

Lærerviden i spændingsfeltet mellem det almene og det konkrete

- udvikling og præsentation af analysebegreber til empiriske undersøgelser af lærervidens semantiske tyngde. Et working paper.

Af Peder Holm-Pedersen, 2023.

Abstract:

Relationen mellem teori og praksis, mellem det almene og det konkrete udgør et indbygget spændingsforhold i lærerviden. For læreruddannelser er det en tilbagevendende udfordring - og for læreruddannelsesforskningen et tilbagevendende tema - hvordan man gennem undervisningspraksisser bedst understøtter de studerende i at udvikle en viden, der evner at integrere teori og praksis, det almene og det partikulære. Hvordan en sådan integration i konkret og empirisk forstand 'ser ud' og faktisk realiseres forbliver dog ofte et åbent spørgsmål, der gemmer sig bag generiske og vage formuleringer som at de studerende skal kunne 'omsætte teori i praksis' og 'anvende teori til at reflektere over egne praksiserfaringer'. Denne artikel udvikler med afsæt i det teoretiske analyseapparat *Legitimation Code Theory* (Maton, 2014) og begrebet *semantisk tyngde* et sæt analyseredskaber, der gør det muligt at undersøge empirisk, i hvilken grad en konkret videnpraksis evner at bevæge sig mellem det almene og det konkrete og integrere teori og praksis. Analysebegreberne er udviklet i forbindelse med mit ph.d.-projekt om teoretisk pædagogikum, men er også anvendt i forskning i grundskole-læreruddannelsen.

Analysebegreberne vurderes også at rumme et praktisk-didaktisk potentiale i forbindelse med læreruddannelser, hvor analysebegreberne kan bidrage til at eksplicite og specificere – overfor studerende såvel som undervisere og curriculumudviklere - hvilke former for viden, der ønskes udviklet i uddannelsens forskellige elementer og undervisningspraksisser.

Indledning

Centralt i læreruddannelsesforskningen såvel som i professionsforskningen står spørgsmålet om, hvad det er for en særlig form for viden, som læreruddannelser og andre professionsuddannelser skal understøtte de studerende i at udvikle (eksempelvis Böwadt, 2021; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond, 2010; Fenstermacher, 1994; Young & Muller, 2014). En vigtig dimension i disse videns- og professionsteoretiske diskussioner angår relationen mellem teori og praksis,

mellem det almene og det partikulære i den viden, der skal udvikles (Bratland, 2017). Relationen udgør en indbygget spænding (Oettingen, 2007, p 18) i bestemmelsen af lærerviden og en tilbagevendende udfordring for læreruddannelser: At generel og teoretisk viden om pædagogik og undervisning også skal give mening og kunne anvendes af den professionelle praktiker i forskellige praksis-kontekster – i konkrete, partikulære undervisningssituationer. Denne spænding kan også formuleres som et spørgsmål om, hvor tæt relationen mellem læreruddannelse og det professionelle praksisfelt skal tænkes (Young & Muller, 2014) - ofte formuleret metaforisk som et spørgsmål om, hvor 'tæt' på praksis og den 'konkrete virkelighed' ude på skolerne, læreruddannelsen og dens forskellige videnspraksisser skal være (Böwadt, 2021; Young & Muller, 2014).

I læreruddannelsesforskningen og den professionsteoretiske litteratur vægtes balancen i dette spændingsforhold forskelligt. På den ene side kan der identificeres en række teoretiske positioner og forskere, der lægger vægt på, at en abstrakt og generaliseret form for viden om undervisning bør udgøre den konstituerende del af den professionelle lærerviden. For eksempel i form af generaliseret empirisk viden om effektiv undervisning, som fortalere for den såkaldte evidensbaserede viden for eksempel vil pege på (Hargreaves, 1996; Rasmussen et al., 2008; Slavin, 2002), mens andre i højere grad betoner nødvendigheden af en form for teoretisk og begrebslig indsigt i pædagogikkens almene problemstillinger og deres systematiske sammenhænge (Dale, 1993; Hirst & Carr, 2005; Winch, 2004, 2012). På den anden side findes positioner og teoretiske bestemmelser af lærerviden, der omvendt understreger praksis' unikke, partikulære og usikre karakter – "the swampy lowlands", som det hedder om praksis hos Schön (1983) – hvorfor det for den lærerstuderende i denne forståelse handler om at lære "to read the particular" (Shalem & Rusznyak, 2013, p. 1122). Abstrakte og generelle teorier om undervisning vurderes i den sammenhæng at have begrænset værdi for de lærerstuderende og den viden, der skal udvikles (eksempelvis Korthagen, 2016a). I stedet betones det – ofte med afsæt i for eksempel Schöns begreb om *the reflective practitioner* (Schön, 1983), Lave og Wengers begreb om *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) eller Aristoteles' begreb om *phronesis* - hvordan professionel lærerviden i overvejende grad må være praksisnær og erfaringsbaseret og primært udvikles *af og i* praksis (Biesta, 2007, 2010; Carr, 2006; Kemmis, 2010; Korthagen, 2016a, 2016b; Phelan, 2005). På tværs af disse – til tider ganske polariserede – teoretiske diskussioner, synes de fleste dog at være enige

om, at idealet for læreruddannelser og den viden, der skal udvikles, er en form for integration af teori og praksis, af det almene og det partikulære. Som for eksempel Lee Shulman formulerer det, så er lærerviden netop karakteriseret ved, "a dialectic of the general with the particular in which the limits of the former and the boundaries of the latter are explored." (13) Samtidig har læreruddannelsesforskningen igen og igen dokumenteret, at en af de største udfordringer for læreruddannelser netop er at få de studerende til at skabe denne forbindelse mellem teori og praksis, mellem det almene og det konkrete (fx Cochran-Smith & Lytle 1999; Darling-Hammond, 2010; Sjølie, 2014a, 2014b).

Det er nu denne artikels tese, at vi trods de mange teoretiske bestemmelser og diskussioner af, hvori professionel lærerviden består og hvordan læreruddannelser kan understøtte udviklingen af den, savner teoretiske analysebegreber, der gør det muligt at undersøge empirisk, hvordan denne centrale vidensproblematik udfolder sig i konkrete videnpraksisser. Med afsæt i det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory (Maton, 2014), herefter LCT og dets begreb *semantic gravity*, som herefter benyttes i sin danske oversættelse *semantisk tyngde*, udvikles og præsenteres et sæt analyseredskaber, som kan udforske og analysere i hvilken grad lærerviden, som den realiseres konkret og empirisk i forskellige sproglige videnpraksisser, er relateret til praksis og i hvilket omfang, der udvikles en viden, der formår at forbinde det praksisnære og det almene. I det følgende vil først LCT og begrebet semantisk tyngde blive præsenteret, dernæst vil der med afsæt i dette begreb blive udviklet en typologi af analysekategorier til bestemmelse af, hvordan forskellige grader af semantisk tyngde manifesteres empirisk i konkrete videnpraksisser. Afslutningsvis vil der blive givet et eksempel på, hvordan analysebegreberne kan bruges i en konkret analyse.

