

**Lotte Agnes Lausen**  
Ph.d.-studerende,  
Designskolen Kolding og  
Professionshøjskolen UCN

**Sisse Winther Oreskov**  
Lektor, Ph.d.-studerende,  
Designskolen Kolding og  
Professionshøjskolen Absalon

**Helle Marie Skovbjerg**  
Professor, Ph.d.,  
Designskolen Kolding

# Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet

Hvad sker der med undervisningen på lærer- og pædagoguddannelsen, hvis værdien af nogle videnspraksisser prioriteres frem for andre gennem evalueringer, der foregår prærefleksivt og tavst? Med udgangspunkt i to undervisningssituationer samt interviews med studerende og undervisere er denne artikel et bidrag til diskussionen af, hvordan forskellige videnspraksisser understøtter dannelsen som professionsprofessionel på lærer- og pædagoguddannelsen. Den undersøger også, hvilken betydning subtile vurderinger hos såvel studerende som undervisere har for evaluering og anerkendelse af videnspraksisser i undervisningsrummet.

**Nøgleord:** evaluering, videnspraksisser, sproglig praksis, fysisk praksis, pædagoguddannelse, læreruddannelse

## Baggrund

På lærer- og pædagoguddannelsen har der i mange år været diskussioner af værdien af praksis og teori og disses indbyrdes forhold, når vi uddanner til fremtidens professioner. Det ses for eksempel i den aktuelle debat om god og dårlig pædagoguddannelse (Hansen, 2021; Rothuizen, 2021).

Et af omdrejningspunkterne for diskussionen er, hvordan uddannelsen skal kunne tilgodese alsidige videnspraksisser og insistere på, at disse må stå side om side med værdifulde bidrag til uddannelsen – og altså ikke hierarkiseres. Med afsæt i empirisk materiale, skabt i regi af vores position som forskere i forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (2019-2024) (Playful Learning, 2021a), vil denne artikel vise, hvordan værdisætningen af forskellige videnspraksisser gør sig gældende gennem evaluerende udsagn (Schwandt, 2000) blandt studerende og underviser. Artiklen vil samtidig vise, hvordan disse udsagn bidrager til at

konstituere værdien af videnspraksisser på de to professionsuddannelser.

Gennem de tre analysetematikker 1) forventninger til undervisningspraksis, 2) en praksis karakteriseret ved adskillelse af teori og praksis samt 3) refleksionstypologier, der værdsættes i undervisningen, viser artiklen, at disse værdisætninger favoriserer en sproglig og deduktiv videnspraksis, som ofte rammesættes og skabes ud fra bestemte ideer om, hvad værdifuld viden er. Artiklen vil afslutningsvis diskutere de didaktiske implikationer af disse værdisætninger og vise, at dette i særlig grad tydeliggøres, når man introducerer legende tilgange til videnspraksisser. Samtidig kan forventninger til værdifulde videnspraksisser fremstå som barrierer for at inkludere mere handlingsfokuserede og legende praksisformer i professionsdidaktikken.

I det følgende præsenteres først artiklens teoretiske ramme, hvorefter det metodiske afsæt for arbejdet med det empiriske materiale præsenteres. Herefter følger artiklens analyse, der viser de tre omtalte tematikker. Vi afslutter med en diskussion af de pædagogiske implikationer af ovenstående.

## Evaluering af videnspraksisser – teoretisk rammesætning

Vores forståelse af evaluering tager afsæt i Schwandts (2000) beskrivelse af evaluering som en hverdagspraksis, der er forankret i handlinger. Evaluering skal i denne sammenhæng således ses som "The kinds of evaluative decisions that we make as a part of our everyday life (...) and as part of the practices to which we belong" (Schwandt, 2000, s. 217). Med afsæt i denne forståelse af en hverdagslig og løbende evaluering er fokus i artiklen rettet mod studerendes og underviseres ofte tavse og prærefleksive evaluering af videns-



praksisser, som foregår kontinuerligt og subtilt i og udenfor undervisningen. Vi er i artiklen nysgerrige på, hvordan evaluering af videnspraksisser kommer til udtryk gennem evaluerende udsagn i vores empiriske materiale.

Begrebet videnspraksisser benyttes i denne artikel til at tydeliggøre en forståelse af viden, der placerer sig indenfor den situerede læringsteori (Lave og Wenger, 1991). Viden skal i den situerede læringsteoris perspektiv ikke forstås som noget, der i sig selv er objektivt til stede, og som vi blot har til opgave at forstå faktisk. Viden skal i stedet her forstås som situeret eller kontekstuel, hvor den viden, som vi har mulighed for at tage del i udfoldelsen af, afgøres af, hvordan viden praktiseres i det læringsfællesskab, som vi indtræder i sammen – som studerende og undervisere (Wenger, 1998, s. 38).

