

---

# Læreruddannelsens vidensgrundlag efter reformen

Jørn Bjerre, Ph.d., lektor, DPU, Aarhus Universitet, [jbje@edu.au.dk](mailto:jbje@edu.au.dk)  
Hans Dorf, lektor emeritus, DPU, Aarhus Universitet, [hado@edu.au.dk](mailto:hado@edu.au.dk)

---

## Resume

Med udgangspunkt i Basil Bernsteins teori om viden, kompetence og performance, diskuterer artiklen det, den betegner som læreruddannelses *vidensgrundlag*. Det konkrete udgangspunkt er bekendtgørelsen for uddannelseselementet Almen undervisningskompetence (fra 2013-reformen), som sammenlignes med det tilsvarende fag i den tidligere læreruddannelse, Almen didaktik. Via denne sammenligning argumenteres der for, at læreruddannelsens vidensgrundlag ikke har bevæget sig i retning af det øgede fokus på *kompetence*, som ligger i uddannelsens aktuelle selvbeskrivelse – men derimod har bevæget sig i retning af et øget fokus på *performance*. Videre argumenteres der for, at det fokus på generiske kompetencer, som tilstræbes via bevægelsen mod kompetencer, ikke vil kræve mindre, men et større fokus på domænespecifik viden.

**Nøgleord:** vidensgrundlag, viden, kompetence, performance, Bernstein, læreruddannelse, reform

## Abstract

This article examines the understanding of knowledge and other dimensions behind teacher professionalism inherent in the present teacher education. We compare the official description of the educational 'element' of Almen undervisningskompetence in the 2013 teacher education reform with the subject of Almen didaktik as it was described in the previous teacher education and analyze the differences that we find between them by means of Basil Bernstein's theory of knowledge, competence and performance. On this basis, we argue that the 2013 reform actually does not represent a stronger focus on competence even though this term is central to the political description of the present teacher education. Rather the focus is on performance and knowledge as it is understood – i.e. as being embedded in specific practical contexts. Further, we argue that the emphasis on generic competences, which is usually implied in a strategy of competence development, would not involve giving less but, on the contrary, giving more attention to domain specific theoretical and empirical knowledge.

**Keywords:** knowledge, knowledge types, competence, performance, Bernstein, teacher education, reform



Et af de centrale mål med den reform af læreruddannelsen, som blev gennemført i 2013, var "at styrke" det, der blev kaldt "lærernes grundfaglighed" (Regeringen, 2012, s. 1). Det skulle blandt andet ske gennem et øget fokus på kompetencer såsom "klasserumsledelse, relationskompetence, kompetencer i forhold til inklusion og identifikation af sociale problemer".

Denne artikel analyserer reformen som et udtryk for en diskursiv bevægelse i det, vi vil betegne uddannelsers vidensgrundlag; en bevægelse, som vi analyserer og begrebsliggør med udgangspunkt i Basil Bernsteins pædagogiske sociologi (Bernstein, 2000 [1996]). Det er artiklens formål på den baggrund at vurdere, om uddannelsen dermed realiserer sin erklærede hensigt om at styrke lærernes grundfaglighed og for så vidt bidrage til en stærkere lærerkvalifikation.

Først redegør vi for, hvad vi forstår ved en uddannelses vidensgrundlag, idet vi især henviser til Bernsteins teori om "den pædagogiske anordning". Dernæst analyseres udviklingen af 2013-reformen, idet der også henvises til dansk læreruddannelses nyere reformhistorie, samt resultatet af aktuelle evalueringer af uddannelsen efter reformen. Endelig fokuserer vi for det tredje på uddannelseselementet Almen undervisningskompetence, som vi sammenligner med det tidligere fag Almen didaktik. På den baggrund bliver det muligt at beskrive, hvordan læreruddannelsens vidensgrundlag udvikles med reformen. Her fokuseres på et skift i tyngdepunkt fra faglige vidensdomæner til et fokus på udviklingen af generelle eller "generiske" kompetencer. Konklusionen på undersøgelsen er, at forandringen af læreruddannelsens vidensgrundlag skal fortolkes som en bevægelse i retning af performance snarere end kompetence.

## Uddannelsers vidensgrundlag

Når vi taler om vidensgrundlag snarere end uddannelsesgrundlag, er det, fordi vi interesserer os for et overordnet kvalificeringsperspektiv og -sigte, som henviser til en bestemt forståelse af, hvad en dygtig lærer skal være i besiddelse af – eller hvad der samlet set ligger bag udformningen af den konkrete læreruddannelse. Dermed vil vidensgrundlag kunne fortolkes som synonymt med det klassiske dannelsesbegreb. Problemet med at bruge dannelsesbegrebet er i denne sammenhæng ikke blot, at det anvendes i mange ganske forskellige betydninger, der strækker sig fra gode manerer over en bred ('almen') videnshorisont til det at være i besiddelse af personlige kriterier for anvendelsen af sin viden og færdighed (Nielsen, 1973, s. 40).

Derudover bruger vi ikke begrebet, fordi det ikke indgår i den intellektuelle tradition, vi i denne artikel arbejder i forlængelse af, nemlig den engelske pædagogiske sociologi, som netop arbejder med vidensbegrebet i den ovenfor angivne brede betydning.

Der er en vis tradition herhjemme for at forstå dannelse og uddannelse som udtryk for to forskellige paradigmer (Hermann, 2016). Det skal understreges, at vi ikke ser nogen principiel modsætning mellem vidensgrundlag og dannelse på den ene side og uddannelse på den anden; tværtimod skal vidensgrundlaget netop ses i sammenhæng med det dannelsesformål, som uddannelsen skal søge at realisere.

I relation til arbejdet med konkrete analyser af uddannelsers vidensgrundlag kan det være en hjælp at klarlægge forholdet mellem det faktiske og det normative grundlag; det vil i denne sammenhæng sige: det grundlag, som læreruddannelsen *faktisk* danner de studerende ud fra, og *normative* betragtninger over dette grundlag.

I den forbindelse er det afgørende at være opmærksom på, at når man har med bekendtgørelsestekster at gøre, så er de en del af det *faktiske* grundlag, på trods af at teksterne ikke direkte afspejler, hvad der sker i undervisningen, og på trods af at de bygger på normative antagelser – fordi der er tale om regler, der er med til rent faktisk at sætte de rammer, inden for hvilke pædagogiseringen af viden tager form. Ved *normative* betragtninger over uddannelsens vidensgrundlag forstår vi perspektiver, der tager stilling til kvaliteten af vidensgrundlagets form, indhold og sigte.

### **Den pædagogiske anordning, distributive regler og fagenes vidensorganisering**

I det følgende vil vi uddybe begrebet om uddannelsens vidensgrundlag i forlængelse af den engelske uddannelsessociolog Basil Bernsteins begreb om *den pædagogiske anordning*, som han anvender til at give en sammenfattende beskrivelse af en struktur, som gør sig gældende i al undervisning (Bernstein, 2000 [1996]).