LCT og semantisk tyngde

LCT udgør et samlet teoretisk analyseapparat¹, som er udviklet med henblik på at kunne analysere sociale praksisser på en måde, "that enables knowledge practices to be seen, their organizing

¹ LCT er udviklet af den engelske sociolog og filosof Karl Maton. Den første samlede præsentation af de vigtigste begreber i LCT blev formuleret i Matons *Knowledge and Knowers* fra 2014. Teorien er under stadig udvikling og begreber og aspekter af teorien bliver løbende tilføjet og videreudviklet – både igennem Karl Matons eget arbejde og igennem det internationale netværk af forskere, der arbejder med LCT. Se www.legitimationcodetheory.com for et

principles to be conceptualized, and their effects to be explored.”(Maton, 2014, p. 3) Med afsæt i blandt andet den viden- og uddannelses-sociologiske tænkning, der betegnes Social realism², er udgangspunktet for LCT, at viden i grundlæggende forstand er *social* - viden er altid produceret og muliggjort i bestemte sociale og historiske sammenhænge³ – og *real* i betydningen, at viden i dets forskellige, specifikke former besidder ”properties, powers and tendencies” (Maton, 2014, p. 10), som har reelle effekter på den sociale virkelighed, som viden indgår i: ”knowledge is *both* social *and* has emergent properties that transcend and ’react back’ on the social contexts and practices (Maton & Moore, 2010, p. 5). I forlængelse af dette bliver det derfor afgørende, at viden og dets indre strukturer – det som Bernstein også betegnede som ’the relations *within* knowledge’ (Bernstein, 1990) - bliver en del af den sociologiske analyse, hvis vi til fulde vil kunne forstå de sociale videnspraksisser, der udfolder sig indenfor uddannelsesfeltet. Udviklingen af LCT er et forsøg på at tilvejebringe et samlet teoretisk analyseapparat - ’the right kind of conceptual tools’ - som gør det muligt i konkrete empiriske analyser, ”to explore how knowledge comes to be defined in particular social and historical contexts, their forms, and their effects.”(Maton, 2014, p. 11) LCT er således ikke i sig selv en teori *om* viden endsige om lærerviden, men et ”explanatory framework [...] a conceptual Tool kit and analytical methodology” (Maton, 2014, p. 15), som kan bringes i anvendelse i empirisk undersøgelser *af* viden og sociale videnspraksisser.

overblik.

² Social realism udgør ikke en egentlig samlet og entydig teoretisk position, men bliver ofte betegnet som ’a school of thought’, der er ”heterogeneous in terms of its constitutive intellectual contributions.”(Maton 2014a, p 9) Som nogle af de vigtigste navne og udgivelser i udviklingen af ’social realism’ kan nævnes *Reclaiming Knowledge* (Muller 2000), ”Recovering pedagogic discourse” (Maton 2000), ”For Knowledge” (Moore 2000), *Towards the sociology of Truth* (Moore 2009) ”Founding the sociology of knowledge” (Moore and Maton 2001), *Bringing Knowledge Back In* (Young 2008) og *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education* (ed. Maton and Moore 2010).

³ Young foreslår i den sammenhæng, at vi skelner mellem to adskilte men relaterede betydninger af, at viden er social: en antropologisk og en sociologisk betydning. Begge betydninger gør sig gældende i social realism. Viden kan – med bl.a. afsæt i den sene Wittgenstein og den tidlige Durkheim – bestemmes som social i en filosofisk-antropologisk forstand: ”it is a conceptual statement about its social nature; it is not a statement about how different social realities shape the structure of knowledge and content of knowledge”. Den sociologiske betydning af videns socialitet handler derimod netop om, hvilke forhold, der i konkrete sociale kontekster, etablerer betingelser for videns-produktion, og hvad der tæller som viden og hvordan denne viden virker tilbage på den sociale kontekst. Disse spørgsmål ” has to be explored in specific cases” (Young, p, 14). Det er den sociologiske form for empiriske undersøgelser, som LCT leverer teoretiske analysebegreber til at udføre.

I LCT er der med afsæt i en samtænkning og videreudvikling af især Bernsteins kodeteori og Bourdieus felt-teori udviklet i alt fem analysedimensioner til analyse af de organiserende principper i sociale videnpraksisser (Maton, 2014). En af disse analysedimensioner betegnes Semantics (Maton, 2013; Maton, 2014). I Semantics betragtes en social videnspraksis som en semantisk struktur, hvis organiserende princip begrebsliggøres som semantiske koder, der omfatter henholdsvis *semantic gravity* (SG) og *semantic density* (SD) (Maton 2013, 2014a og b)⁴. Mens *semantic density* – på dansk semantisk densitet - er en teoretisk begrebsliggørelse af, hvor meget betydning, der er kondenseret i de begreber, ord, symboler, udtryk, gestik etc., der indgår i en given praksis (Maton, 2013, p. 11), så er semantisk tyngde en teoretisk begrebsliggørelse af, hvor stærkt relateret til en bestemt kontekst et ord, et begreb, en gestik eller en hel videnpraksis er. I denne tekst, skal der alene fokuseres på semantisk tyngde i relation til spørgsmålet om lærerviden og læreruddannelse.⁵

Semantisk tyngde

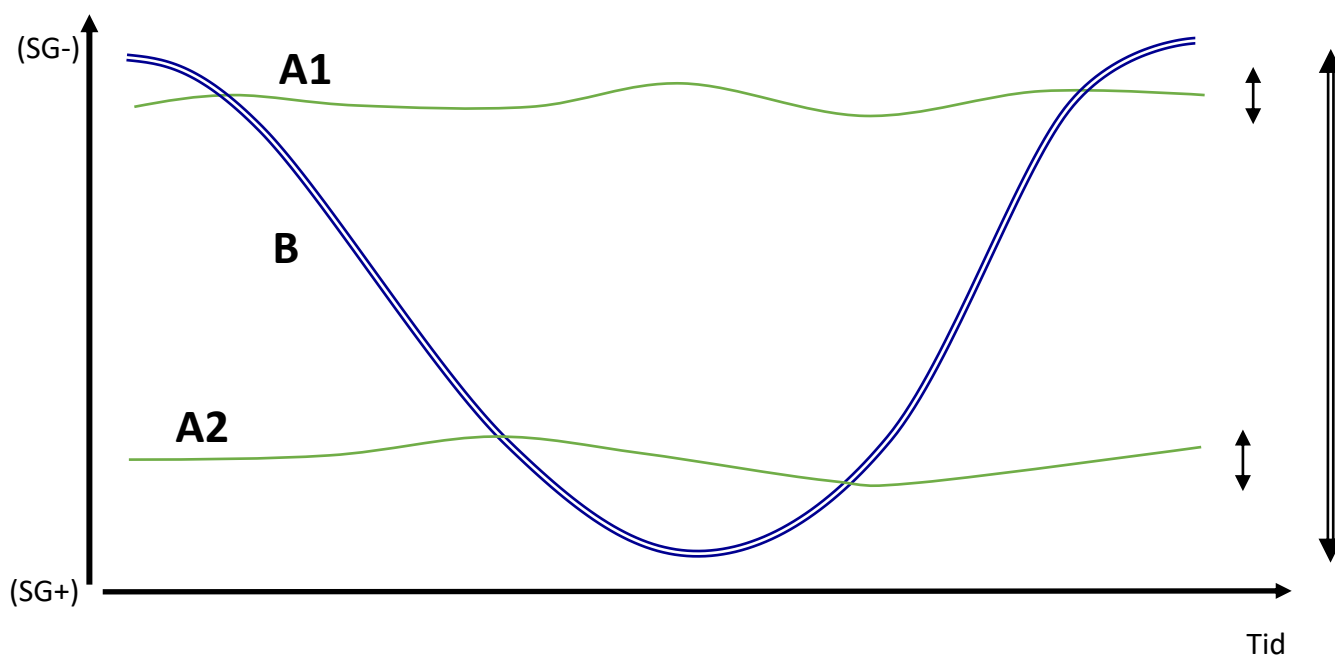
Al betydning og viden relaterer til en kontekst i en eller anden forstand. Semantisk tyngde er en teoretisk begrebsliggørelse af i hvilken grad ord, begreber, udtryk, symboler, viden og hele videnpraksisser er relateret til en bestemt kontekst for at give mening: "Semantisk tyngde (SG) refers to the degree to which meaning relates to its context and may be stronger or weaker along a continuum of strengths." (Maton 2014b p 2) Den relative styrke af semantisk tyngde begrebsliggøres i LCT således som et kontinuum gående fra i princippet uendelig svag semantisk tyngde til uendelig stærk. Der er altså ikke tale om en dikotomisk bestemmelse af videnpraksisser i henhold til, om de manifesterer *enten* en stærk *eller* en svag semantisk tyngde, men om en relationel bestemmelse af semantisk tyngde indenfor et kontinuum som *stærkere* eller *svagere*. Jo relativt stærkere semantisk tyngde (SG+) jo mere kontekst-bundet er den viden, der anvendes og udvikles i en given videnpraksis – og jo svagere semantisk tyngde, (SG-) jo mere generel og

