

---

# ”Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden”

– en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen

Peder Holm-Pedersen, ph.d.-studerende, konsulent ved Københavns Professionshøjskole, [phop@kp.dk](mailto:phop@kp.dk)

Pia Rose Böwadt, docent, Københavns Professionshøjskole, [prb@kp.dk](mailto:prb@kp.dk)

---

## Resumé

I diskussionerne om læreruddannelsen står forestillingen om en praksisnær uddannelse med mere praktik centralt. Men er praksisnærhed ensbetydende med, at der også udvikles praksisnær *viden* om undervisning? Artiklen undersøger, i hvilken grad der udvikles praksisnær viden i lærerstuderendes skriftlige praktikopgaver. Ved hjælp af det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory viser vores analyser, at det sjældent er tilfældet. Vores resultater peger på en række forhold omkring praktikfaget, som modarbejder intentionen om at udvikle praksisnær viden, og at der generelt hersker en uklarhed i læreruddannelsen om, hvad der forstås ved praksisnær lærerviden.

## Nøgleord

læreruddannelsen, praktikfaget, praksisnær viden, Legitimation Code Theory, semantisk tyngde

## Abstract

The notion of a teacher education program ‘close’ to the field of practice has been a central and extended point of discussion in the field of teacher education – most recently in connection with the preparation of the new Danish teacher education program. But does ‘closeness’ to practice automatically generate practical knowledge? Our analysis suggests not. The article examines the extent to which practical knowledge is developed in student teachers’ written assignments for the practicum exam. By using the concept of semantic gravity from Legitimation Code Theory, we show that student teachers – counter to the intentions of the exam – are unable to develop and demonstrate practical knowledge in their written assignments. We point to several factors that seem to work against the intentions of the practicum exam, arguing that there is a general lack of clarity in (Danish) teacher education on what is meant by practical knowledge.

---

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138564

Studier i læreruddannelse og -profession

**Keywords**

teacher education, practicum, practical knowledge, legitimation code theory, 'closeness' to practice, semantic gravity

## Indledning

Der er lærermangel i den danske folkeskole, og fremskrivninger viser, at problemet bliver større de næste år (DAMVAD Analytics, 2021). Det er også svært at rekruttere studerende til uddannelsen, og mange nye lærere stopper inden for de første par år (Jonassen, 2016). Problemerne er med andre ord til at få øje på. Når det kommer til løsningen på problemet, peger mange – både forskere, studerende og politikere – på, at der er brug for en mere praksisnær uddannelse (fx Krogh-Jespersen, 2008; Böwadt & Vaaben, 2021; Uddannelses- og forskningsministeriet, 2020). Når det anses som løsningen, hænger det formentlig sammen med, hvad man gerne omtaler som det "praksisshok", nye lærere får (Haugen & Hestbek, 2015; Skovgaard-Petersen, 2005). Derfor vil man gerne klæde de studerende bedre på til at møde praksis. Interessen for praksis, praktikken og det praksisnære gør sig ikke kun gældende i Danmark. I internationale sammenhænge taler man om en "practicum turn" (Mattsson et al., 2011).

Læreruddannelsen har altid været udfordret af, at uddannelsen foregår på to arenaer, som de studerende gennem tiden har oplevet som meget adskilte (fx Raaen & Thorsen, 2020). Uddannelsen har været – og er stadig – udfordret af, at mange studerende har svært ved at se nytten af den teori, de bliver præsenteret for på uddannelsen (fx Böwadt & Vaaben 2021). Et fænomen, vi også kender fra international forskning (Allen 2009, Higgs 2013; Orchard & Winch, 2015). Læreruddannelsen bliver typisk opfattet som værende for teoretisk og abstrakt (Darling-Hammond, 2010) og uden den nødvendige forbindelse til 'real life' (Lid, 2013, Niemi, 2002).

At studerende og nye lærere efterlyser mere praktik og en mere praksisnær undervisning er ikke nyt (Jakobsen, 1989; Böwadt & Vaaben, 2021). Hos studerende og nye lærere møder man et ønske om en uddannelse, der er tættere på praksis og på "virkeligheden" (Böwadt & Vaaben, 2021; Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018). I en undersøgelse af nye lærere formulerer én det således: "Praktikken er jo der, at man er kommet tættest på virkeligheden, og derfor der man har lært mest. Så jeg kunne godt have ønsket en længere praktik" (Böwadt & Vaaben, 2021, s. 32). Budskabet synes at være, at læreruddannelsen ikke kan komme tæt nok på virkeligheden. I reformen *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen* (Uddannel-

ses- og Forskningsministeriet, 2022) spiller praksis og praksisnærhed også en stor rolle. Fx taler man om større *praksisfokus* i det afsluttende projekt, og om at give de studerende *praktiske færdigheder*. Når man efterlyser en mere praksisnær læreruddannelse, må en del af tankegangen være, at jo tættere den studerende kommer på praksis, jo mere praksisnær viden udvikler vedkommende.

I denne artikel vil vi gerne udfordre den generelle antagelse i læreruddannelsesforskningen om, at hvis bare de lærerstuderende er 'tæt' på praksis – for eksempel ved i fysisk forstand at være 'derude' i virkeligheden eller ved at tage afsæt i egne praksiserfaringer – udvikler de også nærmest per automatik praksisnær viden. Det gør vi med afsæt i en empirisk undersøgelse af den viden, lærerstuderende udvikler og demonstrerer til praktikeksamen. Praktikfaget er faget par excellence, hvor den studerende kommer tæt på praksis og skal dokumentere sin praksisnære viden – og er således et oplagt 'sted' at undersøge, om og i hvilket omfang en praksisnær undervisningspraksis også leder til udviklingen af praksisnær viden. Artiklens forskningsspørgsmål lyder derfor: *Udvikles der praksisnær viden i de lærerstuderes praktikopgaver og til den mundtlige eksamen?*

Det er altså ikke videnudviklingen i praktikfaget som helhed, der undersøges, men alene den viden, de studerende udvikler og demonstrerer til praktikeksamen. Undersøgelsen siger således ikke noget om, i hvilket omfang der udvikles praksisnær viden, herunder tavs viden, ude i selve praktikken. Det skal samtidig understreges, at det ikke er en undersøgelse af, hvad de studerende demonstrerer viden *om* – men en undersøgelse af, hvilken *form* denne viden har, dvs. hvor 'tæt' på praksis den er. I undersøgelsen forstår vi helt overordnet praksisnær viden som en situations- og kontekstfølsom viden, der evner at analysere og reflektere over praksis med en høj grad af kontekstualitet. Denne indledende bestemmelse af praksisnær viden bliver senere præciseret ved hjælp af vores teoretiske analysebegreber. Som det vil fremgå af analysen, er det kun i ganske begrænset omfang, at der udvikles denne form for praksisnær viden i praktikopgaverne og til eksamen. Vores analyser adresserer således en anden problematik end den traditionelle kritik af praksisnære undervisningspraksisser, som typisk går på, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad anvender teori og udvikler den nødvendige distance til praksis (for den diskussion se fx Böwadt, 2021: 13.). Vigtigheden af teori og analytisk distance er vi enige i, men vores analyser viser, at der også er en udfordring med, at de studeres viden faktisk heller ikke kommer 'tæt' nok på praksis.



