



Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse

Udgivet af:

VIA University College, 2020

Redigeret af:

Birgitte Lund Nielsen

Layout:

Inge Lynggaard Hansen

Fotos:

Inge Lynggaard Hansen m.fl.

Forsidefoto:

Tryk: GP-Tryk

ISBN:

978-87-971733-2-9

Forord

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (forkortet LULAB) handler om udvikling af udforskende og eksperimenterende undervisnings- og arbejdsformer i læreruddannelsen til gavn for de studerendes læring og i sidste ende til gavn for eleverne i skolen. I LULAB samarbejder undervisere i professionelle læringsfællesskaber om læreruddannelsens og skolens udfordringer, og studerende involveres som aktive deltagere. LULAB fokuserer på udfordringer i læreruddannelsen og i skolen, og derfor indbefatter LULAB samarbejde med ledelse, lærere og elever i skolen, når det giver mening. LULAB-projekter er kendetegnet af, at vi arbejder udforskende, systematisk og reflektivt med projekter, der planlægges, gennemføres, evalueres og videreudvikles gennem nye iterative processer og med øvelseselementer. Derigennem skaber vi dybdelæring, der vil sætte betydningsfulde aftryk i uddannelsen og i professionen.

Teoretisk og praktisk er vi optaget af at definere og udforske begrebet læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse, og det er en væsentlig pointe, at LULAB indebærer kompetenceudvikling for alle involverede deltagere. Kompetenceudviklingen i LULAB kan betegnes som arbejdspladslæring eller en slags aktionslæring, hvor læring og tænkning udvikles i forbindelse med arbejdets udførelse. De første erfaringer viser, at LULAB er en læreproces for alle involverede parter, og at vi er godt godt i gang i læreruddannelsen i VIA, men også at det tager tid at ændre vaner, traditioner og kultur. Derfor bliver det spændende at følge udviklingen i de kommende år, og det er en stor glæde, at direktionen i VIA har valgt at støtte LULAB-initiativet i en femårig periode fra 2019 – 2023. Der skal herfra lyde en stor tak til alle, der bidrager til udvikling af læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse.

God læselyst!

Elsebeth Jensen
Uddannelsesdekan
Maj 2020

Intro



Denne publikation er den første samlede formidling af arbejdet med udvikling af læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse i VIA, som er en fem-årig strategisk satsning fra 2019 – 2023.

Første del af publikationen indeholder en teoretisk, praktisk og begrebsmæssig afklaring af læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (LULAB), herunder baggrund, definition og visioner. Derefter følger nogle perspektiverende artikler. Den første artikel er skrevet af uddannelsesdekan Elsebeth Jensen, og den handler om, hvordan en studerende lærer at blive en professionel lærer. Den følgende artikel er skrevet af ekstern tilknyttet professor Elaine Munthe, og den sætter fokus på udforskningskompetence i læreruddannelsen, herunder gode spørgsmål til refleksion i det videre arbejde med LULAB. Første del afsluttes med en artikel om læringsfællesskaber, som er omdrejningspunkt for professionel kompetenceudvikling i LULAB, og sidste artikel i første del handler om LULAB som organisatorisk læring. Intentionen med LULAB er nemlig ikke

kun at igangsætte en perlerække af projekter, men at hele læreruddannelsen bliver kendetegnet af udforskende didaktisk udvikling.

De indledende artikler i første del er kendetegnet af at formidle koblinger mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer og handlemuligheder.

Anden del fremlægger udvalgte eksempler på konkrete LULAB-projekter. Det er karakteristisk for artiklerne i anden del, at de beskriver den praksis, der er påbegyndt, herunder begrundelser for projekterne og de konkrete tiltag, der er arbejdet med. Da de fleste projekter er i proces, er det for tidligt at formidle læringspointer og resultater. Det betyder, at artiklerne i anden del overvejende er beskrivende i forhold til, hvad man har gjort i de enkelte projekter, og at refleksioner og dybtgående læring afventer evaluering af projekterne i foråret 2021. Anden del indledes med kort intro til de enkelte artikler og nogle korte perspektiverende bemærkninger i forhold til både fællestræk og forskelligheder i projekterne.

Indhold

LULAB: Hvad, Hvordan og Hvorfor	6
Hvordan lærer en studerende at blive en dygtig og professionel lærer?	12
Utforskningskompetanse i læreruddanning	16
Vi udvikler undervisning og uddannelse, sammen: Læringsfællesskaber i LULAB	20
LULAB som organisatorisk læring	24
Intro til artikler om konkrete LULAB-projekter	32
Skrivelaboratorier på læreruddannelsen i VIA	38
V-logs – et LULAB projekt i 2019-20	48
LULAB om Læreruddannelsens treklang	54
Professionel dømmekraft – en nødvendig og uvurderlig evne hos læreren	58
Ind i lærerfaget - øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang	62
Aktionslæring som grundlag for BA-projektet	66
Undervisning med udgangspunkt i teknologi: Augmented Reality	68
Afsluttende information og kontaktoplysninger	71

LULAB: Hvad, Hvordan og Hvorfor

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium handler kort fortalt om udvikling af gode undervisnings- og arbejdsformer gennem iterative processer, hvor undervisere og studerende udvikler, afprøver, undersøger, evaluerer og formidler nye indsigter. Undervisnings- og arbejdsformer er fagligt og didaktisk velgennemtænkte, implicerer konkrete eksperimenter og "øvebaner" for studerende og undervisere samt involverer øvrige relevante aktører.

Denne definition er med i beskrivelsen af initiativet Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (LULAB) i VIAs læreruddannelse. Projektet refererer til ambition nr. 10 fra de såkaldte "10 ambitioner for en bedre læreruddannelse", som er udviklet af Danske Professionshøjskoler. Se mere herom: <https://www.laereruddannelsesnet.dk/10-ambitioner-for-en-bedre-laereruddannelse/>. I 2018 blev det på sektorniveau besluttet, at alle professionshøjskoler i 2019-2020 skulle igangsætte forskellige modeller for udviklingslaboratorier, som kunne understøtte en undersøgende tilgang og fungere som øvelseslaboratorier. I VIA blev denne ambition understøttet af direktionen med et årligt økonomisk tilskud på 2,5 mio. kr. fra 2019 til 2023.

Ledelsesteamet for læreruddannelsen i VIA besluttede - efter drøftelser og afstemning af forskellige interesser og perspektiver - at nedsætte en arbejdsgruppe for LULAB med ledelses-, undervis- og forskningsrepræsentanter og med sparring fra eksternt tilknyttet professor Elaine Munthe. Arbejdsgruppen er forfattere til denne artikel, som handler om kriterier og teoretisk baggrund for LULAB, som det er rammesat i VIA.

LULAB kriterier

Arbejdsgruppen beskrev i forbindelse med den første ansøgningsrunde i 2019 en række kriterier, som skulle danne baggrund for vurdering af ansøgningerne.

LULAB handler om didaktisk udvikling

- Projektet skal kunne ses som en del af en samlet vision om læreruddannelsen som centrum for didaktisk udvikling, særligt den del der relaterer til undervisnings- og arbejdsformer, der i høj grad skaber involverede, aktive og deltagende studerende.
- Det styrker læreruddannelses dobbeltdidaktiske sigte.

Der beskrives en iterativ udvikling

- Der anlægges en eksperimenterende tilgang ved at "noget" udvikles, designes/re-designes, afprøves/implementeres og systematisk dokumenteres /evalueres/ analyseres/ videreudvikles (ny iteration). Altså læring af erfaringerne indadtil ift. til projektets genstandsfelt.

Der præsenteres en klar begrundelse

- Initiativet begrundes kort med reference til teori/forskning og/eller argumenter relateret til konteksten (behov, muligheder, udfordringer, krav).
- Det skal give mulighed for "at gøre noget af det, vi ikke gør nu" inden for en bæredygtig ressourceramme. Det omfatter overvejelser over konsolidering og spredning.

Det sker i samarbejde

- Det skal handle om læring, udvikling og "øvebaner" for både læreruddannere og lærerstuderende.
- Det vil sige samarbejde mellem læreruddannere og studerende, flere læreruddannere og/eller samarbejde med andre interne/eksterne aktører.

Der knyttes an til professionens praksis

- Der knyttes an til professionens praksis som genstandsfelt i det, der udvikles og/eller i samarbejde om udvikling.

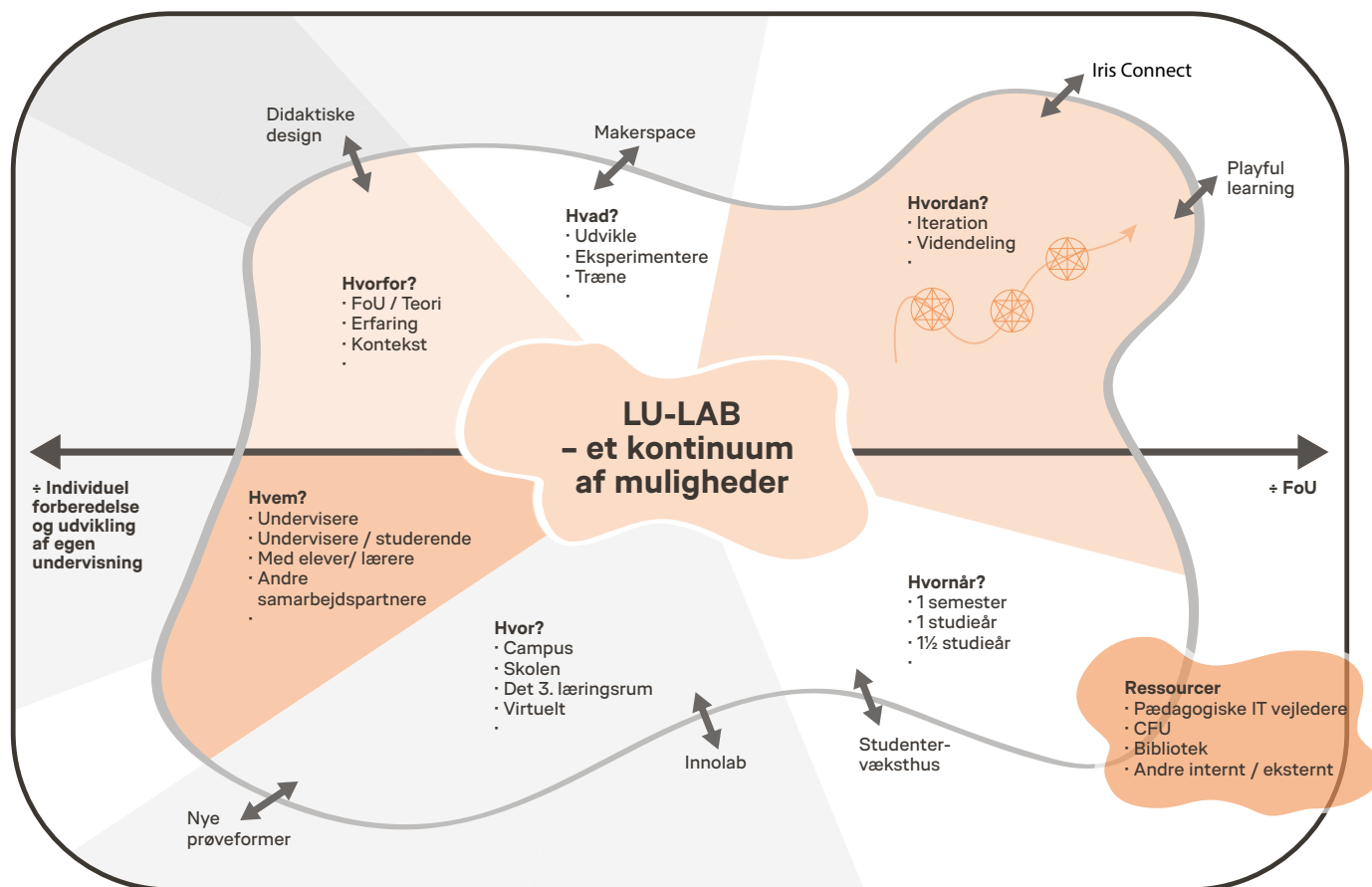
LULAB: HVAD, HVORDAN OG HVORFOR

LULAB-kriterierne blev i anden ansøgningsrunde i 2020 yderligere kvalificeret baseret på erfaringerne fra første runde – i figur med LULAB-kriterier er de vist den nyeste version.

Figuren, der illustrerer et *kontinuum* af muligheder, blev også lavet i forbindelse med udarbejdelse af ansøgningsmateriale til første runde og indgik i dette materiale.

Se endvidere det detaljerede overblik over forløbet med ansøgningsrunder, projektforsøg, videndeling m.m. i artikel om LULAB som organisatorisk læring i denne publikation og på hjemmesiden: <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>.

Læreruddannelsen i VIA



LULAB: HVAD, HVORDAN OG HVORFOR

Teoretisk og didaktisk baggrund

Didaktisk udvikling i læreruddannelsen og kompetenceudvikling af undervisere gennem udvikling af læreruddannelsens undervisningspraksis i tæt samarbejde med studerende er omdrejningspunkt i LULAB. Fokus på didaktisk udvikling står også centralt i såvel *"Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner"* som i evalueringen *"Kvalitet og relevans i læreruddannelsen"* (2018). At etablere et udviklingslaboratorium for god undervisning indbefatter, at man som underviser må være eksemplarisk ift. det at undervise. Læreruddannelsen har det særkende, at uddannelsens mål (at lære at undervise) også opnås gennem undervisning i uddannelsen, det vil sige, at mål og midler på et overordnet niveau falder sammen. De lærerstuderende lærer om undervisning og gør sig samtidigt erfaringer med undervisning; det er det, vi kalder "det dobbelte didaktiske perspektiv". Forskning viser, at det har afgørende betydning for de studerendes udbytte, i hvor høj grad læreruddannerne er i stand til eksplicitere og eksperimentere med egen undervisning og reflektere didaktisk og i praksis (Lunenberget al., 2014; Swennen & van der Klink, 2009). Når vi ovenfor skriver "lære at undervise", skal der tænkes i alle Dales 3 kompetence-niveauer: at gennemføre undervisning (K1), at planlægge og konstruere undervisningsprogrammer (K2), og at kommunikere på grundlag af og selv udvikle didaktik (K3). Udviklingslaboratorier skal være didaktisk gennemtænkte i forhold til sammenhæng mellem mål, indhold, arbejds- og organisationsformer, produkt- eller prøvekrav, evaluering mv. På den måde er man som underviser rollemodel for de lærerstuderende.

Hensigten med LULAB er, at aktørerne kan fordybe sig og prøve at gå nye veje i undervisningspraksis - med særlig fokus på at eksperimentere med undervisnings- og arbejdsformer. LULAB-projekterne tager afsæt i underviseres og lærerstuderendes 'viden, kunnen, villen og turden' i forhold til at afprøve, eksperimentere og 'gøre' undervisning på nye måder. Her er bl.a. reference til professionsdidaktikkens skelnen mellem teoretisk viden, praktisk kunnen og etisk villen (Hjort, 2005 s. 95) og med tilføjelse af 'turden', for at understrege muligheden for nye veje. Praktisk 'kunnen' handler også om konkrete færdigheder, og målet er, at LULAB kan fremme studerendes muligheder for at øve sig i væsentligt indhold i læreruddannelsen (derfor anvendes begrebet "øvebaner").

Udvikling gennem eksperimenter

Brugen af begrebet "udviklingslaboratorium" fordrer nogle nærmere overvejelser. Laboratorie-begrebet har oprindeligt sin rod i naturvidenskaben og har derved en implicit reference til rationalitet og objektivitet. Et laboratorium er i den naturvidenskabelige forståelse et sted, hvor man systematisk undersøger årsag-virkning under kontrollerede forhold med reference til den kritisk rationalistiske forståelse af, at hypoteser verificeres eller falsificeres (Staunæs m.fl., 2014). En sådan tænkning kan imidlertid give nogle forkerte konnotationer, når det gælder LULAB. Det er derfor vigtigt at fremhæve, at man også historisk kan finde rødder for laboratorie-tænkning i den pædagogiske verden, fx i Deweys

laboratorie-skole (se kort fremstilling: Hedegaard, 2012). Staunæs m.fl. (2014, s. 16) fremhæver, at såvel begrebet "laboratorier" som begrebet "eksperimenter" gennem længere tid og i stigende grad er blevet gentænkt i human- og samfundsvidenskabelig forskning. Det essentielle ved eksperimenter og laboratorium som begreber i LULAB-konteksten er, at undervisere, studerende, og andre relevante samarbejdspartnere internt og eksternt, fælles skal eksperimentere med, undersøge og udfordre grænser for pædagogik, didaktik og læring. Hertil anvendes nye indsigter systematisk som afsæt for nye kollektive erfaringer - og i udvikling af en fælles kultur med nysgerrighed, mod til at tage chancer og fejle. På den måde bliver laboratorier og eksperimenter en central tænkemåde i en kompleks tid, hvor der stilles krav om forskningsbaseret af uddannelserne og innovation på mange niveauer.

Iterativ udvikling

I LULAB-kriterierne henvises eksplicit til en 'iterativ' udvikling. Der findes mange forskellige modeller for professionelles læring, der har det iterative som en central tænkemåde. Det gælder aktionslæring, lesson og learning study og diverse modeller fra innovation, design-thinking, og entreprenørskab. Der er naturligvis forskelle i de nævnte udviklingsmodeller, men det iterative går igen som et centralt princip. Vi kunne i LULAB-initiativet have valgt én bestemt af sådanne iterative udviklingsmodeller, men gjorde det bevidst ikke. Ønsket er, at LULAB kan blive ramme om et kontinuum af måder at lave fælles iterativ udvikling på - mere end et bestemt *koncept*. Så vi bruger begrebet iterativ til mere overordnet at hen-vise til princippet i kritisk reflekterende udviklingsprocesser, hvor "noget" udvikles, designes/re-designes, afprøves/implementeres og systematisk dokumenteres, evalueres og analyseres som afsæt for videreudvikling.

LULAB er som initiativ placeret som en mellemting mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og et egentligt FoU projekt. Boyd og White (2017) henviser til dette mellemtrin og kalder det for "professional inquiry". Hermed signaleres, at det er præget af et niveau af systematik inspireret fra FoU og fordrer løbende formidling og kollegial videndeling, men der er ikke samme metodiske krav som til et FoU-projekt. Det fordrer fx ikke et systematisk "state of the art" fra den internationale forskning at starte et LULAB-projekt.

Samarbejde og inspiration fra SoTL

Kollegial videndeling fremhæves ovenfor, og det er helt centralt, at LULAB sker i samarbejde. Det handler om læring, udvikling og "øvebaner" for både læreruddannere og lærerstuderende. Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium er altså, som vi har rammesat initiativet i Læreruddannelsen i VIA, inspireret af teori/forskning om læreruddannelse og læreruddanneres/underviseres læring og kompetenceudvikling (Darling-Hammond, 2006; Klette & Hammerness, 2016; Oettingen & Jensen, 2017) (se mere om samarbejde og læringsfællesskaber i artikel af Anja Madsen Kvols). Vi har også i arbejdsgruppen diskuteret lignende typer af initiativer

LULAB: HVAD, HVORDAN OG HVORFOR

internationalt, hvor der fx er initiativer, der refererer til Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Iflg. Kreber (2002) og Kreber og Cranton (2002) indebærer SoTL "*Collaborative inquiries into own practice and student learning*" - det handler om både systematisk observation af studerendes læring og teoretisk informeret analyse. Vigtige principper for SoTL er at:

- Bæredygtige forandringer må ejes af underviserne.
- Informeret diskussion og dokumentation er afgørende for at udvikle en kvalitetskultur, når det gælder undervisning og læring.
- Den drivende kraft i forandring er kollegial peer review.
- Dette fordrer ledelse med klare visioner, omhyggelig timing og strukturel støtte.

Mårtensen, Roxå og Olsson (2011) fremhæver endvidere, at SoTL ikke kun handler om individuel udvikling af underviserkompetencer men – endnu vigtigere – en tilgang til udvikling af universitetets samlede strategi for at understøtte studerendes læring. Det er altså tydeligt, at der internationalt er forskellige initiativer, der minder om LULAB, men igen - der er også nogle særlige

elementer ved LULAB som fx det, at man ikke kun tænker på de lærerstuderende i passiv, som nogen hvis læring skal understøttes. De skal være aktive agenter i fælles didaktisk udvikling.

Professionens praksis

I kriterierne henvises til, at LULAB-initiativer på forskellig vis kan knyttes an til professionens praksis - som genstandsfelt i det, der udvikles og/eller i samarbejde om udvikling. Her kan man også tænke i et *kontinuum*. Læreruddannelse er kendetegnet ved at foregå på flere arenaer herunder både på "campus" og på professionens arena (i skolen). Et LULAB-projekt vil som eksempel både kunne være et samskabelses-/co-creation-projekt med læreruddannedes, lærerstuderendes og læreres fælles arbejde om udvikling af et felt. Men aktiviteterne i et LULAB-projekt vil også kunne være centreret på "campus-arena", med de arena-forbindende perspektiver tænkt ind i begrundelse, formål eller på anden mere indirekte måde. Didaktisk udvikling i en læreruddannelses kontekst kan fokusere på konkrete "øvebaner" for de lærerstuderende, med en praksis der relativt let kan "oversættes" til professionspraksis.



Dialoger ved opstart af LULAB-projekter, Pædagogisk Dag den 2. august 2019

LULAB: HVAD, HVORDAN OG HVORFOR

Men initiativer kan også ruste de lærerstuderende til at løfte opgaven som lærer i skolen uden denne umiddelbare overførbarehed (ligesom "at lære at læse kort for at kunne navigere i landskabet"). LULAB-projekter kan altså på forskellig vis og i forskellig grad referere til såkaldte hybride eller tredje læringsrum i mødet mellem de forskellige arenaer, som indgår i en læreruddannelse. Vi har andre initiativer i læreruddannelsen, hvor samskabelse med professionens praksis er det helt centrale, og hvor *undervisning i skolen* og elevernes læring, motivation e.a. er genstandsfelt. I LULAB er *undervisning i læreruddannelsen* genstandsfelt, og niveauet af samarbejde på tværs af læreruddannelsens arenaer kan variere fra projekt til projekt. Men en eller anden grad af anknævn til professionens praksis forventes at være med i alle projekter, bl.a. begrundet i kriterier for kvalitet i læreruddannelse fremhævet bl.a. af Darling-Hammond (2006) og af Klette og Hamneress (2016).

Bæredygtighed af initiativerne

I LULAB-kriterierne signaleres, at der gerne må tænkes nyt - LULAB skal give mulighed for at gøre noget af det, vi ikke allerede gør i læreruddannelserne i VIA. Her kan man *tilføje "inden for en bæredygtig ressourceramme"*. Det er velkendt, at udviklings-

projekter kan have en tendens til at dø ud, når indsats-perioden slutter, fx fordi der har været nogle ekstra ressourcer, som forsvinder - eller nogle særligt vidende eller motiverede aktører gør det (både læreruddannere og studerende). Det er afgørende, at de enkelte LULAB-projekter inddrager overvejelser om, hvordan initiativet kan spredes og konsolideres i organisationen. Her må det lange tidsperspektiv ses som en styrke. Det kan give mulighed for flere iterationer med redesign, videreudvikling og deling med andre.

I det longitudinale kooperative skoleudviklingsprojekt QUEST (<http://projekter.au.dk/q-model/>) blev udfordringen med, at udvikling ofte dør ud, efter en indsats slutter, adresseret ved at tænke i både *implementering* og *institutionalisering* som faser i projektet. Desuden blev et perspektiv, der rækker videre end bæredygtighed, tilføjet med en vision om, at udviklingsprojekter kunne blive *selvgenererende*. Netop den lange tidshorisont i LULAB giver rigtig god mulighed for sådanne synergier, så LULAB-projekter fælles kan komme til at bidrage til, at læreruddannelsen som helhed udvikler sig til at være et centrum for didaktisk udvikling (Styrelsen for Forskning og udvikling, 2018, s.13).



LULAB: HVAD, HVORDAN OG HVORFOR

Referencer

- Boyd, P. & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I P. Boyd og A. Szplit (red). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*, 123-142. Krakow: Attyka
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 1-15.
- Hedegaard, K.M. (2012). John Dewey og "the laboratory school" har inspireret forsøgsskoleprojektet. *Liv i Skolen* 14(1), 19-22.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica* 10 (2), 26-53.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Kreber, C. & Cranton, P. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Higher Education*, 71(4), 476- 495.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Professional Roles, Behaviour, and Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011) Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62.
- Oettingen, A. & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia* 13, 27-39.
- Staunæs, D. m.fl. (red) (2014). *Læringslaboratorier og - eksperimenter*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen - ekspertgruppens vurdering af læreruddannelsen af 2013*.
- Swennen, A. & van der Klink, M. (Eds.)(2009). *Becoming a Teacher Educator*. Rotterdam: Springer.

Hvordan lærer en studerende at blive en dygtig og professionel lærer?

For at forstå den aktuelle satsning på LULAB træder jeg nogle skridt tilbage og tager et kort historisk perspektiv. Spørgsmålet om, hvordan en studerende lærer at blive en dygtig og professionel lærer, har jeg været optaget af, siden jeg selv tog en læreruddannelse i perioden 1983 – 87. "Tog" en læreruddannelse eller "læste til lærer", som det også hedder i folkemunde (og begge dele er noget vrøvl, man kan hverken tage eller udelukkende læse sig til at blive en dygtig lærer). Dengang var uddannelsen forholdsvis teoretisk og fagorienteret – det fagdidaktiske fyldte ikke meget, ligesom filosofiske og sociologiske analyser og refleksioner fyldte godt i de pædagogiske fag, mens det mere undervisningsrettede fyldte mindre. Sådan er det ikke nu, og sådan har det ikke altid været.

Læreruddannelsen har, på linje med en lang række andre uddannelser, gennemgået en professionalisering. Læreren er gået fra at være degn, der skulle undervise og tugte eleverne i den kristne lære, og fra at være en person, hvis faglige viden ikke var på et højere niveau end i de ældste klasser til at være en person, som er uddannet på et professionsbachelor niveau. Vagn Skovgaard-Petersen (1988) sammenfatter det således: *"Læreruddannelsen bygger i denne periode på fire store love - fra 1894, 1930, 1954 og 1966. Den første indførte bl.a. en pligtig tilknytning af øvelses-skole til seminarium, den næste udvidede uddannelsen fra et tre - til et fireårigt forløb og indførte et fremmedsprog. Men indholdet var i det væsentligste et udvidet realskolepensum. I 1954 blev pædagogik og psykologi gjort til hovedfag, og der indførtes en vis specialisering. I 1966 tog man skridtet længere og gav uddannelsen studiepræg - studentereksamen (eller tilsvarende niveau) blev nu en forudsætning for optagelse på et seminarium. Som en nydannelse indførtes faget "undervisningslære" (Skovgaard-Petersen, 1988, s. 101-102).*

Professionalisering

De helt afgørende ændringer i udviklingen i forholdet mellem uddannelse og profession i perspektivet professionalisering er at finde i 1966 loven. Det er væsentligt at hæfte sig ved følgende:

- 1) De pædagogiske fag udvides i omfang fra at udgøre ca. 15 % af timetallet i 1954-loven til at udgøre knapt 40 %.
- 2) Indførelsen af linjefag hvor intentionen var, at fagene i niveau skulle ækvivalere med et bifag på universitetet.
- 3) Afskaffelsen af mødepligten; seminarieeleverne blev til studerende. De studerende skulle inddrages i planlægningen af studiet, og det blev fremhævet, at integrationen af det faglige, det didaktiske, det pædagogiske og det metodiske var noget, den enkelte studerende selv måtte arbejde med at skabe.
- 4) Indførelsen af faget undervisningslære hvor det væsentlige indhold blev at udvikle lærernes kvalifikationer til planlægning af undervisning og opmuntre dem til at træffe frie, selvstændige valg angående undervisningens indhold inden for rammerne af uddannelsens formål og fagenes mål.

HVORDAN LÆRER EN STUDERENDE AT BLIVE EN DYGTIG OG PROFESSIONEL LÆRER?