⁴ Semantics præsenteres i "Knowledge and Knowers" (Maton 2014b) med afsæt i og som en videreudvikling af Bernsteins begreber om diskurser og vidensstrukturer (p. 107) – men kunne også have været udviklet ud fra Bernsteins tidligere begreber om 'elaborated codes' og 'restricted codes', der på lignende vis peger på begrebers og praksissers kontekst-afhængighed og meningsfortætning som aspekter, der har afgørende betydning for en social videnpraksis' karakter og udvikling (p. 124, note1).

⁵ For en introduktion til semantisk densitet og en præsentation af analysebegreber til undersøgelse af opbygningen af betydning og kompleksitet i lærerviden se mit working paper

kontekst-afhængig er den. For eksempel vil en viden om, hvordan der arbejdes med formativ evaluering i en bestemt matematikklasse på en skole på Fyn, manifesterer en relativ stærkere grad af semantisk tyngde, end for eksempel den viden om formativ evaluering, som vi finder i Hatties metastudier af effekten af formativ evaluering på tværs af lande, fag, elever, skole- og undervisningsformer.

Med semantisk tyngde og det, der betegnes *semantic profiling*, fig. 1.1., kan det endvidere analyseres, hvordan den relative styrke af semantisk tyngde kan forandre sig over tid i en given videnpraksis - for eksempel i løbet af en samtale eller i et tekstforløb: "One can thus describe processes of: *weakening* semantisk tyngde (SG↓) such as moving from the concrete particulars of a specific case towards generalizations and abstractions whose meaning are less dependent on that context; and *strengthening* semantisk tyngde (SG↑) such as moving from abstract or generalized ideas towards concrete and delimited cases." (129) Semantisk profilering tilbyder et dynamisk og relationelt analyseperspektiv, som gør det muligt at undersøge og visualisere, hvordan og i hvilken grad en videnpraksis bevæger sig mellem det partikulære og situationsbundne og det mere generelle og abstrakte. Man taler i den forbindelse om, hvor stor en semantisk spændvidde en videnpraksis manifesterer.



Figur 1.1 Tre semantiske profiler over den semantiske tyngde, som den udvikler sig over tid i tre forskellige videnpraksisser. Mens A1 og A2 manifesterer en relativ lille semantisk spændvidde, så manifesterer B stor semantisk spændvidde og realiserer en såkaldt semantisk bølge.

Semantisk tyngde er ligesom andre LCT-analysebegreber bestemt som et relationelt og abstrakt teoretisk begreb. Det betyder, at begrebet ikke i sig selv rummer en indholdsmæssig bestemmelse af, hvad der udgør den relevante kontekst at analysere en videnpraksis i relation til. Det afhænger ganske af genstandsfeltet og den problemstilling, man undersøger. I tilfældet lærerviden og læreruddannelse bestemmes den relevante kontekst for problemstillingen at være det professionelle praksis-felt. Det vil sige, at semantisk tyngde i dette analyseperspektiv begrebsliggør og undersøger i hvilken grad lærerviden er relateret til det professionelle praksisfelt og den konkrete undervisningspraksis. Eller hvor 'tæt' på praksis, som det også ofte hedder, en given lærerviden er. Dette kan også formuleres omvendt som et spørgsmål om, med hvor stor grad af kontekstualitet, der relateres til praksis i den lærerviden, der udvikles – jo højere grad af kontekstualitet, jo stærkere semantisk tyngde.

For at kunne realiserer en empirisk analyse af den relationelle styrke af semantisk tyngde i konkrete eksempler på lærerviden er det nødvendigt at udvikle en række analysebegreber, som på systematisk vis bestemmer, hvad der tæller som konkrete og empiriske manifestationer af forskellige grader af semantisk tyngde i de videnpraksisser og den data, der undersøges. Jeg skal i det følgende afsnit udvikle og præsentere sådanne analysebegreber i form af et samlet translation device for semantisk tyngde. Det er i den forbindelse vigtigt at præcisere, at analysebegreberne ikke er udviklet med henblik på at analysere lærerviden, som den realiseres og praktiseres i læreres konkrete undervisning – men som den realiseres i skrift og tale *om* undervisning. Samtidig må det også præciseres, at analysebegreberne med deres LCT-analyseperspektiv ikke analyserer *sprog og sproglige udtryk* – men den *viden*, der realiseres sprogligt.

Translation device

- for semantisk tyngde i lærerviden

Al forskning indebærer, hvad Basil Bernstein kaldte 'a discursive gap' mellem teori og data (Bernstein 2000) Det abstrakte teoretiske analysebegreb om semantisk tyngde må derfor operationaliseres med det formål, at "establish its empirical realizations within a particular object

of study and to make this explicit, often in the form of a ‘translation device’ that systematically relates the concept to data.”(Maton & Doran, 2017, p. 4)⁶ Der skal altså udvikles en række analysekategorier, som kan definere, hvordan og med hvilken relationel styrke semantisk tyngde manifesteres konkret og empirisk i den viden om undervisning, som realiseres i skrift og tale i forskellige videnpraksisser. Selve processen med at udvikle et translation device beskrives som ”iterative movements” frem og tilbage mellem teori og data (Maton & Chen, 2016, p. 33), hvorigennem man gradvist udvikler og præciserer sine analysebegreber. Første skridt i den proces består i, at der – på tværs af datatyper - etableres en samling data-eksempler, som manifesterer forskellige grader af semantisk tyngde⁷. Dernæst opstilles et kontinuum gående fra relativ stærk til svag semantisk tyngde, hvori eksemplerne bliver forsøgt indplaceret alt efter, om de umiddelbart vurderes at manifesterer en relativ stærk eller svag grad af semantisk tyngde. Dette analysearbejde sigter mod at finde og formulere et robust analytisk princip for, hvad der gælder som den afgørende forskel mellem de eksempler, der manifesterer henholdsvis en relativ stærk og en relativ svag grad af semantisk tyngde, så der baggrund heraf kan drages et skel mellem dem. Det resulterer således i bestemmelsen af to adskilte typer af eksempler – se fig. 1.2. Dernæst undersøges eksemplerne i hver af de to typer med henblik på at finde og formulere tilsvarende robuste principper for en yderligere opdeling i sub-typer af eksemplerne *indenfor* hver af de to hovedtyper. Denne ”process of recursive division of the continuum”(Maton & Doran, 2017, p. 8) henimod stadig finere opdelinger af kontinuummet fortsættes, indtil man ud fra et analysepragmatisk hensyn har udviklet tilstrækkeligt fintmaskede opdelinger og analysekategorier. Som det fremgår af translation devicet er denne rekursive opdelingsproces blevet foretaget tre gange i udviklingen af analysebegreberne, hvorfor translation devicet indeholder i alt tre distinktionsniveauer med tilhørende kategorier – typer, sub-typer og sub-sub-typer. Translation

