



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Sommernummeret

Årg. 11 | nr. 2 | 2026

Læreruddannelsens Ledernetværk

Studier i læreruddannelse og -profession



Ansvarshavende redaktør

Stefan Ting Graf, Docent, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Redaktion

Bettina Buch, Docent, Professionshøjskolen Absalon

Preben Olund Kirkegaard, Docent, Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, Docent, UC Syd

Mikkel Hjorth, Docent, VIA University College

Dette nummer er redigeret af: Tom Steffensen og Mikkel Hjorth.

Referencegruppe

Søren Smedegaard, UCL – Elsebeth Nielsen, VIA – Lis Madsen, KP –

Dorthe Kingo, UC Syd – Morten Lyhne Sørensen, UCN –

Stina Løvgreen Møllenbach, PHA

Udgiver

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Alle artikler er originale bidrag og har gennemgået to uafhængige dobbelt-blinde fagfællebedømmelser.

Alle artikler er Open Access og udgives under Creative Commons licens:

CC BY-NC-ND (citationspligt, ikke kommercielt, ingen remix)

Forfatterne giver tidsskriftet ret til første publicering og bevarer deres ophavsret.

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

INDHOLD

<i>Tom Steffensen og Mikkel Hjorth</i> Redaktionelt forord til sommernummeret 2026	5
<i>Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun</i> Skrivedidaktik som prisme for læreruddanneres professionelle agency .	9
<i>Eva Dam-Christensen og Tone Holten Kvistad</i> "Man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det" – En undersøgelse af danske og norske lærerstuderendes metasamtaler om mundtlighed i klasseværelset	34
<i>Michael Peter Jensen, Gitte Hjarnø, Lotte Holk Hansen og Thomas Roed Heiden</i> Lærerstuderendes veje til lærerfaglighed som belonging	57
<i>Preben Olund Kirkegaard</i> Refleksiv kommunikation mellem læring og selektion Et systemteoretisk perspektiv på refleksionspraksisser i læreruddannelsen	81
<i>Reidun Heggem, Hege Myhre og Martin Stokke</i> «Kanskje vi viser det på andre måter?» En intervjustudie av mannlige grunnskolelærerstudenters forståelse av omsorg	97
<i>Marie Falkesgaard Slot, Mathias Thorborg, Ida Elbæk, Pia Rose Böwadt, Lene Cicilie Storgaard, Dorrit Sørensen</i> Explicit modelling in teacher education – a systematic review	118

Redaktionelt forord til sommernummeret 2026

LUP, *Studier i læreruddannelse og -profession*, er sat i verden for at styrke vidensbaseret af læreruddannelsen og folkeskolens undervisning og pædagogiske praksis. Det er der stærkt brug for i en tid, hvor mistillid og misinformation flourer, og hvor bølgerne ofte går højt i uddannelsespolitiske debatter. Det er de mange forskellige udmeldinger i kølvandet på de nyligt publicerede PISA-resultater et skoleeksempel på. Hurtigt bliver forskningsresultater løftet ud af den ramme, de egentlig kan sige noget om, for at blive brugt til profilering af eksisterende holdninger og uddannelsespolitiske mærkesager. I skoledebatten skal man holde hjertet varmt, men også hovedet koldt, og derfor spiller den fagfællebedømte uddannelsesforskning en vigtig rolle. Her må forskerne nemlig ikke hævde mere end metoden og empirien giver belæg for. Om disse spilleregler er overholdt, vurderes grundigt af både tidsskriftredaktionen og to anonyme fagfæller.

I LUP publicerer vi fagfællebedømt forskning fra landets professionshøjskoler og andre, der beskæftiger sig med grundskoleforskning og udvikling af lærerprofessionen. Et solidt og gennemsigtigt vidensgrundlag er en nødvendig forudsætning for, at lærernes uddannelse, skolens praksis og de mange samfundsmæssige debatter om skolen foregår på et oplyst grundlag. I sommernummeret publicerer vi artikler, der er indsendt uden for tema. De giver et indtryk af nogle af de spørgsmål, der optager forskere og udviklere ved læreruddannelser og universiteter lige nu. Fra redaktionen side efterlyser vi dog flere artikler inden for den empiriske grundskoleforskning og gerne undersøgelser med et fagdidaktisk sigte. Ud over forskning inden for de store fag som dansk og matematik hilser vi også bidrag fra de andre fag og nye fagområder (fx teknologiforståelse) velkommen.

I dette sommernummer handler alle seks artikler om læreruddannelsens undervisning, praksis og studerende. Det kan ses som en konsekvens af, at flere danske læreruddannelser – ligesom mange professionshøjskoler i det øvrige Norden – har styrket forskningen i læreruddannelsesdidaktik i de



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 4 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.171698

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

senere år med ansættelse af uddannelsesdocenter og etablering af særskilte programmer for professionsdidaktik. Samtidig afspejler artiklerne de meget forskellige problemstillinger, der rejser sig i kølvandet på aktuelle uddannelsesudfordringer og implementeringen af reformen i 2023 (LU23) på de danske professionshøjskoler.

To af artiklerne har fokus på, hvem de lærerstuderende er, hvordan de forstår centrale pædagogiske grundbegreber som omsorg og udvikler sig gennem uddannelsen. Tre artikler handler om, hvordan læreruddannere underviser de studerende i hhv. skrivning, mundtlighed og modellering af undervisning, mens den sidste anlægger et kritisk blik på de lærerstuderendes mulighed for at reflektere åbent over egen læring, hvis refleksionen samtidig gøres til genstand for bedømmelse.

Der er desuden ændringer på vej i redaktionen for *Studier i læreruddannelse og -profession*. Ud af redaktionen træder Bettina Buch og Laura Mørk Emtoft, begge fra Professionshøjskolen Absalon. Vi takker for deres store indsats i redaktionen – også i forbindelse med de artikler, der indgår i sommernummeret. Samtidig indtræder Lene Illum Skov som nyt medlem af redaktionen som repræsentant for UC SYD. Thomas Albrechtsen fortsætter i redaktionen, men nu som repræsentant for Professionshøjskolen Absalon.

Præsentation af sommernummerets artikler

I den norsksprogede artiklen "Kanskje vi viser det på andre måter? En intervju-studie av mannlige grunnskolelærerstudenters forståelse av omsorg" undersøger Reidun Heggem, Hege Myhre og Martin Stokke, hvordan mandlige lærerstuderende forstår og udøver omsorg i skolen. Det empiriske grundlag er en interviewundersøgelse, der analyseres fra et Bourdieu-perspektiv. Artiklen viser, hvordan de mandlige studerende skelner mellem mandlige og kvindelige omsorgsformer, og forfatterne argumenterer i forlængelse heraf for, at en unuanceret og dikotomisk omsorgsforståelse kan bidrage til at forstærke en polariseret omsorgsudøvelse i grundskolen.

I artiklen "Skrivedidaktik som prisme for læreruddannernes professionelle agency" sætter Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun fokus på de dilemmaer og spændinger, undervisere i skrivning som en del af danskfaget på læreruddannelsen står overfor. Med udgangspunkt i gruppeinterviews med 14 undervisere peger artiklen mere konkret på (1) forholdet mellem udvikling af studerendes udtryksfærdighed og undervisning i konventionelle skriftsprogsnormer, (2) forholdet mellem



studerendes individuelle skriveprocesser og skrivning i grupper og (3) forholdet mellem akademisk skrivning og mere kommunikerende professionstekster. Artiklen konkluderer, at læreruddanneres agency bliver presset af manglende ressourcer til at balancere de modstridende værdier, praksisser og rationaler. Informanterne udtrykker bekymring for, at dette pres kan føre til en for høj grad af instrumentalisering af skrivningen i danskfaget.

Marie Falkesgaard Slot, Mathias Thorborg, Ida Elbæk, Pia Rose Böwadt, Lene Cicilie Storgaard og Dorrit Sørensen præsenterer i den engelsksprogede artikel "Teacher educators' teaching – a systematic review" et litteraturstudie af forskning i læreruddanneres undervisning baseret på 41 nyere empiriske studier fra Nordamerika og Europa. Som et særligt fokus analyserer artiklen, hvordan modellering forstås og praktiseres på tværs af studierne. Analysen identificerer fire perspektiver på modellering: synlighed, teori og refleksion, faglig dømmekraft samt underviseridentitet. Samlet peger reviewet på et markant gab mellem beskrivelser af eksplicit modellering som undervisningspraksis og empirisk viden om dens faktiske udfoldelse.

I artiklen "Man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det» – En undersøgelse af danske og norske lærerstuderendes metasamtaler om mundtlighed i klasseværelset» undersøger Eva Dam-Christensen og Tone Holten Kvistad, hvordan norske og danske lærerstuderende udvikler mundtlighedsdidaktisk viden gennem metasamtaler om egen undervisning. Studiet bygger på designbaseret forskning og optagelser fra et fælles undervisningsforløb gennemført på læreruddannelserne i Trondheim og Esbjerg. Analysen synliggør, at dialogisk undervisning opleves som kompleks, og at balancen mellem styring og åbenhed udgør et centralt didaktisk dilemma. I metasamtalerne udvikler de studerende dialogiske refleksionsrum, hvor teori og praksis forbindes i et andetordensdidaktisk transferrum, der styrker professionsfaglig dømmekraft og mundtlighedsdidaktisk kompetence.

Preben Olund Kirkegaard præsenterer i artiklen "Refleksiv kommunikation mellem læring og selektion" et systemteoretisk perspektiv på refleksionspraksisser i læreruddannelsen. I artiklen argumenteres for, hvordan refleksive processer har en central position i læreruddannelsen som bindeled mellem teori, praktik og professionel dømmekraft. I forlængelse heraf præsenterer artiklen en systemteoretisk analyse af, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den indgår i uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion. På denne baggrund diskuteres konse-

kvenserne for refleksionskompetence, tillid og professionsudvikling, og forfatteren anbefaler, at læreruddannelserne bliver bedre til at skelne mellem refleksion som læringskommunikation og refleksion i vurderingspraksis.

I artiklen "Lærerstuderendes veje til lærerfaglighed som belonging" undersøger Michael Peter Jensen, Gitte Hjarnø, Lotte Holk Hansen og Thomas Roed Heiden lærerstuderendes tilblivelse som lærere som en dynamisk, relationel og ikke-lineær proces. Empirien bygger på interviews med lærerstuderende fulgt gennem hele deres uddannelse. Analysen 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. I forlængelse heraf peger artiklen på behovet for at forstå og understøtte denne kompleksitet i læreruddannelsen.

Rigtig god læselyst af sommernummeret 2026!

Tom Steffensen og Mikkel Hjorth

Skrivedidaktik som prisme for læreruddanneres professionelle agency

Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun

Resumé

I dette studie har vi undersøgt, hvordan skriveidaktik i danskfaget i læreruddannelsen forstås og praktiseres. Feltet befinder sig mellem skriveidaktisk forskning og læreruddannelsesforskning, og vi analyserer læreruddanneres professionelle agency i mødet med skriveidaktiske valg og prioriteringer. Med udgangspunkt i læreruddannelsens andenordensdidaktik analyseres, hvordan underviserne modellerer skriveundervisning for lærerstuderende, og hvordan de navigerer mellem faglige, didaktiske og professionsrettede krav. Det teoretiske fundament trækker på sociokulturelle tilgange til skrivning, kombineret med professionsteorier om professionel agency.

Nøgleord

professionel agency, skriveidaktik, skrivning, Dansk L1, læreruddannelse

Abstract

In this study, we examine how writing didactics in the Danish L1 subject within teacher education is understood and enacted. The field is situated at the intersection of writingdidactic research and teachereducation research, and we analyse teacher educators' professional agency as they navigate writingdidactic choices and priorities. Drawing on the secondorder didactics of teacher education, we analyse how the educators model writing instruction for student teachers, and how they navigate the interplay between disciplinary, didactic, and professionoriented demands. The theoretical framework combines sociocultural approaches to writing with professional theories on professional agency.

Keywords

professional agency, writing didactics, writing, Danish L1, teacher education



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.166701

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Baggrund

Læreruddannelsesdidaktik er funderet på en andenordensdidaktik, der gør en lærer-uddanner til en, der underviser i at undervise og altid arbejder med fag og fagdidaktik. Uddannelsen er organiseret som vekseluddannelse mellem teori og praksis, hvor campus- og skolearena indtænkes i fagene (Iskov, 2020; Nielsen, 2023). Andenordensdidaktik handler specifikt om læreruddannerens rolle som model og aktør i uddannelsen, idet en lærer-uddanner må modellere en undervisning, der kan være eksemplarisk for undervisning i skolen (Böwadt et al., 2025; Lunenberg et al., 2007; Oettingen & Jensen, 2017).

Med disse grundforståelser som bagtæppe interesserer vi os for, hvordan læreruddannere forstår, taler om og diskuterer praksisser og dilemmaer i skrivedidaktikken i danskfaget. Fokus er på indskolingsdansk, der professionsretter mod undervisning i 1.- 6. klasse (6-11-årige). Genstandsfeltet er derfor skrivedidaktik i læreruddannelsen som prisme for underviseres muligheder for at træffe intentionelle valg, forme didaktik og udøve deres professionelle agency (Edwards, 2015; Nielsen et al, 2025).

Undersøgelser viser, at folkeskolelærere selv ofte underviser, som de er blevet undervist i læreruddannelsen (Iskov et al., 2023), hvilket gør, at fagdidaktik har stor betydning for læreres udøvelse af undervisning i skolen. Det er veldokumenteret, at elevers læring afhænger af læreren (Lindhardt, 2007; Hattie, 2013), og derfor er det naturligvis vigtigt at forstå, hvordan lærerstuderende dannes fagligt gennem uddannelsen, og hvilke didaktikker de møder. Det har at gøre med, hvad læreruddannere kan frembringe, fremelske og prioritere i undervisningen, og hvilke faglige, strukturelle og institutionelle betingelser der er med til at forme deres professionelle agency (Edwards, 2015; Nielsen, 2025).

Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvordan forstår læreruddannere i danskfaget deres opgave med at uddanne lærerstuderende til at blive skrivedidaktikere?

- Hvilke diskurser om skrivedidaktik finder vi blandt undervisere i danskfaget?
- Hvilke praksisser kommer til syne gennem undervisernes fortællinger om deres undervisning?



- Hvilke dilemmaer fremkommer i læreruddanneres refleksioner over måden, man kan uddanne lærerstuderende til at blive skrivedidaktikere på?

Diskursbegrebet forstår vi med Halliday (1978) og Fairclough (1992) som måder at tale om og forstå ens egen virkelighed, som samtidig er formet af sociale praksisser. Praksisser, der for læreruddannere er indspundet i læreruddannelsens historiske, strukturelle og institutionelle kontekst.

Teoretiske perspektiver på skrivedidaktik og læreruddanneres professionelle agency

Studiet funderes på L1-forskning særligt knyttet til *writing to learn/learning to write*-traditionen (Bazermann et al., 2009; Flower, 1994; Miller, 1984). Den bygger på en sociokulturel forståelse af, at skriftsprogstilegnelse er socialt betinget. De mere kognitive og individcentrerede tilgange må indgå i kulturelle processer, hvor mennesker forhandler viden med hinanden, bruger skrivning som en vej til læring og erkendelse samt til kommunikation og formidling. Traditionen har været stærk i Norden siden 1980'erne, hvor genrepædagogik og procesorienterede tilgange vandt ind som reaktion på en didaktik, der overvejende fokuserede på korrekthed og præsentationsskrivning (Hertzberg, 2001).

Nyere forskning om skrivedidaktik i L1 i læreruddannelsen i Norden er sparsom. Vi ved, at skrivedidaktikken i læreruddannelsen tager skrivedidaktikken i skolen med ind i sin praksis (Bliktad-Balas et al., 2018), og at læreruddannelsen både er professionsrettet, akademisk og forskningsbaseret. Det har betydning for de studerendes positioneringsmuligheder i de tekster, de skriver (Granly, 2022). I et norsk tekststudie (Ofte & Otnes, 2021) har man øje for uddannelsens kompleksitet, idet de studerende, i processen hen imod at blive fagdidaktikere, skal lære at skrive tekster, som tilfredsstillende de akademiske krav til skrivning, samtidig med at de udvikler kompetencer til at planlægge og gennemføre undervisning i skolen.

Det er denne kombinasjonen av praksiserfaringer, teoretiske tilnærminger og profesjonsfunderte vurderinger som kjennetegner fagdidaktikken som fagfelt (Hertzberg, 1999; Lorentzen et al., 1998; Sjøberg, 2001). Et sentralt aspekt i opplæringa av lærerstuderenter som akademiske skrivere blir dermed å legge til rette for at de utvikler den kunnskapen og de

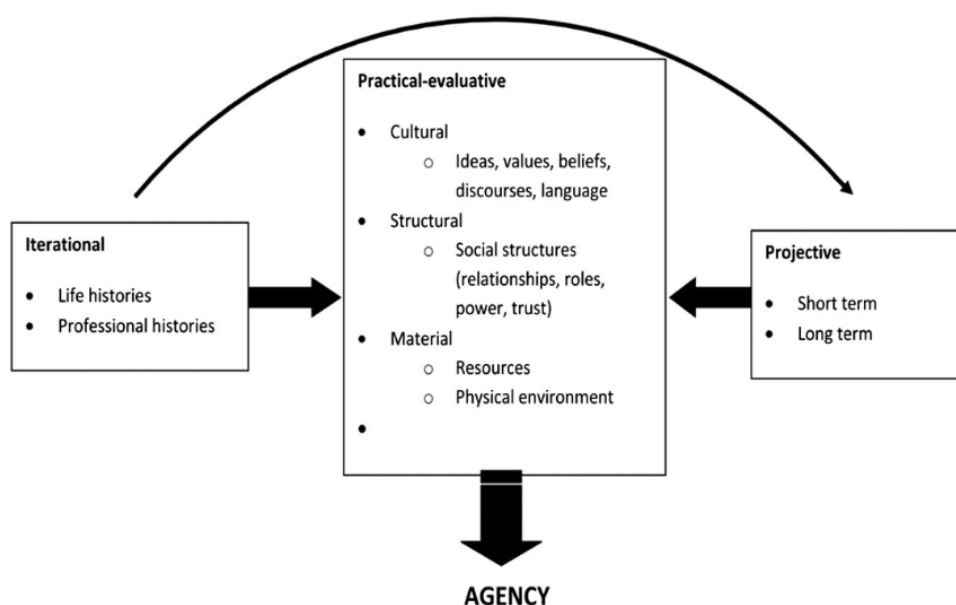
ferdigheder som er nødvendige for å tenke fagdidaktisk og å skrive fagdidaktiske tekster på akademisk nivå. (Ofte & Otnes, 2021 p. 49)

Granly (2022) viser, hvordan lærerstuderende udvikler deres fag- og professionsdidaktiske kompetencer i mødet med skolernes skrivedidaktik ved at bringe eksempler fra skolepraktikker tilbage til uddannelsen. Særligt deres tekstkompetencer kommer i spil. De vurderer og responderer på elevtekster og deltager i samtaler herom.

Med nærværende studie holder vi fokus rettet specifikt mod læreruddannelsen. Vores forskning adresserer en opmærksomhed på læreruddanneres professionelle agency og mulighedsrum, fremkaldt gennem deres måde at tale om undervisning i skrivedidaktik på. Hvordan opleves og formes skrivedidaktikken fra et læreruddannerperspektiv? Hvilke valg og prioriteringer foretager underviserne, og hvad værdsættes i deres praksis?

I en økologisk forståelse af professionel agency efter Biesta et al. (2015) (figur 1) ses lærerens opgave ud fra en iterativ, en praktisk-evaluerende og en projektiv dimension. Biesta et al. har ganske vist fokus på lærerens agency, men deres model kan oplagt anvendes på læreruddanneren.

Figur 1: Model over lærerens agency set ud fra tre dimensioner (Biesta et al, 2015)



Modellen viser, at professionel agency opstår i et spændingsforhold, hvor man bringer en erfaret fortid med sig, har en forestilling om orienteringer



og behov i fremtiden, og samtidig er ens råderum og handlemuligheder bestemt af uddannelsespolitiske, ideologiske, institutionelle og strukturelle rammer samt kollektivt forhandlede værdier og fagforståelser. Den iterative dimension har betydning for fremtidsforestillinger, i og med at læreruddannernes egne historier og erfaringer bliver horisont for fremtidens skole. Den projektive dimension spiller tilbage på den praktisk-evaluerende dimension ved at sætte rammer for kulturelle, strukturelle og materiale muligheder og rammebetingelser.

Anne Edwards tilføjer professionel agency en yderligere dimension. I diskussion med bl. a. Biesta et al. (2015) peger hun på, at det er nødvendigt at forstå professional agency "as both personal and collective, involving commitment and accountability to a vision of what education should be, which has been created by the profession" (Edwards, 2015, s. 783).

Med Edwards (2015) og Biesta et al. (2015) forstår vi professionel agency som den position og det mulighedsrum, der giver læreruddannere råderum og adgang til at træffe professionelle skrivedidaktiske valg. Mulighedsrummet er betinget af, hvordan faglige opdrag (bekendtgørelse, studieordning og stofområde), institutionelle rammer (tid og resurser), strukturelle forhold (akademia og profession) spiller sammen med den enkelte læreruddanners egen horisont, historik, livserfaring og idealer for fremtidens skole og uddannelse. Alt sammen forhold, der er indlejret i et kollektivt forhandlet og politiseret felt.

I vores studie fokuserer vi specifikt på, hvilke eksplicite og implicite dilemmaer der kan identificeres. Det vender vi tilbage til i diskussionen.

Datagrundlag

Studiet er baseret på fire fokusgruppeinterview med læreruddannere, der underviser i danskfaget 1.-6. klasse. Interviewene er gennemført på tre ud af seks læreruddannelser i Danmark med samlet set 14 informanter. Nogle er nyansatte adjunkter, andre er lektorer med flere års erfaring bag sig og en enkelt med en forskerbaggrund. Ansættelsesgraden spreder sig fra et år til mere end 25 år. Informanterne repræsenterer med deres forskellige baggrunde, undervisningserfaringer og teoretiske tilgange en bredde, man kan forvente at finde inden for danskfaget i læreruddannelsen.

Fokusgruppeinterview er valgt som metode, da formatet tilskynder informanter til at gå i dialog med interviewer og hinanden. De udfolder i en dynamisk samtale erfaringer, ideer, værdier, fagsyn og forståelser af deres læreruddanneropgave og giver konkrete eksempler på praksis, lige-

som de taler om udfordringer og potentialer ved forskellige didaktiske tilgange. En begrænsning ved gruppeinterview er, at nogle informanter kan holde informationer tilbage eller tilslutte sig synspunkter, som måske ikke repræsenterer dennes ståsted i virkeligheden, hvilket indebærer en risiko for konsensusbias og begrænser et individuelt perspektiv.

Interviewene er semistrukturerede, gennemført med en interviewer og en moderator og med en spørgeguide, som var informanterne bekendt forud (bilag 1). Alle interviews er tilrettelagt med fysisk tilstedeværelse, dog er en informant med online. Interviewene er fuldt transskriberede, og hvert interview har et omfang af ca. halvanden time.

Forskergruppen bag studiet har selv erfaringer med undervisning i danskfaget i læreruddannelsen. Det bevirker, at vi forsker i egen praksis og har blik for vores forskerposition som involveret, engageret og integreret i feltet (Alverson, 2003; Knoplauch, 2005). Vi har gennemarbejdet data i en rekursiv proces med en særlig opmærksomhed på, hvordan informanternes begrebsbrug og udsagn spejler forskellige forståelser, og på den måde ekstraheret skrivediskurser, -praksisser og -dilemmaer. Da vi forsker i egen praksis, er der risiko for perspektivblindhed og en særlig kulturkontekstforståelse, hvilket gør, at analyserne må forstås i lyset heraf.

Analysemetode og -proces

Analysemetoden bygger på tematiske indholdsanalyser. Vi følger Braun & Clarks (2006) klassiske systematiske tilgang: "1: Familiarizing yourself with your data 2: Generating initial codes 3: Searching for themes 4: Reviewing themes 5: Defining and naming themes 6: Producing the report" (Brun & Clark, 2006, s. 87). Vi har gennemlæst og kodet det samlede interviewmateriale. Den konventionelle indholdsanalyse er gennemført som en induktiv proces, hvor vi gentagne gange hen over flere måneder gennemlæste data og sammen udviklede koder. Vi kobkede efterfølgende analysen med en teoridrevet indholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring 2000), hvor vi deduktivt hentede teoretiske perspektiver fra læreruddannelsesforskning og skrivedidaktisk forskning for at få øje på temaer i materialet. Til diskursanalysen har vi gjort brug af retorisk optællingsmetode som grundlag for at udlede de domænespecifikke fagbegreber, informanterne anvender. Denne analyse leder videre til, at vi i det samlede interviewmateriale får øje på praksisser, som tales frem på tværs af interviewene. Til analysen af dilemmaer har vi identificeret og karakteriseret dilemmaer og spændinger ud fra informanternes eksplicitte udsagn om, at noget er dilemmafyldt, ambivalent



eller rejser tvivlsspørgsmål. Vi har efterfølgende fremanalyseret de implisitte dilemmaer, der træder ud af materialet. Dilemmaerne er herefter blevet grupperet og tematiseret. Samlet set giver analysemetoden mulighed for at gennemgå interviewene i en iterativ analyseproces og tætte forståelser af læreruddanneres professionelle agency set med undervisning i skrive Didaktik som prisme.

Analyse af skrive Didaktiske diskurser

Analysen tager sit afsæt i en identifikation af fagbegreber, som læreruddannerne anvender, når de taler om deres egen skriveundervisning. Vi har optalt begreber, alene for at kvantificere de oftest anvendte måder at tale om egen skriveundervisning på, og dermed fået øje på, hvilke domæner inden for skriveforskningen, der tales mest frem (bilag 2). Metoden er inspireret af retorisk korpusdrevne analyser (Swales, 1990) som grundlag for et mængdeargument: Når der optræder mange begreber inden for et givent felt, peger det på et stærkt domæne. Optællingen viser, at "genrepædagogik" er og har været en pædagogik, der har sat sig stærkt igennem. Referencer til "australsk genrepædagogik" med teoretikere som Halliday og Derewianka er et grundlag, som går igen i alle interviews, ligesom "procesorienteret skrivning" også trækkes frem. Ellers kredser diskussionerne om, hvor undervisningen tager sit udgangspunkt. Er det med "en situationsbestemt", "stedsbaseret", "autentisk" eller "kreativ" tilgang?

I et andenordens Didaktisk perspektiv diskuteres den opgave, man har med at gøre de studerende til "skrivere" og samtidig til "skrive Didaktikere". I disse diskussioner fylder fagbegreber, der peger på forskellige skrive domæner som "akademisk skrivning", "professionsskrivning", "elevs tekstskabelse", "fiktionsskrivning" og "skrivning af faglige tekster", men også mere redskabsorienterede begreber som "skriveøvelser", "skriveskabeloner", "mindmaps", "opskrifter", "instruktioner" og "noter" tales frem.

Man taler om "skrivevanskeligheder", "skriveblokeringer", "skrivestop", "skrivemiljøer", "skrivemotivation", og endelig kommer læreruddannerne ind på grammatiske fagbegreber som "stavefejl", "korrektur", "forfelt", "tegnsætning", "ordstilling", "datidsform", "verbum" og "helsætninger".

Et interessant fund ud over fagbegrebsanalysen er læreruddannerne brug af metaforik (bilag 2). I et kontrastivt perspektiv italesættes det lystfyldte op imod det tungt krævende arbejde med udsagn som: "så sprudler det", "de studerende er næsten ikke til at stoppe", "de går helt i skrive-zen", "det kan virkelig få dem op af stolen" modsvarende metaforer som "de er

helt bedøvet”, ”de knækker halsen”, ”den forkrampede måde”, ”de tør ikke give sig fri.” Metaforikken peger i retning af didaktiske udfordringer med at engagere og motivere studerende. Nogle praksisser løfter studerende til at blive optaget og fordybet, mens det modsatte bestemt også gør sig gældende.

Samlet set viser analysen af læreruddanneres brug af skrivedidaktiske fagbegreber, at de må træffe valg mellem forskellige skrivedidaktiske domæner som f.eks. genrepædagogik, procesorienteret skrivning eller stedsbase-ret skrivning for at give lærerstuderende adgang til at få erfaringer med sig selv som skriver af forskellige teksttyper. Dette sker i et andenordensperspektiv, hvor de studerende både erfarer sig som skrivere og samtidig lærer at undervise i skrivning. Indlejret i disse prioriteringer sætter underviserne ord på affektive reaktioner blandt studerende.

Analyse af skrivedidaktiske praksisser

Fagbegreber og en evaluativ metaforik peger i retning af de praksisser, informanterne taler frem, og her er der fokus på, at man arbejder ”dryp-vis”, ”overbliksskabende”, ”med grund i egne erfaringer”, ”modellerende” og med blik for at udvikle ”de studerendes stemme” i tekster.

Forløb, dryp og fordybelse

Alle undervisere arbejder med afgrænsede skrivedidaktiske forløb. Disse forløb tilrettelægges med øje for fordybelse i relevant teori, afprøvning af skriveøvelser, modellerings- og stilladseringsopgaver, udfærdigelse af skriveformål og skriveordrer og øvelse i respons på elevtekster. Samtidig oplever underviserne stoftrængsel i faget, og de vurderer forløbene til at være ”for korte.” De udtrykker tvivl om, hvor meget de studerende får med sig fagligt set. En læreruddanner siger: ”Det er ærgerligt, at vi har haft så mange år nu, hvor vi ikke har haft et ordentligt forløb om skrivning. Det har ligget lidt i sådan nogle underlige dryp” (Interview B). Hun peger samtidig på, at synteser og sammenhænge står klart for hende selv, men hun er i tvivl om de studerendes udbytte. Stoftrængslen får med andre ord blandt underviserne en sådan betydning for deres praksis, at der kun i begrænset omfang arbejdes fordybet med feltet, og det skaber usikkerhed om, hvorvidt de studerende reelt når at opøve skrivedidaktisk kompetence.

Overbliksskabende repertoire og egne erfaringer

Læreruddannerne fortæller, at de bestræber sig på at give et overblik over skriveforskning, velegnede skrive-didaktiske øvelser og sprogtilegnelse videre til de studerende. Samtidig udtrykker de, at det er vigtigt, at de studerende selv får erfaring som skrivere og øver sig i at undervise i skrivning. Derfor prioriteres og balanceres det overbliksskabende arbejde, didaktisk afprøvning og det erfaringsbaserede arbejde i skriveundervisningen. Disse prioriteringer diskuteres, og en læreruddanner siger:

I virkeligheden er der også dannelsesperspektiv i det. Sprog er kerne-stof i faget, og det der med, at man bakser med det, er også en måde at åbne for fagets særlige perspektiv på verden. Så der er rigtig meget med det dobbeltdidaktiske der, hvor man lynhurtigt kommer til at stirre sig blind, hvis man kun orienterer sig mod den praksis, der er i skolen.
(Interview D)

Andenordensperspektivet tales frem, idet der reflekteres over, hvordan en undervisning tilrettelægges, så den kan åbne for fagets kernestof og give studerende adgang til sproglige opdagelser og dannelse og tilbyde dem erfaringer, de selv kan anvende som undervisere i skolen. I den sammenhæng diskuterer underviserne det stof, de studerende tilbydes at arbejde med, og det bliver igen en samtale om, hvordan de studerende kan få overblik over feltet og samtidig få mulighed for at udvikle sig selv som skrivere af såvel æstetiske, professionsrettede og funktionelle tekster. Læreruddannerne taler om, at det teoretiske stof, man har adgang til, primært er sekundærlitteratur, som formidler skrive-didaktiske og -pædagogiske traditioner i populærformidlet format:

Noget af det, jeg selv ville have arbejdet med sådan fremadrettet, det er at arbejde meget mere grundigt med nogle primærtekster, som handler om skrivning i skolen. Altså, prøve at læse forskningslitteratur, så vi kommer tættere på sagen. (Interview D)

Læreruddannerne siger, at de overbliksskabende tekster ikke når ind til kernen i faget, og det peger tilbage på en didaktisk diskussion om, hvilke teorier og tekster der kan åbne de studerendes øjne og forståelse for kerne-fagligheden.