5) Omkring praktikken fremhæves det i bekendtgørelsen af 19. juni 1966 i formålet med praktisk skolegerning er *“at de studerende erhverver sig færdighed i at gennemføre selvstændigt tilrettelagt undervisning i folkeskolen og øvelse i en lærers øvrige funktioner i skolen.”* Og videre *“De studerende øves i ud fra deres teoretiske forudsætninger at gennemføre en selvstændigt tilrettelagt undervisning og i selv at vurdere deres undervisning.”* (Reinsholm m.fl., 1996, s. 11).

Dette viser en udvikling, som vægtlægger videnskaben (teorien, indsigten, den kritiske analyse) frem for traditionen (øvelsen, metoder til efterfølgelse). I udviklingsarbejdet ‘Studiet er for langt fra virkeligheden’, beskrives udviklingen i faget praktik fra 1950’erne og til 1990’erne som en udvikling fra et syn på undervisning som en færdighed med velbeskrevne metoder og teknikker til et syn, hvor ingen enkelt metode kan gøre krav på at være den rigtige, ligesom det at være lærer dækker over mangfoldige opfattelser. I overskriftform har takten i læreprocessen i praktikken ændret sig således; fra vise, forklare og øve i 1950’erne, til prøve, kritisere og problematisere i 1970’erne og endelig til gøre, reflektere og lære i 1990’erne (Reinsholm m.fl. s. 8 ff.).

En langtidsholdbar læreruddannelse?

Inden for de seneste 30 år er læreruddannelsesloven blevet ændret 4 gange: i 1991, 1997, 2006 og 2012 (med efterfølgende implementering i 1992, 1998, 2007 og 2013). Folkeskoleloven har i samme periode gennemgået større ændringer i 1993, 2003, 2006, 2014, og hertil kommer for begge områder en række større og mindre justeringer på bekendtgørelsesniveau.

Hvad er det for områder, der til stadighed udgør en udfordring for at finde frem til en mere langtidsholdbar læreruddannelse? Det handler særligt om de nedenstående områder, læreruddannelsens:

Niveau: Fra degn til seminarist, til professionsbachelor eller kandidat? Og hvorfor?

Indhold: Hvor mange fag skal en lærer have undervisningskompetence i for at kunne varetage en professionel undervisning i skolen? Hvor stor vægt skal der lægges på fagfaglig undervisning på læreruddannelsen? Er det faglige niveau højt nok, er udgangspunktet det gymnasiale niveau – og skal der primært undervises i fagdidaktik i læreruddannelsen? Hvad skal indholdet være i de pædagogiske fag, og hvor meget skal dette fylde? Og hvorfor?

Tilrettelæggelse: Hvordan skal studiet tilrettelægges? Hvordan skal sammenhængene være mellem fag, pædagogik og praktik? Hvilken betydning har den læringsarena, som læreruddannelsen udgør for de studerendes tilegnelse af kompetencer? Og hvorfor?

Formål og mål: Hvad skal en lærer kunne for at agere professionelt og dygtigt i skolen? Hvor er det muligt at lære i uddannelsen – og hvad må være en del af den fortsatte professionelle udvikling i job? Og hvorfor?

Der er også fortløbende en nødvendig og mere metateoretisk diskussion af fx, hvad viden er (videnskabelig viden, forskning- og udviklingsbaseret viden, erfaringsviden m.m.) og af forskellige former for læring (fx dybde- og overfladisk læring), og også af hvad det vil sige at være læreruddanner. Der er desuden mere grundlæggende drøftelser af, hvad vi forestiller os, det i fremtiden vil være vigtigt, at skolen lærer eleverne – og ikke mindst hvordan de kan lære bedst muligt, hvilke typer af fællesskaber, skolen skal være rammen om, og hvorfor børn i det hele taget går i skole.

Dette er helt afgørende for at kunne udvikle en grundlæggende læreruddannelsesdidaktik, som forhåbentligt kan danne ramme, når uddannelsen en gang i fremtiden igen skal nytænkes. Dette arbejde har Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN) sat igang med notatet ‘Udvikling af læreruddannelsen’, der vil være at finde på LLN’s hjemmeside. Arbejdet omhandler følgende punkter, der tænkes som konstituerende i en læreruddannelsesdidaktik:

- Visioner for fremtidens skole
- Dimensioner i lærerrollen
- Centrale indholdsområder i fremtidens læreruddannelse
- Styrende principper for realisering heraf
- Progressionsspor i uddannelsen
- Livslang professionsudvikling.



HVORDAN LÆRER EN STUDERENDE AT BLIVE EN DYGTIG OG PROFESSIONEL LÆRER?

Læreruddannelsen i VIA

I studieordningen for Læreruddannelsen i VIA står der i de uddannelsesdidaktiske principper:

Uddannelsen er professionsrettet og styrker den studerendes udvikling af personligt ansvar, professionel dømmekraft og almene lærerkompetencer med henblik på at kunne varetage opgaver i en heterogen skole præget af fællesskab, medbestemmelse og demokrati.

Der er desuden en figur, som grafisk fremstiller vigtige omdrejningspunkter i udfoldelsen af undervisning og studier (se nedenstående model).

En lærer skal vide, kunne, ville og turde at være en lærer, der agerer i en uforudsigelig og kompleks hverdag og i et rum med autonomi kunne udøve professionel dømmekraft og realisere professionel autoritet.

Det fordrer, at vi i læreruddannelsen arbejder med den enkelte studerendes professionelle udvikling - i gruppen af og med øvrige studerende. Det kræver en særlig form for praksis, som frem for alt må være undersøgende, eksperimenterende og reflekterende - og som må skabe rum for de studerendes øvebaner, både når det handler om at vide, at kunne, at ville, at turde og at være. Det er kernen i LULAB - og der er således primært fokus på, hvordan der arbejdes, og hvordan det i bekendtgørelsen fastlagte indhold, formål og mål realiseres, så vi nærmer os en realisering af de uddannelsesdidaktiske principper, som er formuleret i studieordningen for Læreruddannelsen i VIA.

LULAB handler om at udvikle læreruddannelsesdidaktik i praksis og i et samarbejde mellem undervisere, studerende og ledere.



Referencer

Petersen-Skovgaard, V. (1987): Lærerne i Danmark i 20.århundrede – som socialgruppe og som kulturfaktor. I Taimo Lisola og Risto Rinne (red.), *Läreren i 1900-talets kultur och samhälle*, Nordisk utbildningshistorisk forskarträf i Åbo. Turku: University of Turku

Reinsholm, N. m.fl. (1996). *Studiet er for langt fra virkeligheden*, Udviklingsarbejde Aarhus Dag- og Aftenseminarium.



Utforskningskompetanse i lærerutdanning

Overflatelæring og dybdelæring kan være gode begreper å bruke i vurdering av læringsaktiviteter både i grunnskole og i lærerutdanning – og på mange andre arbeidsplasser. LULAB-prosjektet gir rom for felles utforsking, og det kan dermed styrke utforskning og dybdelæring i lærerutdanningen og skape synergier til kompetanseutvikling, som er svært viktig for grunnskolen. Arbeidet innen LULAB kan derfor bidra til ulike svar på spørsmålet; hvordan kan lærerutdanninger ha en kvalifiserende og en dannende rolle?

Dybdelæring versus overflatelæring

Høsten 2020 skal Norge innføre ny læreplan i grunnskole og videregående skole. «Fagfornyelsen» kalles dette, og hensikten er altså at fagene skal fornyes. Det er spesielt tre ting, som skal endres:

1. Innholdet i fagene skal være mer relevant
2. Elevene skal i større grad oppleve dybdelæring. Da må de ha tid til å arbeide med færre tema og ha færre læringsmål.
3. Det skal bli bedre sammenheng i og mellom fagene, og de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen.

Det er mange, som har vært involvert i utvikling av de reviderte læreplanene. Et enormt arbeid er blitt lagt ned i å identifisere og beskrive «kjerneelementer» i hvert fag, som har til oppgave å gjøre fagene mer relevante, og som samtidig gjør det mulig å arbeide mer med dybdelæring. Dybdelæring er «nyordet», som kommer med denne revisjonen, men selve begrepet er ikke spesielt nytt. Säljö (1975) og Marton & Säljö (1976) får ofte æren av å ha introdusert begrepene «dybdelæring» og «overflatelæring» i utdanningssektoren. Begrepene ble studert utover 70- og 80-tallet. Det var spesielt fire forskergrupper, som var aktive på denne fronten: Lancastergruppen under ledelse av Entwistle, Australiagruppen under ledelse av Biggs, Sverigegruppen under ledelse av Marton, og Richmond-gruppen under ledelse av Pask (Beattie, Collins & McInnes, 1997).

Dybdelæring betyr, at en student lærer for å forstå, og innebærer at studenter (1) forsøker å forstå et tema og forholder seg kritisk til innholdet i læremidlene, (2) relaterer nye ideer og kunnskap til tidligere kunnskap og erfaring, (3) utforsker logikken i argumenter, vurderer bevis eller informasjon i forhold til konklusjoner (er kon-

klusjonene holdbare?). Overflate-tilnærming innebærer at en student (1) prøver å lære innhold utenat – å huske innholdet og akseptere ideer og informasjon uten å stille spørsmål, (2) konsentrerer seg om å huske fakta uten å identifisere underliggende prinsipper eller mønstre, og (3) er påvirket av vurderingskriterier (hva må jeg kunne til prøven?) (Entwistle og Ramsden, 1983; Beattie, Collins & McInnes, 1997).

Arbeidet med dybdelæring i grunnopplæring har tatt en pedagogisk vending. I stedet for å vektlegge læringsstrategier slik det har vært en tendens til i høyere utdanning, ser man på, hva slags pedagogiske grep lærere kan ta for å utvikle læringsstrategier hos elever, som gir dem muligheter til å utvikle dyp kunnskap. Dette arbeidet går også hånd-i-hånd med innsatsen for å fremme «21st Century skills» i utdanningssektoren, og som preger utviklingen i de fleste OECD-landene.

Det er flere rammeverk for, hva som er kompetanser og ferdigheter for det 21. århundre, og på mange måter er «21st Century skills» blitt en samlebetegnelse for mange kompetanser, som skolen har hatt mål om å utvikle gjennom mange år, som f.eks. kritisk tenkning. Saveeda & Opfer (2012: 8) skriver følgende:

“Regardless of the skills included or the terms used to describe them, all 21st-century skills definitions are relevant to aspects of contemporary life in a complex world. Most focus on similar types of complex thinking, learning, and communication skills, and all are more demanding to teach and learn than rote skills. These abilities are also commonly referred to as higher-order thinking skills, deeper learning outcomes, and complex thinking and communication skills.”

UTFORSKNINGSKOMPETANSE I LÆRERUTDANNING

Det, som likevel viser seg i flere studier av praksiser i skoler, er, at vi har en vei å gå, før vi kan si, at alle skoler arbeider godt med å fremme mer kompleks læring og tenking, at alle skoler gir elever muligheter for å utvikle samarbeidskompetanse og kompetanse til kreativt å utforske og være skapende. Mange studier av læreres arbeid viser også, at mange skoler har en vei å gå, før deres arbeid blant ledelse og lærere preges av kritisk tenkning, kreativ og systematisk utforskning og utvikling.

Lærersamarbejde

En av de første, som studerte lærerarbeid og læreres samtaler i skolen, var Judith Warren Little. I 1982 publiserte hun en artikkel, som heter «Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success» (Little, 1982). Hun gjorde en etnografisk studie av seks skoler, som ble selektert for å få et utvalg av skoler, som varierte i forhold til elevresultater og læreres deltakelse i videreutdanning. Gjennom intervjuer av lærere og skoleledere, identifiserte hun 63 aktiviteter, som lærere gjør sammen, alt fra å ta en pils etter jobb til å dele litteratur med hverandre. De 18 praksisene, som er gjengitt i figuren, er praksiser, som hun fant var helt essensielle for skoler, som lyktes med læreres læring og faglige resultater for elever:

- Design and prepare materials
- Make collective agreements to test an idea
- Design curriculum units.
- Invite other teachers to observe
- Research materials and ideas for curriculum.
- Observe other teachers
- Write curriculum
- Analyze practices and effects
- Prepare lesson plans
- Teach others in formal in-service
- Review/discuss existing lesson plans.
- Teach others informally.
- Credit new ideas and programs.
- Talk "publicly" about what one is learning or wants to learn
- Persuade others to try an idea/approach
- Convert book chapters to reflect new approach (e.g., mastery learning).
- Design in-service
- Evaluate performance of principals

"Workplace conditions of school success", de 18 praksisene (Little, 1982)

Disse praksisene ble gjennomført av lærere i et samarbeid. De utforsket læremateriell og ideer, de designet undervisning sammen og observerte hos hverandre. De testet ut ideer og analyserte praksiser og konsekvenser på måter, som ga anledning til læring og utvikling. De snakket offentlig om, hva de lærte, og hva de ønsket å lære. Det var altså noen skoler og noen lærere, som arbeidet med utforskende metodikker for 40 år siden, og som sådan også arbeidet med dybdelæring for lærere.

Dybdelæring innebærer også dype samtaler. Måten vi snakker sammen har betydning for, om vi holder oss på overflaten, eller om vi klarer å grave dypere. Flere norske doktorgradsavhandlinger (se f.eks. Junge, 2012; Kvam, 2018), problematiserer handlingsorienteringen i læreres samtaler, og at muligheter for læring ikke nyttes, når lærere ikke anvender kritisk tenkning, ikke stiller spørsmål, men aksepterer. Det kan synes, som om det kollegiale og en vennlig tone hemmer muligheten for læring. Men samtaler, som karakteriseres av mer dybde, betyr ikke at samtaler er konfronterende. Det kan innebære bl.a., at de er vedvarende – de strekker seg over tid. Det er gjerne samtaler, som innebærer refleksive og beskrivende elementer for å se og å se igjen (re-see) det fenomenet eller den praksisen, som lærerne er opptatt av i et stadig større nettverk av forbindelser, meninger, friksjoner, forskjeller og motsetninger.

Det er altså snakk om å bruke tid på ett spørsmål, ett fenomen, en utfordring. Å holde ut og å grave stadig dypere. Nettopp det å bruke tid står i sterk kontrast til handlingstvangen, som skolen har vært preget av.



Denne illustration blev anvendt af forfatteren i oplæg ved videndelingdag d.22.11.2019 (se mere i artikel om LULAB som organisatorisk læring)

UTFORSKNINGSKOMPETANSE I LÆRERUTDANNING

Hva har dette å si for lærerutdanninger?

Lærerutdanninger har en kvalifiserende og en dannende rolle. Lærerutdanninger skal utdanne reflekterte, kritiske og bevisste lærere. I forskrift for norsk grunnskolelærerutdanning, paragraf nr 1, punkt 4 (Kunnskapsdepartementet, 2016 – min utheving), står det at lærerutdanning skal

«...kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og for videre studier på ph.d.-nivå. Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag, ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for dannelse og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn.»

Å kunne videreutvikle forutsetter, at man kan stille spørsmål ved det eksisterende. Det forutsetter det Cochran-Smith & Lytle (2009) har kalt en «inquiry stance», d.v.s. en utforskende innsikt og utforskende praksis. Cochran-Smith forklarer, hva hun mener med dette i et intervju med Fiorentine & Crecci (2015). Refleksjon er sentralt, sier hun, men det er en vesentlig forskjell mellom refleksjon og utforskning (inquiry). Ikke alle som reflekterer har en «inquiry stance». Utforskning omfatter å være systematisk i arbeidet med det, du reflekterer om. Det handler om å stille spørsmål, samle data eller informasjon, som kan hjelpe deg til å forstå, analysere og oppsummere. Men til forskjell fra vitenskapelig forskning er det ikke sikkert, at resultatet skal publiseres.

Det er en slik utforskende holdning og kompetanse til å være utforskende, at lærere i grunnskolen skal legge til rette for i sine klasserom. Elever skal få erfaring med utforskning på tvers av fag. Dette skal gi de muligheter til å utvikle dypere forståelse innen vesentlige emner. Det betyr ikke, at fakta kunnskap skal ut, men det betyr, at elever skal få erfaring med å anvende kunnskap og stille spørsmål om kunnskap. Lærerutdanninger må utdanne lærere, som er i stand til å legge til rette for utforskning i sine klasserom og til å samarbeide med andre lærere om dette på tvers av fag. Lærerstuderenter må også være i stand til å stille spørsmål ved egen, andres og skolens praksiser og være utviklingsorientert på en systematisk måte. Da må de også ha erfart en lærerutdanning, som gir tid og rom og støtte til å utvikle slik kompetanse.

LULAB-arbeidet ved VIA Profesjonshøgskole

Ansatte ved lærerutdanningen på VIA Profesjonshøgskole er i en heldig situasjon. Gjennom LULAB skapes rom for felles utforskning, for systematisk eksperimentering og for systematisk kunnskapsutvikling. Studenter kan bli invitert inn som aktører, men en spin-off kan også være, at det i større grad blir en utforskende kultur blant studentene – f.eks. i bacheloroppgaver – hvor studenter også lærer og utvikler en utforskende eller kritisk, reflektert og systematisk tilnærming til praksis.

Det, som kan være viktig å være oppmerksom på og å stadig ha et kritisk blikk for, er, at lærerutdanning kan også være preget av handlingstvang. Vi kan også komme raskt til konklusjoner uten å arbeide med spørsmålene, vi stiller, uten å hente inn tidligere forskning og teorier, som kan hjelpe oss til å forstå det fenomenet, vi er opptatt av. Vi kan også være raske med innhentning av informasjon og raske med konklusjoner. I slike tilfeller mister vi muligheten til dybdelæring. LULAB bygger på en læringsteori for arbeidsplassbasert læring, som tar utgangspunkt i læringssirkler. Læringssirkelen har ulike faser: planlegge – utføre med datainnsamling – analyse og refleksjon – ny utprøving – analyse og refleksjon – oppsummering og formidling.

Læringssirkler kan bli automatiske og trenger slettes ikke å bidra til dyp læring. Det er mulig å arbeide med læringssirkler på et overflatenivå og bare vedlikeholde status quo. For å styrke arbeidet med dybdelæring gjennom utforskning, kan kritiske spørsmål være til hjelp. Noen eksempler, som tar for seg de ulike fasene, er:

- Hvordan kan vi komme fram til et viktig spørsmål å arbeide med? Hva er studentenes rolle?
- Hva kjennetegner det spørsmålet / de spørsmålene, vi stiller?
Er de enkle – eller kompliserte? Tar de tak i essensielle problemstillinger, som er viktige for utvikling av lærerutdanningsdidaktikk?
- Hva kjennetegner vår framgangsmåte? Bruker vi tid? Henter vi inn litteratur? Er / hvordan er studenter engasjert som aktører i arbeidet?
- Hvordan samtaler vi? Utdyrer vi? Får vi fram våre egne antakelser / hypoteser? Tør vi å utfordre hverandre og utfordre kunnskapsgrunnlaget?
- Hvordan utvikler vi vårt «eksperiment»? hvem involveres? Hva slags kunnskap bruker vi?
- Hva slags informasjon trenger vi for å kunne arbeide med spørsmålet vårt? Hvordan kan vi hente inn dette – hvor? Fra hvem? Hvordan (hva slags metoder trenger vi)?
- Har vi jobbet grundig med analyser? Er det noe vi savner? Hva slags konklusjoner er det mulig å trekke?
- Hva har vi lært av første runde? Hva kan vi gjøre for å undersøke dette videre? Hva blir det reviderte eksperimentet nå når vi har kjørt en runde? Hvordan kan vi lære mer om dette?

LULAB-arbeidet er viktig, fordi det legger opp til en kontinuerlig og inkrementell utvikling av lærerutdanning basert på lærerutdannes og lærerstudenters erfaringer og utforskning. Det vil være av stor interesse å følge utviklingen og å følge med på, hva en utforskende orientering blant lærerutdannere har å si for lærerstudenters erfaringer og kompetanse til selv å arbeide med utforskning. De skal, til syvende og sist, selv designe undervisning som gjør det mulig for elever å utvikle kompetanse til utforskning, og de skal selv fremme dybdelæring i skolen. Vil det være mulig å se konsekvenser av LULAB i skolene?

UTFORSKNINGSKOMPETANSE I LÆRERUTDANNING

Referanser

- Beattie IV, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Entwistle, N.J. and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Florentini, D., & Moreira Crecci, V. (2015). Dialogues with Marilyn Cochran-Smith. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(1), 9-14.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensiaet i samtalene, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5 (åpent tilgjengelig).
- Kunnskapsdepartementet (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kvam, E. (2018). *Læreres kollegasamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning: I. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Säljö, R. (1975) Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task (Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis).

Vi udvikler undervisning og uddannelse, sammen: Læringsfællesskaber i LULAB

LULAB handler, som ét af flere grundprincipper, om kooperativ professionel udvikling. Ved at arbejde i læringsfællesskaber samarbejder vi og støtter hinanden i at finde måder til at forandre og eksperimentere med praksis. Det er helt centralt, at LULAB sker i samarbejde, hvor læring, udvikling og "øvebaner" for både læreruddannere og lærerstuderende bliver realiteter. På den måde arbejder vi med et dobbelt sigte: 1) LULAB giver mulighed for, at man som underviser kan arbejde med sin egen kompetenceudvikling og udvikling af undervisning og uddannelse i læringsfællesskaber – med interne og eksterne kolleger såvel som med studerende. 2) Undervisere har i ramme af LULAB-projekterne til opgave at undervise lærerstuderende i og modellere, hvordan studerende kan udvikle samarbejdskompetencer til at deltage i sådanne lignende, udviklende fællesskaber i studiet og i skolens praksis. Det er derfor centralt, at studerende inddrages og bliver aktører i udviklingsprocessen.

"Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse", som vi har udfoldet det i Læreruddannelsen i VIA, er inspireret af national og international teori og forskning om læreruddannelse samt om læreruddanneres og underviseres læring og kompetenceudvikling (Darling-Hammond, 2006; Klette & Hammerness, 2016; Oettingen & Jensen, 2017). Når vi går tættere på forskning, der mere specifikt beskæftiger sig med kompetenceudvikling for læreruddannere, tegner der sig mønstre af, at kompetenceudvikling i *samarbejdende* fællesskaber er fremtrædende. Professionel udvikling i samarbejde og fællesskaber er altså en tematisering, vi ser i den internationale teori og forskning omkring kompetenceudvikling for læreruddannere (Czerniawski m.fl., 2017; Albrechtsen og Kvols, 2016). Her beskrives og argumenteres for kollegiale fællesskaber i forskellige udformninger og betoning, hvor læreruddannere betragtes som deltagere i forskellige sociale praksisser ofte inden for en ekspliciteret socio-kulturel teoretisk ramme.

Vores LULAB-konceptualisering sigter mod kompetenceudvikling for undervisere i læreruddannelsen i *kraft af* arbejdet med konkrete LULAB-projekter. Vi sætter vores lid til udvikling af professionel, faglig kompetence gennem praksisorienterede og samarbejds-
skabende processer, der ikke alene peger ind i en rent teoretisk

vidensbåret (skolastisk præget) forestilling om kompetenceudvikling, men også rummer en praktisk-faglig vidensbåret (non-skolastisk) tilgang til kompetenceudvikling. Den grundlæggende tænkning er, at vi lærer og udvikler undervisning og uddannelse ved at praktisere, udforske og reflektere sammen, som en 'ongoing' proces i det daglige arbejde med undervisning og uddannelse (Hökka m.fl., 2008). Den professionelle læring hos læreruddannere synes ikke at ske systematisk – snarere ad hoc, hvor mange kompetencer tilegnes, mens vi 'gør dem', sammen.

Dygtigere til undervisning, uddannelse og samarbejde – læreruddanneres kompetenceudvikling via læringsfællesskaber

I LULAB-sammenhæng arbejder vi med kooperativ professionel udvikling gennem det, man kan kalde "læringsfællesskaber" – et velkendt fænomen i skolens verden. Tilgangen til arbejdet i kollegiale læringsfællesskaber i LULAB er inspireret af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber (PLF), som det er beskrevet af Albrechtsen (2013). Her hviler samarbejdet på fem bærende søjler. Læringsfællesskaber kan beskrives på flere måder. Én arbejdsdefinition af et læringsfællesskab lyder: "Et effektivt professionelt læringsfællesskab har kapaciteten til at fremme og opretholde alle professionelles læring i skolefællesskabet med

VI UDVIKLER UNDERVISNING OG UDDANNELSE, SAMMEN

det formål at øge elevers læring" (Bolam m.fl., 2005, s. 131, citeret i Albrechtsen, 2013). Den definition er blevet omsat og tilpasset til LULAB-konteksten. Det vigtige i fremstillingen af PLF her er det fundament, fællesskaberne tilsigtes at hvile på.

I figuren nederst er til venstre vist de fem oprindelige søjler i PLF. Til højre er vist vores omsætning og bearbejdning af søjlerne til læreruddannelses- og LULAB-kontekst:

De fem søjler i LULAB-kontekst:

- 1) Samarbejdet i sig selv har til hensigt at fællesgøre og udvikle vores uddannelsespraksis: vi er fælles om at lave læreruddannelse, og vores respektive fag og studieelementer bidrager hver især til det fælles formål inden for rammerne af det konkrete LULAB-projekt. Ekspertisen er kollektiv og distribueret, og gruppen danner en fælles vidensbase med erfaringer og nye perspektiver.
- 2) Deprivatisering af praksis handler om at dele den enkeltes personlige praksis med andre; en praksis hvor såvel mentale som fysiske 'døre' er åbne for kolleger og studerende (mere om videndeling i artiklen af Nielsen og Mølgaard om organisatorisk læring).

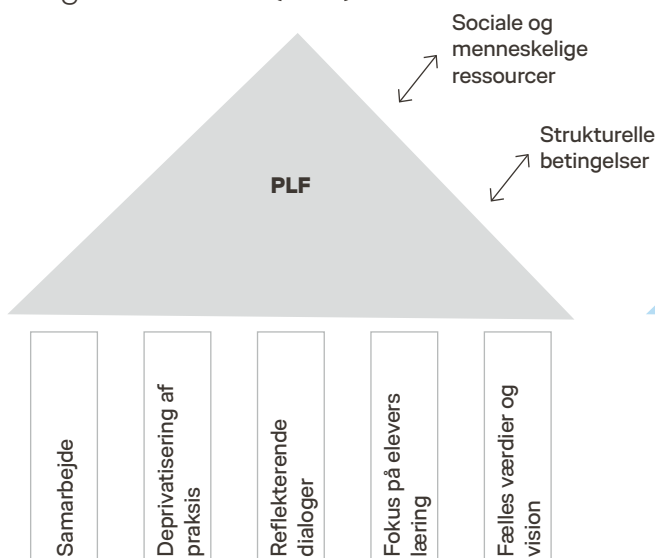
3) Udforskning af praksis og reflekterende dialoger handler om en systematisk tilgang til fælles refleksion over praksis på baggrund af analyser af information fra praksis, som kan hjælpe til at forstå praksis (jf. artiklen af Elaine Munthe).

4) Læringsdimensionen peger ind i, at målet ikke alene er at være et læringsfællesskab for studerendes læring, men en sammen-tænkning af underviseres og studerendes læring. Denne søjle rummer også som baggrund en bredere betragtning af uddannelsesbehov i tiden samt af de studerende, vi har på uddannelsen; deres mangfoldige tilgange til studiet, deres mangfoldige uddannelsesforståelser og intentioner med studiet som forudsætninger for, hvordan vi hensigtsmæssigt kan foranstalte undervisning og uddannelse og derigennem understøtte studieprocesser og studiefællesskaber, som gode lærere kan blive til i.