⁶ Maton skelner mellem to former for translation devices: translationen devices som ‘external languages’: ”translating between theory and empirical data within a specific problem-situation”, kan også betegnes som et specifikt translation devise og translation devices som ‘mediating languages’: ”translating between theory and all empirical forms of a phenomenon (i.e. a non-specific external language), også betegnet som et generisk translation device. Det translation device, som her skal præsenteres, er af den førstnævnte slags, et specifikt translation device for den problemstilling og den data, jeg arbejder med i mit studium.

⁷ Analysebegreberne, som her præsenteres, er udviklet med afsæt i data fra mit ph.d.-projekt om teoretisk pædagogikum. Det drejer sig om følgende datatyper: feltnoter, PowerPoints og arbejdsspørgsmål fra undervisningen, interviews, transskriptioner af kandidaternes gruppearbejde og den afsluttende skriftlige opgave. Analysebegrebernes brugbarhed er siden blevet valideret i bl.a. analyser af grundskole-lærerstudendes eksamensopgaver og eksamination, se bl.a. (Holm-Pedersen og Böwadt 2023).

devicet kan benyttes som analyseværktøj på hvert af de tre distinktionsniveauer alt efter, hvor detaljerede kategorier, man har brug for i sin analyse. Man kan for eksempel nøjes med at gøre brug af translation devicets første distinktionsniveau, hvis man primært er interesseret i at undersøge, i hvilket omfang den videnpraksis, man undersøger, relaterer til en konkret case eller til en bredere praksiskontekst end det.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	(SG)
(SG-) ↑ ↓ (SG+)	Udover casens kontekst	Abstraherer	Begrebslig kontekst	(SG---)
			Almen kontekst	(SG--)
		Generaliserer	Generaliserer fag- og elev-konteksten	(SG--)
			Generaliserer praksiskonteksten	(SG-)
	Indenfor casens kontekst	Opsummerer	Samler konteksten	(SG+)
			Refererer konteksten	(SG++)
		Udspecificerer	Eksemplificerer konteksten	(SG+++)
			Reproducerer konteksten	(SG++++)

Figur 1.2 Translation device for semantisk tyngde

Præsentation af translation device.

I det følgende præsenteres translation devicet og kategorierne på hvert af de tre niveauer.

1. distinktionsniveau:

Indenfor eller *udenfor* en cases praksiskontekst

Det første overordnede skel, der kan drages i kategoriseringen af den relative styrke af semantisk tyngde, handler om, hvorvidt den viden og betydning, der kommer til udtryk i et udsagn, relaterer til praksiskonteksten i én bestemt undervisningssituation - én bestemt case - eller om udsagnet relaterer til en bredere praksiskontekst som for eksempel gymnasiesektoren generelt eller til generelle forhold ved et bestemt fag. Der kan således på første distinktionsniveau skelnes mellem: viden, der relaterer til en praksiskontekst, der er gældende *indenfor* en case og således manifesterer relativ stærk semantisk tyngde, (SG+) og viden, der relaterer til en bredere praksiskontekst *udenfor* en case og således manifesterer relativ svag semantisk tyngde, (SG-).

Et empirisk eksempel på et udsagn, der relaterer til praksiskonteksten *indenfor* en case, er dette citat fra en casebaseret samtale, hvor en pædagogikumkandidat præsenterer sin case, en konkret undervisningssituation fra egen praksis for de andre deltagere i samtalen:

"jeg havde lavet en masse spørgsmål om, hvornår lærer de bedst, hvad synes de om ... laver jeg for meget tavleundervisning, laver jeg for lidt, hvad med gruppearbejde, hvad synes de om det."

(citat fra casebaseret-samtale, W3, 2018.)

Den betydning og viden, der kommer til udtryk i udsagnet, er relateret til casens konkrete praksiskontekst og manifesterer således en relativ stærk semantisk tyngde.

Et empirisk eksempel på et udsagn, der omvendt relaterer til en praksiskontekst *udenfor* en case, kunne være dette arbejdsspørgsmål, som de lærerstuderende skal forholde sig til i en anden casebaseret samtale:

"Giv til slut en vurdering af hvad du mener, evalueringsformen generelt kan bruges til i dit/jeres fag."

(Arbejdsspørgsmål, w2, 2018)

I arbejdsspørgsmålet bedes de studerende forholde sig til en bredere praksis-kontekst end den, der er gældende i en konkrete case – nemlig hvordan en bestemt evalueringsform kan bruges generelt i en bestemt faglig praksis-kontekst. Spørgsmålet manifesterer således en relativ svag semantisk tyngde.

2. distinktionsniveau:

Disse to hovedkategorier af semantisk tyngde kan nu hver især opdeles i to under-kategorier. Først de to under-kategorier af videnpraksisser, der i forskellig grad relaterer til praksiskonteksten *indenfor* casen.

Specificerer eller opsummerer konteksten

Forskellen på den empiriske manifestation af disse to kategorier handler overordnet om, hvorvidt der relateres til bestemte og partikulære aspekter af casens konkrete praksiskontekst: praksiskonteksten *specificeres* eller om der relateres til casens praksiskontekst i en opsamlende og refererende form: praksiskonteksten *opsummeres*.

Specificerer praksis-konteksten

I disse typer af udsagn relateres til partikulære og konkrete aspekter af praksis-konteksten. Praksiskonteksten er i disse eksempler repræsenteret i en næsten 'rå' form og med en høj grad af kontekstualitet. For eksempel i form af citater eller konkret undervisningsmateriale fra undervisningen eller eksempler fra casen og detaljerede beskrivelser af bestemte aspekter af casen. Et empirisk eksempel på et udsagn, hvor praksis-konteksten *specificeres*, er dette citat fra en opgave, hvor den lærerstuderende ordret gengiver en af sine egne kommentarer til en elevs stil ordret:

"Din aflevering er alt for kort, alt for overfladisk og har alt for få henvisninger til digtet med citater og lignende. Dette er så langt fra at leve op til kravene for en litterær artikel som muligt. Hvis du har problemer med at forstå digtet eller med at skrive den litterære artikel, er det vigtigt, at du benytter lektiecaféen eller skriver til mig.

Du skal bruge markant mere tid på dine stile!"

(citat fra opgave, 2014)

Et andet eksempel er dette citat fra en casebaseret samtale, hvor den lærerstuderende giver et eksempel – ikke et direkte citat - på, hvad en elev sagde i den konkrete situation:

Walid:

Specielt én pige sagde, om jeg ikke godt kunne lave grupperne for ingen ville være med hende, fordi hun er så fagligt svag.

