
Lærerstuderendes meningsskabende processer i deres praktikopgaver

– når studerende forbinder teori og praksis

Uffe Ladegaard og Pernille D.M. Pjedsted

Resumé

I læreruddannelsen i Danmark bliver de studerende vurderet på, hvorvidt de kan forbinde teori og praksis i deres eksamensopgaver. Spørgsmålet, som vi søger at undersøge i denne artikel, er, hvordan de studerende forsøger at skabe mening i forbindelserne mellem teori og praksis i spændingsfeltet mellem nogle konkrete oplevede praksiserfaringer og de institutionelle rammer for læreruddannelsen. Artiklen undersøger 68 studerendes praktikopgaver på deres praktikiniveau 1. Opgaverne er kodet induktivt med udgangspunkt i Langers (2011) tekstteori og begrebet *envisionment building* for at undersøge, på hvilke måder de studerende er henholdsvis inde i praksis, ude af praksis, fx i teorien, og hvordan de forbinder disse. Analysen af praktikeksamensopgaverne viser, at den teoretiske rammesætning, fx i lærebøgerne, hvor de studerende skal forholde sig teoretisk til didaktik, relationskompetence og klasseledelse, er styrende for, hvordan og hvad de ser i deres praksis. Det ses, ved at de studerende fortæller videre eller tilpasser deres praksiserfaringer til de teoretiske forståelser fremfor at forholde sig til, hvad der faktisk sker i situationen. Dette peger frem mod en diskussion om, hvordan vi på læreruddannelsen får studerende til at udvide og nuancere deres indsigt i praksis med teori fremfor at reducere og lukke deres forståelser.

Nøgleord

teori/praksis, praktikopgaver, meningsskabende processer, envisionment building, teoretisk rammesætning, legitimering

Abstract

In Danish teacher education, students are assessed on their ability to connect theory and practice in their exam assignments. This article investigates how students attempt to make sense of the connections between theory and practice within the tension between their concrete, experiences and the institutional frameworks of the teacher education. The study examines 68 students' practicum assignments from their first practicum level. The assignments are inductively coded based on Langer's (2011) text theory and the concept of envisionment building, to explore how students position themselves either within practice or outside of practice (e.g., in theory), and how they navigate between these positions. The analysis reveals that



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.152751

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

the theoretical framing – such as textbook-based approaches to didactics, relational competence, and classroom management – strongly influences how and what students observe in practice. This can be seen in the ways students tend to extend or adapt their practical experiences to fit theoretical understandings, rather than engaging directly with what actually occurs in the situation. These findings open up a discussion on how teacher education can support students in expanding and deepening their insights into practice through theory, rather than narrowing or closing off their understanding.

Keywords

theory/practice, practicum assignments, meaning-making processes, envisionment building, theoretical framing, legitimation

Indledning

Denne artikel bliver skrevet på tærsklen til en ny læreruddannelse, hvor forholdet mellem praksis og teori endnu engang er i fokus og til diskussion. I dokumenterne omkring den nye læreruddannelse (LU23) bliver der brugt begreber som ‘praksisnær’, ‘praksisrettet faglighed’, ‘praksisfokus’ og ‘praksisfaglighed’. Centralt i uddannelsen og i forsøget på at styrke sammenhængen mellem uddannelse og praksis står praktikken. Således står der i aftaleteksten bag uddannelsen: “Praktikken integreres i fagene på læreruddannelsen, så sammenhængen mellem teori og praksis styrkes, herunder via tværgående praksiselementer med koblinger mellem undervisningsfag, grundfaglighed og praktik” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Disse tanker bag læreruddannelsen (LU23) er imidlertid ikke nye, men blot en skærpelse af tendenser fra de seneste læreruddannelser. I LU23 er det således særligt udtrykket ‘sammenhæng’, der bliver brugt til at beskrive forbindelsen mellem praksis og teori, mens der i den forrige læreruddannelse (LU13) oftest bruges det metaforiske udtryk ‘at koble’, som når der i bekendtgørelsen står, at formålet med praktikken er “at skabe kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013, §11). De lærerstuderende bliver således evalueret på, om de kan skabe koblinger mellem teori og praksis i kompetencemålsprøven, praktikeksamen. I praktikopgaverne bliver det synligt, dels på hvilke måder praktikerfaringerne bliver repræsenteret, og hvordan de studerende fremstiller og forstår forbindelsen mellem uddannelsernes praktiske og teoretiske dele.

Spørgsmålet bliver her, hvad teoretisk funderede praktiske færdigheder er, herunder hvordan disse sammenhænge tænkes og forbindes af de studerende – er det i form af undersøgende analyser, løsningsorienterede handleforslag, kausaliteter, slutninger eller sidestillinger mellem teori og praksis?

Artiklen bidrager med at præsentere de studerendes måder at skabe forbindelser på, så de kan diskuteres og medtænkes i læreruddannelsens fremadrettede arbejde med at kvalificere denne sammenhæng mellem teori og praksis.

Forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelser beskrives som en grundlæggende og meget omdiskuteret problematik (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 12). På baggrund af nordiske undersøgelser skriver Munch (2008, s. 140), at det på trods af restruktureringer og uddannelsesreformer endnu ikke er lykkedes at 'håndtere' forholdet mellem teori og praksis. I Danmark påpeger Dorf (2018), at det er et gennemgående træk i evalueringerne af læreruddannelsen, at forbindelsen mellem teori og praksis er vanskelig. Dette sammenholdt med, at praktikken og praktikeksamen er rammesat institutionelt med specifikke mål, som udtrykker bestemte forståelser af, hvad både teori og praksis er, og hvordan disse skal forbindes. Praktikken i LU13 var fx rammesat således, at kompetencemålene var inddelt i tre overordnede kompetenceområder, didaktik, klasseledelse og relationsarbejde, som var gennemgående for alle tre praktikniveauer på uddannelsen.

I denne artikel er vi derfor optaget af at undersøge forbindelserne mellem teori og praksis i læreruddannelsen ved at analysere praktikopgaver på LU13. Vi undersøger, hvordan de studerende forstår forholdet mellem teori og praksis, og hvordan de sociale praksisser (Fairclough, 2008, s. 17) på forskellig vis har indflydelse derpå. Med afsæt i analyser af de studerendes forbindelser mellem teori og praksis i praktikopgaverne diskuterer vi desuden de sociale praksisser, som er specifikke for læreruddannelsen, dens kvalifikationssystemer og konventioner, for at pege på, hvad vi skal være opmærksomme på i LU23, når vi skal indfri målet om at styrke sammenhængen mellem teori og praksis i den integrerede praktik. Det leder os til at undersøge følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår lærerstuderende forbindelser mellem teori og praksis i deres praktikeksamensopgaver i sammenhæng med læreruddannelsens sociale praksis?