Ved begrebet *den pædagogiske anordning* forstår Bernstein et system af regler, som regulerer, hvilken viden der bliver genstand for den pædagogiske kommunikation, men også hvilken interaktion der er legitim i den pædagogiske kontekst. Mest grundlæggende er det system af regler, som han betegner *distributive regler*, og som henviser til fordelingen af adgang til viden. De distributive reglers funktion er derfor "at regulere relationerne mellem magt, sociale grupper, bevidsthedsformer og praksis". De distribu-



tive regler regulerer således, *hvem* (hvilke sociale grupper) der kan transmittere *hvad* (forskellige vidensindhold og former for viden) til *hvem* under *hvilke* betingelser (Bernstein, 2000 [1996], s. 28, 31).

Et andet sæt af regler angår selve omsætningen af den pædagogiske diskurs og betegnes *rekontekstualiseringsregler*; disse udgør regler for organiseringen af viden i undervisningen. Endelig betegner *evaluative regler* regler for evalueringen af det tilegnede. I denne sammenhæng vil vi primært berøre de distributive regler og i mindre grad inddrage rekontekstualiseringsreglerne.

Det centrale aspekt, som angår en uddannelses distributive regler, er prioriteringen af *to typer af viden*, som Bernstein anser for at være strukturerende for *vidensorganisering*, og som han klassificerer som forholdet mellem 'det allerede tænkte' og 'det endnu ikke tænkte'.

Videnstyper	Reference til omverden	Grad af bundethed til eksisterende kontekst	Vidensorganisering
"Profan" viden Hverdagsviden 'Det allerede tænkte'	Den materielle og umiddelbare hverdagsverden	Kontekstafhængighed	Horisontal diskurs
"Hellig" viden, Fagligt kvalificeret viden 'Det endnu ikke tænkte' "Magtfuld viden"	En hverdagsoverskridende verden	Afstand mellem konteksten og en meningshorisont, der kan blive stedet for 'det endnu ikke tænkte'	Vertikal diskurs

Tabel 1. Omarbejdet efter Bernstein, 2000 [1996].

Pointen er nu, at der kan eksistere forskellige relationer mellem de to typer af viden. De to slags viden kan være helt adskilt, så den fagligt kvalificerede, "magtfulde" viden tilhører særlige eliter, mens andre må nøjes med hverdagsviden. Eller hverdagsviden kan 'overtage' en veletableret faglig ortodoksi eller vanetænkning. Men der kan også være en indirekte relation eller *en frugtbar afstand* mellem "profan" og "hellig" viden, der kan skabe *en potentiel diskursiv åbning*, som giver aktøren mulighed for at operere på baggrund af 'det endnu ikke tænkte'. Denne diskursive åbning med potentiale for ny forståelse har at gøre med, at der ved hjælp af et særligt, begrebsligt skærpet

sprog – og fordi dette sprog ikke i så høj grad er underlagt en umiddelbar hverdagsforståelse, der refererer til en kendt, eksisterende omverden – kan tænkes og udtrykkes sammenhænge, der ikke ellers medtænkes i en praktisk omgang med den daglige virkelighed.

Bernstein argumenterer imidlertid for, at der knytter sig magtrelationer til denne diskursive åbning i et forsøg på at regulere realiseringen af det, der kan tænkes, og den mening, der kan skabes, idet de distributive regler omhandler, hvem der har adgang til grundlaget for og udmøntningen af denne realisering (Bernstein, 2000, s. 30). Det er således i etableringen af kategorier, der organiserer, hvad der betragtes som den vigtigste viden, at magt udfolder sig i uddannelse: "magten etablerer legitime relationer mellem kategorier" (Bernstein, 2000, s. 5).

Det er måden, hvorpå disse relationer etableres, som vi betegner en uddannelses vidensgrundlag. Idealtypisk kan man her sondre mellem et vidensgrundlag, der er rettet mod at give den studerende forudsætningerne for at operere på baggrund af 'det endnu ikke tænkte' og en ikke kontekstbundet viden – og et, der er orienteret mod at operere ud fra 'det allerede tænkte' og en kontekstbundet viden. Denne forskel kan uddybes yderligere, hvis man ser nærmere på den *vidensorganisering*, som er anført i tabellens højre kolonne, og som rummer de begreber, der har vundet størst indpas i diskussionen om, hvad der kendetegner fagligt kvalificeret kundskab.

### Horisontal og vertikal diskurs

Med henvisning til sociologen Emile Durkheims distinktion mellem "profan" og "hellig" viden skelner Bernstein først imellem *horisontal diskurs* og *vertikal diskurs*. Førstnævnte begreb henviser til den hverdagsviden, der er inddelt i forhold til hverdagslivets forskellige, lokale funktionsområder og kommunikationsformer; sidstnævnte begreb henviser til fagligt, herunder videnskabeligt kvalificeret viden, som i højere grad er 'objektiv' og kontekstuaafhængig (eller i hvert fald mindre kontekstafhængig).

Fagligt kvalificeret viden, som er interessant i en uddannelsesfaglig sammenhæng, kan – alt efter fagligt domæne – være organiseret hierarkisk i én integreret faglig begrebsverden eller være segmenteret i parallelle begrebsverdener, der kan henviser til forskellige faglige delområder, men også til konkurrerende teoretiske eller metodiske tilgange til de samme delområder (Bernstein, 1999).

Disse forskelle i *vidensstruktur*, der afhænger af de respektive faglige domæner, omtaler Bernstein derfor som henholdsvis "hierarkiske" og "seg-



menterede" (eller "flade") vidensstrukturer, ligesom han taler om stærke og svage faglige "grammatikker" for, hvordan fagdomænets viden er struktureret. Naturvidenskab er mere hierarkisk organiseret end f.eks. uddannelsesvidenskab, der er præget af en flerhed af segmenterede faglige diskurser. Og ifølge Bernstein kan fagområder med flade vidensstrukturer lettere blive præget af videnskabelige pendulsving – og politisk indblanding – fordi de er vanskeligere at bringe på en fælles, eksakt formel end f.eks. matematik. Derfor kan det være fristende for human- og samfundsfaglige videnskaber såsom uddannelsesvidenskab at forsøge at højne deres videnskabelige 'evidens', legitimitet og overbevisningskraft ved at adoptere begreber og metoder fra naturvidenskaberne. Imidlertid har naturvidenskaberne og de sociale videnskaber fundamentalt forskellige sandhedsbetingelser i kraft af de afgørende forskelle på deres forskningsgenstande – fysiske henholdsvis psykosociale fænomener (Bernstein, 1999; Dorf, 2018, s. 192, 87).

Ikke desto mindre er det en pointe hos Bernstein, at en vertikal, fagligt organiseret diskurs *uanset sin vidensstruktur* er grundlaget for professionel faglig autonomi og ikke en horisontal hverdagsdiskurs.