(Citat fra case-samtale fra workshop 3, 2018)

De to eksempler illustrerer samtidig, hvordan det indenfor denne under-kategori er muligt på et tredje distinktionsniveau at drage yderligere et skel i den relative styrke af semantisk tyngde alt efter om disse typer af udsagn *reproducerer* eller *eksemplificerer* praksis-konteksten.

Reproducerer praksis-konteksten, (SG +++)

Reproduktion af praksis-konteksten manifesterer den relativt stærkeste grad af semantisk tyngde, (SG++++) og omfatter de tilfælde, hvor der relateres til praksis-konteksten i en 'rå' form – dvs. de tilfælde, hvor der for eksempel relateres til praksis i form af konkret undervisningsmateriale eller citater fra undervisningssituationen, som det er tilfældet i det første eksempel ovenfor, hvor kandidaten *reproducerer* en af sine egne kommentarer til en elev i sin opgave. Der vil også være tale om reproduktion, hvis undervisningssituation er repræsenteret i form af lydoptagelse eller en filmet sekvens.

Eksemplificerer praksis-konteksten, (SG+++)

I denne type af udsagn og videnpraksisser relateres der til praksis-konteksten i form af detaljerede beskrivelser af partikulære aspekter af casen eller i form af eksempler fra undervisningssituationen, som i det andet empiriske eksempel ovenfor, hvor der gives et eksempel på, hvad en af eleverne svarede i den konkrete situation. Vi er således stadig ganske 'tæt' på praksis, så når semantisk tyngde i denne type af udsagn bestemmes som en smule svagere end i reproduktions-kategorien skyldes det, at der i denne type af udsagn er sket en form for udvælgelse og mediering i repræsentationen af den praksis-kontekst, som videnpraksissen relaterer til. Partikulære aspekter af praksis-konteksten er valgt ud og bliver reformuleret, i repræsentationen af praksis, ligesom det ligger i begrebet selv, at når man giver et eksempel, så kunne man i princippet også have givet et andet.

Opsummerer praksis-konteksten

I den anden under-kategori af udsagn og videnpraksisser, der er relateret til praksis-konteksten *indenfor* casen, relateres der til praksis-konteksten i opsummeret form. Det vil sige, at der relateres til casen som helhed eller i refereret form og ofte i generelle vendinger.

Et empirisk eksempel på et udsagn, der relaterer til praksis-konteksten i opsummeret form, er dette udsagn fra en case-baseret samtale, hvor Walid indleder sin beskrivelse af sin case på følgende vis:

Walid:

Det jeg har lavet, ikke, det var sådan at vi, det var meningen, at jeg skulle lave sådan en summativ evaluering og det var simpelthen fordi, jeg lavede en kemiprøve.

(Citat fra case-samtale på workshop 3, 2018)

Karakteristisk for den opsummerende kategori relateres der ikke til praksis-konteksten med en så høj grad af kontekstualitet, at der for eksempel relateres til, hvordan kemiprøven konkret var udformet og hvilken kemividen eleverne mere præcist blev testet i. I forhold til den specificerende kategori er den relative styrke af semantisk tyngde således blevet svækket. Udsagnet har så at sige 'løftet' sig op over praksis-kontekstens specifikke detaljer og relaterer i stedet til praksis og casen i opsummeret form: 'jeg lavede en kemiprøve'.

I et andet eksempel ses det, hvordan et udsagn relaterer til casen som helhed, idet der formuleres en samlet og overordnet ide med hele undervisningsforløbet.

II

Ideen med forløbet var således også, at eleverne ville opnå en større helhedsforståelse for kemi.

(Citat fra teopæd-opgave.)

De to empiriske eksempler illustrerer samtidig, hvordan der på et tredje distinktionsniveau kan skelnes mellem yderligere to underkategorier af udsagn indenfor denne kategori: dem, der *refererer* casens praksiskontekst, som det første eksempel ovenfor - og de udsagn, der *saml*er praksis-konteksten og relaterer til casen som helhed, som i det andet eksempel.

Refererer praksis-konteksten, (SG++)

Denne type af udsagn relaterer til casens praksis-kontekst i refereret form. I disse typer af udsagn gengives praksis-konteksten i overordnede og generelle termer uden at der relateres til

partikulære aspekter. Det ser vi for eksempel i dette citat fra en opgave, hvor en del af et undervisningsforløb bliver beskrevet:

"I denne del blev fire-mandsgrupperne delt i to undergrupper (med 2 elever i hver). Derefter fik hver undergruppe en delopgave, hvoraf den ene omhandlede Gaschromotografi GC og den anden stofidentifikation SI."

(Uddrag fra teopæd-opgave.)

Et tegn på, at praksis-konteksten i dette eksempel *refereres*, er, at der for eksempel ikke relateres til, hvori de konkrete opgaver bestod, men til deres overordnede tema.

Samler praksis-konteksten, (SG+)

I denne type udsagn relateres til casen i sin helhed. Det kan for eksempel være i form af en evaluering af, om casen – en bestemt undervisningssituation - samlet set vurderes at have fungeret godt eller skidt. Eller en formulering af en samlet pædagogisk ide med eller forståelse af undervisningen i case-situation. Det afgørende kriterie for denne kategori er, at der relateres til casen som en samlet enhed – dvs. uden at der relateres til bestemte aspekter i case-konteksten. Nedenstående eksempel fra en case-samtale er et eksempel på denne kategori. Nadia efterspørger en vurdering af aktionens (casens) samlede betydning. Der relateres således til casen som samlet enhed og ikke til bestemte aspekter af case-konteksten.

Nadia:

Hvilken en af evalueringerne, tror du, har haft størst betydning?

Walid:

Det ... altså formativ vil jeg sige. Men summativ er også lidt vigtig i forhold til at vågne op for nogen af dem. Men selvfølgelig den formative, hvor elevinddragelse giver mest. Ja.

(Uddrag fra case-samtale fra workshop 3, 2018.)

Et andet empirisk eksempel er dette udsagn fra en teopæd-opgave, hvor der formuleres et samlet formål med casen, det vil sige, at der relateres til casen som helhed.

”Formålet med del 1 var at øge elevernes helhedsforståelse for kemifagets mange dele.”

(citater fra teopæd-opgave.)

Den nederste halvdel af kontinuummet, der repræsenterer forskellige grader af relativ stærk semantisk tyngde, er således blevet opdelt i fire underkategorier. En tilsvarende opdeling i kontinuummets øverste halvdel, der repræsenterer forskellige grader af relativ svag semantisk tyngde, skal nu præsenteres.

Generalisere eller abstrahere konteksten

For den øvre halvdel af kontinuummet – det vil sige de videnpraksisser, der relaterer til en praksis-kontekst, der rækker ud over end den enkelte case-kontekst og således manifesterer en relativ svag semantisk tyngde - kan der på tilsvarende vis udvikles i alt fire analysekategorier.

På andet distinktionsniveau kan der drages et skel mellem udsagn og videnpraksisser, der *generaliserer* praksiskonteksten og dem, der *abstraherer* praksis-konteksten. Den afgørende forskel mellem de to kategorier handler om, hvorvidt der i en videnpraksis relateres til forskellige former for generaliserede bestemmelser af en praksis-kontekst eller om videnpraksissens praksiskontekst er af så abstrakt karakter, at udsagnet enten slet ikke er bundet til nogen bestemt praksis-kontekst eller er relateret til en så bred praksis-kontekst, at den så at sige giver mening i relation til hele uddannelsesfeltet.