I studiet svarer vi på forskningsspørgsmålet ved at analysere 35 praktikeksamensopgaver skrevet af 68 studerende, og i denne artikel fremhæves fire repræsentative analyser af de studerendes opgaver.

For at kunne udarbejde en analyse af, hvordan de studerende forbinder teori og praksis, redegør vi først for beslægtede studier samt divergerende teorier om teori og praksis. Dernæst præsenterer vi studiets undersøgelses- og analysemetode. Efter analysen diskuterer vi de centrale spørgsmål, som analysen peger frem mod.

Relaterede studier

I en nordisk kontekst er forholdet mellem teori og praksis i studerendes opgaver på læreruddannelsen belyst i begrænsede studier (Engelsen et al., 2022; Engvik, 2018; Østern et al., 2020). Nedenfor vil vi dog koncentrere os om de studier, der undersøger forholdet i en dansk kontekst. Det skyldes, at nærværende studie forholder sig til de studerendes måde at forbinde teori og praksis indenfor de sociale praksisser (Fairclough, 2008) som læreruddannelsen i Danmark udstikker.

I en dansk kontekst findes der få og beslægtede studier, som vi i det følgende kort præsenterer og afgrænser os fra. Holm-Pedersen & Böwadts (2023) studie undersøger ti praktikprøver for at finde ud af, om der udvikles praksisnær viden i de lærerstuderendes praktikopgaver og til den mundtlige eksamen. Deres hovedkonklusion er, at det kun sker i meget begrænset omfang, og de problematiserer på den baggrund "den gængse forestilling om, at så længe de studerende kommer 'tæt' på praksis, vil der også genereres praksisnær viden" (Holm-Pedersen & Böwadts, 2023, s. 104). Studiet er interessant for os, fordi den måde, hvorpå de studerende forholder sig til deres praksis, er vigtig for at kunne forstå forbindelsen mellem teori og praksis.

På samme måde forholder en række studier sig til det teoretiske grundlag for læreruddannelsen og særligt for eksamensopgaver. Nielsen (2015) fokuserer fx på de studerendes forståelse af teori i sin undersøgelse af lærerstuderendes analyser af praksis. Med afsæt i Korthagens (2008) begreber påviser hun, at de studerende i deres analyser af selvoplevede, videofilmede undervisningssituationer primært trækker på situationsspecifik teori, mens de i deres bacheloreksamensopgaver anvender generaliserede teoretiske abstraktioner. Nielsens studie er relevant for nærværende studie, fordi det skærper



vores opmærksomhed på de særlige sociale praksisser, der eksisterer for en eksamensopgave, fremfor for undervisningen på læreruddannelsen.

Johansen & Frederiksen (2013) diskuterer ligeledes det teoretiske grundlag for læreruddannelsen. De skriver, at professioner baserer sig på et fragmenteret vidensgrundlag, der har rod i meget forskellige kilder, der ikke nødvendigvis har noget med hinanden at gøre (Johansen & Frederiksen, 2013, s. 2). Artiklen er relevant for dette studie, idet den præciserer en anvendelighedsdiskurs, hvor studerende ønsker, at teori skal være foreskrivende for praksis og vejledende for, hvad man gør i en specifik situation i praksis (Johansen & Frederiksen, 2013).

Endelig viser en rapport, hvilke litteraturvalg de lærerstuderende træffer i deres praktikopgaver på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole i perioden 2019-2020 (Andersen et al., 2023). Undersøgelsens resultat peger på en kanonisering i de studerendes valg af litteratur i de praktikopgaver, hvor almindidaktisk litteratur er underprioriteret, og at de studerendes litteraturvalg i overvejende grad omhandler klasseledelse og relationsarbejde (Andersen et al., 2023, s. 29). Rapporten er væsentlig, da deres undersøgelse ligeledes medtænker den institutionelle og didaktiske rammesætning for praktikken og praktikopgaven.

Vores studie adskiller sig fra ovenstående studier, ved at vi har et analytisk fokus på forbindelsen mellem teori og praksis, men også ved at vi håber at kunne bidrage med et nuanceret blik på både de studerendes måder at forholde sig til praksis på og det teoretiske grundlag for praktikopgaverne ved at fokusere på netop forbindelsen mellem disse. I artiklens diskussionsafsnit vender vi tilbage til ovenstående studier.

Teoretiske perspektiver på teori-praksis-forholdet

I dette afsnit vil vi redegøre for de forståelser af forholdet mellem teori og praksis, som studiet er inspireret af. Forholdet mellem teori og praksis er bredt diskuteret i international litteratur (Carr, 1987; Saugstad, 2002; Kessel & Korthagen, 1996), mens selve forbindelsen mellem teori og praksis er mere vagt belyst. Når vi anvender begrebet forbindelse, beror det på en forskningsmæssig interesse i at undersøge forbundetheden mellem teori og praksis. Er denne forbindelse eksempelvis kausal, logisk, sidestillet eller måske direkte fraværende?

Et eksempel på et begreb, som beskriver forholdet mellem teori og praksis, uden dog at berøre forbindelsen mellem disse, er *professional theorizing*

(Ertsas & Irgens, 2017). Forfatterne definerer profesional theorizing som en proces af informeret refleksion, hvor individer og/eller grupper reflekterer, formulerer, analyserer og giver rationaler til samt udvikler praksis informeret af teori. Ved at omforme teori til verbet 'at teoretisere' vægter de, at processen er dynamisk, og at teori derved ikke forstås som en statisk størrelse, vi kan lable praksis med. Det at kunne teoretisere professionelt og professionsrettet sker i en proces, hvor det essentielle er, at den lærerstuderende ikke er tyranniseret af erfaring – det vil sige kun handler på baggrund af erfaring eller kun på baggrund af teori. Med professional theorizing giver Ertsas & Irgens (2017) et teoretisk og normativt bud på, hvordan forholdet mellem teori og praksis kan forstås.

Korthagen (2008) beskæftiger sig på samme måde med teori-praksis-forholdet og skriver med andre nuancer, at læreruddannelse er et problematisk foretagende grundet dens grundlæggende gab mellem teori og praksis (2008, s. 1). Gabet består i, at vi på læreruddannelsen holder de studerende ansvarlige i forhold til teori, men at de studerende ikke kan forbinde teori med den praksis, de oplever, hvorfor de har for vane at sige, at uddannelsen er for teoretisk.