Vi kan nu præcisere, at en uddannelses vidensgrundlag har at gøre med de distributive regler, der gør forskellige typer af viden – og samspil imellem dem – tilgængelige i form af det *samlede kompleks af perspektiver, arbejdsmåder, faglige metoder og indhold, ved hjælp af hvilke de studerende søges påvirket igennem deres uddannelse*. På basis af Bernsteins begreber vil vi nu analysere den bevægelse i vidensgrundlaget, som den seneste reform af læreruddannelse indebærer; vi vil kort kontekstualisere den i forhold til læreruddannelsens reformhistorie samt belyse, hvordan den er blevet evalueret efter det første gennemløb af studerende. På den baggrund vil vi afslutningsvis karakterisere og vurdere reformens vidensgrundlag.

## Den aktuelle reform af læreruddannelsen

Formålsparagraffen i bekendtgørelsen om læreruddannelsen udgør en central del af læreruddannelsens faktiske vidensgrundlag. Ifølge denne er formålet med læreruddannelsen, "at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne" realisere "folkeskolens formål". Dette betyder, at studiet skal bestå af måder, metoder og indhold, ved hjælp af hvilke de studerende bliver i stand til at "give eleverne" i skolerne "kundskaber og færdigheder, der forbereder

dem til videre uddannelse”, samt gøre dem klar til deltagelse ”i et samfund med frihed og folkestyre” – sådan som det bl.a. hedder i folkeskolens formålsparagraf.

### Bevægelsen i vidensgrundlaget i 2013-reformen

Reformen af læreruddannelsen i 2013 ændrede ikke blot på de faglige enheder, deres sammensætning og størrelse, men også på det kategoriseringssystem og de principper, som de faglige enheder bygger på.

Ser vi først på kategoriseringssystemet, så erstattes kategorien ”linjefag” med ”undervisningsfag”, hvilket kan tolkes som et principielt skift i fokus fra læreruddannelsen som autonom undervisningskontekst til et fokus på folkeskolens fag.

Undervisningsfagene er ét ud af i alt tre faglige strukturelementer, der også tæller ”praktikken” og ”lærerens grundfaglighed”. Hvor praktikken er et strukturelement, der allerede indgik i læreruddannelsen, opfandt man strukturelementet *Lærernes grundfaglighed*, der igen blev brudt ned i to nyopfundne hovedområder, hvoraf det første betegnes *Almen dannelse*, som henviser til en omskrivning af faget Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab (KLM) til ét kompetenceområde; betegnelsen af området opstod under de politiske forhandlinger om reformen. Det andet hovedområde under Lærernes grundfaglighed betegnes *Pædagogik og lærerfaglighed*, som igen brydes ned i følgende fire kompetenceområder:

Kompetenceområde 1: Elevens læring og udvikling

Kompetenceområde 2: Almen undervisningskompetence

Kompetenceområde 3: Specialpædagogik

Kompetenceområde 4: Undervisning af tosprogede elever

Det mest centrale ved forandringen af uddannelsens strukturelementer er omskrivningen af fag til kompetenceområder. Betydningen af dette kan analyseres ved at betragte den omskrivning, der er sket af de såkaldte pædagogisk-psykologiske fag: pædagogisk psykologi, pædagogik og almen didaktik. I den forbindelse er det iøjnefaldende, at faget pædagogik end ikke omskrives, men indoptages i hovedområdet *Almen dannelse*, som nu forvaltes af modulet KLM; hvilket de facto vil sige, at indholdet ophører med at have en selvstændig identitet. Fagene pædagogisk psykologi og almen didaktik omskrives til *Elevens læring og udvikling* samt *Almen undervisningskompetence*. Heri finder vi en afgørende bevægelse i læreruddannelsens vidensgrund-



lag, idet man går væk fra det princip, som de to pædagogiske fag byggede på, nemlig princippet om, at et fag på læreruddannelsen skulle henvise til et videnskabeligt felt, dvs. et felt, som understøttedes af forskning, videnskabelige uddannelser og feltspecifikke tidsskrifter – jf. Bernsteins begreb om vertikal diskurs.

Når læreruddannelsens fag refererer til videnskabelige felter, defineres uddannelsen som en indsocialisering af den studerende i den specielle meningshorisont, som faget udgør. Det gælder eksempelvis faget pædagogisk psykologi, hvis faglige genstand er psykologiske forståelser, begreber og teorier med relevans for pædagogisk virksomhed. Via omskrivningen til *Elevens læring og udvikling* skifter fokus på det principielle plan fra en indsocialisering i videnskabens potentielle mening til et fokus på de processer, som er målet med lærerens praktiske arbejde ude i skolen. Der er således tale om en skift fra et videnskabsbaseret til et professionsorienteret princip, der lukker afstanden mellem ny (teoretisk) mening og eksisterende (praktisk) kontekst.

På samme måde med omskrivningen af almen didaktik til *Almen undervisningskompetence*; her ændres referencen fra at være en reference til det videnskabelige felt, didaktik, og til at være en beskrivelse af, hvad læreren skal kunne i praksis.

### Skift i klassificeringsmodus

Logikken bag reformens skift i klassificeringsmodus viser sig også i omskrivningen af de tidligere Centrale Kundskabs og Færdighedsområder (CKF) til de nuværende uddannelseselementers kompetence-, videns- og færdigheds-mål (KVF). Hvor de tidligere CKF'ers fokus var det indhold, som de studerende skulle møde i fagene, er fokus for KVF'erne, hvad en lærerstuderende skal kunne som kommende praktiker. Denne bevægelse flugter med det nævnte skift fra linjefag til undervisningsfag, og det generelle forsøg på at reducere afstanden mellem ny mening og eksisterende kontekst og dermed indskrænke rummet for 'det endnu ikke tænkte'.

Omvendt kan der argumenteres for, at aftaleteksten også betoner elementer, der synes at pege på en bevaring af denne afstand, herunder:

- at almen dannelse skal gennemsyre uddannelsen, og
- at de studerende skal beskæftige sig med evidensbaseret viden og få adgang til forskning.



Går man imidlertid ind i den måde, elementerne udmøntes på, viser et andet billede sig imidlertid, idet de nævnte hensigter direkte knyttes an til anvendelse, praksisrelevans og vejledning. Således hedder det eksempelvis i aftaleteksten: "Underviserne på læreruddannelsen skal fremover langt mere systematisk basere undervisningen på *praksisrelevant* og evidensbaseret viden", og "Læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, *hvad der virker i folkeskolen*" (Regeringen, 2012, s. 1).

Således kobles henvisningen til videnskab – der fastholder afstanden mellem ny mening og eksisterende kontekst – med begrænsende betingelser, der omgående lukker denne afstand, således at det ikke er i relation til 'det endnu ikke tænkte' at referencen gælder, men anvendelsen af 'det allerede tænkte' i en allerede given kontekst. Vidensgrundlaget sigter således ikke mod, at den studerende skal tænke videnskabeligt i relation til sin praksis, men mod at den studerende skal blive i stand til handle ud fra direktiver, der henviser til videnskab.