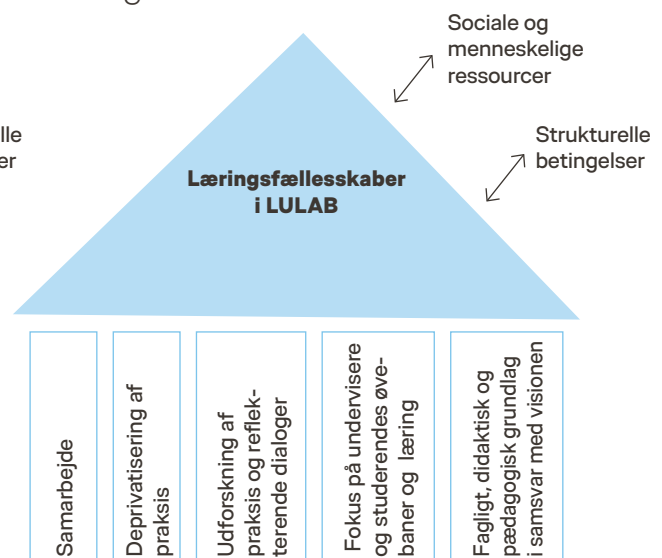
5) Et fagligt, didaktisk og pædagogisk diskuteret, udfordret og beskrevet grundlag - i samsvar med den fælles og overordnede vision. Dette grundlag kommer bl.a. til udtryk i det begrundelsesarbejde, LULAB-initiativet er startet med (jf. LULAB-kriterier: Initiativet begrundes med reference til teori/forskning og/eller argumenterer relateret til konteksten).

Hertil kommer, at sociale og menneskelige betingelser (såsom respekt, gensidig tillid, åbenhed over for opgaven, støtte mv.) såvel som strukturelle betingelser (muligheder for og tid til at mødes, passende kommunikationsstrukturer mv.) skal være til stede.

Fem søjler i et professionelt læringsfællesskab (PLF)



Fem søjler i LULAB læringsfællesskaber



Figuren til venstre er fra Albrechtsen (2013) med reference til Bonsen & Hübner (2012). Til højre en viderebearbejdelse til LULAB-konteksten.

VI UDVIKLER UNDERVISNING OG UDDANNELSE, SAMMEN

Sigtet er, at vi øver os i at bevæge os fra samarbejde alene udfoldet som en udvekslingspraksis mod samarbejde som arbejdsdeling og særlig fælleskonstruktion. Og samtidig at vi ser dette arbejde som et professionaliseringsanliggende for alle parter i LULAB - studerende, undervisere, ledelser og LULAB-arbejdsgruppe:

SAMARBEJDSFORM	BESKRIVELSE
Udveksling 	Underviserne informerer hinanden om emner relateret til deres arbejde for eksempel omkring praktiske ting og arrangementer. Der kan være udvekslinger af holdninger, eller at man forsyner hinanden med læremidler og materialer. Der stilles ikke her specifikke strukturelle krav, og samarbejdet kan forekomme til enhver tid. Man behøver ikke at arbejde med samme opgave på samme tid.
Arbejdsdeling eller synkronisering	Underviserne koordinerer deres opgaver med hinanden. Arbejdsopgaverne og resultaterne bliver afstemt med hinanden, eller de bliver fordelt ud underviserne imellem. Det kan f.eks. være en koordinering af indholdet i en undervisningsrækkefølge i form af en "parallel-undervisning", hvor man arbejder med samme tema i forskellige fag eller på forskellige klassetrin. Her vil der ofte være tale om fælles planlægning af undervisningen.
Fælleskonstruktion	Lærerne inddrager deres individuelle viden i samarbejdet (fælleskonstruktion), der finder sted på samme tid i samme rum, på en sådan måde, at der sker en fælles videnstilignelse, eller man sammen udvikler nogle opgaver og problemløsninger. Fælleskonstruktionen stiller store krav til tid og rum og er kendetegnet ved en klar gensidig afhængighed i forhold til opnåelse af de opstillede mål.

Forskellige samarbejdsformer som beskrevet af Albrechtsen (2013, s. 106ff)

Læringsfællesskaber kan udgøres kollegialt af læreruddannere eller læreruddannere i samarbejde med andre interne eller eksterne aktører – og allerhelst med inddragelse af studerende (jf. LULAB-kriterierne).

Undervisere og studerende er modige og risikovillige, sammen

Undervisning og studier i læreruddannelsen har i almindelighed et dobbelt didaktisk sigte, ved at undervisningen er rettet mod at 'lære nogen at lære at undervise andre'. Undervisere må i egen undervisning være rollemodeller for de studerende og være eksemplariske ift. det at iscenesætte undervisning og eksplicite didaktiske, praktiske og teoretiske refleksioner, betingelser og valg (en deprivatisering af praksis). At etablere et udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse indbefatter, at man som underviser også må være eksemplarisk ift. det at arbejde samarbejdende. Hvis samarbejde er en fordring for vores lærerstuderende som kommende lærere, må vi som undervisere og ledere være de studerendes forbilleder. Vi må modellere måder at samarbejde på for de studerende (se fx artiklen om V-log i anden del af publikationen). Hos Dewey var det en pointe, at vi opdrager

indirekte gennem det miljø, vi foranstalter. Samme tankegang er ude at gå her også, hvor intentionen er, at de studerende indsocialiseres i samarbejdende, udforskende og reflekterende praksisser som en del af det at uddanne sig til lærer (Hargreaves, 2019). Således kan en organisation henholdsvis fremme og hæmme særlige måder at arbejde på. Heri ligger, at vi stræber mod at nå en grad af samsvar mellem de mål og den vision, vi i fællesskab arbejder mod, og de måder hvorpå vi arbejder og lægger de studerendes konkrete studieaktiviteter til rette (Klette & Hammersness, 2016; Hökkä m.fl., 2008). Det er indbefattet i, hvad vi mener, når vi taler om 'øvebaner' for de studerende og for undervisere (jf. LULAB-kriterierne). Det betyder også, at når LULAB-arbejde lykkes godt, så er de studerende agenter i fælles didaktisk udvikling, og ikke alene studerende, hvis læring skal understøttes (mere om organisatorisk læring og studerendes inddragelse på et organisatorisk plan i artiklen af Nielsen og Mølgaard).

At etablere udviklingslaboratorier for god undervisning og uddannelse indbefatter, at man som undervisere må arbejde på en eller anden grad af gyngende grund - man må i en eller anden grad vove

VI UDVIKLER UNDERVISNING OG UDDANNELSE, SAMMEN

pelsen. Det essentielle ved at eksperimentere og udvikle undervisning laboratorieorienteret i LULAB-kontekst er, at undervisere, studerende, og andre relevante samarbejdspartnere i fællesskab undersøger og udfordrer grænser for pædagogik, didaktik og læring og løbende deler deres erfaringer. Uforudsigelighed og tvivl er et grundvilkår og en følgesvend i alt didaktisk arbejde og bliver ikke mindre en del af 'den didaktiske nerve' i LULAB-projekter. At kaste sig ud i det kræver et miljø, hvor mod er en dyd. Og det kræver åbenhed for, at det at tage chancer og fejle kan føre til uventede resultater, som kan bruges systematisk som afsæt for nye kollektive erfaringer i læreruddannelsen som sådan. Derfor skal disse indsigter og erfaringer formidles og fællesgøres og kunne gøres til genstand for andres omsætninger og tilpasninger.

Modige, og ikke mindst tålmodige, sammen

Meget af det her beskrevne er udtryk for principper, udgangspunkter og hensigter, vi arbejder henimod i LULAB-arbejdet. Det er samtidig ganske vist, at en (mere udpræget) samarbejdskultur opbygges gradvist. Det gælder både, når det kommer til udvikling i et kooperativt lys, når det kommer til nysgerrighed og mod til i fællesskab at tage chancer og fejle i undervisning og uddannelse, og når det kommer til at udvikle en institutionskultur præget af deprivatisering. Og det gælder såvel for de undervisere og studerende, der specifikt er med i LULAB-projekter, som for alle undervisere, idet vi alle i læreruddannelsen har 'læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse' som mål. Det tager tid.

Vi må også undervejs i den bevægelse være vores egen kritiske ven og forholde os til, hvorvidt vi læner os op ad en unødigt idyllisering af fællesskabet? Her er vi ude i en balancegang, som indebærer flere overvejelser. En af dem vil jeg slutte denne artikel af

med. Det handler om det almene og grundlæggende spørgsmål om forhold mellem individ og fællesskab: Vi tilstræber faglige og kollegiale miljøer, hvor god undervisning og uddannelse er et fælles anliggende og ikke kun et ansvar, den enkelte skal bære. Den enkelte må som følge heraf give køb på dele af sin autonomi og samtidig byde ind på en fællesformuleret faglig, pædagogisk og didaktisk platform, der er kollegialt reflekteret, udfordret, afprøvet osv. Det kan være en anstrengende og tålmodighedskrævende kollegial proces, da den enkelte undervisers pædagogiske (og dermed værdibaserede) grundlag er rundet af egne erfaringer, faglighed, evner, dispositioner, personlig historie mv. (Czerniawski m.fl., 2017). Dog ser vi kvalitetsfordele for undervisning og uddannelse, idet arbejdet undergår kollegial peer review, og derved står på en stærkere faglig platform. At være deltagende i læringsfællesskaber kræver til stadighed, at den enkelte må forholde sig kritisk til egen undervisning, bl.a. ved selv at efterprøve undervisningsmæssige potentialer og ved selvundersøgelse af egen praksis.

En af forudsætningerne, for at samarbejde bliver et gode, er, at sociale og menneskelige betingelser er til stede, jf. Albrechtsen (2013). Det gør sig ikke altid gældende i fællesskaber, men læringsfællesskaber i LULAB-projekter adskiller sig fra andre (faste) fællesskaber, vi arbejder i (årgangsteams, faggrupper mv.) ved at være selvvalgte. Man vælger hinanden til, og der er gode chancer for, at man trives sammen og er 'gode kolleger', der også tager sig af hinanden. Og samtidig har vi forhåbninger om, at vi kan motivere til fællesskabs-konstruktioner, der ikke nødvendigvis 'lå i kortene' for på den måde at få etableret projekter med nye, eksperimenterende tilgange, der kan udfordre os selv og læreruddanner-fællesskabers habitus og sædvane (Hargreaves, 2019). Det handler altså om at udfordre 'det, vi plejer'. Og hjælpe os til at "give mulighed for at gøre noget af det, vi ikke allerede gør i læreruddannelserne i VIA" (jf. LULAB-kriterier).

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Albrechtsen, T.R.S., & Kvols, A. M. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring: et litteraturreview*. [https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/laereruddanneres-professionelle-laering\(d4d87a49-d848-4956-8b43-c98b43cd69f1\).html](https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/laereruddanneres-professionelle-laering(d4d87a49-d848-4956-8b43-c98b43cd69f1).html)
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40 (1), 127-140.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 1-15.
- Hargreaves, A. (2019). Kollabortiv professionalisme: Når samarbejde mellem lærere fører til læring for alle. Frederikshavn: Dafolo.
- Hökka, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2008). Teacher educators' workplace learning. The interdependency between individual agency and social context. I S. Billet, C. Harteis, og A. Eteläpelto (red.). *Emerging perspectives of workplace learning*, Leiden, The Netherlands: Brill | Sense, 51-65.
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica* 10 (2), 26-53.

LULAB som organisatorisk læring

LULAB handler i sin natur om organisatorisk udvikling af læreruddannelsen. Som fremhævet af Mårtensen, Roxå og Olsson (2011), der skriver om Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), må man tænke bredere end individuel udvikling af underviserkompetencer og se det, at undervisere og studerende arbejder med iterative udviklingsprojekter, som en samlet strategi for uddannelsesudvikling på en videregående uddannelsesinstitution.

I forbindelse med LULAB-initiativet kan vi tilføje det som noget særligt, at undervisere og studerende samarbejder om uddannelsesudvikling, hvilket vi vender tilbage til længere henne i denne artikel om LULAB som organisatorisk læring. I denne artikel vil vi beskrive nogle teoretiske forståelser af organisatorisk læring og diskutere LULAB op mod disse, men først vil vi uddybe den konkrete organisering. Som nævnt i den første artikel i denne publikation blev der fra start af projektet nedsat en arbejdsgruppe med ledelse, undervisere og forsknings-repræsentanter. Denne arbejdsgruppe har sammen med den samlede ledelse på de fire læreruddannelsessteder en central rolle i projektet, og vi starter med at beskrive disse forskellige organisatoriske lag og illustrere projektets forløb.

LULAB-arbejdsgruppen

Begrundelsen for at nedsætte en særlig LULAB-arbejdsgruppe var, at der ville være brug for at:

- få udarbejdet et fagligt/ teoretisk grundlag for arbejdet med udvikling af læreruddannelsen som udviklingslaboratorium
- forankre projektet i spændfeltet mellem top-down styring og bottom-up udvikling blandt underviserne
- skabe ejerskab og forankring af udviklingen hos underviserne fra starten samtidig med, at ledelsesteamets opgave var at sætte strategisk retning og rammer for projektet.

Arbejdsgruppen blev sammensat af ledelsesteamet med et kommissorium, som fremgår af figuren. Kriterierne for sammensætningen af arbejdsgruppen var, at der skulle indgå to pædagogiske ledelsesrepræsentanter og to underviserrepræsentanter samlet set fra Nr. Nissum, Silkeborg, Skive og Aarhus. Chefkonsulenten for læreruddannelsen blev udpeget til at være tovholder og koordinator for arbejdsgruppen og bindeled til ledelsesteamet.

I sammensætningen blev der tænkt på, at arbejdsgruppen skulle repræsentere forskellige kompetencer (forskning, undervisning, ledelse, administration/økonomi og procesledelse). Samtidig var der tale om en pragmatisk dannelse af arbejdsgruppen med afsæt i konkrete muligheder. Gruppen skulle ikke være for stor, da den fra starten skulle kunne finde tid til at mødes og få sat processen i gang relativt hurtigt og smidigt. Det har siden dannelsen af arbejdsgruppen vist sig at blive til en funktionel og produktiv arbejdsgruppe.

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Kommissorium for LULAB arbejdsgruppen

- Beskrive retning og rammesætning for udvikling af et eller flere laboratorier, der samler og formidler eksperimenter med fokus på udvikling af innovativ undervisning og studieforløb (fysiske og virtuelle udviklingslaboratorier, dvs. faglige læringsfællesskaber/mødesteder for udvikling og formidling af innovativ undervisning på det enkelte uddannelsessted og på tværs af de fire steder).
- Beskrive retning og rammesætning for undervisernes kompetenceudvikling, der bygger videre på de gode erfaringer med aktionslæring, Teaching Labs og involvering af de studerende og elever i skolen.
- Udarbejde forslag til indhold og proces hen over de 5 år, hvor procesplanen naturligvis er mest detaljeret for de første to år og herefter skitserer de kommende indsatser.
- Udarbejde forslag til anvendelse af budgettet.
- Udarbejde forslag til kriterier for projektansøgninger.
- Styre, koordinere, skabe overblik og sammenhæng mellem nye og igangværende tiltag på de fire læreruddannelsessteder, være tovholder på forløb og proces og løbende justere og opdatere procesplanen.
- Rammesætte evaluering, afrapportering og formidling af nye tiltag.

Det blev desuden besluttet primo 2019 at tilknytte professor Elaine Munthe som ekstern professor til læreruddannelsen i VIA med 10% af hendes arbejdstid årligt. Hensigten var at få ekstern sparring til udvikling af læreruddannelsen med afsæt i evalueringen af læreruddannelsen (2018), herunder udfordringen med at udvikle en ambitiøs studiekultur i læreruddannelsen. Det blev aftalt med Elaine, at hun endvidere skulle bidrage med sparring til udvikling af LULAB.

Tilbageblik - hvordan organiserede vi projektet helt konkret?

Arbejdet med LULAB blev organiseret som en form for aktionslæring, der vekslede mellem arbejde i arbejdsgruppen, kvalificering og beslutning i ledelsesteamet, igangsættelse af projekter med involvering af undervisere og studerende, opfølgning i både arbejdsgruppen, de lokale ledergrupper og i ledelsesteamet, arbejde med projekterne i praksis, osv.



Tidslinje med eksempler på aktiviteter i de første år

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

På hjemmesiden <https://www.via.dk/samarbejde/lulab> kan findes en mere detaljeret oversigt over de forskellige aktiviteter i løbet af processen og hvilke opgaver, der løbende er løst af arbejdsgruppe, ledelsesteam mm. Her nøjes vi med at vise organiseringen i overblik, med en tidslinje for den første del af forløbet, med markering af nogle særlige arrangementer, der vil blive uddybet nedenfor, og et diagram med illustration af ansvar og opgaver på de forskellige niveauer.

Kort baggrund om organisatorisk læring

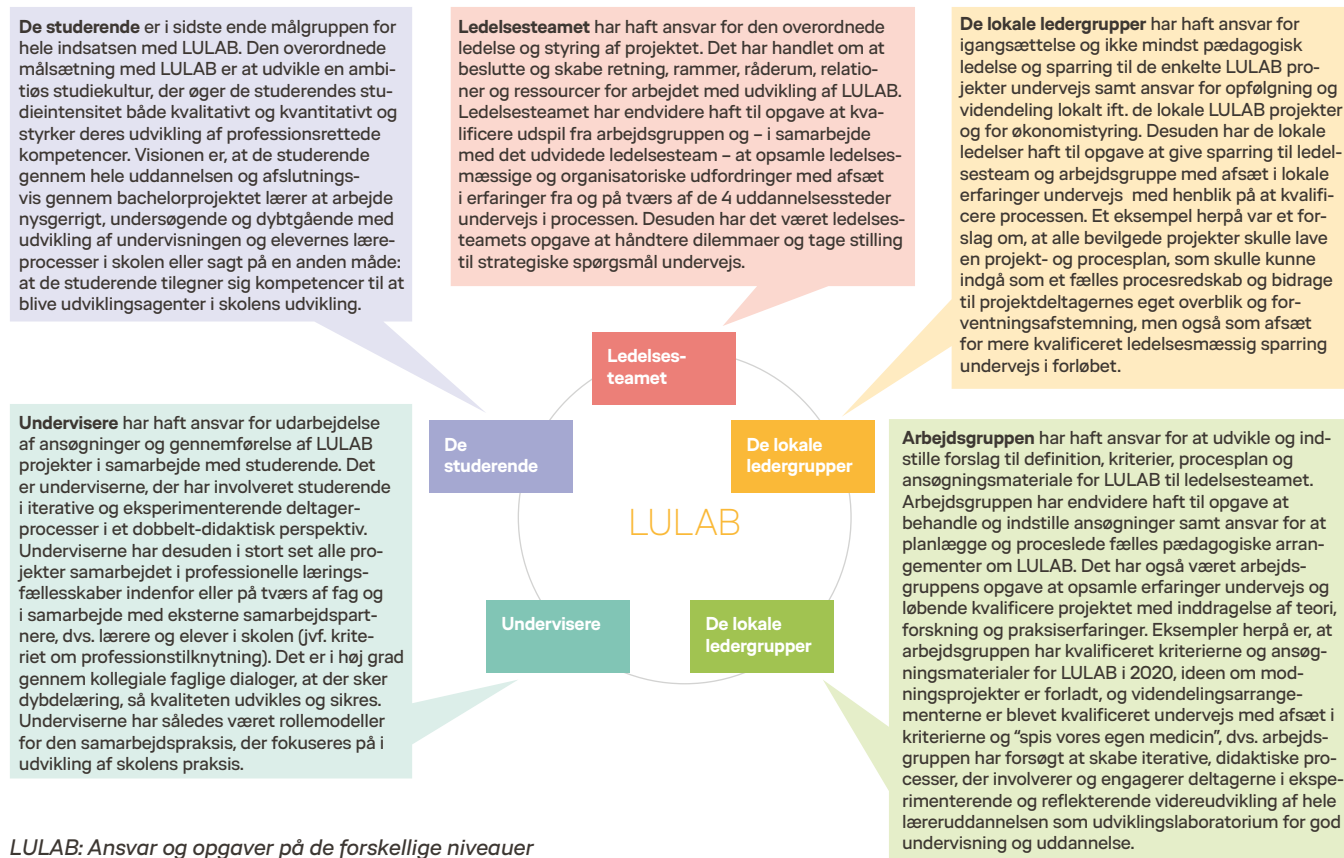
Inden vi fortsætter med at beskrive erfaringer fra og eksempler på videndeling i forbindelse med LULAB-initiativet, følger her først i relativt komprimeret form nogle teoretiske betragtninger på organisatorisk læring, som anvendes til at forstå og diskutere de forskellige tiltag og erfaringer.

Organisatorisk læring kan forstås som processer, hvor der sker en udvikling og forandring i kulturen i en organisation – og kulturen forstås her som omgangsformer, adfærd, vaner, holdninger og traditioner, dvs. præferencer og måder at gøre tingene på i en given organisation. Pointen er, at måder at organisere sig på både kan fremme og hæmme bestemte måder at gøre tingene på, og organisatorisk 'læring' handler således bl.a. om 'forandring' eller 'udvikling' i nogle måder at tænke, handle og organisere sig på i den givne organisation.

Her er det afgørende at være opmærksom på, som påpeget af Weick (1995, mere nedenfor), ikke bare at tænke organisatorisk læring som udvikling af nogle nye generiske procedurer, men snarere som måder at understøtte mening for aktører og løbende kunne tilpasse procedurer i en mere organisk og adaptiv forstand. Man kan i litteraturen finde flere forskellige måder at forstå organisatorisk læring, og helt centralt fremhæver Wang og Ahmed (2003) i et review af forskellige konceptualiseringer af organisatorisk læring, at man må tænke i *mere end* summen af aktørernes læring – det handler om interaktionen mellem aktørerne og i organisationen som helhed, set ind i en kontekst.

Mikro-, meso- og makro-system

Når det gælder LULAB, ville 'organisation' i princippet kunne anskues på både mikro-, meso- og makro-systemniveau. De muligheder og udfordringer, der opstår på mikroniveau – i ramme af det enkelte LULAB-projekt – er givetvis både betinget af og påvirker meso-niveauet på læreruddannelsen i VIA. Derudover kan også makro- og exo-systemniveauer have betydning, da "læreruddannelsen som udviklingslaboratorium" som udgangspunkt er et landsdækkende initiativ.



LULAB: Ansvar og opgaver på de forskellige niveauer

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Det vil i analyse af VIAs LULAB kunne give mening at tænke i, hvordan top-down-tiltag, bl.a. fra ledelse og arbejdsgruppe, bringes i møde med bottom-up-initiativer fra kolleger og studerende m.fl. Darling-Hammond (2005) henviser netop til mødet mellem top-down og bottom-up som afgørende i organisatorisk udvikling og henviser til det vigtige fokus på kapacitetsopbygning. Downes (2020) refererer til Bronfenbrenners (1979) tidlige model med mikro-, meso- og makro-system i koncentriske cirkler, men bidrager med en nytænkning af denne med fokus også på dynamikken i forhold til aktørernes agency.

Derfor går vi nedenfor i dybden med nogle konkrete fora for videndeling og input fra de forskellige LULAB-aktører om deres erfaringer. Vi fokuserer her særligt på meso-systemniveauet, mens mikro-systemniveauet kommer frem i anden del i denne publikation med eksempler fra konkrete LULABs. Det giver ikke så meget mening at henvise yderligere til initiativer på andre læreruddannelser og landsdækkende beslutninger (makro- og exo-niveau), da udmøntning af ambition 10 fra Danske Professionshøjskoler ikke er evalueret endnu.

Hvad kendetegner en organisationskultur, der er i udvikling/læring?

En af de meste kendte teoretikere, når det gælder organisationskultur, er Edgar Schein (2010; 2017). Han er nok mest kendt for sin kulturmodel med tre lag, hvor der under den umiddelbart synlige adfærd og artefakter er nogle udtrykte kulturelle normer og værdier og ikke mindst - på det tredje og dybeste niveau - nogle grundlæggende antagelser og uskrevne regler, som oftest er selvfølgelige, ubevidste og udtalte. Ifølge Schein kan forandringer i en organisation ikke gennemføres uden at tage højde for kulturen, som eksempelvis kan være den primære kilde til modstand mod forandring. Han identificerer en række elementer, som vil præge en kultur i læring/udvikling, herunder at god kommunikation og information er afgørende for udvikling og trivsel i en organisation, og at en lærende organisation vil være præget af en undersøgende, afprøvende og pragmatisk tilgang til udvikling gennem en dialogisk proces, som tillader, at forskellige delkulturer kan begynde at forstå hinanden (Schein, 2017:344).

Mening og udvikling gennem dialog

Dialog fremhæves også af andre almene organisationsteoretikere, bl.a. Weick (1995) og Boreham og Morgan (2004), der ser dialogen som den helt afgørende proces for organisatorisk læring, som det fremgår af dette citat: *"Opening space for the creation of shared meaning, reconstituting power relations, providing cultural tools to mediate learning...."* (Boreham & Morgan, 2004). Dette gælder også i forskning, der specifikt handler om læreruddannelse som organisation, hvor dialog i professionelle læringsfællesskaber fremhæves, bl.a. dialog om studerendes læring (Hadar & Brody, 2010) (se også artikel om LULAB i perspektiv af professionelle læringsfællesskaber af Anja Madsen Kvols). Hökkä og Eteläpelto (2014) fremhæver endvidere nødvendigheden af at understøtte læreruddanneres individuelle og kollektive agency, og at dette bl.a. kan ske gennem at støtte arbejdsfællesskaber organisatorisk.

Når et stort initiativ som LULAB sættes i værk i en stor og kompleks organisation som VIAs læreruddannelse, er det afgørende, at de forskellige aktører oplever, at tiltagene giver mening og har relevans i deres hverdag, fx som læreruddanner eller lærerstuderende.

Weick definerer en organisation som: *"...a network of intersubjective shared meanings that are sustained through the development and use of a common language and everyday social interaction"* (Weick, 1995:39). Iflg. Weick er meningsskabelse defineret gennem *"the social substrate that shapes interpretations"*. Meningsskabelse er altså en proces, som sker i samspil mellem aktørerne, og er ikke bare noget, ledelsen i en forandringsproces kan kommunikere top-down. Medarbejdere og studerende konstruerer mening, når de selv er aktive medskabere i en proces sammen med andre. Weick (1995) påpeger således, at handling og meningsskabelse går hånd i hånd - meningsdannelsen sker i situationer, hvor man har mulighed for at handle og aktivt påvirke sine omgivelser. Handlingerne giver erfaringer, som danner grundlag for refleksion og ny meningsdannelse, og de sociale interaktioner er afgørende. Gennem dialog sætter vi ord på begivenheder og mulige fortolkninger heraf og konstruerer dermed en mere klar opfattelse - sproget er med til at danne vores mentale billede af en situation, og vi holder gennem dialog egen opfattelse op mod andres og spejler og påvirker derigennem hinanden og den fælles meningsskabelse.

Eksempler fra videndeling i ramme af LULAB

LULAB som et fælles organisatorisk initiativ er blevet understøttet af de konkrete og forskellige initiativer til kollegial dialog og videndeling, der er gennemført og forsat bliver planlagt. LULAB startede faktisk med deling og dialog, allerede inden projekterne rigtig kom fra start! På en fælles pædagogisk dag d. 2 august 2019 var der flere runder, hvor kolleger, der skulle til at opstarte et LULAB-projekt, fortalte om deres idé og baggrunden for den, hvorefter der var feedback og gode idéer fra de øvrige kolleger. Siden har der været forskellige fora for videndeling og gensidig feedback i ramme af LULAB-initiativet. I det følgende nævner vi nogle erfaringer fra to større arrangementer.



Dialoger ved opstart af LULAB-projekter, Pædagogisk Dag den 2. august 2019

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Videndeling mellem igangværende projekter d. 22.11.2019

Denne dag satte vi fokus på de igangsatte LULAB-projekter. Cirka 60 undervisere, tilknyttede studerende, ledere og arbejdsgruppen mødtes, og formålet med dagen var kollegial sparring og videndeling med henblik på refleksion, dialog og læring. Dagen vekslede mellem korte oplæg bl.a. om betydningen af at øve sig. Som en lille sød anekdote kan nævnes, at en oplægsholders 7-årige søn havde stavet øvelse som "Øv-Else" og spurgt om, hvad det nu var for noget. Der var dog heldigvis ikke meget øv over dagens evalueringer (mere nedenfor). Udover oplæg om betydningen af at øve sig sammen var der oplæg om kollegial sparring ved Elaine Munthe, og dagen rummede også en fælles "akvarium-seance" med fokus på det tværgående projekt om skrive laboratorier (se artikel i del 2), som fik sparring af Elaine Munthe. Princippet i akvariemetoden er, at en konkret gruppeproces er i centrum, og at man så aktiverer de øvrige deltagere, som sidder rundt om i kanten af "akvariet" som reflekterende team. Hovedparten af dagen foregik i "trioer" med tid til fremlæggelse af tre LULAB-projekter i hver trio med henblik på kollegial sparring og fordybelse. Dagen vekslede således mellem forskellige arbejdsformer ud fra idéen om at arbejde eksemplarisk med involverende deltagelsesformer og mulighed for kollegial dialog.