Modeltekster, modellering og rollemodeller

EksPLICIT modellering er en modelleringspraksis, hvor man både arbejder med modeltekster, med at modellere sin undervisning ved aktivt at demonstrere didaktisk praksis, og samtidig altid som underviser agerer rollemodel for de studerende (Hetmar, 2014; Iskov, 2023). En underviser fortæller om, hvordan hun etablerer skrivefællesskaber på holdet, hvor de studerende kan lære at skrive tekster, give feedback og forholde sig til hinandens tekstudkast. Hun peger på, at det er vigtigt, at hun selv er rollemodel, og at de studerende aktivt skriver og deler tekstskeleterespraksisser med hinanden:

Man kan jo bare sige, hvis man som skriveunderviser, altså som studerende, selv tænker: Jamen, mine elever skal kunne det her, de skal kunne dele med hinanden, og de skal kunne give hinanden feedback, så kan det jo ikke hjælpe, at du ikke selv kan, vel. Så er man jo ikke nogen særlig god rollemodel. (Interview C)

En vigtig praksis, som flere informanter kredser om, er, hvordan de tilrettelægger undervisningen, så studerende får erfaringer og mærker skrivningens potentiale, effekter og affekter, og her viser modeltekster og modellering sig som en stilladserende måde at tilbyde studerende disse erfaringer på.

Læreruddannerne ser i høj grad sig selv som aktivt deltagende i den skrivepraksis, der udgør skriveundervisningen. Det gælder, både når de arbejder med stedsbaseret og situeret skrivning, og når en tekst skal dekonstrueres for at få greb om det sprog, den er skabt af. En underviser fortæller om det fælles tekstarbejde:

Hvad er det egentlig, jeg kigger på, når jeg åbner den her [tekst]? Hvad er det for nogle ting, man kan lægge mærke til? Hvad er muligt at lægge mærke til? (...) Men det at læse tekst og forstå det at give feedback på tekster kræver jo et repertoire, der gør, at man kan slå ned på forskellige dimensioner af tekster. (...) og det kræver, at man har en faglighed at trække på. (Interview D)

Underviserne giver et billede af en praksis, hvor de bringer sig selv i spil som skrivere og skrivedidaktikere. De bruger modeltekster til fælles refleksion, de demonstrerer, hvordan man gennemfører forskellige former for sproganalyse, initierer til tekstskeletelse og underviser med indskolingstekster.



Studerendes stemmer i tekster

Informanterne peger på, at de studerende har vidt forskellige udgangspunkter for at tage uddannelsen, idet de alle har forskellige skoleerfaringer og kommer med forskellige kulturelle og demografiske uddannelsesbaggrunde. Det stiller læreruddannerne over for en stor undervisningsdifferentieringsopgave. En læreruddanner fortæller om diversiteten:

Så er der nogen, som har skriftsproglige vanskeligheder på sådan en måde, hvor syntaksen sejler, grammatikken sejler, eller den er forkert simpelthen. Og så er der nogen, der har udfordringer ved kommunikationssituationen, og tit er der overlap. Men der er også nogle, der simpelthen forstår kommunikationssituationen, men bytter om på en og et, der ikke kan deres endelser og har udfordringer med at sætte tegn. Så jeg synes, de kan forskellige ting. (Interview A)

Undervisernes møde med de studerendes skrivepædagogiske udvikling placerer sig på vidt forskellige niveauer, der både har med et konkret danskfagligt domæne at gøre (sprogudvikling, tekstskabelse, skrivning, læsning, genrekendskab), men også med læreruddannelsen som en professionsuddannelse, der balancerer mellem academia og profession og derfor fordrer, at man både forstår at begå sig i en videnskabelig akademisk diskurs og samtidig målretter sig et kundskabsniveau, der peger mod at undervise elever i indskolingen.

Ét forhold handler om at kunne begå sig som skriver og skriveunderviser i forskellige genrer udspændt mellem academia og profession, og et andet forhold er arbejdet med at få de studerende til at skabe deres egen stemme i tekster. Med en vis frustration siger en underviser: "Altså jeg er jo ved at få spat, når jeg skal læse vores studerendes skriftlige arbejder, fordi de har ikke nogen personlig stemme. Meget få af dem har, og de kæmper helt vildt for at komme ind i den der akademiske skriveform" (Interview A). Mens en kollega udtrykker det mere optimistisk:

Jeg sidder også og tænker, at de [studerende] er i gang med at udvikle en skriverstemme. Altså de kommer med en skriverstemme, og det kan jo godt være, at nogle af dem oplever, at de udvikler en lidt ny stemme, når de er her [på læreruddannelsen]. Og det vil jeg faktisk gerne have dem til at reflektere over også. (Interview A)

Diskussionerne peger tilbage i læreruddannelsesforskningen, der kan vise, at studerende igennem uddannelsen må udvikle deres egen faglige og personlige stemme i de tekster, de skriver. Den fordring spiller ind på undervisernes praksis, idet de studerende må udfordres til at udvikle stemmen. Undervisernes forståelse af stemmebegrebet knyttes tæt sammen med, at studerende udvikler deres professionsidentitet og finder en position, hvorfra de forstår sig selv som lærere og fagpersoner.

Sammenfattende kan vi udlede, at de skrivedidaktiske praksisser viser sig at være overbliksskabende, afprøvende, instruerende, nede i teksten guidende, stærkt stilladserende og eksemplariske. Samtidig navigerer man både mellem teoretiske/ dannende tilgange og det mere praksistænkende og handlingsanvisende. Læreruddannerne taler om, hvordan de stilladserer og rammesætter. Alt sammen sker i en uddannelsessammenhæng, hvor studerende forventes at forme deres professionsidentitet og tilegne sig en ny og egen stemme i de akademiske, faglige og æstetiske tekster, de skriver (Granly, 2022). Udvikling af identitet, agency og stemme er en dannelsesproces for lærerstuderende og ikke noget, der foregår alene "i" den studerende selv, men et forhold, der opstår i en vekselvirkning med de praksisfællesskaber og uddannelsesarenaer, de indgår i, og i dialog og forhandling med undervisere, praktiklærere og medstuderende (Nielsen et al., 2023).

Disse analyser bliver prisme for læreruddanneres professionelle agency (jf. definitionen sidst i afsnittet Teoretiske perspektiver) og spiller ind som afgørende for de valg og prioriteringer, der træffes i skriveundervisningen i en vægtning af forskellige stofområder. Vægtningen handler også om de didaktiske oversættelser, der kan foregå i undervisningen, samt tid og rum til at arbejde fordybet og dermed give mulighed for, at studerende kan udvikle en egen skriverstemme.

Analyse af dilemmaer og spændinger

Undervisningens didaktiske udformning viser sig som kompleks, fordi man navigerer i et felt mellem academia og profession, agerer på forskellige arenaer, og de studerende er i en interim-skriveproces, hvor de går fra at være studerende, der har erfaring med skrivning fra grundskole og gymnasium, til at blive professionelle lærere, der kan undervise i skrivning i skolen (Ivanič, 1998; Krogh, 2018). Læreruddannere bestræber sig på at tilrettelægge en undervisning, der kan favne den kompleksitet. I interviewene har vi lokaliseret en række spændinger, der viser sig som forhold, undervi-



serne ikke har løsninger på, men udfordres af. Det gælder vægtning af, hvor meget, hvor lidt og hvordan man skal arbejde med:

- styrkelse af studerendes egen udtryksfærdighed
- studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser
- danskfaget som videnskabsfag og professionsfag udspændt mellem forskellige skrivepraksisser.

Styrkelse af studerendes egen udtryksfærdighed

Vægtningen i forhold til, hvor meget tid og hvor mange kræfter man skal reservere i selve undervisningen på at styrke de studerendes egen udtryksfærdighed, står til diskussion. Informanterne taler om, at de studerende må kunne skrive for selv at blive skriveidaktikere, og de må være kreative, eksperimenterende og kunne beherske skriftsproget på et korrekt og kohærent niveau. Når læreruddannerne tilrettelægger undervisningen, så studerendes skriftlighed er i fokus, underviser de i legende tilgange til skrivning, i opdagende skrivning og i sprogets mikroniveauer (f.eks. grammatik, stilistik og retorik). De er stærkt stilladserende og giver individuel feedback på de studerendes opgaver. Her støder de ind i det dilemma, at nogle studerende er meget udfordrede på nogle områder, og andre er det slet ikke. Læreruddannerne diskuterer, hvordan man kan finde en balance i at undervise i danskfagets kernestof på kreative åbnende måder og samtidig på mikroniveau på hold, hvor nogle studerende ikke behersker de konventionelle skriftsprogsnormer til fulde, mens andre gør. En underviser fortæller om sin feedbackpraksis:

(...) men det har vi heller ikke tid til. Det bliver tiltagende en større opgave, så jeg gør nogle gange det, jeg sætter uret på et kvarter, og så får de den feedback på deres skriftsprog, som jeg kan nå inden for det kvarter. Og så skriver jeg, at der er de og de tendenser [i deres sprog].

(Interview B)

Læreruddanneren udtrykker således frustration over de tidsmæssige resourcer, der ifølge hende ikke matcher et stigende behov for at arbejde med lærerstuderendes eget sprog.

Studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser

Undervisningen i læreruddannelsen er ofte tilrettelagt med gruppearbejder, og her bliver de studerende stillet over for at skulle aflevere produkter skrevet i fællesskab i en samskrivningsproces. Læreruddannerne peger på, at flere dilemmaer er indlejret i gruppeskrivning, blandt andet det, at man vælger at lade de studerende aflevere gruppeopgaver uden at støtte dem i disse samskrivningspraksisser. Det betyder, at studerende, der har vanskeligt ved at formulere sig, risikerer udgrænsning. I et interview diskuterer to læreruddannere udskillelsesprocesser, som viser, at studerende, der har været svage skrivere i folkeskolen og i gymnasiet, lander i en læreruddannelse, hvor de ikke kan få hjælp til at forbedre deres skriftsprogsfærdigheder:

Hvorfor filen har vi ikke de ressourcer, der gør, at Magnus, eller hvem det nu kunne være, får hjælpen til at komme det sted videre fra, hvor vedkommende er. Man kan bare hægte sig på en gruppe, og det bliver hele tiden de andre, der skriver tingene færdig. (Interview A)

De øvrige i interviewgruppen replicerer med, at det jo er en læreruddannelse, som også at løfte "Magnus" og ikke overlade opgaven til hans medstuderende. Informanterne samtaler om, at de elever, der har haft svært ved at skrive i grundskolen, de har det også i gymnasiet, og det er de samme personer, der udgrænses af skrivefællesskabet i læreruddannelsen. De uddannes til at blive lærere i en skole, hvor de står med den opgave at lære elever at skrive. Cirklen bliver ikke brudt. Underviserne peger på, at det er mangel på ressourcer og tid, og det gør, at man ikke tager fat i problemet. De taler om et spændingsfelt, der er svært at håndtere: "Vi har jo et ansvar for de studerende, men vi har også et ansvar for at uddanne fagpersoner." Det fremstår som en ambivalent position og et implicit dilemma, når man på en gang kærer sig om de studerende og samtidig føler sig samfundsansvarlig i forhold til at uddanne til fremtidens skole. Det er faktorer som arbejdstid, resurser og uddannelsesrammer, som er med til at skabe denne ambivalens.

Dilemmaet peger ind i et andet spændingsfelt, nemlig det, at nogle studerende er meget fokuserede på at få individuel feedback på egen skrivning af deres underviser. De er fokuserede på egen læreproces, men deres uddannelsesbane er af økonomiske og organisatoriske grunde indlejret i et system og en kultur, hvor de ofte skal arbejde i grupper og producere tekst i fælles-



skab. Informanterne taler om, at nogle studerende efterspørger individuel feedback, fordi de er usikre skrivere, men den feedback, de oftest modtager, er fra deres medstuderende. Her udpeges et dilemma, fordi ikke alle studerende kommer ind i læreruddannelsen med skriveerfaringer i bagagen, der har lært dem at dele deres tekster med andre. Læreruddannerne taler om, at selvom den procesorienterede skrivepædagogik slog igennem i 90'erne, er der mange skoler og gymnasier, der stadigvæk hylder individuel skrivning og en rettekultur, hvor det er læreren, der giver respons på teksten. Dermed individualiseres tekstskebbelsesprocesserne, og når de studerende i læreruddannelsen forventes at kunne skrive sammen, så fordrer det en vis åbenhed over for eget tekstudkast og en delekultur, der gør, at man skal være vant til at modtage og give kritisk konstruktiv feedback. Underviserne fortæller, at dette arbejde oftest overlades til de studerende selv.

Skrivepraksisser i et spænd mellem videnskab og profession

Danskfaget i læreruddannelsen er et særligt danskfag, fordi det er udspændt mellem videnskabsfaget dansk og professionsfaget dansk. Læreruddannere er selv uddannede på universiteter, eller de har en læreruddannelse bag sig og knyttet en universitets-overbygning til (Böwadt et al., 2025). Derfor giver de et danskfag videre, som står på to ben: et, hvor man skal tilegne sig de sprog- og tekstkompetencer, der knytter sig til det klassiske danskfags discipliner (sprog, litteratur, mundtlighed, læsning, fortolkning m.m.), og et med et ben i skolen, hvor de både skal lære de studerende at skrive kommunikerede professionstekster (forældrebreve, referater, beskeder på digitale platforme) og at undervise i de tekster, som elever fra 1.-6. klasse skal kunne skrive. Samtidig er læreruddannelsen en bacheloruddannelse, hvor de studerende modtager undervisning i videnskabelige metoder og akademisk skrivning.

Læreruddannerne fortæller, at det er en balanceakt at vide, hvordan man skriver i hvilke sammenhænge. Hvordan er fremstillingsformerne i en danskopgave, i et oplæg til forældre, i en akademisk opgave, i en kollegial tekst og i den ordlyd, der indgår i skriveordrer og skriveøvelser til elever i indskoling? En læreruddanner giver et eksempel:

Vi har også haft sådan en anden øvelse med, at man skulle formulere et svar til en fiktiv forælder fra en case, og hvordan man så positionerer

sig i det, og der sad de[studerende] faktisk i grupper og brugte lang tid på det. Jeg tror, de brugte over en time på at ligesom finde ud af at blive enige om, hvad er det for nogle helt konkrete ord og vendinger, der skal stå. (Interview C)

Underviseren taler om, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, så de studerende kan få erfaringer med at positionere sig i tekster. Det er ikke som sådan dilemmafyldt at skulle navigere imellem academia og profession eller at skulle begå sig skriftsprogligt i forskellige skrivepraksisser, men det er komplekst, og det kræver øvelse. Det fordrer, at man i alle sammenhænge arbejder med at udvikle de studerendes position, deres stemme i de tekster, de skriver, og dermed indgår i arbejdet med at udvikle de studerendes professionsidentitet (Nielsen et al., 2025). Komplexiteten består i at lægge skriveundervisningen til rette, så de studerende får adgang til at eksperimentere med sig selv og prøve deres egen position af. Det er for læreruddannerne vigtigt, at de studerende bliver "inviteret ind i et danskfagligt fællesskab."

Læreruddannerne taler om, at de studerende er "genreforvirrede". Men de siger også, at det er komplekst at udvikle skriveridentitetsorienteringer, både individuelt og i samskrivningspraksisser med andre studerende. Mange studerende engageres gennem uddannelsen af det danskfag, der er knyttet til skolens praksis, og i den diskussion peger informanterne på risikoen for, at læreruddannelsens danskfag bliver et praktisistisk og instrumentalistisk fag og ikke et dannelsesfag.

Opsamlende viser dilemmaanalysen, at læreruddannerne står i en position, hvor de må træffe valg og navigere i forhold til modstridende værdier, praksisser og rationaler. Det sker i møde med de studerende, det faglige stof, organiseringsformer, institutionelle rammer som tid og resurser og deres egne forestillinger om, hvad der skal til for at blive en dygtig skriveunderviser i skolen.

Diskussion

Vores datas beskaffenhed er begrænset af at være baseret på fokusgruppeinterviews. Det kan have haft den konkrete betydning, at informanterne i solidaritet med hinanden ikke udfordrer eller afviser hinandens praksisser eller optegninger af dilemmaer. Havde vi lavet individuelle interviews, ville vi muligvis have set eksempler på dette. Dog spiller også det forhold ind, at vi selv er forankret i samme kultur som informanterne, en rolle, der kan have ført til et fravær af intern kritik, selvom vi havde valgt at foretage indi-



viduelle interviews. Endelig kan det, at vi forsker i egen kultur, betyde, at vi i vores analyser er påvirket af solidaritet med informanterne. Her vil vi dog understrege, at vores formål med undersøgelsen har været deskriptivt, dvs. at fremanalysere centrale temaer knyttet til læreruddannerens agency set i lyset af de perspektiver på skriveidaktik, der kommer til udtryk under fokusgruppeinterviewene. Formålet har således ikke været at granske enkelte underviseres eventuelle modstridende udsagn.

Hvis vi forfølger den diskussion, vi slog an i det teoretiske afsnit om læreruddanneres professionelle agency, rejser det med Biesta et al. (2015) og Edwards (2015) et perspektiv på læreruddanneres positioneringsmuligheder og handlerum. Læreruddannere forventes at arbejde med implicit og eksplícit modellering, de må agere rollemodeller i en uddannelseskontekst, hvor de forbinder deres egen livshistorie og erfaringer fra egen uddannelse (iterativ dimension) til det, der er praktisk muligt at gøre i uddannelsen (praktisk-evaluerende dimension), og samtidig har blik for, hvad der er bedst for fremtidens skole på kort og lang sigt (projektive dimension). Det placerer dem et sted, hvor deres professionelle agency forbindes til deres egen fortid, uddannelsens indhold, struktur og organisering, de studerendes nutid og skolens fremtid, og det er fra den position, de træffer didaktiske valg for skriveidaktikken.

Diskursanalysen viser, at læreruddannerne primært taler om bestemte skriveidaktiske domæner som genrepædagogik, procesorienteret skrivning, situeret skrivning og stedsbaseret skrivning. Det er alle domæner, der har grund i et sociokulturelt og socialsemiotisk teorifundament, hvilket peger på en ontologi, der bygger på kontekstuelle og situerede forhold i idaktikken. Disse tilgange tager kultur- og situationskontekst med ind i selve skriveprocessen og knytter skrivning og sprogudvikling tæt til skriverens identitet (Halliday, 1998). Det sociokulturelle udgangspunkt synes også at være et grundlag, en overbevisning og en forestilling, som mange af læreruddannerne har om god skriveundervisning i grundskolen, hvilket undervisningen på læreruddannelsen må efterligne. Denne overbevisning må antages at have formet sig baseret på de paradigmer, underviserne har mødt via formel uddannelse, kurser, konferencer og drøftelser med kolleger og eventuelt også i deres erfaringer fra praksis. Det er således en overbevisning, der er kommet økologisk i stand som en form for dialog mellem fortid og fremtid.

De kognitive og individcentrerede tilgange til skrivning tales imidlertid også frem, der hvor studerende ikke behersker skriftsproget tilstrækkeligt

og derfor må i gang med sproglæren på mikroniveau. Her er fokus på formalistiske tilgange.

Disse forskellige teoretiske udgangspunkter viser et interessant sammenstød mellem læreruddannernes ønsker om at arbejde sociokulturelt og socialsemiotisk, og nogle studerendes efterlysning af eksakt viden og konkrete svar. Nogle studerende ønsker at blive bekræftet i, at de behersker sproget tilstrækkeligt til at kunne blive lærere.

I analysen af skrivepraksisser finder vi det perspektiv, at ikke alle studerende er begejstrede for en delekultur, hvor man giver respons på hinandens tekster. Nogle studerende efterlyser et autoritativt bekræftende lærerblik på tekstkvalitet.

Flere læreruddannere peger desuden på, at gruppen af lærerstuderende er meget divers og har forskellige behov for støtte i forhold til at udvikle sig som brugere af et konventionelt skriftsprog, som ifølge undervisernes måske både erfarede (iterativ dimension) og forestillede ide (projektiv dimension) om god danskundervisning er en fundamental færdighed at beherske, hvis man er dansklærer.

Udgangspunktet for skrivedidaktikken er overvejende funktionelt, idet man arbejder stedsbaseret, situeret og med autentiske læringssituationer. Med den tilgang ekspliciterer underviserne, at de ønsker at skabe læringsrum, hvor sprog forbindes til mening i bestemte kulturelle praksisser. Men nogle studerende kommer ifølge informanterne fra en skole- og gymnasiekultur, hvor de mere kognitive tilgange til sprog og skrivning har været fremherskende. Når de så i læreruddannelsen møder læreruddannere, der viser dem en anden vej at gå, så skal de studerendes skrivererfaringer indgå i en ny horisont, og de skal på en gang føle og bekræftes i, at de behersker skriftsproget på et niveau, der gør dem i stand til at flytte sig til mere kontekstbestemte og socialt forankrede forståelser af sprog og skrivning. Det er disse forhold, læreruddannerne bakser med i uddannelsen, når de skal tilrettelægge en skriveundervisning, der uddanner til at kunne stå sikkert i fremtidens skole. Her viser det sig, at netop styrkelse af studerendes sprogforståelse og udvikling af udtryksfærdighed fylder en del, og faktorer som tid og resurser udpeges eksplicit som dilemmaer, der gør, at man som læreruddanner ikke altid føler, man kan slå til.

I den praktisk-evaluerende dimension står underviserne således i mødet med en divers studentergruppe overfor den oplevede professionelle udfordring at skulle træffe konkrete valg, der angår vægtning mellem en mere funktionel eller formel tilgang til arbejdet med skriftsproget. Det resulterer



i, at man går på kompromis. Nogle sætter f.eks. uret til 15 minutter, og hver studerende får den respons, vedkommende kan nå på disse 15 minutter. Det er læreruddannelsens institutionelle rammer, lokale strukturer og organiseringer, øvrige indholdselementer i uddannelsen, stoftrængsel i fag, samt læreruddannernes arbejdstidsforhold, der giver retning til, at didaktikken former sig således.

En anden praksis, som analyserne kalder frem, er at mange af de opgaver, de studerende skriver, er gruppeopgaver. Det skyldes både, at de studerende skal lære at samarbejde og udvikle deres læringspotentiale i kollaborative læringsrum, og at gruppearbejdet er en både økologisk og økonomisk måde at forvalte undervisning på, idet man lærer sammen med andre og samtidig sparer tid i forhold til en mere individcentreret undervisning. Læreruddannerne går på kompromis med et nærhedsprincip. De kan ikke være tæt på hver enkelt studerendes læreproces, og de studerende udvikler derfor deres skriftsprog i læringsrum, hvor de lærer af og med hinanden. Det synes uproblematisk for de studerende, der er habile skrivere, og som uden problemer kan indgå i kollaborative skrivepraksisser, mens det fremstår som et dilemma for underviserne, at de ikke kan hjælpe studerende videre, som har det vanskeligt med det konventionelle skriftsprog. Læreruddannerne kærer sig både om den enkelte studerende og for fremtidens skole og skal balancere undervisningen i forhold til, hvad der er bedst for de studerende, og hvad der kan lade sig gøre inden for uddannelsens strukturelle rammer. Dette forhold ser ud til at have indvirkning på læreruddannernes professionelle agency, idet kompleksitet og kompromiser gør, at de må træffe didaktiske valg, der tilgodeser nogle studerende frem for andre. Det er det krydspres, de står i.

Desuden taler læreruddannerne om et danskfag udspændt mellem akademisk og profession. Den iterative dimension af læreruddannernes professionelle agency vidner om en faglig integritet, herunder en kærlighed til sproget og det æstetiske, der gør, at det synes magtpåliggende for nogle af dem, at de studerende bliver videnskabeligt forankret i danskfaget for derfra at kunne træffe reflekterede valg. Samtidig skal de studerende kunne genkende undervisningens indhold som relevant for den praksis, der venter dem i grundskolen. Det kræver, ifølge informanterne, at man som underviser understøtter, at studerende får skabt sig et overblik over forskellige skrivedidaktiske tilgange. Det fører til diskussioner om, hvorvidt undervisningen bliver mere instrumentel og mindre reflekterende. Flere peger på genrepædagogikken som eksempel på dette. De udtrykker vanskelighed

ved selv at kunne identificere sig med den noget instrumentelle tilgang til skrivning, som den udgave af genrepædagogik, de synes at have mulighed for at repræsentere i deres undervisning, udgør. Deres personlige livshistorier (iterative dimension) og deraf affødte ønsker om, at også studerende og grundskoleelever må udvikle egne stemmer (projektive dimension), taler således imod at bruge for meget tid på denne skrivepædagogiske tilgang. Alligevel kan flere af dem ikke få sig selv til at udelade den. Også her ser vi konfliktende værdier som rammesættende for udøvelsen af professionel agency i den praktisk evaluerende dimension.

Hvis vi betragter de oplevede spændinger, som kommer til udtryk hos vores informanter, kan vi se, hvordan de former, danner ramme for og udfordrer undervisernes udøvelse af agency relateret til de nævnte dilemmaer, der handler om:

- styrkelse af studerendes egne individuelle kompetencer inden for skriftlighed og udtryksfærdighed over for en vægtning af en socialisering ind i en mere sociokulturel tilgang til skrivning
- de studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser
- danskfaget som videnskabsfag og som professionsfag udspændt mellem forskellige skrivepraksisser.

Edwards (2010) udvider, som tidligere beskrevet, perspektivet om professionel agency ved at fremhæve betydningen af, at man ikke står alene som læreruddanner, men arbejder i kollaborative og forhandlede læringsrum og udvikler "relationel ekspertise". Dette forstås som en professionel kompetence til at anvende egen og andres viden i en kollektiv, professionel kontekst. I et andenordensperspektiv kan en opmærksomhed på de forhold, der udfordrer læreruddannerens professionelle agency, forhåbentlig bidrage konstruktivt til understøttelsen af at legitimere tvivl. En tvivl, der kommer til udtryk, når læreruddannerne samtaler om valg og prioriteringer i skrive-didaktikken. Derudover kan nogle af de spændinger, som læreruddannerne oplever, og de nævnte dilemmaer muligvis minde en del om den kompleksitet og de udfordringer, som lærere i grundskolen ligeledes står med. En af læreruddannerne peger selv på denne lighed med henvisning til Magnus, der har vanskeligt ved at blive en skriver. Disse potentielle ligheder, hvad kompleksiteten angår, kan i vores øjne bruges konstruktivt i forbindelse med en eksPLICIT modellering af begrundelser for didaktiske valg og priori-



teringer. Dilemmaer og spændinger er derfor vilkår og grundlag for læreruddannernes didaktiske begrundelser for skrivedidaktikken.

Bidragserklæring

Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun har i et forskerteamsamarbejde undersøgt læreruddannernes professionelle agency ved at adressere skrivedidaktikken i læreruddannelsen. Det er sket gennem en interviewundersøgelse, hvor Marie-Louise Molbæk og Lise Baun gennemførte fokusgruppeinterviews ved to læreruddannelser og Anne Bock og Lene Cicilie Storgaard ligeledes gennemførte fokusgruppeinterview ved to læreruddannelser. Efterfølgende har vi hver især transskriberet materialet og i en iterativ og kollaborativ proces gennemlæst interviewene på tværs og udledt tematikker og perspektiver. I selve skriveprocessen har Lene Cicilie Storgaard været førsteskriver på artiklen. Alle har bidraget med afsnit, nuancer og analytiske skærper. Alle forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle fund og godkendt den endelige version af manuskriptet.

Referencer

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46, 167-193.
- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (red.). (2009). *Genre in a changing world*. The WAC Clearinghouse, Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>
- Berge, K. L. (red.) (1998). *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to write: An exploration of student writing during language arts lessons in Norwegian lower secondary classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119-154. <https://doi.org/10.1177/0741088317751123>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Böwadt, P. R., Storgaard, L. C., & Petersen, E. (2025). *Forståelser af læreruddannelsesdidaktik*. Københavns Professionshøjskole.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. SIU Press.
- Granly, A. (2022). *Skrivedidaktikk i teori og praksis. En kvalitativ studie av skrive diskurser i lærerutdanningens norskfag*. Doktorafhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore.
- Halliday, M. (1998). Situasjonsteksten. I K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeher-skelse. *Rhetorica Scandinavica*, 5(18), 92-105.
- Hetmar, V. (2014). Skrivedidaktik og modellering af tekst: Hvordan kan man modellere skrivundervisning ved selv at demonstrere? *Viden om læsning*, 15, 70-75.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Iskov, K., Heggen, K., Glavind, L., & Noer, M. (2023). Kohærens og professionel identitet: Et begrebsapparat som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 6–15. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/139968>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Johannesen, M., Lundberg, P., & Smestad, B. (red.) (2023). *Utdanning for tverrfaglige mål*. Fagbokforlaget.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Krogh, E. (2018). Skrivere i overgange – identitet og utvikling. *Viden om literacy*, 24.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.
- Nielsen, B. L. (2023). Lærerkompetencer og læreruddannelse – i et dobbeltdidaktisk perspektiv. I M. Johannesen, P. Lundberg & B. Smestad (red.), *Utdanning for tverrfaglige mål* (s. 229–245). Fagbokforlaget.
- Nielsen, B. L., Lang, N. R., Grosen, T. H., & Høyer, H. (2023). Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 38–49. <https://doi.org/10.7146/ftp.v19i36.139976>
- Nielsen, B. L. (red.) (2025). *Professionsdidaktiske grundbegreber*. Klim.
- Oettingen, A. v., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia*, 13, 27-39.
- Ofte, I., & Otnes, H. (2021). Skrivehandlinger og andre handlinger: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga. *Høgre Utbildning*, 11(3).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press



Lene Cicilie Storgaard

docent, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

lsb@kp.dk

<https://orcid.org/0000-0001-9617-9866>

Marie-Louise Molbæk

lektor, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

lmol@kp.dk

<https://orcid.org/0009-0007-8588-8895>

Anne Bock

lektor, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

aboc@kp.dk

<https://orcid.org/0009-0001-2171-2328>

Lise Baun

adjunkt, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

baun@kp.dk

<https://orcid.org/0000-0001-7676-2245>

Bilag 1

Spørgeguide til fokusgruppeinterview om undervisning i skrivedidaktik ved læreruddannelsens danskfa

1. Vil I hver især præsentere – på små tre minutter – hvordan I underviser i skrivedidaktik i læreruddannelsen.
2. Er der områder eller emner inden for det skrivedidaktiske felt, som I savner at få belyst? Støder I ind i noget i jeres undervisning, hvor I har svært ved at få viden/hente viden til dette felt?
3. Vi skal i vores forskergruppe i gang med et pilotprojekt om skrivning i grupper/skrivning i gruppearbejder, og vi interesserer os for, hvad der sker, når man sætter elever til at skrive sammen, og læreren har en mere tilbagetrukket rolle. Hvad synes I om, at vi nu går i gang med et sådant projekt?
4. Hvis det var jer, der skulle i gang med sådan et projekt, hvad ville I så interessere jer for?
5. Skrivning i grupper i læreruddannelsen – hvordan arbejder I med det?
6. Vi slutter interviewet af nu, men inden da vil vi gerne høre, om I har nogle kommentarer, vi bør tage med i vores videre arbejde. Er der noget, vi bør tænke over, som vi slet ikke har været inde på her i interviewet?

Bilag 2

En top10 af oftest anvendte begreber i interviewene

Begreber	Antal anvendte gange
Genre/genrepædagogik	90
Proces/ skriveprocesser/procesorienteret	75
Situation/situeret fremstilling	50
Feedback	43
Sted/stedsbaseret skrivning	43
Skriver	27
Respons	25
Stilladsering	20
Autentisk skrivning	16
Kreativ skrivning	12



Evaluativ metaforik

Lystfyldte skrivepraksisser	De tungt krævende skrivepraksisser
Så sprudler det Næsten ikke til at stoppe Øjenåbner Skrive i et hug Skrive-zen Likeable Få dem op af stolen Have overskud Ud på dybt vand Slippe fri Fordybe sig	Knække halsen, Skrive til skoletasken Helt bedøvet Det sejler bare rundt Kæmpe med Den forkrampede måde Tør ikke give sig fri Bakse med Overleve

“Man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det”

– En undersøgelse af danske og norske lærerstuderendes metasamtaler om mundtlighed i klasseværelset

Eva Dam-Christensen og Tone Holten Kvistad

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan norske og danske lærerstuderende udvikler mundtlighedsdidaktisk viden gennem metasamtaler om egen undervisning. Med afsæt i sociokulturel læringsteori og dialogiske perspektiver hos Vygotsky (1974), Bakhtin (1986) og Wegerif (2013; 2019) samt et andenordensdidaktisk perspektiv (Iskov, 2020) analyseres studerendes refleksioner over praksiserfaringer. Studiet bygger på designbaseret forskning og et fælles undervisningsforløb på læreruddannelserne i Trondheim og Esbjerg. Empirien består af lydoptagede metasamtaler med afsæt i video- og lydoptagelser fra de studerendes undervisning. Analysen peger på tre temaer i metasamtalerne: 1) samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst, 2) en dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament, samt 3) et øjenåbnende metaperspektiv på samtale. Analysen synliggør, at dialogisk undervisning opleves som kompleks, og at balancen mellem styring og åbenhed udgør et centralt didaktisk dilemma. I metasamtalerne udvikler de studerende dialogiske refleksionsrum, hvor teori og praksis forbindes i et andenordensdidaktisk transferrum, der styrker professionsfaglig dømmekraft og mundtlighedsdidaktisk kompetence.