Derudover understreges den direkte relation til praksis, når det i teksten hedder, at "der stilles krav om større praksisforankring af professionsbachelorprojektet", og at "de studerendes lærerfaglighed" omfatter "viden om og kompetence i skolens praksis", samt når det påpeges, at der er et "betydeligt potentiale for 'mere folkeskole i læreruddannelsen'" (Regeringen, 2012, s. 5, 4, 8).

Der er således samlet set belæg for at beskrive læreruddannelsens vidensgrundlag efter reformen som kendetegnet ved en praksiskonserverende lukning af afstanden mellem potentiel ny mening og eksisterende kontekst, og dermed en indskrænkning af mulighedsrummet for 'det endnu ikke tænkte'. I det følgende vil vi kort sætte denne bevægelse ind i en reformhistoriske kontekst.

## Læreruddannelsens nyere reformhistoriske kontekst

Den udvikling af læreruddannelsens vidensgrundlag, vi har beskrevet, kan fortolkes som en version af en kamp mellem at tone læreruddannelsen i retning af praktiske skolefærdigheder og videnskabelig viden, som går helt tilbage til læreruddannelsens grundlæggelse. Indskrænker vi os blot til den moderne reformhistorie (Eriksen, 2009), så kan vi i 1954-loven se forsøget på at koble faglige enheder som bl.a. psykologi med direkte anvendte skolefærdigheder, f.eks. i § 11, stk. 1: "Seminiernes hovedfag er praktisk



skolegerning, pædagogik og psykologi, og i alle seminariets fag tager undervisningen sigte mod den praktiske pædagogiske udformning til brug for barneskolens forskellige alderstrin”.

Heri ligger en bestemmelse af læreruddannelsens *vidensgrundlag*, som rummer samme dobbelte fokus som 2013-loven – på bedømmelseskriterier, der tager udgangspunkt i virket i folkeskolen, og på videnskabelige fag – dog med den væsentlige forskel, at 2013-loven ophæver den domænespecifikke pædagogiske faglighed til fordel for tilknytningen til en generel, om end ’evidensbaseret’ videnstype.

1954-loven kom aldrig til at opfylde de oprindelige intentioner, idet den fra starten blev kritiseret af bl.a. de faglige foreninger (Eriksen, 2009, s. 31). Kort efter ikrafttrædelsen påbegyndtes derfor forarbejderne til den efterfølgende lov i 1966, som går direkte imod tankegangen i såvel 1954-loven som den nuværende 2013-lov. 1966-loven beskrev således læreruddannelsens formål, idet den gjorde det, man kan kalde et armlængdeprincip, til praksis gældende. Formålet var med andre ord ikke praktisk skolegerning, men at de studerende ”erhverver sig teoretiske forudsætninger for virksomhed i folkeskolen”. En af de toneangivende stemmer i debatten om denne lov var professor ved Danmarks lærerhøjskole Carl Aage Larsen. Larsen bidrog til, at ord som ”elever” og ”seminarister” blev erstattet af ordet ”studerende”, og var fortaler for den nævnte armlængde i forhold til aftagerne. Målet var, at de studerende skulle have undervisning af personer med adgang til videnskabelig viden på området, og at det var op til de studerende – ud fra en forståelse af formålet med skolen – selv at danne deres egne synteser mellem pædagogik, fag og praktik. Dette var, mente Larsen, forudsætningen for, at den studerende kunne blive en selvstændigt reflekterende lærer – i fuld overensstemmelse med Bernsteins pointer.

Den læreruddannelse, der blev skabt med 1966-reformen, bestod relativt længe, men da den blev evalueret i slutfirserne blev det konkluderet, at uddannelsen ikke hang sammen (hvilket i parentes bemærket heller ikke var intentionen). I de efterfølgende 1991- og 1997-reformer tog man fat på at skabe en læreruddannelse, som kunne ”gå på to ben” – såvel være teoretisk fokuseret som praktisk orienteret; og læreruddannelsens fag blev nu organiseret i Centrale Kundskabs og Færdighedsområder (CKF). Efter en ny evaluering af læreruddannelsen (EVA, 2003) blev uddannelsen reformeret igen i 2006, idet der bl.a. blev tilstræbt et større samspil mellem linjefag, pædagogik og praktik (se også Dorf, 2018, s. 240).

## Evaluering af den nye læreruddannelse

Betragter vi nu den modtagelse, som læreruddannelsen efter reformen fra 2013 har fået, så er den løbende blevet kommenteret i censorformandskabets rapporter, hvor der blandt andet har været peget på problemer med det, der betegnes som det "fagfaglige niveau", hvilket vi oversætter til det mere begrebsligt præcise "domænespecifik, fagligt kvalificeret viden" (Tricot & Sweller, 2014).

I årsberetningen for 2016/17 fra Censorformandskabet for læreruddannelsen kunne man således læse følgende passage:

*Antallet af indrapporteringer, der peger på et utilfredsstillende fagfagligt niveau, er alarmerende højt, og på tværs af samtlige fag kan man se præcis den samme tendens: En betydelig gruppe af censorerne vurderer, at det fagfaglige vidensniveau hos de studerende simpelthen ikke er tilstrækkeligt højt til at sikre undervisning af høj kvalitet i folkeskolen" (Censorformandskabet for læreruddannelsen, 2017, s. 7).*

Nu efter det første fireårige gennemløb af studerende er der så kommet en samlet evaluering i 2017 og 2018. Formålet hermed var at vurdere, om reformen havde levet op til de politiske ambitioner, der var lagt til grund for den; herunder den centrale ambition om "en faglig styrkelse af uddannelsen" (Regeringen, 2012, s. 3).

Det skal understreges, at evalueringerne ikke er effektundersøgelser, men hviler på vurderinger fra uddannelsens forskellige parter. På dette grundlag peges der imidlertid på, at det fagfaglige niveau ikke er på højde med det fagdidaktiske (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 15; Rambøll, 2018, s. 29; Ekspertgruppen, 2018, s. 30).

Evalueringerne omhandler fire forhold, der i særlig grad har med denne artikels tema at gøre:

- 1) antallet og detaljeringsgraden af videns- og færdighedsmålene
- 2) generaliseringsniveauet for kompetencemålene
- 3) uddannelsens kundskabsmæssige forankring
- 4) de studerendes beherskelse af praksiskompetencer.

Ad 1) Både Ekspertgruppens slutevaluering (Ekspertgruppen, 2018, s. 33, 54) og delevueringerne (Andersen & Hansen, 2017, s. 40; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 15) hæfter sig ved, at især videns- og færdigheds-



målenes antal og detaljeringsgrad opleves som en omstændighed, der gør det vanskeligt at planlægge en sammenhængende undervisning og opnå tilstrækkelig faglig dybde.