Vi argumenterer på den baggrund for, at der i forhold til spørgsmålet om praksisnærhed og lærerviden er behov for udviklingen af en videnanalytik og et sprog, der kan overskride og nuancere de dikotomiske bestemmelser af viden – som for eksempel *enten* praksis- eller teoretisk viden, konkret eller almen, lokal eller global – som vi traditionelt tænker og diskuterer spørgsmålet om lærerviden og læreruddannelse i. Med afsæt i det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory præsenteres en række analysekategorier, der muliggør udviklingen af et relationelt og differentieret analytisk blik på vidensspørgsmålet, som kan bringes i anvendelse i empiriske analyser af videnudviklingen i konkrete videns-praksisser – som for eksempel lærerstudenterendes praktikopgaver.

Først introducerer vi til praktikfaget i læreruddannelsen efterfulgt af en kort oversigt over de data, vi har benyttet os af. Dernæst præsenteres Legitimation Code Theory og analysebegrebet *semantic gravity*. Efter den præsentation følger analysen af ti skriftlige praktikopgaver. I den afsluttende perspektivering inddrager vi eksempler fra den mundtlige del af kompetencemålsprøven og diskuterer nogle af de forhold ved praktikfaget og kompetencemålsprøven, som i lyset af vores analyser fremstår problematiske.

## Praktikfaget

I 2013 blev praktikken et selvstændigt fag i læreruddannelsen med tre kompetencemålsprøver, så den studerende er i praktik på både anden, tredje og fjerde årgang.<sup>1</sup> Praktikfaget har tre kompetencemål: relationsarbejde, klasseledelse og didaktik. Disse mål er gældende ved alle tre prøver, men det forventes, at der sker en progression over årene. Prøverne afvikles i form af en praktikopgave, der er afsæt for en mundtlig eksamination.

På den professionshøjskole, hvor vi har indsamlet vores empiri, er det besluttet, at de studerende i deres praktikforløb skal anvende aktionslæring i deres arbejde med at undersøge og udvikle deres undervisningspraksis (manual fra professionshøjskolen). I praktikopgaven bliver de studerende bedt om tage afsæt i deres personlige undren over praksis, demonstreret i en udvalgt case fra deres praktikforløb, og på den baggrund formulere den problemstilling, som de har arbejdet med i deres aktionslæringsforløb. Centralt står den studerendes efterfølgende analyse af praksis i form af sin case og aktionsforløb. Det hedder fx:

*Fokus i opgaven lægges på din evne til at analysere din egen praksis gennem inddragelse af teori (...) Hovedvægten i praktikopgaven lægges således på den analytiske del af den empiri som er indsamlet i forbindelse med problemstillingen og aktionerne samt de fremadrettede, vurderinger, refleksioner og handleforslag. (manual fra professionshøjskolen)*

Den efterfølgende mundtlige eksamen tager 30 min. Både den studerendes praktiklærer og UC-underviser deltager som eksaminatorer. De studerende opfordres til at medbringe et videoklip fra deres praktikforløb, som et element i den mundtlige eksamination. Både praktikopgaven og den mundtlige eksamination indgår i bedømmelsen af den studerende.

## Data

Vores primære analyse tager afsæt i ti tilfældigt udvalgte praktikopgaver fra kompetencemålsprøverne i praktik på en stor professionshøjskole. Seks af opgaverne er fra 2. årgang og de resterende fra 4. årgang. De ti opgaver er indgået i prøver, hvor de studerende har fået karakterer mellem 4 og 12. Alle opgaver er fra 2020. Udover de skriftlige opgaver inddrager vi i den afsluttende perspektivering også empiri fra de mundtlige kompetencemålsprøver. I vinteren 2020 overværede vi en række prøver i praktikfaget på 2. årgang. Da man ikke må optage kompetencemålsprøverne, tog vi noter undervejs. I seks af prøverne indgik de seks skriftlige opgaver fra 2. årgang, som indgår i artiklens analyse. Overværelsen af prøverne fandt sted med tilladelse fra institutionen, de studerende og de to eksaminatorer. Navnene på studerende er blevet ændret.

## Teori og analysemetode

I analyserne af den viden, der udvikles og honoreres i de studerendes praktikopgaver og mundtlige eksamination, benytter vi en række analysekategorier (Holm-Pedersen, 2023), der med afsæt i det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory og begrebet semantic gravity (Maton, 2013, 2014) er blevet udviklet specifikt med henblik på at analysere lærerviden, som den kommer til udtryk i skrift og tale. I det følgende gives en kort introduktion til Legitimation Code Theory, (herefter LCT) og semantic gravity, som her-



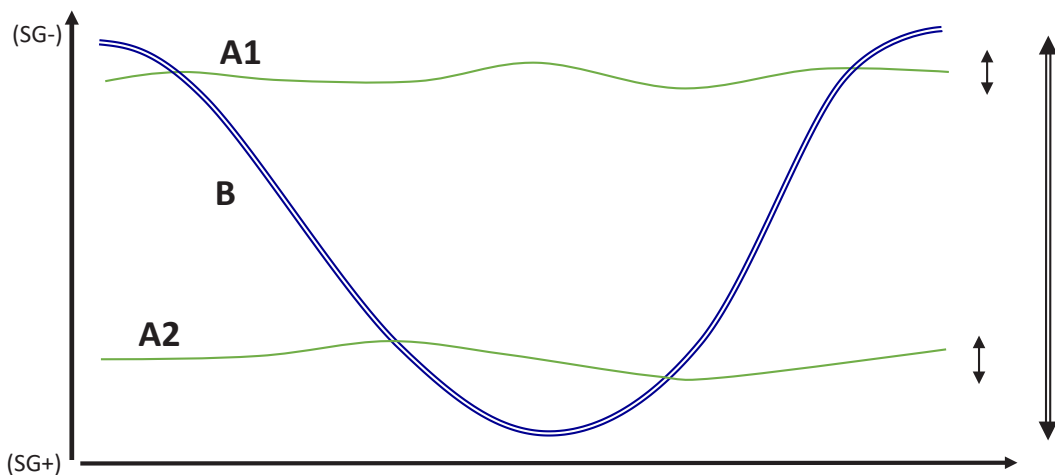
efter anvendes i sin danske oversættelse *semantisk tyngde*, hvorefter de specifikke analysekategorier, som anvendes i analyserne, præsenteres.