Nøgleord

mundtlighedsdidaktik, metasamtaler, dialogiske rum, andenordensdidaktik

Abstract

The article investigates how Norwegian and Danish student teachers develop oracy-related didactic knowledge through meta-dialogues about their own teaching. Drawing on sociocultural learning theory and dialogic perspectives from Vygotsky (1974), Bakhtin (1986), and Wegerif (2013; 2019), as well as a second-order didactic perspective (Iskov, 2020), the study analyses student teachers' reflections on their teaching practice. The research is grounded in design-based research and a joint teaching module conducted in teacher education programmes in Trondheim and Esbjerg. The empirical material consists of audio-recorded meta-dialogues based on video and audio recordings from the student teachers' own teaching practice. The analysis identifies three themes in the meta-dialogues: 1) facilitation of classroom



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.166696

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



talk as an unpredictable balancing act, 2) a dialogic and supportive conversational culture as a foundation for oracy pedagogy, and 3) an illuminating meta-perspective on talk. The analysis highlights that dialogic teaching is experienced as complex, and that balancing teacher direction and openness constitutes a central didactic dilemma. In the meta-dialogues, the students develop dialogic spaces for reflection in which theory and practice are connected through a second-order didactic transfer space, strengthening professional judgement and competence in oracy pedagogy.

Key words

oracy pedagogy, meta-dialogues, second-order didactics, dialogic space

Introduktion

At samtale er centralt for læring og udvikling. Forskning har peget på, at når mennesker taler sammen, bliver de i stand til kollaborativt at tænke kreativt og innovativt, hvilket kan skabe rum for nye muligheder, nye løsninger og nye idéer i et samfund, der konstant er under politisk, økonomisk og ikke mindst demokratisk udvikling (Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015; Mercer et al., 2020; Wegerif, 2013). Skolen er en vigtig arena for at få erfaring med at være en aktiv og kompetent samtaledeltager, som kan deltage i meningsbrydning og udviklende dialog.

Samtalen er central som tænkeredskab i arbejdet med faglige praksisser (Skaftun, 2020), men kræver bevidste valg for at støtte elevers produktive deltagelse. Fra tidligere forskning ved vi, at kvaliteten af samtaler i klasseværelset og elevernes rum for deltagelse i sådanne samtaler varierer meget, og at disse faktorer har stor betydning for de læringsprocesser, der foregår (Rasmussen, 2020; Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022). I helklassesamtaler balancerer læreren mellem at styre dialogen og at engagere eleverne fagligt. Et dominerende interaktionsmønster er IRE-strukturen (Initiativ – Respons – Evaluering), som giver læreren kontrol og mulighed for at modellere faglig tænkning, men som samtidig kan begrænse elevernes mulighed for at udforske og uddybe egne perspektiver (Sinclair & Coulthard, 1975; Høegh, 2018). Elevstyrede gruppesamtaler giver på den anden side mere taletid og rum for mundtlig udforskning, men forskning viser, at sådanne samtaler ofte er kendetegnet ved begrænset fælles tænkearbejde, hurtig enighed og manglende faglig dybde (Barnes, 2008; Mercer, 2000; Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022).

Forskning understreger, at vi ikke kan antage, at elever af sig selv forstår, hvordan de skal gennemføre gode samtaler (Maine, 2015; Littleton & Mercer, 2013), og elever får tilsyneladende begrænset vejledning i, hvordan

de skal gennemføre faglige samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Læreren må derfor have viden om, hvilken undervisning og hvilken stilladsering eleverne har brug for til at udvikle samtalekompetence. Undervisning om samtale er særligt relevant inden for modersmålsfaget, hvor sproget ikke blot er et middel til læring, men også et materiale og en undersøgelsesgenstand i sig selv (Høegh, 2018). Til trods for dette ser det ud til, at der foregår forholdsvis lidt undervisning i L1-faget, der sigter mod at videreudvikle elevers lytte- og samtalefærdigheder (Littleton & Mercer, 2013; Illum, 2024; T'Sas & Daems, 2024).

Gennem designbaseret forskning i gruppesamtaler i grundskolen har vi vist, at undervisning i undersøgende og kritiske samtaleformer kan styrke elevers bevidsthed om og deltagelse i faglige samtaler. Samtidig peger studierne på didaktiske udfordringer, særligt i forhold til at skabe åben undersøgelse og reel meningsmodstand i samtalerne (Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022). Disse erfaringer danner afsæt for nærværende studie, som undersøger kommende dansk- og norsklæreres læring om undervisning i produktive samtaleformer. Tidligere forskning viser, at mange lærere oplever mundtlighed som et område, de er utilstrækkeligt forberedt på gennem deres uddannelse (Kaldahl, 2019), og at læreruddannelsen derfor spiller en central rolle i udviklingen af kompetencer til at facilitere dialogiske og udforskende samtaler (T'Sas & Daems, 2024). Studiet retter særligt opmærksomheden mod de studerendes forståelse af sammenhængen mellem teoretiske begreber og erfaringer fra praksis. Danske og norske lærerstuderende har undervist elever i samtale og efterfølgende reflekteret over undervisningen med afsæt i lyd- og videooptagelser. Gennem analyser af deres metasamtaler undersøger vi, hvad de reflekterer over, og hvordan de i fællesskab skaber faglige forståelser af undervisning i mundtlige samtaler.

Det er væsentligt at understrege, at studiet ikke undersøger elevernes faglige samtaler om et bestemt norsk- eller danskfagligt indhold, men lærerstuderendes refleksioner over undervisning, hvor samtalen i sig selv er undervisningens genstand. Fokus er således ikke, hvad eleverne taler om, men hvordan samtaler kan planlægges, stilladseres og udvikles som en grundlæggende mundtlig kompetence. Samtalestrukturer og metasamtaler udgør derfor ikke blot redskaber til faglig læring, men selve det faglige indhold, som de lærerstuderende skal udvikle didaktisk viden om.

Problemstillingen i studiet er:



Hvad reflekterer de studerende over efter endt afprøvning af undervisning i mundtlige samtaler, i praksis i grundskolen, og hvordan bruger de metasamtalen som et fælles rum til at forbinde teori og praksiserfaringer?

Vores hypotese er, at lærerstuderendes analyser af egen praksis vil kunne styrke deres mundtlighedsdidaktiske kompetencer i deres kommende lærergerning. Studiet bidrager med indsigt i, hvordan samtaler og metasamtaler kan fungere som afsæt for både de studerendes professionsfaglige overvejelser og deres læring.

Teoretisk perspektiv

Studiets teoretiske forankring hviler på en sociokulturel forståelse af læring som en grundlæggende social proces (Vygotsky, 1974), der udvikles gennem dialog (Bakhtin, 1986). Studiet bidrager med indsigt i, hvordan samtaler og metasamtaler kan fungere som afsæt for både de studerendes og elevernes læring. Sociokulturel forskning fremhæver betydningen af undersøgende og kritisk samtale for fælles refleksion (Dam-Christensen, 2021; Littleton & Mercer, 2013; Pierce & Gilles, 2008). Dette betragtes i studiet som en forudsætning for, at de studerende udvikler bevidsthed om deres kommunikation med og til eleverne.

Dialogiske rum

Den britiske uddannelsesforsker Rupert Wegerif introducerer begrebet Dialogic Space (i artiklen oversættes begrebet til *dialogisk rum*), inspireret af teoretikere som Vygotsky (1974) og Bakhtin (1986). Ifølge Wegerif er et dialogisk rum et rum mellem de talende, ikke et statisk, men et dynamisk felt, hvor forståelser hele tiden forandres, og hvor mulighederne for respons er uendelige. I sådanne dialogiske rum opstår der kontinuerligt nye dimensioner og forståelser (Wegerif, 2013).

Wegerif beskriver, hvordan et dialogisk rum kan fungere på tre måder: De deltagende kan åbne, udvide og/eller uddybe det dialogiske rum (Wegerif, 2013). For det første kan et dialogisk rum åbnes ved at stille spørgsmål til det uforståelige og invitere til nysgerrighed i samtalen. Det dialogiske rum kan udvides ved at bringe nye eller anderledes perspektiver ind, fx gennem hypoteser, sammenligninger eller almenviden. Endelig kan rummet uddybes ved at nuancere og fordybe diskussionen, problematisere og analysere de

emner, der tales om, samt reflektere over de enkelte synspunkter. På denne måde bliver dialogen både rigere, mere nuanceret og analytisk (Dam-Christensen, 2021).

Et dialogisk rum kan forstås som det flygtige, men potentielt meningskabende Shared Space of Possibilities (i artiklen oversættes udtrykket til et *delt mulighedsrum*) (Wegerif, 2013; 2020), der opstår i mødet mellem deltagere, "“Dialogic space is the space of possibilities that opens when two or more perspectives are held together in the creative tension of a dialogue.” (Wegerif & Major, 2024, s.13). Inden for dette rum forpligter deltagerne sig til en særlig form for dialogisk engagement, hvor ny viden kan opstå, deles, udfordres og videreudvikles. Her forstås virkeligheden ikke som fastlagt, men som noget, vi fortolker i samspil med andres perspektiver. Deltagerne inviteres til at indgå i en åben dialog, hvor divergerende og endda modsættede synspunkter ikke blot tolereres, men aktivt anerkendes som en del af den kollektive meningsskabelse.

Boyd & Sherry (2024) beskriver det dialogiske rum som et Shared Space of Possibilities, et delt mulighedsrum, hvor deltagerne gennem samtale og aktiv lytning kan skabe, afprøve og udvikle ny viden i fællesskab. Det dialogiske rum er ikke blot en metode til kommunikation, men et grundlæggende vilkår for læring og dannelse, idet studerende her lærer at forholde sig åbent til forskellighed og usikkerhed. Boyd & Sherry (2024) understreger, at forudsætningen for videnstilegnelse i dialogiske rum er villigheden til at engagere sig med forskelle, både i indhold og i perspektiver, samt at lytte aktivt og respondere respektfuldt.

Opsamlende beskriver Wegerif det dialogiske rum som et dynamisk meningsrum, hvor forståelse opstår gennem spændingen mellem forskellige perspektiver (2024). Boyd & Sherry betoner i højere grad de pædagogiske betingelser for dette rum og fremhæver aktiv lytning og engagement i forskellighed som forudsætninger for fælles vidensskabelse i dialog (2024).

Andenordensdidaktik som teoretisk ramme

Studiet har et andenordensdidaktisk fokus, der tager udgangspunkt i, at undervisningen på læreruddannelsen retter sig mod studerende, som selv skal lære at undervise. Dette fordrer et særligt didaktisk blik, hvor læreruddanneren ikke alene forholder sig til undervisningens indhold og former, men også til, hvordan de studerende tilegner sig, reflekterer over og omsætter didaktisk viden i deres fremtidige praksis. Undervisningens genstandsfelt er således ikke blot fagligt indhold, men undervisning som professionel



praksis, hvilket gør andenordensdidaktik til en nødvendig ramme snarere end et supplement til almindelig didaktik (Iskov, 2020).

Det andenordensdidaktiske perspektiv indebærer, at den studerende indtager en dobbeltrolle. På den ene side er de lærende, der tilegner sig faglig og fagdidaktisk viden på førsteordensniveau, på den anden side forventes de samtidig at analysere og reflektere over, hvordan og hvorfor undervisningen tilrettelægges, samt hvilke didaktiske konsekvenser forskellige valg har (Iskov, 2020; Ellebæk et al., 2023). Denne dobbeltrolle kombinerer deltagende og analytiske dimensioner: De studerende fungerer både som professionelle iagttagere, der analyserer undervisningssituationer og egne læreprocesser for at forstå didaktiske sammenhænge (Wahlgren & Aarkrog, 2013), og som aktive medskabere af didaktik gennem refleksion over undervisningens planlægning og gennemførelse (Ellebæk et al., 2023).

Denne dobbeltposition er central for udviklingen af lærerprofessionel dømmekraft. Studerende trænes i et helikopterperspektiv, hvor observation, analyse, refleksion og aktiv deltagelse integreres, og refleksion over egne læringsstrategier både styrker personlig udvikling og forbereder til at facilitere tilsvarende refleksive og dialogiske processer for elever (Lund-Nielsen & Jelsbak, 2018). Det andenordensdidaktiske perspektiv forbinder campus- og professionsarenaen. På campus udvikles faglig og didaktisk forståelse, dobbeltdidaktik af første orden (Ellebæk et al., 2023), mens professionsarenaen repræsenterer dobbeltdidaktik af tredje orden, hvor viden omsættes til praksis (Iskov, 2020).

Mellem arenaerne etableres det andenordensdidaktiske "transferrum" som en dobbeltdidaktik af anden orden, hvor erfaringer fra campusarenaen eksplicit transformeres og didaktiseres med henblik på professionsarenaen. Her får metasamtaler betydning som analyseredskab, hvor studerende vejledes i teori-praksis-relationer og analyser af egne undervisningshandling (Ellebæk et al., 2023; Wahlgren & Aarkrog, 2013). Lyd- og videooptagelser af egen undervisning fungerer som refleksive artefakter, der kan styrke refleksiv praksis og mundtlighedsdidaktiske kompetencer.

I dette studie fungerer metasamtaler som et centralt andenordensdidaktisk læringsrum, hvor refleksion omsættes til handling, professionsfaglig dømmekraft styrkes, og mundtlighedsdidaktiske kompetencer udvikles. Studiet tager således sit analytiske udgangspunkt i det andenordensdidaktiske rum på vej tilbage til campusarenaen, hvor de studerende gennem metasamtaler bearbejder erfaringer fra professionsarenaen og kvalificerer deres fremtidige lærergerning.

Metode

Studiet undersøger, hvordan lærerstuderende udvikler og artikulerer mundtlighedsdidaktisk viden, når de reflekterer over egen undervisningspraksis efter afprøvning i grundskolen. Den metodiske interesse retter sig således mod de studerendes metasamtaler som empirisk adgang til deres fælles meningsskabelse og kobling mellem teoretiske begreber og praksiserfaringer. Med afsæt i et designbaseret forskningsdesign (McKenney & Reeves, 2019) analyseres metasamtalerne som både en integreret del af interventionen og som undersøgelsens primære empiriske materiale. Analysen gennemføres i to trin: først en tematisk analyse af, *hvad* de studerende reflekterer over, og dernæst en dialogisk analyse af, *hvordan* de gennem metasamtalen udvikler fælles didaktiske forståelser.

Studiets interventionsdesign er, som tidligere nævnt, baseret på en hypotese om, at lærerstuderendes analyser af egen praksis vil kunne styrke deres mundtlighedsdidaktiske kompetencer i den kommende lærergerning. Denne antagelse udspringer dels af tidligere forskning (Malich-Bohlig et al., 2025), dels af et ønske om at kvalificere de studerendes professionsviden gennem refleksion og analyse af mundtlig interaktion i så autentiske læringssituationer som muligt i praktikken.

Undersøgelsen er gennemført i samarbejde mellem to læreruddannelser i henholdsvis Danmark – læreruddannelsen i Esbjerg, og Norge – læreruddannelsen på NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) i Trondheim. Det tværnationale design har ikke til formål at sammenligne nationale forskelle, men at undersøge, hvordan et fælles mundtlighedsdidaktisk interventionsdesign udfolder sig i to nært beslægtede nordiske læreruddannelseskontekster. Begge uddannelser bygger på sammenlignelige traditioner for modersmålsundervisning og dialogisk læring. Ved at gennemføre den samme intervention i begge kontekster bliver det muligt at undersøge, om de identificerede refleksionsmønstre går på tværs af konteksterne. Analysen retter sig derfor mod fælles tematikker på tværs af materialet frem for mod nationale forskelle.

Undervisningsforløbene ved de to læreruddannelsesinstitutioner var planlagt i fællesskab af forskerne. Det teoretiske grundlag, de centrale begreber og undervisningsaktiviteterne var i høj grad de samme. Undervisningen på campus havde til formål at styrke de studerendes viden om samtals betydning for læring gennem undervisning i en række begreber, som vi, som forskere, mente kunne hjælpe lærerstuderende med at rette et analytisk blik mod faglige samtalepraksisser i klasseværelset. Dette er dobbelt-



didaktik af første orden (jf. Iskov, 2020). Undervisningen lagde særlig vægt på følgende begreber: 1) dialogisk versus monologisk undervisning, inklusive IRE-mønstret, 2) samtale og metasamtale med fokus på udforskende og undersøgende samtaler, og 3) lytning, med særlig vægt på kritisk lytning og informationslytning. På baggrund af disse begreber udformede vi en række praktiske aktiviteter, som skulle give de studerende erfaring med at deltage i og analysere dialog, f.eks. analyser af egne faglige gruppesamtaler med medstuderende

De studerende blev derefter opfordret til at anvende deres viden ved at redidaktisere mundtlighedsbegreber formidlet gennem undervisningen på campus og bruge dem til at planlægge og afprøve faglige samtaler i deres praktikklasse. De skulle selv tilpasse forløbet til tema og klassetrin. Tilbage på campus blev de studerende, i deres praktikgrupper, bedt om at analysere deres egen undervisning gennem metasamtaler.

De studerendes metasamtaler kan umiddelbart minde om fokusgruppe-interview, idet flere deltagere samtaler sammen. De adskiller sig imidlertid metodisk ved, at de ikke er organiseret som forskerstyrede interview med henblik på at indsamle deltagernes holdninger eller erfaringer. Metasamtalerne udgør derimod en integreret del af interventionen, hvor de studerende i fællesskab analyserer egen undervisningspraksis med udgangspunkt i egne lyd- og videooptagelser.

Før metasamtalerne på campus havde de studerende gennemgået lyd- eller videooptagelserne af deres egen undervisning, hvilket dannede grundlag for kritisk refleksion. I tråd med Jensen et al. (2024) betragter vi video- og lydoptagelser fra undervisning som et medium, der kan understøtte udviklingen af reflektive praksisser hos lærerstuderende. De studerendes indsamling af optagelser fulgte forskningsetiske retningslinjer, og nødvendige samtykker blev indhentet. Optagelserne fra klasseværelset udgjorde et vigtigt grundlag for fastholdelse af undervisningen, men analyseres ikke i denne undersøgelse, ud over af de studerende selv under metasamtalerne.

Projektets design rummer både positive og mere udfordrende etiske problemstillinger, som er tæt knyttet til det designbaserede og praksisnære forskningsdesign. Projektet udviser gennemsigtighed og refleksivitet, idet forskerne eksplicit adresserer dobbeltroller, deltagernes opgaver og efterfølgende håndtering af data. Frivillighed er centralt, da lydoptagelserne kun gennemføres med samtykke fra de studerende, og optagelserne primært anvendes af dem selv, som udgangspunkt for deres metasamtaler, hvilket mindsker risikoen for eksponering. Designet fremmer også deltagerorientere-

ring og en faglig dømmekraft for de kommende lærere i kraft af deres metasamtaler, hvor de studerende ejer egen praksis og refleksion gennem disse.

Forskerne indtog gennem hele projektet en dobbeltrolle som både undervisere og forskere. Som undervisere planlagde og gennemførte vi campusundervisningen, introducerede de teoretiske begreber og faciliterede de efterfølgende metasamtaler. Samtidig indgik disse metasamtaler som undersøgelsens primære empiriske materiale.

Denne dobbeltrolle gav forskerne et indgående kendskab til interventionens didaktiske intentioner og de studerendes læreproces, men kunne samtidig påvirke de studerendes deltagelse og refleksioner. De studerende kunne eksempelvis opleve en forventning om at deltage eller om at formulere refleksioner, som stemte overens med undervisningens faglige perspektiver. For at mindske denne risiko blev deltagelse i dataindsamlingen gjort frivillig, og de studerende blev informeret om, at deres deltagelse eller udsagn ikke havde betydning for undervisning eller bedømmelse. Under metasamtalerne tilstræbte forskerne en faciliterende, frem for evaluerende, rolle ved primært at understøtte de studerendes fælles refleksioner over egen undervisningspraksis frem for at styre samtalerens indhold.

Metasamtalerne udgør undersøgelsens primære empiri. Formålet med samtalerne var at skabe et refleksivt rum, hvor de studerende med udgangspunkt i egne optagelser analyserede og diskuterede deres undervisning ved hjælp af de teoretiske begreber, de havde arbejdet med på campus.

Hos de norske studerende (40 studerende) fandt metasamtalen sted i forlængelse af gennemført undervisning i en 3. klasse. Hos de danske studerende (35 studerende) fandt metasamtalen sted i forlængelse af undervisningen i henholdsvis en 7. og 8. klasse samt i to efterfølgende cirkelsamtaler. I alt er der tilsammen optaget fem timer med metasamtaler af danske og norske studerende. I analysen indgår én norsk metasamtale (ca. 45 min.), én dansk metasamtale med fem studerende (ca. 50 min.) og to danske cirkelsamtaler (ca. 12 min.). De studerendes dialoger er transskriberet ortografisk, med gengivelser af længere pauser (i sekunder) samt overlappende tale ([]) og afbrydelser (-). Transskriptionerne blev foretaget på norsk og dansk, men gengives i artiklen udelukkende på dansk.

Analytisk tilgang

I den første del af analyseprocessen var interessen særligt rettet mod indholdet i metasamtalerne. Denne analysefase er inspireret af refleksiv tematisk



analyse (Braun & Clarke, 2006; 2019), idet vi har gennemført et induktivt og fortolkende kodningsarbejde for at finde mønstre på tværs af det empiriske materiale. Først markerede vi alle de studerendes udsagn i metasamtalerne og kodede dem. I denne proces fandt vi, at de studerendes refleksioner kan knyttes til følgende otte tematikker: a) IRE-strukturen og lærerens samtaleledelse, b) lærerens facilitering og stilladsering, c) metasamtalens potentiale, d) elevdeltagelse i samtalen, e) elevs (manglende) kritiske samtalekompetence, f) samtalesikkerhed, g) behovet for planlægning og forventninger og h) at åbne versus lukke samtalen. Alle de studerendes udsagn blev samlet under én af disse kategorier. I denne fase blev vi overraskede over, at lytning i begrænset grad blev omtalt af de studerende. Lytning blev kun i ringe omfang tematiseret i sig selv, men indgik snarere som en del af andre samtaledidaktiske tematikker.

Vi undersøgte derefter de udsagn, der var samlet under hver af de otte tematikker, med det formål at se sammenhænge og udlede de vigtigste problemstillinger i materialet. Dette sammenstillede vi gennem udvikling af tre overordnede temaer:

1. Samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst (tematik a + b + h)
2. En dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament (tematik d + f + g)
3. Et øjenåbnende metaperspektiv på samtale (tematik c + e)

I den første del af analysen præsenterer vi disse overordnede temaer med det formål at belyse, *hvad* de studerende er optaget af og lægger vægt på i deres refleksioner. I den anden del af analysen ser vi på, *hvordan* de studerende metasamtaler, nærmere bestemt hvordan de bruger metasamtalen som et rum til at udvikle fagdidaktiske refleksioner i fællesskab. Her analyserer vi to uddrag fra metasamtalerne med udgangspunkt i begreberne dialogic space (DS) (Wegerif, 2013), shared space of possibilities (SSP) (Wegerif, 2020; Boyd & Sherry, 2024) og andenordensdidaktik (Iskov, 2020).

Analyse, del 1

Tema 1: Samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst

Dette første overordnede tema er centreret omkring læreren og lærerens valg i samtaler. De studerendes ytringer består i høj grad af beskrivelser af deres oplevelser med at lede samtaler i klasseværelset.

De studerendes refleksioner indeholder flere direkte referencer til IRE-strukturen, som de fik undervisning i på campus. Det ser ud til, at viden om dette interaktionsmønster giver de studerende i begge lande et metaperspektiv på de samtaler, de deltager i og observerer i praksisfeltet.

Flere af refleksionerne tematiserer balancen mellem åbenhed over for elevsvar og det, at de som lærere ved "hvor de vil hen" med samtalen. De danske studerende Louise og Lærke sætter ord på et grundlæggende paradoks: "Det kan være svært at få eleverne til at tale sammen ... derfor ender vi med at være meget lærerstyrede." Udsagnet peger på en velkendt udfordring i samtaleledelse, hvor manglende elevengagement kan føre til øget lærerstyring og dermed svække samtals dialogiske karakter. Men hvor for lidt styring kan få samtalen til at gå i stå, kan for meget styring lukke for elevperspektiver. Lærke beskriver risikoen ved lærerens indgriben: "... så vil vi hjælpe, og så kan vi lukke samtalen, og det kan jo gøre en dialog klart kortere." Refleksionen illustrerer, hvordan velmenende didaktiske greb kan komme til at afbryde elevinitieret dialog.

De studerende metasamtaler kritisk om deres egne opfølgninger på elevsvar. De reflekterer over, at det at bygge videre på elevers svar kræver, at læreren lytter grundigt til det, eleverne faktisk siger, og ikke blot styrer samtalen i retning af det, han på forhånd har planlagt. De norske studerende reflekterer over, at responser, som tilsyneladende er anerkendende, i realiteten kan køre på autopilot og ikke egentlig tage elevens bidrag alvorligt:

Det bliver meget hurtigt sådan, at man giver nogle responser som 'ja, det var spændende' uden egentlig at kunne pege på, hvorfor det var spændende, eller hvad det var, der var interessant ... [...] Man kommer bare til at respondere med sådan lidt jatteri: 'Ja, supert!' (Sara)

I metasamtalen fremhævede Nora og Sara, at de ønsker mere viden om, hvordan man kan skabe undersøgende klassesamtaler med mange elever. De reflekterede over, at deres forsøg på at igangsætte undersøgende helklassesamtaler hurtigt var gået i stå, og at eleverne havde været svære at engagere videre. De beskriver dette som en udfordring, som lærerstuderende må øve sig på:

Som lærer bliver man meget sådan ... hvad skal man gøre nu for at få den undersøgende samtale videre? Det er virkelig, virkelig svært. Og da jeg hørte lydoptagelsen bagefter, tænkte jeg også: 'Hvorfor sagde jeg ikke



det, hvorfor fulgte jeg ikke mere op på det?’ Så der er jo noget med, at ... ja, det kræver virkelig øvelse. (Nora)

I lydoptagelserne opdager Nora altså nye muligheder for at bygge videre på elevsvar, som hun ikke var bevidst om, mens samtalen fandt sted, hvilket fremhæver optagelser som et vigtigt redskab til fagdidaktisk refleksion over mundtlighed.

Louise peger på stilladsering som et centralt redskab: “Man ved ikke, hvor samtalen skal gå hen ... man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det.” Her fremstår stilladsering som situeret og responsiv snarere end målstyret. Læreren kan ikke forudsige samtalsforløb, men må støtte elevernes meningsskabelse i øjeblikket. Læreren sammenfatter den dialogiske risiko og læringsmulighed: “Man kan komme helt et andet sted hen, end man havde forestillet sig.” Udsagnet fremhæver nødvendigheden af, at læreren accepterer uforudsigelighed som en integreret del af dialogisk undervisning.

Både de norske og de danske studerende fremhæver i forlængelse heraf, at der er behov for struktur og planlægning for at lykkes med samtaler i klasseværelset. I praksis har de erfaret, at samtalen kræver tydelige rammer, at eleverne skal vide konkret, hvad der forventes af dem, og at de skal have gode muligheder for at øve sig.

Sammenfattende reflekterer de lærerstuderende over samtaleledelse og stilladsering i dialogisk undervisning. De bliver opmærksomme på, at tilsyneladende anerkendende responser ofte lukker samtalen frem for at bygge videre på elevbidrag, og at helklassesamtaler hurtigt kan gå i stå. De studerende har erfaret, hvordan læreren står i et paradoks mellem styring og åbenhed, hvor stilladsering handler om at støtte elevernes meningsskabelse uden at fastlægge samtalsretning. Usikkerhed og uforudsigelighed accepteres som centrale elementer i læring.

Tema 2: En dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament

Inden for dette andet overordnede tema er refleksionerne knyttet til erfaringer med elevdeltagelse i samtaler i klasseværelset. De studerende reflekterer over, at det er vanskeligt at få eleverne til at lytte til hinanden i en samtale, og at eleverne i begrænset grad er kritiske over for andres bidrag.

De norske studerende reflekterede over, at de havde set få forventninger om, at eleverne overhovedet skulle tale i undervisningen. Sara udtalte, at “De er ikke vant til at snakke [...] Vi så ingen eksempler på det at

snakke sammen to og to." De elever, de skulle undervise, havde tilsyneladende begrænset erfaring med gruppesamtaler, og de studerende oplevede, at eleverne havde brug for omfattende samtalestøtte for at kunne bygge videre på hinandens bidrag:

Jeg tror, de ikke er vant til det. De mangler måske lidt de der diskussionsfærdigheder [...] Så det endte med, at jeg med det samme blev en slags samtaleleder: 'Og hvad synes du så? Hun synes sådan, hvad synes du?' Det blev ligesom mig, der satte det i gang, og de talte slet ikke sammen. (Nora)

Generelt oplevede de studerende det som en udfordring at få eleverne til at udtrykke deres mening, både i helklasse- og i gruppesamtaler. Eleverne var ofte meget enige med hinanden, noget som den studerende Sara omtalte som en "enighedsbølge".

De danske studerende Mille og Mette reflekterer over, at elevens villighed til at deltage i samtale afhænger af, om der i klasserummet er etableret en tryk og respektfuld samtalekultur, hvor deres bidrag bliver anerkendt og lyttet til. Mille beskriver, hvordan eleverne "tør at komme med noget ... men de tør ikke, fordi de er bange for at få dumme kommentarer." Hun har iagttaget, at frygten for latterliggørelse eller kritik kan hæmme deltagelsen i samtaler.

Mille og Mette fremhæver begge, at social kontekst har betydning for elevdeltagelse. Mille påpeger, at uenighed opleves som risikabelt: "Man har ikke lyst til at sige, jeg er ikke enig med dig, til en anden foran læreren ...", mens Mette understreger, at elever "må anerkendes af de andre, før de tør ... man vokser af at kunne sige noget højt og få anerkendelse." Samlet peger udsagnene på, at stilladsering og anerkendelse har betydning for en tryk dialog og læring.

Studerende i begge lande reflekterer over, hvordan en tryk og dialogisk samtalekultur påvirker elevernes mundtlige deltagelse. De studerende observerer, at mange elever mangler erfaring med at lytte til hinanden, at samtalen ofte domineres af få elever, og at uenighed sjældent forekommer. Deltagelse fremmes, når klasserummet opleves som trykt, hvor elevernes bidrag anerkendes, og fejl ikke medfører social straf. De studerende fremhæver, at både social respons fra kammerater og stilladsering fra læreren er afgørende for, at elever tør udtrykke egne meninger og udfordre andres perspektiver. Trykke rammer og anerkendelse gør uenighed til en lærings-



mulighed, i overensstemmelse med Boyd & Sherrys (2024) forståelse af dialogiske rum.

Tema 3: Et øjenåbnende metaperspektiv på samtale

Dette tredje overordnede tema drejer sig om elevers muligheder for meta-refleksion over mundtlighed samt refleksioner om, at god samtale forudsætter kompetencer og metakundskab. De studerende fremhæver generelt metasprogets betydning i forbindelse med mundtlige samtaler. De måtte selv gennemføre metasamtaler på campus, og de oplevede også i praksis, at refleksion over sprog og samtale er vigtig. En af de norske studerende udtrykker, at undervisningen på campus har inspireret hende til at vægte metasamtalen som et didaktisk redskab i klasseværelset:

Jeg blev lidt inspireret af det at tale om samtale, og hvorfor man skal gøre det. Det med at skabe et grundlag for, at man kan have gode samtaler, og at eleverne får øvet sig på det og bliver bevidste om, at det er det, de øver. (Nora)

To danske studerende, Peter og Pia, reflekterer over egen brug af metasprog samt muligheden for at stilladsere elevernes metasprog. Peter taler om betydningen af metasprog, altså at tale om sprog med sprog: "Ja, jeg synes, her på uddannelsen var det meget interessant med hele ideen om metasprog... Det var en meget mærkelig følelse for mig, at vi snakker om det og gennemgår de her ting her på UC." Dette udsagn viser, hvordan Peter bliver opmærksom på samtalens egen form og struktur. Han beskriver oplevelsen som "mærkelig", hvilket antyder, at det at analysere sproget i samtalen skaber et nyt refleksivt lag i forståelsen af undervisning og interaktion. Peter giver konkrete eksempler fra undervisningen, hvor eleverne optager og analyserer sig selv, og dermed bliver bevidste om interaktion og lytning: "...de blev i al fald opmærksomme på, at de afbrød hinanden – og det var ret sjovt, hvordan de talte om hinandens måde at tale på ..." Dette viser, hvordan metaperspektivet ikke blot er teoretisk, men praktisk omsat til aktiv refleksion og læring for eleverne. Det understøttes af Pias kommentar: "Ja, ja det synes jeg er vildt spændende og lidt øjenåbnende, at reelt tænke over det ... At de kan tale om, hvad de hører sig selv sige."