I forlængelse af Korthagens perspektiv forholder Kvernbekk (2018) sig til forholdet mellem evidens og praksis. Kvernbekk skriver, at "Vi lever i en tid som insisterer på at alle former for praksis og policy skal være baseret på forskning og evidens" (Kvernbekk, 2018, s. 136). I artiklen nuancerer Kvernbekk de forskellige perspektiver på evidens, der refereres til, og forholder sig til problematikken ved at handle i forhold til evidensbaseret viden om praksis. Hun pointerer, at den forskningsbaserede evidens bare fortæller den halve historie, og resten af historien er lokal og må fortælles af praktikerne (Kvernbekk, 2018, s. 143). Disse perspektiver kan have indflydelse på, hvordan de studerende forstår praksis og teori.

Denne teori-/praksisforståelse i en professionsuddannelseskontekst udvider Hastrup & Knudsen (2015) ved blandt andet at pointere, at studerende oplever ringe sammenhæng mellem teori og praksis. De opsummerer de forskellige opfattelser af teori og praksis som fire teori- og praksisforståelser: dikotomiske, som en polaritet, en fusion og en dialektik (Hastrup & Knudsen, 2015, s. 18).

Begreberne anført ovenfor kan være teoretiske linser, hvorved sådanne forbindelser kan analyseres og undersøges. Artiklens primære formål og bidrag er at fremanalysere forbindelserne, for at vi kan få indsigt i, hvordan



de studerende forstår sammenhængen mellem teori og praksis i de sociale praksisser, de indgår i.

Metode

I vores undersøgelse af forbindelserne mellem teori og praksis er vi overordnet inspireret af Fairclough (2008), der skriver, at enhver undersøgelse af sprog må være et studie af selve systemet og ikke kun af dets 'brug'. Med brugen af begrebet diskurs anser Fairclough sprogbrug for at være en social praksis, som både afspejler og former sociale forhold (Fairclough, 2008, s. 17). I denne sammenhæng er målene for praktikeksamensopgaven produceret i en bestemt social praksis, hvor der er opstillet konkrete mål som relationskompetence, klasseledelse og didaktik, som de studerende skal forholde sig til. I artiklen vil vi først og fremmest koncentrere os om den tekstlige diskurs, hvilket i Faircloughs forståelse er en sproglig, tekstnær analyse af teksten, for i diskussionen at trække mere fortolkende tråde til den diskursive og den sociale praksis.

Analysen af eksamensopgaverne vil vi rammesætte gennem Langers tekstteori og begrebet *envisionment building* for at undersøge og analysere de studerendes måder at skabe forståelse af forbindelsen mellem teori og praksis. Begrebet er defineret således:

We can think of envisionment building as an activity in sense-making, where meanings change and shift and grow as a mind creates its understanding of a work. There is a constant interaction (or transaction, as Louise Rosenblatt (1978) calls it) between the person and the piece, and the particular meaning that is created represents a unique meeting of the two. (Langer, 2011, s. 15)

Envisionment refererer til den forståelse og de forandringer, som læseren gennemgår i arbejdet med at skabe mening med en tekst og verden, og i Langers terminologi er det en hvilken som helst tekst. Hun skriver således, at envisionment building ikke kun er en litterær aktivitet, men at "we build envisionment all the time when we make sense of ourselves, of others and of the world" (Langer, 2011, s. 10). Mere specifikt refererer envisionment til et sæt af "related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speak-

ing, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings” (Langer, 2011, s. 10).

I denne undersøgelsessammenhæng refererer begrebet derfor til de lærerstuderendes meningsskabende processer, når de bevæger sig ind og ud af deres beskrivelse af praksis i arbejdet med at forstå og analysere denne i praktikopgaven. I bevægelsen ind og ud af deres beskrivelse af praksis orienterer de studerende sig mod mening og indtager i den proces forskellige udsigtspunkter i forhold til teksten. Disse udsigtspunkter kan være oplevelser i praktikken, lærebøger, forskning, undervisning, målene for uddannelsen eller andre sociale praksisser.

Kodningsstrategi – orientering mod mening

Langer begrebsliggør envisionment building med fem *stances*, som vi har kodet de studerendes praktikopgaver i forhold til. De fem stances omhandler, hvordan de træder ind i en forståelse af teksten, som her er deres beskrivelse af praksis, hvor de tester ideer, motiver og følelser, hvordan de træder ud af denne og gentænker deres forståelse, og endelig hvordan de studerende forsøger at objektivisere deres forståelse blandt andet gennem inddragelse af teori. Disse orienteringer mod mening (Langer, 2011, s. 26) operationaliserer vi i denne forskningssammenhæng til tre måder, de studerende orienterer sig mod mening: at bevæge sig ind i teksten og dermed orientere sig mod praksis, at bevæge sig ud af teksten og orientere sig mod teori og endelig en orientering mod at skabe forbindelser mellem teori og praksis. De tre orienteringer mod mening skal ikke ses som statiske positioner, men som bevægelser mellem forskellige forståelser – udsigtspunkter – af praksis, teori og forbindelserne derimellem.

Praktikopgaverne er kodet i deres fulde længde. Vi har indsat hele praktikopgaven i et skema, hvor vi sætning for sætning har kodet, hvordan de studerende skaber forbindelser mellem teori og praksis. I nedenstående eksempel (fig. 1) kan man se, hvordan et udsnit af en analyse bliver sat ind i skemaet, så rækkefølgen på tekststykkerne bliver synlige, samtidig med at vores analysekoder markerer, hvordan de forskellige dele af analysen er henholdsvis inde og ude af teksten og skaber forbindelser derimellem.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Evaluerende – drage slutninger uden belæg.	Man kan se, at eleverne er indforstået med, hvad der skal ske, altså at der lyttes og ikke snakkes, mens der bliver fortalt.	Logisk	Dette er også et tegn på en autoritet, der er anerkendt af eleverne.	Teorigengivende – konstruktion
Evaluerende – drage slutning	Det er altså tydeligt, at hun har autoritet nedefra, som jo som sagt betyder, at hun er anerkendt af dem, hun leder.			

Figur 1. Eksempel på praktikeksamensopgave 1.14.

Vores kodeapparat, som vi har anvendt til den analyse, der præsenteres i artiklen, følger de tre orienteringer mod mening: måder at bevæge sig ind i teksten, måder at bevæge sig ud af teksten og måder at skabe forbindelser. De enkelte koder under hver kategori ser herefter således ud, jf. fig. 2-4.