Begrebet videnspraksis forholder sig således til, hvilken omgang vi har med den viden, der arbejdes med i undervisningen. Det vil sige den måde, hvorpå viden praktiseres gennem forskellige undervisningspraksisser.

Begrebet konnoterer dermed undervisningspraksisser, da der i undervisningen – gennem forskellige praksisser – praktiseres viden på forskellige måder.

Vi benytter os af en artikel af Collins (2011) i arbejdet med at tydeliggøre forskellige videnspraksissers værdi for lærer- og pædagoguddannelsen. Collins (2011) analyserer, hvordan praktisk forståelse opnås på et professionelt felt. Her er pointen, at det må ske i et samspil mellem en sproglig videnspraksis, der er teoretisk funderet, og en fysisk videnspraksis, som har rødder i handlinger i den konkrete praksis (Collins, 2011, s. 271). Collins argumenterer altså for, at sprog og praksis ikke er to separate entiteter, når der tales om et professionsfagligt område, men i stedet må ses som to sider af samme sag.



Distinktionen skal ikke ske mellem sprog på den ene side og praksis på den anden, men mellem sproglig praksis og fysisk praksis (Collins, 2011, s. 273). Collins påpeger, at der for at være en sproglig praksis på et professionsområde samtidig må være en faktisk fysisk praksis, som denne sprogpraksis udspringer af. Når denne distinktion fremhæves, kan det at opnå ekspertise på et givent professionsområde dermed ifølge Collins (2011) ske ud fra to præmisser: 1) At man er ekspert udi den sproglige praksis på området, det være sig teoretikere, forskere eller undervisere, der ikke selv udøver selve praksissen. 2) At man ud over at være indlemmet i den sproglige praksis på feltet, samtidig kan opnå ekspertise gennem udførelsen af konkrete færdighedspraksisser.

Det interessante er blandt andet, at der ikke udelukkende er én mulighed for at være praksis-ekspert på et område, men at disse to forskellige måder at være praksisekspert på tilbyder en forskelligartethed i praksiskompetencer (Collins, 2011). Man kan altså ifølge Collins enten være sproglig ekspert i forståelsen af praksis, eller man kan være indlemmet i den sproglige praksisforståelse og samtidig være ekspert i den fysiske praksis i det pågældende felt (Collins 2011, s. 275). Collins' pointe er, at den sproglige praksis på et ekspert-område er det centrale element for både den gruppe af eksperter, der ikke har direkte berøring med praksis, og for den gruppe, som har direkte berøring med den fysiske praksis indenfor det pågældende ekspertfelt. Såfremt der ikke er en fælles sproglig praksis på et fagligt område, ville praksis være uden mulighed for vidensdeling – og på den måde uden mulighed for fælles forståelse eller udvikling af området (Collins, 2011, s. 274).

Vi kan altså bruge Collins til en diskussion af, hvorledes man som ekspert på det pædagogiske område kan bidrage med vigtig viden og i det hele taget fungere som ekspert på området, uden at man har ageret praktisk ekspert, altså uden selv fysisk at have praktiseret den pågældende praksis. I lærer- og pædagoguddannelsen skaber det en mulighed for at se, hvorledes den sproglige praksis er vigtig og i særdeleshed central for, at man overhovedet bliver indlemmet i en praksisforståelse af disse professionsfaglige felter. Dette pointerer vigtigheden af, at studerende på lærer-

og pædagoguddannelser opnår den anerkendte fagterminologiske viden på deres felt – for på sigt at kunne blive betragtet som en del af ekspertfællesskabet.

Samtidig fremstår det tydeligt, at det at være ekspert i den fysiske praksis er helt centralt for at udøve en profession som pædagog eller lærer. I disse professioner er der "handletvang", og den faglige professionsudøvelse viser sig i høj grad gennem de kvalificerede handlinger, som pædagogen og læreren udøver i sit virke (van Manen, 2015). I det praktiske virke vil den, som kun er sproglig ekspert, komme til kort.

Pædagog- og lærerstuderende der skal ud i en fremtidig faglig, fysisk praksis, har således behov for, at der i undervisningen praktiseres viden på måder, der tydeliggør og binder disse to praksisformer sammen: den sproglige ekspertise og den praktiske ekspertise. Som kommende udøvere af professionen er det gennem den praktiske handling, at fagsproget viser sit værd, både i den konkrete situation og i den efterfølgende refleksion over situationen.