Overordnet viser analysedelen, at de studerendes refleksioner er knyttet til at balancere styring og åbenhed, hvor stilladsring understøtter elevernes meningsskabelse. De reflekterer over, hvordan trygge rammer, anerkendelse

og mulighed for uenighed fremmer deltagelse, mens metasprog og optagelser giver refleksion over samtalens form. De studerende gennemfører engagerede og kritiske analyser af deres egen undervisning og fremhæver brugen af lyd- og videooptagelser som nyttige redskaber til sådanne analyser.

Analyse, del 2: Metasamtaler som dialogisk refleksionsrum i et andenordensdidaktisk perspektiv

I analysens første del identificerede vi gennem en tematisk analyse centrale mundtlighedsdidaktiske problemstillinger, som de studerende reflekterede over på tværs af materialet. Analysens anden del undersøger derimod, hvordan disse refleksioner udvikles i selve metasamtalerne. De to samtalesekvenser er udvalgt som særligt illustrative eksempler, fordi de viser de dialogiske processer, hvor de studerende bygger videre på hinandens perspektiver og i fællesskab udvikler didaktiske forståelser. Sekvenserne er således ikke udvalgt som enestående tilfælde, men som eksempler på samtaleformer, der genfindes flere steder i materialet, og som tydeligst illustrerer analysens dialogiske perspektiv.

Samtalesekvens A

Louise: De taler ikke om, at snak' kan være svært. At der kan være mange faldgruber... Det kan være svært at få dem til at tale sammen, og det kan være svært at få eleverne til at fokusere på, hvad hinanden siger. Derfor er det også svært at slippe lærerstyringen lidt. Jeg ser i hvert fald, at der foregår, at vi ender med at være meget lærerstyret i vores undervisning, fordi eleverne ikke selv vil sige noget til hinanden.

Lærke: Ja, det er jo det, vi vil, at eleverne selv skal bidrage til hinanden i dialog. Og så kan vi ikke styre, hvad der bliver sagt, og om der bliver sagt noget, og så vil vi hjælpe, og så kan vi lukke samtalen. Og det kan jo gøre en dialog klart kortere.

Louise: Jeg tænker også i forhold til det med, at I siger, at det er svært at stilladsere, fordi man ved ikke, hvor samtalen skal gå hen. Man er også nødt til... når man laver de her udfordringer, at man er nødt til at gribe det, de siger, og så bygge videre på det.

Lærke: Men det kan være, at man kommer et helt andet sted hen, end man egentlig havde forestillet sig.

Metasamtalerne kan forstås som et særligt dialogisk rum, hvor de studerende træder et skridt tilbage fra praksis og undersøger deres egne handlinger, valg og antagelser. Med Wegerifs (2013; 2019) begreber kan metasamtalerne ses som rum, der åbnes, når de studerende stiller spørgsmål til det uforståelige eller problematiske i deres undervisning. I samtalesekvens A indleder Louise netop en sådan åbning ved at problematisere dialogisk undervisning som noget vanskeligt og fyldt med faldgruber. Ved at italesætte vanskeligheden, snarere end at søge hurtige løsninger, inviteres Lærke ind i et fælles refleksionsrum, hvor usikkerhed bliver legitim. Som Wegerif (2013) påpeger, opstår dialogisk potentiale netop dér, hvor forståelser ikke er fastlåste, men holdes åbne for udforskning. Metasamtalesekvensen fungerer her som et rum, hvor de studerende tør dvæle ved tvivl og ambivalens i stedet for at lukke samtalen med entydige konklusioner.

Det dialogiske rum udvides, når de studerende bringer forskellige perspektiver, erfaringer og teoretiske begreber i spil. I samtalesekvens A ses dette tydeligt i samspillet mellem Louise og Lærke. Louise beskriver en tendens til, at undervisningen bliver meget lærerstyret, mens Lærke nuancerer dette ved at pege på dilemmaet mellem at hjælpe eleverne og samtidig risikere at lukke dialogen. De studerende bygger videre på hinandens udsagn frem for blot at gentage egne erfaringer, hvilket er kendetegnende for et udvidende dialogisk rum. Her opstår et delt mulighedsrum (Boyd & Sherry, 2024), hvor forskellige forståelser sameksisterer og gensidigt udfordrer hinanden. Det er ikke én korrekt fortolkning af situationen, der dominerer, men en fælles undersøgelse af et professionelt dilemma. I dette rum bliver lærerrollen ikke forstået som enten styrende eller frisættende, men som en balanceret og situationsafhængig praksis, der kræver dømmekraft.

Samtalen uddybes yderligere, da Louise formulerer en mere principiel erkendelse om stilladsering: "Man er også nødt til at gribe det, de siger, og så bygge videre på det." Her sker der en bevægelse fra beskrivelse af en udfordring til en mere generel didaktisk forståelse. Ifølge Wegerif kan et dialogisk rum ikke blot åbnes og udvides, men også uddybes gennem analyse, nuancering og refleksion. Louises udsagn illustrerer, hvordan metasamtalen understøtter udviklingen af professionsviden: Læreren kan ikke på forhånd fastlægge samtals forløb, men må være lyttende og respondere i situationen. Lærkes efterfølgende bemærkning om, at man kan komme "et helt andet sted hen, end man egentlig havde forestillet sig," understreger samtidig accepten af uforudsigelighed som en integreret del af dialogisk undervisning.

Denne erkendelse forankres både i praksiserfaringen og i de teoretiske begreber, de studerende har mødt på campus. Dermed fungerer metasamtalen som et refleksivt rum, hvor teori og praksis forbindes i det, Iskov (2020) betegner som det andenordensdidaktiske transferrum. Samlet viser sekvensen, hvordan de studerende gennem fælles refleksion åbner, udvider og uddyber et dialogisk rum, hvor konkrete undervisningserfaringer omsættes til mere generelle mundtligheidsdidaktiske indsigter.

Samtalesekvens B

- Peter: Ja, jeg synes, her på uddannelsen var det meget interessant med hele ideen om metasprog, altså at tale om sprog med sprog. At begynde at snakke om det i vores undervisning her. Det var en...meget mærkelig følelse for mig, at vi snakker om det og gennemgår de her ting her på UC*
- Pia: Begynder du også at analysere på din egen undervisning? Når vi går igennem de her forskellige samtaleformer og lytning... og specielt i gruppediskussioner, så begynder jeg at tænke over min egen undervisning*
- Peter: Når vi snakker om det her? Ja. Men det er en ting, jeg gerne vil tage med ud til eleverne, altså idéen om metasprog. Kan du snakke om, hvordan er det egentlig, I snakker om? ...Vi prøvede en øvelse, hvor eleverne skulle lydoptage sig selv og så høre det bagefter – de blev i al fald opmærksomme på, at de afbrød hinanden, og det var ret sjovt, hvordan de talte om hinandens måde at tale på og om, at de ikke lyttede til hinanden. Ja, vi snakkede om det bagefter i klassen*
- Pia: Ja. Det synes jeg er vildt spændende og ret øjenåbende, at reelt tænke over det, at de kan tale om, hvad de hører sig selv sige*

Samtalesekvens B illustrerer, hvordan metasamtaler mellem lærerstuderende fungerer som et dialogisk refleksionsrum, hvor erfaringer fra undervisningspraksis bearbejdes og analyseres gennem et andenordensdidaktisk perspektiv. Gennem samtalen udvikler Peter og Pia i fællesskab et metaperspektiv på mundtlighed, hvor refleksion over sprog og samtale bliver et redskab til at forstå både egen undervisning og elevernes læringsprocesser.

Peter introducerer metasprog som refleksionsobjekt og beskriver oplevelsen af at "tale om sprog med sprog" som både interessant og "mærkelig". Dette markerer en bevægelse fra intuitiv praksis til analytisk refleksion og



viser, hvordan den studerendes eget metasprog kan fungere som katalysator for udvikling af dialogisk bevidsthed. Pia bygger videre på Peters perspektiv ved at koble metasproget til sin egen undervisningspraksis og fortæller, hvordan arbejdet med forskellige samtaleformer og lytning får hende til at analysere sine egne undervisningshandlinger. Samtalen udvikler sig dermed til et fælles refleksionsrum, hvor de studerende gennem aktiv lytning og viderebygning af hinandens udsagn udvikler et professionelt blik for både elevs og egne kommunikative handlinger.

Peter konkretiserer efterfølgende perspektivet med et eksempel fra sin undervisning, hvor elever lydoptager og reflekterer over deres egne samtaler. Gennem arbejdet med optagelserne bliver eleverne opmærksomme på afbrydelser og manglende lytning, hvilket synliggør samtalsstrukturen og normer. Eksemplet illustrerer, hvordan metasprog ikke blot fungerer som et analytisk redskab for de studerende, men også kan anvendes didaktisk til at understøtte elevs refleksion over egne samtalepraksisser. Samtidig viser eksemplet, hvordan erfaringer fra praksis omsættes til mere generelle didaktiske erkendelser, hvilket udgør kernen i det andenordensdidaktiske transferrum (Ellebæk et al., 2023; Wahlgren & Aarkrog, 2013).

Pia beskriver denne erfaring som både "øjenåbnende" og værdifuld, fordi eleverne bliver bevidste om deres egen tale og deres måde at deltage i samtaler på. Hendes respons viser, hvordan de studerende i fællesskab etablerer et delt mulighedsrum (Shared Space of Possibilities), hvor perspektiver undersøges, udfordres og videreudvikles gennem dialog. Samtalen bliver således ikke blot en udveksling af erfaringer, men en fælles undersøgelse af, hvordan mundtlighed kan gøres til genstand for undervisning og refleksion.

Opsamling

Set i et samlet perspektiv kan metasamtalerne forstås som en central andenordensdidaktisk praksis. De studerende befinder sig i et metarefleksivt mellemrum, hvor de bearbejder erfaringer fra professionsarenaen med støtte fra teoretiske begreber fra campusarenaen. Metasamtalerne understøtter den transformation, som Wahlgren & Aarkrog (2013) fremhæver som afgørende for transfer: metarefleksion over teori-praksis-relationen i et socialt understøttet rum. Gennem metasprog, fælles refleksion og analyse af konkrete undervisningserfaringer udvikler de studerende således ikke alene forståelse for mundtlighedsdidaktik, men også en professionsfaglig dømmekraft, der kan kvalificere deres fremtidige lærerpraksis.

Diskussion

Gennem analysen af metasamtalerne ser vi, hvordan lærerstuderende forholder sig til centrale mundtlighedsdidaktiske problemstillinger, som de selv har erfaret i undervisningspraksis, og hvordan de sætter disse i relation til teoretiske begreber og erfaringer fra undervisningen på campus. Deres metasamtaler peger ikke blot på en bevidsthed om mundtlighedens udfordringer og muligheder, men kan også forstås som udtryk for en begyndende udvikling af professionel dømmekraft (Biesta, 2022). Ifølge Biesta er professionel dømmekraft situeret og ikke regelstyret, hvilket genfindes i de studerendes refleksioner om mundtlighed. Analysen af samtalesekvenserne viser, at de studerende bevæger sig fra at beskrive konkrete undervisningshændelser til at begrunde og nuancere didaktiske valg. Når Louise eksempelvis reflekterer over nødvendigheden af at "gribe det, de siger, og bygge videre på det," eller når Peter omsætter erfaringer med metasprog til nye didaktiske muligheder for eleverne, sker der en bevægelse fra erfaring til begrundet professionel handling. Metasamtalerne bliver dermed et refleksivt rum, hvor de studerende ikke blot vurderer, om undervisningen lykkedes, men udvikler deres forståelse af, hvordan didaktiske beslutninger må træffes situationsbestemt og i dialog med elevernes bidrag.

En mulig indvending mod studiet er, at analyserne i begrænset omfang beskæftiger sig med det faglige indhold, som eleverne samtaler om. Dette er imidlertid et bevidst metodisk valg. Interventionen er udviklet med et mundtlighedsdidaktisk sigte, hvor samtalen ikke primært forstås som et middel til at lære et andet fagligt indhold, men som et fagligt indhold i sig selv. De lærerstuderendes refleksioner retter sig derfor mod de mundtlige strukturer, der gør undersøgende og dialogiske samtaler mulige. I et fremtidigt studie kan det være relevant at undersøge, hvordan samtalens indhold og den dialogiske form gensidigt påvirker hinanden, og hvordan forskellige faglige emner kan skabe forskellige betingelser for dialogisk deltagelse og fælles meningsskabelse. Forholdet mellem samtalens form og samtalens faglige indhold er dog et felt, som ligger uden for nærværende studies analytiske fokus.

Studiets fund må samtidig ses i lyset af forskningsdesignet og forskernes dobbeltrolle som både undervisere og forskere. Denne position gav et indgående kendskab til interventionens didaktiske intentioner og de studerendes læreproces, men kan samtidig have påvirket de studerendes refleksioner i metasamtalerne. Selvom forskerne tilstræbte en faciliterende frem for en evaluerende rolle, kan uddannelseskonteksten og relationen mellem under-

visere og studerende have medført, at nogle refleksioner blev fremhævet, mens andre blev nedtonet. Metasamtalerne må derfor forstås som situerede refleksioner, der er opstået i samspillet mellem interventionens design, de studerende og forskerne. Det er netop denne tætte kobling mellem undervisning, refleksion og forskning, der udgør en styrke ved det designbaserede forskningsdesign, fordi den giver indsigt i læringsprocesser, som vanskeligt ville kunne indfanges gennem mere distancerede datagenereringsformer.

Samtidig foranlediger analyserne også nogle kritiske overvejelser: Metasamtalens potentiale afhænger af, at den rammesættes tydeligt og kobles til analytiske redskaber. Uden systematisk begrebsanvendelse kan refleksionen forblive ustruktureret erfaringsudveksling frem for professionsrettet vidensudvikling (McKenney & Reeves, 2019; Iskov, 2020). Dette indikerer, at læreruddannelsen må kombinere praksisnær undervisning med teori og refleksive redskaber, så mundtlighed indgår som et eksplicit strategisk og læringsfremmende element i undervisningen (Wegerif & Major, 2024; Boyd & Sherry, 2024).

Set i lyset af dette kan metasamtaler forstås som et centralt didaktisk redskab i læreruddannelsen. De skaber mulighed for et overførbart refleksionsrum, hvor studerende kan udfordre og udvikle deres forståelse af samtaleledelse, dialogiske rum og elevdeltagelse. Metasamtaler fremstår dermed ikke blot som et støtteværktøj, men som en nøglepraksis for udvikling af mundtlighedskompetencer, analytisk dømmekraft og evnen til at planlægge bæredygtige dialogiske læringsrum (Dam-Christensen, 2021; Wegerif, 2019; Iskov, 2020).

Konklusion

Analysen af lærerstuderendes metasamtaler viser, at deres refleksion efter undervisning i mundtlighed primært retter sig mod samtaleledelse, elevdeltagelse og egen rolle som facilitatorer. Mundtlighed fremstår ikke tilfældigt, men som et didaktisk område, der kræver bevidst tilrettelæggelse og stilladsering af dialogiske rum (Dam-Christensen, 2021; Littleton & Mercer, 2013). At håndtere dialogens uforudsigelighed som en didaktisk ressource frem for en forstyrrelse er en central udfordring for lærerstuderende i deres egen undervisning. De studerende kobler erfaringer fra praksis med teoretiske begreber fra campusundervisningen, herunder IRE-strukturen, dialogisk undervisning og stilladsering, og udvikler dermed et metaperspektiv på mundtlighed og samtale.

Samtidig peger studiet på, at metasamtalen kan fungere som et refleksivt rum, hvor de studerende bearbejder og diskuterer deres erfaringer fra undervisningspraksis samt de overvejelser, disse erfaringer giver anledning til. Gennem disse metasamtaler diskuteres udfordringer som uforudsigelighed i klassesamtalen og elevengagement, samtidig med at refleksion omsættes til konkrete didaktiske strategier, der kan styrke både deres egen undervisning og elevernes læring.

På denne baggrund argumenterer vi for, at metasamtaler rummer et betydeligt potentiale for udviklingen af analytisk dømmekraft, idet de studerende inviteres til systematisk at reflektere over egne handlinger og eksplicit begrunde deres didaktiske valg frem for primært at handle på baggrund af intuitive vurderinger (Wegerif & Major, 2024).

Overordnet viser studiet, at metasamtaler kan fungere som et centralt andenordensdidaktisk transferrum, hvor lærerstuderende udvikler både professionsfaglig dømmekraft og mundtlighedsdidaktiske kompetencer. Det tydeliggør, at udvikling af en mundtlighedsdidaktik er en kompleks og kontekstafhængig proces, hvor refleksioner på andetordensniveau spiller en afgørende rolle for de studerendes faglige og fagdidaktiske udvikling, og hvor refleksion og handling gensidigt styrker hinanden. Selvom studiet ikke giver grundlag for generelle konklusioner, peger analyserne på, at metasamtaler kan fungere som et refleksivt rum, hvor erfaringer fra praksis bearbejdes og forbindes med teoretiske begreber. På denne baggrund kan studiet betragtes som et eksplorativt bidrag til forståelsen af metasamtaler i læreruddannelsen. Vores fund peger på et potentiale i metasamtaler som andenordensdidaktiske læringsrum, men der er behov for yderligere forskning med et bredere empirisk grundlag for at undersøge, hvordan sådanne refleksionsprocesser udvikles over tid, og hvilken betydning de får for lærerstuderendes professionelle praksis.

Tone Holten Kvistad og Eva Dam-Christensen designede og udførte designstudiet. Begge forfattere diskuterede og analyserede resultaterne og ydede ligeværdige og originale bidrag til manuskriptet. Begge forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle resultater og godkendt den endelige version af manuskriptet.



Referencer

- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. KLIM.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Boyd, M. P. & Sherry, M. B. (2024). Dialogic space: An introduction. *Theory into Practice*, 63, 115–120. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2325309>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget*. SDU.
- Ellebæk, M., et al. (2023). *Rapport fra PLF Tema 1. NAFA*.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Iskov, T. (2020). *Læreruddannelsens andenordensdidaktik*. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114.
- Kaldahl, A.-G., Bachinger, A., & Riljaarsdam, G. (2019). Oracy matters. Introduction to the special issue on oracy. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–9.
- Kvistad, T. H. (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget: En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn*. Doktorgradsavhandling. NTNU.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to work*. Routledge.
- Lund-Nielsen, B., & Jelsbak, V. (2018). *Transfer og læring i læreruddannelsen*. VIA University College.
- Maine, F. (2015) *Dialogic Readers – Children talking and thinking together about visual text*. Routledge.
- Malich-Bohlig, N., Dam-Christensen, E., Johannesen, H., & Petersen, L. (2025). "Vi taler jo ikke så meget med eleverne, men til eleverne" Lærerstuderendes anvendelse af videoanalyse til arbejdet med fagsprog. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 10(2). <https://doi.org/10.7146/lup.v10i2.152746>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge.
- Nielsen, B. L., & Jelsbak, V. A. (2018). *At uddanne til en profession: professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse*. (ucviden.dk).
- Sinclair & Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2020) Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
- T'Sas, J., & Daems, F. (2024). Exploratory talk in times of globalization and digitalization: A narrative review. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1–38.
- Vygotsky, L. (1974). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2013). *Transfer og metarefleksion i professionsuddannelser*. Aarhus University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Wegerif, R., & Major, L. (2024). *The Theory of Educational Technology. Towards a Dialogic Foundation for Design*. Routledge.



*Eva Dam-Christensen
lektor, ph.d.*

*UC Syd, Læreruddannelsen i Esbjerg,
Forskningsprogrammet for skole og undervisning
edch@ucsyd.dk
ORCID 0000-0003-0957-2112*

*Tone Holten Kvistad
førsteamanuensis i norskdidaktikk
NTNU, Institutt for lærerutdanning
tone.h.kvistad@ntnu.no
ORCID 0009-0002-6466-6453*

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, verdjar 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.

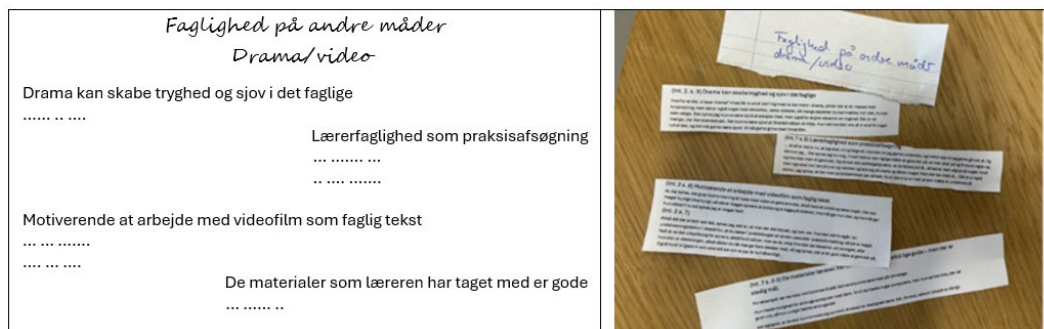
Vi har bestræbt os på at fastholde spændinger og afbrydelser fremfor at reducere de studerendes udsagn til lineære forklaringer. Vi vil med denne transparens vise vores medansvar som forskere der er kropsligt og analytisk indvævet i analysen. Denne komplekse, relationelle, kropsligt-sanselige 'klippe-skrive-collage-proces' 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).

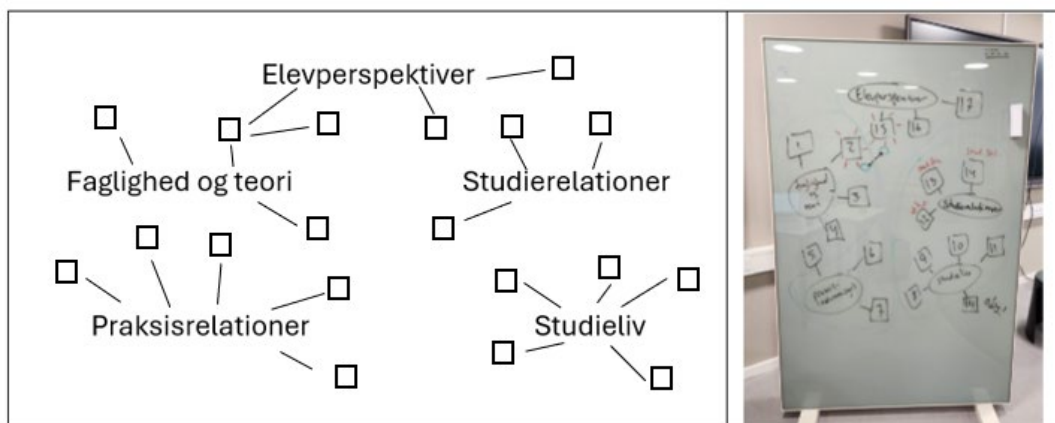
Figur 1: En klippe-strimmel-ansamling i tema-kode-processen til knudepunktet Faglighed og teori.



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).



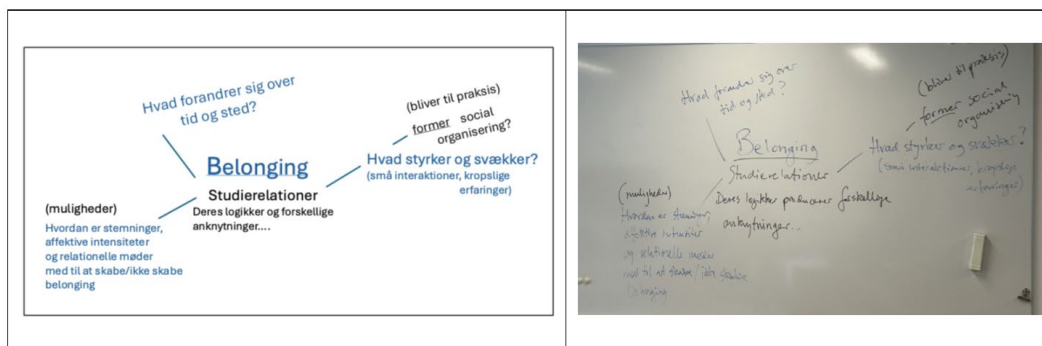
I dette afsnit følger vi knudepunkter (se figur 2) og udfolder rhizomatiske forbindelser med særlig opmærksomhed på begrebet *belonging*. Vi arbejder med de studerendes verbale udsagn og vores analytiske læsninger som dynamiske samlinger af intensiteter med kroppe, ideer og materialiteter. Massumis tre 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 diskuteret 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)

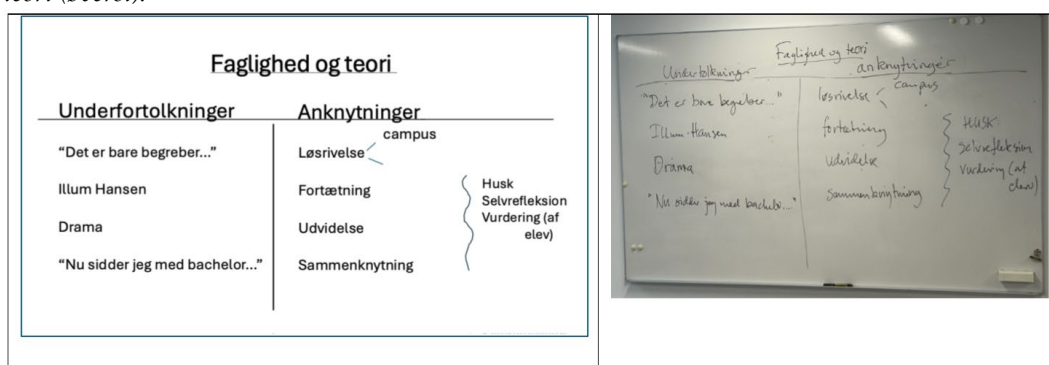
Fie har haft andre veje gennem studiet end Jon, hvilket nok især skyldes at hun har haft nære og kontinuerlige relationer til medstuderende. Hun har i dette felt af muligheder gennem hele studiet prioriteret et tæt samarbejde med Ann, således også om bacheloropgaven. I citatet ses affektiv belonging 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.

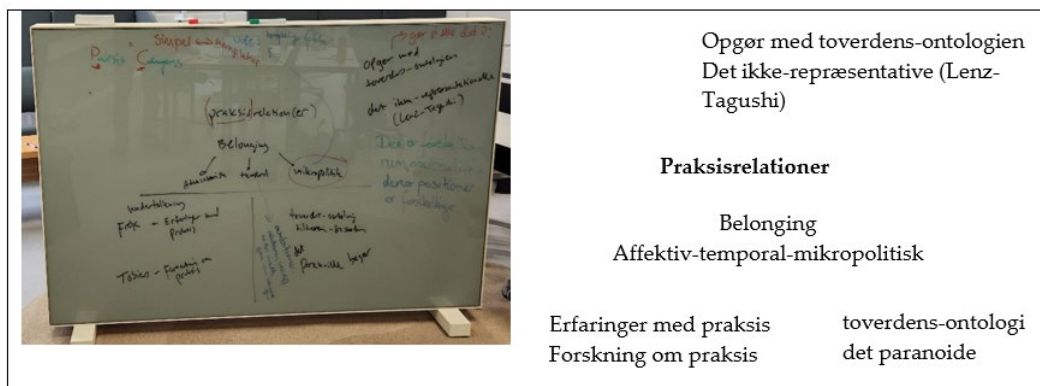
Alle børnene kunne være med på rytmelege. Hun (praktiklæreren) havde mulighed for at bruge computer med dem fordi de havde nogle computere, men hun syntes ikke det var godt nok, så hun undgik faktisk at bruge det. Det vigtigste (er) at de (lærerne) skal kunne holde sig op mod at eleverne stadigvæk lærer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

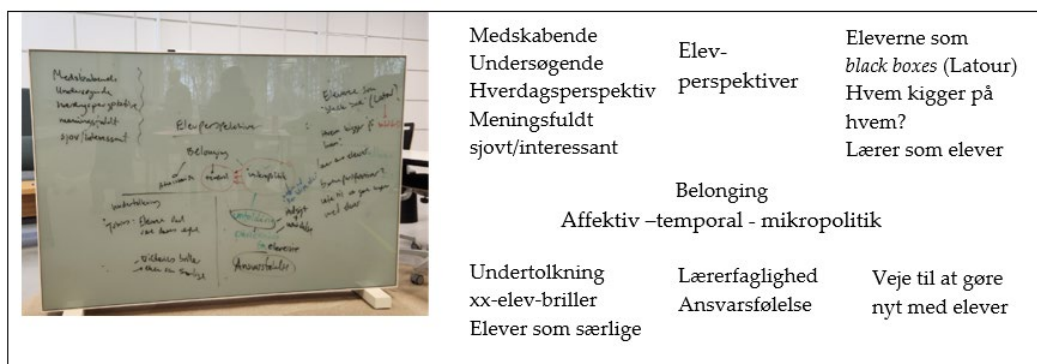
det er et dele-lokale, det er ikke bare klassen ... [man skal have] respekt for tingene" (Ann, 7. semester). Faglokalet er noget andet; det gør 'lærer' på en anden måde end dansk og matematik. Redskaber og de faglige artefakter er omgivet med en respekt som fordrer både særlige handlemåder, bevægelsesmønstre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

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>

Refleksiv kommunikation mellem læring og selektion

Et systemteoretisk perspektiv på refleksionspraksisser i læreruddannelsen

Preben Olund Kirkegaard

Resumé

Refleksion indtager en central position i læreruddannelsen som bindeled mellem teori, praktik og professionel dømmekraft. Denne artikel analyserer refleksion som vurderingspraksis med afsæt i et systemteoretisk perspektiv og argumenterer for, at koblingen mellem refleksion og vurdering indebærer en strukturel spænding. Med afsæt i Niklas Luhmanns teori om kommunikation og funktionel differentiering analyseres, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den indgår i uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion. Artiklen viser, hvordan refleksiv kommunikation forskydes fra primært at understøtte læring til samtidig at indgå som grundlag for selektion, når den bliver genstand for vurdering. På denne baggrund diskuteres konsekvenserne for refleksionskompetence, tillid og professionsudvikling. Det konkluderes, at refleksion som læringskommunikation bør funktionelt differentieres fra vurdering som selektionskommunikation for at bevare sit pædagogiske potentiale.

Nøgleord

refleksiv kommunikation, vurderingspraksis, systemteori, professionel dømmekraft.

Abstract

Reflection occupies a central position in teacher education as a link between theory, practice, and professional judgement. This article analyses reflection as an assessment practice from a systems theory perspective and argues that the coupling of reflection and assessment entails a structural tension. Drawing on Niklas Luhmann's theory of communication and functional differentiation, the article examines how reflective communication changes function when it becomes part of the education system's simultaneous orientation towards learning and selection. The analysis demonstrates how reflective communication shifts from primarily supporting learning to simultaneously serving as a basis for selection when it becomes subject to assessment. On this basis, the article discusses the implications for reflection competence, trust, and professional development. It concludes that reflection as



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 16 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.164952

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

learning communication should be functionally differentiated from assessment as selection communication to preserve its pedagogical potential.

Keywords

reflective communication, assessment practices, systems theory, professional judgement.

Indledning

Refleksion indtager en central position i læreruddannelsen som bindeled mellem teori, praktik og professionel dømmekraft. Studerende forventes at reflektere for at lære, og deres refleksion anvendes samtidig som dokumentation for professionel udvikling (Korthagen, 2017; OECD, 2019; European Commission, 2013). I læreruddannelsens praksis indgår refleksion på mange måder, herunder også i portfolioarbejde, praktikforløb, vejledning og professionsopgaver, og forstås typisk som et middel til at forbinde erfaring, teori og fremtidig handling (Schön, 1983). Parallelt hermed er refleksion blevet institutionaliseret som vurderingsform. Studerende bedømmes på refleksive tekster, mundtlige refleksioner og dokumentation af refleksive processer, ofte med henvisning til læringsmål, kriterier og rubrikker. Dermed tilskrives refleksion en dobbelt funktion. Som åben, undersøgende læringsproces og som grundlag for beslutninger om progression og beståelse.

Denne dobbelte funktion fremstår ofte som uproblematisk, men indebærer analytisk set en spænding mellem forskellige forventninger til refleksion. På den ene side forventes refleksion at være åben, undersøgende og orienteret mod usikkerhed. På den anden side skal den fremtræde sammenhængende, fagligt legitim og vurderingsbar.