LCT er et samlet teoretisk analyseapparat, der er udviklet af filosofen Karl Maton. LCT udgør i sin grundstruktur en samtænkning og videreudvikling af Bernsteins kodeteori og Bourdieus feltteori (Maton, 2014) med henblik på at tilvejebringe et analyseapparat, som gør det muligt, "to explore how knowledge comes to be defined in particular social and historical contexts, their forms, and their effects" (Maton, 2014, s. 11) Med afsæt i bl.a. den viden- og uddannelsessociologiske tænkning, der betegnes *Social realism* (Maton & Moore, 2010; Young, 2008), er udgangspunktet for LCT – som det også er for denne undersøgelse – at viden i grundlæggende forstand er *social*: Viden er altid produceret og muliggjort i bestemte sociale og historiske sammenhænge og *real*: Viden i dets forskellige, specifikke former besidder "properties, powers and tendencies" (Maton, 2014, s. 10), som har reelle effekter på den sociale virkelighed, som viden indgår i. Hvis vi vil forstå sociale praksisser, og hvordan de udvikler sig – særligt indenfor uddannelsesfeltet – må viden, dets indre struktur og særlige effekter på den pågældende sociale praksis, blive en del af den empiriske analyse. Det er den vidensanalytiske opgave, som LCT har udviklet en række analyseteoretiske begreber til at løfte. LCT er således ikke i sig selv en teori *om* viden, endsige om lærerviden, dvs. den giver ikke normative eller essentielle bestemmelser af, hvad viden er eller bør være, men den stiller en række analyseteoretiske begreber til rådighed, som kan bruges i empiriske undersøgelser *af* viden. Et af disse begreber er semantisk tyngde, som tilbyder en teoretisk og relationel begrebsliggørelse af videns kontekstualitet og som vi derfor har valgt at benytte i denne undersøgelse.

## Semantisk tyngde

Semantisk tyngde er en teoretisk begrebsliggørelse af i, hvilken grad ord, begreber, udtryk, symboler, viden og hele videnspraksisser er relateret til en bestemt kontekst: "Semantic gravity (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, s. 2) Der er altså ikke tale om en dikotomisk opdeling af videnpraksisser i henhold til, om de manifesterer *enten* en stærk *eller* en svag semantisk tyngde, som det kendes fra andre dikotomiske bestemmelser af viden som enten praktisk eller teoretisk, konkret eller almen, partikulær eller generel, lokal eller global. I stedet bestemmes

og analyseres viden som et relationelt gradsspørgsmål: Jo relativt stærkere semantisk tyngde, noteret (SG+), jo mere kontekstbundet er den viden, der anvendes og udvikles i en given videnpraksis – og jo relativt svagere semantisk tyngde, noteret (SG-), jo mere generel og kontekstafhængig er den. Med semantisk tyngde kan det desuden analyseres, hvordan den semantisk tyngde kan svækkes, noteret (SG↑) og styrkes (SG↓) i løbet af for eksempel en praktikopgave eller en mundtlig eksamination. Med dette dynamiske analyseperspektiv kan der udarbejdes en semantisk profil over, hvordan en videnudvikling over tid eller igennem en tekst bevæger sig mellem det relativt partikulære og situationsbundne og det mere generelle og abstrakte, fig. 1.1. Man taler i den forbindelse om en videnpraksis' semantiske spændvidde (angivet ved pilene til højre på fig. 1.1) – om en videnpraksis realiserer en såkaldt *semantic wave*, B, med stor semantisk spændvidde eller om den realiserer en *semantic flatline* som A1 og A2.<sup>2</sup>



Figur 1.1 Tre semantiske profiler over den relative styrke af semantisk tyngde, som den manifesteres i tre forskellige videnspraksisser over tid.

Da semantisk tyngde i udgangspunktet er et abstrakt analysebegreb, er det ikke i selve begrebet givet, hvad der udgør den relevante kontekst at analysere en videnpraksis' relation til. Det bestemmes af ens empiri og det spørgsmål, man undersøger. I forhold til undersøgelsen af den viden, der udvikles i studerendes praktikopgaver, bestemmes den relevante kontekst helt overordnet som det professionelle praksisfelt. Det vil sige, at jo 'tættere' relateret til en konkret undervisningssituations kontekst en lærerviden er, jo stærkere semantisk tyngde manifesterer den – og omvendt: Jo bredere en



praksiskontekst, en lærerviden relaterer til, jo svagere semantisk tyngde. For eksempel vil den viden, der kommer til udtryk i et udsagn om, hvordan der arbejdes med formativ evaluering i en bestemt undervisningssituation i en matematikklasse på Fyn, manifestere en relativ stærkere grad af semantisk tyngde, end for eksempel et udsagn om den generelle effekt af formativ evaluering, som vi finder i Hatties metastudier. De studier er netop ikke relateret til en bestemt praksiskontekst, men vurderes at gælde på tværs af lande, fag, elever og skoleformer.

Med semantisk tyngde er det således et ganske bestemt og afgrænset aspekt af de studerendes videnudvikling, vi analyserer, nemlig graden af kontekstualitet. Det er vigtigt at understrege, at der også er andre aspekter af de studerendes vidensudvikling, som er relevante i forhold til spørgsmålet om, hvad der kendetegner professionel lærerviden, men de falder udenfor denne artikels sigte.