Disse analytiske distinktioner kan hjælpe til at forstå det landskab af forskellige videnspraksisser, som en professionsuddannelse står i. Derudover kan Collins' distinktioner bidrage til nye refleksioner i diskussionen af, hvilke former for videnspraksisser der skal bringes i spil i undervisningssammenhænge på lærer- og pædagogprofessionensuddannelser. De skal bringes i spil for at løfte opgaven med at uddanne praksis eksperter, der både er kompetente til udførelsen af konkrete færdighedspraksisser og samtidig er indlemmet i den sproglige praksis. Yderligere kan det understøtte en refleksion af, hvilke teoretiske og praktiske implikationer der mangler at få opmærksomhed i evalueringen, og hvilke forskelligartede videnspraksisser der er relevante for pædagog- og lærerstuderende i deres kommende professionelle praksis.

### **Empirisk og metodisk rammesætning**

Artiklen tager som nævnt udgangspunkt i empirisk materiale, der er skabt i forbindelse med forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (2019-2024) (Playful Learning, 2021a).

Metodisk er forskningsprojektet baseret på *design-based research*, der er kendetegnet ved et nært samarbejde med et praksisfelt (Brown, 1992; McKenney og Reeves, 2019). Med *design-based research* som metodik er vi optaget af, hvad der karakteriserer konkrete situationer, og materialet, der er skabt i forskningsprojekterne, består blandt andet af designeksperimenter, interviews og observationer i forbindelse med konkret undervisningspraksis.

På baggrund af dette materiale har vi udvalgt et udsnit, der synliggør, hvordan evaluerende udsagn af videnspraksisser i undervisningssammenhænge tager form. Således benyttes et interview med en studerende på pædagoguddannelsen, en samtale med en underviser på læreruddannelsen og den undervisning, der er observeret forud for disse. Disse to undervisningssituationer blev udvalgt på baggrund af en interesse for legekvalitet i undervisningen. Den studerende er interviewet efter en undervisning hvor undervisningstilgangen har været kendetegnet ved at være funderet i legekvaliteter (Skovbjerg og Jørgensen, 2021). Det vil kort fortalt sige undervisning med legende og handlingsforankrede aktiviteter. Efter endt observation af undervisning blev der efterspurgt studerende, som havde lyst til at deltage i et opfølgende interview og uddybe deres oplevelser af undervisningen. Det havde blandt andre den studerende, der refereres til i dette materiale.

Interviewet med den studerende er gennemført ud fra det kvalitative forskningsinterviews metodik, der har til sigte at give stemme til subjektens egen oplevelse af forskellige oplevelser eller fænomener (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtalen med underviseren har fundet sted efter endt undervisning, som en del af refleksionen over et undervisningsforløb, og denne samtale har haft karakter af en form for go-along interview, inspireret af Pink (2015). Samtalen med underviseren kom i stand som en del af et samarbejde om at udvikle og afprøve designeksperimenter ud fra legende tilgange til undervisning. Underviseren blev udvalgt til dette samarbejde på baggrund af sin egen faglige interesse i at kunne reflektere over og udvikle undervisningspraksis på baggrund af didaktiske designeksperimenter – ud fra legende tilgange til undervisning.

Observationer, som er medtaget i denne analyse, er foretaget ud fra sensorisk etnografiske perspektiver, hvor de sensoriske dimensioner i observationsarbejdet får en privilegeret status i observationsarbejdet (Pink, 2015). Det bevirker, at der i den deltagende observation (Szulevics, 2015) har været en vægtning af en *embodied praksis* (Pink, 2015), hvor observatørens egne sanselige indtryk, og deltagernes i feltens kropslige praksisser, har fået en fremtrædende plads i observationer og i feltnoter, der er blevet udarbejdet i forbindelse med den deltagende observation.

### Tre analytiske nedslag

Det empiriske materiale er analyseret i en fælles empiriworkshop, som er inspireret af grounded theory (Charmaz, 2014). Grounded theory er en analysemetode, der skaber en systematik i forhold til at lade praksis træde frem. Vores proces var opdelt i tre trin, hvor vi først tekstnært og (så vidt muligt) uden tolkning forholdt os til det empiriske materiale og lod ord, begreber og vendinger fra praksis træde frem – ud fra en nysgerrighed på, hvad der sker i materialet. I det næste trin søgte vi efter, hvilke tematikker det første trin pegede på, for til sidst at forholde tematikkerne til teori. Det er på baggrund af dette analytiske arbejde, at de tre efterfølgende tematikker stod frem.