Ad 2) Samtidig vurderes kompetencemålene som værende for generelle til at være tilstrækkelig præcise redskaber for bedømmelse og planlægning. En stor gruppe undervisere vurderer ifølge Rambøll (2018, s. 44), at kompetencemålene er for bredt formuleret, overlappende, åbne for fortolkning eller endog "en udfordring for kvaliteten i undervisningen". Og ifølge Andersen & Hansen (2017, s. 13, 22) peges der fra de nationale faggruppers side på, at fagenes kompetencemål udgør et uhensigtsmæssigt grundlag for planlægningen af faglige moduler. Målene opfattes som mere orienteret imod undervisningens *hvordan* end dens *hvad*; der skal tænkes 'baglæns' fra mål til fag, og målene refererer utydeligt til fagligt indhold. "Målene er [...] instrumentelle, der er intet fag", som en underviser udtrykker det (Andersen & Hansen, s. 44). Fra underviserside peges der endvidere på, at kompetencemålene nok gør det muligt at give de studerende et billede af, hvilke praksiskompetencer uddannelsen forventer af dem, men at prøverne snarere undersøger viden og refleksionsevne end praksiskompetencer (Andersen & Hansen, s. 15, 56, 61; Rambøll, 2018, s. 44; Ekspertgruppen, 2018, s. 36).

Ad 3) Ekspertgruppen understreger som et af sine 'udviklingsområder' for uddannelsen "vigtigheden af, at arbejde med indholdet af læreruddannelsen, nemlig den gode, krævende og ambitiøse undervisning, som er under løbende udvikling". Ekspertgruppen kritiserer bl.a., at især international forskning indgår for sparsomt i uddannelsens vidensgrundlag, men også at de studerende i meget begrænset omfang gør erfaringer med selv at deltage i forsknings- og udviklingsaktiviteter, f.eks. i tilknytning til praktikken (Ekspertgruppen, 2018, s. 30, 34, 46; jf. Rambøll, 2018, s. 38). Tidligere forskning har peget på vigtigheden af en funktionel integration af praksiserfaring med teoretisk refleksion og dermed behovet for et fælles fagligt sprog mellem undervisere og praktikvejledere. Ekspertgruppen peger tilsvarende på, at uddannelse af praktikvejledere kan være med til at løfte kvaliteten af praktikken, men at der "nu er behov for at *kvalificere* praksissamarbejdet" og "integrere træning af lærerkompetencer og øvelse i at forholde sig analytisk og udviklende til egen praksis". Og "de kommende folkeskolelærere skal være i stand til at undersøge deres egen praksis med afsæt i viden" (Ekspertgruppen, 2018, s. 64, 49).

Ad 4) Relevant i forhold til ovenstående karakteristik af læreruddannelsens vidensgrundlag er det, at Rambølls evaluering (2018, s. 32) diskuterer i

hvilken grad uddannelsens fremtrædende fokus på de studerendes opnåelse af *praksiskompetencer* er realiseret: Der er stor variation i vurderingerne af, i hvilket omfang forskellige praksiskompetencer anses for erhvervet i løbet af uddannelsen. Kompetencer til klasseledelse og relationsarbejde anses for opnået i relativt høj grad, mens kompetencer til forældresamarbejde i relativt ringe grad vurderes som opnået. Det samme konkluderer Ekspertgruppen (2018, s. 56).

Som det fremgår, er evalueringerne indforstået med præmissen om, at det er den rette kobling mellem praksis og teori, der udgør grundlaget for arbejdet med læreruddannelsens vidensgrundlag. På den baggrund konstaterer de, at de forbedringer af uddannelsen, som kunne forventes, når de studerendes evne til at håndtere praksis betones, er udeblevet. Problemet med manglen på sammenhængende undervisning og faglig dybde behandles som et teknisk spørgsmål om formuleringen af mål, snarere end som et spørgsmål om den generelle bevægelse væk fra domænespecifik, fagligt kvalificeret viden hen imod en tilegnelse af generelle praksisfærdigheder, som særlig gennemsyrrer læreruddannelsens pædagogiske elementer – men som generelt knytter sig til den såkaldte kompetencetænkning. Mest klart fremgår det af evalueringerne, at der er problemer med de nye kategoriseringsformer og målbeskrivelser. Med henblik på at konkretisere, hvori problemet mere nøjagtigt består, vil vi nu foretage en konkret analyse af et element i uddannelsen, som vi anser for eksemplarisk, fordi det omhandler selve målet med uddannelsen: udviklingen af undervisningskompetence.

## En sammenligning af vidensgrundlag

Som nævnt ovenfor befinder uddannelseselementet *Almen undervisningskompetence* sig under kompetenceområde Lærerens grundfaglighed. Elementet erstatter i 2013-reformen det tidligere fag *Almen didaktik*.

Når vi vælger *Almen undervisningskompetence*, skyldes det, at dette uddannelseselement netop repræsenterer den form for kompetence – til undervisning – som læreruddannelsen generelt sigter imod formidlingen af. En sammenligning mellem *Almen undervisningskompetence* og det fag, som det erstatter, *Almen didaktik*, gør det muligt at vise den seneste bevægelse i læreruddannelsens vidensgrundlag. Idet vi går i dybden med dette ene eksempel, bliver der ikke plads til en bredere analyse af flere af uddannelsens elementer. På hvilken måde dette begrænser analysens udsigelseskraft, afhænger af, i hvor høj grad det valgte uddannelseselement kan betragtes som eksem-

plarisk for hele uddannelsen. Generelt for undervisningsfagene gælder det muligvis, at de i højere grad er i stand til at arbejde på et domænespecifikt grundlag med reference til et videnskabeligt felt. At vi har valgt ikke at diskutere dette spørgsmål, betyder ikke, at vi anser det som sekundært, men blot at det ikke har været muligt at behandle spørgsmålet forsvarligt inden for rammerne af denne artikel.

#### Almen undervisningskompetence

Som det fremgår af beskrivelsen af *Almen undervisningskompetence*, præsenteres målet med undervisningen i et overordnet kompetencemål, som derefter nedbrydes i henholdsvis færdigheds- og vidensmål. Den grundlæggende forudsætning for, at dette giver mening, er, at kompetence opstår, når man bringer viden og færdigheder sammen, hvilket, som vi skal se, er en problematisk antagelse.

Kompetencemålets operative verbum er "kan". Der er imidlertid ikke taksonomisk forskel på det, den studerende skal kunne – *begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen* – og de til kompetencemålet knyttede færdighedsmål, hvis operative verbum også er "kan", og som også henviser til at "planlægge, anvende undervisningsmetoder, evaluere, differentiere, lede, udvikle, kritisk vurdere – understøtte med IT". Listen over færdighedsmål er altså blot en udvidelse af den liste, som kompetencemålene henviser til, uden nogen synlig taksonomisk forskel eller faglig og teoretisk indramning af listen. Som vi skal se, gælder det samme for nogle af de anførte vidensmål, og teoretisk, empirisk og praktisk viden optræder blandet mellem hinanden.