For at kunne realisere den konkrete empiriske analyse af videnudviklingen i de studerendes praktikopgaver, kræver det, at begrebet semantisk tyngde operationaliseres. Vi benytter os i den sammenhæng af en række analysekategorier, et såkaldt translation device, fig. 1.2, der er udviklet specifikt til at analysere semantisk tyngde i lærerviden, som den kommer til udtryk i skrift og tale (Holm-Pedersen, 2023). Analysekategoriernes skal i det følgende præsenteres.<sup>3</sup>

Som det fremgår af analyseskemaet, tilbyder det tre niveauer af detaljeringsgrad i analysebegreberne.<sup>4</sup> På første niveau skelnes mellem udsagn, der

	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++++)



relaterer til konteksten *indenfor* en konkret case/undervisningssituation og udsagn, der relaterer til en praksis-kontekst, der rækker *udover* casen – hvor første type af udsagn således manifesterer en relativ stærkere semantisk tyngde. På andet niveau underopdeles de to kategorier af udsagn i yderligere fire kategorier: Udsagn, der enten *udspecificerer* eller *opsummerer* en cases praksiskontekst og udsagn, der rækker *udover* casen og enten *generaliserer* eller *abstraherer* praksiskonteksten – hvor udsagn, der *udspecificerer* konteksten, manifesterer den relativt stærkeste semantiske tyngde, og udsagn, der *abstraherer* konteksten, manifesterer den relativt svageste. Disse fire kategorier underopdeles på tredje niveau i alt otte analysekategorier. Det er disse otte analysekategorier, som er benyttet i denne analyse, hvorfor de her kort vil blive præsenteret og eksemplificeret ved empiriske eksempler fra vores data i form af citater fra de studerendes opgaver.

Først præsenteres de fire kategorier af udsagn og viden, der er relateret til konteksten *indenfor* en konkret case, startende med den kategori, der manifesterer den relativt stærkeste semantiske tyngde.

#### ***Reproducerer konteksten, (SG++++)***

Denne kategori omfatter udsagn, hvor der relateres til praksis i reproduceret form – for eksempel i form af konkret undervisningsmateriale eller ordrette citater fra en undervisningssituation. Lyd- og filmoptagelser fra en undervisningssituation falder også ind under denne kategori: "Til et spørgsmål om, hvad opgaven gik ud på, fik jeg følgende overraskende svar fra en elev: "Det ved jeg ikke, men vi skal finde den sang vi bedst kan lide, tror jeg." (Anna)

#### ***Eksemplificerer konteksten, (SG+++)***

I denne type af udsagn relateres der til udvalgte eksempler fra en undervisningssituation eller til detaljerede beskrivelser af udvalgte, partikulære aspekter af den: "En dreng rejser sig og forsøger at gå på tværs igennem lokalet for at tale med en anden, jeg stopper ham på halvvejen." (Thomas)

#### ***Refererer konteksten, (SG++)***

Denne type af udsagn relaterer til praksiskonteksten i refereret form, hvor den konkrete undervisningssituation bliver beskrevet i generelle vendinger. I denne type udsagn kan det for eksempel refereres, at der i en given case undervises i dansk, og at eleverne har svært ved at koncentrere sig – men til forskel fra de to forrige kategorier bliver der i denne type af udsagn



ikke relateret til, hvordan der konkret bliver undervist, hvad der bliver sagt, eller hvordan eleverne konkret agerer: "5.G har dansk. Eleverne skal i timen påbegynde et forløb om gysergenren, hvor de skal skrive deres egen gys, som til slut i praktikforløbet skal læses højt for klassen." (Fie)

### ***Samler konteksten, (SG+)***

I denne type udsagn relateres til en case som en samlet enhed. For eksempel i form af en samlet forståelse eller vurdering af casen – eller formuleringen af en didaktisk intention med undervisningen: "Dette var i forsøget på at bruge elevernes svar i undervisningen. Intentionen var, at de skulle føle sig værdifulde for undervisningen, og dermed have lyst til at bidrage mere." (Mette og Line)

For de typer af udsagn og viden, der relaterer til en praksis-kontekst, der rækker *udover* en konkret case, er der udviklet følgende fire kategorier:

### ***Generaliseret erfarings-kontekst, (SG-)***

I denne type udsagn relateres til praksis i form af generaliserede praksiserfaringer. Det vil sige udsagn, der relaterer til den studerendes generelle praksis- og praktikerfaringer – herunder også udsagn om, hvordan fx en elev eller en bestemt klasse plejer at være: "Læringsmiljøet i klassen er dog rigtig godt. Eleverne rækker hånden op og tør godt indrømme at de ikke forstår eller ikke kan følge med." (Laura)

### ***Fag- og elev-specifik kontekst, (SG--)***

I denne typer af udsagn relateres til generelle forhold i en fag- og eller elev-specifik praksiskontekst. Den viden, der kommer til udtryk, relaterer til bestemte praksisforhold, der er gældende indenfor et specifikt fag eller elev-gruppe: "Denne motivationsorientering egner sig godt til elever med gode skoleerfaringer og tiltro til egne evner." (Mette og Line)

### ***Almen kontekst (SG---)***

I denne kategori finder vi udsagn og viden, der ikke er relateret til nogen bestemt praksiskontekst, men til praksis helt generelt på tværs af fag, elever og andre kontekstspecifikke forhold. Praksis er i sådanne udsagn repræsenteret med meget lille grad af kontekstualitet: "En god relation mellem lærer og elev er fundamental for motivation hos eleverne. For at danne en god

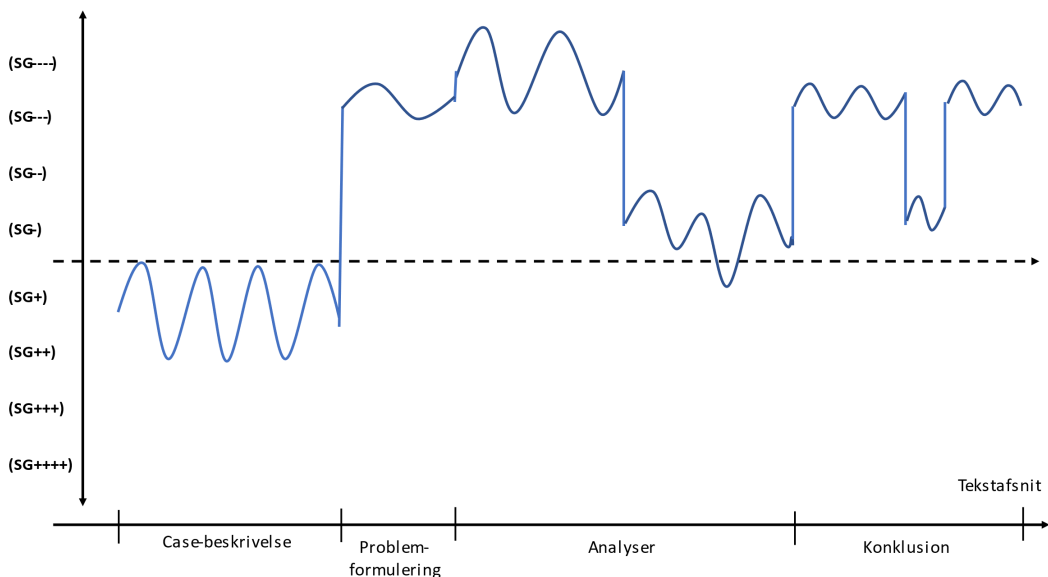
relation skal læreren være bevidst om sin måde at kommunikere og undervise på." (Mette og Line)