Pointen med at opstille de tre tematikker er ikke at generalisere analysens pointer, men at bidrage til en diskussion af, hvordan forskellige evalueringer, formelle såvel som underviseres og studerendes mere hverdagslige og subtile evalueringer, influerer arbejdet med at udvikle og praktisere differentierede undervisningspraksisser på lærer- og pædagoguddannelserne. Tematikkerne omhandler forventninger til undervisningspraksis. Det er en praksis, som er karakteriseret ved en adskillelse af teori og praksis – og adskillelse af en refleksionspraksis herfra.

#### **Forventninger til undervisningspraksis**

I analysen af det empiriske materiale fremgik det, at studerende har stærke evaluerende udsagn, der knytter sig til forventninger om, hvordan der skal bedrives undervisning. Det vil sige, at de har bestemte ideer om, hvordan den undervisning, som de skal deltage i, skal være, både hvad angår brug af materialer, underviserens rolle og deres egen rolle. I det empiriske materiale fortæller den studerende, som vi har talt med, at hun er skolet i at lære på en bestemt måde, og at hun bliver usikker, hvis disse forventninger udfordres:

**Altså, sådan personligt har jeg altid svært ved sådan noget. Jeg tror, det er, fordi at dengang, man gik i folkeskolen, der var det bare meget med, at man skulle sidde på sin plads, og så havde læreren sådan noget tavleundervisning. Så jeg syntes bare, det er mega grænseoverskridende, og jeg har heller aldrig været til sådan noget rollespil, når vi skal lave de der ting. Så jeg frygtede det helt vildt.**

Ofte evaluerer de studerende den aktuelle videnspraksis på baggrund af tidligere erfaringer med undervisning. Det vil sige, at de har forventninger om en bestemt undervisning, hvilket er baseret på, hvad de tidligere har oplevet, ikke kun på den aktuelle uddannelse, men i deres kultivering som elever i uddannelsessystemet. I ovenstående

eksempel har den studerende på forhånd fået at vide, at dagens undervisning vil være bygget op omkring legende praksisser. Det giver hun udtryk for at have det meget svært med, da hendes erfaringer med, hvilke videnspraksisser der knytter sig til undervisningsrummet, bliver udfordret. Den legende praksis forbinder hun med noget grænseoverskridende, da det ikke er en praksis, som hun har erfaring med fra sin kultivering i uddannelsessystemet.

Hos undervisere ser vi samme tendens, da der også her er klare forventninger til, hvorledes videnstilegnelse muliggøres i undervisningen. I samtalen med underviseren på læreruddannelsen forklarer han, hvordan underviserrollen er formet ud fra tanken om, at underviseren er den, der præsenterer og videregiver teoretiske begreber, som efterfølgende skal danne udgangspunkt for de studerendes individuelle og fælles arbejde med refleksion over praksis. Underviseren fortæller følgende:

**Der, hvor jeg ser den optimale tilstand, det er, at de kan tage fat i et begreb, og det sætter nogle tanker i gang, og så reflekterer de. Og så på et tidspunkt, så vender de tilbage (...) og så tager de fat i et nyt begreb.**

Det vil sige, at underviseren har en klar ide om, hvad den optimale undervisningssituation er, og planlægningen af undervisningen tager udgangspunkt heri. Det empiriske materiale viser, at den undervisningspraksis, som såvel de studerende som underviseren er rundet af, trækkes ind i den aktuelle praksis og i de erfaringer, som de har i uddannelsessystemet. Den er således med til at forme begge parter forventninger og evaluering af undervisningsrummet. Dermed evalueres undervisningen på baggrund af internaliserede og kultiverede undervisningstraditioner, der primært tager udgangspunkt i den sproglige praksis (Collins, 2011). Det betyder, at det kan være udfordrende at bringe nye videnspraksisser ind i undervisningen, idet der er tegn på, at disse ikke

udelukkende evalueres på baggrund af deres læringsmæssige potentiale.