<b>Vidensmål</b>	<b>Kommentar</b>
Den studerende har viden om:	<i>"Viden om" specificerer intet fagligt niveau, f.eks. i forhold til forståelsesdybde.</i>
Skolens juridiske, sociale og kulturelle grundlag og rammer, *undervisningsteori, forskellige didaktiske grundpositioner samt **undervisningsplanlægning herunder planlægning af læringsmålsstyret undervisning	<i>* Der gøres ikke taksonomisk forskel på at have empirisk viden (om juridiske m.fl. forhold) og teori, på trods af at teori er generelle betragtninger over empiriske forhold, og derfor en andenordensagttagelse. **Sammenfald med kompetencemål.</i>
*Undervisningsmetoders samt analoge og digitale læremidlers og andre ressourcers praktiske anvendelighed i forhold til elevforudsætninger, **undervisningens etik, formål, mål og indhold	<i>*Sammenfald med kompetencemål. ** Brugen af undervisning i bestemt form og genitiv kan misforstås i retning af, at der kun skulle være én etik. Det samme gælder mål og indhold.</i>

Evaluerings og feedbacks muligheder og begrænsninger i forbindelse med undervisning og læring	<i>Lægger sig tæt op ad færdigheder. Feedback optræder også som vidensmål under Elevens læring og udvikling.</i>
Undervisningsdifferentiering (UD), inklusionsteori (IT) og **læringsmiljøer (LM)	<i>Lægger sig tæt op ad færdigheder og sideordner en kompetence (UD) med en teori (IT) og et praksisfænomen (LM).</i>
*Klasseledelse, lærerens handlemåde, relationer i undervisningen og **undervisningens etik	<i>* Lægger sig tæt op ad færdigheder. Klasseledelse optræder også som vidensmål under Elevens læring og udvikling ** Se ovenfor om undervisningens etik.</i>
Kreativitet, innovation og entreprenørskab (KIE) i forhold til elevens alsidige dannelse (EAD), lærerens professionelle udvikling (LPU) og udvikling af pædagogisk praksis (UPP)	<i>Viden om KIE kan indgå i EAD, LPU og UPP. Og mens kreativitet kan passere som en teoretisk kategori, er innovation og navnlig entreprenørskab politiske begreber, som har skullet med i bekendtgørelsesteksten.</i>
*Det professionelle grundlag for **kommunikation, kollegialt samarbejde, forældresamarbejde, tværprofessionalitet og skoleudvikling	<i>* Henviser til færdigheder, således at der er tale om viden om færdighed, men det understreges, at det er på et professionelt og altså ikke teoretisk grundlag. **Kommunikation og forældresamarbejde optræder også som vidensmål under Elevens læring og udvikling.</i>
Forskningsmetoder, nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater	<i>Forskningsmetoder skal de studerende have viden om; men skal de også mestre dem? (se kommentar nedenfor).</i>
It og mediekompetencer	<i>Her optræder kompetencer som et vidensmål.</i>

Tabel 2. Analyse af vidensmål

Analysen af *Almen undervisningskompetence* viser, at den kategoriale forskel på overkategorien "kompetence" og de to dertil knyttede kategorier "viden" og "færdigheder" er uklar, og at der ikke er nogen vidensdiskurs, der sonderer mellem forskellige kategorier af viden og begreber. Teoretiske begreber, refleksionskategorier og praktiske færdigheder behandles på samme måde, som noget, der skal tilegnes. I stedet for en klar taksonomisk opdeling etablerer beskrivelsen af *Almen undervisningskompetence* på tværs af videns-, kompetence- og færdighedsmålene en blandingskategori, der kan identificeres via analyse af de operative verber. Udover "kan" og "har" så er det især verber som "udvikle", "anvende", "planlægge", "gennemføre" – og noget sjældnere "vurdere" – der præger "kompetence- og færdighedsmålene",



mens "vidensmålene" henviser til teori og forskning som noget, man skal have *viden om* på linje med de pædagogiske praksisfænomener, som er fremtrædende i målene.

Teori indtager altså ikke en selvstændig plads, hverken som grundlag for at kunne forske eller som grundlag for at kunne tænke pædagogisk – henvisningerne til, at de studerende skal udvikle "dømmekraft" og forholde sig "kritisk vurderende", er formuleret teoretisk, men har en praktisk betydning. "Dømmekraft" betyder således evnen til at beslutte, hvad man skal gøre i en given situation, og "kritisk vurdering" henviser til evnen til at vælge forskning ud, som man kan blive inspireret af. Men bekendtgørelsesteksten rummer intet om, på hvilket teoretisk grundlag en sådan evne skal eller kan udvikles. At forholde sig til de angivne kompetencer – dømmekraft, kritik og vurdering – som et spørgsmål om at kunne tage praktiske valg og om knowhow er at blande vidensformer, hvilket ikke gør det muligt at sondre mellem en personlig-strategisk og en faglig-vidensbaseret professionspraksis (Callewaert, 2001).

Når kompetencebegrebet i bekendtgørelsesteksten 'opsluger' vidensbegrebet, således at "knowing that" blandes med "knowing how", forsvinder distinktionen mellem to de forskellige vidensformer og dermed også modulets pædagogiske orientering: Er der tale om en viden, der er kognitiv og baseret på indsocialisering i en teoretisk forståelse, eller en viden, der er empirisk, praktisk og i mange tilfælde tavs (Polanyi, [1966] 1983). Resultatet bliver ikke blot, at "know that" og den analytiske evne underordnes en praksisbaseret, intuitiv "know how", men også at "know how" trækkes ud af sin tavse, intuitive dimension ved at skulle formuleres som eksplicite vidensmål (Dreyfus, 2002).

Endelig gør bekendtgørelsesteksten kun yderst sparsomt brug af begreber, der angiver teoretiske eller empiriske videnskabelige discipliner, hvorfra vertikale vidensdiskurser kan hentes til brug for en praksisrefleksion. Herved begrænses de studerendes muligheder for – med Bernsteins begreber – at opnå diskursive åbninger og adgang til 'det endnu ikke tænkte' (se også Vejleskov & Winther-Jensen, 2017, s. 79).

Betragter vi særligt færdighedsbegrebet, så synes dette i bekendtgørelsen at sammenblende teoretisk-metodiske og praktiske færdigheder. Når det derfor i færdighedsmålene hedder, at: "Den studerende kan vurdere og anvende forskningsmetoder og -resultater vedrørende undervisning og læring", så blandes evne til at kunne forske og evne til at kunne omsætte forskning til praksis sammen. Formen at "anvende forskningsmetoder"



eksemplificerer forsøget på at skabe et rum mellem videnskabelig viden og praksis, som hverken er videnskab eller praksis. Der er tale om et forsøg på at "koble" videnskab med praksis ved slet og ret at blande taksonomisk forskellige typer af viden sammen. Videnskabelig viden er en vidensform, som oppebærer sin egen praksis, der er forskellig fra undervisningens praksis; ligesom refleksion over praksis på baggrund af videnskab udgør en helt tredje type af viden, som Durkheim reserverer begrebet "pædagogik" til at dække. Pædagogik består af teorier, hævder han, ikke af handlinger, som er det praksis består af, men det er heller ikke teorier, der følger en videnskabelig hensigt om at forstå en given virkelighed. Mellem praksis og videnskab identificerer Durkheim således en type af viden, som er defineret som en refleksion over, hvad der er den passende handling – hvad enten man så er i stand til at udføre den eller ikke er (Durkheim, [1922]1995, s. 79).