### *Begrebslig kontekst, (SG----)*

Denne kategori omhandler definitioner af teoretiske begreber, principper og kategorier. I denne type af udsagn relateres ikke til en praksiskontekst, men i stedet til en begrebslig – ofte teoretisk – kontekst, da det er i relation til den kontekst, at spørgsmålet om betydningen af et bestemt begreb bestemmes: "Ole Løw identificerer klasseledelse således: 'Læreren kompetence til at skabe et samarbejdende læringsmiljø med deltagelsesmuligheder for alle og med klare og produktive rammer for læring og trivsel.' (Løw, 2019)" (Fie)

## Analyse af videnudviklingen i praktikopgaver

Første skridt i analysen af videnudviklingen i de lærerstuderendes praktikopgaver bestod i at gennemlæse de ti praktikopgaver og identificere de tekstafsnit, som ud fra vores problemstilling var relevante at analysere, hvilket vi definerede som de tekstafsnit, hvor praksis og de studerendes praktik indgår i opgavens vidensudvikling. Det omfattede følgende afsnit, som under forskellige overskrifter indgår i alle praktikopgaverne:



Figur 1.3. Den dominerende semantiske profil i de fire tekstafsnit i de ti praktikopgaver. Tekstafsniternes forskellige længde på x-aksen illustrerer deres forskellige længde i opgaverne.



- Casebeskrivelse
- Formulering af problemstilling
- Analyse af case/aktion
- Konklusion og perspektivering
- 

Efter at have etableret vores datamateriale analyserede vi graden af semantisk tyngde i samtlige udsagn i de udvalgte tekstafsnit ved hjælp af analysekategorierne. På baggrund af disse tekstnære analyser blev det muligt at udarbejde og sammenligne semantiske profiler over videnudviklingen i de enkelte afsnit og på tværs af de forskellige opgaver. Selvom de enkelte opgaver udviste mindre, individuelle forskelle i graden af semantisk tyngde – eksempler på disse variationer nedenfor, var opgavernes semantiske profiler meget lig hinanden. Figur 1.3 viser den dominerende semantiske profil, det vil sige den profil, som de fleste af opgaverne og de fire analyserede tekstafsnit manifesterede.

Som det fremgår af den semantiske profil, viser analysen, at den viden, der udvikles i opgaverne, kun i begrænset omfang manifesterer stærk semantisk tyngde – og at det primært sker i den indledende case-beskrivelse og dér endda kun ganske sjældent stærkere end (SG++). I de ti opgaver, som indgår i denne analyse, udvikles der altså ikke i særlig stor grad praksisnær viden, forstået som en situationsspecifik viden, der evner at udvikle viden om praksis med en høj grad af kontekstualitet. Det er på mange måder et overraskende fund, eftersom de studerende i opgaverne netop skal tage afsæt i konkrete undervisningssituationer og deres egne erfaringer med praksis i deres praktikforløb. I det følgende uddybes dette fund ved at zoome ind på de fire elementer i opgaverne, som er blevet analyseret – og deres indbyrdes sammenhæng i opgavernes samlede videnudvikling.

## Casebeskrivelsen, (SG+/++)

Alle opgaverne indeholder en case-beskrivelse i form af en kort, 10-15 lingers beskrivelse af en konkret undervisningssituation fra praktikforløbet. Casebeskrivelserne er ikke overraskende domineret af udsagn, der relaterer til casens praksiskontekst. Det sker som oftest i refereret eller samlet form, (SG+/++), som for eksempel: "Timen indledes med en præsentation af hajen og derefter en dialog, hvor jeg og eleverne i fællesskab skal komme nærmere, hvad en god indledning skal indeholde. Undervejs i classesnakken,

observerede jeg, at det er den samme håndfuld af elever som er mundtligt deltagende og markerer med håndsoprækning." (Fie)

Karakteristisk for casebeskrivelsernes videnmodus repræsenteres praksis-konteksten i eksemplet ikke med en så høj grad af kontekstualitet, at det for eksempel gengives, hvad der specifikt er blevet sagt i 'klassesnakken'. Nogle case-beskrivelser befinder sig udelukkende på dette niveau, mens andre også rummer enkelte eksempler på udsagn, der *eksemplificerer*, (SG+++), og *reproducerer*, (SG++++) casens praksiskontekst, som når der for eksempel citeres direkte fra undervisningssituationen i en casebeskrivelse: ""Hvem vil fortælle mig, hvad I har talt om i jeres grupper" spørger underviseren ud i klasserummet" (Mette og Line). Casebeskrivelserne fungerer som relativt korte og refererende beskrivelser af casen – som en slags introduktion af den undervisningssituation, der i de efterfølgende analyser skal uddybes og undersøges nærmere og hvor man som læser derfor vil forvente, at casen bliver 'åbnet' op og den konkrete praksiskontekst nærmere udspecificeret, (SG+++ /++++). Som det vil vise sig i undersøgelsen af de lærerstuderendes analyse-afsnit, sker det dog kun i ganske begrænset omfang.

## Problemformuleringen, (SG---)

I manualen til praktikopgaverne hedder det dernæst, at de studerende på baggrund af en personlig 'undren', som casen og de studerendes indledende erfaringer i praktikken har vakt, skal formulere den pædagogiske problemstilling, de vil arbejde med i deres praktikforløb og efterfølgende analysere i praktikopgaven. Opgavens problemstilling formuleres og motiveres således med afsæt i en ganske bestemt og situationsspecifik praksiskontekst. Men denne relative stærke semantiske tyngde sætter sig ingen 'spor' i de lærerstuderendes formuleringer af den pædagogiske problemstilling. I samtlige opgaver bliver den pædagogiske problemstilling formuleret som et helt generelt og kontekstløst spørgsmål, (SG---). Som for eksempel: "Hvordan motiverer man eleverne til at forbedre deres deltagelse og engagere sig i undervisningen, og hvordan planlægger man motiverende undervisning?" (Hanne). Der spørges altså ikke til, hvordan en given pædagogisk problemstilling kan realiseres i en bestemt praksis-kontekst. Der tegner sig således en markant diskrepans eller i hvert fald afstand mellem på den ene side betoningen af den personlige undren og den konkrete praksiskontekst (SG++) som afsæt for formuleringen af den pædagogiske problemstilling, og



på den anden side de helt generelle og kontekstløse problemformuleringer, (SG---), som man i princippet ikke behøver at have været i praktik for at formulere. Et andet forhold, der går igen i opgavernes problemformuleringer, er, at de alle er handlings- og løsningsorienteret, og ikke forståelsesorienteret. De formuleres alle som et spørgsmål om, hvordan et generelt aspekt af den gode undervisning realiseres og er alene fokuseret på, hvad der skal gøres, og ikke på, hvordan den komplekse undervisningspraksis overhovedet skal forstås.