Artiklen tager udgangspunkt i en præmis, som ofte forbliver implicit. Med et systemteoretisk perspektiv kan refleksion ikke forstås som et direkte vindue til den studerendes erkendelse, men må analyseres ud fra de kommunikative former, hvori refleksion gøres socialt tilgængelig. Med afsæt i Niklas Luhmann forstås sociale systemer som kommunikation, ikke som handlinger eller mentale tilstande. Kommunikation etableres gennem tre indbyrdes forbundne selektioner – information, meddelelse og forståelse – hvorved mening produceres og videreføres (Luhmann, 2000). Når studerende reflekterer, bliver det derfor ikke deres erkendelse som sådan, der er tilgængelig i uddannelsessystemet, men den refleksive kommunikation, hvori refleksion kommer til udtryk. Det er denne kommunikation, der kan iagttages, fortolkes og vurderes.

På denne baggrund undersøger jeg, hvordan vi teoretisk kan forstå refleksion, når den indgår i både lærings- og vurderingsformål, og hvilke konsekvenser dette har for forståelsen af refleksion som læringspraksis, og hvordan der sker en funktionel forskydning af refleksiv kommunikation, når den kobles til vurdering. Denne forståelse har en væsentlig konsekvens for analysen af refleksion. Det, der bliver tilgængeligt i uddannelsessystemet, er ikke den studerendes erkendelse som psykisk proces, men den refleksive kommunikation, der frembringes gennem kommunikative selektioner og kan iagttages, fortolkes og vurderes. Artiklens centrale spørgsmål er:

Hvad sker der med refleksion, når den ikke blot skal understøtte læring, men også fungere som grundlag for vurdering?

Jeg argumenterer i denne artikel for, at spændingen mellem refleksion og vurdering i læreruddannelsen ikke først og fremmest må forstås som et didaktisk problem, men som et strukturelt forhold. Det betyder, at artiklen ikke undersøger, hvordan refleksion kan forbedres gennem ændrede undervisningsformer, tydeligere vurderingskriterier eller mere hensigtsmæssige opgaveformuleringer. I stedet undersøger jeg, hvordan refleksion ændrer funktion, når den indgår i uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion.

Mit analytiske udgangspunkt er et systemteoretisk perspektiv inspireret af Niklas Luhmann. Med dette perspektiv flyttes opmærksomheden fra refleksion som individuel erkendelsesproces til refleksion som kommunikation. Det analytiske spørgsmål bliver dermed ikke, hvad refleksion er som psykologisk proces, men hvordan refleksiv kommunikation produceres, iagttages og vurderes inden for uddannelsessystemets kommunikative betingelser.

Jeg udvikler derfor artiklens argumentation i fire skridt.

For det første redegør jeg for den eksisterende forskning om refleksion i læreruddannelsen og viser, at spændingen mellem refleksion og vurdering overvejende forstås som et didaktisk spørgsmål. Dermed identificeres det forskningsmæssige hul, som artiklen adresserer.

For det andet udvikler jeg den systemteoretiske analyseramme. Med afsæt i Luhmanns teori om kommunikation introducerer jeg begreberne *refleksiv kommunikation* og *funktionel forskydning* som analytiske kategorier. Disse begreber gør det muligt at analysere, hvordan den samme refleksive

kommunikation får forskellige funktioner, afhængigt af om den indgår i lærings- eller selektionskommunikation.

For det tredje analyserer jeg, hvordan refleksiv kommunikation funktionelt forskydes, når den bliver genstand for vurdering. Jeg argumenterer for, at denne forskydning ikke skyldes utilstrækkelig didaktik eller mangelfuld refleksionskompetence, men er en konsekvens af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion.

For det fjerde diskuterer jeg de didaktiske implikationer af analysen. Jeg argumenterer for, at arbejdet med refleksion i læreruddannelsen må organiseres gennem en tydeligere funktionel differentiering mellem læringskommunikation og selektionskommunikation. En sådan differentiering skaber bedre betingelser for, at refleksion kan fastholde sin funktion som undersøgelse af praksis, samtidig med at vurdering kan opretholde sin funktion som beslutningskommunikation.

På denne baggrund er artiklens overordnede sigte ikke at udvikle endnu en teori om refleksion, men at introducere *funktionel forskydning* som en analytisk kategori til at forstå, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den kobles til vurdering i uddannelsessystemet.

State of the art

På tværs af forskningen fremstår refleksion som et centralt begreb i forståelsen af læring og professionsudvikling. Begrebet har rødder i en pragmatisk tradition, hvor refleksion forstås som en undersøgelsesproces, der forbinder erfaring og tænkning (Dewey, 1933), og videreføres i professionsforskningen som en praksis, hvor professionelle udvikler dømmekraft gennem systematisk bearbejdning af erfaring (Schön, 1983; Rodgers, 2002). På denne baggrund etableres refleksion i store dele af litteraturen som et centralt pædagogisk ideal og som en væsentlig forudsætning for læring og professionsudvikling.

Med henblik på at skabe overblik over forskningsfeltet organiserer jeg i det følgende litteraturen i tre analytiske retninger. Denne systematisering er min egen og tjener som et analytisk greb til at synliggøre forskellige forståelser af refleksionens karakter og funktion i læreruddannelsen. De tre retninger er ikke gensidigt udelukkende, men repræsenterer forskellige teoretiske og analytiske betoning af refleksionens rolle.



Refleksion som læringspraksis

En første og dominerende retning forstår refleksion som en central læringspraksis, hvor erfaring bearbejdes med henblik på udvikling af professionel dømmekraft og praksisnær undersøgelse (Darling-Hammond et al., 2017). Refleksion fremstår her som en proces, der muliggør kobling mellem teori og praksis og understøtter udviklingen af handlingskompetence.

Inden for denne tradition betones refleksionens åbne og undersøgende karakter. Refleksion forstås som et rum for arbejde med usikkerhed, alternative perspektiver og foreløbige forståelser. Samtidig antages det implicit, at refleksion giver adgang til den studerendes læring og erkendelse og dermed kan fungere som indikator for professionel udvikling. Denne antagelse danner ofte grundlag for, at refleksion også anvendes som dokumentation for læring, uden at spændingen mellem disse funktioner ekspliciteres.

Refleksion som kompetence

En anden retning behandler refleksion som en kompetence, der kan udvikles, trænes og vurderes gennem didaktisk design og institutionelle rammer (Chan & Lee, 2021). Her forskydes opmærksomheden fra refleksion som en åben undersøgelsesproces til refleksion som en kompetence, der kan operationaliseres, beskrives gennem kriterier og integreres i læringsmål og vurderingspraksisser.

I denne forskning objektiveres refleksion som en kompetence, der kan identificeres, udvikles og evalueres på linje med andre professionelle kompetencer. Refleksion fremstår dermed som et forholdsvis stabilt genstandsområde for undervisning og vurdering, hvor bestemte former for refleksion beskrives som mere udviklede, kvalificerede eller professionelle end andre. Samtidig peger forskningen på, at refleksion ikke udfolder sig uafhængigt af sin kontekst, men formes af de institutionelle forventninger, feedbackformer og vurderingskriterier, den indgår i.

Dermed etableres en forståelse af refleksion som situeret og kontekstafhængig. Den grundlæggende antagelse fastholdes imidlertid, at refleksion kan fungere som et forholdsvis stabilt og vurderingsbart udtryk for læring og professionel udvikling, forudsat at de didaktiske rammer understøtter denne proces.

Refleksion i vurderingssammenhænge

En tredje retning retter eksplicit opmærksomheden mod refleksion i vurderingssammenhænge. Her dokumenteres det, at refleksion ændrer karakter, når den indgår i evaluering og bedømmelse.

Studier viser, at refleksion i sådanne sammenhænge i høj grad formes af institutionelle forventninger og vurderingskriterier (Boud & Molloy, 2013; Ajjawi & Boud, 2018). Studerende orienterer sig mod det, der fremstår legitimt og genkendeligt inden for vurderingsrammen, og refleksion bliver dermed mindre et udtryk for undersøgelse og mere en strategisk tilpasning.

Som det formuleres af Ajjawi & Boud, engagerer studerende sig ofte i refleksion, der er "aligned with assessment expectations rather than genuine inquiry" (2018, s. 1112). Tilsvarende beskriver Chan & Lee refleksion som en "performance shaped by institutional expectations" (2021, s. 395), hvor refleksive udsagn i stigende grad fremstår som tilpassede fremstillinger af kompetence.

Disse studier peger samlet på, at refleksion ikke fungerer som et neutralt vindue til læring, men som en situeret praksis, der formes af de institutionelle sammenhænge og vurderingslogikker, den indgår i. Samtidig viser litteraturen forskellige forklaringer på, hvordan denne påvirkning finder sted.

Nogle studier fremhæver strategisk tilpasning og viser, hvordan studerende orienterer deres refleksion mod de former, de forventer bliver anerkendt og belønnet i vurderingssituationen (Ajjawi & Boud, 2018). Refleksion bliver dermed ikke alene et udtryk for læring, men også en strategi for at navigere i uddannelsessystemets forventninger.

Andre studier betoner den normative formning af refleksion og viser, hvordan bestemte forståelser af, hvad der tæller som "god" eller "dyb" refleksion, gradvist etableres gennem undervisning, vejledning og vurderingskriterier (Chan & Lee, 2021). Refleksion formes således af de normer og kvalitetsforestillinger, der præger uddannelseskonteksten.

En tredje gruppe af studier retter opmærksomheden mod betydningen af didaktisk design og feedbackprocesser. Her undersøges, hvordan opgaveformuleringer, feedbackpraksisser og vurderingsdesign kan understøtte studerendes refleksion og udvikling af refleksionskompetence (Boud & Molloy, 2013). Fokus er på, hvordan uddannelsens rammer kan fremme mere kvalificerede refleksionsprocesser.

På tværs af disse variationer behandles spændingen mellem refleksion og vurdering imidlertid overvejende som et didaktisk spørgsmål. Den fælles antagelse er, at udfordringerne kan reduceres gennem bedre opgaveformu-



leringer, tydeligere vurderingskriterier, mere kvalificeret feedback eller et mere hensigtsmæssigt didaktisk design. Dermed bliver den centrale analytiske interesse, hvordan refleksion kan understøttes og forbedres inden for de eksisterende uddannelsesrammer, snarere end hvordan vurdering grundlæggende ændrer refleksionens funktion.

Samlet vurdering og forskningsmæssigt hul

På tværs af de tre retninger fremstår refleksion som både læringspraksis, kompetence og vurderingsobjekt. Samtidig peger især den tredje retning på en grundlæggende spænding mellem refleksionens funktion som undersøgelse og som vurderingsgrundlag.

Samlet peger forskningen på en spænding mellem refleksion som undersøgelse og som vurderingsgrundlag. Denne spænding behandles imidlertid overvejende som et didaktisk spørgsmål om design, feedback og kriterier og tidligere forskning beskriver denne forskydning didaktisk.

Teoretisk ramme – Fra refleksion til reflektiv kommunikation

I dette afsnit begrundes jeg valget af et systemteoretisk perspektiv med afsæt i Niklas Luhmanns teori om sociale systemer. Formålet er at etablere en analyseramme, der gør det muligt at undersøge, hvordan refleksion får forskellige funktioner, når den indgår i uddannelsessystemets kommunikation.

Luhmanns systemteori tager udgangspunkt i, at samfundet består af funktionelt differentierede sociale systemer, som reproducerer sig selv gennem kommunikation (Luhmann, 1995). Sociale systemer forstås ikke som fællesskaber af mennesker, men som netværk af kommunikation, der udvikler deres egne måder at skabe mening og reducere kompleksitet på. Et centralt udgangspunkt er derfor sondringen mellem system og omverden samt antagelsen om, at sociale fænomener må analyseres ud fra de kommunikative sammenhænge, de indgår i.

Det systemteoretiske perspektiv adskiller sig dermed fra de refleksionsteorier, der primært interesserer sig for refleksion som en individuel erkendelses- eller læringsproces. I stedet flyttes den analytiske opmærksomhed til de kommunikative betingelser, hvorigennem refleksion bliver formuleret, iagttaget og tillagt betydning i uddannelsessystemet. Netop denne forskydning af analysens genstand gør systemteorien særligt velegnet til at undersøge forholdet mellem refleksion og vurdering.

På denne baggrund udfolder jeg først de systemteoretiske begreber, der er nødvendige for analysen – herunder operativ lukkethed, kommunikation og andenordens iagttagelse. Herefter introducerer jeg begrebet *funktionel forskydning* som artiklens analytiske kategori til at analysere, hvordan refleksiv kommunikation ændrer funktion, når den kobles til uddannelsessystemets selektionskommunikation.

Funktionel forskydning

Til dette formål introduceres funktionel forskydning som en analytisk kategori. Begrebet betegner den ændring i refleksiv kommunikations funktion, der finder sted, når den samme kommunikation bevæger sig fra primært at understøtte læring til samtidig at indgå som grundlag for uddannelsessystemets selektion. Funktionel forskydning retter dermed ikke opmærksomheden mod ændringer i den studerendes refleksion som psykisk proces, men mod de ændrede forventningsstrukturer, der former refleksiv kommunikation i henholdsvis lærings- og selektionskommunikation.

Operativ lukkethed og kommunikation

Det systemteoretiske perspektiv indebærer, at undervisning, læring og vurdering ikke analyseres som direkte forbundne størrelser, men som forskellige former for kommunikation i et funktionelt differentieret socialt system (Luhmann, 1995). Læring og refleksion finder sted i det psykiske system – dvs. i bevidstheden – mens uddannelsessystemet opererer gennem kommunikation. Psykiske og sociale systemer er operativt lukkede og deler derfor ikke operationer (Luhmann, 1995).

Konsekvensen er, at undervisere ikke har adgang til den studerendes refleksion som psykisk proces, men alene til den kommunikation, hvori refleksion kommer til udtryk. Analysen retter derfor opmærksomheden mod refleksiv kommunikation, dvs. de kommunikative former, hvorigennem refleksion bliver socialt tilgængelig og dermed kan indgå i undervisning, feedback og vurdering.

Refleksion som andenordens iagttagelse

Med Luhmann forstås iagttagelse som en selektiv operation, hvor noget markeres i forskel til noget andet. Enhver iagttagelse bygger derfor på distinktioner og kunne have været foretaget anderledes. Refleksion kan på denne baggrund forstås som andenordens iagttagelse – iagttagelse af iagttagelser. Refleksion handler således ikke blot om at beskrive en situation, men om



at undersøge, hvilke perspektiver og distinktioner der ligger til grund for beskrivelsen, og hvordan situationen kunne iagttages anderledes.

Analysen retter sig derfor ikke mod den studerendes indre refleksion, men mod den reflektive kommunikation, hvori sådanne andenordens iagttagelser formuleres og gøres tilgængelige i uddannelsessystemet.

Vurdering som beslutningskommunikation

Når reflektiv kommunikation indgår i uddannelsessystemet, bliver den samtidig genstand for vurdering. Med Luhmann kan vurdering forstås som beslutningskommunikation, hvor kompleksitet reduceres gennem selektion mellem muligheder, f.eks. bestået/ikke-bestået eller tilstrækkelig/utilstrækkelig (Luhmann, 2006; 2018). Uddannelsessystemet forener således to forskellige funktioner. Læring og selektion.

Når reflektiv kommunikation bliver genstand for vurdering, sker der en funktionel forskydning. Den samme reflektive kommunikation orienteres ikke længere udelukkende mod undersøgelse af praksis, men også mod de selektionskriterier, der gør den legitim og vurderingsbar inden for uddannelsessystemets selektionskommunikation.

Dermed adresseres artiklens centrale analytiske spændingsfelt. Reflektiv kommunikation i læringssammenhænge er orienteret mod udforskning af alternative iagttagelser, mens vurderingskommunikation er orienteret mod beslutning og selektion. Når de to kommunikationsformer kobles, sker der en funktionel forskydning. Denne forskydning er ikke en utilsigtet bivirkning af vurdering, men en konsekvens af uddannelsessystemets samtidige orientering mod læring og selektion.

Refleksiv kommunikation i vurderingssammenhæng – analyse af to eksempler

I det følgende anvendes den systemteoretiske ramme til at analysere, hvordan refleksion får forskellig funktion, når den indgår i læreruddannelsens praksis. Pointen er ikke at opstille en ny typologi over refleksion, men at vise, hvordan reflektiv kommunikation kan antage forskellige former afhængigt af, om den primært indgår i en læringsorienteret eller en vurderingsorienteret sammenhæng. Afsnittet analyserer derfor ikke refleksion som indre proces, men de kommunikative former, hvorigennem refleksion gøres synlig, genkendelig og mulig at vurdere.

Forskellen kan illustreres gennem to fikionaliserede uddrag fra en praktikopgave, hvor en lærerstuderende reflekterer over et gruppearbejde i undervisningen. Forskellen ligger ikke i, om der "er" refleksion eller ej, men i, hvordan refleksionen kommunikativt formes.

I det første uddrag formulerer den studerende sig således:

Jeg oplevede, at flere elever ikke deltog aktivt i gruppearbejdet. Jeg er i tvivl om, hvorvidt opgaven var for åben, eller om jeg ikke fik tydeliggjort forventningerne. Set i lyset af teorien om kognitiv aktivering kunne jeg have arbejdet mere med at strukturere opgaven. Samtidig er jeg usikker på, om det ville have begrænset elevernes deltagelsesmuligheder.

Her fremstilles situationen som åben og flertydig. Den studerende markerer usikkerhed, afprøver flere mulige forklaringer og iagttager egen undervisning gennem et fagligt begreb. Kommunikationen stabiliserer ikke straks én forklaring, men holder flere iagttagelser åbne. Måske var opgaven for åben; måske var forventningerne uklare; måske ville mere struktur både kunne støtte og begrænse elevernes deltagelse. Med Luhmanns begreb kan dette forstås som refleksiv kommunikation, hvor den studerende iagttager egne iagttagelser og gør dem til genstand for videre bearbejdning.

Det er vigtigt at præcisere, at en sådan usikker kommunikation godt kan vurderes. Usikkerhed er ikke i sig selv uforenelig med vurdering. Tværtimod kan usikker kommunikation være fagligt kvalificeret, hvis den er analytisk begrundet, begrebsligt informeret og viser, hvordan alternative fortolkninger kan åbne for nye handlemuligheder. Det problematiske opstår først, hvis vurderingen efterspørger entydig progression, sikkerhed og afrundede konklusioner på en måde, der gør usikkerhed til et tegn på utilstrækkelighed. Spørgsmålet er derfor ikke, om usikkerhed kan vurderes, men efter hvilke kriterier den vurderes. Hvis usikkerhed vurderes som analytisk arbejde med kontingens, kan den understøtte refleksionens læringsfunktion. Hvis usikkerhed derimod vurderes som mangel på kompetence, vil den studerende have stærke grunde til at nedtone den.

Det andet uddrag kunne lyde: "Jeg arbejdede med tydelig struktur og kognitiv aktivering i gruppearbejdet. Eleverne blev engageret, og jeg tilpassede løbende undervisningen med fokus på differentiering og progression. Dette viser min evne til at koble teori og praksis."



Også her kommunikerer der reflektivt, men formen er en anden. Situationen fremstilles mere stabilt og progressionsorienteret. Den studerende viser sammenhæng mellem teori, handling og resultat, og teksten fremstår umiddelbart mere vurderingsbar. Den rummer tydelige markører for faglig legitimitet. Teori, differentiering, progression og kobling mellem teori og praksis. Det gør teksten lettere at vurdere efter gængse kriterier som sammenhæng, begrebsanvendelse og professionsrettet begrundelse. Samtidig reduceres flertydigheden. Det uafklarede, det tvivlsomme og det alternative træder i baggrunden.

Forskellen mellem de to uddrag er derfor ikke, at det første er "ægte" refleksion, mens det andet ikke er refleksion. Begge er former for refleksiv kommunikation. Forskellen ligger i deres funktion. Det første uddrag gør usikkerhed og alternative iagttagelser kommunikativt tilgængelige. Det andet uddrag stabiliserer mening og gør refleksionen lettere at genkende som en kompetent præstation i en vurderingssammenhæng.

Systemteoretisk er det centrale, at refleksion ikke blot udtrykkes, men formes af den kommunikationssammenhæng, den indgår i. Når refleksiv kommunikation bliver del af en vurdering, orienteres den mod de forskelle, der har konsekvenser i uddannelsessystemet. Tilstrækkelig/utilstrækkelig, bestået/ikke-bestået, progression/manglende progression. Det betyder ikke, at refleksion forsvinder. Det betyder, at refleksion må fremtræde i former, der kan indgå i en beslutning.

Dermed bliver vurderingens rolle afgørende. Hvis vurderingen alene belønner den stabile, afrundede og progressionsorienterede fremstilling, skabes der incitament til, at studerende kommunikerer refleksion som sikkerhed og kompetence. Hvis vurderingen derimod også anerkender fagligt begrundet usikkerhed, alternative fortolkninger og analyse af dilemmaer, kan refleksiv kommunikation bevare mere af sin læringsorienterede funktion. Usikker kommunikation kan altså vurderes, men kun uden at miste sin pædagogiske værdi, hvis vurderingskriterierne gør det tydeligt, at tvivl, kontingens og alternative iagttagelser kan være tegn på professionel dømmekraft – ikke blot på manglende mestring.

Afsluttende diskussion

Analysen peger på, at spændingen mellem refleksion og vurdering ikke alene vedrører kommunikationens form, men også de betingelser, hvorunder studerende tør kommunikere usikkerhed, foreløbige forståelser og alter-

native iagttagelser. I denne sammenhæng bliver tillid en central analytisk kategori.

I et systemteoretisk perspektiv forstås tillid ikke primært som et spørgsmål om personlige relationer eller gode intentioner, men som en mekanisme til reduktion af social kompleksitet (Luhmann, 2000). Tillid gør det muligt at handle under usikkerhed, fordi aktører kan orientere sig mod forventninger om, hvordan deres kommunikation sandsynligvis vil blive modtaget og anvendt.

I læreruddannelsen betyder dette, at studerende kun kan udfolde refleksion som en åben undersøgelsespraksis, hvis de kan forvente, at tvivl, fejl og foreløbige forståelser ikke umiddelbart omsættes til negative vurderingsmæssige konsekvenser. Tillid er således ikke et supplement til refleksion, men en betingelse for, at refleksiv kommunikation kan orientere sig mod undersøgelse frem for selvbeskyttelse.

Når refleksion samtidig indgår som grundlag for vurdering, ændres denne forventningsstruktur. Den studerende ved, at refleksive udsagn potentielt kan få betydning for bedømmelse, progression og professionsadgang. Dermed bliver refleksiv kommunikation samtidig kommunikation med selektionsmæssige konsekvenser. Det øger sandsynligheden for, at refleksion orienteres mod det fagligt legitime og vurderingsbare frem for mod det åbent undersøgende.

Set i dette perspektiv kan tillid ikke reduceres til et spørgsmål om relationel kvalitet mellem underviser og studerende. Den afhænger i høj grad af, hvordan uddannelsen organisatorisk kobler refleksion og vurdering. Jo tydeligere det er, hvornår refleksion fungerer som læringskommunikation, og hvornår den fungerer som vurderingskommunikation, desto lettere bliver det at stabilisere de forventninger, som gør åben refleksiv kommunikation mulig.

Refleksionskompetence må på denne baggrund forstås som evnen til at navigere mellem forskellige kommunikative funktioner. Kompetencen består ikke alene i at kunne analysere praksis, men også i at kunne orientere sig i de forskellige forventningsstrukturer, hvor refleksiv kommunikation får forskellig funktion som henholdsvis lærings- og vurderingskommunikation.

Implikationer

I det følgende diskuterer jeg de didaktiske implikationer af analysen. Diskussionen tager udgangspunkt i artiklens centrale argument om, at spændingen mellem refleksion og vurdering ikke først og fremmest er et spørgsmål om didaktisk kvalitet, men om den måde, uddannelsessystemet organiserer kommunikationen om læring og selektion. På den baggrund diskuterer jeg, hvilke konsekvenser denne forståelse har for arbejdet med refleksion i læreruddannelsen.

Når reflektiv kommunikation indgår i vurdering, ændres dens funktion. Den studerende forholder sig ikke alene til praksis, men også til, hvordan refleksionen fremstår som fagligt legitim og vurderingsbar. Denne forskydning er ikke et individuelt problem, men et strukturelt vilkår, der følger af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion (Luhmann, 2006). Det didaktiske spørgsmål bliver derfor ikke, hvordan refleksion kan gøres "bedre", men hvordan uddannelsen organiserer de betingelser, der gør undersøgende reflektiv kommunikation mulig.

Analysen har samtidig vist, at refleksion som læringspraksis forudsætter tillid. Tillid kan i denne sammenhæng ikke etableres alene gennem relationelle strategier eller opfordringer til åbenhed, men må understøttes gennem den måde, forholdet mellem læring og vurdering organiseres på. Når studerende har klare forventninger til, hvornår refleksion fungerer som læringskommunikation, og hvornår den indgår som vurderingskommunikation, reduceres usikkerheden om refleksionens funktion. Funktionel differentiering mellem lærings- og vurderingsrum bliver dermed ikke et didaktisk valg, men en strukturel forudsætning for, at refleksion kan fastholde sin undersøgende karakter.

På denne baggrund peger analysen på fire didaktiske implikationer.

A) Differentiering af refleksionsrum

Refleksion bør ikke konsekvent kobles til vurdering. Hvis al reflektiv kommunikation får vurderingsmæssige konsekvenser, vil studerende med rimelighed orientere sig mod det sikre og vurderingsbare frem for mod undersøgelse af tvivl og dilemmaer. Analysen peger derfor på behovet for en tydelig organisatorisk differentiering mellem læringsrum, hvor refleksion kan udfolde sig uden direkte selektionskonsekvenser, og vurderingsrum, hvor reflektiv kommunikation indgår som grundlag for beslutninger.

B) Tydelig koblingsstyring mellem refleksion og vurdering

Studerende må kunne orientere sig i refleksionens forskellige funktioner. Hvis det er uklart, hvornår refleksion er en del af læringsprocessen, og hvornår den udgør grundlag for vurdering, øges usikkerheden, og refleksion får lettere karakter af strategisk præstation. Undervisningen bør derfor eksplicit kommunikere refleksionens funktion i de enkelte undervisnings- og vurderingssituationer. En sådan koblingsstyring reducerer kompleksitet og understøtter refleksion som undersøgelsespraksis.

C) Forskydning af vurderingens genstand

Analysen viser, at vurdering ikke kan rette sig mod refleksion som psykisk proces, men alene mod refleksiv kommunikation. Det peger på et behov for at forskyde vurderingens genstand fra den studerendes formodede erkendelse til de kommunikative kvaliteter, der kan iagttages og begrundes. Vurdering bør derfor i højere grad rette sig mod analyse af praksis, anvendelse af faglige begreber, argumentation og begrundede handlemuligheder frem for mod refleksion som personlig meningsdannelse.

D) Refleksionskompetence som navigationskompetence

Refleksionskompetence må forstås bredere end evnen til at reflektere over praksis. Den omfatter også evnen til at navigere mellem forskellige kommunikative sammenhænge, hvor refleksion får forskellig funktion. Det indebærer, at studerende både skal kunne analysere praksis, arbejde med alternative iagttagelser og forstå de forventningsstrukturer, der knytter sig til lærings- og vurderingssituationer. Refleksionskompetence bliver dermed også en kompetence til at orientere sig i uddannelsens kommunikative betingelser.

Afslutningsvis peger analysen på en forskydning af den didaktiske problemforståelse. Udfordringen består ikke primært i at udvikle bedre metoder til refleksion, men i at organisere forholdet mellem læring og vurdering på en måde, der gør undersøgende refleksion mulig. Det er denne organisering, der afgør, om refleksion kan fungere som et rum for professionel undersøgelse, eller om den primært udvikler sig til en kommunikationsform orienteret mod vurderingens selektionslogik.

Konklusion

Jeg har i artiklen introduceret funktionel forskydning som en analytisk kategori til forståelsen af refleksion i læreruddannelsen. Kategorien beskriver,



hvordan den samme refleksive kommunikation får forskellige funktioner afhængigt af den kommunikative sammenhæng, den indgår i. Den funktionelle forskydning består ikke i, at refleksion ophører med at være refleksion, men i, at refleksiv kommunikation orienteres mod forskellige forventningsstrukturer, når den indgår i henholdsvis lærings- og selektionskommunikation.

Med dette analytiske udgangspunkt har jeg i artiklen argumenteret for, at spændingen mellem refleksion og vurdering må forstås som et strukturelt snarere end et didaktisk problem. Udfordringen kan derfor ikke reduceres til spørgsmål om bedre opgaveformuleringer, tydeligere vurderingskriterier eller mere hensigtsmæssigt didaktisk design. Den udspringer af, at uddannelsessystemet samtidig skal understøtte læring og foretage selektion, og at refleksiv kommunikation derfor får forskellige funktioner afhængigt af, hvilken af disse funktioner den kobles til.

Jeg har argumenteret for, at refleksion ikke kan forstås som et transparent udtryk for den studerendes læring eller erkendelse. Med et systemteoretisk perspektiv er refleksion i stedet blevet analyseret som refleksiv kommunikation – en kommunikativ form, der produceres, iagttages og vurderes under bestemte institutionelle betingelser. Den funktionelle forskydning gør det muligt at forstå, hvorfor refleksiv kommunikation ændrer karakter i vurderingssammenhænge, uden at forklare denne forandring som et resultat af utilstrækkelig didaktik eller mangelfuld refleksionskompetence.

Jeg argumenter for, at artiklens bidrag består i at flytte analysens fokus fra refleksion som individuel kompetence til refleksion som kommunikativ og systemisk organiseret praksis. Herved bliver det muligt at analysere refleksion ud fra de kommunikative forventningsstrukturer, der former dens funktion, frem for ud fra antagelser om den studerendes indre erkendelsesprocesser.

På denne baggrund argumenterer jeg for, at arbejdet med refleksion i læreruddannelsen bør organiseres gennem en tydeligere funktionel differentiering mellem læringskommunikation og selektionskommunikation. En sådan differentiering skaber bedre betingelser for, at refleksiv kommunikation kan fastholde sin funktion som undersøgelse af praksis, samtidig med at vurdering fortsat kan opfylde sin funktion som beslutningskommunikation.

Refleksion kan ikke samtidig fungere som et rum for arbejde med usikkerhed og som grundlag for selektion uden at ændre funktion.

Referencer

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9–18. <https://doi.org/10.1002/ace.17>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on reflective writing. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 391–409. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union.
- Keiding, T. B. (2008). Refleksivitet i sundhedsuddannelser. I J. G. Jensen & B. P. Haa (red.), *Sundhedsvæsenet – i et konstruktivistisk perspektiv* (s. 67–80). Unge Pædagoger.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Trust and Power*. Wiley. (Original work published 1979).
- Luhmann, N. (2002). *Theories of distinction: Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and decision*. Cambridge University Press.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- OECD. (2019). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulz, T. S. (2025). *The concept of reflection in the work of John Dewey*. Preprint.
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education*. Routledge.

Preben Olund Kirkegaard
docent, ph.d. og forskningsleder
Læreruddannelsen, University College Nordjylland (UCN)
pok@ucn.dk
<https://orcid.org/0000-0001-6543-4633>

«Kanskje vi viser det på andre måter?»

En intervjustudie av mannlige grunnskolelærerstudenters forståelse av omsorg

Reidun Heggem, Hege Myhre og Martin Stokke

Sammendrag

Det er stort behov for mer kunnskap om hvordan mannlige lærerstudenter forstår og utøver *omsorg* i skolen. Denne artikkelen presenterer resultater fra en intervjustudie med mannlige studenter på grunnskolelærerutdanningen i Norge. Studentenes utsagn om omsorg analyseres opp imot teoriene om symbolsk makt, habitus og hegemonisk kjønns makt. Studentene uttrykker en forståelse av omsorg som et tydelig kjønnet fenomen. Flere av informantene uttrykker at de forbinder en bestemt form for omsorg med kvinner, knyttet til trøst og kos, som de ikke alltid identifiserer seg med. I intervjuene kommer det fram at studentene ser andre måter å utøve omsorg på som å bygge robusthet og selvstendighet, men som de har begrenset mulighet for å utøve i praksis. I artikkelen argumenteres det videre for at en unyansert og dikotomisk kjønnsforståelse kan bidra til å forsterke en polarisert omsorgsutøvelse i skolen, som igjen kan bidra til å snevre inn handlingsrommet rundt omsorgsutøvelse.

Nøkkelord

menn i skolen, hegemonisk kjønns makt, maskulin omsorg, livsmestring, lærerprofesjonalitet

Abstract

There is a significant need for increased knowledge about how male student teachers understand and enact *care* in school settings. This article presents findings from an interview study conducted with male students enrolled in primary teacher education programs in Norway. The students' reflections on care are analyzed through the theoretical lenses of symbolic power, habitus, and hegemonic gender power. The students articulate an understanding of care as a distinctly gendered phenomenon. Several informants associate a particular form of care – characterized by comfort and affection – with women, and report that they do not always identify with this mode of caring. The interviews reveal that the students recognize alternative ways of practicing care, such as fostering resilience and independence, although they experience limited opportunities to implement these approaches in practice. The article further argues that an unnuanced and dichotomous understanding of gender may reinforce a polarized enactment of care in schools, which in turn may constrain the scope of possible caring practices.