### En praksis karakteriseret ved adskillelse af teori og praksis

Den anden tematik, der viser sig gennem analysearbejdet, er, at der i de evaluerende udsagn på forskellige måder udtrykkes et skel mellem teori og praksis: De ses som to vidensdomæner, der ikke nødvendigvis til fulde er sameksisterende hos hverken de studerende eller underviseren. Set i et underviserperspektiv er der et ønske om, at det teoretiske aspekt er stærkt repræsenteret. Underviseren kommenterer:

**Så jeg tænker jo ikke, at det er sådan, at de skal have, der skal være belæg for alt, hvad de overhovedet siger. Men den der med, at der er nogle begreber, der sætter nogle tanker i gang hos dem.**

Underviseren tager således afsæt i den sproglige praksis, teorien, og forventer, at de studerende kan bruge dette som afsæt for deres refleksion. Dette er dog ikke altid den virkelighed, som underviseren møder, idet der i interviewet nævnes en situation, som de fleste undervisere kender fra samtaler med deres studerende. Underviseren siger: "Ja, og man hører tit studerende spørge: 'Kender du ikke lige noget teori, der lige passer på det her?'" Udsagnet peger på, at det for studerende kan være svært, med afsæt i den fysiske praksis, at relatere og koble denne til den sproglige praksis. De studerendes kommentar om, at teorien "lige skal passe" på de situationer, som de møder i praksis, viser, at det – i de studerendes faglige bevidsthed – er gennem en teoretisk kobling, at deres faglighed får tyngde. Samtidig viser kommentaren også, at de to videnspraksisser ikke er sameksisterende i de studerendes faglige bevidsthed.

Den manglede sammenhæng mellem teori og praksis viser sig ligeledes ved, at det er svært for de studerende at koble den sproglige praksis til den fysiske praksis i praktikken.

Underviseren refererer, hvorledes en studerende fortæller, at hun er på bar bund i praktikken, når det kommer til den praktiske ekspertise:

*Altså, jeg talte med en studerende i går, som nævnte, at hun – noget der frustrerede hende lidt ved læreruddannelsen – det var, at vi, vi laver opgaver, vi skriver opgaver (...) og lige nu er hun i praktikken.*

*Hendes største problem, det var (...) hun skulle undervise en 8. klasse eller 9. klasse i historie i overmorgen, og hun vidste ikke, hvordan – hvad hun skulle gøre. Hun skulle holde et oplæg omkring velfærdssamfundet, men hun vidste faktisk ikke helt, hvordan hun egentlig skulle holde det oplæg. Og så siger hun: "Men jeg ved udmærket, hvordan jeg skal skrive en opgave (...) Det hjælper mig bare ikke nu, hvor jeg skal skrue en undervisning sammen til i overmorgen. Jeg kan lave en masse undervisningsplaner, men hvordan performer jeg det rent praktisk?"*

Den studerende, der refereres til, gør det meget klart, at hun mangler praksis ekspertise i forhold til at fungere som lærer. Der efterspørges helt konkrete videnspraksisser, som kan anvendes i den aktuelle situation, og der udtrykkes et ønske om, at dette var en del af undervisningen.

Som nævnt fremhæver Collins (2011), hvordan man som fysisk praksis ekspert må mestre både den sproglige og den fysiske praksis. Dette peger i retning af, at man bør inddrage videnspraksisser i undervisningen, hvor de studerende får mulighed for at øve sig i den praksis, som de skal ud at gennemføre, frem for kun at italesætte, hvordan den kan gribes an. Disse undervisningsformer kan være med til at udvikle et konkret handlerepertoire, men det kan også være en værdifuld måde at lære på i sig selv.

**I løbet af interviewet med den studerende kommer hun med flere evaluerende udsagn, der peger i retning af, at undervisning med legekvaliteter, som knyttes til faglige begreber, er lettere at huske:**

*Altså, jeg kan bedre huske inklusion, fordi man har prøvet det i praksis (...). Men når vi har lavet de her lidt fjollede måder, som ... jeg ved ikke... den her lidt anderledes måde at lære på, så husker jeg det bare bedre.*

**Den studerende har således en oplevelse af, at hun bedre kan lære begreberne, når den sproglige og fysiske praksis sammenkædes i undervisningen. På trods af dette evalueres disse undervisningspraksisser dog som "lidt fjollede". Dette står i kontrast til arbejdet med den sproglige praksis alene, som er en væsentlig langsommere videnstilegnelsesproces for den studerende. Hun fortæller:**

*Vi har jo rigtig meget litteratur, vi skal læse, og der er rigtig meget med noter. Og det er en gang imellem, det hænger mig langt ud af halsen, fordi at jeg er meget grundig, og det tager mig hundrede år og en sommer, før at jeg egentlig forstår, hvad der er, der står i litteraturen.*

Den studerende oplever, at hun bedre kan huske begreberne, når der ikke udelukkende fokuseres på den sproglige praksis i undervisningen, men når der til gengæld gives muligheder for at få praktiske handleerfaringer med begrebet. Den studerende oplever dog til stadighed at føle sig fjollet, usikker og uvant i situationer, hvor viden praktiseres på anderledes måder, trods hendes erkendelse af, at hun lærer bedre gennem denne form for videnspraksisser.