### Analyse, (SG---/----) og (SG-)

Analysekapitlerne i opgaverne er typisk inddelt i tre afsnit med hvert deres overordnede tema, svarende til praktikkens tre kompetenceområder: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. I analyseafsnittet er det de studerendes konkrete aktioner og udvalgte cases, som skal analyseres. Man vil derfor forvente, at der udvikles viden med en relativ stærk semantisk tyngde, når bestemte aspekter af den konkrete case og de lærerstuderendes aktioner uddybes og fortolkes. Men vores analyser viser, at der er en klar tendens til, at de studerendes analyser i stedet 'løfter' sig op over den konkrete undervisning og i stedet realiserer en viden, der enten helt abstraherer fra enhver praksiskontekst, (SG---/----) eller, i det begrænsede omfang analyserne faktisk relaterer til en praksiskontekst, primært relaterer til de lærerstuderendes samlede praktikforløb og generaliserede praksis-erfaringer, (SG-). Dette dominerende mønster ser vi for eksempel i Hannes analyse, hvor hun under analyse-temaet 'klasseledelse' indledningsvist refererer en række generelle pointer om klasseledelse og motivation fra pensumlitteraturen: "Udover inddragelse af eleverne i undervisningen gælder tydelige læringsmål for eleverne også for deres motivation og vilje til at lære. Med det sagt, betyder det altså at lærerens undervisnings- og ledelseskompetencer ikke er nok, hvis eleverne ikke har en klar forståelse af meningen med det, de skal lære (Løw, O., 2014, s. 154)" (Hanne). Denne viden om undervisning og elevs motivation manifesterer en relativ svag grad af semantisk tyngde, (SG---), idet udsagnene ikke er relateret til en praksiskontekst – hverken til en konkret undervisningssituation, til generaliserede praksiserfaringer eller til for eksempel bestemte elever eller fag.

Efter at have præsenteret denne form for generel viden om klasseledelse vender analysen sig mod, hvordan hun har arbejdet med klasseledelse i sit praktikforløb:

*"På trods af at det var en udfordring med at tilvænne dem [eleverne] til nye regler, så måtte jeg strukturere undervisningen på en måde så jeg kunne få skabt ro og orden gennem undervisningsformen, ved at skabe aktiv deltagelse og motivation blandt eleverne. Dette gjorde jeg blandt andet ved en dagsorden til hver undervisningsgang, elevinddragelse, opgavestrukturering og ikke så meget tavle undervisning, men flere øvelser og opgaver. Dette var dog heller ikke særligt nemt og det tog sin tid og mange løbende ændringer i undervisningsforløbet, både indhold og mål, før jeg nogenlunde følte at eleverne var positivt begejstrede for undervisningen." (Hanne)*

Analysen relaterer til praktikforløbet generelt, (SG-). Det betyder, at praksis er repræsenteret i analysen med en så relativ svag grad af kontekstualitet, at den viden, der udvikles i analysen, kun evner at sige noget om undervisningen i generelle vendinger: At hun arbejdede med at "skabe ro og orden", gennem "elevinddragelse" og "opgavestrukturering", at det ikke "var særlig nemt" og krævede "løbende ændringer". Karakteristisk for en analyse, der manifesterer en så relativ svag grad af semantisk tyngde, (SG-), udvikles der ingen viden om, hvordan hun for specifikt arbejdede med elevinddragelse, og hvori udfordringerne med denne form for elevinddragelse i den konkrete praksis-kontekst bestod. Analysen udvikler ikke en viden, der er 'tæt' nok på praksis til, at den kan sige noget om, hvilke mulige justeringer af måden, der blev arbejdet med elevinddragelse på, som havde været ønskværdige i den konkrete kontekst og hvorfor – dertil er analysens semantiske tyngde ikke stærk nok. Denne relativt svage semantiske tyngde viser sig at være det dominerende billede i de studerendes analysekapitler.

Vi finder dog også eksempler på analyser, der i større eller mindre grad afviger fra dette mønster. Mest markant er der et eksempel på en analyse, der slet ikke relaterer til hverken casen eller praktikken, men kun udvikler generel og kontekstløs viden om undervisning, (SG---) og (SG----). I andre analyser er der eksempler på, at der i enkelte tilfælde relateres til den konkrete case: "I casen fremgår det, at vi benyttede IRF-struktur, hvor læreren responderer på elevernes svar. Læreren beder eleverne uddybe deres svar, og anerkender dem med et "ja" eller "supergodt"" (Mette og Line). Som oftest fungerer disse korte 'dyk' ned i praksiskonteksten primært som en form for dokumentation eller illustration af, at de studerende har gjort, som de almene teorier foreskriver – som i dette tilfælde, at de benyttede IRF-samtalestrukturen. Det vil sige som et konkret eksempel på det generelle, men netop



uden at det reflekteres, hvilke særlige kontekstuelle forhold *i* situationen, som havde betydning for, hvordan det generelle forhold kunne realiseres i den konkrete praksiskontekst. De lærerstuderendes analyser evner således ikke at 'åbne' undervisningssituationerne og udvikle viden om, hvilke særlige praksis-forhold *i* den konkrete situation, som havde pædagogisk og didaktisk betydning for, hvordan undervisningspraksissen udviklede sig.