Refererende De studerende gengiver direkte, hvad der står i teksten.
Genfortællende De studerende tager et udsnit af teksten og genfortæller det med andre ord, men holder sig til det samme indhold.
Viderefortællende De studerende beskriver praksis, som ligger i tydelig forlængelse af teksten, men hvor indholdet ikke fremgår af beskrivelsen af praksis. Denne kan fremkomme på to måder: I konteksten: tillæg til det, der skete i teksten Udenfor konteksten: tillæg til eller uden sammenhæng med teksten – bliver ikke forbundet. Kan fremstå som: <i>Konstruering:</i> Hvor der i analysen konstrueres nye tekster, der refererer til andre situationer i praktikken <i>Tilpasning:</i> Hvor den studerende tager konkrete elementer ud af teksten og tilpasser den til en anden sammenhæng – ændrer betydning.
Evaluerende <i>Drager slutninger:</i> slutninger uden belæg/med belæg <i>Drage undersøgende slutninger:</i> belæg med modaliteter

Figur 2. Koder: Måder at bevæge sig ind i teksten.

Teori-refererende Der citeres fra teoretiske tekster
Teorigengivende De studerende sammenskriver pointer fra en teoretisk tekst. Dette kan forekomme som: Teoriparafaserende: teoretiske tekststykker bliver gengivet i en omskrivning Reduktion: den studerende reducerer det teoretiske begreb Tilpasning: den studerende tilpasser teorien for at få teori og praksis til at passe sammen Fejlslutning: den studerende gengiver teorien på en anden måde, end forfatteren har fremfør den.

Figur 3. Koder: Måder at bevæge sig ud af teksten.

Kausale Den studerende skaber en årsag-virkningsforbindelse
Logiske Den studerende skaber en logisk forbindelse fx "det er et udtryk for" eller "dette kan forstås som"
Legitimering Den studerende skaber en legitimerende forbindelse, fx hvor en teoretisk position legitimerer en bestemt forståelse eller handling

Figur 4. Koder: Måder at skabe forbindelser.

Vi vil undervejs i analysen forklare de enkelte kodekategorier nærmere, når de optræder, men i de eksempler, vi har valgt ud til denne artikel, vil alle koder ikke nødvendigvis optræde.

Datagrundlag

Forskningsgenstanden er lærerstuderendes praktikopgaver. Datamaterialet for projektet består af 35 niveau 1-praktikopgaver indsamlet i april 2022. Opgaverne repræsenterer 68 studerende fra en hel årgang, der startede på læreruddannelsen i september 2021. De studerende har derfor kun været på læreruddannelsen i otte måneder, da de skriver praktikopgaverne, hvilket må medtænkes, i forhold til hvordan de skaber forbindelser mellem teori og praksis.

Antallet af studerende pr. opgave fordeles sig således:

- Praktikopgaver med en studerende: 15 opgaver (max. 5 sider)
- Praktikopgaver med to studerende: 10 opgaver (max. 9 sider)
- Praktikopgaver med tre studerende: 7 opgaver (max. 12 sider)
- Praktikopgaver med fire studerende: 3 opgaver (max. 15 sider)



Når en praktikopgave citeres, følger et tal efter citatet. Det første ciffer i tallet viser, hvor mange studerende der har skrevet, og det andet ciffer i tallet viser antallet af opgaver. Begrundelsen for at angive tal for, hvor mange studerende der har skrevet opgaven, er, at antallet af studerende har betydning for omfanget af opgaven, hvorfor en opgave med flere studerende muliggør, at forbindelserne mellem teori og praksis er mere fyldestgørende og omfangsrige.

Karakteristik af praktikopgaverne

Som beskrevet ovenfor er praktikopgaverne en del af praktikeksamenen og fungerer som et afsæt for den mundtlige eksamen. Praktikopgaverne indeholder i generelle træk en indledning, der i større eller mindre grad introducerer en lærerfaglig problemstilling, og i de fleste opgaver afsluttes indledningen med en problemformulering. Det næste afsnit i opgaven er de studerendes præsentation af empirien, som for langt de fleste består af en beskrivelse af en undervisningssituation. De studerende benævner empirien som en situationsbeskrivelse, en praksisfortælling eller en case, der består af en form for rammebeskrivelse af en klasse, en didaktisk situation, der er en kort narrativ fortælling om en mere konkret begivenhed. Dernæst følger i de fleste opgaver et teoriafsnit, så et analyseafsnit og en afsluttende konklusion.

I de opgaver, som vi har analyseret, er der afvigelser fra denne beskrivelse. For eksempel er der én praktikopgave ud af de 35, der indeholder et interview som en del af empirien, samt én enkelt opgave, der inddrager et spørgeskema. Endelig er der en opgave, som ikke har en egentlig sammenhængende praksisfortælling, men som undervejs i opgaven inddrager forskellige eksempler. Desuden har to studerende valgt at sammenskrive deres teori- og analyseafsnit.

I det følgende afsnit analyserer vi udvalgte praktikopgaver og fokuserer her på de studerendes analyseafsnit for at undersøge, hvordan de skaber forbindelser mellem deres empiri og den teori, de har præsenteret. Når vi i analysen henviser til opgavernes tekster, er det en henvisning til de cases eller praksisfortællinger, som de studerende præsenterer, og når vi henviser til teori, er det de tekster, som de studerende i opgaven præsenterer som teori.

Analyse

I det følgende vil vi vise analytiske nedslag i de praktikopgaver, vi har undersøgt. Vi har i artiklen udvalgt fire opgaver, som på hver deres måde repræsenterer de studerendes varierede måder at forbinde teori og praksis. Den maksimale variation (Flyvbjerg, 2009, s. 96) er opnået ved at udvælge to opgaver, som er repræsentative i forhold til en række mønstre, som vi har fremanalyseret i de 35 praktikopgaver, samt to opgaver, der på hver deres måde bryder med disse mønstre.

At skabe forbindelser ud og ind af teksten

Det første repræsentative nedslag vi vil vise, er, hvordan de studerende i deres analyser orienterer sig mod mening ved at bevæge sig ind og ud af teksten, altså den empiri, de analyserer. Det kan vi fx se i følgende eksempel, som er fra en opgave skrevet af tre studerende. Problemstillingen, de vil belyse i deres analyse, er, hvorfor nogle elever ikke deltager i en undervisningssituation. Deres problemformulering lyder således: "Hvordan kan man, ved hjælp af synlige mål og formativ evaluering, arbejde med at understøtte elevers deltagelsesmuligheder?" jf. fig. 5.