I bekendtgørelsen takles det problem ikke, at de praksisfærdigheder, som uddannelsen retter sig mod at udvikle, først for alvor kan udvikles gennem erfaring (Dorf, 2018, s. 279).

### Almen didaktik

Vender vi os nu fra beskrivelsen af *Almen undervisningskompetence* (AU) til bekendtgørelsesteksten for faget Almen didaktik<sup>1</sup> (AD), bliver det synligt, hvorved denne afskiller sig fra den kompetencemålbeskrivelse, der erstatter den. For det første er der tale om et fag, modsat AU.

At AD er et fag, vil jf. Bernstein sige, at der er tale om en rekontekstualisering af den videnskab, faget baserer sig på. Derfor struktureres fagbeskrivelsen også i fagets identitet, mål og de førømtalte Centrale Kundskabs og Færdighedsområder.

Et fagligt kvalificeret domæne kendetegnes ved en vertikal vidensdiskurs, der differentierer mellem faglige begreber og fænomener, hvilket gør det muligt at sondre mellem teori og praksis, således at målet med faget kan defineres som *et grundlag*, som en lærer kan handle ud fra. Derved opstår der en afstand mellem mening og kontekst, som skaber grundlag for '*det endnu ikke tænkte*'.

Betydningen af et sådant vidensgrundlag understreges med henvisning til *perspektiv*-begrebet. Man tilegner sig således et grundlag og et perspektiv, som giver anledning til "en samlende og syntesedannende forståelse af

1 BEK nr. 562 af 01/06/2011. Offentliggørelsesdato: 07-06-2011, Undervisningsministeriet.



lærerens virke i skolen". Det er et tilsvarende perspektiv, Afdal fremskriver i sin karakteristik af den finske læreruddannelse (Afdal, 2012).

Den centrale proces, som angår lærerens undervisningskompetence, er altså den, som faget Almen didaktik med reference til Carl Aage Larsen betegner som evnen til at skabe en syntese mellem fag, dannelsesmål og læringspsykologi, dvs. en reflektiv proces som grunder over, hvordan man med udgangspunkt i et dannelsesmål, såsom demokratisk dannelse, kunne vælge materiale ud fra et linje-/undervisningsfag, som kunne indløse dette i forhold til elever, hvis læringsforudsætninger kan beskrives udviklingspsykologisk eller sociologisk.

På det grundlag introduceres i AD en kompetencedimension, som er forskellig fra den, som gennemsyrrer 2013-loven, idet den bygger på en teoretisk og kontekstuafhængig forståelse, som den enkelte selv skal applicere, i stedet for beskrevne kategorier af handlinger, som den enkelte skal kunne udføre.

Forskellen mellem disse to forståelser af kompetencebegrebet kan kun klargøres ved at skabe en mere præcis begrebslig sondring, hvilket vi forsøger nedenfor med henvisning til begrebet performance.

AD udgør dermed en vertikal vidensstruktur, der rekontekstualiserer den pædagogiske virkelighed – således at der kommer fokus på at udvikle den studerendes *forudsætninger* for at fungere inden for den pædagogiske rekontekstualiserings felt.

### **Sammenligning af almen didaktik og almen undervisningskompetence**

*Almen didaktik* kategoriserer de praktiske fænomener med udgangspunkt i et fagligt vidensdomæne, som man som studerende skal blive fagligt medlem af. I *almen undervisningskompetence* henvises der til, at de studerende er i stand til at 'trække på' litteratur, som stammer fra faglige domæner, hvad enten de måtte være uddannelsesvidenskabelige, historiske, psykologiske, didaktiske, sociologiske eller filosofiske. Det betyder, at de studerende, når de søger litteratur, støder ind i eksisterende domæner udefra uden selv at råde over et domæne, som de kan rekontekstualisere denne viden ind i. De må altså plukke resultater og indsigter, som er henvendt til læsere inden for givne vidensdomæner – uden selv at være fagligt indsocialiseret i de pågældende vidensdomæner. I stedet for at indsocialisere de studerende i faglige domæner, etablerer kompetenceområder en ramme, der trækker på viden fra forskellige domæner ud fra antagelsen om, at denne viden skulle kunne være anvisende for praksis.

Hvor *Almen didaktik* forudsætter, at den studerende tilegner sig teoretisk indsigt og praktiske kompetencer til at beskrive, analysere og vurdere undervisningspraksis, forudsætter *Almen undervisningskompetence*, at de studerende kan gå direkte i gang med at "planlægge, gennemføre og udvikle undervisning" og "udvikle samarbejde med kolleger" og forestå "udvikling af undervisning". Dermed tages afstanden mellem studiets vidensgrundlag og den praktiske færdighedsudøvelse ud af undervisningen.

I *Almen didaktik* skal de studerende kunne "anvende didaktisk forskning", "iagttage, analysere og vurdere elevens kompetencer" og "beskrive, analysere og vurdere undervisningspraksis og elevens læring" samt også "kunne forholde sig kritisk undersøgende". I *Almen undervisningskompetence* skal den studerende kunne "planlægge undervisning", "opstille læringsmål", anvende "undervisningsmetoder", "evaluere", "differentiere undervisningen". Færdighederne i *Almen undervisningskompetence* er således overvejende undervisningspraktiske, uden at referere til nogen sammenhængende forståelse, som de studerende skal tilegne sig. De to steder, hvor en selvstændig faglighed *tangeres*, tales der om "brug af egen professionel dømmekraft i komplicerede situationer" og "kritisk vurdere og anvende forskningsmetoder" (jf. ovenfor). Tilsvarende angiver den korresponderende videnssøjle, at den studerende skal have viden om de omhandlede praktiske handlingsaspekter – men ikke hvad en sådan viden kunne bestå i, hvilke videnskabsdiscipliner den kunne hidrøre fra, eller ud fra hvilke videnskilder den kunne kvalificeres.