## Konklusion og refleksion, (SG---)

I betragtning af analysernes relativt svage semantiske tyngde er det måske ikke overraskende, at vores analyser viser, at den viden om undervisning, der kommer til udtryk i praktikopgavernes konklusioner og refleksioner, i overvejende grad også manifesterer en ganske svag semantisk tyngde og er domineret af kontekstløse udsagn som disse:

*"Hvordan man fremmer motivation blandt elever, er der ikke et entydigt svar til. Der er flere faktorer, som spiller ind. En god relation mellem lærer og elev er fundamental for motivation hos eleverne. For at danne en god relation skal læreren være bevidst om sin måde at kommunikere og undervise på. Alt fra kropssprog til hvordan der samtales med eleverne har stor betydning. At læreren følger op på elevernes svar og anerkender deres input." (Mette og Line)*

Disse konkluderende udsagn relaterer på ingen måde til den specifikke praksis-kontekst i den studerendes praktikforløb eller i den konkrete undervisningssituation. Konklusionen kunne i princippet være skrevet til enhver praktikopgave om motivation – og også uden, at de studerende havde behøvet at være i praktik. Den form for udsagn er dominerende i mange af opgavernes konklusioner. Denne relative svage semantiske tyngde afspejler sig også i de studerendes refleksioner over mulige fremadrettede tiltag. Disse formuleres ofte som relativt kontekstløse forslag om, at de også kunne have gjort noget helt andet i deres undervisning, end det, de gjorde i deres aktionsforløb. Det vil sige, at de studerendes refleksioner ikke er 'inde' i selve casen eller aktionsforløbet og på baggrund af deres analyser reflekterer over, hvilke finjusteringer af deres undervisning, som i den konkrete kontekst måske bedre havde kunne adressere nogle af de pædagogiske problemstillinger, de erfarede. I stedet foreslås at gøre noget helt andet: "Her kunne det være en mulighed at eleverne selv har mulighed for at være med til at forme



indholdet ud fra egne erfaringer, hvilket har en betydning for elevernes udbytte af undervisningen"(Fatma). Det er således ikke egentlige refleksioner over den konkrete undervisning, men i højere grad kontekstløse refleksioner over den generelle pædagogiske problemstilling, som de studerende formulerede i deres problemformulering, der præger deres konklusioner.

## Opsamling på analyserne

Samlet set viser vores analyser, at den viden, de studerende udvikler i praktikopgaverne, udviser en relativ svag grad af semantisk tyngde i forhold til, hvad man ville forvente i en praksisnær undervisningspraksis som praktikfaget – og i forhold til de formulerede intentioner med praktikopgaverne. Opgavernes semantiske profil er domineret af to semantiske *flatlines* – én der manifesterer kontekstløs viden, (SG---) og én, der manifesterer viden, der er relateret til de studerendes generelle praktikforløb, (SG-). De studerendes analyser og refleksioner over praksis manifesterer altså en begrænset semantiske spændvidde og evner sjældent at relatere til praksis med en høj grad af kontekstualitet – ligesom der, som et andet markant fund, der her blot skal nævnes, nærmest aldrig relateres til en fagspecifik kontekst, (SG--). Fagene er stort set fraværende i alle praktikopgaver.

I vores analyser indgår opgaver fra både praktik på 2. og 4.årgang. Man ville nok forvente, at der kunne spores en progression i opgaverne, sådan at de studerende blev gradvist bedre til at udvikle en praksisnær viden. Det synes ikke at være tilfældet. Den progression, der kan spores, angår andre aspekter af videnudviklingen, blandt andet graden af begrebslig kompleksitet – end evnen til at udvikle viden med en høj grad af kontekstualitet.

## Konklusion og afsluttende perspektivering

I denne artikel har vi ved hjælp af analysebegrebet semantisk tyngde undersøgt, i hvilken grad der genereres praksisnær viden i de studerendes praktikopgaver. Som det er fremgået af analysen, sker det kun i begrænset omfang. Vores analyse problematiserer med andre ord den gængse forestilling om, at så længe de studerende kommer 'tæt' på praksis, vil der også generes praksisnær viden. I denne afsluttende perspektivering vil vi se på nogle af de spørgsmål om praksisnær viden og praktikfaget, som vores undersøgelse rejser. For det første mener vi, at vores undersøgelse peger på en række specifikke forhold omkring praktikfaget og -prøven, som fremstår problema-



tiske i forhold til intentionen om, at de studerende skal udvikle praksisnær viden. For det andet viser undersøgelsen, at der hersker en grundlæggende uklarhed om, hvad vi i læreruddannelsestænkningen forstår ved praksisnær viden, og hvordan den 'ser' ud, når den realiseres i konkrete, empiriske videnpraksisser.

## Krav og genrekrav

Vores undersøgelse peger på en række specifikke forhold omkring praktikfaget og -prøven, som synes at modarbejde intentionerne om at udvikle en praksisnær viden. Det handler for det første om de mange genrekrav, som de studerende skal imødekomme i deres skriftlige opgave: De skal præsentere deres praktikskole og -klasse, tage afsæt i en case, gengive deres aktionslæringsforløbs fem faser, præsentere teori og analyser af praksis, der dækker alle tre kompetenceområder. Dertil kommer en opfordring om at medbringe et videoklip til den mundtlige eksamination. Det er mange genrekrav i en relativ kort tekst og en kort mundtlig eksamination, hvorfor det ganske naturligt kan være svært at nå i 'dybden' i videnudviklingen – herunder med de specifikke kontekstuelle forhold i praksis. Med de mange genrekrav får praktikopgaverne ofte mere karakter af at være en form for dokumentation af, at den studerende har dækket sit pensum: De tre kompetenceområder, og gjort, hvad vedkommende skulle i sit praktikforløb: Arbejdet med aktionslæring – end at være en egentlig analyse, hvor der udvikles praksisnær viden.

For det andet fremstår de studerendes problemformuleringer problematiske. De var konsekvent formuleret som et helt generelt og kontekstløst spørgsmål – og altid handlings- og løsningsorienteret. Det kan skyldes, at det er sådan, de studerende har lært, at en pædagogisk problemstilling formuleres, men hvis intentionen er praksisnær videnudvikling, kan problemformuleringen med fordel formuleres i stærkere relation til den konkrete case/aktion. Det er vigtigt, fordi de studerendes konklusioner ofte – og ganske logisk – formuleres som et svar på problemformuleringen og derfor også som en helt generel og kontekstløs viden. De studerende skal måske også lære at lave problemformuleringer, der ikke kun er handlings- og løsningsorienterede, men også undersøgende og forståelsesorienteret problemformuleringer.

For det tredje ser vi også visse udfordringer i forbindelse med den mundtlige eksamination. I de eksamener, vi overværede, var praktiklæreren som

eksaminator mest optaget af det overordnede praktikforløb, om end det slet ikke indgår i eksaminationen. Typiske udsagn fra praktiklæreren kunne være: "Han (den studerende) var god til at stille spørgsmål", eller "Hun (den studerende) skal nok blive en god lærer". Praktiklærerne bedømmer således ikke de studerende på deres evne til at udvikle praksisnær viden, men på deres samlede praktikforløb – dvs. på samme (SG-) niveau, som var en af de dominerende modi i praktikopgaverne. Det vil sige i det omfang, praktiklæreren overhovedet var aktiv under eksaminationen. Som det også er blevet påpeget i flere censorrapporter (Bøwadt, 2021), forholdt praktiklærerne sig generelt meget passivt under eksaminationen. Til gengæld påtog UC-underviseren sig opgaven som eksaminator. Tendensen var her, at der overvejende blev spurgt ind til den studerendes teoretiske viden. Ingen af eksaminatorerne var således fokuseret på den studerendes evne til at analysere og udvikle viden om den konkrete undervisningssituation, der skulle være udgangspunktet for hele eksaminationen. Den konkrete undervisning forblev i den henseende en *black box*.