Generaliserer praksis-konteksten.

I denne kategori af udsagn relateres der på forskellig vis til generaliserede bestemmelser af en praksiskontekst. Det kan for eksempel være, når en videnpraksis relaterer til generaliserede praksiserfaringer, dvs. til generelle forhold og mønstre i egne erfaringer, sådan som det er tilfældet i det første eksempel nedenfor – eller hvis der for eksempel konkluderes på flere cases.

Kategorien omfatter også udsagn, der relaterer til en praksis-kontekst i form af generelle forhold ved bestemte fag, elever, undervisnings- eller skoleformer, sådan som det er tilfældet i eksempel to nedenfor.

Dette citat fra en læreropgave er relateret til den lærerstuderendes egne generaliserede praksis-erfaringer – og relaterer således til en bredere praksis praksis-kontekst end en enkelt cases kontekst:

Hvorfor lærer mine elever dog ikke noget af mine ellers meget udførlige og velvalgte kommentarer, der bare vokser og vokser i omfang?

(citat fra opgave)

I et andet eksempel på denne kategori relaterer de to lærerstuderende til en praksis-kontekst, som de anser for at være generelt gældende for netop deres fag, kemi - og deres efterfølgende refleksioner over deres elever relaterer til denne generelle fagspecifikke praksis-kontekst:

Nadia:

Der er nogen, der ikke fatter kemi.

Walid:

Det kan godt være lidt abstrakt.

(citat fra case-samtale på workshop 3, 2018.)

De to eksempler illustrerer samtidig, hvordan der på et tredje distinktionsniveau, kan drages endnu et vigtigt skel i denne type af videnpraksisser alt efter, om de er relateret til praksis-konteksten i form af generaliserede praksis-erfaringer eller i form af en generaliseret fag-, elev-, undervisnings- og eller skole-specifik praksis-kontekst.

Generaliserede praksis-erfaringer, (SG-)

I denne kategori finder vi udsagn og videnpraksisser, der er bundet til egne eller kollegers praksiserfaringer, som i det første af ovenstående eksempler. Kategorien omfatter udsagn om, hvordan man for eksempel selv plejer at gøre, hvilke udfordringer man ofte støder på i sin egen undervisning eller vurderinger af, hvilken typer klasser og elever man har. Som i nedenstående eksempel, hvor der relateres til egne praksiserfaringer med, hvordan vedkommendes elever plejer at forholde sig til karakterer og feedback:

Walid:

Eleverne vil have karakterer hele tiden. Også på rapporter. Der prøver jeg virkelig, selvfølgelig nemmere for mig bare at skrive karakteren end alt muligt om, hvad kan du gøre bedre, men de vil bare have karakteren ikke.

(citater fra casebaseret samtale, w3, 2018.)

Generaliseret fag- og elevkontekst, (SG--)

I denne type af udsagn relateres til generelle forhold ved for eksempel en fag- eller elev-specifik praksis-kontekst, som når de to kandidater i ovenstående eksempel relaterer deres analyse af undervisningen til, hvad de betragter som en generelt gældende kemi-faglig praksis-kontekst: at der er elever, 'der ikke fatter kemi' og at kemi 'godt kan være lidt abstrakt'. Et andet eksempel er nedenstående udsagn, hvor der relateres til et generelt forhold ved en undervisningsspecifik - peer-to-peer feedback eleverne imellem - praksis-kontekst:

Walid:

Men det der peer to peer, det kræver ligesom, at klassen har det godt sammen, gør det ikke?

Abstraherer konteksten

I den øverste kategori af kontinuummet finder vi udsagn, der enten slet ikke er relateret til det professionelle praksisfelt eller relaterer til en så bred praksis-kontekst, at der relateres til hele

uddannelsesfeltet på tværs af fag, elever, skoleformer og andre praksis-kontekstuelle forhold. Et empirisk eksempel på et udsagn, der er relateret til en bred praksis-kontekst er nedenstående:

Webbaserede programmer og den øvrige it-teknologi er uden tvivl kommet for at blive både i gymnasiet og i det resterende samfund.

(Citat fra opgave.)

Her relateres ikke blot til gymnasiet i bred forstand som praksiskontekst, men til hele samfundet - og ikke bare, som dette tager sig ud her og nu men også i fremtiden, 'er kommet for at blive'. Et andet empirisk eksempel på udsagn i denne kategori er denne begrebsdefinition:

Et aspekt ved Christensens studiekompetencebegreb er, at det at kunne "planlægge og gennemføre et projekt inden for fastsatte rammer" (Christensen 2009: 129) også regnes som en studiekompetence.

(Citt fra teopæd-opgave.)

Den viden, der kommer til udtryk i dette udsagn, er ikke direkte relateret til det professionelle praksis-felt, men til en teoretisk og begrebslig kontekst, der handler om, hvordan begrebet studiekompetence defineres.

I denne kategori af videnpraksisser, der abstraherer praksis-konteksten, kan der drages yderligere et skel, illustreret ved disse to eksempler. Hvor det første eksempel relaterer til en meget bred praksis-kontekst, der omfatter stort set hele uddannelsesfeltet, så er den viden, der kommer til udtryk i det andet udsagn et definitionsspørgsmål og er således ikke direkte relateret til det professionelle praksisfelt, men til en teoretisk-begrebslig sammenhæng. Der kan derfor skelnes mellem *almene* og *konceptuelle* udsagn og videnspraksisser

Almen kontekst, (SG---)

Denne kategori omfatter udsagn og videnpraksisser, der relaterer til hele uddannelsesfeltet - det vil sige på tværs af for eksempel fag, elever og skoleformer. Praksis vil i sådanne udsagn være repræsenteret stort set uden kontekstualitet. Et empirisk eksempel på sådanne almene udsagn vil være nedenstående, hvor der tales om relationen mellem formativ og summativ evaluering, uden

at der relateres til nogen bestemt praksiskontekst – spørgsmålet betragtes ikke her i relation til hverken egne erfaringer, et bestemt fag, bestemte elevtyper eller anden form for praksiskontekst.

”Hvis du har en opgave, som du vurderer summativt og så prøver at lave noget formativt, så er det der, man har påvist, at så drukner feedbacken.”

(citat fra casebaseret samtale, w3, 2018)

Begrebslig kontekst, (SG----)

Den begrebslige kategori indbefatter udsagn og viden, der omhandler definitioner af teoretiske begreber, principper og kategorier. Den viden, der kommer til udtryk i sådanne udsagn, er ikke relateret til en praksiskontekst, men til en begrebslig kontekst. Kategorien manifesterer derfor den relativt svageste semantisk tyngde. Et empirisk eksempel på et konceptuelt udsagn er nedenstående citat fra en teopæd-opgave.

Sondringen mellem læring af 1.orden og læring af 2.orden begrebsættes inden for kognitionspsykologien som en sondring mellem kognition og metakognition (Beck 2008: 18).