### **Refleksionspraksis**

Det tredje aspekt, der fremgår af analysen af det empiriske materiale, er, at der er forskellige refleksionspraksisser i spil i læringsrummet. Refleksioner er en central og betydningsfuld del af det at tage en uddannelse, men, som det fremgår af underviserens egne refleksioner i interviewet, er det ikke alle typer refleksioner, som tillægges lige stor værdi. Her ser det ud til, at refleksionernes afsæt er betydningsfuldt, i forhold til hvilken værdi de tillægges.

Underviseren giver i samtalen udtryk for en skepsis over for de studerendes mere umiddelbare refleksioner over praksis, såfremt de ikke er bundet sammen med mere teoretiske refleksioner i undervisningen:

**De sad egentlig bare og fortalte hinanden (...) historier eller sådan oplevelser, og snakkede bare for hinanden.**

Når samtalen tager udgangspunkt i den fysiske praksis, definerer underviseren den snarere som en snak eller som historier. Som tidligere nævnt ser underviseren hellere, at refleksionerne tager udgangspunkt i teoretiske begreber. Senere i interviewet forklarer underviseren dog, at der muligvis alligevel sker noget særligt, når de studerende får plads til at erfaringsudveksle i undervisningen:

**Jeg tror, at – det hører man jo egentlig også, når de sådan begynder at sætte ord på, og særligt når de begynder at tale indbyrdes, ikke også (...). Altså, så er det: "Nå, jamen det er jo ligesom ..." og "Nå, jeg har godt nok oplevet noget andet", og så begynder de jo (...) at komme i spil.**

Underviseren reflekterer grundigt over, hvad refleksionser med afsæt i praksis kan bidrage med i undervisningen, hvilket fremkalder følgende overvejelser:

**Jeg tror måske nogle gange (...) jeg tror altså, jeg føler mig ret overbevist om (...) at jeg ikke vægter deres refleksion i praksis (...) giver den credit nok, altså.**

Underviseren ræsonnerer i samtalen, at han er overbevist om, at han ikke vægter refleksionen i praksis hos de studerende nok, og at andre, mere teoretiske elementer vurderes som værende vigtigere at reflektere over i en undervisningssammenhæng.

At de studerendes refleksioner, der tager udgangspunkt i den fysiske praksis, er vigtige, bakes op af interviewet med den studerende, hvor hun kommenterer, at de legende processer har givet hende nogle erfaringer, som hun "ikke kan løbe fra" og derfor er nødt til at reflektere over. Undervisning med legekvaliteter har potentiale til at muliggøre en stærk kobling mellem den sproglige praksis og den fysiske praksis; "(...) idet det faglige sættes i scene på en måde, så det er muligt at gøre noget – sammen med andre. Læreprocesser er altså forbundet med handling, for det er gennem handling, at det er muligt for de studerende at komme til at vide noget" (Skovbjerg og Jørgensen, 2021, 2). På den måde er der mulighed for, at studerendes egne kropslige og sanssemæssige erfaringer kobles til det teoretiske omdrejningspunkt for undervisningen.

Legen, som den studerende refererer til, kaldes *bodyguard* og er organiseret sådan, at en studerende står som en berømt inde i midten, og en anden studerende skal være hendes bodyguard, mens resten står i en kreds omkring dem. De studerende, der står ude i kredsen, har bolde og skal forsøge at ramme berømteden, mens bodyguards opgave er at forhindre dette.

Denne aktivitet har den studerende, som i legen fik rollen som berømt, reflekteret meget over i den efterfølgende uge, og da hun bliver interviewet, evaluerer hun aktiviteten på følgende måde:

*Jeg gav ligesom slet ikke min med-studerende lov til at ... dække mig, for jeg fik bare taget fat i hende og ført hende rundt, hvor jeg ville have, hun skulle stå. Og den æh, den har jeg virkelig haft oppe at vende mange gange, for det overraskede mig, at jeg faktisk tog fysisk fat i en person og sagde: "Du skal stå her". For sådan troede jeg ikke, at jeg var. Jeg er rar, jeg er rummelig, jeg giver plads. Og lige der, der blev det bare modbevist. Det har sat nogle refleksioner i gang, hmm, gad vide hvor meget jeg egentlig gør det ubevidst i den anden del af vores studieliv. Bare når vi sidder og læser litteratur: Hvor tit får jeg bare sådan taget kontrollen og ikke ladet de andre blive hørt? Så den har jeg virkelig reflekteret over.*