At blive hørt som studerende

Dagen blev afsluttet med de studerendes refleksioner og evalueringer af dagen, og her følger nogle af deres kommentarer:
"Det er fedt som studerende at blive inddraget, fordi det er fedt at føle, at man bliver hørt, og det breder sig blandt vores medstuderende...."

"... LULAB-projekterne er praksisorienterede, og det er der stor efterspørgsel på fra vores side som studerende..."

"Spændende at høre, hvilke overvejelser og tanker underviserne har. Man får øje på, hvad sparring kan gøre på undervisning og projekter, og hvilken betydning det har at tænke på andre måder og høre andres perspektiver."



Dialog og sparring på LULAB den 22.11. 2019

"LULAB-tilgangen skal gerne indgå i al undervisning, for sådan skal vi jo også arbejde som kommende lærere."

"C fik jo idéer, han aldrig selv havde fået, ved at høre andres input og sparring."

Ligeledes fik undervisere og ledere mulighed for at sætte ord på deres udbytte af dagen. Her følger et citat fra en underviser:
"Det er en del af læreruddannelsens DNA, at vi er optaget af hele tiden at udvikle og kvalificere læreprocesser med henblik på at uddanne dygtige lærere, men absolut også fordi der er en dannelse i det, at vi driver eksperimenterende og undersøgende tilgange til læring, som også vores studerende og kommende lærere kan og vil og tør bære videre ud i skolens praksis."

Videndeling og dialog med kolleger der ikke selv er med i et konkret LULAB, den 11.03.2020

Vi har i arbejdsgruppen hele tiden haft opmærksomhed på, hvor vigtigt det er, at LULAB bliver et initiativ for hele læreruddannelsen og ikke kun for dem, der selv er i gang med konkrete projekter. Dette blev også fremhævet af flere deltagere på den ovenfor beskrevne dag d. 22.11.2019 - at dette var diskussioner, som alle kollegerne burde være med i. I skrivende stund forår 2020 er vi igang med at arrangere workshops i forbindelse med arrangementer på alle fire læreruddannelsessteder, hvor erfaringerne fra LULAB så at sige kan bringes i møde med øvrige kollegers erfaringer i relation til nogle overordnede tematiseringer.

Som det første blev der gennemført en række tematiserede workshops på internat for Læreruddannelsen i Aarhus d. 11.03.2020. Kollegerne gav efterfølgende input om nogle af de læreruddannelses-didaktiske pointer, de tog med sig fra dialogerne.



LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Flere nævnte her den særlige pointe med de studerende som aktører i udvikling:

"Ekstra opmærksom på at LULAB er muligheder for, at studerende konkret bliver aktører i udvikling af undervisning. Ofte taler vi kun om, at studerende skal udvikle undervisning..."

Det ser ud til, at denne vigtige pointe i løbet af den første del med LULAB-initiativet er begyndt at give mening for både studerende (ovenfor) og undervisere.

Generelt ser det - baseret på refleksioner - ud til, at kollegerne indtil videre er positive i forhold til LULAB både som organisatorisk udvikling og som del af egen udvikling som læreruddanner.

I forhold til det første er her nogle refleksioner:

"Jeg tænker, at mellempositionen mellem almindelig undervisningsudvikling og FOU og kravet om at gøre noget konkret er rigtig godt."

"Det er også godt at dele erfaringer med andre. Fælles sprog..."

"Det er organiseret som bottom up. Dem, der har øje for noget vigtigt og brænder for det, får mulighed for at udvikle på det."

Det nævnes i refleksionerne, at der er stort udviklingspotentiale for de personer, der indgår i de enkelte LULABs og spørgsmålet om, hvordan vi kan bruge hinandens idéer, rejses:

"... Primært i forbindelse med reelt samarbejde omkring en fælles opgave. Her vil jeg forvente, at andres LULAB-erfaringer kan inspirere den fælles planlægning."

I forhold til egen udvikling som læreruddanner er det som ventet særligt de kolleger, der selv har været med i LULAB, der fremhæver initiativet som "absolut kompetenceudviklende" (dette udtryk bruges af én af dem). Her er nogle flere citater om dette:

"Jeg får mulighed for at samarbejde med kolleger."

"Jeg får mulighed for at fordybe mig / udvikle didaktisk viden."

- *Nødvendigt at opleve fordybelses- og udviklingstid sammen med kolleger. Det er der generelt ikke meget af, hvis vi ser bort fra LULAB-mulighederne."*

Blandt dem, der ikke selv har været med i et konkret LULAB-projekt, er der nogle refleksioner over betydningen af sparring:

"Der, hvor det har bidraget mest til MIN udvikling, er, hvis en af de undervisere, jeg sparrer med, selv er inspireret af deres LULAB. Men jeg regner da med, at det vil bidrage mere, efterhånden som jeg stifter bekendtskab med flere LULABs - og selv bliver involveret."

Betydningen af at rammesætte dialog i hele organisationen, og at man skal tænke det som en proces, der løber over tid, er tydelig baseret på disse input fra kollegerne, og dette er i overensstemmelse med den teoretiske viden om organisatorisk læring, der er refereret ovenfor (Hadar & Brody, 2010; Schein, 2017).

Flere refleksioner på baggrund af de første LULAB-erfaringer

I et kritisk analytisk og bagudrettet blik var de første ansøgninger i 2019 generelt præget af at ligne "tidligere ansøgninger" (fra andre kontekster, fx FoU). Få af ansøgningerne var eksplicitte i forhold til, hvordan de ville skabe iterative processer med fokus på eksperimenterende og udviklende undervisnings- og arbejdsformer, herunder øve- og træneforløb med de studerende som aktive og involverede deltagere. Undervisere i læreruddannelsen er vant til at skrive ansøgninger og udfylde en ramme fx i relation til FoU-projekter, så det gav arbejdsgruppen anledning til refleksion over ansøgningmaterialet, kriterierne, mv. En uddannelsesleder sagde undervejs i processen: "Vi er jo også lidt usikre på, hvad LULAB er", og det udtrykker meget godt manges tanker.

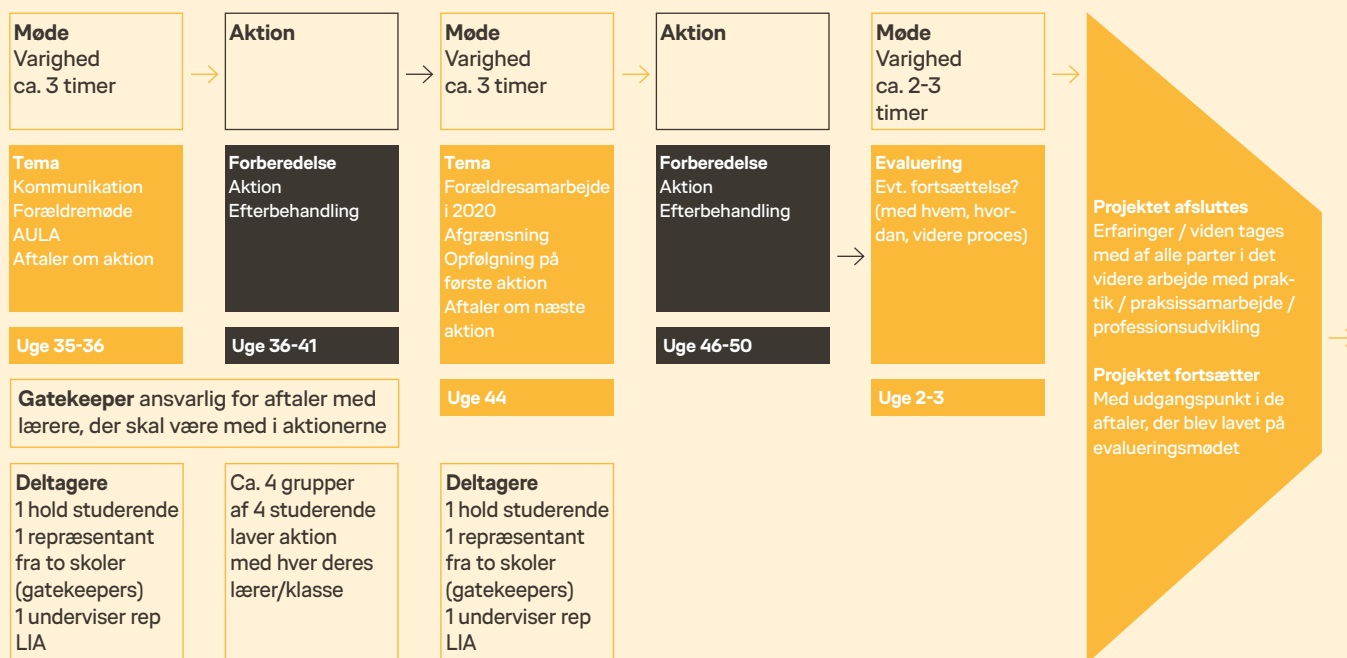
Vaner, traditioner og kultur ændres ikke med et knips og ikke kun gennem skriftlighed, men i højere grad gennem klar information, begrundelser og ikke mindst dialog over tid, der kan bidrage til at skabe forståelse og mening – som det fremhæves ovenfor med reference bl.a. til Weick (1995).

Efter uformelle dialoger med kolleger, møde med det udvidede ledelsesteam i november 2019 og videndelingsdagen d. 22.11.2019 gik arbejdsgruppen i gang med at justere principperne og ændre ansøgningsskemaet for at skærpe og kvalificere de kommende ansøgninger. Det har alt sammen bidraget til, at der er kommet mere fokuserede ansøgninger i 2020, herunder mere uddybede eksempler på, hvordan den iterative udvikling er tænkt og kan planlægges.

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Styrket praksissamarbejde

Fælles tema: skole-hjemsamarbejde



Eksempel på tids- og procesplan fra ansøgning om et 2020 LULAB-projekt.
Her bliver den iterative udvikling tydeligt illustreret.

Ligeledes er det blevet tydeligere i ansøgningerne, hvordan de studerende involveres som aktive deltagere. (Se også refleksion fra d. 11.03.2020 ovenfor.) De studerende som aktører i udvikling af undervisning kommer til at stå som noget ganske særligt i LULAB som uddannelsesudvikling ifølge input fra både studerende og læreruddannere i processen. På den måde har de forskellige niveauer, mikro- og meso-systemniveau i læreruddannelsen, gensidigt påvirket og kvalificeret den fælles udvikling af LULAB. Det er tydeligt, at vi er undervejs, og der er fortsat meget at udvikle på, men med ordene fra Schein (2017) mener vi godt, vi kan sige, at vi er i gang med en undersøgende, afprøvende og pragmatisk tilgang til udvikling gennem en dialogisk proces.

Opsamling

Det er ikke nok at få fat i ildsjælene, når visionen er LULAB som organisatorisk læring og ønsket om at skærpe forståelsen af læreruddannelsens kerne også udadtil. Og det er slet ikke nok at henviser til definition og kriterier, når LULAB skal være en integreret del af læreruddannelsens daglige undervisnings- og arbejdsmåder. Der skal udvikles nye kompetencer hos en del undervisere, og der skal brydes med en del af den etablerede kultur, tradition og vanetænkning - og ikke mindst omtale af læreruddannelsen i offentligheden.

Det er en stor udfordring at få omsat en offensiv strategi som 'Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og god uddannelse' til levende og oplevet virke i hele læreruddannelsen. Det handler bl.a. om at finde tid og rum til, at didaktisk samarbejde i professionelle læringsfællesskaber bliver udbredt praksis blandt alle undervisere (se artikel af Anja Madsen Kvols). Og dette hænger tæt sammen med gennem uddannelse at understøtte, at de studerende tilegner sig kompetencer til at arbejde som udviklingsagenter i skolen til gavn for elevernes læring. Med afsæt i de forskellige teorier om organisatorisk læring er det afgørende, at vi i det videre arbejde med udvikling af LULAB er opmærksomme på, hvordan vi gennem dialog og samarbejde på og imellem makro, meso og mikro-niveau kan håndtere bl.a. følgende dilemmaer:

- Både top-down-ledelse OG bottom-up-udvikling.
- Udvikling af de enkelte fagområder i læreruddannelsen OG samtidig udvikling af læreruddannelsen som helhed.
- Samlet udvikling af læreruddannelsen i VIA OG udvikling af de enkelte læreruddannelsessteder.
- Fokus på det konkrete i de enkelte LULAB-projekter OG på de mere generiske udfordringer i læreruddannelsen.
- Både teoretisk refleksion OG praktisk agency.

LULAB SOM ORGANISATORISK LÆRING

Det er en pointe, at vi skriver OG imellem ovenstående dilemmaer, da vi ikke mener, det er et spørgsmål om enten/ELLER, men netop om både/OG. Dilemmaer er karakteriseret af, at der ikke er én løsning, men flere måder, hvorpå dilemmaer kan forstås, håndteres og ikke mindst balanceres. Hvad sker der organisatorisk, hvis balancen kommer i ubalance? Dilemmaer er god anledning til kritisk analyse, refleksion og dialog om, hvordan dilemmaerne kan håndteres, så konstruktiv synergi mellem dilemmaerne kan bidrage til videreudvikling af LULAB som organisatorisk læring. Og her er alle stemmer i læreruddannelsen betydningsfulde. Forskellige perspektiver kan kvalificere udviklingen, og gennem kritisk konstruktiv dialog, tillidsbaseret meningsudveksling og dybdelæring kan vi i fællesskab skabe retning, mening og forståelse og kvalificere de næste skridt i udviklingen af LULAB. Forudsætningen er ikke fuld enighed, men det er afgørende, at man møder hinanden med anerkendelse og respekt, at man er åben for at engagere sig i dialogen og sætte egne synspunkter og holdninger i spil. Forskellige synspunkter kan kvalificere personlig og professionel autonomi, dialog og kollegialt samarbejde i en organisatorisk læreproces, og på den baggrund er det ledelsens opgave at træffe beslutninger.

Som det fremgår af teoriafsnittet, tager vi afsæt i en humanistisk grundopfattelse, der bygger på, at man gennem dialog og læreprocesser kan skabe organisatorisk læring. Det er vores opfattelse, at organisatorisk læring tager afsæt i og samtidig præger den enkelte og den samlede gruppes udvikling af normer, værdier og handle-mønstre, og at det er grundlag for at videreudvikle kompetencer i relation til læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse. Her er ledelsens vedvarende opmærksomhed og indsatser afgørende.

Om LULAB som organisatorisk læring lykkes, kan kun tiden vise.

- Et pejlemærke kan være, at studerende udvikler og afprøver nye eksperimenterende, udforskende og didaktiske gennemtænkte undervisnings- og arbejdsformer til gavn for elevernes læring i skolen.
- Et andet pejlemærke kan være, at undervisere i endnu højere grad end i dag får mulighed for at samarbejde i professionelle faglige fællesskaber til gavn for de studerende læring.
- Et tredje pejlemærke kan være, at kommuner, skoler og andre eksterne aktører i højere grad end i dag henvender sig til læreruddannelsen i VIA ift. udvikling af eksperimenterende og iterative undervisnings- og læreprocesser.

Det bliver spændende, om og hvordan LULAB kommer til at sætte sådanne aftryk.

Referencer

- Boreham, N. & Morgan, C. (2007). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education* 30(3), 307-325.
- Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011) Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62.
- Schein, E.H. (2010). *Hjælp - om at tilbyde og modtage hjælp*. København: Gyldendals Business.
- Schein, E.H. (2017). *Organizational culture and leadership, 5th edition*. Hoboken NJ: Wiley
- Wang, C.L. & Ahmed, P.K. (2003). Organisational learning: a critical review. *The Learning Organization*, 10(1), 8-17.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Intro til artikler om konkrete LULAB-projekter

På de næste sider følger nogle eksempler på konkrete LULAB-projekter. Projekterne dækker samlet set en bred række fag og læreruddannelsesmæssige tematikker, der både adresserer en mangfoldighed af oplevede udfordringer i praksis og nogle mere generiske læreruddannelsesdidaktiske perspektiver fra international forskning og dansk kontekst. Vi henviser her bl.a. til forskning om videomedieret professional læring som et eksempel, og fra dansk kontekst refereres bl.a. til perspektiver fra de såkaldte "10 ambitioner" og eksternt evaluering af læreruddannelsen.



Igangsættelse af konkrete LULAB projekter startede så småt i foråret 2019, hvor der blev lavet en lokal analyse af hvilke projekter, der med fordel kunne projektmodnes. Der blev kun igangsat få projekter på de fire uddannelsessteder dette forår, herunder blev der bevilget ressourcer til at projektmodne et LULAB-projekt om Skrivelaboratorier på tværs af de fire uddannelsessteder. Erfaringer fra dette projekt beskrives i dybden i den første artikel her i del 2.

Fra primo august 2019 blev der igangsat 23 LULAB projekter, som kan ses i overskriftsform i figuren til højre. Man kan finde flere oplysninger om de enkelte projekter, herunder deltagere og kontaktpersoner, på LULAB hjemmesiden (<https://www.via.dk/samarbejde/lulab>).

OVERSIGT OVER LULAB-PROJEKTER I 2019-20

Skrivelaboratorium (fortsat 2020)	Skrivelaboratorier skal kvalificere og udvikle de studerendes skrivning både akademisk, professionsrettet og reflekterende, samt støtte skriveridentitet, skrivelyst og -mod.
Teori-praksiskoblinger i KLM	Koblinger mellem videns- og færdighedsmål, og forbindelser til praksis gennem eksperimenterende undervisning og åben skole aktiviteter i KLM faget.
Læringspotentialer i den eksplorative dialog	Samarbejde omkring multimodalt undervisningsdesign, med fokus på hvordan studerende kan facilitere og kvalificere elevernes arbejde med multimodal tekstproduktion.
Lærerstuderendes kommunikative kompetencer (fortsat 2020)	Lærerstuderendes kommunikative kompetencer som undervisere som udgangspunkt for didaktisk udvikling af undervisning i mundtlighed i folkeskolens danskfag
Vlog	Videolog som redskab til professionel udvikling af 1. års studerendes uddannelsesforståelse.
Idrætsfaget i didaktisk udvikling.	Hvordan skaber vi sammenhæng og progression der udvikler de studerendes lærerfaglige udvikling i idrætsfaget i en ambitiøs læringskultur?
Bevægelse i undervisningen (fortsat 2020)	Ud fra undersøgelse af, hvor og hvordan studerende møder bevægelse i fagene på læreruddannelsen, udvikler og afprøver lærerstuderende og læreruddannere eksemplariske undervisningsformer og -aktiviteter, målrettet en meningsfuld bevægelsesdidaktik til skolen.
Skolen som uddannelsessted	Studie- og arbejdsformer med øget studieintensitet i praktik, erfa-opsamling og nye tiltag i partnerskab omkring praktikken i en modulopdelt læreruddannelse.
Laboratorieskolen	De studerende eksperimenterer med undervisning, deltagelse i forældremøder og andre læreropgaver i samme klasse flere gange i løbet af hvert semester.
Læreruddannelsens treklange	Et samarbejde mellem LG, naturfag og praktik om udvikling af øverum og didaktisk design ift. brug af videoer til udvikling af undervisning.
Samarbejde mellem AUK, ELU, SP	Kvalitet i forældresamarbejde - dialog, samtale, etik, klasselæreren som koordinator, mv gennem rollespil, cases, video, interviews, observationer, FoU-baseret teori, mv.
Samfundsfag – en demokratisk værkstøjskasse	Studerende arbejder i professionscirkel sammen med lærere og undervisere mhp. udvikling af mere elevaktive, varierende og inkluderende læringsformer.
Matematikdidaktiske øvebaner	De studerende øver sig på centrale matematiklæreropgaver i samarbejde med praksis - de studerende skal udvikle materialer, som anvendes i praksis.
Professionel dømmekraft	Erfarne læreres og de studerendes egen praksis vha. praksisfortælling som metode mhp. at uddanne lærere, som kan navigere i en kompleks og dilemmafyldt undervisning.
Ind i lærerfaget (fortsat 2020)	Øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang - et studieforløb for et danskhold med fokus er på sammenhænge mellem moduler og mellem teori og praksis.
Didaktiske design/blended Learning	Studieaktiviteter i dansk, der kan understøtte de studerendes studieintensitet - digitale kompetencer - når der arbejdes med Blended Learning.
Det aktionsbaserede BA projekt (fortsat 2020)	Et uddannelsesdidaktisk design ift. de studerende arbejde med bachelorprojektet. Aktionslæring er grundlag for eksperimenter og undersøgelser i skolens praksis.
Den gode lærer (fortsat 2020)	Praksisrelaterede øvelsesrum, fællesskabende didaktik, vejledning og projektor organiserede opgaver på netbaseret læreruddannelse.
Re-think Teaching Lab (fortsat 2020)	Teaching Lab er et kontinuerlig og eksperimenterende samarbejde med praksis. Gentænkning centrerer sig bl.a. om progression i professionsrelevante studiekompetencer.
Iris Connect og praktikprøven (fortsat 2020)	Udforskning af brugen af video (Iris Connect) i forbindelse med praktik og praktikprøven.
DTS-Randers	I et forløb mellem lærer- og pædagoguddannelsen har studerende fra de to uddannelser været i et praksisforløb sammen.
Bevægelse i historie	Udvikling af historiedidaktikken praktisk og teoretisk med fokus på bevægelse i undervisningen og samspil mellem undervisning inde og ude.
Morgensang	'Morgensangs-team' af studerende, som kan varetage en ugentlig morgensang. Teamet skal udvælge og begrunde sange samt udvikle en øvepraksis.

Oversigt over 23 LULAB projekter igangsat i 2019, heraf 8 projekter, der fortsætter i 2020. De grønne fremhævede projekter beskrives i de følgende artikler.

LULAB-PROJEKTER 2020-21

Praksis-tilknytning og praktikforberedelse	Praktikforberedelse - udvikling af undervisningsplaner, afprøvning af elementer i disse (microteaching) og videodokumentation. OBS bl.a. på metoderepertoire.
Augmented Reality i undervisningen	Todelt aktion - en konkret AR-teknologi designs i samarbejde mellem læreruddannere og studerende. Studerende afprøver teknologien i praksis på en skole.
Makerspace som arena for praksisnær og kreativ matematikundervisning	Makerspace-teknologi som kilde til praksisnærhed og kreativitet i matematikundervisningen på læreruddannelse og i folkeskolen - m. blik for STE(A)M- faktorerne.
Bevægelse i skolen - inde og ude	Projektspor, med fokus på kropsforankret læring, elevers kropslige muligheder og alsidighed samt udeskoledidaktik, på tværs af specialiseringsmoduler.
Udeskole i tyskundervisningen	Pilotprojekt for udeskole i tyskundervisningen udvikles og vurderes mhp. muligheder for en integration af udeskole i sprogfagernes didaktik generelt.
Det grundlæggende skole-hjem-samarbejde	Projektet udvikler nye rammer for, hvordan skole-hjem samarbejdet kan inddrages aktivt og bevidst i læreruddannelsen og dermed blive en del af den nyuddannede lærers repertoire.
Øvebaner for creative thinking i åben skoleaktiviteter i kultur - og naturfag	Studerende i natur- og kulturfag skal - i samarbejde med en kulturinstitution - udvikle og afprøve undervisningsmaterialer, der fremmer elevers evne til creative thinking.
Teknologi-forståelse i et makerspace-perspektiv	Projektet retter et undersøgende perspektiv mod teknologiforståelse og makerspace med henblik på udvikling af undervisning og arbejdsformer med et dobbeltdidaktisk blik.
Med kroppen på arbejde i klasserummet	Samarbejde mellem LU og Aarhus Teater Læring - fokus på lærerstuderendes kropslige tilstedeværelse i klasserummet og deres retoriske kompetencer.
Læreruddannelsens vidensgrundlag og forskningsintegrering i stud. perspektiv	Konkretisering af læreruddannelsens vidensgrundlag, m. 'øvebaner', hvor de studerende i kendte studiekontekster (forberedelse til undervisning og praktikvejledning, i undervisning, i vejledning med praktiklærere og studiegruppearbejde) anvender modeller for videns-typologisering.
Handlekompetence i Praksis	Der indsamles og udvikles eksemplariske praksis eksempler, bl.a. videooptagelser fra klasserummet og elevbesvarelser, m. lærerfaglige problemstillinger i mat.
Grammatik på tværs	Formålet er at stimulere studerendes grammatikalske viden gennem en tværspørglig tilgang, bl.a. udvikles tværspørglige opgaver til elever i dansk- og engelsk.
Udvidet praksissamarbejde -med fokus på skole-hjem-samarbejde	I projektet undersøges, hvordan skolehjem-samarbejde kan tilrettelægges, så studerende bliver involveret i øverum, hvor de har mulighed for udvikle deres professionsrettede kompetencer i skolens praksis under uddannelsen i perioderne uden for praktikken - m. 4 deltagende skoler fra Aarhus kommune
Æstetiske læringsfællesskaber - didaktik udvikling VIA, kulturinstitutioner og skoler.	Hvordan kan æstetiske greb i undervisningen bidrage til elevers trivsel og almene dannelse - herunder lyst til at lære, evne til at samarbejde og forståelse af sig selv som en del af et fællesskab? Samarbejde mellem studerende, undervisere, dramapædagoger/ skuespillere fra Filuren og lærerne fra de tilknyttede skoler.
Musikteoretisk øvebane	Udvikling og afprøvning af et studiesupplerende værksted af musikstuderende for musikstuderende - i sammenspielslokaler, computerlab, VIA Playlab og udendørs.
Makerspace og teknologiforståelse	Målet med projektet er at bringe makerspace og teknologiforståelse i spil i undervisningsfaget engelsk. Virtuel Reality og Augmented Reality anvendes.
Udvikling af didaktisk materiale til UTE	Materiale, der fastholder sprog og sprogbrugssituationer, indsamles, analyseres, drøftes og vurderes, mhp. at producere et undervisningsmateriale, som kan anvendes i til at anskueliggøre sprog, sprogbrug og sproglige processer i fag i skolen.

Oversigt over 17 nye 2020 LULAB projekter.

INTRO TIL ARTIKLER OM KONKRETE LULAB-PROJEKTER

I anden ansøgningsrunde primo 2020 er der igen indsendt mange ansøgninger og bevilget ressourcer til igangsættelse af 17 nye projekter - og fortsættelse af 8 projekter. De nye 2020 projekter er vist i overskrifter i figuren til venstre. Hjemmesiden vil løbende blive opdateret med en nærmere beskrivelse også af disse projekter. Vi har valgt at tage et enkelt eksempel på et 2020 projekt med som den sidste (korte) artikel i del 2 for at eksemplificere de vinkler på teknologi, som er blevet tydelige på tværs af ansøgninger, og for at illustrere projekter fra alle fire uddannelsessteder. Der har været lidt forskellig fordeling af ressourcer over de to ansøgningsrunder (bl.a. flere projekter på Læreruddannelsen i Skive i runde 2).

Mangfoldighed, men også temaer på tværs

Hvis man ser på tværs af projekterne, er det samlede indtryk en meget stor mangfoldighed af initiativer, udviklingslyst og -behov. Mangfoldigheden af projekter skyldes givetvis, at behov i hverdagen har dannet afsæt for ansøgningerne – ansøgningerne har ikke på forhånd været tematisk styret, men mere overordnet været relateret til kriterierne for LULAB (se mere om kriterierne i den indledende artikel om "LULAB – Hvad, Hvorfor og Hvordan").

Man kan sige det på den måde, at kriterierne har været FIGUR, og Evaluering af Læreruddannelsen (2019), "Handleplanen til en bedre læreruddannelsen – 10 ambitioner" og erfaringer i praksis har dannet (bag-)GRUND for ansøgningerne. Man kan endvidere se bredden og kreativiteten i ansøgningerne som et udtryk for en "bottom-up"-lyst til kollaborativt, kollegialt samarbejde om udvikling inden for den "top-down"-beskrevne retning og ramme i LULAB-initiativet. Inden for dette mulighedsrum bliver både uddannelsesdidaktiske, fagdidaktiske og tværgående udfordringer adresseret, og der har generelt været stor tilfredshed, både blandt undervisere og ledere, med dette råderum og denne rammesætning.