Hvordan inde i teksten?	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten?
Evaluerende – drage slutninger med belæg	I øvelsen forsøgte praktikanten at skabe gode deltagelsesmuligheder for eleverne ved at strukturere øvelsen samt rammerne.	Legitimering	Klasseledelse er ofte en balance mellem at styre eleverne og tildele dem frihed. Ifølge Hart har graden af elevernes medbestemmelse stor betydning for deres deltagelse (Sunesen, 2018).	Teorigengivende – parafraserende
Videreførelsen – I konteksten	Eleverne var eksempelvis blevet informeret om, at de havde 20 minutter til øvelsen.	Legitimering	Forskning i klasseledelse anbefaler, at læreren implementerer klare regler med tidsrammer og tydelige skift i undervisningen (Canger & Kaas, 2021, s.119).	Teorigengivende – parafrase
Evaluerende – drage slutninger uden belæg	Elevernes manglende vilje til at deltage kunne altså nærmere være et udtryk for manglende medbestemmelse.	Kausal		
		Legitimering	Baseret på Harts beskrivelser i deltagelsesstigen, var eleverne placeret på trin 5 i feed-forwardøvelsen.	Teorigengivende – reduktion

Figur 5. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5



I skemaet ovenfor kan man se, hvordan de studerende i deres analyse bevæger sig ud og ind af teksten, hvor de her starter ude af teksten ved at redegøre for en teori om klasseledelse. Denne teoretiske position legitimerer en evaluerende slutning, inde i teksten, om, at de studerende forsøgte at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne ved at strukturere øvelser og rammer. Det bliver underbygget af et eksempel med, at de har givet eleverne 20 minutter til øvelsen. Denne information har vi kodet som en videreførelse, fordi informationen om de 20 minutter ikke fremgår af deres tekst, men befinder sig indenfor den samme kontekst. Med den information skaber de studerende en forbindelse til forskning i klasseledelse, som anviser, at man som lærer skal implementere klare regler med tidsrammer. Forbindelsen analyserer vi her som legitimerende, fordi gengivelsen af forskningen i klasseledelsen er det, der legitimerer, at de har sat klare regler med tidsrammer ved at give eleverne 20 minutter til opgaven. Herefter skabes der en kausal forbindelse, fordi der her er et kausalt forhold mellem klare regler og deltagelse, hvilket udelukker, at det er reglerne og tidsrammerne, der er problemerne. Det fører videre til en evaluering af teksten, hvor de studerende påpeger, at elevernes manglende deltagelse nærmere skyldes manglende medbestemmelse, hvilket legitimeres ved, at de lærerstuderende placerer eleverne på trin 5 på Harts deltagelsesstige, hvor elevernes deltagelse er begrænset. Med Langers perspektiv (2011) bliver teori om klasseledelse og Harts deltagelsesstige dermed udsigtspunkter i deres meningsskabende proces.

De studerende får dermed skabt en sammenhængende argumentation, hvor de får udelukket, at elevernes manglende deltagelse i aktiviteten skyldes de studerendes klasseledelse, fordi de havde givet eleverne tydelige tidsrammer. Elevernes manglende deltagelse kan derfor snarere skyldes manglende medbestemmelse.

Den måde at bevæge sig ud og ind af teksten er et gennemgående mønster i de opgaver, vi har analyseret. Vi kan også se et mønster i, at forbindelserne mellem inde i teksten og ude af teksten er præget af legitimeringer og kausale eller logiske slutninger.

Måder at bevæge inde i teksten

Det andet repræsentative nedslag sætter fokus på de mønstre, vi har fremanalyseret, i forhold til hvordan de studerende er inde i teksten. Eksemplet er fra samme praktikopgave, som vi analyserede ovenfor, jf. fig. 6.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage slutninger	Særlig i praksisfortællingen, hvor eleverne skulle give hinanden feedback, så vi at målsætningen ikke var synlig i tilfredsstillende grad. Eleverne opnåede nemlig ikke det faglige udbytte, som vi ønskede

Figur 6. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5

De studerende starter her inde i teksten med at tage udgangspunkt i deres tekst, som handler om en situation, hvor eleverne skal give hinanden feedback. Derefter skriver de, at de så, at målsætningen ikke var synlig, hvilket ikke er en information, vi kan finde i deres tekst, og de tilføjer et evaluerende udsagn ved at skrive "i tilfredsstillende grad." Endelig analyserer vi, at de studerende med det lille adverbium "nemlig" i sidste sætning knytter den manglende målsætning i undervisningen sammen med elevernes manglende udbytte.

De studerendes måder at være inde i teksten bærer derfor præg af både at hente ny information ind, som ikke er i den oprindelige praksisfortælling, og at være vurderende, tolkende ved at opstille et kausalt forhold mellem fraværende målsætning i undervisningen og manglende udbytte for eleverne.

Det er et generelt mønster, at de studerende i deres analyser sjældent refererer direkte til de tekster, de præsenterer som deres empiri. I de to ovenstående eksempler kan vi se, hvordan de studerende laver en viderefortælling af deres empiri eller forholder sig evaluerende til fortællingen, men begge dele er indenfor konteksten af deres tekst. I andre eksempler bevæger de studerende sig længere væk fra den empiri, de har beskrevet.

Et eksempel på det finder vi i en anden opgave, hvor de studerende i deres tekst har beskrevet, hvordan der opstår problemer med en elev i et gruppearbejde. I deres analyse fremkommer der en række informationer, som ikke kan identificeres i deres tekst. Her skriver de: "At etablere et godt læringsmiljø hvor der er læring i sig selv i målet, var nemlig essentielt for os." Senere i opgaven skriver de om undervisningsdifferentiering: "Derudover har vi i vores undervisningsplan lagt stor vægt på at differentiere undervisningen samt det at stilladse et godt inkluderende læringsmiljø for eleverne" (Praktikopgave 2.1). Indholdet har vi vanskeligt ved at identificere i de studerendes tekst og karakteriserer det derfor som en viderefortælling – udenfor konteksten.

I andre eksempler tilpasser de studerende den oprindelige betydning. Et eksempel herpå er i opgave 1.15, hvor den studerende i sin tekst har beskrevet, at en elev udtrykker uvilje mod at læse op ved tavlen, og da læreren siger, at eleven godt kan, græder eleven. Den studerende som varetager undervisningen, siger gentagne gange til eleven, at hun godt kan, og efter sidste gang, hvor den studerende tager eleven om skuldrene og siger: "Jeg tror på du kan," læser eleven op, mens denne stadigvæk snøfter. Den lærerstuderende skriver i analysen: "Som det fremgår af casen, var der ingen ligeværdig dialog til stede mellem B og P (eleven og praktikanten)." Det underbygges med, at den studerende siger til eleven "at hun skal læse op" (Praktikopgave 1.15). I teksten refereres den studerende for at sige "kan", og dette bliver gentaget flere gange. Når der i den studerendes analyse efterfølgende bliver refereret et "skal", vurderer vi det som en tilpasning i forhold til betydningen i teksten. Med begrebet tilpasning peger vi på, at det er teksten som bliver tilpasset i forhold til teorien. Udsigtspunkterne for de studerendes envisionments bliver dermed igen at legitimere praksis med teori fremfor at undersøge og åbne for nye forståelser af praksis.