De valg, som den studerende tager i legen, om fysisk at flytte rundt på sin bodyguard, muliggør nogle kropsligt forankrede erfaringer for den studerende at reflektere over, såvel i forbindelse med den sproglige praksis om eksempelvis begrebet rummelighed som i forhold til en nuancering af den studerendes selvbillede. Eksemplet peger på, at helt konkrete legepraksisser i undervisningen kan sætte gang i refleksioner, der rækker ud over den aktuelle kontekst i legen og danner grobund for refleksioner, som knytter sig til en professionsprofessionel dannelse.

#### **Når evaluering påvirker udøvede videnspraksisser – diskussion og perspektivering**

I det følgende vil vi diskutere, hvordan underviseren og de studerendes evalueringer af undervisningspraksis er med til at skabe en træghed,



når det kommer til at tage mere legende og handlende videnspraksisser i brug. Vi vil også diskutere, hvordan videnspraksisser tillægges forskellig status, og hvordan den formelle evaluering knytter sig til den kontinuerlige og implicite hverdagslige evaluering.

Gennem de evaluerende udsagn viser det sig, at studerende og undervisere overordnet har normativt samme forventninger og holdninger til, hvordan der bedrives klasseundervisning. Det kan, på baggrund af især den studerendes refleksioner, tilskrives rødder i traditioner og erfaringer. Der ses en fastlåshed i, hvad man kan kalde den traditionelle tavleundervisning, som ikke blot kan henvises til underviseres manglende didaktiske variationslyst, men som kommer til udtryk i studerendes evalueringer af, hvordan man agerer i et undervisningsrum.

Videnspraksisser, der arbejder med andre typer af undervisning og materialer, synes i høj grad at understøtte studerendes refleksioner og mulighed for et mere kropsligt erfaringsnært forhold til teoretiske begreber. Alligevel synes videnspraksisser, hvor viden primært videreformidles gennem en sproglig teoretisk praksis fra underviser til studerende, stadig at være den måde, som det normativt forventes, at viden praktiseres på. Undervisning, der går imod denne mere sproglige videnspraksis, udfordres af både studerende og undervisere. Samtidig opstår der en udfordring ved denne normative forventning til videnspraksisser, idet undervisere og studerende som udgangspunkt synes at have samme forventninger til, hvilke videnspraksisser der skal bedrives i undervisningsrummet. Der er ikke nødvendigvis en ensartet forståelse af relationen mellem teori og praksis mellem studerende og undervisere. Når det kommer til studerende og underviseres holdninger til, fra hvilket perspektiv der skal reflekteres, synes der at opstå en forskel.

I vores materiale tyder det på, at de studerende går mere induktivt til værks i deres refleksioner, end undervisere gør: De studerende reflekterer primært ud fra deres egne partikulære praksisoplevelser, hvorimod underviseren gerne ser, at refleksionen primært tager afsæt i generelle teoretiske begreber.

Dermed kan disse forskellige tilgange potentielt støde sammen i den aktuelle undervisningspraksis, eksempelvis når studerende spørger, om ikke der er noget teori, som *passer* til deres oplevede erfaringer.

Lærer- og pædagoguddannelser i hele landet er alle en del af Playful Learning Programmet (Playful Learning, 2021b). De eksperimenterer på forskellig vis med at designe undervisning med legekvalitet, der er karakteriseret ved at være "knyttet til konkrete situationer (...) aflæselige forbundet med handling" (Skovbjerg og Jørgensen, 2021, s. 8). I det empiriske materiale viser det sig, gennem evaluerende udsagn, at forskellige former for videnspraksis har forskellig status. Det kan i nogen grad være medvirkende til at skabe en ambivalens med hensyn til mere legende og praksisnære videnspraksisser hos såvel undervisere som studerende. Underviseren forholder sig primært til studerendes refleksioner ud fra et teoretisk ståsted, men oplever på samme tid, at studerende kan komme i vildrede i den fysiske praksis i praktikken.

Studerende giver udtryk for, at legende praksisser på én og samme tid danner udgangspunkt for væsentlige erkendelser, men samtidig er lidt fjolledede. I forlængelse heraf er det relevant at fremhæve, at der også ses en anden ambivalens hos de studerende, hvor de giver udtryk for, at det kan føles tungt at have en tekstnær og teoretisk funderet undervisning. Men samtidig føles det utrygt og uvant for dem at deltage i mere handlende og legende undervisningspraksisser.