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.160114

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

men in education, hegemonic gender power, masculine care, life mastery, teacher professionalism

Introduksjon

Ifølge grunnskolens informasjonssystem er andelen mannlige lærere i grunnskolen for tiden på 26 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2025). Dette er godt under 40 prosent, som regnes som kjønnsbalanse innenfor et yrke (Skjeie & Teigen, 2003, s. 24), og andelen er lavere desto lengre ned i klassetrinnene vi kommer. På rene barneskoler ligger andelen menn på rundt 20 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2025). Dette er godt under det som innenfor kjønnsforskningen regnes som *critical mass* (Dahlerup, 2006), der den lave andelen i seg selv kan ha negativ betydning for rekrutteringen inn i yrket (NOU 2012:15, s. 319). En svært lav andel menn kan forsterke oppfatninger om at læreryrket er feminisert, og virke inn på utdanningsvalg (Davis & Hay, 2017).

Kjønnsbalanse innenfor et yrke kan begrunnes i ulike perspektiver på likestilling. Et likhetsperspektiv er argumenter der man anser begge kjønn som like egnet til å ivareta et yrke. Siden egenskapene som trengs i et yrke, anses som uavhengig av kjønn, vil en skjev kjønnsfordeling kunne være en indikasjon på ulike rettigheter og at det underrepresenterte kjønn har begrensede muligheter til å velge fritt (Imsen, 2000). En annen type argument er knyttet til et forskjellsperspektiv på likestilling, der man argumenter for at kjønnene ikke har like, men ulike bidrag inn i et yrke, ut fra enten medfødte eller tillærte kjønnsforskjeller, eller basert på ulike erfaringer eller tilhørighet i ulike miljøer og grupper. Det handler om å sette lik verdi på ulike kvaliteter, og dermed om likestilling i betydningen «forskjellige, men likeverdige» (Imsen, 2000, s. 15). Hvis en ønsker at flere menn skal søke lærerutdanning, vil en innenfor et forskjellsperspektiv på likestilling prøve ta høyde for at det finnes noen fellestrekk blant menn som skiller seg fra kvinners, og som en må appellere til for å få flere menn til å velge utdanningen. Myklebust et al. (2019) skriver at en i et slikt perspektiv vil være opptatt av hvordan identifiserte eller antatte fellestrekk ved menn sammenfaller med, eller står i kontrast til, kjennetegn ved eller oppfatninger av læreryrket (Myklebust et al., 2019, s. 19).

Et kjennetegn ved læreryrket er at det er et utpreget relasjonelt yrke. Den norske skolen har sine røtter i den kontinental-europeiske tradisjonen, med



vekt på både læring og danningsprinsippet viser til hvordan den norske skolen skal bidra til at elevene blir fullverdige aktører i samfunnet og i stand til å håndtere sine egne liv. Danningsprinsippet er tuftet på relasjonelle praksiser i skolen: «Elevene dannes i møte med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I dette ligger en nærhetsetikk, der lærerens omsorg for elevene er helt essensielt. Omsorg er også nevnt i lærerprofesjonens etiske plattform fra Utdanningsforbundet og er dermed løftet fram som en sentral del av lærernes felles profesjonsetikk (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette harmonerer også med FNs barnekonvensjon, der omsorg står helt sentralt som en rettighet alle barn har. Men selv om det er nedskrevet og vedtatt at omsorg er en sentral del av lærerens profesjonsutøvelse, er det ikke like tydeliggjort hva som ligger i begrepet omsorg. Det ligger i omsorgens vesen at den har en verdi i seg selv, og at «den bestemmes underveis, av deg og meg og de andre som vier seg til omsorgens oppgave» (Løvlie, 1990, s. 58).

De siste årenes rekrutteringsutfordringer og synkende andel menn på barnetrinnet har tydeliggjort behovet for mer kunnskap rundt kjønne forståelser, forventninger og praksis knyttet til omsorg i lærerrollen. Kjønnsbalanse i læreryrket vil kunne bidra til et større mangfold i hvem som er med og legger innhold i lærerrollen og deltar i profesjonaliseringen innenfra (jf. Evetts, 2003); gjennom lærernes egne praksiser. I denne konteksten er det relevant å forske på hvordan menn som har valgt grunnskolelærerutdanning, forstår og forholder seg til temaet omsorg, og i denne artikkelen søker vi å belyse følgende problemstilling:

Hvilke forståelser har mannlige lærerstudenter av omsorg innenfor læreryrket, og hvordan ser de på seg selv som omsorgsutøvere?

Teoretiske perspektiver på hegemonisk makt knyttet til omsorg i skolen

Hva omsorg er, og hvordan den skal utøves i skolesammenheng, avhenger av hva som er skolens formål, og oppfatninger av både skolens formål og av omsorg kan prege forståelsene av hvem som passer til det å være lærer. Hubbard & Datnow (2000) viser til hvordan undervisning historisk har vært definert som et kvinnelig domene med referanser til Acker (1994; 1996) og Apple (1994), som peker på hvordan læreryrket tradisjonelt har vært betraktet som en forlengelse av kvinners rolle som mødre og oppdragere. Dette kobles til normative forestillinger om kvinner som familieorienterte og

ansvarlige for barns utvikling (Dumapias-Zaspa, 2025). På denne måten blir det å undervise barn ikke bare en profesjonell praksis, men også en vide-reføring av det som kulturelt og biologisk forstås som kvinners domene. Vogt (2002) analyserte hvordan begrepet omsorg er koblet til diskurser om nettopp natur, altruisme og moral, og peker på hvordan biologiske og sosio-biologiske teorier brukes for å forankre omsorg i kvinnens kropp og væren. Koblingen mellom omsorg og moderskap bidrar til å reproducere et syn på kvinnelighet som naturlig omsorgsfull, og samtidig marginalisere andre måter å forstå og utøve omsorg på (Vogt 2002). I henhold til Vogt (2002) kan omsorg i læreryrket forstås på flere måter: omsorg som *forpliktelse* (*commitment*), som *relasjonsbygging* (*relatedness*), som *fysisk omsorg* (for eksempel hjelpe med påkledning og toalettbesøk), som *affektivt* (for eksempel det å gi trøst og kos), omsorg som *foreldreskap* (*parenting*) og som noe *moderlig* (*mothering*). Vogt plasserer disse forståelsene langs et kontinuum, der omsorg forstått som noe moderlig i den ene enden av dette kontinuumet tydelig er assosiert med tradisjonell vestlig forestillinger om femininitet, mens omsorg som forpliktelse er mer kjønnsnøytralt og profesjonelt (Vogt, 2002, s. 262).

Solheim (2002) viser i sine studier hvordan omsorgsarbeid er tett knyttet til det hun kaller en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn. Arbeid med barn, pleie og omsorg har tradisjonelt vært lavt rangert og forstått som noe som ikke krever formell kompetanse, siden det blir forstått som noe medfødt kvinnelig. Dette fører til at visse ferdigheter og former for kunnskap blir tatt for gitt, og forstått som en del av kvinners habitus (Bourdieu, 1977), altså kroppslige og intellektuelle disposisjoner som utvikles gjennom livserfaring og sosial posisjon (Solheim, 2002, s. 117). Habitus utvikles i ulike sosiale felt, der forskjellige former for kapital, som sosial-, kulturell- og symbolsk kapital, har ulik verdi. Skolen er et slikt sosialt felt der hvem som "passer inn", bestemmes av hvilke former for kapital som verdsettes. Når omsorg forbindes med kvinnelighet og morsrollen, fungerer dette som en form for symbolsk kapital for kvinner (Bourdieu & Wacquant, 2013; Lien, 2021, s. 246) og samtidig som en mulig barriere for menn (Lien, 2021). Det er dette Solheim omtaler som hegemonisk makt (Solheim, 2002). I et hegemonisk omsorgsregime blir det tydelig at det finnes et internt kjønn-net kompetansehierarki, hvor noen former for omsorg verdsettes høyere enn andre, og forståelsen av hva det vil si å være omsorgsfull, ofte er knyttet til moderskap og kvinnelighet som symbolsk kapital (Lien, 2021, s. 246). Dette kan ekskludere lærere som ikke innehar de dominerende formene for kapital som anerkjennes i feltet.



Den symbolske makten rundt omsorg kan bidra til at kvinner har hegemonisk makt på omsorgsområdet, og kan i tillegg forsterkes gjennom at den hegemoniske maskuliniteten degraderer omsorg, eller bestemte former for omsorg. Hegemonisk maskulinitet er den formen for maskulinitet som er mest dominerende og kulturelt akseptert i en bestemt kultur til enhver tid (Elliott, 2016). Den endrer seg sammen med samfunnsendringer og underordner menn som legemliggjør devaluerte former for maskulinitet (Elliott, 2016, s. 245). Selv om få menn i praksis når opp til idealet om hegemonisk maskulinitet, vil den fungere som en ønskelig norm (Elliott, 2016; Nayak, 2023) og vil kunne bidra til at menn opplever seg devaluert, dersom de beveger seg inn på områder som gir lav status blant menn. En del av denne normen er å ta avstand fra det som blir ansett som feminine områder. Brandth & Kvande (1998) introduserte begrepet «maskulin omsorg» for å vise at fedre i omsorgspermisjon bygger sin egen plattform for omsorg, som innebærer å prioritere å leke og være aktiv sammen med barna. I tillegg var det viktig for deres omsorgsutøvelse å gjøre barnet selvstendig. Denne maskuline omsorgen ble av mødrene i undersøkelsen gitt høyere verdi enn mors praksis (Brandt & Kvande, 1998). Elliot (2016) derimot introduserer begrepet «omsorgsfulle maskuliniteter» som en alternativ måte å forstå maskuline identiteter på. Det handler om å avvise tradisjonelle maskuline normer og introdusere en relasjonell praksis som utfordrer patriarkalske normer og hegemonisk maskulinitet (Elliott 2016). Elliot bygger sin forskning på feministisk omsorgsteori, som blant annet anerkjenner kvinners erfaringer, men som også utfordrer ideen om kvinner som «naturlige omsorgspersoner» (s. 248). Elliotts begrep om omsorgsfull maskulinitet er møtt med kritikk som bygger på at begrepet tvert imot avgrenser rommet for menn, når det gjelder å utøve omsorg ved å avvise maskuline trekk som ikke kompatibelt med omsorg og dermed ekskludere menn fra omsorgsutøvelse (Roberts & Prattes, 2024).

I denne studien kombinerer vi perspektiver på kjønn, der vi er åpne for at det kan være forskjeller mellom kjønnene som kan være både biologisk og kulturelt betinget, samtidig som at vi også ser det som et mål at både menn og kvinner skal ha reelt like muligheter til å både jobbe som lærere og utøve ulike former for omsorg i sin lærerpraksis. Vi har en moderat konstruktivistisk forståelse av kjønn, der handlingsrommet for mannlige og kvinnelige lærere konstrueres kontinuerlig i kombinasjon mellom det de tar med seg inn, og hvordan de handler i praksis.

Metode

Denne kvalitative studien bruker gruppeintervju for å få innblikk i mannlige lærerstudenters erfaringer og forståelser av det å være en mannlig lærer. Gjennom denne tilnærmingen ønsket vi også å komme nærmere en forståelse for hvorfor det er såpass få menn i lærerutdanningen, spesielt på 1.-7. trinn. I forkant av gruppeintervjuene fikk mannlige lærerstudenter som studerte ved NTNU og Nord Universitet, invitasjon til å delta, hvor alle som meldte interesse, ble inkludert. 10 studenter fra NTNU og 7 studenter fra Nord Universitet deltok i til sammen seks intervju. Samlet representerte utvalget alle studietrinn i lærerutdanningen. Deltagerne er anonymiserte gjennom at de har fått fiktive navn, der de som deltok i gruppeintervju nr. 1-6, fikk fornavn på hhv. bokstavene A, B, C, D, E og F.

Ved å gjennomføre gruppeintervjuer satte vi i gang en prosess som ga studentene mulighet til å stimulere hverandre til å dele sine erfaringer og bygge videre på diskursene som ble delt (Tjora, 2017). Det ga oss som forskere mulighet til å analysere samhandlingen mellom informantene og hvilke tema, perspektiver og meninger som fremstår som mest legitime og illegitime i studentgruppen. I analysen må man alltid ta hensyn til at det er et maktspekt inne i bildet, som gjør at noen informanter legger mer føringer på dialogen enn andre, og at ikke alle stemmer og meninger får like stor plass. Likevel kan vi lese av dialogen *noe* av det som skaper konsensus og motsetninger i gruppen.

Gruppeintervjuene tok utgangspunkt i en felles intervjuguide, som sørget for at intervjuene ved de ulike universitetene var innom de samme temaene. En semistrukturert tilnærming muliggjorde samtidig at vi kunne følge opp momenter som gruppen var opptatt av. De åpne spørsmålene i intervjuguiden fokuserte på overordnede tema som egen skoleerfaring, erfaring med rådgivning under valg av studie, motivasjon, rollemodeller, det faglige innholdet på lærerutdanningen, studentmiljøet og tanker om framtidig lærerrolle. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema diktafon og lagret sikkert på en kryptert server. Nettskjema ble valgt på grunn av ivaretagelse av sikker lagring på servere som driftes av Universitetet i Oslo. Lydfilene ble transkribert og anonymisert. Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Sikt.

Selv om vi var bevisste på den symbolske koblingen mellom kjønn og omsorg i lærerprofesjonaliteten, særlig på de lavere klassetrinnene, gikk vi åpent inn i datainnsamlingen med et induktivt og utforskende utgangspunkt. Vi gjennomførte datainnsamling og analyse iterativt, inspirert av



grounded theory, der empirien informerte videre analytiske fortolkninger. Omsorg trådte tidlig fram som et gjennomgående tema på tvers av intervjuene og ble derfor sentral i analysen som ligger til grunn for denne artikkelen. I denne prosessen var også et likhets- og forskjellsperspektiv på kjønn sentralt, noe som ga oss verdifull innsikt i hvordan studentene beskrev egne forståelser og opplevelser rundt seg selv som mannlige lærere, blant annet tilnærminger til omsorg i praksis.

Analyse

For å analysere datamaterialet brukte vi en konstant komparativ inspirert analyse som er beskrevet av Corbin & Strauss (2015), hvor vi vektla åpen og selektiv koding, da formålet med studien først og fremst var å forstå de mannlige lærerstudentenes refleksjoner rundt deres rolle.

I den første fasen av kodingen, beskrevet som åpen koding (Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1998), tilnærmet vi oss datamaterialet induktivt gjennom å bruke linje-for-linje koding (Corbin & Strauss, 2015) for å kode hver enkelt linje individuelt. Her var vår forforståelse et *sensitive-rende* verktøy i tråd med det som betegnes som teoretisk sensitivitet (Corbin & Strauss, 2015), som gjorde det mulig for oss å se nyanser i studentenes beskrivelse av seg selv som omsorgsutøvere, slik at vi kunne oppdage noe uventet.

Etter at vi hadde utviklet kodene, organiserte vi dem i mer overordnede konsept og tema. Vi brukte konstant sammenligning og mikroanalyse (Corbin & Strauss, 2015) til å undersøke relasjonene mellom de ulike konseptene og temaene. Vi spurte oss spørsmål som: *Hva mener de egentlig her? Hvordan henger dette sammen? Hva påvirker dette?* Gjennom denne prosessen ble det tydelig at omsorg var i kjernen av informantenes beskrivelser, og et sentralt tema som knyttet de andre sammen.

Funnet av hovedtemaet omsorg førte oss over til den siste fasen i analysen, beskrevet som selektiv koding (Corbin & Strauss, 2015). I denne undersøkte vi hovedtemaet *omsorg* ved å re-kode datamaterialet. En viktig del av denne prosessen var å lete etter alternative fortolkninger, eller negative tilfeller (Corbin & Strauss, 2015), slik at vi kunne utfordre våre antakelser. Denne prosessen bidro til å nyansere vår forståelse av hovedtemaet og bidro til å tydeliggjøre hvordan det hang sammen med de andre underordnede temaene.

Funn

Omsorg som en kjønnnet del av lærerrollen

Siden studien som helhet handlet om hva som motiverte menn til å studere til å bli lærere, var et sentralt tema i intervjuene studentenes tidligere rollemodeller. På spørsmål om hvordan de husker sine egne lærere, svarte flere av studentene at de hadde opplevd de kvinnelige lærerne som de omsorgsfulle, som de gikk til hvis det var noe. Den samme koblingen mellom omsorg og kjønn ble også gjort når de snakket om sine kvinnelige medstudenter. Kvinnelige medstudenter ble beskrevet gjennom for eksempel at de «har mye omsorg i seg», og at dette var noe de merket godt, både på campus og i skolen. Selv om studentene verdsetter omsorg som en sentral del av lærerrollen, er ikke den moderlige og trøstende formen for omsorg (jf. Vogt, 2002) nødvendigvis noe alle studentene kjenner seg så godt igjen i:

... det faller ikke så naturlig å sette dem i fanget, da. Det gjør jeg veldig sjelden, egentlig. Jeg kjenner ikke at det ligger så naturlig for meg. Jeg synes det er bedre å legge ei arm på skuldra enn å ta dem i fanget og dulle. Nei, jeg tror ikke jeg kommer til å gjøre det som du typisk ser i barnehagen, at du liksom går og vugger på dem eller legger dem i fanget og stryker over håret og sånt, det... nei, det gjør jeg ikke! (Børge)

Mindre naturlig med kroppskontakt for guttene, kanskje, enn for kvinner. Mye mer kos og klems med damer og jenter og... enn med gutter, da. (Bård)

I hvert fall i 1.-4., du må jo vise mye omsorg og mye... den biten der da. Som du kanskje forbinder med damer. (Bjørnar)

Vi ser her en tydelig kobling til en forståelse av omsorg i tråd med noe tradisjonelt kvinnelig. Spesielt interessant i denne sammenhengen er at de ikke bare snakker om omsorg som noe tydelig kjønnnet, noe som knyttes til kvinner, men også som noe de selv markerer en avstand til. «Eskil» er svært tydelig:

Det er jo sånn, herregud, og da får jeg litt sånn, første trinn, nei, nei, det skjer ikke, orker ikke. (...) Jeg vil lære folk ting. Jeg vil kunne snakke med modne elever og diskutere litt og ha det litt artig. Jeg orker ikke å være barnevakt. Jeg orker ikke. (Eskil)



Disse studentene tar altså tydelig avstand fra den typen omsorg som er knyttet til det å være *barnevakt* og til *oppdragelse* – en form for omsorg som er nært forbundet med hjemmesfæren og dermed til det moderlige (jf. Vogt, 2002). Vi ser at disse studentene uttrykker en tydelig dikotomisk og forskjellsorientert kjønnsforståelse. Et interessant spørsmål i forlengelsen av denne kjønningen av omsorg er *hvorfor* omsorg knyttes til kvinner, og hvilke forklaringsmodeller som anvendes. Her uttrykker studentene en relativt klar forståelse av at det handler om medfødte, biologiske forklaringer:

Det er liksom morsmelka og det liksom ... det å ha omsorg fra de er 0 år, på en måte. Liksom, alle kvinner i verden, at de føder og er der i starten av, naturlig nok. Så føler jeg at ... det ... damer har mer omsorg enn menn. (...) I hvert fall inntrykket mitt av det man har opplevd selv, så føler jeg at det sitter mer latent hos kvinner å vise omsorg for barn.
(Bård)

Samtidig kommer flere forklaringsmodeller til syne der de helt tydelig anvender det kulturelle perspektivet og tillegger utøvelsen av omsorg som å være sosialt formet:

Tidligere har det ikke vært sånn at menn har vært kjent for å være åpne om følelser og sånn. Mens kvinner har vært litt mer ... prater med ungene om sånt. Menn har liksom vært ... man skal ikke vise følelser og sånt. Og det er bare nå i nyere tid at det har blitt litt mer sånn at menn skal få lov til å si hva de føler og sånn. Og så henger vi fortsatt litt etter. (Didrik)

... men jeg tror det er ofte at menn enten inntar en rolle, eller inntar, mer sympatiske eller at de ikke lærer seg på samme måte da. At det er mer instinktivt til kvinner, men at absolutt, det er tillært totalt sett, tror jeg. (Eskil)

Vi ser at informantene uttrykker en kjønning av omsorg som blir omtalt både som noe biologisk og som noe kulturelt skapt. På den ene siden omtaler de dette som noe medfødt, koblet til fødsler, morsrollen og noe *naturlig*, mens de også snakker om omsorg som noe tillært og som styres av sosiale roller og forventninger. Når flere av studentene uttrykker avstand til en affektiv form for omsorg (Vogt, 2002) med den begrunnelse at det er mer *naturlig* for

kvinner, ser vi at det hegemoniske omsorgsregimet kommer eksplisitt til uttrykk. Dette er forankret i en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn (Solheim, 2002), og den affektive formen for omsorg knyttes til moderskap og kvinnelighet om symbolsk kapital (Lien, 2021).

Et utvidet omsorgsbegrep: For robusthet og relasjoner

Ovenfor har vi vist at mange av informantene i denne studien knyttet omsorg til lærerrollen, men uttrykte en avstand til det å selv utøve en type omsorg som *forbindes med damer*. Men dette betyr ikke at de mannlige studentene ikke ønsker å bidra med omsorg. Flere av studentene uttrykte en verdsettelse av det å utøve omsorg, men at menn kan vise det på andre måter, for eksempel gjennom lek og bygging av robusthet, enn kvinner, som i større grad utøver omsorg basert på trøst og trygghet:

... Men klart, vi har jo masse omsorg vi også, men kanskje ikke så mye der at vi koser og ... Kanskje vi viser det på andre måter. (Bård)

Ja, jeg er enig at ... det er også vanskelig å generalisere, men at menn og kvinner kan vise omsorg på ulike måter. Og at menn ikke er like mye på den varme omsorgsfulle måten, da. (Andor)

Vi ser at det er en bevissthet blant studentene om at menn også kan ha eller vise omsorg, men at det framheves at dette kan være en annen form for omsorg enn det mange av dem anser som mer naturlig for kvinner. Men hvis omsorg ikke bare er «den varme omsorgsfulle måten», hva er det da? Her viser to av studentene til erfaringer fra egen skolegang:

Sånn som det der, og i friminuttene når vi gutta leker i ballbingen og blir ... kaste ... flyg veggimellom! Mennene er litt sånn, «ja, ja, det er ingen som dør». Men de [kvinnelige lærerne] er sånn: «Nei, nei, nei, nei, du skal ikke ha noen skade her, nei». Litt mer sånn, litt mer påpasselig ... (Eskil)

Ja, absolutt. Jeg elska å lekesloss da jeg var liten. Jeg følte jo selv at det ofte ble brutt opp fordi ... det begynte å se litt voldelig ut, og det ... Og da blir man bare mer irritert da. Så nå når jeg selv er ute i skolen, så prøver jeg å gi rom til at man kan lekeslås. Og så ser man alltid når

det går over en strek, det gjør man. Og da tenker jeg, DA kan man bryte. (Eivind)

Eskil viser også til erfaring fra egen praksis som lærer:

Hvis jeg er vikar ... «Ja, de slo nå hverandre, ja, ja, dem gjorde nå det da, det er nå gjort da, vi må håndtere det». Mens damer blir veldig sånn: «separerer dem, trygghet, hent flere voksne!». (Eskil)

Her viser «Eskil» til erfaringer som lærervikar, der han har erfart forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere sin måte å håndtere situasjoner mellom elever på, der han har opplevd at mannlige lærere, inkludert ham selv, tolererer mer uro og tilløp til konflikter mellom elever før de griper inn. Dette støttes også av både «Even» og «Eivind» i samme intervju. «Even» beskriver hva han mener om omsorg gjennom et eksempel:

... det var han som fikk en spiker i fingeren, og jeg syntes han overreagerte veldig. Det har jeg sett før, jeg har gjort det sjøl, det er blod. Jeg tenker meg at resten trenger ikke å se det her ... ikke få opp stresset i klassen, og så tar man det veldig rolig, så kommer elevene til å se det, så hvis jeg reagerer med at det må fikses fort, det får opp stresset deres også, og det at de ikke klarer å kanskje takle det sjøl, så jeg tror vi ... Eller ... til det, hva er omsorg? Vi kanskje ikke griper inn akkurat der, men jeg tenker det er jo omsorg i det lange løpet, at de lærer seg å takle situasjoner sjøl. (Even)

(...)

Ja, absolutt. Du må kunne slå deg litt for å kunne ha omsorg for deg selv (...) Jeg tenker jo at omsorg handler om å bare være der egentlig, men samtidig også gi rom for at man selv kan kunne utvikle seg, til at en kan akseptere å være i litt sånn rævva posisjoner. For sjøl når jeg er som vikar, så er jeg veldig flink som omsorgsperson. Det hører jeg ofte. Men samtidig gir det ofte veldig mye rom til at en kan akseptere litt å ha det vondt sjøl og, på en positiv måte. (Eivind)

Vi ser altså her at informantene påpeker at mannlige lærere lar situasjoner gå litt lengre før de griper inn, og de beskriver en alternativ tolkning som

innebærer at elevene i større grad skal få mulighet til å stå lengre i de vanskelige situasjonene. Her kjenner vi igjen det som Brandt & Kvande (1998) betegnet som maskulin omsorg gjennom det å fremme selvstendighet hos barna.

Det å skape gode situasjoner med elevene, gjennom blant annet å delta i aktiv lek, ble også trukket fram. På spørsmål om de tror de har noe ekstra å bidra med, som menn i skolen, svarer «Casper» og «Christian» dette:

Min erfaring fra når jeg jobbet i barnehage, og småtrinn også, for så vidt, er at elevene synes det er artig at vi er litt mer leken ute, kanskje. Vi er mer på tilbudssida både å være med i leken som er ... læringsstyrt lek, og at vi utfolder oss mer på den måten. (Casper)

Ja. Ja, der har jeg også vært veldig, veldig aktiv, da. Jeg har blitt omtalt som en villmann ute i friminuttene. Eh ... Veldig fysisk aktiv i lek, og på vinteren så er det aking og snøball, og så bygge borg og bygge snømenn og sånne ting. Og på sommeren så er det ... (Christian)

En bygger jo relasjoner når ... (Casper)

Ja, det er nettopp det! Det bygger relasjoner ute i friminuttene, og utenfor den der ... hvis du benytter deg av hele plassen i undervisning, så ... så er det viktig at du bygger relasjoner utenfor også. Og det tror jeg vi som ... det er det litt rart å si, at vi som menn tilbyr det, for vi er menn, men vi kan tilby det, i hvert fall. Og det tror jeg er veldig, en veldig fin fordel for elever, at vi er med aktivt i lek. (Christian)

Vi ser her at de peker på utfoldelse i lek som noe særegent de kan tilby som menn i skolen, og at «Christian» blir svært ivrig på å følge opp det «Casper» sier om relasjonsbygging i tilknytning til dette.

Disse to snakket også om det å være en mannlig rollemodell, der «Christian» uttrykte: «At det ikke bare er en mann, men at det er en mann som da er kompetent og er glad i ungene». «Casper» var enig, og la til: «At man ikke får et bilde av mannen at det ikke er en omsorgsperson». Selv om de fremhever kjønnsforskjeller i måten å utøve omsorg på, så vektlegger de også den emosjonelle siden ved omsorg og at det er viktig at menn blir sett på som omsorgspersoner, også i mer tradisjonell forstand. Disse to studentene fremhever dermed både maskulin omsorg og omsorgsfull maskulinitet (jf.



Elliott, 2016), som tyder på at de ønsker en bredde i handlingsrommet for omsorg.

Utestenging og korrigerende av egen omsorgsutøvelse: Opplevelser fra praksis

Selv om vi fant en relativt omforent forståelse av en alternativ form for omsorg hos studentene, peker de på hindringer mot å utøve dette i praksis. Informantene uttrykker at de velger å utøve omsorg på den måten de føler er forventet av dem, istedenfor å utøve den omsorgen de selv mener er best. Her svarer «Eivind» på spørsmål om *man griper inn fordi man føler at man er nødt til å gjøre det, og fordi det ikke er aksept for å la det gå litt lenger*: «Ja, det er forskjellig da, men absolutt. Som det jeg ser selv, er at man ofte ikke gidder å tøye grensene på det i det hele tatt. At det blir tatt eventuelt før det skal gå dårlig». (Eivind)

Bruken av betegnelsen 'tøye grensene' viser at det er noen grenser der; noen forventninger om hvordan en skal håndtere utfordrende situasjoner. Studenten opplever altså at det kan være utfordrende å tøye grensene, og dette snevrer inn hans handlingsrom for en alternativ omsorgsutøvelse som innebærer å la elevene stå i situasjoner lengre før man griper inn, for å gi de verktøy og ferdigheter til å håndtere situasjoner på egen hånd. Her viser «Even» til egne erfaringer fra praksis:

Når vi er praksisgruppe, og vi er tre jenter og en gutt, og sånn der, og så er det noen som skader seg, får vondt i tåa eller ett eller annet, og så, og jeg kan jo gå over dit og, ja, «er det vondt i tåa», og alt det der, og sånn, men, jeg vet at, jentene har litt mer nesten naturlig måte, har det virka sånn, å ta den biten, og så holder jeg litt mer som orden på resten. Men åpenbart, man kan gjøre den jobben også, og jenta kan også. Men, jeg har liksom tenkt at jeg bør ikke prøve å bli som dem. Jeg har liksom tenkt at det gir mer mening i helheten på skolen, eller for elevene, at den forskjellen egentlig er der. (Even)

Her ser vi at en dikotomisk kjønnsforståelse basert på en oppfatning av naturlige kjønnsforskjeller forsterker rollefordelingen i praksis. Interessant her er at denne studenten ikke mener at menn ikke behersker denne formen for omsorgsutøvelse, men at det er noe som kvinnene kan *bedre*. Her sammenligner han sin omsorgsutøvelse med kvinnelige medstudenter sin omsorgsutøvelse:

Ja, jeg tror det, det er sikkert annerledes hvis du er alene som lærer og jobber, så er omsorgsgreiene åpenbart er noe vi kan som gutter, men når det er andre jenter til stede, så har det virket mer ... naturlig. (Even)

Vi ser her tegn til en relativ underordning (Haavind, 1982): Kvinnene gis hegemoniet i situasjonen. Samtidig har vi sett at «Even» fremhevet en alternativ omsorgsutøvelse han mener er mer typisk for menn. Dette er et utvidet omsorgsbegrep der leken får gå lengre før man bryter inn, for å kunne la elevene utvikle ferdigheter til å håndtere situasjoner på egen hånd. De uttrykker at det er vanskelig å få utøvd slik omsorg når situasjoner tolkes annerledes og det blir en motsetning i måten det blir håndtert på.

Ja, for det Eskil sa, det å være i en ballbinge eller leke en slåsskamp og sånt, så er det ofte at, det ser jeg selv på jobb, at jeg gidder ikke å ta i alt av slåsskamper, når jeg ser at det ikke blir alvorlig. Men en kvinne er veldig fort på å si «Nei, det skal vi ikke gjøre». (Eivind)

(...)

Det er jo kanskje ganske vanskelig, med tanke på at, du spurte oss jo om det i stad om menn får være menn i skolen på en måte. For det er jo kjipt, sikkert, for hvis Marius da er kjempelei seg, så kommer jeg litt sånn, «hva skjer?», liksom. Og så kjem Aurora «Æææææ, går det bra?» Og så blir de møtt med helt sånn polariserte versjoner av lærerne. Da blir det veldig uforutsigbart, hva er det egentlig som skjer nå? (Eskil)

Disse utsagnene kan tyde på at det er enkelte situasjoner som tolkes og håndteres forskjellig, der informantene opplever at deres vurdering blir overprøvd. Når symbolsk omsorg forbindes med kvinnelighet og morsrollen, fungerer dette som symbolsk kapital for kvinner. Det er dette Solheim (2002) omtaler som hegemonisk makt, som igjen kan virke ekskluderende på andre former for omsorg. Når den hegemoniske formen for omsorg aktiveres på et tidligere tidspunkt, kommer en ikke dit at en alternativ form for omsorg får utspille seg i praksis. Her ser vi altså at det hegemoniske omsorgsregimet er svært virkningsfullt.