Der er dog inden for mangfoldigheden nogle temaer, som adresseres i flere forskellige projekter, hvilket er blevet endnu tydeligere med de nye projekter, der startes op i august i 2020. Helt overordnet er der mange projekter, der fokuserer på studieintensitet og udvikling af ambitiøs studiekultur, hvilket er en central udfordring ifølge evalueringen af læreruddannelsen (2019) og ambition nr. 2 (i de 10 ambitioner). Det har endvidere været en central pointe i kriterierne for LULAB, at projekterne skal involvere de studerende som aktive deltagere i eksperimenterende, udforskende og iterative øve-træne-læringsaktiviteter. Derudover er der flere projekter, der adresserer udfordringerne med praktik og praksissamarbejde, faglig og fagdidaktisk fordybelse, vidensgrundlag, teknologiforståelse og tværprofessionelitet, og der er spændende projekter, der adresserer skole-hjemssamarbejdet og udvikling af lærerprofessionelitet.

Videomedieret professionel læring

Et konkret eksempel på noget, der adresseres i flere LULAB-projekter, er arbejdet med video-mediering ifm. professionel læring. Blandt artiklerne i denne publikation refereres der fx både i Vlog projektet, i projekt om læreruddannelsen treklang og i projekt om professionel dømmekraft konkret til arbejdet med video. Desuden er der, som det fremgår af listen, også et LULAB-projekt om anvendelse af video (vha. redskabet "IRIS Connect") ifm. praktikprøven, og flere af de nye 2020 projekter anvender video til mediering af refleksioner.

Det skal understreges, at videomedieret refleksion anvendes meget forskelligt i disse projekter, men samlet kan det tjene som et eksempel på, hvordan LULAB-projekterne er informeret af international læreruddannelsesdidaktisk forskning (se fx Janík & Seidel, 2009, om "the power of video-studies" og Barnhart & van Es, 2015, hvor der udover konkret forskning om lærerstuderendes blik for elevers tænkning er en god opsamling fra forskningen). Desuden er det et eksempel på, hvordan nogle overordnede udviklingsområder i VIAs organisation kan få "nyt liv" i de konkrete LULAB-projekter. Arbejdet med video er pt. særligt adresseret i VIAs udviklingsindsatser ifm. brug af IRIS Connect-systemet (Nielsen & Wullum, 2016; Wullum & Eriksen 2015).

Der er blandt den internationale forskning om brug af video ifm. læreruddannelses studier, der henviser særligt til brug af video-mediering ifm. lærerstuderendes udvikling af det, der kaldes "a reflective stance" (Stockero, 2008). Elaine Munthe henviser i artiklen i denne publikation ligeledes til international forskning, der anvender det engelske begreb "stance", nemlig "inquiry stance". Cochran-Smith og Lytle (2009) henviser til "inquiry", som både en systematisk iterativ tilgang (til at stille spørgsmål, eksperimentere og dokumentere hvad der sker, dele resultaterne og iværksætte fortsat handling for forandring baseret på det, man lærer gennem processen), men også, og endnu vigtigere iflg. forfatterne, som et grundlæggende uddannelsessyn og en måde at angribe udfordringer på: "... a worldview and a habit of mind - the perspective through which questions and observations are interpreted" (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Dana (2015) uddyber inquiry i udvikling af undervisning, og fremhæver forskellen på at tænke inquiry mere teknisk (inquiry as project), som nogle fremadskridende trin i arbejdet med et bestemt projekt, og den mere grundlæggende tilgang til måden, man tænker som underviser (inquiry as stance).

INTRO TIL ARTIKLER OM KONKRETE LULAB-PROJEKTER

Det nævnte fokus på videomedieret refleksion i flere af projekterne, som forgrund eller bare som en af flere didaktiske tilgange, kan bruges til at eksemplificere det med 'stance', og hvordan tilgange i nogle udviklingsinitiativer kan vokse til at blive en del af de mere grundlæggende tilgange. Visionen er, at udvikling gennem eksperimenter i LULAB-initiativet, kan blive funderet som uddannelsessyn i organisationen, altså blive til *mere end* en trinvis arbejdsmetode og tænkning i et bestemt projekt (Dana, 2015). Det kan i bedste fald udvikle sig til at blive en mere grundlæggende måde at angribe det at 'gøre uddannelse sammen' på i VIAs læreruddannelse.

I det fremadrettede arbejde med videndeling baseret på erfaringer fra LULAB-projekterne åbner de forskellige fælles tematiseringer rigtig gode muligheder. De konkrete erfaringer på tværs af projekter kan være en erfarings- og vidensbaseret indgang til arbejdet med de tematiske udfordringer i læreruddannelsen og dermed forhåbentlig være med til at skabe dybere indsigter og mere kvalificerede handlemuligheder i et uddannelsesdidaktisk og organisatorisk lærings-perspektiv.

Artikler om LULAB-projekter

På de følgende sider præsenteres nogle enkelte af disse projekter som led i intentionen om videndeling i et organisatorisk lærings-perspektiv. Projekterne er udvalgt, så de illustrerer mangfoldigheden. Nogle projekter er så langt, at de læreruddannelsesdidaktiske pointer - det der er lært ved gennemførelse af projektet - er med, mens andre artikler mere beskriver, hvad man har gjort i projektet og på den måde kan tjene som konkret inspiration for andre læreruddannere. Det er vigtigt at understrege, at artiklerne viser er billede af, hvad der sker i skrivende stund efter ca. 1 år med LULAB. Artiklerne er ikke tænkt som forskningsrapporter fra projekterne, og de fremstår også af pragmatiske grunde i forskellig længde og form. Denne første samlede publikation med artikler om og fra LULAB vil blive fulgt af øvrige udgivelser både på hjemmesiden og i en publikation i format som denne og med forventet udgivelse 2021. Her vil der blive mere fokus på følgeforskning og læringspointer fra LULAB-projekterne.

Den første artikel om Skrivelaboratorier har deltagere på tværs af VIAs fire læreruddannelser. Det har i processen vist sig, at det giver mening både at have projekter på de enkelte uddannelsessteder og igangsætte nogle (få) projekter på tværs. Enkelte andre LULAB-projekter har ligesom projekt om skrivelaboratorier deltagende læreruddannere og studerende fra mere end en adresse.

Derefter følger en artikel om det såkaldte V-log projekt, der er et af de få projekter, der i skrivende stund er afsluttet. Projektet er igangsat af tre adjunktvikarer, der sammen med 1.-årgangs-studerende på 3 hold har gennemført tre iterationer om professionalisering af studiegrupper, som er en strategisk indsats i læreruddannelsen. I artiklen finder man konkrete inspirationsmaterialer, der kan anvendes i egen undervisning.

Projektet om læreruddannelsens treklange med særlig reference til naturfagene og arbejdet med video er et eksempel på et projekt, hvor lærere og elever fra skolen har spillet en stor rolle. Derefter følger artikler om projekter med særligt fokus på professionel dømmekraft, hvordan læreren træffer den rette beslutning i den konkrete specifikke situation i en kompleks tid præget af mange forskellige dagsordener på skoleområdet, øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang og aktionslæring som grundlag for BA-projektet. Til slut er der en kort introduktion til et nyt 2020-projekt, hvor det undersøges, hvordan teknologien 'augmented reality' kan udvikles til brug i undervisningen i folkeskolen i et samarbejde mellem lærerstuderende og undervisere.

INTRO TIL ARTIKLER OM KONKRETE LULAB-PROJEKTER

Referencer

- Barnhart, T. & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Dana, N.F. (2015). Understanding inquiry as stance: illustration and analysis of one teacher researcher's work. *LEARNing Landscapes* 8(2), 161-171.
- Evalueringen af læreruddannelsen, 2019: https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf
- Handleplanen til en bedre læreruddannelse - de 10 ambitioner: <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laereruddannelse/>
- Janík, T. & Seidel, T. (red) (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. New York: Waxmann
- Nielsen, B.L. og Wullum, A.H. (2016). Videomedieret refleksion i anvendelse i VIAs læreruddannelser – fremadrettede anbefalinger.
- Stockero, S.L. (2008). Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 373-394
- Wullum, A.H. & Eriksen, F.H.E. (2015). At få øj(n)e på sig selv. *Liv i Skolen* 1(2015)



Skrivelaboratorier på læreruddannelsen i VIA

Formålet med LULAB-projektet om skrive laboratorier på læreruddannelsen er at styrke de lærerstuderendes skriftlighed inden for personlig, professionel og akademisk skrivning. Man bliver bedre til at skrive ved at skrive. Derfor er vi optaget af at øve og eksperimentere med skrivning og inddragelse af de studerende i feedbackformer i forskellige læreruddannelsesdidaktiske kontekster både i den konkrete modulundervisning og i forhold til fx modulopgaver, kompetencemålsprøver og bachelorprojekter. En væsentlig intention er at fremme de studerendes refleksive, fortællende og akademiske skrivning med interesse for udvikling af deres skrivelyst og -mod og positive skriveridentitet.

Baggrunden for LULAB-projektet udspringer af en bevidsthed om, at skriftlighed og skrivning er en kernekompetence i læreruddannelsen, i lærerprofessionen og for fortsat læring og videns tilegnelse. Samtidig synes der at være behov for at styrke skriftligheden hos de studerende. Det kommer både til udtryk i vores gennemførte interviews med studerende og undervisere, og det fremgår eksplicit af årsrapporten fra censorformandskabet både i 2018 og 2019, hvor en del censorer har anført i deres censorrapport, at mange studerende har utilstrækkelige skrivekompetencer. Både interviews og årsrapporter kalder samlet set på en styrkelse af den skriftlige dimension i læreruddannelsen. Men gode skrivekompetencer er ikke noget, der hurtigt kan fikses. Avanceret skriftlighed kræver megen øvelse og skal udvikles kontinuerligt, trænes og stilladseres i alle læreruddannelsens moduler og fag.

Interview med studerende og undervisere

Vi har løbende gennemført talk-around-tekst-interviews med studerende (Lillis, 2009) om deres tekster og om de skriveoplevelser og erfaringer, de har haft i forbindelse med undervisning og skrivning af studieprojekter på flere årgange. I et af disse interviews udtrykker en studerende sig på følgende måde:

"Jeg har altid hadet at skrive tekster. Jeg har først lært her på studiet at skrive lange sætninger. Det får man som sådan ikke undervisning i. Man må prøve sig frem." En anden studerende siger: "Vi er blevet inspireret af at læse modeltekster, altså andres projekter både ifm. skrivning af bachelorprojektet og PL-opgaven både omkring opbygning og skrivning af sætninger".

Vi har også gennemført interviews med kolleger om deres erfaringer med skrivning og skriveaktiviteter. Interviewene er gennemført dels for at give os et indtryk af de studerendes skriveerfaringer og skriveridentitet, dels for at få et indblik i hvordan skrivning og skriftlighed praktiseres på læreruddannelsen i de forskellige moduler. Dette for at få et indtryk af, hvilke muligheder og udfordringer der kan være forbundet med et øget fokus på skriftlighed i uddannelsens forskellige moduler. I efteråret 2019 har vi i samarbejde med undervisere og studerende eksperimenteret med forskellige former for skrivning og feedback i tilknytning til undervisning, studieprojekter, praktik og bachelor-skriveworkshop. Sideløbende med disse øvebaner om skrivning i forskellige sammenhænge, har vi undersøgt muligheder for samarbejde med kolleger på tværs af fag for at få en fornemmelse af, hvordan vi kan styrke den skriftlige

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

dimension inden for forskellige fag og moduler. I foråret 2020 har vi fokus på evaluering af de gennemførte skriveaktiviteter og eksperimenter med henblik på at fremkomme med anbefalinger til de fire læreruddannelsessteder i VIA om, hvordan man fremadrettet kan styrke de studerendes skriftlighed.

Skriveridentitet

I LULAB om skrivelaboratorier er vi bl.a. optaget af undersøge og udvikle studerendes skriveridentitet. Teorien om skriveridentitet har vi hentet hos den britiske professor og lingvist Roz Ivanič, der beskriver tre identitetsaspekter, som kan studeres hos konkrete skrivere: Det selvbiografiske selv, det diskursive selv og selvet som forfatter (Ivanič, 2012). I projektet er det særligt det selvbiografiske og det diskursive selv, der træder frem. Det vil derfor være de to former for skriveridentiteter, vi vil henvise til i artiklen. Det selvbiografiske selv angår skriverens forståelse af sig selv som skriver og handler om de livserfaringer, der har præget den studerende til

at skrive, som hun gør, endvidere hvilke nye skriveerfaringer, det har ført til. Det diskursive selv omhandler skriverens stemme i teksten, og hvordan hun gerne vil fremstå i sin tekst, som det kommer til udtryk i det skriftsproglige udtryk, samt den studerendes begrundelser for de sproglige valg. I vores samlede materiale kommer begge identiteter til udtryk både i forbindelse med vores gennemførte talk-around-tekst-interviews med studerende (Lillis, 2009), i udvalgte skriveaktiviteter og i de nogle af de feedback-samtaler, vi har haft med studerende om skrivning af deres tekster.

I det følgende vil vi præsentere en række eksempler på, hvordan vi har realiseret skrivelaboratorier, skriveaktiviteter og feedback-processer på de fire læreruddannelser. Dette vil udmunde i en indkredsning af centrale erfaringer, fund og anbefalinger.



Stemningsbilleder fra LULAB videndelingsdag den 22.11.2019, bl.a. med åben feedback til LULAB-projekt om skrivelaboratorier

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

Skrivelaboratorier i praksis - 1 og 2. årgang

På læreruddannelsen i Aarhus har vi gennemført skrive laboratorier på 1. og 2. årgang i modulerne "Lærer i skolen" og "Almene undervisningskompetencer". Dette har fundet sted i tæt samarbejde med undervisere fra de pædagogiske fag. På 1. årgangsholdet er det studerende med dansk som første undervisningsfag, på 2. årgang har de matematik som første undervisningsfag. Formålet var at undersøge, hvordan skriftligheden kan styrkes i de pædagogiske fag. Vores bestræbelser gik ud på at afprøve forskellige skriveaktiviteter, der kunne støtte op om forståelsen af fagets tekster, de studerendes refleksion i faget og endvidere understøtte de studerendes skriftlige formidlingskompetencer med perspektiver på udvikling af en positiv og mere fleksibel skriveridentitet. Inspiration har vi bl.a. fundet i Charlotte Wegeners bog *Skriv med glæde* (2016). Bogen indeholder en række konkrete skriveøvelser målrettet skribenter på alle uddannelsesniveauer. I projektet viste det sig at være en væsentlig forudsætning for opfyldelsen af formål, at der på holdene udvikledes en kultur, hvor det føltes "normalt" og trygt at dele sine skriftlige produkter i skriveprocessen.



Tidligere skriveerfaringer

På både 1. og 2. årgang indledte vi skrive laboratoriet med, at de studerende skulle dele deres skriveerfaringer (fx fra folkeskolen, på ungdomsuddannelsen, i fritiden mv.). Først gennemførte vi en brainstorm på padlet, hvor de studerende kort beskrev deres skriveerfaringer og skrive lyst, og dernæst skrev de en kort tekst om at skrive. Formålet med den indledende skriveaktivitet var flerstrengt. Det drejede sig bl.a. om at skabe en bevidsthed om, at de alle har en masse skriveoplevelser og erfaringer. Skrivning og skriftlighed skal ikke kun forstås som videnstilegnelse og vidensudvikling iht. større skriftlige afleveringer i skolen og på uddannelsen, skrivning skal også forstås som mellem menneskelig kommunikation og en kreativ leg med ord, som foregår dagligt. Desuden var det et væsentligt formål, at de studerende skulle fortælle deres historie om sig selv som skrivende og herved få mulighed for øget bevidsthed om deres egen skriveridentitet med særlig sigte på det selvbiografiske selv. De studerende fortalte i grupper hinanden om deres tekster, enten ved at læse op eller ved at fortælle frit. Denne deling af erfaringer har været en væsentlig del i bestræbelsen på at indfri et af skrive laboratoriets delformål; at der på holdene udvikles en kultur, hvor det er trygt og givende at dele sine skriftlige produkter. De indledende aktiviteter gav os som "eksterne skrivevejledere" et interessant indblik i de studerendes skriveerfaringer og skrive lyst, der også pegede i retning af deres skriveridentitet. Blandt de danskstuderende kom det til udtryk, at nogle havde erfaringer med skrivning af artikler til forskellige tidsskrifter, enkelte skrev fiktioner for at træne og udvikle egne skrivekompetencer, en del havde erfaringer med at skrive jobansøgninger, og mange angav de større skriveprojekter på ungdomsuddannelsen og de sociale medier som en væsentlig skriveerfaring. Samlet set blev det tydeligt, at nogle af de studerende igennem deres liv har fundet stor fornøjelse og glæde i den personlige, eksperimenterende og kreative skrivning, mens andre har mere negative erfaringer med skrivning og ikke har skrevet af egen lyst, men kun når det var og er et krav.

Processuel skrivning i ramme af et større projekt

På 1. årgang gennemførte vi i alt fire skrive laboratorier ud fra den didaktiske intention, at studerende udvikler deres skrivehåndværk ved at skrive meget og hyppigt. Aktiviteterne var i høj grad orienterede mod det studieprodukt, de studerende skulle skrive i løbet af modulet Lærer i Skolen. Det handlede om at udvikle de studerendes erfaring og erkendelse af, at skrivning af større projekter er noget, der udvikles processuelt, over tid og i nedbrudte skrivefaser, hvorfor skrivning som tænke- og refleksionsredskab var centrale aktiviteter i forløbet. De studerende eksperimenterede således med at skrive forskellige korte tekster, relateret til det større skriveprojekt. Det drejede sig fx om øvelser, hvor de med 100 ord skulle beskrive deres projekt (formål, hovedpointe mm), eller hvor de skulle skrive et angreb og et forsvar og bygge videre på dette i form af 'Skriv i fem trin' (Wegener, 2016). Vi arbejdede også med reflekterende skrivning i tilknytning til tekster, de skulle læse i modulet. Men det var feedbacken, der spillede den største og mest betydningsfulde rolle. De studerende fik feedback under-

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

vejs og til slut efter aflevering. Undervejs fik de studerende feedback på den indholdsmæssige del af deres underviser fra pædagogik og lærerfaglighed, og på den formmæssige side af den eksterne skrivevejleder fra LULAB-projektet. I den forbindelse talte vi bl.a. om tekststruktur og opbygning, om sproglige udtryk, og hvordan man skaber sammenhæng i tekst. Vi talte også om, hvad det vil sige at skrive en beskrivelse og en analyse i sin tekst, idet en del af de studerende var usikre på, hvordan de skulle håndtere disse fremstillingsformer. Efter de studerende havde afleveret deres studieprodukt, gennemførtes en feedbacksamtale med alle studiegrupper, hvor vi drøftede de passager i teksten, som de studerende fandt hhv. mest og mindst vellykkede. Formålet var at styrke de studerendes bevidsthed om, hvor deres skriftsprog fungerer godt i forhold til indholdet og hvorfor, og hvilke formtræk de skal arbejde videre med fremover. Feedbacksamtalerne gav også et indblik i de studerendes skriveridentitet med særlig fokus på det diskursive selv forstået som den måde, de studerende ønsker at fremstå i den faglige diskurs. Perspektiverne på skriveridentitet trådte fx frem i samtalerne om, hvilken sproglig betydning og effekt, de ønskede at udtrykke både i de enkelte i afsnit og i teksten som helhed. I forbindelse med fokusgruppeinterviews med de førsteårsstuderende gav de studerende udtryk for, at de havde fundet det inspirerende og meningsfuldt at lave kreative skriveøvelser, særligt dem, de ville kunne bruge i undervisningen af elever i skolen, men det var feedbacken, der havde givet det største udbytte ift. deres skriveudvikling. I feedbacken oplevede de, at vi kom helt tæt på deres eget skriftsprogslige udtryk i teksten, og det var noget, flere af dem havde tænkt over i de andre skriveprodukter, de havde arbejdet med siden. En studerende formulerer det på denne måde: *"...når jeg tænker tilbage på hele det her skriveforløb, så har jeg fået mest ud af, da du gav feedback på vores opgave, da sagde du ligesom noget konkret, ting man kan arbejde videre med, og det kan jeg mærke, at det er noget, nu her efter vi har afleveret den sidste, det er noget jeg fokuserer mere på."*

Forskellige feedbackformer, herunder den løbende feedback, vil være noget af det, vi vil tage med og anføre som en central anbefaling ift., hvordan man kan styrke de studerendes skriftlighed i læreruddannelsen. Udfordringen er dog, hvordan man som underviser kan anvende feedback på en overkommelig måde.

Individuel reflekteret skrivning

I skrivelaboratoriet på 2. årgang oprettede vi en blog med henblik på at styrke den individuelle reflekterende skrivning. Her bad skrivevejlederen de studerende om at skrive indlæg, hvor de uformelt udtrykte deres tanker om de læste tekster. Andre skriveøvelser satte fokus på at redegøre skriftligt for læste tekster og efterfølgende reflektere over teksternes relevans for dem som kommende lærere. Det var en vigtig pointe at forsøge at skabe en bevidsthed om skrivehandling, eksempelvis det at redegøre, analysere og vurdere. Netop det viste sig i de efterfølgende skrivelaboratorier, som formede sig som gruppevejledning, at være en tilbagevendende udfordring. "Analyserer vi overhovedet i det her afsnit?" spurgte nogle studerende, da de fik gruppevejledning til en



modulopgave. I en ret omfattende opgave i pædagogik og lærerfaglighed blev de bedt om at systematisk beskrive, begrunde, analysere og udvikle et planlagt undervisningsforløb samt kritisk reflektere over metoder og brug af kilder. I efterfølgende interviews med underviser og studerende fremgik det, at de samstemmende oplevede mangel på tid til vejledning, at de studerende var overladt ret meget til sig selv i processen, og at de ikke følte sig klædt på til det skriftlige arbejde. Samtidig fremgik det, at mange af dem havde en stor blufærdighed i forhold til at lade andre læse det, de skrev. Eksempelvis var det svært at få de studerende til at sende uddrag af deres tekster og svært at få dem til at opsøge vejledning. Den blufærdighed var tilsyneladende også en problematik i forhold til at skrive sammen i studiegrupperne. Her blev gruppearbejde, der intentionelt skulle støtte op om deres refleksion og udvikling af skriftlighed, undertiden til uddelegering af afsnit. I visse tilfælde skabte dette nogle meget usammenhængende opgaver, som savnede systematik, stringens og refleksioner.

Vores samlede evaluering af skrivelaboratoriet i forbindelse med pædagogik og lærerfaglighed peger blandt andet på, at både underviser og studerende savner tid til det skriftlige arbejde i

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA



undervisningen. De savner tid til de afsluttende opgaver, men også i høj grad til skrivning af andre typer tekster, hvor tanker udfoldes og deles. De studerende gav udtryk for, at de gennem laboratoriearbejdet udviklede strategier til at skrive, som de kunne overføre til andre fag, men også for at det stadig var en overskridelse for dem at lade andre læse deres tekster. Det peger på, at *det er vigtigt at arbejde med skriftlighed og peer feedback helt fra studiestart*. At det at skrive ikke altid handler om at præstere, men i lige så høj grad om at udtrykke noget, reflektere og blive klogere – at udvikle en stemme. De lærerstuderende skal arbejde med elevers skriftlighed og selv skrive modeltekster i alle fag, og det er derfor særdeles vigtigt at læreruddannelsen giver mulighed for at de studerende udvikler deres skriftlighed og en positiv skriveridentitet både i forhold til den faglige, den professionelle og den personlige skrivning.

Skrivelaboratorium i modul om undervisning af tosprogede elever

Ved Læreruddannelsen i Nørre Nisum foregik skrive-laboratoriet i samarbejde med to undervisere og tre hold studerende på modulet Undervisning af tosprogede elever (UTE). Modulet er placeret i efterårssemestret på 4. studieår, og afsluttes med en skriftlig kompetencemålsprøve.

To af holdene bestod af netstuderende, et af matrikelstuderende, hvorfor skrive-laboratoriets oplæg og vejledningstilbud blev udformet som muligt både netbaseret og tilstedeværelsesbaseret. Formålet var gennem samarbejde med underviserne dels at udvikle rammepapirerne for UTE-forløbets tre obligatoriske skriftlige produkter, dels at udvikle designs til støtte og udvikling af de studerendes skriftlighed og skriveridentitet gennem oplæg og peer-to-peer feedback. Designet var tænkt som en øvebane, hvor de studerende gennem deres skriftlige studieprodukt og en mundtlig feedback kunne etablere samarbejdsrelationer og gennem dialog og vejledning kunne udvikle en kritisk forholden sig til egen og andres skriftlige formidling og skriveproces.

Det første skrive-laboratorie foregik som en samtale og diskussion med underviserne om tidligere formulerede rammepapirer til forløbets obligatoriske studieprodukter. Disse var primært centreret om det faglige indhold og formalia. Gennem fælles ide-udvikling og redigering blev rammepapirerne tilført kort vejledning til indledende ide- og skrivefase. Videre blev oplæg om skrivefaser og struktureret gruppebaseret feedback integreret i underviserens forløbsplaner. Samarbejdet med underviserne frembragte refleksion over deres vilkår - manglende tid til vejledning af de studerendes skriftlighed set i forhold til mere eller mindre implicitte forventninger til de studerendes skriftlige kompetence, synliggjort i de situationer hvor studieprodukter skal evalueres og godkendes.

Det andet skrive-laboratorie omhandlede tredje og sidste obligatoriske studieprodukt i UTE, kaldet "Skrivet". Designets formål var at integrere viden om og erfaring med skrivefaser og systematisk feedback på skriftlighed som en øvebane, der også kunne dubleres i de studerendes arbejde med kompetencemålsprøven. De studerende havde forud for studieproduktet indsamlet forskellige typer af empiri, som var analysegrundlaget i det skriftlige studieprodukt. Dette skulle indeholde problemformulering, metodeafsnit, analyse af empiri samt kortfattede handleforslag. Skrive-laboratoriet faciliterede oplæg omhandlede idégenerering, afprøvning af emne, planlægning af skriveproces samt sprogbrug i analyser. Oplæggene fandt inspiration i særligt Charlotte Wegener (2016): *Skriv med glæde*, og Anders Hjortskov Larsens materiale fra workshoppen "Akademisk idégenerering" (2017). Med henblik på at støtte samarbejdsrelationerne i gruppearbejdet var designet inspireret af Rask (2019) om teknikker i facilitering. Der blev afsat en undervisningsgang for hhv. netbaserede hold og matrikelbaseret hold til afprøvning af struktureret peer-to-peer-feedback. De studerende blev inddelt i grupper og havde ansvar for at læse alle gruppemedlemmers studieprodukt som forberedelse. Ud fra oplæg skulle de studerende give hinanden feedback gennem fire responsrunder med hver sit fokus. Efter responsrunderne formede de studerende matrixgrupper, hvor de skulle formidle pointer fra den respons, de havde fået, og reflektere feedbacken i retning af deres idéer til og udfordringer med kompetencemålsprøven.

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

Designet omkring respons blev afsluttet med holdevaluering. De studerende udtrykte, at den strukturerede feedback havde udgjort en positiv ramme for fordybelse gennem fokus og havde optimeret samarbejdsrelationerne. At skulle give og modtage fokuseret feedback befordrede deres mod til at vise egen skriftlighed. De studerende udtrykte også, at rollen som både giver og modtager af feedback havde styrket deres egen skriveridentitet, idet feedbacken genererede samtaler i gruppen om den enkeltes forhold til at udtrykke sig i skrift. De studerende havde glæde af både feedback på konkrete uddrag fra deres studieprodukt og muligheden for at formulere sig mundtligt omkring udfordringerne. Afslutningsvis var der i evalueringen mulighed for, at de studerende kunne pege på de dele af deres skriveproces, hvor de oplevede særlige behov for vejledning. Med blikket rettet mod kompetencemålsprøven ønskede de særligt vejledning i forhold til problemformulering, metodeafsnit samt sammenhæng mellem taksonomi og sprogbrug. Dette blev i forhold til kompetencemålsprøven etableret gennem redigering af dele af det didaktiske design omkring studieprodukt 3 samt vejledning med både underviser og skrivevejleder.