Måder at skabe forbindelser mellem teori og praksis

Hvis vi vender blikket mod de måder, hvorpå de studerende skaber forbindelser mellem deres teori og praksis, så kan det give os et nyt indblik i de studerendes envisionments, jf. fig. 7.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Evaluerende – drage slutninger med belæg	Særdeles i praksisfortællingen, hvor eleverne skulle give hinanden feedforward, så vi, at målsætningen ikke var synlig i tilfredsstillende grad. Eleverne opnåede nemlig ikke det faglige udbytte, som vi ønskede	Legitimering	Hatties forskning viser, at mål bør være synlige (Canger & Kaas, 2021, s. 55)	Teorigengivende – reduktion

Figur 7. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5.

I eksemplet kan vi se, at de studerende i forlængelse af deres evaluerende forståelse af deres tekst indtager et udsigtspunkt med Hatties forskning, i deres meningsskabende proces mellem tekst og verden (Langer, 2011), som viser, at mål skal være synlige. Det centrale er her, hvordan den teoretiske information ude af teksten bliver stillet parallelt med informationen inde i

teksten, hvor begge udtrykker et kausalt forhold mellem synlige mål og elevers udbytte. Vi koder de studerendes gengivelse af Hatties forskning som legitimerende, i forhold til at det er muligt at skabe sammenhæng mellem mål og udbytte i den konkrete situation. Det er et mønster, vi analyserer frem i materialet, at de studerende finder et kausalt eller logisk forhold i deres tekst og dermed deres forståelse af praksis, et forhold, som de legitimerer med et teoretisk citat, der viser samme kausale eller logiske forbindelse.

For at forstå de studerendes meningsskabende proces vender vi tilbage til praktikopgave 1.15, hvor den studerende viderefortæller sin tekst ved at tilpasse den med ændringen af modalverbet “kan” til et “skal”, jf. fig. 8.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelse	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Viderefortælling – tilpasning	Alligevel siger P, at B skal fremlægge.	Logisk	Det er et klart tegn på <u>intimisering</u> .	Teori-gengivende - reduktion
Evaluerende – drage slutninger	at P trænger sig for tæt ind på B og sætter sit princip om, at hun skal fremlægge, over hendes følelser og vilje.			

Figur 8. Eksempel fra praktikeksamensopgave 1.15.

Eksemplet kan være med til at give et nuanceret billede af, hvordan de studerende på forskellige måder forsøger at skabe mening med deres tekst og dermed deres praksiserfaringer.

Den studerende starter med et evaluerende udsagn om, at eleven “ikke er tryk ved situationen,” hvilket bliver udbygget og underbygget af beskrivelser fra teksten. Men længere fremme i den studerendes analyse vendes der tilbage til udsagnet om, at den studerende siger til eleven, “at B skal fremlægge,” hvilket den studerende forbinder med det teoretiske begreb ‘intimisering’ og forklarer det yderligere med, “at P trænger sig for tæt ind på B.” Hvor grænsen præcist går mellem bevægelsen ud og ind i teksten, kan diskuteres, men der er i dette udsagn nogle klare referencer til Pedersen (2016), som den studerende refererer til i sit teoriafsnit, der skriver om, hvor intim og tilbagetrukket man kan være i forhold til elever. Den logiske forbindelse mellem ude og inde bliver tydeliggjort af det forstærkende adjektiv “klart” i den teoretiske forståelse. Det teoretiske begreb ‘intimisering’ kan derfor analyseres som et styrende udsigtspunkt for tilpasningen af teksten.

Forklaringen på, hvorfor “kan” bliver til et “skal”, kan således ligge i, at det passer bedre til begrebet intimisering.

For at udbygge denne forståelse vil vi i det følgende analysere nogle af de opgaver, som skiller sig ud og dermed giver en maksimal repræsentation ved ikke at bevæge sig ind og ud af teksten, men i højere grad bevæge sig inde i teksten.

Måder at være inde i teksten

Opgave 1.10 er et eksempel på en analyse, som er inde i teksten på en måde, som vi ikke ser i andre opgaver. I opgaven præsenteres to tekster, der begge beskrives som cases af den studerende. Casen i eksemplet nedenfor beskriver en elev, der er forholdsvis ny i klassen, og som den studerende karakteriserer som udfordret socialt og fagligt. Et stykke henne i analysen skriver den studerende følgende, jf. fig. 9.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage undersøgende slutninger Viderefortællende – i kontekst	Da klassen var i gang med at skrive, var det tydeligt for mig, at den særlige elev havde svært ved at komme i gang. Det så jeg, ved at han spurgte mig personligt om hjælp flere gang, og han sad og læste op for ham selv, hvor man kunne høre, at han havde svært ved udtalelsen og betydningen af ordet

Figur 9. Eksempel fra praktikeksamensopgave 1.10

Det, som vi vil fremhæve med eksemplet, er udsagnet “Det så jeg ved.” Forskellen på dette eksempel og på de mønstre, vi analyserede frem i de foregående afsnit, er, at den studerende legitimerer sin påstand om, at eleven har svært ved at komme i gang, i et observerbart eksempel fra praksis. På den måde legitimerer den studerende sine betragtninger med det, som denne oplevede i situationen, og som denne “så”. Det konkrete oplevede bliver dermed udsigtspunktet for hendes envisionment.

Et andet eksempel kan analyseres frem i opgave 1.14. Her er den studerendes analyse igen kendetegnet ved meget få bevægelser ud af teksten, jf. fig. 10.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage slutninger med belæg	Hvis opgaverne er for svære, kan det være svært at gå i gang med dem, da man sjældent kan finde hoved og hale i det og derved mister lysten til at prøve sig frem.
Genfortællende	I casen ser man til at starte med, at der er tænkt på at lave en rekruttering til opgaverne, så opgaverne var oppe på tavlen, og inden eleverne skulle gå i gang, blev der gennemgået hvad de skulle kunne inden de gik i gang med selve opgaverne.
Evaluerende – med belæg	Dog blev der til at starte med ikke taget hensyn til reducere af frihedsgrader, da der blev forventet, at eleverne kunne det samme, da der ugen for inden, blev der gennemgået begreberne til de kommende ugers undervisning, så det ikke var nyt for eleverne.