Oppfatninger omkring kjønn og omsorg som vi ser i vårt datamateriale, kan springe ut av dominerende oppfatninger i kulturene i og rundt skolene, fra makronivå og ned til mikronivå. Vi må være åpne for at ulike måter



å utøve omsorg på kan ha ulike årsaker og sannsynligvis være knyttet til komplekse årsaksforhold som virker sammen. I dette kapitlet har vi vist at våre informanter ønsker å utvide omsorgsbegrepet til å innebære mer enn det som, etter deres syn, ofte forbindes med kvinner, som kos og trøst. De ønsker å la ungene få utfolde seg mer i leken, bli robuste og gjøres i stand til å ordne opp på egen hånd, blant annet ved å la leken utvikle seg lengre og mer fritt før det gripes inn. Som en del av slik omsorgsutøvelse nevner de også egen deltakelse i leken som et viktig aspekt for å danne relasjoner.

Drøfting

Analysen ovenfor viser at de mannlige studentene i stor grad opplever å befinne seg i en profesjonell kontekst som er dominert av et feminint omsorgshegemoni, preget av symbolsk makt (Solheim, 2002). Studentene beskriver en form for omsorg som mange av dem ikke identifiserer seg med, og det tydeliggjøres en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn der omsorg ses på som en «naturlig» kvinnelig evne (Solheim, 2002). Disse opplevde forskjellene knyttes til både egne erfaringer som elever i skolen og av erfaringer studentene får gjennom egen praksisutøvelse i lærerutdanningen. De kvinnelige medstudentene blir omtalt som *naturlig omsorgsfulle*, der omsorg ses som noe som ligger *latent*. Konkret blir denne omsorgen av informantene beskrevet som en omsorg i form av emosjoner og uttrykt henvivenhet (jf. Vogt, 2002); som nær, varm, koblet til trøst og kos, for eksempel det å bli tatt på fanget. Studentene anerkjenner denne formen for omsorg som vesentlig, men flere beskriver andre måter å utøve omsorg på som de opplever som mer nærliggende for dem selv. De tydeliggjør da en utøvelse av omsorg som handler om å gi elevene erfaring med å stå i utfordringer, og verktøy til å mestre vanskelige situasjoner. Vi ser dermed at begrunnelsene som studentene bruker, kan knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i Overordnet del av nasjonal læreplan, der elevene skal lære å «håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Til temaet folkehelse og livsmestring hører også det å «håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi ser her at informantene i vår studie belyser andre måter elevene kan lære å håndtere følelser og relasjoner på enn den de forbinder med en typisk kvinnelig omsorgsutøvelse. Informantenes omsorgsutøvelse kan altså kobles til skolens mandat, og dermed

til *forpliktelse* (jf. Vogt, 2002). I tillegg er det i tråd med maskulin omsorg, jf. Brandt & Kvande (1998), gjennom det å bidra til å gjøre barna selvstendige.

I stedet for å få utøve denne formen for omsorg viser vårt datamateriale at de mannlige studentene underordner seg det feminine omsorgshegemoniet gjennom at de lar andre former for omsorgsutøvelse bli korrigert i praksis, og at de innretter seg etter normer og verdier som underbygger det feminine omsorgshegemoniet. Disse blir igjen gjort allmenne og generelle, og settes dermed som standard for hva som anerkjennes som god omsorg, noe som er i tråd med Solheims (2002) begreper om hegemonisk makt. Noen av studentene knyttet sine tanker om omsorgspraksis til egne, negative erfaringer med tidlig inngripen da de selv var barn. Dette viser at den alternative omsorgspraksisen er en del av deres habitus, og at denne ikke verdsettes i samme grad som den formen for omsorg som er den dominerende omsorgsutøvelsen; den som er knyttet til tidlig intervensjon og ivaretagelse av trygghet framfor robusthet og mestring. Informantene våre opplever dermed å bli ekskludert fra deler av det sosiale feltet innenfor utøvelse av lærerprofesjonen. Dette kan forklares med at de ikke har de riktige symbolske ressursene (habitus) og dermed ikke finner sin plass i det sosiale feltet (Lien, 2021). Samtidig kan mannlige lærere selv være med på å gjendanne denne ekskluderingen gjennom at de viser såpass sterk avstand til selv å utøve visse former for omsorg. Hegemonisk maskulinitet, der omsorgsfulle maskuliniteter (jf. Elliot, 2016) medfører tap av status, kan forsterke avstanden til den formen for omsorg som (sagt i et av intervjuene) *ofte forbindes med kvinner*, hos de mannlige studentene.

I Vogts (2002) studie var relasjonsbygging like verdsatt blant de mannlige lærerne som blant kvinnene, og det å bygge sterke relasjoner til elevene ble fremhevet også blant våre informanter. I en norsk kontekst har lærer-elev-relasjonen blitt fremhevet etter årtusensskiftet som et bidrag både til læring og danning (St.meld. nr. 11, 2008-2009; Jensen et al., 2015; Aspelin, 2016), parallelt med styrking av læreryrket som profesjon (Mausethagen & Granlund, 2012; Dahl et al., 2016). Omsorg som forpliktelse og omsorg som relasjonsbygging er de to omsorgsforståelsene som ligger i den kjønnsnøytrale delen av Vogts (2002) kontinuum, mens omsorg som noe affektivt og moderlig i den andre enden av kontinuumet knyttes til medfødte, feminine egenskaper. Vogts (2002) studie viste at enkelte lærere uttrykte et forbehold ved bruken av begrepet "omsorgsfull" fordi det er assosiert med noe moderlig, som de oppfatter som ikke forenlig med profesjonalitet. I tillegg er det ekskluderende for mannlige lærere. Informantene våre plasserte seg tyde-



lig i den kjønnsnøytrale enden av Vogts (2002) kontinuum, gjennom verdsettelse av forpliktelse og relasjonsbygging. Våre informanternes vektlegging av relasjonskompetanse vil kunne bidra til å styrke profesjonaliseringen og dermed også statusen til læreryrket. En mer kjønnsnøytral omsorgspraksis vil kunne utfordre det feminine omsorgshegemoniet og samtidig styrke det profesjonelle aspektet ved læreryrket og dermed fremme status. Dette kan åpne opp for større muligheter for at alle kan utøve omsorg på profesjonelt grunnlag, og bryte opp den hegemoniske kjønnsmakten.

Gjennom det å knytte en bestemt type omsorg til noe naturlig kvinnelig er studentene selv med på å gjendanne det kvinnelige omsorgshegemoniet, for den tydelige forskjellstenkingen omkring kjønn som vi fant blant informantene i denne studien, kan bidra til å reproducere en polarisert, dikotomisert kjønnsforståelse knyttet til omsorg i skolen. Den dikotomiske forskjellstenkingen kan bidra til å forsterke den symbolske og hegemoniske makten kvinnelige lærere og kvinnelige lærerstudenter har når det kommer til omsorg. Kvinner blir satt i en rolle der de forventes å utøve en trøstende og kosete (jf. Vogt, 2002) form for omsorg, mens mange av de mannlige lærerstudentene i utvalget vårt forstår seg selv som en som ikke like naturlig mestrer det å gå inn i en slik rolle. Dette kan bidra til å reproducere en bestemt kvinnelig lærerrolle og en bestemt mannlig lærerrolle når det kommer til omsorg, og kan gjøre at handlingsrommet for utøvelse av omsorg blir innskrenket for både menn og kvinner i skolen. Samtidig kan forskjellstenkingen bidra til å åpne handlingsrommet ved at utvidelsen av omsorgsbegrepet som vi fant i våre data, og som informantene knyttet til mannlige lærere, blir anerkjent og ikke korrigert som «feil» eller mangelfull form for omsorg. Selv om noen av informantene påpeker at de kan være i stand til å utøve omsorg på linje med kvinner, bygger mange av informantene i vesentlig grad på en argumentasjon som kan omtales som «maskulin omsorg» som er i tråd med Brandth & Kvande (1998) sin definisjon. *Maskulin omsorg* kan åpne omsorgsbegrepet og inkludere andre verdier og egenskaper enn det som knyttes til den affektive og moderlige formen for omsorg. Stikkord for maskulin omsorg som vi har funnet i denne studien, er lekenhet, fysisk aktivitet, relasjonsbygging og utvikling av robusthet. Maskulin omsorg kan være komplementært med begrepet *omsorgsfull maskulinitet* slik det er brukt i forskningslitteraturen (jf. Elliott, 2016), dersom denne brukes til å avvise enkelte maskuline verdier og normer som knyttes opp mot hegemonisk maskulinitet. Dersom menn i stedet kan bli sett på som naturlige omsorgspersoner, og at de kan ha en annen tilnærming til omsorg enn det

som ligger i kvinners omsorgshegemoni, vil handlingsrommet for omsorg i skolen kunne bli større. Vi så nettopp et ønske om dette hos enkelte av våre informanter, som både framhevet sitt eget bidrag som menn, altså det vi kan betegne som maskulin omsorg, samtidig som at de var opptatt av at menn i skolen også skulle bli sett på som *omsorgspersoner som er glad i ungene*.

Konklusjon og avslutning

I denne studien synliggjør vi hvordan mannlige lærerstudenter navigerer i, og delvis utfordrer, de kjønnete forventningene knyttet til omsorg, samtidig som at de selv også er med og gjendanner det feminine omsorgshegemoniet. Gjennom denne artikkelen ønsker vi å bidra til en mer nyansert forståelse av læreryrkets kjønnede normer. Et større rom for kritisk refleksjon rundt kjønn og omsorg i lærerutdanningen vil kunne skape mer nyanserte forståelser både for omsorg og for kjønn hos lærerstudentene, og gjennom dette vil alle lærere kunne få større mulighet til å finne sin egen vei til omsorgsutøvelse, med bruk av et bredere tilfang av egenskaper enn det som en unyansert og dikotomisert kjønnsforståelse gir. Studien åpner for en sosiologisk refleksjon over hvordan kjønnede forståelser av omsorg virker inn i skolen som profesjonell praksis.

Et ønske om å få flere menn inn i skolen *kan* knyttes til en antifeministisk bevegelse som ser på feminisering av skolen som en trussel mot gutters og menns stilling i samfunnet (Pangritz & Fárová, 2024). Vår hensikt er heller å jobbe for å gi et mangfold av både menn og kvinner reelt like mulighet til å bidra inn i profesjonalisering av lærerrollen innenfra, deriblant hva omsorg kan innebære. Dette for å ivareta en bredde i måter å forstå og utøve omsorg på. Mangfold innebærer også at menn er ulike og kvinner er ulike, og en nyansering av en dikotomisk kjønnsforståelse og en bevisstgjøring rundt hegemonisk makt koblet til kjønn kan bidra til større forståelse for ulikhet ikke bare mellom, men også innenfor hvert kjønn. Et større mangfold av lærere og en utvidet forståelse av hva omsorg i skolen er og kan være, kan gjøre lærerprofesjonen bedre i stand til å ivareta det store elevmangfoldet i dagens skole.

Takksigelser og bidragserklæring

Takk til lærerstudentene som deltok i fokusgruppeintervjuene og ga oss datamateriale som denne artikkelen bygger på. Takk til Sevil Sümer for deltakelse i prosjektgruppa og gjennomføring av fokusgruppeintervju.

Alle de tre artikkelforfatterne har deltatt i både datainnsamling, analyser og skriveprosess. Heggem og Myhre har hatt noe mer ansvar i alle delene av prosessen, og er likestilte førsteforfattere. Stokke har bidratt i felles drøftinger gjennom hele arbeidsprosessen og har hatt hovedansvaret for å skrive metodedelen, og er tredjeforfatter i denne publikasjonen.

Referencer

- Acker, S. (1994). *Gendered Education: sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Open University Press.
- Acker, S. (1996). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21(1).
<https://doi.org/10.3102/0091732X021001099>
- Apple, M. W. (1994). Is change always good for teachers? Gender, class, and teaching in history. I K. Borman & N. Greenman (red.), *Changing American education: recapturing the past or inventing the future?* SUNY Press.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik (NoAD)*, 2(1), 3-13.
<https://doi.org/10.57126/noad.v2i1.12775>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292-302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>
- Brandth, B., & Kvande, E. (1998). Masculinity and Child Care: The Reconstruction of Fathering. *The Sociological Review*, 46(2), 293-313. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00120>
- Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 351-361. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043809>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (Vol. 14). Sage.
- Crispi, T., & King, J. R. (2016). "I Just Love Kids . . . Is That a Problem?": Desire, Suspicion, and Other Good Reasons Men Don't Choose Early Childhood Education. *Taboo*, 15(1), 41-60.
<https://doi.org/10.31390/taboo.15.1.06>
- Dahl, T., Askling B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. J., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dahlerup D. (2006). The Story of the Theory of Critical Mass. *Politics & Gender*, 2(4), 511-522.
- Davis, I., & Hay, S. (2017). Primary masculinities: how male teachers are regarded as employees within primary education – a global systematic literature review. *Sex Education*, 18(3), 280-292.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1400963>
- Dumapias-Zaspa, M. (2025). A Mother's Pruning: Plight of English Teachers as Mothers in Nurturing the Academic Development of their Children. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(5), 3046-3055. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25may1676>
- Elliott, K. (2016). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240-259. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/1097184X15576203>

- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2000). A Gendered Look at Educational Reform. *Gender and education*, 12(1), 115-129. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09540250020436?needAccess=true>
- Haavind, H. (1982). Makt og kjærlighet i ekteskapet. I R. Haukaa, M. Hoel & H. Haavind (red.), *Kvinneforskning: Bidrag til samfunnsteori* (s. 138-71). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2000). Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 11-34). Gyldendal Akademisk.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201-212. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Lien, M. I. (2021). Mellom universalisme og feminisme: en sosiologisk analyse av kjønn og omsorgsbegrepet i sykepleiefaget. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(3), 233-250. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-03-02x>
- Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I K. Jensen (red.), *Moderne omsorgsbilder*. Gyldendal.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism. Current tensions between education policy and teachers' unions. *Journal of Education Policy*, 27(6), s. 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Myklebust, R. B., Afdal, H. W., Mausethagen, S., Risan, M., Tangen, T. N., & Wernø, I. L. (2019). *Rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Skriftserien 2019 nr. 8. Oslo Metropolitan University.
- Nayak, A. (2023). Decolonizing Care: Hegemonic Masculinity, Caring Masculinities, and the Material Configurations of Care. *Men and Masculinities*, 26(2), 167-187. <https://doi.org/10.1177/1097184X231166900> (Original work published 2023)
- NOU 2012: 15 Politikk for likestilling. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-15/id699800/>
- Pangritz, J. M., & Fárová, N. A. (2024). Education as an arena for anti-feminism: devaluation of femininity in primary education. *Gender and Education*, 37(7), 776-791. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2353750>
- Roberts, S., & Prattes, R. (2024). Caring Masculinities in Theory and Practice: Reiterating the Relevance and Clarifying the Capaciousness of the Concept. *Sociological Research Online*, 29(3), 767–777. <https://doi.org/10.1177/13607804231205978>
- Skjeie, H., & Teigen, M. (2003). *Menn imellom. Mannsdominans og likestillingspolitikk. Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal.
- Sommerseth, R. (2008). «Det trengs en sterk mann i ti minutter» – Om kjønn og risikosituasjoner i psykisk helsearbeid. *Tidsskrift for psykisk Helsearbeid*, 5(1), 5-13.
- Solheim J. (2002). Kjønn, kompetanse og hegemonisk makt. I A.-I. Ellingsæter & J. Solheim (red.), *Den usynlige hånd. Kjønnsmakt i moderne arbeidsliv*, Makt- og demokratiutredningen. 1998–2003 (s. 110-136). Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). «Læreren: Rollen og utdanningen». Kunnskapsdepartementet, 2009.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. udg.). Sage Publications.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. udg.) Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2025). Grunnskolens informasjonssystemt. Hentet 11.04.25 fra GSI - Grunnskolens Informasjonssystem.
- Utdanningsforbundet (u.å.). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 11. april 2025 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>



Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954025022000010712>

Reidun Heggem
Førsteamanuensis
Institutt for lærerutdanning,
NTNU
reidun.heggem@ntnu.no

Hege Myhre
Førsteamanuensis
Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
Nord Universitet
hege.myhre@nord.no

Martin Stokke
Stipendiat
Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
Nord Universitet
martin.stokke@nord.no

Explicit modelling in teacher education

– a systematic review

Marie Falkesgaard Slot, Mathias Thorborg, Ida Elbæk, Pia Rose Bøwadt, Lene Cicilie Storgaard, Dorrit Sørensen

Resumé

Denne artikel undersøger undervisningspraksis i læreruddannelsen gennem et systematisk review af 41 empiriske studier fra Nordamerika og Europa publiceret i perioden 2000-2025. Studiet kombinerer deskriptiv kortlægning og tematisk analyse og viser, at forskningen på området er begrænset, ujævnt fordelt og metodisk snæver, idet den primært bygger på kvalitative interviewstudier af læreruddannernes egne beskrivelser af praksis. Studierne fokuserer især på eksplicit modellering, professionel viden og relationen mellem teori og praksis, men giver kun begrænset indsigt i undervisningens konkrete gennemførelse. Som et særligt fokus analyserer artiklen, hvordan modellering forstås og praktiseres på tværs af studierne. Analysen identificerer fire perspektiver på modellering: synlighed, teori og refleksion, faglig dømmekraft samt underviseridentitet. Samlet peger reviewet på et markant gab mellem beskrivelser af eksplicit modellering som undervisningspraksis og empirisk viden om dens faktiske udfoldelse. Artiklen argumenterer derfor for behovet for mere observationsbaseret forskning i læreruddannelsens undervisning.

Nøgleord

Review, undervisning på læreruddannelsen, eksplicit modellering, empiriske studier, teori og metode.

Abstract

This article addresses the scarcity of systematic, empirically grounded analyses of teaching practices in teacher education (TE) through a systematic review of 41 empirical studies conducted from 2000 to 2025 in North America and Europe. Combining descriptive mapping and thematic analysis, the review shows that the field is small, unevenly distributed and methodologically narrow, relying predominantly on qualitative, interview-based studies of teacher educators' reflective accounts. The literature focuses on modelling, professional knowledge and relations between theory and practice, but offers limited insight into enacted practice. To advance this discussion, the article analyses how modelling is conceptualised and enacted across the studies reviewed. The findings identify four lenses through which modelling is understood: visibility, theory and reflection, professional judgement and educator



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 29 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.165047

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



identity. However, the studies more often assert modelling as a teaching practice than empirically demonstrate it to be one. The review thus reveals a gap between espoused and enacted practice and hence a need for stronger didactic frameworks and more observational research.

Keywords

Review, teaching at teacher education, explicit modelling, empirical studies, theory and methodology

Introduction

Teacher education (TE) and the research into it encompass a complex and contested field shaped by political priorities, educational traditions and competing understandings of the purposes schooling serves. One persistent concern in this field relates to how teacher educators can best equip student teachers to develop their professional knowledge and practice (Leahy et al., 2025; Loughran, 2011). Despite this concern, however, the empirical knowledge available on this aim is chiefly based on teacher educators' and student teachers' self-evaluations rather than on systematic analyses of teaching as it unfolds in campus-based practice (Rakisheva & Witt, 2023; Forsström & Munthe, 2023). Accordingly, qualitative studies that rely on interviews and reflective accounts dominate the methodology used to research TE at the expense of direct observation of teaching practices (Forsström & Munthe, 2023; Graf & Rasmussen, 2025). As such, TE research often captures how participants describe and interpret teaching but not what actually happens in practice. This research gap calls for an examination of the empirical knowledge base on which teacher educators practice their profession on campus.

Answering this call, in this article we present the results from a systematic review of empirical studies looking into teacher educators' campus teaching in the period spanning 2000–2025. We conducted the review in a European and North American context but from a Northern-European perspective. Our research question is:

What characterises empirical studies of teacher educators' campus teaching between 2000 and 2025 in North America and Europe?

In addition to presenting background characteristics such as publication year and country, this review recounts how theoretical background and research methodology are explicitly used in [what?]. Expanding on this account, we

further interpret the topics and pedagogical principles identified across the included studies. Our findings indicate that the reviewed literature centres its focus on modelling, here broadly understood as the ways teacher educators enact teaching practices to make them visible to student teachers and thus transform these practices into objects of discussion and analysis. TE teaching can also be explored from psychological, cultural, organisational and relational perspectives, but since the studies included here predominantly conceptualise teaching through a modelling lens, we have focused our interpretation on modelling as an empirically recurring theme rather than as a comprehensive account of TE teaching. As such, we have elaborated how modelling is conceptualised and enacted across the included studies.

Teacher educators' teaching and modelling

Our initial search for existing review studies addressing teacher educators' own teaching practices identified six relevant reviews. For this review, we conceptualised teaching as an enacted practice comprised of the instructional activities and interactional processes through which teacher educators organise learning and manifest professional practice for student teachers (Grossman & McDonald, 2008; Grossman et al., 2009).

Against this backdrop, a consistent pattern emerged. One review conducted by Ping, Schellings and Beijaard (2018) analyses 75 studies on teacher educators' professional learning. Their findings reveal a fragmented field that lacks a clear, shared knowledge base and requires teacher educators to continuously develop their professional role. Although offering important insights into how teacher educator learning and develop professionally, this particular review fails to address what teacher educators actually do in their teaching, including the specific instructional activities, interactions and pedagogical strategies they enact in practice.

Similarly, literature on becoming a teacher educator focuses on socialisation, identity formation and professional development processes rather than on teaching itself (Swennen & van der Klink, 2008). In another review of 137 articles from a variety of countries, Dengerink, Lunenberg and Korthagen (2015) identify six professional roles a teacher educators plays: a teacher of teachers, researcher, coach curriculum developer, gatekeeper and broker.

Studies aimed at the normative and moral dimensions of practice likewise consider aspects of TE that only indirectly illuminate teaching. For



example, Willemse, Lunenberg and Korthagen (2008) show how the moral dimensions of teacher educators' practice are often implicit and difficult to articulate. Although their study reflects on and analyses teaching, the analytical focus falls on values and dispositions without systematically describing instructional activities. In a similar vein, Goodwin et al. (2014) examine what teacher educators consider to be the foundational elements of their practice and how they evaluate their preparation. This study provides valuable insight into teacher educators' knowledge base, but its heavy reliance on self-reported data precludes any systematic empirical analyses of teaching as enacted in practice.

This limitation follows broader patterns seen in teacher education research. As a recent Nordic review highlights, TE research is often organised around themes such as STEM, 21st-century skills, digital competence, collaboration, creativity, critical thinking, sustainability and democracy, but is mainly based on self-reported data, such as surveys and interviews, and generally not on systematic observations of teacher educators' teaching (Forssström & Munthe, 2023).

Taken together, the literature suggests that teaching in TE is typically addressed indirectly or through adjacent analytical categories. This approach contrasts didactic and practice-theory approaches, which emphasise the need to conceptualise teaching as enacted practice, that is, as situated, action-oriented activity unfolding in instructional settings. Indeed, broader analyses of the field have shown that TE research has focused more strongly on structures, policies and learning processes than on instructional practice itself (Grossman & McDonald, 2008; Zeichner, 2010), thus exposing a significant research gap. To the best of our knowledge, no systematic review has explicitly and analytically examined teacher educators' teaching as enacted practice, understood as empirically documented instructional activities and interactional patterns across contexts. Instead, the existing body of research lacks any systematically synthesised knowledge about what takes place in teaching situations.

Research has yet to explore TE teaching as a generic professional practice entailing instructional activities and practices that cut across specific subject didactics and policy agendas. It is this gap that we seek to help close.

Review method

To answer our research question, we conducted a systematic review (Newman & Gough, 2020) aimed to identify empirical studies on teacher educators' campus teaching. We chose to do a systematic review in order to provide a transparent process and structured synthesis of existing research in a field characterised by conceptual diversity and fragmented empirical approaches. We broadly followed Newman and Gough's (2020) guidelines in developing our review design, search strategy and selection criteria, coding procedures and a focused analysis of salient conceptual frameworks. Consequently, we have not aimed to identify empirically grounded results and aggregate them but rather to follow the logic of configurative synthesis and thus include a certain variety of studies that would enable us to map the field. Our review aims to clarify the applied research methods and conceptual frameworks of the selected studies and thus to contribute to an overview of the research field.

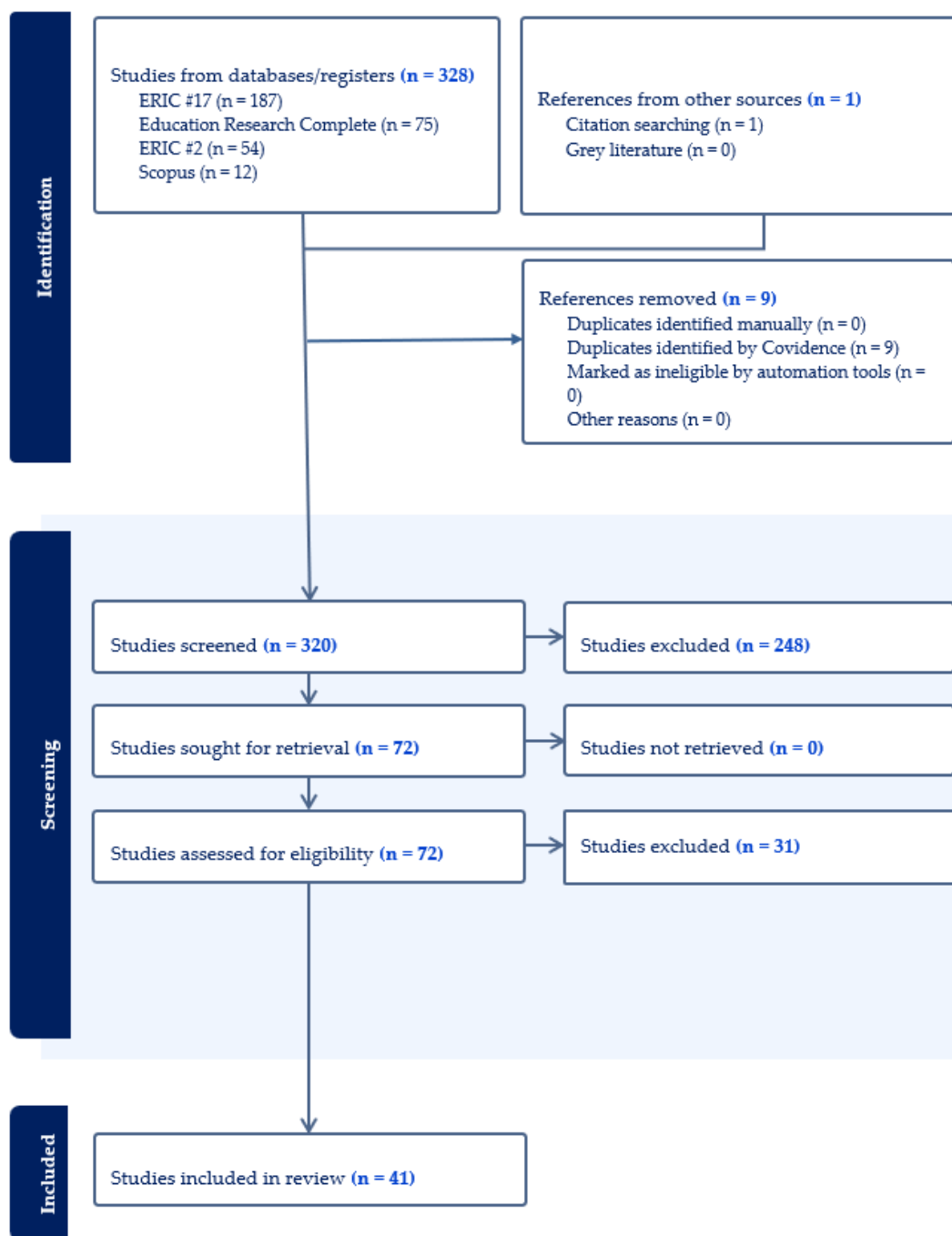
Search strategy and selection process

We conducted the literature search on 12 June 2025 in the salient databases ERIC, Education Research Complete and Scopus. To maintain the quality of the studies to be included, we solely looked for peer-reviewed journal articles published between 2000 and 2025 in English. In view of our Northern-European perspective, we also included studies in Scandinavian languages, as some relevant studies may not appear in English. We narrowed/specified our search to the following salient journals: *European Journal of Teacher Education*, *Teaching and Teacher Education*, *Journal of Education for Teaching*, *Acta didactica*, *Nordic Studies in Education*, and *Studier i læreruddannelse og -profession*. [Studies in Teacher Education and the Teaching Profession].

Due to varying terminologies, different languages and the absence of a specific, common expression usable as a keyword for teacher educators' campus teaching, we had to apply a range of keywords around the phenomena in focus. In a series of consecutive searches, we used and combined the following content keywords with both AND and OR: 'teacher education', 'teacher training', 'teaching activit*', 'teacher educator*', 'teacher educator* identity', 'professional identity', 'professional development', 'modelling', 'role model' and the Scandinavian-language equivalents. Methodologically, we followed the PRISMA guidelines (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). We imported all identified records (N=328) as well as one relevant study by Swennen et al. (2008), which

did not appear in our structured search, into the reference management software Covidence and removed any duplicates (N=9). For an overview of the identification and screening process, see Figure 1.

Figure 1: Overview over identification and screening process



Furthermore, two reviewers conducted an independent and blind screening of all 320 studies' titles and abstracts, using the predefined inclusion and exclusion criteria shown in Table 1. Particular note should be taken of the exclusion criteria concerning the empirical bases, the quantitative studies and the subject-specificity (marked in bold).

Since we were unable to precisely target the initial search terms, these criteria helped us to identify studies that deal directly and substantially with teacher educators' teaching practices.

Table 1: Inclusion and exclusion criteria

Criterion	Inclusion	Exclusion
Publishing Year	Published 2000–2025	Published before 2000
Language	English or Scandinavian languages	Other languages
Peer Review Status	Peer-reviewed journal articles	Non-peer reviewed publications (e.g., reports, theses, conference papers)
Population: In-Service Teacher Educators	Studies involving teacher educators in campus-based TE contexts; empirical studies	Studies describing intended teaching, theoretical models or ideal principles without empirical data
Teaching Context	Includes student teachers' practicum teaching as part of TE	Studies of certified teachers' teaching in primary/secondary schools
Empirical Basis	Based on empirical data from teaching in TE	Studies of curricula, frameworks or designs without empirical implementation
Quantitative Studies	Quantitative research that provides direct empirical insight into teaching practices	Quantitative studies lacking insight into authentic teaching (e.g., macro-level coherence studies)
Subject-Specific Studies	Discipline-specific studies on campus teaching with generic significance	Studies focusing only on disciplinary theory or subject content
Derivative/Leadership Studies	—	Leadership, organisational, or institutional studies not examining concrete teaching
Geographical Scope	Studies from Europe or North America; global studies included if non-European/North American data $\leq 25\%$	Studies primarily based in regions outside Europe/North America with different educational systems
Meta-/Psychometric Studies	Meta-analyses or psychometric studies grounded in primary empirical data from TE	Meta-studies relying solely on secondary data or theoretical synthesis



Intended for sensitivity rather than specificity, this initial screening prioritised the inclusion of papers rather than their exclusion. Nevertheless, the screening served to exclude 248 studies. We retrieved the remaining 72 to clarify and resolve the disagreements and open questions with a third reviewer (full-text screening). This full-eligibility assessment process served to exclude another 31 studies, thus leaving 41 eligible for full-text analysis.

Charting data and analysis

In the next step, our group of six researchers developed a structured coding framework to enable the descriptive and interpretative registration of characteristics across the 41 studies. The group/We collaboratively tested the framework, refining it within a subset of the selected studies until agreement was reached. One group member then carried out each study's final coding. The framework included descriptive codes for publication year; the countries in which empirical data were collected; declared research methods, including research design, types of data and informants; and the central background theories referenced in each study. The interpretative coding was also aimed to extract and condense the studies' key topics. To enhance consistency across the six coders, this portion of the coding process received particular attention during the piloting of the framework. In the descriptive mapping process, one topic relating to teacher educators' teaching practices proved to be especially prominent: modelling as a pedagogical principle.

Thus, instead of addressing the full range of characteristics concerning topics and pedagogical principles, we have elected to present a focused narrative synthesis of the different conceptualisations and the report practices of modelling. Analysis in this instance means a process of coding and categorising recurring modelling conceptualisations and practices across the material. We present and elaborate the subcategories of the main characteristics outlined above in the relevant sections of this article.

Results

To what characterises empirical studies of teacher educators' teaching 2000 to 2025 in North America and Europe, we present our results in two steps. First, we descriptively map the characteristics of the selected studies in order to discuss emerging patterns. This mapping reflects the types of studies that substantially deal with teacher educators campus teaching. Second, we present and discuss our findings regarding the tendency in studies on teacher

educators' campus teaching to focus on the conceptual and enacted variety of modelling. Throughout the next sections? we reference the reviewed studies with a study number, and the full reference list can be found in the appendix.