Oplevelser af akademisk skrivning

Ved læreruddannelsen i Skive foregik skrivelaboratoriet bl.a. som afsøgning af 4. års studerendes skriveridentitet. Formålet var at undersøge, hvordan den øvede studerende oplever sig selv som skriver i forbindelse med løsningen af større skriftlige projekter (bacheloropgaven). Som underviser har man ofte fokus rettet mod de formelle krav til opgavebesvarelsers genre, fremstillingsformer og sprog m.m. Hvordan skrivekravene opleves, har vi ikke megen viden om. Opleves kravet om at påtage sig rollen som akademisk skriver rent faktisk som en mulighed for at udtrykke sig og komme til orde med sit projekt. Opleves den akademiske skrivning som en vej til nye erkendelser og viden? Eller oplever den studerende tværtimod læreruddannelsens opgavekrav som "a strait jacket of genre" (Hamilton & Pitt, 2009) som fremmedgørende og i værste fald som blokerende for tilegnelsen af ny viden?

For at komme nærmere på disse oplevelser bestod første tiltag i en kvalitativ pilotundersøgelse af de tanker og følelser to bachelorstuderende oplevede i forbindelse med opgaveskrivningen. De studerende var udvalgt på baggrund af en forventet forskel i tilgang til opgaveskrivningen; en studerende (A) der gennem hele studiet har udvist særdeles gode skriftlige færdigheder, og som meget tidligt påbegyndte forundersøgelserne til sit bachelorprojekt, og en studerende (B) der har udvist en større usikkerhed i det skriftlige arbejde med tidligere opgaver og i arbejdet med at formulere sit bachelorprojekt.

Af interessante fund kan bl.a. nævnes en usikkerhed hos begge studerende i forhold til at påtage sig rollen som akademisk formidler. Begge studerende bruger en del plads på at beskrive den tvivl og de frustrationer, som skriveopgaven giver dem.

Men hvor man i A's skrivelog tydeligt kan se en lyst til at forstå og overvinde frustrationerne gennem en produktiv handle: *Føj, hvert afsnit har sin egen kompleksitet, men nu glider skrivearbejdet.....linje for linje. Det er hæmmende, at hver linje næsten kræver sin egen portion hjerne-gymnastik. Den kompleksitet er godt nok en belastning for sådan en forsker som mig, men jeg ved, at jeg kan, og nu glider hænderne selv igen. De fremtryller nogle sætninger, som jeg da indimellem godt kan blive lidt imponeret over, at de sådan kan finde på. Gode hænder!* (uddrag af A's logbog)

...kan man i B's logbogsnotater se en tendens til at tvivlen bliver kontraproduktiv og risikerer at resultere i en skriveblokering: *Jeg var begyndt at skrive noget nyt teori ind i opgaven, men kom pludselig i tvivl, om jeg overhovedet havde forstået hele ideen med empiri rigtigt. Og selvom det var teorien, jeg reelt sad og arbejdede med, så blev disse tanker om empirien ved med at forstyrre mig. Så fik ikke skrevet eller læst særlig meget* (uddrag af B's logbog).

Man ser tydeligt en forskel i tilgangen. Hvor man hos B ser en skriver der ensomt og alene kæmper med sin tekst, vælger A en dialog med sig selv (logbogsgenren lægger også op til den personlige dialog med sig selv). Han påtager sig en skriveridentitet som akademisk skriver ved at arbejde meget systematisk med de forskellige niveauer og fremstillingsformer. I A's afsluttende refleksion anvendes endda kreative metaforer for de forskellige fremstillingsformer og refleksionsniveauer, skriveopgaven kræver: *Jeg vil afslutte med denne selvopfundne metafor, der for mig beskriver skriveprocessen. Vi kan kalde den for Tue-skrivning: Bachelorskrivning er som en mose, som man begiver sig ud i ved at springe fra tue til tue. Målet er at dræne mosens uklare vand – de afklarede vidensfarvande, der adskiller ens videns-tuer, som man stræber efter at få til at hænge sammen som én plan, afklaret enhed. Tuerne symboliserer delafsnittene og refleksionsfaserne. Sommetider rammer man en lille, våd tue, som man lige er ved at glide ned ad for at havne i det uklare vand. Sommetider rammer man en større tue, som man kan orientere sig bedre på, fordi den består af afklarede refleksions- og tekstbidder, som man hurtigt får sammen sat til en helhed, og hvor man i skrivefasen får denne tue forbundet med de andre; en proces, som langsomt, men sikkert fortrænger det uklare vand.*

Denne lille pilotundersøgelse har givet anledning til nogle refleksionsspørgsmål: Er vi som læreruddannere for ensidigt fokuserede på formalia og snævert målbare akademiske standarder? Hvordan skaber vi som læreruddannere skriverammerne for, at studerende kan udforske en identitet som kreative akademiske formidlere? Bør vi i højere grad interessere os for vores egen rammesætning af studerendes skriveopgaver og interessere os mere for studerendes skriveridentitet?

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

Skrivelaboratorium i Natur/teknologi

På læreruddannelsen i Silkeborg foregik skrivelaboratoriet i et samarbejde med en underviser i modulet Natur/teknologi og et hold 3. års studerende. Skrivelaboratoriet blev afviklet over i alt fire mødegange fra efteråret 2019 frem til foråret 2020. Formålet var at udvikle de studerendes skrivekompetencer både i forhold til de akademiske opgaver på studiet og med henblik på andre typer af tekster i deres kommende lærerprofession. Samtidig blev der arbejdet med at fremme de studerendes skrivelyst og bevidsthed om egen identitet som skrivere.

Underviserens erfaring inden forløbet var, at mange af de studerende, der valgte Natur/teknologi, opfattede sig selv som udfordrede i forhold til krav om skriftlig formidlingsevne på læreruddannelsen. Det er særligt de akademiske krav til skriftligheden, der opleves som udfordrende, men flere studerende oplever sig også udfordrede i forhold til evnen, motivationen og lysten til at formulere sig skriftligt i det hele taget. Disse studerendes umiddelbart oplevede identitet som tekstforfatter og skriver er med andre ord bestemt ved deres erfaringer af skriveprocesser - især i deres tidligere uddannelsesforløb - hvor de har haft svært ved at leve op til implicitte og eksplicitte krav.

Ifølge underviseren er denne selvtilskrivning af en identitet som "ressourcesvag" skriver for nogle studerende en væsentlig grund til, at de vælger Natur/teknologi, med en forventning om, at faget kræver andre kompetencer end den skriftlige formidlingskompetence, fx matematiske, praktisk manuelle og tekniske kompetencer. Dette giver udfordringer, idet Natur/teknologi, på linje med alle læreruddannelsens elementer, forudsætter skriftlig formidlingskompetence. Ifølge underviseren var der altså et særligt behov for at arbejde med de studerendes skrivefærdigheder, skrivelyst og skriveridentitet.

På denne baggrund blev skrivelaboratoriet indledt med en afdækning af de studerendes tidligere erfaringer med skrivning. Som forberedelse til det første møde i skrivelaboratoriet fik de studerende til opgave - hver for sig - at skrive en sides tekst ud fra spørgsmålene:

- *Hvad er særligt udfordrende for dig, når du skriver en opgave her på læreruddannelsen? Hvad er særligt udfordrende for dig i forhold til at skrive andre tekster?*
- *Hvad er særligt motiverende og lystbringende, når du skriver en opgave her på uddannelsen?*
- *Hvad er motiverende i forhold til skrivning af andre tekster?*

Alle besvarelser blev gemt i en delt Padlet, hvor de studerende som forberedelse skulle læse de medstuderendes tekster. Flere af disse selvbeskrivelser bekræfter underviserens erfaring; at de studerende oplever den skriftlige del af uddannelsen som særligt udfordrende med manglende tillid til egen skrivekompetence og manglende skrivelyst. Nogle selvbeskrivelser handler om udfordringen ved den akademiske formidlingsform: *"Det kan være meget udfordrende at højne sit skriftlige sprog, så det altid fremstår professionelt og akademisk korrekt"*. Andre beskrivelser omtaler udfordringen i forhold til de formelle skrivefærdigheder: *"Skrivning er for mig udfordrende på kommativering. Udover tegnsætning er det nogen gange svært for mig at formulere mig kort og præcist. Ofte oplever jeg, at noget, der kunne skrives på 2-3 linjer, kommer til at fylde 5-6, fordi jeg ikke har det største ordforråd"*. Endelig omtaler de studerende faktorer, der er hhv. motiverende og demotiverende i forhold til deres skrivning: *"Jeg er motiveret af at arbejde med et interessant emne, som der er tid til at fordybe sig i, og hvor jeg er klar over, hvad der forventes af den endelige opgave"*. *"Det motiverer mig, når jeg føler, at jeg lærer noget af at skrive en opgave og modtager en god og grundig feedback"*.

Skrivelaboratoriet blev tilrettelagt på baggrund af disse selvbeskrivelser. Hvert skrivelaboratorium - mødegang - blev indledt med et kort oplæg af skrivevejlederen, ud fra et bestemt tema. Herefter gik de studerende i gang med dagens individuelle hurtigskrivningsøvelse. Endelig var der en "talk around the text"-øvelse (Lillis, 2009), hvor de studerende i grupper læste, diskuterede og gav feedback på hinandens medbragte tekster. De selvvalgte tekster blev diskuteret og kommenteret i lyset af dagens særlige fokusområder. Undervejs i processen stillede skrivevejlederen og holdets underviser sig til rådighed med løbende feedback.

Formålet med første skrivelaboratorium var at følge op på de studerendes selvbeskrivelser som skrivere og skabe mulighed for kritisk refleksion over disse selvforståelser. På baggrund af disse selvbeskrivelser og en kort præsentation af en hjemlig og en norsk undersøgelse af lærerstuderendes skrivekompetencer og -udfordringer fik de studerende til opgave i grupper at identificere og diskutere typiske udfordringer og motivationer i deres skriveprocesser. Opgaven var at formulere, *hvad skal jeg som skriver særligt have fokus på og arbejde med i min skrivning i forhold til skrivekompetence og motivation?* Dette blev formuleret skriftligt i en hurtigskrivningsøvelse, hvor grundreglerne var: Tænk ikke på stavning og grammatik! Undlad at stoppe op, og kig ikke tilbage i din tekst! Brug bare dit eget sprog! I en efterfølgende gruppeøvelse skulle de studerende skiftevis fortælle, hvad de havde oplevet under denne skriveøvelse og formulere de fælles pointer og oplevelser i et dokument, der blev gemt i en ny Padlet.



SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

Temaet for det andet skrivelaboratorium var den formelle skrivekompetence. Vigtige fokuspunkter blev præsenteret: tekstkomposition, sætningsopbygning og -sammenhæng, retskrivning og tegnsætning, fortællerposition, genrebevidsthed osv. I grupper lavede de studerende derefter en "talk-around-the-text"-øvelse med udgangspunkt i medbragte tekstuddrag fra studieprodukt-opgaver. De studerende gav skiftevis peer-to-peer-feedback på hinandens tekster med særligt fokus på de præsenterede formelle aspekter af teksterne.

På det tredje skrivelaboratorium blev der arbejdet med den akademiske skriftlige fremstillingsform med særligt henblik på de krav, der stilles til opgaver på læreruddannelsen. Den akademiske fremstillings kendetegn blev præsenteret: videnskabelig, faglig og saglig, begrundelse; transparens og systematik; argumentation med konsistens og stringens osv. Dette blev fulgt igen op af en "talk-around-the-text"-gruppeøvelse, hvor de studerende gav peer-to-peer-feedback på hinandens medbragte tekster med særligt fokus på de præsenterede akademiske aspekter af tekstskrivning.

Programmet for det fjerde og sidste skrivelaboratorium er planlagt til at omhandle de studerendes skriveridentitet. Formålet er at udvikle de studerendes skriveridentitet med henblik på at fremme deres skrivekompetencer og skrivelyst. De skal arbejde med skriveøvelser i forskellige genrer, der giver mulighed for refleksion over deres forskellige roller: *Hvem er jeg, når jeg skriver denne tekst? Hvad er afgørende for min motivation til at skrive denne tekst i denne sammenhæng? Hvordan udvikler jeg mit mod og lyst til at skrive i denne sammenhæng?*

Som nævnt har flere af de studerende på Natur/teknologi en forståelse af sig selv som ressourcetsvage skrivere. Ifølge en norsk undersøgelse af lærerstuderendes skrivekompetencer fra 2014 viser det sig, at under halvdelen (45%) af de studerende opfatter sig som gode skrivere (Hellne-Halvorsen, 2014). Så spørgsmålet er, om de Natur/teknologi-studerende egentlig adskiller sig væsentligt fra den almindelige lærerstuderende? De foreløbige erfaringer tyder på, at de studerendes forståelse af sig selv som skrivere er afgørende for deres motivation til at skrive og for deres mod til udfordre sig selv og udvikle sig i skrivningen. Dette er en selvforståelse, en personlig skriveridentitet, der er opstået på baggrund af deres tidligere erfaringer med mestring eller manglende mestring. Resultaterne fra skrivelaboratoriet viser, at denne skriveridentitet kan udvikles gennem et faciliteret øve- og refleksionsrum, hvor konkrete skriveøvelser og feedback fra medstuderende og undervisere er afgørende skrivedidaktiske tiltag.

Opsamling og anbefalinger

I gennemførelsen af skrivelaboratorier på de fire læreruddannelser i VIA har vi været optaget af at eksperimentere og etablere øvebaner med forskellige former for skriftlighed og feedback i tilknytning til undervisning i uddannelsens moduler. Vi har undersøgt, hvordan vi kan fremme studerendes skriftlighed, skrivelyst og skriveridentitet i et personligt og professionsfagligt perspektiv med henblik på at fremkomme med nogle anbefalinger til en skrivedidaktik eller politik i læreruddannelsen i et fremadrettet og bæredygtigt perspektiv.

En af vores centrale anbefalinger er, at udviklingen af de studerendes skriftlighed med fordel kan forankres i fag. Målet med integrering af skriveudvikling i fag er dels, at de studerende kan anvende skriftlighed til forankring af og refleksion over faglig viden og erkendelse i selvstændige og gruppebaserede læreprocesser, dels at de studerende på baggrund af skriftlige øvebaner kan formidle tilegnet faglighed i fagets obligatoriske skriftlige produkter. Dette kræver en udvikling af underviseres rammepapirer og vejledning til skriftlige studieprodukter gennem et fokus på faseopdelte skriveprocesser, fx i form af sparring med ressourceperson. Udviklingen af rammepapirer kan åbne mulighed for, at de studerendes skriveprocesser evt. kan understøttes af undervisningsassistenter.

Udviklingen af de studerendes skriftlighed som en almen studiekompetence kan ske gennem øvebaner, hvor de studerende kan udvikle skriveridentitet på baggrund af viden om at udtrykke sig taksonomisk adækvat gennem vejledte skrivefaser samt erfaring med skrivestrategier gennem øvelser i studiets anvendte tekstgenrer. Øvebaner kan med fordel planlægges som en del af introduktionen til studiet og videreføres som fx optakt til eller parallelt med eksamenspligtig eller obligatorisk skriftlighed og kan planlægges progressivt over de 4 studieår.

En vigtig antagelse i projektet har været, at 'man bliver god til at skrive ved at skrive'. Men udviklingen af de studerendes kompetence i at erkende og tilegne sig ny viden gennem skriftlighed og udtrykke faglighed gennem skriftlighed er en langstrakt proces, hvori fagligt konkrete og mere overordnede indsatser kan støtte de studerendes udvikling af professionsrettet skriveridentitet. At styrke de studerendes skriftlighed bør være en dimension, der indgår i alle uddannelsens moduler og bør varetages af alle undervisere. De studerendes skriveudvikling kan med fordel tilrettelægges i et progressivt perspektiv, hvor forskellige skriveaktiviteter og skriveindsatser indgår med forskellig vægtning og formål henover de fire år på læreruddannelsen. I udviklingen af en kvalificeret professionsfaglig skrivekultur på læreruddannelsen bør forskellige formative feedbackformer indtænkes på systematisk vis, både underviser- og peer-feedback, og på baggrund af udvalgte og afstemte vurderingskriterier.

SKRIVELABORATORIER PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VIA

Referencer

- Cremin, T. & Locke, T. (2017). *Writer identity and the teaching and learning of writing*. New York: Routledge.
- Hamilton, M. & Pitt, K. (2009). *Creativity in academic writing - Escaping from the straitjacket of genre* in A. Carter, T. M. Lillis and S. Parkin (eds). *Why writing matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*, 61-78. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2018). Skrivekyndighet hos profesjonsutøvere i det yrkespedagogiske feltet. I: H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen og I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the Discoursal Construction of Identity in Intersecting Timescales. I: Matre, S., Sjøhelle, D. K., & Solheim, R. (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillis, T. (2009). Bringing writer's voices to writing research. Talk around texts. I: A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why Writing Matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. Johns Benjamins Publishing Company.
- Nationalt Videncenter for læsning: Skrivedidaktik på mellemtrinnet (bilagsmateriale): <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/skrivedidaktik-paa-mellemtrinnet/>
- Wegener, C. (2017). *Skriv med glæde. En guide til akademisk skrivning*. Kbh. Samfundslitteratur.

V-logs – et LULAB projekt i 2019-20

Det gode ved V-logs (videologs) er, at de viser, hvordan studerendes verden er. Nu ved vi mere om det. Vi har undersøgt, hvordan vi kan få mere indsigt i den enkelte studerendes tilgang til uddannelsen. Der er en kæmpe mangfoldighed, som vi ikke havde forestillet os.

V-log har givet den enkelte studerende stemme, ved at de kunne tale mere direkte til os. For hvem får stemme på et hold, hvor alle lige skal finde ud af at agere og positionere sig? Nogle har let ved at byde ind, nogle er mere tilbageholdende og siger ikke så meget. Vi ville gerne have særligt de mere tilbageholdende i tale. V-logs har gjort os i stand til at samle op på forskelligheden, justere vores undervisningstiltag sammen med holdene og sætte en retning for studieassistenternes arbejde, mv.

Fortæl kort om jeres baggrund som undervisere i læreruddannelsen?

Sabine: Vi er begge to adjunktvikarer og har snart været ansat 2 år på læreruddannelsen i Aarhus. Vi underviser i dansk 4.- 10. klassetrin på 1. årg., og har også hold på 2. og 3. årg. Ud over os har Peter Sejr Christensen også været med i V-log projektet, men han valgte desværre at stoppe i VIA pr. 1. januar 2020 for at lave andre ting.

Hvorfor ville I igangsætte et LULAB projekt?

Tine: Det var slående på det første år, hvor vi var ansat i læreruddannelsen, hvor meget nogle studerende famlede ved studiestart, og hvor udfordrede de var. For andre faldt det lettere hurtigt at finde ind i en god læringsbane. Som underviser tager man mange ting for givet, som slet ikke er givet for de studerende. Vi ville finde et trykt talerør, hvor de studerende kunne reflektere og sige, hvordan de havde det og derigennem få mere indsigt og føling med den enkelte studerende og den enkelte studiegruppe for bedre at kunne tilrettelægge undervisningen med afsæt i deres behov.

Sabine: Vi oplevede, at de studerende var naturligt optagede af at skulle finde ud af, hvilke krav, normer og forventninger, der var til dem som studerende.

Tine: I en af videoerne siger en pige fx, at hun oplever en helt overvældende læsemængde og til slut i videoen siger hun så, at hun bruger ca. 30 timer om ugen på studiet... det er jo tankevækkende. Det er vigtigt, at de studerende lærer at mestre rollen som studerende tidligt i studiet. Det er en forudsætning for, at de får et højt læringsudbytte, og mange studerende har meget brug for støtte til at anlægge gode studievevaner.

Sabine: V-log var også i tråd med læreruddannelsens fælles indsats om professionalisering af studiegrupper og erfaringer fra vores arbejde som holdansvarlige. Og så havde Peter, Tine og jeg i forvejen et godt samarbejde og en fælles interesse i at udvikle danskfagets undervisnings- og arbejdsformer og læreruddannelsesdidaktikken.

Hvad ville I undersøge?

Sabine: Vi ville undersøge, hvordan vi i samarbejde med 1.årgs studerende (3 hold) kan eksplicitere og reflektere over forståelsen af uddannelsen, herunder teori-praksisrelationen. Og vi ville især have fokus på, hvordan vi kunne bidrage til at styrke de studerendes læringsbaner og samarbejdspraksis i studiegrupper.

V-LOGS – ET LULAB PROJEKT I 2019-20



Tine: Vi ville som sagt gerne have større indsigt i og fokus på de studerendes individuelle refleksioner og undersøge potentialet i, hvordan den indsigt ville kunne bruges af os som undervisere i samarbejde med de studerende.

Hvordan ville I undersøge det?

Tine: Vi ville gerne afprøve og eksperimentere med V-log som et redskab til refleksion og derigennem invitere de studerende til en slags indre dialog omkring studieforståelsen, som vi som undervisere efterfølgende kunne inddrage tematisk i en dialogisk undervisning på holdene omkring læringsudbytte og uddannelsesforståelse.

Sabine: Bag projektet lå en antagelse om, at vi som undervisere kan påvirke det oplevede gab mellem teori og praksis, som mange studerende oplever, gennem et konsekvent fokus på at eksplicitere og skabe dialog med de studerende om forskellige teoriforståelser. Vi ville fra starten inddrage teori som afsæt for arbejdet med V-log og anvendte bl.a. inspiration fra "Studiegruppen" af Dahlbæk,

"Den Gode studiegruppe" af Tanggaard og Mellon og "Undervisning i læreruddannelsen" af Beck, Lunde Frederiksen og Iskov, fx i forhold til støtte til studiegrupper, læselog, mv. Vi snakkede om, at LULAB ikke er et forskningsprojekt, men et udviklingslaboratorium, der med inspiration fra teori, forskning og erfaringer eksperimenterer med måder, der involverer de studerende og øger deres studieintensitet og læringsudbytte.

Hvad gjorde I helt konkret?

Tine: Vi startede med at udforme et design og besluttede at gennemføre 3 refleksionsrunder, hvor de studerende skulle optage korte videoer på 2-4 min med deres refleksioner ud fra spørgsmål, vi formulerede til dem. I planlægningen gjorde vi os mange overvejelser over, hvordan vi kunne støtte de studerende i forhold til video-genren, etiske og tekniske spørgsmål, formål, anvendelsesmuligheder og begrænsninger, motivation (frihed > obligatorisk) og vores eget tidsforbrug.

V-LOGS – ET LULAB PROJEKT I 2019-20

Sabine: Vi italesatte spørgsmålene og vores overvejelser på holdene og lavede aftaler med de studerende om formål og anvendelse af refleksionsvideoerne og gik så eksperimenterende i gang. Vi havde en forventning om, at alle ville producere V-logs, og det har de allerfleste også gjort. Den første refleksionsopgave havde fokus på etablering af studiegruppen og dens udvikling – og opgaven skulle løses i studiegrupperne (se oplæg til de studerende her: <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>.) Videoerne måtte have et omfang på 2-4 min, så de studerende blev udfordret af at skulle fortælle deres vigtigste pointer på kort tid, og alle gruppens medlemmer skulle have talletid.

Tine: Den næste refleksionsopgave var individuel og satte fokus på den enkelte studerendes refleksion over egne læse- og studie-strategier, og den sidste refleksionsopgave satte fokus på erfaringer med studiegruppearbejdet.

Hvad er jeres erfaringer?

Sabine: De første V-logs bar præg af, at de blev optaget kort efter studiestart, og omdrejningspunktet var opstarten af studiegruppearbejdet. Flere gav udtryk for, at studiegruppen var et trygt sted – en slags base, hvor man har mulighed for at italesætte sine usikkerheder ift. studiet, hvilket betyder en del for den enkeltes sociale trivsel. De studerende bliver inspirerede og udfordrede af hinandens måder at arbejde på. Bekymringerne omhandlede bl.a. logistik og udfordringer med at få tid til at mødes. Og det er sårbart, når nogen er syge eller dropper ud af studiet. Flere grupper nævnte, at det er positivt, at der stilles krav om at udarbejde en studiegruppekontrakt, og at det er vigtigt med forventningsafstemning.

Eksempel på gruppekontrakt

Regler besluttet en studiegruppe på 1.årgang:

- Mød forberedt op
- Meld ud, hvis du er forsinket eller ikke kan deltage
 - altid meld ud og i god tid
- Vær ærlig, hvis du ikke har haft tid til at forberede dig
- Man må gerne have forventninger til hinanden og konfrontere hinanden med disse, hvis det bliver for sløvt.
- Husk guf og hygge
- En gang om måneden skal vi evaluere på samarbejde og arbejdsproces. Her forventes det, at alle melder ind med noget



Tine: I forhold til de efterfølgende individuelle V-logs fremgår det af videoerne, at de studerende har lavet et stort refleksionsarbejde ift. hvilke studiestrategier, der er hensigtsmæssige for dem, og hvordan de selv bedst kan tilgå det at være studerende. Flere nævner, at det har været positivt at arbejde bevidst med det at blive lærerstuderende og egne læringsbaner både i undervisningen, med studieassistentterne og i V-logs'ene. Nogle nævner, at det er en meget stor læsemængde, der møder dem – det er svært at takle så meget læsestof. Andre synes læsemængden er passende, og nogle oplever, det ikke som nødvendigt at bruge en fuld arbejdsuge på at læse. Nogle siger: "Det må man forvente, at sådan er det på en videregående uddannelse". De studerende tumler med læsestrategier, note-tagning og at prioritere i læsningen. Mange havde lyttet til vores råd og anbefalinger og arbejdede med at finde sig selv i det.

Sabine: Den sidste refleksionsopgave satte fokus på "Temperaturen i studiegruppen", og mange siger, at studiegruppearbejdet er meningsfuldt og givende for dem. "Det er godt at have nogen at tale med om læsestoffet, det giver øget forståelse af teksterne, og det er givtigt at møde andre forståelser og måder at arbejde med tingene på. Og så er den sociale funktion i studiegruppearbejdet betydningsfuld".

Enkelte nævner omvendt, at arbejdet i studiegrupper er tidskrævende og fylder rigtig meget i hverdagen og stiller samtidig spørgsmål til, hvor meget de får ud af det ift. tidsforbruget. "Nogle gange er det ikke særligt effektivt, det tager lang tid og går mest op i hygge, og man kunne have lavet opgaven på den halve tid."

Det viser, hvor vigtigt det er med løbende forventningsafstemning i studiegrupperne, og at de skal lære at arbejde professionelt med dagsorden, mødeledelse, opfølgning, aftaler, mv for at skabe et højt læringsudbytte.

Tine: Vi overvejede også, om vi skulle lave en opgave mere, der havde fokus på praktikken, men det har vi ikke nået.

V-LOGS – ET LULAB PROJEKT I 2019-20

Sabine: Vi har løbende samlet op på vores erfaringer og har bl.a. diskuteret, om de studerende er ærlige. Vi kigger ind i en pænhedskultur. Hvor ærlige er de ift deres undervisere, og er der en forskel mellem det, de siger, og det, de gør? Hvordan kan vi arbejde med en høj grad af ærlighed, velvidende at der er asymmetri/ magtforhold på spil mellem undervisere og studerende? Vi forestillede os, at vi kunne sætte de studerendes svar i spil på holdet, og det har været udfordrende pga. mangfoldigheden. Vi har gjort det med nogle temaer, mens andre temaer er taget op i studiesamtalerne eller med den enkelte studerende.

Hvad har jeres tidsforbrug været?

Sabine: Det har ikke været så tidskrævende tidsmæssigt i forhold til andre opgaver, men der er en generel udfordring med, at der er for lidt tid på uddannelsen til at samle op på forskellige opgaver og give feedback. Det har været en del af holdvejlederens opgave ift. opfølgning på almene studieteknikker mv. Vores område er det danskfaglige, men her er der også overlap i forhold til fx faglig læsning og læseteknik, faglige opgaver til studiegrupper mv. Der er meget god energi i at arbejde med 1. årgang, hvor de studerende skal internalisere gode studievaner. På 3. årgang er de meget mere selvhjulpne.