## Et sprog for praksisnær viden

Vores undersøgelse peger også på en bredere problemstilling: Der synes at herske uklarhed om, hvad vi i læreruddannelsestænkningen forstår ved og genkender som praksisnær viden, når den realiseres konkret og empirisk. Det kommer fx til udtryk ved, at opgaver og mundtlige eksaminationer, der udviser store forskelle i graden af praksisnær viden, tildeles samme karakter. Mest markant er eksemplet med opgaven, hvor der alene udvikles kontekstløs viden med en ganske svag semantisk tyngde og som selvom den mundtlige eksamination ikke ændrede på det billede, blev tildelt karakteren 12. Bedømmelserne synes således ikke at afspejle vigtige forskelle i graden af kontekstualitet i den viden, der demonstreres. Det kan til dels læses som udtryk for, at vi savner bestemmelser og et sprog, der gør det muligt at genkende og bedømme grader af praksisnær viden, som de realiseres i konkrete empiriske praksisser. Det betyder i sidste ende, at de studerende faktisk ikke bedømmes på evnen til – ved hjælp af teori – at analysere egen praksis og udvikle praksisnær viden af lærerfaglig kvalitet, men på deres evne til at demonstrere en relativ kontekstløs teoretisk viden.

Undersøgelsen peger således på et behov for at udvikle et mere præcist og differentieret professionssprog til at tale om praksisnær viden, både i forhold til praktikfaget og mere generelt i læreruddannelsen. I den forbindelse



viser vores analyser med afsæt i LCT's fokus på 'knowledge as an object of study', at det er vigtigt at drage et analytisk skel mellem praksisnærhed og den viden, der udvikles, så praksisnær viden ikke blot benyttes som en diffus og 'flydende' betegnelse for undervisningspraksisser, der i den ene eller den anden henseende kan siges at være 'tæt' på praksis. I den forbindelse ser vi et potentiale i LCT og vores analysekategorier i forhold til at kunne videreudvikle dem til praktisk-didaktiske redskaber i en professionsdidaktik, der kan understøtte de lærerstuderendes udvikling af praksisnær viden af høj lærerfaglig kvalitet.

Forestillingen om, at nye læreres praksischok overvindes ved at komme 'tættere' på praksis i uddannelsen, skal måske suppleres med, at læreruddannelsen skal blive bedre til at hjælpe de studerende med at udvikle praksisnær viden.

## Noter

1. I reformen af læreruddannelsen En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen sker der igen ændringer af praktikfaget, der nu ophører med at være et selvstændigt fag, men i stedet skal integreres i alle læreruddannelsens fag.
2. Som det fremgår af figur 1.1., aftegner y-aksen et kontinuum over den relative styrke af SG, hvor styrken lidt kontra-intuitivt øges, når man bevæger sig ned ad og falder når man bevæger sig op ad y-aksen. Dette for at imødekomme den metaforiske og intuitive betydning af betegnelsen semantisk tyngde, der som en tyngdekraft tynger objekter/betydning stærkere ned ad mod jorden/konteksten jo stærkere den er.
3. Vi har valgt at give en relativ udførlig præsentation af alle kategorierne, da det dels er første gang, at de præsenteres i en dansk grundskole-læreruddannelsessammenhæng og dels fordi vi ser et potentiale i at videreudvikle kategorierne til praktisk-didaktiske redskaber i en professionsdidaktik for læreruddannelsen. For en uddybende præsentation af kategorierne og hvordan de er udviklet se Holm-Pedersen 2023.
4. Analysebegreberne på hvert af de tre niveauer kan bringes i anvendelse i en empirisk analyse, alt efter hvilken detaljeringsgrad, man har behov for i sine undersøgelser.

## Litteratur

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær uddannelse? Udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P. R. & Vaaben, N. (2021): Hvad skal vi med læreruddannelsen? Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og -profession. *Studier i læreruddannelse og -profession* 6 (1), 51-72.
- DAMVAD Analytics (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*. København.
- Darling-Hammond, L. (2010, January 1, 2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>

- Haugen C. R. & Hestbek, T. A. (2015). Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer - Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig? <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/hensikter-med-larerutdanning-og-ulike-kunnskapsformer-er-integrasjon-av-pedagogikk-og-fagdidaktikk-formalstjenlig/>.
- Higgs, L. G. (2013). Theory in educational research and practice in teacher education. Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles. *Bulgarian Comparative Education Society*, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17, 2013).
- Holm-Pedersen, P. (2023). Lærerviden i spændingsfeltet mellem det almene og det konkrete - udvikling og præsentation af analysebegreber til empiriske undersøgelser af lærervidens semantiske tyngde. Et workingpaper. *Gymnasieforskning.dk*. <http://www.gymnasieforskning.dk/lærerviden-mellem-det-almene-og-konkrete>
- Jacobsen, B. (1989). *Fungerer læreruddannelsen?* Undervisningsministeriet.
- Jonassen, A. (2016). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år. *Politiken*. <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5632312/Hver-sjette-nyuddannet-lærer-dropper-folkeskolen-inden-for-det-første-år>.
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvor og hvordan? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 64-73.
- Lid, S. E. (2013). PPU's relevans for undervisning i skolen. In Oslo: NOKUT - The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.
- 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. (2014b). Building powerful knowledge: The significance of semantic waves. In E. B. Rata, B. (Ed.), *The Future of knowledge and the Curriculum* (s. 181-97) Palgrave Macmillan.
- Maton, K., & Moore, R. (red.). (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education - Coalitions of the Mind*. Continuum.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? I Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (red.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (s. 1-15). Sense Publishers.
- Raaen, F. N. & Thorsen, K. E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *NJCIE 2020*, Vol. 4(3-4), 105–116. <http://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Niemi, H. (2002). Active Learning: A Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Skovgaard-Petersen, V. (2005). "Meningen med læreruddannelsen – en afsluttende refleksion". I E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (red.), *- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. (s. 397-410) Syddansk Universitetsforlag.
- Styrelsen for forskning og uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. København.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Nytænkning af Læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde*. Ref.nr 2020 – 4912.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. København.
- Young, F. D. M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.