Figur 10. Eksempel fra praktikopgave 1.14

Det, vi koder som et evaluerende udsagn, tager udgangspunkt i den studerendes tekst. Den studerende påpeger, at det kan være svært for elever at gå i gang med en opgave, hvis "den er for svær." I første omgang genfortæller der, hvad der er beskrevet i casen, nemlig at opgaverne stod på tavlen, og at de blev gennemgået for eleverne, men den studerende indfører også et evaluerende udsagn, som med adverbialet "dog" modificerer eksemplet ved at forklare, at der ikke blev taget hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, fordi begreberne ikke var nye for eleverne. Det giver på den ene side en nuanceret forståelse for elevernes muligheder og begrænsninger for at gå i gang med opgaven, men måske mere interessant er de to begreber, der bliver indført i analysen: "rekruttering til opgaverne" og "reducere af frihedsgrader," som begge er begreber, der er i opgavens teori-afsnit. Vi har imidlertid kodet udsagnet som værende inde i teksten, fordi vi vurderer, at begreberne bliver integreret i den studerendes konstante interaktion mellem sig selv og teksten (Langer, 2011). Der bliver således ikke skabt en bevægelse ud af teksten, men begreberne bliver en del af den studerendes evalueringer eller genfortælling inde i teksten.

Analysere vi det sidste evaluerende udsagn, ligger legitimeringen af påstanden om, at der ikke blev "taget hensyn til reducere af frihedsgrader," i teksten og dermed i den studerendes praksis. Det er dermed praksis, der bliver udsigtspunktet for teorien og ikke omvendt.

Opsamling på analyse

Analysen peger på, at de studerende finder og udvælger eksempler fra praksis, der passer til den teoretiske måde at forbinde teori med praksis, fremfor at skabe en analytisk undersøgende forbindelse mellem teori og praksis. I deres analyser viderefortæller og tilpasser de studerende deres praksis-



sempel for at få indholdet til at passe sammen med teori om henholdsvis klasseledelse, relationskompetence eller didaktik. Når de studerende refererer til Hattie, som skriver, at mål bør være synlige, så udvælger de en situation, der kan forklares med fraværet af mål.

Der, hvor vi i vores materiale finder eksempler på analyser, som til en vis grad åbner op for nuancer af praksis, og hvor løsningerne på de praktiske problemer bliver undersøgt og ikke foreskrives af teoretiske forståelser, er i de opgaver, hvor de studerende bliver inde i teksten og finder belæg for pædagogiske problemstillinger i deres praksiserfaringer, eller hvor de studerende integrerer de teoretiske begreber i deres evaluering af praksis og dermed ikke laver tydelige bevægelser ud af teksten.

Det leder frem til tre korte diskussionsnedslag omkring teksten, teorien og læreruddannelsen.

Diskussion

Hvor blev teksten af?

Et væsentligt fund i analysen er, at de studerende i meget få tilfælde analytisk undersøgte deres tekst – deres praksis. I stedet finder vi evaluerende, genfortællende og viderefortællende måder at gengive deres praksis på. De studerende analyserer dermed ikke deres empiri og opnår dermed ikke det, som Holm-Pedersen & Böwadt (2023) beskriver som praksisnærhed. Målet med vores analyse er imidlertid ikke praksisnærhed, men at undersøge de studerendes meningsskabende proces, når de forbinder teori og praksis, og vores analyse peger på, at de ved at skabe denne forbindelse lader teorien styre, hvilke dele af teksten og dermed deres praksiserfaringer de inddrager. Dette peger frem mod læreruddannelsen LU23, hvor hensigten med, at praktikken integreres i fagene, ikke bare er at komme tæt på praksis, men også at styrke sammenhænge mellem teori og praksis.

Spørgsmålet er her, hvordan de studerende kan lære at undersøge praksis, frem for blot at bekræfte praksis med teori og få teori og praksis til at passe sammen. Ønsker vi en læreruddannelse, hvor studerende er teoribekræftende, eller en uddannelse, hvor de studerende udfordrer praksis og egne slutninger med teoretiske udsigtspunkter.

Når de studerende evaluerer, viderefortæller og herunder tilpasser teksten eller helt konstruerer nye tekster, kan det ses som et udtryk for, at de med Ertsas & Irgens' (2017) forståelse er styret af eller tyranniseret af teori. Teori ser dermed ud til at blive den ideologi, som styrer, producerer og

reproducerer (Fairclough, 2008) bestemte måder at skabe mening om praksis på. Dette peger på en nødvendighed i at diskutere det, som de studerende betegner som teori.

Hvad er teori og hvor blev teorien af?

Giver fremstillinger i lærebøgerne de studerende udsigtpunkter, som giver muligheder for at skabe sammenhænge mellem teori og praksis ved at kunne forholde sig kritisk, reflektere, analysere og være undersøgende i forhold til praksis? Eller præsenterer nogle af lærebøgerne slutninger, hvor analyser og undersøgelser af praksis derved ikke bliver mulige?

For hvad forstår de studerende som teori? Det svar, som ligger først for, vil være det, de studerende bliver præsenteret for i undervisningssammenhænge.

Inddrager vi her de studerendes reference til fx Praktikbogen i praktikeksamensopgave 3.5, står der, at "Hatties forskning viser, at mål bør være synlige (Canger & Kaas, 2021, s. 55)." De studerende præsenteres her for en allerede eksisterende kausalitet. I henhold til Kvernbekk (2018, s. 143) fortæller den forskningsbaserede evidens bare den halve historie, og resten af historien er lokal og må fortælles af praktikerne. Den pointe kan have betydning for, hvordan vi undersøger og skaber mening med lærebøger, der har afsæt i evidensbaseret forskning, som Hatties forskning er. Vi kan ikke analysere med lokal evidensbaseret viden, produceret i en anden lokal praksis, og så slutte, at det samme er gældende for andre praksisser. Det er imidlertid ikke kun i den evidensbaserede litteratur, at vi finder allerede eksisterende kausaliteter. Det finder vi også i lærebogstekster baseret på kvalitativ forskning. I en af de mest anvendte lærebøger skriver Klinge fx at "Børnene bliver i stand til at regulere sig selv, netop fordi de ikke konstant reguleres af læreren." (Klinge, 2020, s. 145). Når den litteratur, som de studerende bliver præsenteret for, på denne måde leverer bestemte forståelser af sammenhænge i den pædagogiske praksis, risikerer de at entydiggøre de studerendes praksis og gøre dem blinde for de mangfoldigheder af forklaringer, der kan ligge bag enhver elevs handling. En utilsigtet eller uønsket handling i klasserummet kan således føre frem til en forståelse af, at dette skyldes manglende mål eller for meget regulering fra lærerens side fremfor en dybdegående undersøgelse af de lokale praksisser.

Hvor blev læreruddannelsen af?

Det er vigtigt at påpege, at diskussionen i denne artikel ikke er en kritik af de lærerstuderende, men en kritik af det system, som skaber denne måde at forstå den pædagogiske praksis på.