Refleksionsopgave 1

Forventninger til studiegruppearbejdet

Diskuter følgende dialogopgaver i studiegruppen:

1. Hvad forventer I, at dette samarbejde skal kunne bidrage til?
 - Fagligt?
 - Socialt?
 - Udviklingsmæssigt?
 - Overordnet studiemæssigt?
 - Andet?
2. Hvad kan I være bekymrede for?
 - Manglende erfaring eller faglighed?
 - Gruppedynamik?
 - Tidsforbrug?
 - At spille tiden?
 - Andet?
3. Hvad fik I som gruppe ud af at arbejde med at formulere en gruppekontrakt? Hvordan vurderer I anvendeligheden af kontrakten?

Optag en video på baggrund af dialogopgaverne, hvor I fortæller om de vigtigste pointer i gruppens dialog. Videoen skal have en varighed på 2- 4 minutter, og alle gruppens medlemmer skal have taletid.

Videoen skal uploades til YouTube. Vælg at videoen skal være "skjult" – således at den kun er offentlig for modtagere, I sender linket til. Send herefter linket til jeres undervisers mailadresse.

Refleksionsopgave 2

Læse og studiestrategier

Opgaven er individuel. Reflekter over følgende spørgsmål:

1. Hvordan oplever du arbejdsbyrden på studiet (læsemængde, omfanget af skriftlige opgaver, studiegruppearbejde, øvrige opgaver?) Hvordan arbejder du med planlægning af din studietid?
2. Hvordan ser en typisk studiehverdag ud for dig? Hvor mange timer arbejder du med studiet? Hvornår på dagen arbejder du? Hvorhenne? (hjemme, læsesal, grupperum, osv.)? Hvad fungerer godt for dig? Og hvad fungerer knap så godt?
3. Benytter du dig af forskellige læseteknikker, når du læser litteraturen? (skimning, overblikslæsning, nærlæsning, osv.)? Hvorfor? Hvorfor ikke? Læser du på skærm eller på papir? Bruger du notatteknikker? Hvilke? Hvordan oplever du sværhedsgraden i litteraturen?
4. Hvilke pointer fra dine studieassistenter og dine underviseres oplæg omkring studiekompetencer bruger du i din studiehverdag?

Optag en video på baggrund af din refleksion, hvor du fortæller om dine studievaner. Det er vigtigt, at du betoner både dine styrkesider og dine udfordringer – så du giver et ærligt billede af din studiesituation. Videoen skal have en varighed på 2- 4 minutter

Videoen skal uploades til YouTube. Vælg at videoen skal være "skjult" – således at den kun er offentlig for modtagere, du sender linket til. Send herefter linket til din undervisers mailadresse.

V-LOGS – ET LULAB PROJEKT I 2019-20

Refleksionsopgave 3

Diskuter følgende dialogopgaver i studiegruppen:

1. Hvordan fungerer samarbejdet i gruppen? (fx mødetider, relationer, kommunikation, ambitionsniveau, faglig sparring, tidsforbrug...)
2. Hvordan lykkes I med at tage hånd om de forventninger, I havde til hinanden, da I startede i gruppen? Har I haft brug for at vende tilbage til kontrakten?
3. Hvad gør I for at sikre jer, at gruppens interne relationer udvikler sig i hensigtsmæssig retning?
4. Hvad kan I med stolthed fremhæve? Hvad klarer I særligt godt? Hvornår er studiegruppens arbejde værdifuldt for jer?
5. Er der noget i den måde, I løbende håndterer rollefordelingen på, som er værd at fremhæve, og som I kan tage med jer som vigtige læringspointer i fremtidige studiegrupper?
6. Metakommunikerer I ved at sætte ord på gruppens samarbejdsformer og hvordan jeres møder forløber i praksis?
7. Hvilke spilleregler for samarbejdet har I været særligt glade for? Og hvilke viste sig at være overflødige?

Optag herefter, på baggrund af studiegruppens drøftelse af ovenstående, en individuel video, hvor du fortæller om dine egne tanker om og erfaringer med studiegruppearbejdet. Videoen skal have en varighed på 2- 4 minutter.

Videoen skal uploades til You Tube. Vælg at videoen skal være "skjult" – således at den kun er offentlig for modtagere, du sender linket til. Send herefter linket til din undervisers mailadresse.

Tine: V-logs har haft en ramme på max 2-4 minutter, og det har betydet, at de studerende virkelig skulle forholde sig til og fokusere på, hvad deres vigtigste pointer var. I en samtale – og det er også rigtig vigtigt med face-to-face-samtaler, som jo kan noget andet, bl.a. relationelt, kommunikativt og samarbejds-mæssigt, ville det givetvis tage længere tid. V-logs erstatter ikke samtaler.

Kunne peer-to-peer evt. medtænkes i en videreudvikling af V-Log?

Tine: Ja, det kunne være en god idé, og så skal man bare huske at tale med de studerende om formål, forventningsafstemning, mv.

Sabine: Nogle V-logs kunne egne sig godt til fællesgørelse, mens andre ikke egner sig til det af etiske og sårbarhedsmæssige grunde. Og det er rigtig vigtigt, at formål, indhold og anvendelse drøftes med de studerende og tænkes med ift. tidsforbrug og i videreudvikling af V-logs.

Hvad er jeres læringspointer fra V-log, når alt andet er glemt?

Tine: Man kan ikke tage for givet, at de studerende har samme uddannelsesforståelse som underviserne, og det har de heller ikke efter et par uger. De skal have en hånds-rækning til det, og det er en fortløbende proces.

Sabine: Vi har fundet frem til nogle tematikker på baggrund af V-logs, som vi som nye undervisere har undervurderet nødvendigheden af, fx et tema om grundlæggende læseteknik: Hvordan skal jeg gå til den litteratur, underviserne har lagt ud? Hvor meget tid skal jeg bruge? mv. Et andet tema har været studieassistenterne, og her har V-logs været med til at sætte retning på, hvad studieassistenterne skal bruge deres tid på, og hvad vi som undervisere skal gøre, når der tales om studieforståelse, og hvad vi skal gå ind i. Samtidig står der mange spørgsmål tilbage om, hvordan vi skal forholde os til mangfoldigheden af de studerendes udfordringer.

Hvad er jeres anbefalinger? Er V-log et projekt, der med fordel kan arbejdes videre med?

Tine: Ja, der er et stort potentiale i at arbejde videre med V-logs. Studerende får meget ud af det, og man får som underviser indblik i de studerendes uddannelsesforståelse. I det hele taget kunne det være et ønske, at der blev afsat tid til, at arbejdet med de studerendes uddannelsesforståelse i højere grad blev rammesat og formaliseret i læreruddannelsen. Det kunne fx være med nogle dage i opstarten og i løbet af det første år. Det skal fastlægges, hvilke undervisere, der har ansvaret, og der kan være mange måder at arbejde med det på. Nu har vi prøvet V-logs og ved, hvordan det kan startes op på en god måde. Og der er stort potentiale i at få pointer samlet mere systematisk op og anvendt i studiesamtaler, i dialog med holdene og som input til retning for studieassistenternes arbejde.

Sabine: Arbejdet med almene studiekompetencer skal systematiseres og gerne skemalægges. Når 1. årgang arbejder med modulprøver, kan vi godt glemme fokus på almene studiekompetencer, for så er det fagfaglige i fokus. Noget, der fremadrettet kunne være interessant at undersøge, er, hvordan studerende gør helt konkret, når de skal samarbejde om en opgave. Hvordan løser de egentlig en fælles opgave? Det kunne være spændende at optage sådanne processer på video. Vi ved jo ikke, hvad de gør. Jo mere fælles, jo mere har de måske hinandens ryg? Eller fordeler de opgaver mellem sig eller? Og så kunne det også være interessant at arbejde videre med V-logs i forhold til praktikken.

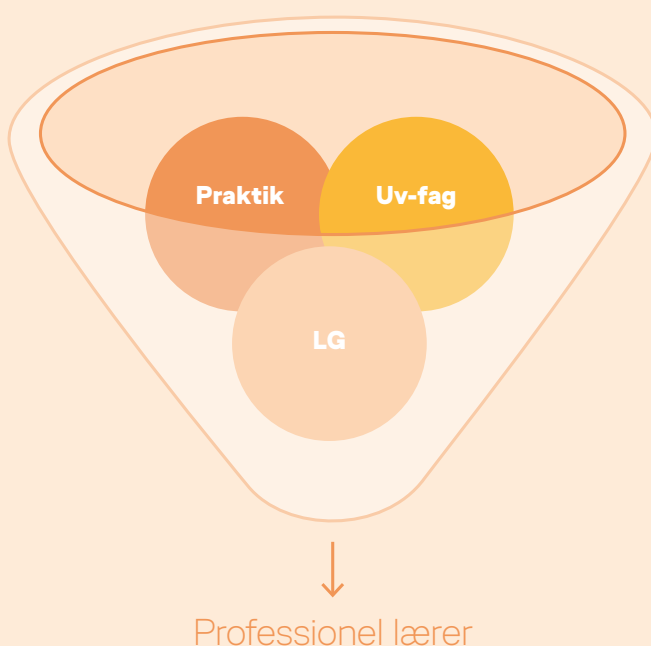


LULAB om Lærer-uddannelsens treklang

Det har været en ambition i dette LULAB om uddannelsens treklang at give studerende på andet studieår mulighed for at træne og øve sig på kerneelementer i lærerprofessionen. Et væsentligt element i udviklingen har været at videofilme undervisningssekvenser sammen med elever. Det er gennem projektet blevet tydeligt, at lærerprofessionen er et håndværk, der kan læres, men at det kræver viden, træning og øvelse - fx træning i at stille produktive spørgsmål til eleverne.

Hvorfor arbejde med uddannelsens treklang?

Uddannelsens treklang er en betegnelse, som blev anvendt en del i tidligere læreruddannelsesreformer, og det beskriver det centrale i, at læreruddannelsen er forankret i tre videnskategorier: Undervisningsfagene, de pædagogiske fag og praktikken. At samarbejde om at planlægge og gennemføre undervisning på tværs af undervisningsfag, pædagogiske fag og praktikken er efter vores mening frugtbart for lærerstuderendes læring. Vi har især erfaret vigtigheden af at samarbejde om at udvikle lærerstuderendes kompetencer til at lave synteser på tværs af moduler og fagområder i læreruddannelsen.



LULAB OM LÆRERUDDANNELSENS TREKLING

Ét er at nævne i studieordningen, at det er væsentligt at kunne lave synteser på tværs af uddannelsens elementer og moduler, noget andet er at facilitere det i praksis. Her er erfaringen, at det er givtigt og lærerigt, at underviserne mødes fysisk i samme rum med lærerstuderende og sammen medvirker til at drage forskellige almen- og fagdidaktiske perspektiver ind i de faglige diskussioner. Den dygtige lærerstuderende evner at se sammenhængen på tværs i uddannelsen og kan trække tråde mellem de tre videnskategorier, men langt de fleste studerende har brug for hjælp til dette, og ofte er det først det sidste år på uddannelsen, at det evnes.

Video af undervisningssekvenser

Det har været en ambition i LULAB om uddannelsens treklang at give studerende på andet studieår mulighed for at træne og øve sig på kerneelementer i lærerprofessionen. Både ved at få en mulighed for at samarbejde om at planlægge og afprøve at undervise og ved at få redskaber til at kunne analysere egen praksis for at få øje på nye muligheder og øvebaner ved at bruge vidensområder fra de pædagogiske fag og undervisningsfag. Det har været en pointe i sig selv, at processerne har været iterative, så der har været en genkendelighed i strukturen og et element af øvebaner, samt at studerende på forskellig vis understøttes i at dele tilegnet viden og erfaringer.

Et væsentligt element i udviklingen af egen lærerfaglighed har været at videofilme undervisningssekvenser med elever. Begrundelsen for at inddrage videoanalyser er, at videooptagelserne kan støtte lærerstuderende i at fastholde og reflektere over egne praksiserfaringer i de efterfølgende analyser af videosekvenser. Vi havde inden projektstart en hypotese om, at studerende i højere grad har mulighed for at udvikle sig som professionelle aktører i forbindelse med udvikling af praksis, når de redigerer og analyserer videoer. Nielsen m.fl. (2009) peger således også på, at videobaserede praksisartefakter får medierende karakter i forhold til de studerendes udvikling af kompetence til reflekterende observation, og at de understøtter de studerendes syntese mellem forskellige vidensformer.

Det er ikke kun det at se videooptagelserne, som fører til læring. Det er i højere grad det målrettede arbejde med produktion af et praksisartefakt gennem redigering og analyse, samt brugen af et praksisartefakt som afsæt for fælles diskussion i studiegrupper, med undervisere og på hold, som bidrager til lærerstuderendes lærerfaglige kompetenceudvikling samt syntesedannelser (se fx Brandt & Nielsen, 2018). Alt dette har vi forsøgt at integrere ved at bruge videoclub-programmet IRIS Connect som værktøj.

Iris / Videoanalyse / Filmklub			Lu-Lab Uddannelsens treklang Nye øverum			Fagsamarbejde Dialog og spørgsmål Bio / Fy- og kemi / PL			
Uge 35	Uge 39	Uge 39-44	Uge 44	Uge 48	Uge 5-11	Uge 16	Uge 12	Uge 32	Uge 35 2020
2. årgang: 1 Bio-hold 1 Fy/Kemi-hold Intro til Lu-Lab Viden om: - Faglig vand/det marine - Dialog - Spørgsmål - Iris - Filmklub	Studieuge i Fy/Kemi og Biologi Faglig indhold Torsdag 2. klasser undervises og optages på campus	Video-analyser og refleksion over undervisning	Midtvejs-præsentationer på tværs af de to hold Feedback og med-studerende og undervisere	Videndeling 1 Præsentation af gruppernes første bidrag i fælles Filmklub Udvikling af undervisning	Praktik Dialog og spørgsmålsbaseret undervisning afprøves, optages, analyseres, afprøves, optages osv.	Videndeling 2 Bearbejdning og præsentation af gruppernes anden bidrag i fælles Filmklub Udvikling af undervisning og treklangsforståelse	Analyse af projektet	Videndeling kolleger	Udvikling og gen-tagelse af projektet med nye hold

LULAB OM LÆRERUDDANNELSENS TREKLING



Interventionen forløb i efteråret 2019 og foråret 2020. I efteråret 2019 blev holdene introduceret til idéen om LULAB og fik også en kort introduktion til videoplatformen IRIS Connect. Biologi og fysik/kemi-holdene fik hver for sig introduktion til det overordnede faglige tema, som skulle være omdrejningspunktet for undervisningen af elever. Ligeledes blev det didaktiske tema introduceret. Temaet var "dialog i undervisningen" med særlig fokus på, hvordan lærere kan øve sig i at stille såkaldte produktive spørgsmål til eleverne (Elstgeest, 2009; Laursen, 2017). Øverummet handlede altså især om læreres evne til at åbne op for en dialog og stille gode spørgsmål, der giver eleverne mulighed for at vise faglig forståelse samt træne fagsprog.

Microteaching med elever

I studieugen besøgte 40 elever Læreruddannelsen i Aarhus (Campus C) og blev undervist i små grupper på mellem 3-5 elever. Hver gruppe havde 2-3 lærerstuderende tilknyttet og de lærerstuderendes opgave var at undervise eleverne i 2 x 90 minutter. Ideen var en slags microteaching, hvor fokus var på et særligt emne (vands fysiske og kemiske egenskaber og osmose) med mulighed for faglig fordybelse. De studerende havde mulighed for at justere forløbet efter første gennemgang, fordi de skulle gentage forløbet for en ny gruppe elever. Emnet var givet, og det var et krav, at undervisningen skulle indeholde laboratoriearbejde, men hvordan det skulle organiseres og udføres var op til de studerende. I løbet af de 90 minutter skulle der optages videosekvenser til IRIS-plattformen ved brug af egne telefoner, der både indeholdt lærer-elev dialog og elev-elev dialog.

Efter seancen på Campus C blev holdene inddelt i videoanalysegrupper. Underviserne havde forinden udarbejdet skabeloner, der skulle bruges i analysearbejdet, såkaldte "forms" i IRIS-programmet. Skabelonerne indeholdt spørgsmål til videosekvenserne, som de studerende skulle tage stilling til undervejs i gennemgangen af videoerne.

Da analysearbejdet var færdiggjort, mødtes holdene og videndelte, hvad de havde opdaget og analyseret sig frem til ved at se videoerne. Det blev tydeligt, at holdene var dygtige til at give hinanden respons på undervisningen, og der blev udvekslet mange spændende og lærerige didaktiske refleksioner. Det blev tydeligt for de fleste, at lærerprofessionen er et håndværk, der kan læres, men at det kræver viden, træning og øvelse i bl.a. at stille produktive spørgsmål til eleverne. Vi vurderer, at denne erkendelse er væsentlig allerede på 2. årgang, fordi det giver et skærpet fokus til resten af uddannelsen. Kvaliteten i at se sig selv på video blev også tydelig, fordi det blev meget konkret og "ind til benet", hvad der blev drøftet. Udefrakommende rammefaktorer blev mindre væsentlige i samtalerne, og det var muligt at være meget konkret på den enkelte læringssituation. Med Dales begreb vil vi argumentere for, at der blev udviklet didaktisk rationalitet forstået som synstessedannelser mellem K1, K2 og K3. (Dale, E. L. (1998).

De to naturfagshold gentog processen med videofilmning i 2 års-praktikken i foråret. Konceptet har været det samme, dog er der fokuseret endnu mere på video club-formatet i IRIS Connect. Alle studerende har fået hver deres "folder" på platformen og har præsenteret udvalgte videoklip og refleksioner for hinanden. I skrivende stund er denne anden del af LULAB-gennemløbet ved at blive afviklet.

LULAB OM LÆRERUDDANNELSENS TREKLANG

Referencer

Brandt, H., & Nielsen, B. L. (2018). Case fra Læreruddannelsen: Lærerstuderendes skærpede blik for elevernes kompetencer gennem video-refleksion. I B. L. Nielsen og V. A. Jelsbak (red.), *At uddanne til en profession. Professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse*, 18-26. Retrieved from <http://leanpub.com/at-uddanne-til-en-profession>

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

Elstgeest, J. (2009). Lærers spørgsmål til eleverne. I S. Tougaard & L.H. Kofod (red.) *Metoder i naturfag – en antologi*. København: Experimentarium.

Laursen, P. F. (2017). *Dialog – realistiske ambitioner for folkeskolen*. Kap. 1: God undervisning er dialogisk. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, B. L., Rasmussen, K., & Brandt, H. (2009). Praktikvideo i læreruddannelsens naturfags- og matematikundervisning. *MONA*, 2009(4), 50-67.



Professionel dømmekraft – en nødvendig og uvurderlig evne hos læreren

Hvordan træffer læreren den rette beslutning i den konkrete specifikke situation i en kompleks tid præget af mange forskellige dagsordener på skoleområdet? Det fordrer professionel dømmekraft. I vores LULAB-projekt er vi optaget af spørgsmålet om, hvordan læreruddannelsen kan bidrage til at udvikle professionel dømmekraft hos den studerende. Via videooptagelser- og analyser af undervisning, praksisfortællinger og kritisk-reflekterende processer af studerendes egne oplevelser, erfaringer og refleksioner samt af den pædagogiske praksis, som denne udspiller sig i undervisningen i folkeskolen træner de studerende deres professionelle dømmekraft.

Lærerarbejdets kompleksitet og uforudsigelighed kalder på lærerens professionelle dømmekraft

Den moderne folkeskole repræsenterer i dag en kompleks pædagogisk praksis karakteriseret ved diversitet, konflikter, pluralitet, inklusion, trivsel og faglig fokus (Ziehe, 2004). Det medfører, at læreren i løbet af sin undervisning skal træffe en lang række faglige, sociale og personlige situationsbestemte afgørelser. Alle er disse behæftet med diverse skøn, vurderinger, refleksioner og handlinger i hensynet til den enkelte versus hensynet til fællesskabet. Det efterlader læreren i dilemmaer, usikkerhed og tvivl i spørgsmålet om, hvad der er mest hensigtsmæssigt at gøre i den konkrete oplevede situation.

De studerende på læreruddannelsen oplever den beskrevne virkelighed på egen krop i deres praktikker og efterspørger derfor større grad af kompetence til at kunne håndtere praksis. De efterspørger indsigt, viden og redskaber, der kan kvalificere deres skøn og handlinger i de mange uforudsete og pludseligt opståede situationer, som læreren hele tiden konfronteres med i folkeskolens undervisningspraksis.

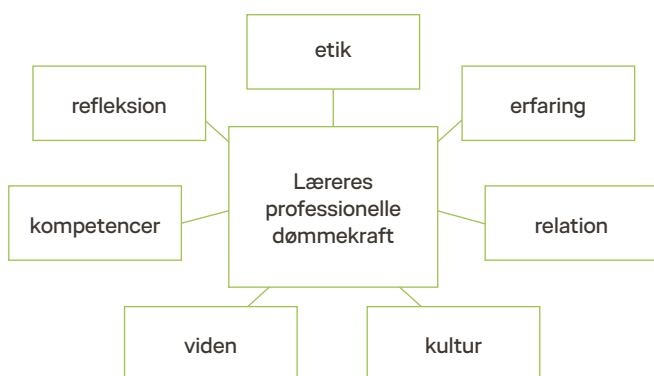
"Jeg bliver langsomt usikker, når undervisningen gentagne gange bliver afbrudt af alt mellem himmel og jord. For hvad skal jeg gøre? Det kunne jeg godt tænke mig, at jeg lærte på uddannelsen", citat 3. årg. studerende læreruddannelsen i Silkeborg.

Professionel dømmekraft – et bud på en definition

Dømmekraften er indhyllet i en lang og omfattende litterær fortælling. Begrebet er omdiskuteret og defineres ikke entydigt, men rummer derimod et felt af betydninger (Pahuus, 2007). Grundlæggende hviler begrebet på et fundament af etik, viden og erfaring og udmærker sig ved at være et vellykket møde mellem rationalitet og indlevelse. Dømmekraften er en evne, hvormed man forsøger at få tingene til at stå klarere for én selv (Aristoteles, 2000). Og det er netop det, de studerende efterspørger, altså kompetencer til, at kunne finde en vis sikkerhed i situationen at handle ud fra. Dømmekraften kan nu italesættes som professionel, idet der er tale om handlinger, der udføres i en professionsrettet kontekst.

PROFESSIONEL DØMMEKRAFT

Lærerens professionelle dømmekraft er grundlaget for evnen til at kunne træffe de rette skøn og dermed handle professionelt i skolens praksis og undervisning. Det gælder i rutinesituationer såvel som ved nye udfordringer. Ifølge Schön (1987) er det afgørende, at læreren evner at anskue en situation fra forskellige perspektiver for på den baggrund at kunne udvælge den mest hensigtsmæssige løsning i den konkrete oplevede situationen. At se med forskellige vidensformer alt afhængig af situationen, kan øge praktikerens forståelse og åbne for nye handlemuligheder, og på den måde bliver både teori og levet liv meningsgivende for en professionel dømmekraft (Paahus, 2011). Professionel dømmekraft er således også noget personligt og forbundet med den enkeltes ansvarlighed, autonomi og kritiske stillingtagen. Dette bliver helt afgørende og nødvendigt i forbindelse med, om læreren har modet til at træffe de "rigtige" beslutninger i en travl skolehverdag. Modellen er et bud på en oversigt over de komponenter, der understøtter og nærer den professionelle dømmekraft. Modellen er udviklet i forbindelse med et empirisk funderet forskningsprojekt om professionel dømmekraft (Daugbjerg og Sommer, 2015).



Model over læreres professionelle dømmekraft (Daugbjerg og Sommer, 2015).

Sådan over og udvikler vi professionel dømmekraft hos den studerende.

Professionel dømmekraft er altså et særdeles omfattende og komplekst begreb sammensat af en række komponenter (jf. model ovenfor), hvor der ikke findes et endegyldigt svar på, hvordan den udvikles i professionerne. Flere (Fx Hedegaard 2013, Dahl 2019, Tanggaard m.fl. 2018) peger dog på, at professionel dømmekraft ikke er et individuelt anliggende, og at der ligger et udviklingspotentiale for den professionelle dømmekraft i, sammen med andre og i en systematisk ramme, at reflektere over egne fortællinger om praksis (se også artikel af Anja Madsen Kvols).

Professionel dømmekraft

En handlingsorienteret fornuft og opmærksom iagttagelse som retningsgiver for den konkrete handling i en specifik situation. Dømmekraften er en erfaringsbåret evne forbundet med en kritisk refleksion og en etisk vurderingsmæssig kompetence med en fornemmelsesmæssig klangbund (Gjellerhorn nr. 9, 2009)

Dømmekraft er evnen til ud fra viden og erfaring at analysere et problem, skelne væsentligt fra uvæsentligt, overskue konsekvenserne af en handling og tage nødvendige forholdsregler i en vanskelig situation (Krogh-Jespersen, nr. 9, 2009)

Formålet med udviklingslaboratoriet er at udvikle og træne de studerendes professionelle dømmekraft og dermed kvalificere mødet med den pædagogiske undervisningspraksis i folkeskolen. Udviklingslaboratoriet er undersøgende og optaget af den studerendes egne erfaringer og refleksioner samt af den pædagogiske praksis, som denne udspiller sig i undervisningen i folkeskolen. Forløbet er tilrettelagt som litteraturstudier, feltstudier, videooptagelser- og analyser af undervisning, praksisfortællinger og kritisk-reflekterende processer. Ifølge Schön (1987) skaber konfrontationen mellem teoretisk professionsrettet viden og pædagogisk praksis nogle givtige og interessante refleksionsrum hos de studerende. Projektets sigte er at nå en virkelighedsnær forståelse af begrebet professionel dømmekraft.

Vores undersøgelsestilgang er empirisk og fænomenologisk funderet og handler i udgangspunktet om at finde og kunne se tegn på en professionel dømmekraft hos læreren i en konkret undervisning. Fænomenologien er en metodisk tilgang til at forstå den virkelighed, der fremtræder for den menneskelige bevidsthed. Metoden er konkret og kontekstbundet og sigter på at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af det undersøgte fænomen (Brinkmann, Tanggaard, 2010) – Professionel dømmekraft. Vi antager, at læreren, i et eller andet omfang, er i besiddelse af en professionel dømmekraft ud fra den betragtning, at læreren underviser i en kontekst, hvor hun i sagens natur er underlagt handletvang.

PROFESSIONEL DØMMEKRAFT

Hvordan – i overblik

I:

- Videoptagelser af erfarne lærere i en undervisningssituation – vi er optaget af de situationer, hvor der sker noget uventet og dermed ikke planlagt.
- Vi tager observationerne med retur og udvælger sekvenser, hvor der sker noget uventet og ej planlagt fra lærerens side.
- Vi udpeger og viser efterfølgende læreren 2-3 eksemplariske sekvenser.
- Sekvenserne er udgangspunkt for et semistruktureret interview med læreren ud fra en planlagt interviewguide.
- Lærerens refleksioner og bevægegrunde for at handle, som vedkommende gjorde i situationen, er vores primære data.

II:

- De studerende indsamler empiri, som efterfølgende fremstilles som praksisfortællinger ud fra Hedegaard-Sørensen (2013).
- Analyse af og refleksioner over praksisfortællinger i reflekterende team.
- Videndeling og fælles opsamling på holdet.

Afrunding

Læreren må udvise virtuositet og fremstå som en pædagogisk og faglig autoritet, der har blik for det pædagogiske øjeblik (Biesta, 2011). Men det kræver forstandige overvejelser at skulle mestre og navigere i alle disse situationer, der hver især fremtræder som et uomgængeligt faktum ved lærergerningen. Den pædagogiske dømmekraft bliver i den sammenhæng det uvurderlige faglige og etiske kompas, som skal rådgive lærerens skønsevne og dermed kvalificere beslutningsgrundlaget for den konkrete handling i undervisningen.

Med dømmekraftens hjælp finder læreren altså en vis sikkerhed i situationen at handle ud fra – men den professionelle dømmekraft kan ikke bruges til at søge efter det endelige svar.