Year of publication and geography

Table 2 provides an overview of the years the studies were published and the countries in which their empirical data were collected.

Table 2: Year of publication and geography

Category	Study No.		N
Year of publication	2000-2005		0
	2005-2009	11, 24, 26-28, 30, 37	7
	2010-2014	1, 5, 6, 8, 9, 12, 15, 16, 29, 40	10
	2015-2019	3, 4, 7, 22, 31-33, 35, 39	9
	2020-2025	2, 10, 13, 14, 17-21, 23, 25, 34, 36, 38, 41	15
Geography (Note that Study 2, 10 and 35 are trans-national)	Norway	13-15, 17-19, 21, 22, 29, 31, 32, 34, 40	13
	Netherlands	3-5, 10, 24, 26-28, 36, 37, 41	11
	Ireland	10, 25, 33, 35	4
	Finland	2, 34, 38	3
	USA	20, 30, 35	3
	England	11, 12	2
	Sweden	16, 23	2
	Canada	6, 8	2
	Remaining countries	(DK: 23), (Turkey: 2), (Israel: 10), (Belgium: 39)??	4

There are no studies in the first five years of our review, but the overall number of studies appears to increase towards the final five-year interval (15 studies). Although the number of studies is still small, the incremental increase points to a modestly growing interest in studies focused on teacher educators' teaching. Geographically, most of the studies have been done in Norway and the Netherlands. Moreover, considering all the countries in North America and Europe not represented, the geographical distribution is remarkably uneven. Simply put, teacher educators' teaching has not been a widespread subject of empirical studies. From our Northern European per-

spective, the disparity between Norway, Finland, Sweden and Denmark is especially surprising.

Research design, types of data and informants

Table 3 displays our results concerning the studies' methodology in terms of research design, types of data and types of informants.

Table 3: Overview of methods and informants

Dimension		Study No.	N
Research design	Case study	3-9, 12, 16, 20, 22, 25-27, 30, 31, 33, 36, 37, 39, 40, 41	22
	Comparative	1, 2, 3, 10, 13, 26, 32, 34, 35, 40	10
	Longitudinal	11, 12, 25	3
	Design-Based Research	14	1
	Action Research	-	0
	Other	15, 17, 18	3
Data type	Interview	5-13, 21, 22, 24, 26-29, 31, 32, 35, 36	21
	Document study	1, 3, 4, 14, 19, 23, 38	7
	Artefact study	15, 17, 20, 34, 39, 41	6
	Observation	16, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 37	8
	Survey	18, 40	2
	Comparative study	2	1
Informants	Teacher educators	2, 3, 4, 5, 6, 8, 10-12, 15-18, 20, 22-28, 30-37, 39	29
	Teacher students	5, 6, 13, 16, 20-22, 29-33, 38, 40	14
	In-service teachers	16, 22, 32, 34	4
	Mentors and other actors	4, 14, 19, 23, 26	5

When it comes to research design, half the studies on teacher educators' teaching use case studies, which may indicate that such studies are concerned with context-specific and in-depth analysis. A quarter of the studies include a comparative design. For example, teacher educators in different countries might define and compare their roles and knowledge base as teacher educators, explore differences in their professional development practices and make suggestions for better professional learning opportunities. On the other hand, the studies rarely entail longitudinal designs and design-based

research. However, these two study methods typically concern collaborative, experimental, iterative and time- and context-related development that could well benefit an investigation into teacher educators' teaching practices. This finding, along with the absence of action research, indicates the low degree to which participatory approaches and approaches concerned with developing teacher educators' teaching practices are deployed.

As for data-driven types of studies, interviews are by far the most common. Researchers often use interviews to gain insight into informants' perspectives and reflections, but more rarely use methods aimed at directly capturing teaching practice, such as observations and analyses of teaching artefacts. An overview of the distribution of informants across the included studies reveals a clear preponderance of teacher educators. Student teachers appear in a smaller, albeit still substantial, number of studies, whereas in-service teachers are represented in only four studies. Finally, the category 'other actors' comprises five studies and includes, among others, teachers who serve as school-based mentors supervising student teachers during practicum. Overall, this distribution suggests that TE research centres on teacher educators' perspectives, with those of student teachers and, especially, practitioners being less prominently represented.

Theoretical foundation

To characterise the studies' theoretical foundations, we defined five broad types of theoretical approaches: educational theory, learning theory, posthuman and narrative theory, didactic theory and Bildung theory. By our definition, educational theory is a cluster of theories drawing on sociological, critical and pragmatic educational theory as well as curriculum-oriented perspectives on education. This category comprises scholars such as Bernstein, Young, Shulman, Dewey and Freire. Learning theory primarily encompasses sociocultural approaches to learning, drawing on scholars such as Vygotsky or Lave and Wenger. Posthuman and narrative theory refers to more recent theoretical developments addressing the relational, material and identity-oriented perspectives represented by scholars such as Haraway, Deleuze or Ricoeur. Didactic theory was defined in relation to continental European traditions focused on analysing teaching content and structure, commonly associated with Wagenschein, Klafki or Hopmann. Finally, Bildung theory encompasses a philosophical approach to educational questions concerned with subject formation and educational purpose. Studies based on this



theory draw on the philosophical contributions of Klafki, Benner and Biesta, among others.

For each study, we determined its fundamental theoretical approach by identifying which theory most directly underpinned the study's research question. Table 4 provides an overview and categorisation of these theoretical approaches.

Table 4: Theoretical approaches

Dimension		Study No.	N=41
Type of theory (primary)	Educational theory	1, 2, 4, 7, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40	19
	Learning theory	3, 5, 6, 8, 9, 11, 16, 26, 29, 30, 36, 41	11
	Posthuman and narrative theory	1, 15, 18, 20, 25	5
	Didactic theory	12, 27, 32, 33	4
	Bildung theory	22, 23	2

Of the five approaches, pedagogical and learning theory clearly predominate, together accounting for more than two-thirds of the included studies, while approaches based on narrative, didactic and educational traditions are significantly less common. This distribution of approaches suggests that research into TE teaching practices primarily occurs through broad, generalized theoretical lenses. This finding re-emerges later in this article when we note that the studies [appear to] use overarching educational theories rather than didactic theory to conceptualise modelling through teaching practices. Importantly, however, the Anglo-Saxon tradition makes no sharp distinction between pedagogical and didactic theory as the continental tradition does. Nevertheless, didactic theory frequently appears as a secondary theoretical source, followed by educational theory and pedagogical theory.

Study Topics

Based on our in-depth reading and interpretation of the selected studies on teacher educators' campus teaching, Table 5 shows the main topics we identified in our abductive analytical process. As we allowed for more than one topic per study, the subcategories are non-exclusive.

Table 5: *Predominant topics identified*

Topics	Study No.	N
Teaching and learning activities on campus	2, 3, 5-7, 10, 12-14, 16-18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 30-33, 36-38	25
Subcategory: Modelling	2, 3, 5-7, 10, 12-14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 36, 37	21
Subcategory: Other activities	13, 16, 21, 23, 30, 32, 33, 38	8
Forms of knowledge	1, 2, 5, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21-23, 25, 26, 28, 30, 31, 34, 40	19
Teacher educators' professional development	2-4, 8-12, 17, 18, 25, 27, 28, 35, 36, 37, 40	17
Altering education	14, 22, 28, 29, 34, 40, 41	7
Curricula studies	1, 15, 19	3
Standards for teacher educators	5, 24, 39	3
Research-based TE	1, 38	2

Twenty-five studies deal with teaching and learning activities on campus. Twenty-one of these focus on modelling, especially as a means of helping student teachers see pedagogical and didactic reasoning. Eight studies address other teaching and learning activities, including new practices linked to representations of practice through video and artefacts in campus-based teaching (21), the development of educational judgement (30, 23) and criteria-based assessment in practicum contexts (16).

Alongside modelling, almost half of the studies thematise the key issue of differing forms of teaching knowledge, an issue that reflects the need to continually attend to how various types of knowledge are articulated, mobilised and related to teaching practices. The issue also touches on the theory and practice discussion. Seventeen studies discuss teacher educators' professional development, examining teaching from the perspective of teacher educators across different roles. These are the predominant topics we identified.

We further identified the following topics related to teacher educators' campus teaching: seven studies highlight the interplay between campus-based teaching and field practice, as well as concepts such as partnerships, third space and theory-practice relations. Three studies address standards for teacher educators, focusing on pedagogical principles, didactic approaches, coherence in programs and theories of practice. Three studies connect to curricula studies examining the organisation and orientation of TE pro-



grammes. Finally, two studies discuss the relationship between research-based and practice-oriented curricula.

Summarising

Five patterns can be discerned in empirical studies of teacher educators' campus teaching (2000–2025) in North America and Europe. First, the field has grown gradually but remains limited, with an uneven geographical distribution of studies concentrated in Norway and the Netherlands. Next, the field is methodologically dominated by qualitative case studies and interviews, with observational, longitudinal, and intervention studies remaining rare. Empirically, the field relies heavily on teacher educators' reflective accounts, thus limiting multi-perspectival analyses. Theoretically, studies mainly draw on general educational and learning theories, seldom using explicit didactic frameworks. Thematically, research focuses attention on modelling, professional knowledge, educator development and theory-practice relations. As modelling is a recurring and analytically central principle, in the next section we examine how it is conceptualised and enacted in teacher educators' teaching practices.

Focused analysis of modelling

Conceptualisations of modelling

Across the reviewed studies, modelling emerges as a central yet conceptually heterogeneous principle, primarily understood as a means of making teaching visible, interpretable and transferable to student teachers. At its core, modelling is framed as a second-order pedagogical practice whereby teacher educators not only teach but also teach about teaching. They achieve this practice by rendering their pedagogical and didactic reasoning explicit (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Loughran & Berry, 2005). Modelling thereby becomes a mediating practice between theory and practice, intended to help develop students' professional judgement and actionable knowledge. Several studies differentiate types of modelling or relate it to adjacent concepts (5, 13, 20, 26, 27, 37), which indicates that it has been shaped through multiple lenses rather than constituted as a singular construct. This multidimensionality, which appears to be the decisive feature of modelling, can be separated into four strands of conceptual understanding/Four categories of conceptual understanding can be distinguished by what seems to be the decisive feature of modelling.

The first conceptualisation locates modelling in intentional visibility and explicitness. Lunenberg and Korthagen (26) and Lunenberg et al. (27) distinguish implicit from explicit modelling, where implicit modelling means acting as a role model without explicating one's choices, while explicit modelling renders instructional decisions, alternatives and underlying rationales transparent. In this instance modelling is understood as something that demonstrates a teaching practice for the express purpose of promoting student teachers' professional learning. It also reflects a dual ambition: to shape individual teachers' beliefs and practices and to contribute to the development of educational practice more broadly (27). Lunenberg et al. (27) further differentiate explicit modelling according to how theory is made visible and how student teachers are supported in connecting observed practice to their own teaching. Swennen et al. (37) formulate the same requirement as congruent teaching, which consists of modelling, providing meta-commentary on one's own choices and connecting those choices to relevant theory. The shared assumption has negative as well as positive aspects, which is to say that without such articulation, student teachers may not recognise modelling as modelling, thereby missing a learning opportunity (26, 13).

A second conceptualisation positions modelling as relational to theory and reflection. Here, modelling is defined less by what teacher educators show than by how they subsequently make the modelling available for analysis. Bronkhorst et al. (5) extend the concept from modelling teaching to modelling learning, arguing that reflection in teacher education must be anticipatory and prospective as well as retrospective. Naesheim-Bjørkvik et al. (32) show the same anticipatory movement in the Lesson Study cycle, during which teaching is predicted, observed and analysed collaboratively. Morine-Dersheimer (30) similarly directs attention to how a teacher educator models knowledge-acquisition processes rather than teaching techniques. Jensen and Blikstad-Balas (21) approach the teaching-learning relation from the side of representation, working with artefacts and video to enable practice to be analysed on campus. In Boei et al. (3) and Schipper et al. (36), professional learning itself is modelled: teacher educators' model for student teachers how collaborative inquiry can form part of a teacher's ordinary practice. Across these studies, modelling links theoretical knowledge with enacted teaching by making the latter interpretable.

A third strand of conceptualisation emphasises modelling as exemplarity and judgement formation. Drawing on the tradition of exemplarity, Korsgaard and Clausen (23) understand teaching in teacher education as



a process of enacting examples that invite interpretation rather than reproduction and thus cultivate pedagogical judgement. This conceptualisation differs from the first because it is sceptical of explication: an example works by remaining open, and an instrumental relation to modelling risks limiting student teachers' capacity to develop their teaching independently. This is the only conceptualisation in the material to treat an example's indeterminacy as productive rather than as deficient, and the only one advanced on theoretical rather than empirical grounds.

The fourth strand frames modelling as a dimension of the teacher educator's professional practice and identity. What is at stake concerns how the teacher educator occupies and understands the role of teaching teachers. In this strand modelling emerges as an expectation attached to the role rather than as a technique deployed within a lesson (2, 7, 12, 14). As such, it is codified in professional standards that require teacher educators to practice what they preach (24). Related concepts specify the same position from different angles: second-order teaching emphasises that teaching about teaching is itself the object (2, 10, 20); the metaphor of orchestration captures the complexity of coordinating teaching, reflection and collegial learning (17); and studies of becoming a teacher educator show modelling to be an ongoing dimension of professional formation rather than a stable competence (18, 36).

Finally, some studies position modelling as central but not itself sufficient for student learning. The potential of modelling is linked to elements such as reflection and engagement with theory (13, 20, 21, 32), for which reason it can appear to be strongly emphasised but only partially empirically specified.

In sum, modelling can be conceptualised as a multifaceted construct encompassing explicit pedagogical communication, theory-practice connections, exemplarity and a core dimension of teacher educator professional identity. However, these conceptualisations do not provide systematic insight into how modelling is enacted in practice. As the mapping shows, the field relies heavily on self-reported data, with few observational studies having been undertaken. To shift the analysis from conceptualisations to enactments, we therefore examine what empirical studies have documented about modelling in practice.

Enactments of modelling

Enactments of modelling are sparsely documented across the material, which, importantly, only includes a limited number of observational studies of actual teaching. Still, some examples of how modelling is enacted in TE

exist, a selection of which we will present in this section. We selected these particular examples because they aptly represent the modelling repertoires of teachers as well as their understanding of and reflections on the modelling concept.

An initial finding concerns the discrepancy between what teacher educators say they do and what is observable in their teaching. Lunenberg and Korthagen (26) compared ten case studies of teacher educators with nineteen case studies of secondary school teachers, observing each participant while teaching on two occasions, their focus being on reflection and congruent action. They concluded that modelling requires considerably more attention from teacher educators, which they summarised as teachers' having mastered 'talking the talk' but not sufficiently 'walking the walk' (26, p. 18). They particularly criticise the failure to model instructional decisions on a theoretical basis. Reflecting on this failure, the authors hypothesise that many teacher educators lack the competencies needed to break the cycle whereby teachers educated in a teacher-directed manner go on to educate in the same way (26, p. 18). Related observations concern limited competence to discuss pedagogical choices with student teachers and a tendency to omit modelling of theoretical considerations.

In studies that rely on teacher educators' own accounts, modelling is described in markedly different terms. In the interview-based studies by Bronkhorst et al. (5) and Boei et al. (3), for example, teacher educators report engaging in practices such as posing meta-reflective questions about teaching situations, revisiting instructional choices and inviting student teachers to analyse what has taken place. In these accounts, informants primarily describe modelling as reflecting teaching rather than demonstrating theoretical grounding. The same studies also indicate the limits of this practice-oriented understanding of modelling. Integrating theory, teacher educators' practical theories and personal experience into a personal theory of practice is described as being the core of meaning-oriented learning (5, 30, 32), yet the examples given by the educators suggest that such integration is not consistently achieved. When a teacher educator explains that an assignment suits 14-year-olds but is too demanding for younger pupils, the judgement is offered without theoretical grounding (5). Making that connection explicit, the authors argue, could deepen student teachers' professional learning (3, 5). Theoretical perspectives thus appear to remain implicit.

Korsgaard and Clausen (23) develop the didactic implications of this tendency conceptually rather than empirically, arguing that didactic considera-



tions may remain unarticulated even to the teacher educators themselves. As a result, examples fail to function as intended, thus leading modelling to operate within a double didactic tension that both enables and constrains student teachers' engagement with practice.

Student teachers perceive modelling to be enacted unevenly. In DeLuca's study (6), student teachers point to contradictions between what teacher educators advocate and what they enact, with one student teacher noting that some teachers do not practise what they preach (6). Modelling is thus not only unevenly enacted but also unevenly recognised. Conversely, students report that modelling as an explicit focus of teaching is consequential. In Haslekås and Kittilsen's study (13), student teachers who took part in a documented sequence of explicitly modelled inquiry-based science teaching described learning more in a single day than in comparable earlier teaching, and they expected to remember the experience. Jensen and Blikstad-Balas (21) report comparable responses to a campus-based course working with video and other artefacts of practice under the heading of learning to notice. In this course, student teachers emphasised the value of concrete representations of teaching in connecting campus and practicum. Together, these studies suggest that explicit modelling supports learning by making teaching visible and interpretable across institutional contexts.

Finally, as previously mentioned, from a methodological perspective very few studies across the material document modelling through the direct observation of teaching.

Most findings across the material derive from interviews, self-reports and written reflections. Consequently, empirical insight into how modelling unfolds in real time remains limited, and the quality or effects of modelling practices difficult to assess. This gap between a strong conceptual emphasis and weak empirical specification is itself among the review's principal findings.

Discussion

Answering our research question 'What characterises empirical studies of teacher educators' campus teaching between 2000 and 2025 in North America and Europe', we conclude that research on campus-based teacher education remains limited, unevenly distributed and methodologically homogeneous and depends on teacher educators' reflective accounts. Although primarily oriented at modelling, professional knowledge and theory-practice relations,

the TE field largely relies on general educational theories, thus offering limited multi-perspectival and practice-based insights. Modelling seems to be a key concept but nevertheless tends to be emphasised conceptually rather than empirically documented. We further find that modelling arises as a distinctive topic associated with teaching in teacher education, as the topic describes how teacher educators manifest teaching as both a practice and an object of reflection for student teachers. In this sense, modelling points to a core feature of second-order teaching (27) whereby pedagogical and didactic choices are rendered available for interpretation, discussion and professional judgement (5, 26, 37). However, understandings of modelling remain broad, which may limit its analytical strength. If modelling is to clarify what is specific to teacher education, it cannot remain a general term for good teaching or reflection but must also be developed more explicitly within a didactic theory of teacher education, one that clarifies relations between content, form, purpose and exemplification.

A central implication of our review is that diverse conceptualisations of modelling need to be consolidated into a stronger didactic framework, as the issue is not a lack of concepts, but the absence of a shared didactic language. This finding is reinforced by the broader finding that learning and educational theory is the primary analytical framework for empirical research on TE teaching. In contrast, didactic theory is rarely used in this context, thus making it difficult to develop a cumulative understanding of modelling as a didactic principle.

To function as a robust analytical concept, modelling must be anchored in core didactic questions, including what is selected as exemplary, how it is staged and how theory-practice relations are organised. Achieving this anchoring requires attention to be focused on the concrete didactic work of teacher educators, including how they select, sequence and represent content as well as enact rather than merely articulate modelling (Klafki, 2000; Hopmann, 2007; Shulman, 1987). A key task here is to organise conceptual plurality within a stronger framework that enables distinctions and clarifies the contribution modelling makes.

Empirical research should drive this theoretical development, as a central finding of our review is the discrepancy between a strong conceptual emphasis on modelling and a weak empirical basis for understanding its enactment. Although modelling is widely highlighted, few studies analyse what teacher educators do in practice. Instead, the field remains dominated by interviews, portfolios and self-reported reflections, with few observa-



tional studies. This impedes stronger understandings of modelling, as concepts require both theoretical distinctions and a close study of practice. Future research should therefore examine modelling as an enacted practice, for instance, by connecting it to practice-based research on representations of practice, artefacts, rehearsals and video (Grossman et al., 2009; Jensen et al., 2018; Graf & Rasmussen, 2025; Slot et al., 2023). Empirical work needs to be done to show how modelling is recognised, interpreted and transformed in concrete teaching situations.

Conclusion

This review shows that empirical research on teaching in TE still offers limited insight into teaching as enacted practice. Across the reviewed studies, teaching tends to be addressed in more conceptual, reflective and normative terms than through detailed analyses of concrete teaching situations. Within the TE field, modelling is a particularly prominent research focus. The reviewed studies consistently highlight modelling as central to teacher educators' work, especially when it comes to making pedagogical and didactic choices visible to student teachers, yet they conceptually emphasise modelling more often than empirically document it. As a result, still little is known about how modelling is enacted in practice and recognised and interpreted in TE. Future research should therefore examine modelling and other core teaching practices by empirically studying TE teaching more closely. Conducting such research would both strengthen the field's empirical foundation and help to develop a more explicit didactic language for analysing teaching in TE.

Limitations

Several limitations must be acknowledged. First, the review is based on a defined search strategy across selected databases and is limited to peer-reviewed journal articles published between 2000 and 2025 in English or Scandinavian languages. Relevant studies published in other languages, formats or databases may therefore not have been included. In particular, the exclusion of German- and French-language literature means that important continental traditions in TE research may be underrepresented. Second, the review was designed to identify empirical studies of TE teaching more broadly rather than to capture the full range of subject-specific or discipline-

specific didactic research. Therefore, studies focused primarily on subject didactics may be underrepresented, even though modelling may take different forms in subject-specific contexts.

Contribution statement

Marie Falkesgaard Slot, Mathias Thorborg, Ida Elbæk, Lene Cicilie Storgaard, Pia Rose Bövadts and Dorrit Sørensen designed the review study, developed the coding manual and carried out the abstract reading and full-text reading. Pia Böwadts and Lene Storgaard managed the review process in Covidence. Marie Falkesgaard Slot and Mathias Thorborg analysed the results and wrote the manuscript. During the writing of the review, ChatGPT (version 5.3) was used for language improvements. Marie Falkesgaard Slot has been responsible for implementing the project. All participants have consented to its submission to the journal and have approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments

We owe a special thank-you to research librarian Trine Azbi for helping with the necessary search work.

Ethical statement

The manuscript was not developed in response to ethical issues associated with the study.

Conflict of interest

Self-financed study. There are no conflicts of interest.

References

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.
- Dengerink, J. & Lunenberg, Mieke & F. Korthagen, (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 33. 334-344.
- Forsström, S., & Munthe, E. (2023). What characterizes Nordic research on initial teacher education: A systematic scoping review. University of Stavanger. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.5588>

- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284–302. <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289.
- Graf, S. T., & Rasmussen, H. F. (2025). Student Teachers' Noticing of Teaching Quality in Video-Enhanced Campus Teaching. *Education Sciences*, 15(6), 739. <https://doi.org/10.3390/educsci15060739>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. M. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2, 107–116.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (pp. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311–346). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Leahy, K., Calderón, A., O'Meara, N., MacPhail, A., & O'Flaherty, J. (2025). Navigating times of change through communities of practice: A focus on teacher educators' realities and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104925>
- Loughran, John & Berry, Amanda. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203019672/developing-pedagogy-teacher-education-john-loughran>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. *Systematic Reviews in Educational Research*, 64(3), 3–22.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Rakisheva, Aigul & Witt, Allison. (2023). Digital competence frameworks in teacher education-A literature review. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 11, 10.2458/itlt.5205.

- Slot, M. F., Hjarnø, G., Reng, M., & Moe, C. B. (2022). Learning to notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 7(2), 21. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132892>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5–6), 531–542. <https://doi.org/10.1080/13540600802571387>
- Swennen, A., & van der Klink, M. (Eds.). (2008). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Springer.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2014). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. In *The professional development of teacher educators* (pp. 138–155).
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445–466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Appendix: Literature in review study

The applied search strings

Table 6: ERIC

#	ERIC / 10.april 2025	Antal hits	Kommentar
1	"teacher educator*" AND "professional learning"	293	AB (abstracts) Peer review English
2	(SO "European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND (AB "teacher educator*" AND AB "professional learning")	56	Peer review English
#	ERIC / 25.april 2025	Antal hits	Kommentar
3	SO (SO "European journal of Teacher Education" OR SO ("Teaching and Teacher Education") OR SO "Journal of Education for Teaching") AND AB ("teacher education" OR "teacher educator" OR "professional development" OR "teacher educator identity" OR modelling OR "teacher activit*")	1189	År: 2000- Type: peer-reviewed
#	ERIC / 29 april 2025	Antal hits	Kommentar
4	SO (SO "European journal of Teacher Education" OR SO ("Teaching and Teacher Education") OR SO "Journal of Education for Teaching")	4269	

5	AB "teacher education"	40,565	
6	AB "teacher educator"	1896	
7	AB "teacher educator identit*"	21	
8	AB "professional development"	45,928	
9	AB modelling*	29,713	
10	AB "teacher activit*"	378	
11	AB "teacher education" OR AB "teacher educator*" OR AB "teacher educator identit*"	47,956	
12	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching")	1580	
13	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND AB "professional development"	190	
14	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND AB modelling*	13	
15	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND AB "teacher activit*"	0	
16	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND AB ("professional development" OR modelling* OR "teacher activit*")	201	
17	AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND SO ("European journal of Teacher Education" OR "Teaching and Teacher Education" OR "Journal of Education for Teaching") AND AB ("professional development" OR modelling* OR "teacher activit*")	187	Filter= peer review År=2000- Sprog = eng
18	SO "Scandinavian Journal of Educational Research"	1517	
19	SO "Scandinavian Journal of Educational Research" AND AB ("teacher education" OR "teacher educator*" OR "teacher educator identit*") AND AB ("professional development" OR modelling* OR "teacher activit*")	6	
20	SO "Nordic Studies in Education"		Ikke indekseret I ERIC

21	SO "Acta Didactica Norden"	Ikke indekseret I ERIC
22	SO "Studier i Læreruddannelse og Profession"	Ikke indekseret I ERIC

Table 7: Scopus

#	Scopus / 2. maj 2025	Antal hits	Kommentar
1	SO "Nordic Studies in Education"	286	
2	(SRCTITLE ("nordic studies in education") AND TITLE-ABS-KEY ("professional development" OR "modelling" OR "teaching activit*") AND TITLE-ABS-KEY ("teacher education" OR "teacher educator" OR "teacher educator identity"))	11	Filter= peer review År=2000- Sprog = eng, dansk, norsk, svensk
3	SO "Acta Didactica Norden"	272	
4	(SRCTITLE ("acta didactical norden") AND TITLE-ABS-KEY ("professional development" OR "modelling" OR "teaching activit*") AND TITLE-ABS-KEY ("teacher education" OR "teacher educator" OR "teacher educator identity"))	12	Filter= peer review År=2000- Sprog = eng, dansk, norsk, svensk
#	Hjemmeside / 2. maj 2025		
5	"Studier i Læreruddannelse og Profession"	4	Søgt på hjemmesiden danske – og engelske søgeord kombineret

Selected studies

(numbered list)

- Afdal, H. W. (2012). Knowledge in teacher education curricula. *Nordic Studies in Education*, 32(3/4), 245–261.
- Ataş, U., Daloğlu, A., & Hildén, R. K. (2023). Teacher educators in Finland and Turkey: Their roles, knowledge base, and professional development profiles. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 727–745. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1987412>
- Boei, F., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemse, M. (2015). Supporting the Professional Development of Teacher Educators in a Productive Way. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(4), 351–368. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403>
- Bolhuis, E. D., Schildkamp, K., & Voogt, J. M. (2016). Improving teacher education in the Netherlands: Data team as learning team? *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 320–339. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171313>



- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., & Koster, B. (2011). Fostering Meaning-Oriented Learning and Deliberate Practice in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(7), 1120–1130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.008>
- DeLuca, C. (2012). Promoting Inclusivity through and within Teacher Education Programmes. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(5), 551–569. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.739792>
- Flores, M. A. (2018). Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge Mobilisation and Research-Informed Practice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 44(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Gallagher, T., Griffin, S., & Parker, D. C. (2011). Establishing and Sustaining Teacher Educator Professional Development in a Self-Study Community of Practice: Pre-Tenure Teacher Educators Developing Professionally. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5), 880–890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003>
- Griffiths, V., Thompson, S., & Hryniewicz, L. (2014). Landmarks in the professional and academic development of mid-career teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 74–90. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.825241>
- Guberman, A., Ulvik, M., MacPhail, A., & Oolbekkink-Marchand, H. (2020). Teacher educators' professional trajectories: Evidence from Ireland, Israel, Norway and the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793948>
- Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151–168. <https://doi.org/10.1080/02619760802000131>
- Harrison, J., & McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the 'turning point' experiences. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/02607470903461968>
- Haslekås, C., & Kittilsen, S. (2022). Teacher students' experiences with an inquiry-based learning sequence made for primary school science education. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8569>
- Hatlevik, I. K. R., Engelién, K. L., & Jorde, D. (2020). Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 27-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7913>
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000-2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 229–244. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2011-04-01>
- Hegender, H. (2010). Villkor och praxis. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180–197.
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Engebretsen, B., & Møller, L. (2023). Using the Metaphor of Orchestration to Make Sense of Facilitating Teacher Educator Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 417–434. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1946510>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L., & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>
- Huseby, C., & Werler, T. (2025). Powerful Knowledge in Norwegian Teacher Education: A Framework for Curriculum Analysis. *Nordic Studies in Education*, 45(1), 76–91. <https://doi.org/10.23865/nse.v45.6915>
- Jacobs, J., & Perez, J. I. (2023). A qualitative metasynthesis of teacher educator self-studies on social justice: Articulating a social justice pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103994>

- Jenset, I. S., & Blikstad-Balas, M. (2021). Innovative design of fieldwork in teacher education: Using artefacts of practice to prepare for teaching and research in the profession. *Acta Didactica Norden*, 15(3). <https://doi.org/10.5617/ADNO.8153>
- Kalgraf, S., & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Korsgaard, M. T., & Clausen, C. H. (2022). Om eksemplaritet og lærer(ud)dannelse. Fra mimesis til autonomi. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 289–305. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3675>
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
- Leahy, K., Calderón, A., O'Meara, N., MacPhail, A., & O'Flaherty, J. (2025). Navigating times of change through communities of practice: A focus on teacher educators' realities and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104925>
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2005). Breaking the Didactic Circle: A Study on Some Aspects of the Promotion of Student-Directed Learning by Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 1–22.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Lunenberg, M., & Willemse, M. (2006). Research and Professional Development of Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81–98.
- Moen, K. M., & Standal, Ø. F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 111–126. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2014-02-04>
- Morine-Dersheimer, G. (2006). Using the Nuthall lens on learning to sharpen perceptions of teacher education practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 563–579. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.01.005>
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Naesheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a Professional Tool to Strengthen Collaborative Enquiry in Mentoring Sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557–573. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>
- Ni Shuilleabhain, A., & Bjuland, R. (2019). Incorporating Lesson Study in ITE: Organisational Structures to Support Student Teacher Learning. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 45(4), 434–445. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639262>
- Østern, A.-L., Svedlin, R., & Engvik, G. (2020). Partnerskap inom lärarutbildning i Norge och Finland: Historiska förutsättningar för og praktiklärares förståelse av professionell handledning. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 22-sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7915>
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Schipper, T. M., Willemse, T. M., & Goei, S. L. (2022). Supporting teacher educators' professional learning through lesson study. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 316–331. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1988825>
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5–6), 531–542.
- Teräs, H., Teräs, M., & Suoranta, J. (2024). Holograms or Hemorrhoids? Student Teachers' Imaginings of the Digital Futures of Education. *Nordic Studies in Education*, 44(2), 122–141. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.5928>



- Vanassche, E., Kidd, W., & Murray, J. (2019). Articulating, reclaiming and celebrating the professionalism of teacher educators in England. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 478–491. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628211>
- Waage, K., & Haugalokken, O. K. (2013). Research-Based and Hands-On Practical Teacher Education: An Attempt to Combine the Two. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(2), 235–249. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>
- White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 282–298. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803272>

Marie Falkesgaard Slot

Ph.d., docent

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole (KP), Danmark

E-mail: mafa@kp.dk

ORCID: 0009-0005-7007-283X

Mathias Thorborg

Ph.d., adjunkt

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

E-mail: matho@kp.dk

ORCID: 0009-0004-7057-423

Ida Elbæk

Lektor

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

E-mail: idae@kp.dk

ORCID: 0000-0003-1668-2563

Pia Rose Böwadt

Ph.d., docent

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

E-mail: prb@kp.dk

ORCID: 0009-0001-8703-5876

Lene Cicilie Storgaard

Ph.d., docent

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

E-mail: lsb@kp.dk

ORCID: 0009-0005-9285-7363



Dorrit Sørensen

Lektor

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

E-mail: doso@kp.dk

ORCID: 0000-0003-2237-2780