I en diskussion af evaluering af læringsrummet kommer vi ikke udenom at forholde os til den formelle evaluering af de studerendes viden og færdigheder, som knytter sig til krav i bekendtgørelser og studieordninger for uddannelserne. I den formelle evaluering udprøves studerende oftest på en måde, hvor de gennem deres sproglige færdigheder bedømmes på deres kunnen (eksempelvis UFM, 2015, § 21), men hvor det ikke bliver tydeligt, om de sproglige færdigheder har rødder i en konkret praksis. Når der til prøverne evalueres ud fra kompetencer, der knytter sig til at være sproglig ekspert, er der – med Collins' (2011) analytiske distinktion mellem sproglig praksis og fysisk praksis – fare for, at den sproglige praksis kan

blive et ekkokammer af tomt sprog, hvor teoretiske begreber ikke kan eksemplificeres og relateres til en konkret, fysisk fagpraksis. Samtidig kan vægtningen af den sproglige ekspertise i de formelle evalueringer være med til at fastholde denne form for praksis som mere værdifuld i en undervisningskontekst end andre former for videnspraksis.



Der kan altså fremhæves en potentiel træghed, hvad angår anvendelse af andre undervisningspraksisser end dem, som vi har kaldt de mere traditionelle. Den skyldes studerendes og underviseres forventninger til undervisningspraksis, som for studerendes vedkommende er formet gennem erfaringer helt tilbage til folkeskolen. Samtidig vil vi pege på, at denne potentielle træghed kan opstå på grund af en for skarp opdeling mellem teori og praksis – og den status, der knytter sig til disse felter. Den kan også opstå på grund af den formelle evalueringsform på uddannelserne, hvor alle disse elementer spiller en rolle for, hvorledes forskellige måder at praktisere viden udfoldes på både lærer- og pædagoguddannelsen.

### Afrunding

I denne artikel peger vi på, at måder at planlægge og udføre undervisningspraksis ikke udelukkende er baseret på underviserens eksplicitte evalueringer og valg, men er en fælles, konstitueret og rammesat forståelse mellem undervisere og studerende, som handler om, hvad undervisning

er, og hvordan videnspraksisser udfoldes. Denne fælles forståelse mellem undervisere og studerende kan dog være farvet af subtile evalueringer, der kan fungere som potentielle forhindringer for at ændre undervisningspraksis, trods ønsket og idealet om at variere måderne at praktisere viden på i undervisningssammenhænge.

Såfremt der ikke tilgodeses forskellige måder at praktisere viden på, opstår der risiko for primært at uddanne sproglige eksperter på lærer- og pædagoguddannelsen, som kan komme til at mangle den fornødne handlekompetence til at agere som praksis eksperter, når de som kommende professionelle skal varetage deres profession. Vores sigte med artiklen er at synliggøre det samspil af forskellige formelle og mere subtile evalueringsformer, der er til stede, når valg om relevante videnspraksisser i undervisningen skal tages.

**Vores sigte er også at bidrage til en videre dialog om, hvordan den sproglige og fysiske praksis skal sameksistere som en del af det at tage en lærer- eller pædagoguddannelse.**

### Anerkendelse

Vi takker de to anonyme reviewere, der har bidraget med produktive og kritiske kommentarer til et tidligere udkast af denne artikel. De har således hjulpet os med at tydeliggøre og forbedre væsentlige dele af artiklens argumentation.



## Litteratur

- Brown, A.L. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Collins, H. (2011). *Language and practice*. *Social Studies of Science*, 41(2), 271-300.
- Hansen, M.S. (2021). *Mellem håndværk og akademi*. I Hjermitzlev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.). *God og dårlig pædagoguddannelse : 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. Aarhus: DPP.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manen, M. van (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. Los Angeles, CA: Sage.
- Playful Learning (2021a). *Forskning: Playful Learning*. Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden. <https://playful-learning.dk/udvikling/>
- Playful Learning (2021b). *Udvikling: Playful Learning*. Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden. <https://playful-learning.dk/udvikling/>
- Rothuizen, J.J. (2021). *Mellem viden og handling*. I Hjermitzlev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.). *God og dårlig pædagoguddannelse : 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. Aarhus: DPP.
- Schwandt, T.A. (2000). *Meta-analysis and everyday life: The good, the bad, and the ugly*. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 213-219.
- Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). *Legekvaliteter*. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 24.
- Szulevics, T. (2015). *Deltagerobservation*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2015). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.