PROFESSIONEL DØMMEKRAFT

Referencer

- Aristoteles (2000). Etikken. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Biesta, Gert J.J. (2011): God uddannelse i målingens tidsalder. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) (2010). Kvalitative metoder – en grundbog. København: Hans Reitzels Forlag.
- Daugbjerg, P. m.fl. (2015). The Inclusion Agenda Accentuates Teachers' Professional Judgement. Artikel på UC VIDEN.
- Daugbjerg, P. og Sommer, L. (2015). Teacher's professional Judgement in Real Teaching Situations. Oplæg ved NOFA-konferencen i Helsinki, maj 2015.
- Dunne, Joseph (2011). Professional Wisdom in Practice. In Bondi, L. (red.) Towards Professional Wisdom: Practical Deliberation in the People Professions, s. 13-26. Farnham; Burlington, Vt.: Ashgate.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. In A. Molander og L.I. Terum, Profesjonsstudier, s.179-196. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2013). Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen. København: Akademisk forlag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2009). Dømmekraft - Lærerarbejdets Etos. In Gjallerhorn (9): 6-14.
- Pahuus, A.M. (2007). Dømmekraft i pædagogisk perspektiv. In Tidsskrift for socialpædagogik 19, 21-36.
- Pahuus, A.M. (2011). Professionernes sociologi og vidensgrundlag. VIASYSTEME.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. New York: Basic Books.
- Ziehe, Thomas (2004): Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur, s. 39-47. Forlaget politisk revy.

Ind i lærerfaget - øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang

Vi ønsker, at vores studerende får mulighed for at skabe faglig fordybelse samt at de lærer, hvordan elementer i uddannelsen spiller sammen og bliver til lærerfaglighed. Det kræver bl.a. af os, at vi arbejder med at etablere fællesmængder mellem fag, praksistilknytning, øvebaner, opgaver og produkter, evalueringer mm. med henblik på at fremme lærerfaglige synteser i uddannelsen.

Denne formulering fremgår af vores fælles formulerede uddannelsesforståelse på læreruddannelsen i Silkeborg. Der har i en årrække været fokus på at skabe en sådan fælles uddannelsesforståelse, hvor vi i fællesskab formulerer, hvad vi ønsker de studerende grundlæggende skal lære i uddannelsen, og hvad vi som uddannelsesinstitution skal og kan gøre for at understøtte dette.

Lignende visioner går igen i de ti ambitioner, som Danske Professionshøjskoler (DP) har udviklet, nemlig ambition nr. 4, *"Læreruddannelsen og folkeskolen skal rykke tættere sammen"*, ambition nr. 6, *"Læreruddannelsen skal understøtte faglig fordybelse"* og ambition nr. 10, *"Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god uddannelse"*.

Formål med LULAB-projektet

Vi har, på Læreruddannelsen i Silkeborg, løbende de seneste år haft fokus på og drøftelser om, hvordan vores praksis ikke altid harmonerer med både vores egne og DP's visioner og ambitioner. Vi har oplevet en stigende grad af, hvad man kunne kalde "pensumitis", og at de studerende udsættes for et hækkeløb af opgaver i de forskellige moduler, hvilket vanskeliggør mulighederne for faglig fordybelse.

Med afsæt i ovenstående har vi følgende formål med vores LULAB-projekt:

- At skabe sammenhæng mellem Dansk, Elevens Læring og Udvikling (EL), Lærer i Skolen (LiS), Kristendom Livskundskab og Medborgerskab (KLM) og Praktik
- At skabe mulighed for mere fordybelse end i adskilte moduler
- Udvikle praktikforløbet med henblik på at skabe sammenhæng mellem teori og praksis

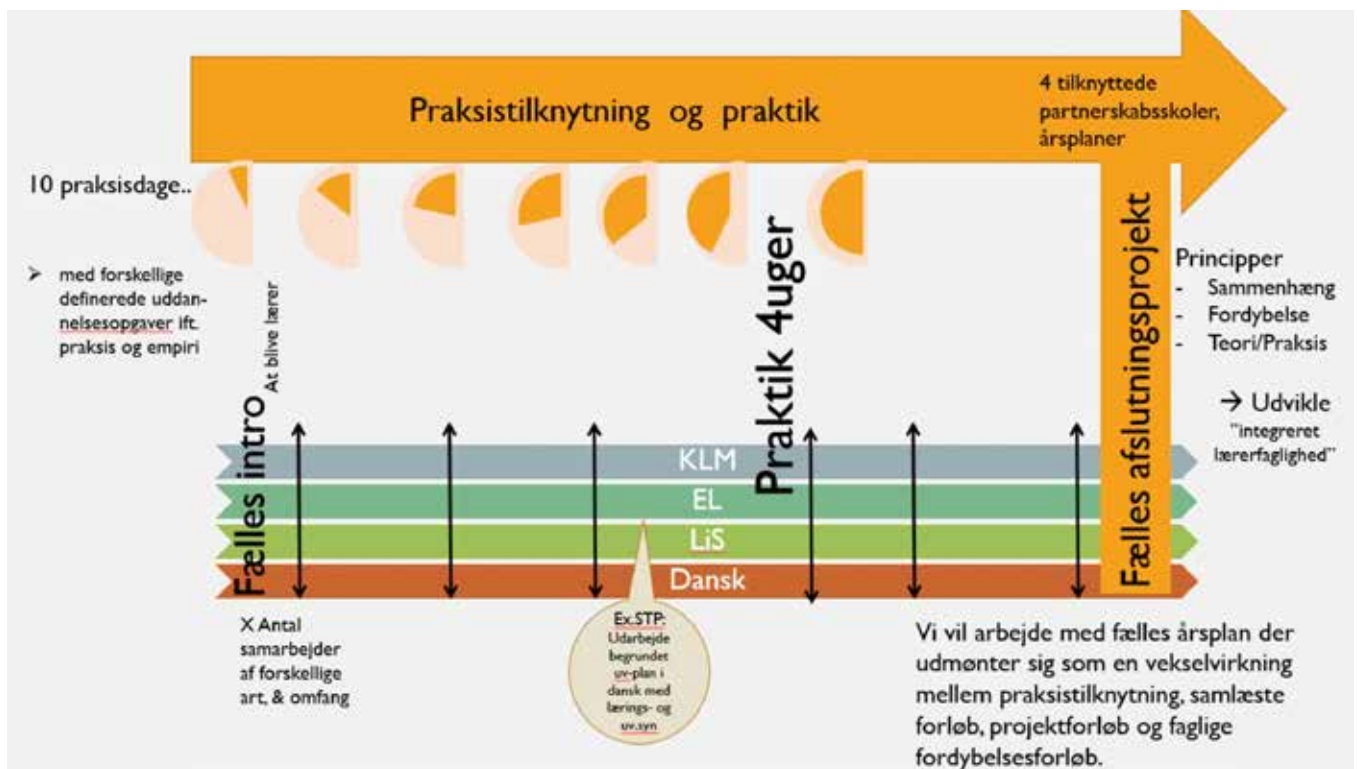
Modellen illustrerer, hvordan vi i løbet af et studieår arbejder med LULAB-projektet på et førsteårgangshold med modulerne Dansk, KLM/Almen dannelse, Elevens Læring og Udvikling samt Lærer i skolen.

Samarbejde og sammenhæng mellem modulerne

Som udgangspunkt har de studerende fire moduler, men i stedet for at de er adskilte, har vi udviklet en fælles årsplan/studieplan med tre overordnede temaer:

- 1) Perspektiver på lærerarbejde (skole, undervisning, elever og lærere)
- 2) Planlægning af undervisning med henblik på læring og dannelse i danskfaget
- 3) Fælleskaber, kommunikation og sprog

IND I LÆRERFAGET



Inden for hvert tema arbejdes der med de forskellige faglige perspektiver. Ind i mellem underviser vi sammen på tværs af et eller flere moduler og ind i mellem hver for sig, afhængigt af, hvad der er meningsgivende. Hvert tema/forløb afsluttes med en fælles studieopgave, hvor de studerende i studiegrupper/praktikgrupper arbejder med at anvende og reflektere over temaets indhold med inddragelse af de forskellige faglige perspektiver.

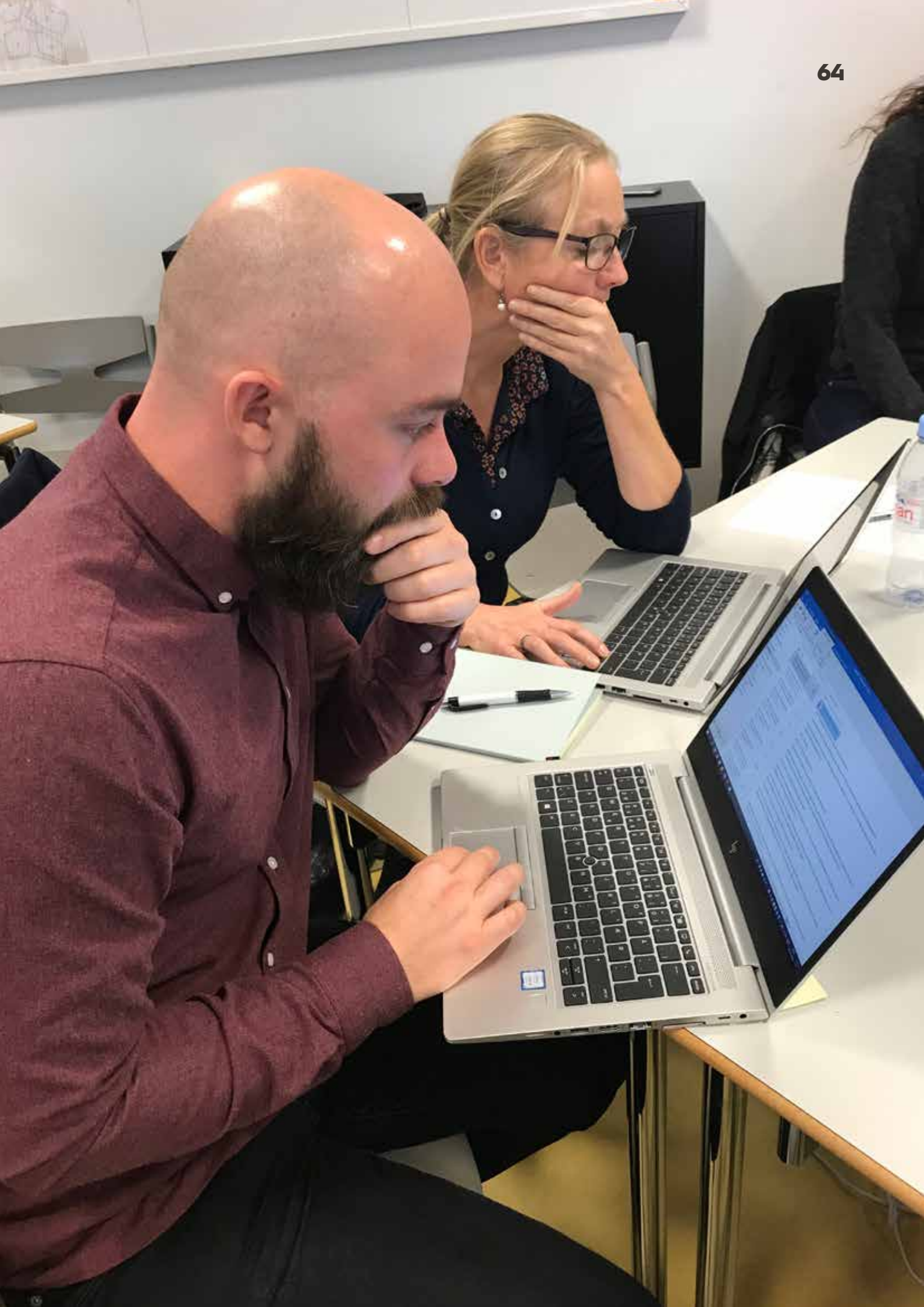
Tema 1 (Perspektiver på lærerarbejde)

Temaet har et introducerende formål og forløber over de første fire uger. Her arbejder de studerende med at synliggøre forskellige perspektiver på lærerroller, med at indkredse og formulere egne pædagogiske ståsteder som lærere/dansklærere, med at få indblik i forståelser af børn og barndom samt med at forholde sig til skolen og menneskesyn i idéhistorisk perspektiv. Studieopgaven består af følgende fire elementer: En anmeldelse af en film, beskrivelse af egen lærerprofil, beskrivelse af den gode skole samt et litteratursyn i danskundervisningen.

Tema 2 (Planlægning af undervisning med henblik på læring og dannelse i danskfaget)

Dette tema har praktikperioden som omdrejningspunkt for undervisningen og strækker sig fra uge 40 til uge 6. Praktikken er her organiseret som tre sammenhængende forløb med tre forskellige former for praktik:

- 3 dagspraktikdage i uge 40 og 41, hvor de studerende primært skal observere i deres kommende praktikklasser med henblik på at erhverve sig færdigheder i såvel ustrukturerede som strukturerede observationer og at få kendskab til skolen og klassen.
- 6 uger udstrakt praktik (uge 45-50), hvor de studerende to dage om ugen er i praktik – og underviser i sekvenser af eller korte forløb i danskfaget og eventuelt andre fag. De studerende har de øvrige tre dage med undervisning i læreruddannelsen. Undervisningen vil her både understøtte de studerendes arbejde på skolerne teoretisk og tage udgangspunkt i konkrete situationsbeskrivelser fra de studerendes erfaringer fra praktikdage.
- 3 ugers blokpraktik (uge 1-4). Her er de studerende på praktikskolen alle ugens dage og arbejder med såvel praktisk pædagogiske som analytiske færdigheder under vejledning af praktiklærerne og med besøg af undervisere fra læreruddannelsen



IND I LÆRERFAGET

De studerende får undervejs i det samlede praktikforløb rig mulighed for at øve sig i at forberede, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning gennem tæt sparring med praktiklærere, praktikkoordinatorer samt underviserne fra læreruddannelsen.

De seks ugers udstrakt praktik afsluttes med et fælles studieprodukt, hvor de studerende skal lave en begrundet undervisningsplan for 2 lektioner, som de efterfølgende skal afprøve i løbet af den kommende blokpraktik. Forløbet skal beskrives i detaljer (konkrete aktiviteter) og begrundes pædagogisk og didaktisk (undervisnings-, lærings- og dannelsessyn samt litteraturdydaktiske perspektiver).

Tema 3 Fællesskaber, kultur og sprog

I dette tema, som forløber fra uge 8/9 til uge 21 arbejdes der inden for og på tværs af de fire forskellige moduler med at de studerende gennem *undersøgelse, analyse og refleksion* tilegner sig viden og kompetencer, der sætter dem i stand til arbejde projektorienteret i relation til at identificere og få indblik i skolens arbejde med bæredygtige fællesskaber, og at de på baggrund af dette udvikler kompetencer til selvstændigt at udarbejde *eksemplariske handleperspektiver*.

De studerende vil i denne periode stadig være tilknyttet praktikskolen og vil fortsat kunne observere, undersøge problemfelter og afprøve tiltag i deres klasser samt deltage i skolens samarbejde med forældrene samt i forskellige arrangementer på skolerne. Temaet afsluttes med et årsprojekt, hvor de studerende på holdet i fællesskab skal samarbejde om at indkredse projekter, der relaterer sig til det fælles tema: *Fællesskaber i skolen – sprog og kommunikation*, hvor nedenstående overordnede fælles problemstilling er styrende for det undersøgende arbejde: *Hvordan kan man som lærer arbejde med at skabe fællesskaber i skolens undervisning og øvrige kontekster?*

LULAB-projektet vil løbende blive skaleret op, så det næste år vil omfatte to danskhold på første årgang og året efter vil det omfatte alle hold på første årgang.

Aktionslæring som grundlag for Bachelorprojektet på 4. årgang – et uddannelsesdidaktisk design-eksperiment

Visionen med det aktionslæringsbaserede bachelorprojekt er at skabe et kontinuerligt og eksperimenterende samarbejde mellem uddannelse og profession omkring bachelorprojektet, der udvikler de lærerstuderendes kompetencer – og samtidig slår tilbage med udvikling af både læreruddannelse og skole og ikke mindst samarbejdet om det fælles ansvar mellem disse.

På Læreruddannelsen i Nr. Nisum pågår der p.t. et arbejde – inden for rammen af LULAB – med at udvikle og implementere bachelorprojektet, så det tilrettelægges som to spor, henholdsvis "det almene spor" og "det aktionslæringsbaserede spor", som de(n) studerende vælger imellem forud for det afsluttende studieår. De to spor bliver understøttet organisatorisk gennem to forskellige uddannelsesmæssige rammesætninger, der udgør hver sit bud på, hvordan lærerstuderende kan udvikle kompetencer til at blive udviklingsagenter i egen praksis.

Et fortløbende iterativt forløb

Parallelt med "det almene spor", som indtil videre har udgjort kernen i bachelorprojektforløbet, har der gennem de seneste år været arbejdet med et fortløbende iterativt forløb, hvis sigte har været at supplere med et alternativ. Herunder har ledere, lærere og studerende samt undervisere fra læreruddannelsen medvirket til gennemførelsen af pilotprojekter. Som led i at kvalificere det uddannelsesdidaktiske design er der sideløbende med iterationerne gennemført følgestudier. Studierne har overordnet set haft to formål; dels at opnå indsigt i de lærerfaglige potentialer og udfordringer, som designet medfører for de studerende, og dels at skabe forståelse for de faktorer, der spiller ind på at lykkes med et gensidigt og konstruktivt samarbejde mellem uddannelse og profession.

LULAB-projektet er iterativt på to niveauer. Udover iterationerne på det uddannelsesdidaktiske niveau, arbejder de studerende på tilsvarende vis med didaktiske eksperimenter på det lærer- og studenterdidaktiske niveau i forhold til et udvalgt undervisningsfag, som "sporet" forbereder dem på systematisk at gennemføre som en vekslen mellem handling og refleksion.



Det aktionslæringsbaserede spor

"Det aktionslæringsbaserede spor" tager udgangspunkt i den forståelse af aktionslæring, at skolens pædagogiske praksis udvikler sig ved at eksperimentere med bud på handlinger – eller aktioner – der iværksættes i en konkret undervisningsmæssig kontekst, og at lærere – og lærerstuderende – udvikler lærerfaglige kompetencer ved at sætte sig selv i spil som grundlag for at undersøge, hvordan disse handlinger får betydning for spillet mellem undervisning og læring i konkrete undervisningsforløb. Den problemstilling, der adresseres gennem aktionerne, er genstand for undersøgelse via observationer og samtaler mellem de to studerende og læreren i skolen, der udgør et såkaldt bachelorpraksisteam. Det er et fælles anliggende for teamet at bestemme problemstillingen, der udspringer af aktuelle udfordringer i skolens praksis.

AKTIONSLÆRING SOM GRUNDLAG FOR BACHELORPROJEKT

På første modul (7. semester) danner funktions- og kontekstanalysen grundlaget for at identificere problemstillingen, hvorefter de studerende planlægger og gennemfører undervisningen med tilhørende aktioner, som observeres og samles op i didaktiske samtaler i fællesskab med læreren. Undervisningen afvikles under "laboratorielignende" vilkår med en gruppe elever (ca. 10-15) som et forløb over flere dobbeltlektioner – typisk 3-5 - hvorunder der løbende foretages justeringer i overensstemmelse med problemstillingen og de erfaringer, der viser sig relevante at inddrage videre i forløbet for at skærpe undersøgelsen. Undervisere fra læreruddannelsen indtager undervejs i processen rollen som bachelervejledere og støtter herigennem de lærerstuderendes undersøgelse, hvorved princippet om vekselvirkende bevægelser mellem skole og læreruddannelse fastholdes. Dette princip fastholdes endvidere gennem det kursusforløb, der kører sideløbende med aktionslæringsprocessen med deltagelse af såvel lærere fra skolen samt lærerstuderende og undervisere fra læreruddannelsen. Kursusforløbet danner i første modul rammen om oplæg, der klæder parterne på til at forholde sig til og arbejde med aktionslæring, samt om workshops, drøftelser i bachelorpraksisteamet, oplæg fra lærerstuderende m.m., der bidrager til at facilitere den aktionslæringsbaserede undersøgelse. Samarbejdet med skolen har karakter af skoleudviklingsprojekt, idet det tilstræbes at etablere flere projekter om samme fag og afdelinger på samme skole og på den måde engagere flere lærere, der kan være udgangspunktet for at igangsætte dialog i lærerkollegiet og inspirere udviklingen af skolens pædagogiske visioner.

I andet modul (8. semester) fortsætter kursusforløbet, hvorunder der sættes fokus på de lærerstuderendes afsluttende bearbejdning af undersøgelsen. Herunder rettes opmærksomheden bl.a. mod analyse og fortolkning af det empiriske materiale og formidling af denne form for undersøgelse i bachelorprojektet. Herunder arbejdes der i workshops, hvor det foreliggende empiriske materiale medbringes og gøres til genstand for bearbejdning. Afslutningsvis sætter kursusforløbet fokus på forberedelsen af den mundtlige del.

Det aktionslæringsbaserede spor bygger videre på uddannelseskonceptet Teaching Lab, der udgør de faste organisatoriske forankrede principper, som gennemsyrrer læreruddannelsen fra første færd og udpeger retningen for et kontinuerlig og eksperimenterende samarbejde med skolen gennem læreruddannelsen.

Udvikling af et uddannelsesdidaktisk design

Tiltagene i det uddannelsesdidaktiske design retter sig i det kommende studieår særligt mod tre forhold, som vi – i fællesskab med studerende og undervisere på læreruddannelsen samt elever, lærere og ledere i skolen – sigter mod at afprøve og videreudvikle:

- **Organisatorisk forankring af samarbejdet mellem læreruddannelse og skole**, der primært handler om, at vi skal gøre os erfaringer med de muligheder og udfordringer, der er forbundet med etableringen af et organisatorisk forankret samarbejde mellem læreruddannelse og skole. Dette sker med henblik på at forberede implementering og opskalering af designet fra studieåret 2021-22.
- **Designets tilbageløb til læreruddannelse og skole**, der handler om, at vi skal gøre os erfaringer med det aftryk, som arbejdet med et aktionslæringsbaseret bachelorprojekt kan sætte på skolen og på læreruddannelsen i forhold til lærernes og underviserens tænkning om og udvikling af pædagogisk praksis. Herunder også deres indbyrdes forståelse af ansvar og kompetencer på tværs af professions- og uddannelsesfelt.
- **Kvalificering af lærerstuderendes undersøgelsesproces**, der handler om, at vi skal implementere resultaterne af de følgestudier, der tidligere er gennemført af designet med henblik på at kvalificere de studerendes arbejde med den undersøgelsesproces, der følger af at gennemføre bachelorprojektet på grundlag af aktionslæring og endvidere gøre den til genstand for skriftlig og mundtlig formidling.



Undervisning med udgangspunkt i teknologi: Augmented Reality

Dette LULAB-projekt, der officielt starter i august 2020, tager sit udgangspunkt i en undersøgelse af, hvordan teknologien 'augmented reality' (AR) kan udvikles til brug i undervisningen i folkeskolen, i et samarbejde mellem studerende og undervisere på Læreruddannelsen Skive. Det konkret udviklede AR-forløb skal kunne anvendes og afprøves af de deltagende studerende på skoler i Skive Kommune.

Augmented reality (AR) som teknologi er en visualiseringsform, hvor man på forhånd kan designe en genstand i et animeringsprogram, kode denne og derefter via programmer og kamera indscanne den på sin mobil eller tablet. Man kender det måske fra Pokemon GO. På mobilen/tabletten vil der så opstå den designede genstand, som kan give et ekstra tredimensionelt lag, et ekstra virtuelt lag på virkeligheden, så at sige.

Formålet med LULAB-projektet er at skabe mulighed for, at AR-teknologien kan være med til at skabe 'håndgribelige' visualiseringer af forskellige områder og forståelser i skolefagene, ligesom det på sigt kan skabe et tredje læringsrum for de studerende som overgang mellem læreruddannelsens overvejende teoretiske og skolernes praktiske fundering. Projektet er derfor en todelt aktion, hvor der først undersøges og designs konkrete AR-skitser og forløb i et samarbejde mellem læreruddannere og studerende. Dernæst afprøver studerende skitserne på deres øvebane i praksis på en skole.

Herved initieres en udvikling af de studerendes læringsrum, hvor den eksperimenterende og udforskende arbejdsform kan være med til at skabe nye forståelser for den studerende, samtidig med, at der skabes mulighed for udvikling af state-of-the-art undervisningsformer til brug i de studerende praksis – undervisningen i skolen. Herved afprøver de studerende i samarbejde med læreruddannelsens undervisere metoder, fagtilgange og teknologiske muligheder for anvendelse af AR-teknologien i undervisningen i skolen.

Det overordnede tema for projektets indhold skal fastlægges i et samarbejde mellem studerende og undervisere. Dermed øver de studerende sig i at gå fra et alment didaktisk, teoretisk grundlag til et praksisnært, fagdidaktisk undervisningsløb. For at få et optimalt udgangspunkt for samarbejdet deltager få studerende og to undervisere; for at alle i laboratoriearbejdet kan få en stemme, således, at undersøgelsesrummet bliver et særligt kommunikativt rum, hvor alle kan tænke frit, respektfuldt og kritisk. Forberedelsen foregår primært på Læreruddannelsen i Skive, gennemførelsen på udvalgte praktikskoler, og evalueringen på både campus og praktikskolerne.

Praktikskolerne involveres i projektet som eksterne deltagere, hvor de kan agere som ekstra hænder i de klasser, som de studerende skal undervise, og samtidig kan der foregå forberedende samtaler med lærerne omkring projektets indhold og tema. Under og efter undersøgelsen vil praktikskolerne deltage i forskellige oplæg og efterbehandlinger af projektet. Projektet vil forløbe over ca. 12 uger, hvoraf udviklingen af AR-skitserne bliver i efteråret 2020, og afprøvningen bliver i foråret 2021.



UNDERVISNING MED UDGANGSPUNKT I TEKNOLOGI: AUGMENTED REALITY





AFSLUTNING

Afsluttende information og kontaktoplysninger

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (LULAB) er en fem-årig strategisk satsning fra 2019 – 2023. LULAB handler kort fortalt om udvikling af gode undervisnings- og arbejdsformer gennem iterative processer, hvor undervisere og studerende udvikler, afprøver, undersøger, evaluerer og formidler nye indsigter. Det handler om undervisnings- og arbejdsformer, der er fagligt og didaktisk velgennemtænkte, implicerer konkrete eksperimenter og "øvebaner" for studerende og undervisere samt involverer øvrige relevante aktører.

Denne publikation er den første samlede formidling af arbejdet med udvikling af LULAB i VIA læreruddannelsen. Publikationen indeholder baggrund, teoretisk, praktisk begrebsafklaring og visioner for LULAB - samt perspektiverende artikler i den første del. I anden del er der beskrivelser af konkrete eksempler på nogle af de mange LULAB projekter, der er igangsat og aktuelt er i proces.

Vi arbejder frem imod en yderligere udgivelse om LULAB i VIA primo 2021, hvor der vil blive lagt mere vægt på erfaringer fra afsluttede projekter og på følgeforskningen.

For yderligere information henvises til LULAB hjemmesiden <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>, der løbende opdateres med information om de forskellige indsatser. Her vil også komme reference videre til information om - og resultater fra den følgeforskning, der initieres i 2020.

For yderligere oplysninger om LULAB i VIA Læreruddannelsen, herunder om følgeforskningen, kontakt:

Docent og Forskningsleder

Birgitte Lund Nielsen, BLN@VIA.dk

Tovholder for arbejdsgruppen

Pædagogisk leder i Silkeborg

Anja Madsen Kvols, amkv@via.dk

Uddannelsesdekan for læreruddannelsen og HF i VIA

Elsebeth Jensen, ej@via.dk

Uddannelsesleder

Britta Riishede, br@via.dk

Læreruddannelsen i Aarhus

Uddannelsesleder

Lars Ustrup, lu@via.dk

Læreruddannelsen i Silkeborg

Uddannelsesleder

Henrik Lundsted Nielsen

Læreruddannelsen i Nr. Nissum og Skive