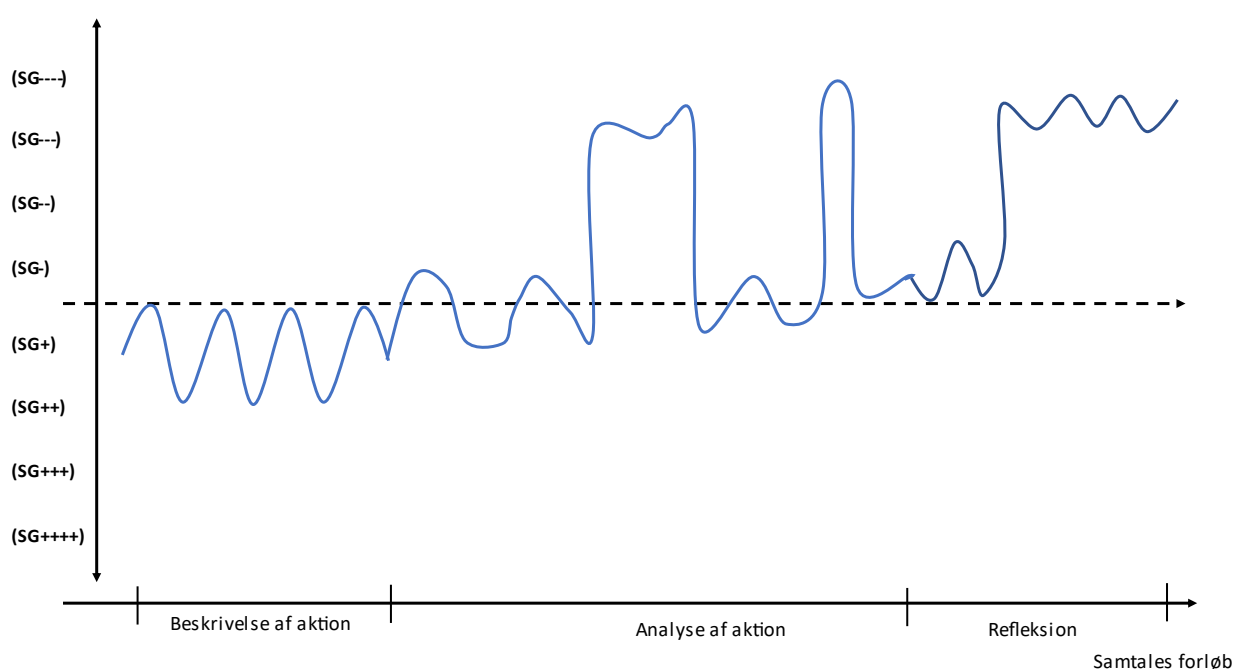
(citat fra opgave)

Hvordan den nævnte sondring mellem 1. og 2. orden læring begrebsættes indenfor kognitionspsykologien er ikke et spørgsmål, der er relateret til det professionelle praksis-felt – til en bestemt praksiskontekst. Det er derimod et definitionsspørgsmål, hvis gyldighed er relateret til en bestemt teoretisk-begrebslig sammenhæng. Udsagnet manifesterer således den relativt laveste semantisk tyngde, (SG----).

Jeg skal afslutningsvis give et eksempel på, hvordan disse analysekategorier kan benyttes i en empirisk analyse af den semantiske tyngde i en konkret videnpraksis.

'Og så er det jo vigtigt, at man siger, vi kan godt gøre noget ved det her.'

Analyse-eksemplet stammer fra en analyse af videnudviklingen i en case-baseret samtale mellem fire gymnasielærer-studerende, såkaldte kandidater, på en workshop på teoretisk pædagogikum – den teoretiske del af gymnasielæreruddannelsen, 2018. Empirien er indsamlet og analysen udarbejdet i forbindelse med mit ph.d.-projekt om pædagogikumuddannelsen. Casen, som de fire kandidater i gruppen skal samtale om, består af en 'aktion', som den ene kandidat, Walid har udført på sin skole, hvor han har arbejdet med formativ og summativ evaluering i sin kemiundervisning. I samtalen skal kandidaterne i fællesskab analysere aktionen og reflektere over, hvordan Walid med afsæt i aktionen kan videreudvikle sit arbejde med formativ og summativ evaluering. Kandidaternes samtale blev optaget og transskriberet, hvorefter hver enkel sætning i samtalen blev kategoriseret ved hjælp af analysekategorierne, så der blandt andet kunne udarbejdes en semantisk profil over videnudviklingen i samtalen, fig. 1.3.



Figur 1.3, samlet semantisk profil over kandidaternes samtale om Walids aktion.

Jeg skal her give eksempler på analyser af graden af semantisk tyngde i to korte uddrag fra samtalen. Det første uddrag er fra Walids indledende beskrivelse af den aktion, han har udført:

Data		(SG)
Walid: Det jeg har lavet, ikke, det var sådan at vi, det var meningen, at jeg skulle lave sådan en summativ evaluering og det var simpelthen fordi, jeg lavede en kemiprøve.	<i>refererer</i>	(SG++)
Og derefter lavede jeg en formativ evaluering som et spørgeskema til eleverne. Bagefter. Med hensyn til arbejdsformer.	<i>refererer</i>	(SG++)
Hvornår de mente, at de lærte bedst og sådan noget.	<i>eksemplificerer</i>	(SG+++)
Kemiprøven, det var for at tjekke, om de havde forstået de ting, vi havde snakket om i timerne.	<i>samler</i>	(SG+)
Og jeg havde lagt vægt på, at prøven ikke havde konsekvenser.	<i>refererer</i>	(SG++)
De [eleverne] var meget bange for, at det så ville blive deres standpunktskarakter.	<i>refererer</i>	(SG++)
Det skal man sige hele tiden, at det er det ikke.	<i>samler</i>	(SG+)
Det var for at tage temperaturen for at finde ud af, hvordan det går med det faglige og om det også giver mening for jer.	<i>samler</i>	(SG+)
Og det viste sig 1/3 klarede ikke prøven,	<i>samler</i>	(SG+)

Som det fremgår af analyseskemaet, svinger den semantiske tyngde i dette uddrag af Walids indledende beskrivelse af sin aktion primært mellem (SG+) og (SG++), dvs. at udsagnene og den viden, der kommer til udtryk i dem, ikke overraskende er relateret til den konkrete aktions praksiskontekst, som udsagnene relaterer til i *refereret* (SG++) eller *samlet* (SG+) form. Som det fremgår af den semantiske profil over samtalen, fig. 1.3, er denne opsummerende modus, (SG+/++) den dominerende i det meste af den indledende beskrivelse af aktionen. At der i uddraget ikke relateres til aktionen med stærkere semantisk tyngde, betyder for eksempel at det ikke udspecificeres, hvad det var for "ting", altså kemifaglig viden, som de "havde snakket om i timerne" og som kemitesten skulle "tjekke" og "tage temperaturen på", om eleverne havde forstået, ligesom der ikke gives konkrete eksempler på eller beskrives i detaljer, hvad det er for spørgsmål, som eleverne er blevet stillet i testen – dertil er den semantiske tyngde i beskrivelsen af aktionen ikke stærk nok. Det er på mange måder ganske naturligt, at kandidaten her i starten af case-samtalen ikke relaterer til aktionen med stærkere semantisk tyngde, men netop giver en opsummerende repræsentation af den, for derved at give de andre deltagere i samtalen en hurtig

introduktion til den aktion, han har udført⁸. En introduktion, som man så vil forvente, at kandidaterne efterfølgende i de analyserende dele af samtalen spørger uddybende ind til, så der også kan udvikles viden om aktionen med stærkere semantisk tyngde. Men når vi ser på den semantiske profil over samtalen, sker det kun i ganske begrænset omfang. Der er derimod en tendens til, at kandidaternes samtale hurtigt 'letter' og svækker den semantiske tyngde, som dette uddrag fra en af samtalens analyserende dele for eksempel viser:

Nadia: Har stemningen ændret sig [i klassen efter aktionen]?		(SG+)
Walid: Ja, nogen af dem, der havde taget lidt for let på tingene, er begyndt at lave noget mere og jeg har også haft nogle mundtlige fremlæggelser, hvor jeg kan mærke nogen af dem, der ikke har lavet noget, er begyndt at rykke sig.		(SG-)
Der har den summative været en pisk og den formative, 'ok læreren vil gerne høre på os og han tager os seriøst' og det hjælper ligesom lidt.		(SG+)
Nadia: Hvilken en af evalueringerne, tror du, har haft størst betydning?		(SG+)
Walid: Det ... altså formativ vil jeg sige. Men summativ er også lidt vigtig i forhold til at vågne op for nogen af dem. Men selvfølgelig den formative, hvor elevinddragelse giver mest. Ja.		(SG+)
[...]		
Hugo: Oplevede du også, at der ligesom var nogen, der blev boosted af det?		(SG+)
Walid: De fagligt stærke kunne jo se, ja okay jeg ligger sgu rimeligt godt her, de fik mere blod på tanden. Men de svage, en kold spand vand i hovedet på dem, ikke		(SG+)
Hugo: Jeg troede, jeg var dårlig. Ja ok, det var jeg godt nok også.		
Walid: Og så er det jo vigtigt, at man siger, vi kan godt gøre noget ved det her i stedet for bare, ok, du skal nok ikke være her.		(SG+)

⁸ Dette kan også tjene som eksempel på, at der ikke i sig selv og på forhånd er defineret noget normativt hierarki mellem de forskellige SG-niveauer. De har alle deres forskellige funktioner og styrker og svagheder i en videnpraksis – og i dette konkrete tilfælde kan man argumentere for, at det opsummerende SG-niveau på dette tidspunkt i samtalen giver de andre kandidater et hurtigt overblik over den praksis-kontekst, de skal relatere til i deres samtale.

I dette uddrag er kandidaternes analyse domineret af udsagn og viden, som manifesterer en semantisk tyngde, der svinger mellem (SG+) og (SG-). Kandidaternes analyse af aktionen relaterer således alene til aktionen som samlet enhed, her i form af deres umiddelbare vurdering af aktionens samlede effekt og hvilken af de to dele, den formative eller den summative, som Walid mener havde størst betydning, (SG+). Kandidaterne inddrager og relaterer således ikke til specifikke kontekst-forhold i aktionen i deres analyse og i deres forsøg på at forstå aktionen, og hvad der eventuelt kunne have haft betydning for aktionens forløb og elevernes reaktioner og læring. Det er således ikke en særlig kontekst-følsom viden, de udvikler og i den forstand forbliver selve aktionen, den konkrete undervisning, en *black box*, som kandidaternes analyse ikke evner at åbne - dertil er den semantiske tyngde i deres samtale for svag. Uddraget illustrerer samtidig begrænsningen i en didaktisk analyse, der ikke evner at relatere til praksis med stærkere semantisk tyngde end (SG+), for selvom Walid udtrykker et ønske og en viden om, at det er vigtigt, at hjælpe de elever, der har fået et dårligt resultat i kemitesten, og fortæller, hvordan han overfor eleverne understreger, at "vi kan godt gøre noget ved det her", så er det også tydeligt, at kandidaterne i deres didaktiske analyse af Walids arbejde med formativ og summativ evaluering, netop ikke evner at udvikle viden om, *hvad* Walid konkret kan gøre i forhold til at udvikle sin undervisning og hjælpe eleverne med deres specifikke kemifaglige udfordringer. Karakteristisk for den relativt svage semantiske tyngde i kandidaternes samtale fremgår det også af den semantiske profil, hvordan kandidaternes samtale i den afsluttende refleksion over, hvordan Walid kan videreudvikle sit arbejde med formativ og summativ evaluering, helt løsriver sig fra den konkrete aktions kontekst og i stedet er domineret af kontekstløse forslag om, hvilke helt andre tiltag og måder at arbejde med evaluering på, som Walid også kunne gøre – uden at der relateres til en konkret praksiskontekst, (SG---).

Ved hjælp af LCT's grundlæggende analyseperspektiv på 'knowledge as an object of study' og de præsenterede analysebegreber har det således i dette eksempel været muligt at kortlægge og fremanalysere det lidt overraskende resultat, at der ikke i særlig stor grad udvikles praksisnær *viden* – forstået som en kontekstfølsom viden, der manifesterer stærk semantisk tyngde - i kandidaternes case-baserede samtale. Selvom disse samtaler i flere henseender er 'tæt' på praksis i den forstand, at de tager afsæt i kandidaternes egne praksiserfaringer og konkrete

undervisningssituationer og derfor i de fleste traditionelle bestemmelser af lærerviden ville blive kategoriseret som praksisnær viden, er det altså muligt med dette analyseapparat at undersøge empirisk, om der rent faktisk også realiseres praksisnær viden i disse videnspraksisser.

Litteratur

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Volume III: Towards a theory of educational transmissions* (second edition ed.). Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2007). WHY "WHAT WORKS" WON'T WORK: EVIDENCE-BASED PRACTICE AND THE DEMOCRATIC DEFICIT IN EDUCATIONAL RESEARCH. *Educational theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Bratland, E. (2017). PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN EDUCATION: WHAT KIND OF ORGANIZATIONAL PRINCIPLES ARE BEHIND THE KNOWLEDGE PRACTICES, AND WHAT ARE THE CONDITIONS FOR DEVELOPING THIS KNOWLEDGE? *Problemy Profesjologii*, 2, 167-176.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse? udkast til en forskningsoversigt*. K. Professionshøjskole.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. *British journal of educational studies*, 54(2), 136-159.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of research in education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56. <https://doi.org/10.3102/0091732x020001003>
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture. (London)
- Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy And Education—A Symposium. *Journal of philosophy of education*, 39(4), 615-632. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00459.x>
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/14681360903556756>
- Korthagen, F. (2016a). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(4), 387-319. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. (2016b). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (pp. 311-346). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education* Routledge.
- Maton, K., & Chen, R. T.-H. (2016). LCT in qualitative research: creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In S. H. a. S. S. Karl Maton (Ed.), *Knowledge-building - Educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 27-48). Routledge.
- Maton, K., & Doran, Y. J. (2017). Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1 - wording, . *Onomázein*, 46–76.
- Maton, K., & Moore, R. (Eds.). (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education - Coalitions of the Mind*. Continuum.
- Phelan, A. M. (2005). A Fall from (Someone Else's) Certainty: Recovering Practical Wisdom in Teacher Education. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 339-358.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2008). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Shalem, Y., & Rusznyak, L. (2013). 'Theory' for teacher practice: A typology of application tasks in teacher education. *South African Journal of Higher Education*, 27(5), 1118-1134.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189x031007015>
- Winch, C. (2004). WHAT DO TEACHERS NEED TO KNOW ABOUT TEACHING? A CRITICAL EXAMINATION OF THE OCCUPATIONAL KNOWLEDGE OF TEACHERS. *British journal of educational studies*, 52(2), 180-196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00262.x>
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.693299>
- Young, M., & Muller, J. (Eds.). (2014). *Knowledge, expertise and the professions*. Routledge.