De studerende bliver i bekendtgørelse for LU13 bedt om at forholde sig specifikt til klasseledelse, relationskompetence eller didaktik, og de bliver præsenteret for en kanon af litteratur, som netop handler om disse tre og ret snævre pædagogiske kategorier (Andersen et al., 2023), og endelig har litteraturen i mange tilfælde allerede udstukket relativt entydige, kausale forhold i praksis. Den nærliggende ideologiske virkning med denne kanon, som er fast knyttet til målene for eksamenen, kan være, at de studerende forbinder praksis og teori, som de gør, for at opfylde målene for uddannelsen og eksamenen og dermed gøre gode studerende.

Retter vi blikket mod LU23, er det således vigtigt, at der på læreruddannelserne bliver diskuteret, hvordan de studerende ikke bare opnår, men også sprogliggør praksisnærhed eller praksisrettet faglighed. Endvidere skal vi være opmærksomme på, hvordan læreruddannelsens lærebøger præsenterer disse. Hvordan skal vi fx forholde os til fremtidige lærebøger, der er bygget op omkring de ni dimensioner af lærerrollen? Hvordan vil vi fx gerne have, at lærerstuderende forholder sig til roller som "læreren som samtalepartner og retoriker" eller "læreren som myndighedsperson".

De to opgaver, som vi i vores analyse har trukket frem, fordi de ikke foreskriver med teori, men bliver inde i deres tekst eller integrerer teorien i deres praksis, kan pege på andre måder at analysere praksis på læreruddannelsen, hvor vi ikke starter i teorien, men starter med at forstå praksis på dens præmisser. Vi skal lære de studerende at se, før de definerer. Arendt siger det så fint: "I samme øjeblik vi ønsker at sige, hvem nogen er, bliver vi vildledt af vores ordforråd til at sige, hvad han er..." (i Hansen, 2008, s. 71). Det er derfor fra vores perspektiv vigtigt, at læreruddannelsen og læreruddannelsens teoretiske forankring kvalificerer denne vildledning ved at åbne op for nuancerede forståelser af en kompleks praksis, som sjældent kan reduceres til ensidige og entydige forståelser. Vi forslår, at vi stiller de studerende, undervisere og lærebøger ansvarlige overfor praksis. Et sted at starte kunne være sammen med de studerende at stå i det åbne og blive stående (Hansen, 2008). Begrebet 'stå i det åbne' peger på en praksis, hvor vi er nærværende til stede, hvor vi ikke søger hurtige svar, løsninger eller færdige konklusioner, men i stedet for bliver i en åben og undrende forholden sig til praksis.

Konklusion

Det centrale fund i denne undersøgelse kan perspektiveres til Faircloughs (2008) pointe med, at ethvert systematisk studie af sprog må være et studie af selve systemet og ikke kun af dets 'brug'. Vi har i dette forskningsprojekt analyseret 35 praktikopgaver skrevet af 68 lærerstuderende, som på deres første studieår får til opgave at analysere selvvalgt empiri fra deres første praktikperiode med bestemte former for teori, der skal omhandle relationskompetence, klasseledelse og didaktik.

Når de studerende, som vi har vist i vores analyse, i høj grad forholder sig til deres praksis gennem evaluerende, videreføttende og genfortællende udsagn frem for at analysere de konkrete situationer, de har oplevet i deres praktik, må vi forstå det i forhold til de krav, der er stillet for deres eksamen, og de lærebøger, de anvender i deres opgaver. De studerende evaluerer for eksempel, hvorledes de er lykkedes eller mislykkedes med deres klasseledelse frem for at undersøge, hvad problematikkerne kan skyldes.

På den måde lukker de studerendes analyser for nuancerede forståelser af praksis, idet de fremskriver løsninger, som de introduceres for på uddannelsen og i lærebøgerne. Det, som de studerende orienterer deres mening mod, er måske mere, hvordan de kan opfylde de sociale praksisser omkring praktikopgaven, end det er, hvordan de kan blive klogere på egen praksis.

De sociale praksisser, der eksisterer omkring praktikken og praktikeksamener på LU13, ser derfor ud til mere at lukke de studerendes forståelser af praksis end at åbne op for nye indsigter. Hvis de sociale praksisser skal støtte de studerendes meningsskabende processer i forhold til at forsøge at forstå sig selv og andre i en skolepraksis, peger denne artikel både på en ændring af, hvad teksten og dermed den praksis, de studerende inddrager, er, og hvilke former for teori de studerende bliver præsenteret for.

Referencer

- Andersen, I. H., Böwadt, P. R., & Haslund, S. (2023). *Litteratur i praktikopgaver: en undersøgelse af de studerendes litteraturvalg i praktikfaget*. Københavns Professionshøjskole.
- Canger, T., & Kaas, A. L. (2016/2021) *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (1. og 2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Carr, W. (1987). What is an educational practice? *Journal of the Philosophy of Education*, 21(2), 163–175.
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F., & Riiser, A. (2024). En forskningsintegrert og praksisorientert utdanning?: Analyse av de første masteroppgavene i Grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet våren 2022. *Uniped*, 47(2), 128-141.
<https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>



- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 44-58.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1405>
- Ertsas, T. I., & Irgens, E. (2017). Professional theorizing. *Teachers and Teaching*, 23(3), 332-351.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205013>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Haastrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Holm-Pedersen, P., & Böwadt, P. R. (2023). "Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden" – en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen. *Studier i læreruddannelse og -profession*. 8(2), 88-108.
- Jensen, E. (2015). *Didaktik: Praktikbog 1 til læreruddannelsen*. Akademisk Forlag.
- Johansen, M., & Frederiksen, L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehaveforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.578>.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: literary understanding and literature instruction* (2. udg.). Teachers Collage Press.
- Korthagen, F. A. J., & Kessel, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-77.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. J. (2008). *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Munch, P. (2008). Teori og praksis: utfordringen til professionsuddannelserne. I C. Madsen & P. Munch (red.), *Med Dewey in mente*. Klim.
- Nielsen, B. L. (2014). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 341-357. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.983066>
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390. <https://doi.org/10.1080/0031383022000024561>
- Sunesen, K. S. K (2018). *Inddrag elevernes perspektiv*. Akademisk Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 231 af 08/03/2013
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/231>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Aftale om reform af læreruddannelse. En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen.
<https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 707 af 11/06/2024
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707>
- Weniger, E. (1957). *Die eigenständigkeit der erziehung in theorie und praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Verlag Julius Beltz.
- Østern, A.-L., Engvik, G., & Hansen, K. H. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole: En studie av responsløyer mellom praksis og praksisarkitektur i to studentoppgaver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104 (4), 330-346.



*Uffe Ladegaard
lektor i Dansk som andetsprog
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
ufla@ucl.dk*

*Pernille D.M. Pjedsted
ph.d. og lektor i Pædagogisk psykologi
Læreruddannelsen VIA
ppje@via.dk*