Betragter vi særligt færdighedsbegrebet i *Almen undervisningskompetence*, så synes dette i bekendtgørelsen som nævnt at sammenblende teoretisk-metodiske og undervisningspraktiske færdigheder. Dette fundamentale problem viser sig også i prøveproblematikken: Idet kompetencer opfattes som noget, der skal kunne demonstreres i handlinger, iagttages og herudfra bedømmes, giver det problemer med prøvetilrettelæggelsen i læreruddannelsen (Andersen & Hansen, 2017, s. 56); for hvordan etablerer man en prøvesituation og en prøveform, der viser, hvad en lærerstuderende kan i praksis? Ét aspekt af problemet er, at praksissituationer er sammensatte og implicerer handlinger og beslutninger på grundlag af en lang række hensyn, overvejelser og intuitive vurderinger, som man ikke kan regne med, at et kompetencemål kan opfange, med mindre det er så generelt, at det reelt ikke angiver kriterier for bedømmelsen. Det er netop et af evalueringens kritikpunkter (Ekspertgruppen, 2018, s. 34). Et andet aspekt af problemet er, at den studerende under alle omstændigheder må vurderes som den nybegynder, vedkommende er, og



umuligt kan bedømmes som en kompetent ekspert (Dreyfus, 2002). Ud fra sådanne kompetencemål prøves den studerende altså i noget, som det ligger uden for en professionsuddannelses rækkevidde at udvikle, i stedet for i et vidensgrundlag, som den kunne udvikle (Dorf, 2018, s. 279). Omvendt tog faget *Almen didaktik* sigte på udviklingen af et grundlag for en samlende og syntesedannende *forståelse*, der kan prøves meningsfuldt.

### **Domænespecifik viden og generiske kompetencer**

Faget *Almen didaktik* baserer sig på *domænespecifik viden*, hvilket vil sige en viden, der er organiseret inden for et fagligt domæne, med egne regler for, hvad der tæller som viden, mens *Almen undervisningskompetence* via kompetencebegrebet søger at definere en række "generiske" kompetencer, dvs. kompetencer, der er "rettet mod erfaringer uden for uddannelsen: arbejdet og det øvrige hverdagsliv". Disse generiske kompetencer "specificeres gennem en funktionalistisk analyse af, hvilke ting der anses for nødvendige for udførelsen af en færdighed, en opgave, en praksis eller et arbejde" (Bernstein, 2000 [1996], s. 53).

Når vi betragter denne bevægelse som problematisk, er det, fordi der ikke er overbevisende argumenter for, at "generiske" kompetencer kan udvikles uden om kvalificeret arbejde med faglige domæner. I artiklen "Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work" argumenterer Tricot & Sweller (2014) således for, at når det gælder færdigheder (skills), så har der været lagt alt for stor vægt på generiske kompetencer. Deres argument bygger på den påstand, at man udvikler intellektuelle færdigheder – og således også generiske kompetencer – ved at opbevare domænespecifik viden i langtidshukommelsen. Bereiter & Scardamalia (1998) henviser til den åbenlyse observation, at man kan være ekspert på ét område, men ignorant på et andet, så den såkaldte transfer fra et område til et andet er begrænset af domænespecifikke forhold. Og Bereiter betvivler i lighed med Dewey muligheden for at tilegne sig generelle evner såsom kritisk sans eller problemløsningsevne uden om fordybelsen i et fagligt stofområde, som disse evner opøves i arbejdet med (Bereiter, 2002, s. 344, 374; Dewey, 2005, s. 83). Den tyske empiriske psykolog og didaktiker Friedrich Weinert går så vidt som til at sige, at "ethvert forsøg på at kompensere manglende eller mangelfuld forudgående indholdsmæssig viden gennem formale teknikker til at lære-at-lære ved hjælp af nogle få nøglekvalifikationer eller en funktionelt autonom indre læringsmotivation, er dømt til at mislykkes (Weinert, 2001, s. 76; se også Young, 2007, 2010; Bjerre, 2018; Dorf, 2018, s. 179).

### Viden som kontekstbestemt mening

Samlet kan det ovenfor analyserede skift i vidensgrundlaget beskrives som et skift fra en indsocialisering i den potentielle meningshorisont, som dannes på grundlag af kendskabet til videnskabelige felter, til at være indsocialisering i en aktuelle meningshorisont, som knyttes til en kontekstafhængig udfoldelse af professionelt arbejde. Dermed lukkes den potentielt frugtbare afstand mellem ny mening og eksisterende kontekst og dermed rummet for 'det endnu ikke tænkte'.

På den baggrund kan det diskuteres, hvorvidt begrebet om kompetence rent faktisk beskriver det nye vidensgrundlag. Ifølge Bernstein henviser kompetence historisk til en udvikling, der tager form inden for områder som psykologi og lingvistik, og han taler om, at der sker et skift i betydning, når kompetencebegrebet overtages af uddannelsesdiskursen fra at betegne en autonomt organiseret proces til en resultatorienteret undervisningsforståelse (Bernstein, 2000 [1996], s. 43). For at kunne skille de to forhold ad, foreslår Bernstein derfor at sondre mellem kompetence og performance, idet han definerer performanceorienteringen som kendetegnet ved, at den:

*placerer vægten på et specifikt output, på en specifik "tekst", som den lærende forventes at skabe, og på de specialiserede færdigheder, der er nødvendige for frembringelsen af dette specifikke output eller produkt og denne "tekst". (Bernstein, 2000 [1996], s. 44)*

På det grundlag sonderer Bernstein mellem det, han kalder *kompetencemodellen* og *performancemodellen*, idet han blandt andet understreger, at kompetencemodellen forudsætter en relativt åben styring af undervisnings- og læreprocessen. Omvendt forudsætter performancemodellen en mere lukket styring med relativt stærk rammesætning af undervisningen og med eksPLICIT kontrol. Kort og godt: Kompetencemodellen forudsætter høj, mens performancemodellen forudsætter lav autonomi hos undervisere og studerende.

Ud fra dette perspektiv skal skiftet i læreruddannelsens vidensgrundlag efter reformen betragtes som en orientering mod *performance snarere end kompetence*. At denne performanceorientering er en svækkelse af en professions vidensgrundlag, understøttes blandt andet af Morisano & Locke (2013), der finder empirisk belæg for, at eksternt formulerede præstationsmål for uddannelse motiverer den lærende til at orientere sig efter belønning og kan føre til mere overfladisk læring end internt formulerede mestringsmål.



Orientering mod *performance snarere end kompetence* kan parallelt beskrives som et skift fra et *professionelt* rekontekstualiseringsfelt (PRF) til et *officielt* rekontekstualiseringsfelt (ORF), altså fra en situation, hvor den pædagogiske diskurs tager form ud fra professionelles rekontekstualisering af viden, til en situation, hvor rekontekstualisering tager form inden for det politisk-administrative system. Dermed er skiftet i læreruddannelsens vidensgrundlag en del af den udvikling, som Bernstein beskriver, når han taler om, at staten forsøger "at svække PRF igennem ORF, og således også at reducere relativ autonomi over konstruktionen af pædagogisk diskurs" (Bernstein, 2000 [1996], s. 33).

## Afslutning

Formålet med artiklen har været at sætte læreruddannelsens vidensgrundlag til diskussion. Vi har derfor valgt nedslag ud, som vi antager kan anskues som indikatorer for den måde, hvorpå læreruddannelsen mere generelt udvikler sig.

Det skal understreges, at sammenligningen af bekendtgørelsen for Almen undervisningskompetence og for Almen didaktik i første omgang kun siger noget om dette modul henholdsvis dette fag; konklusionen skal derfor tages med det forbehold, at vi ikke i artiklen har redegjort for udviklingen i læreruddannelsens undervisningsfag, der i højere grad har mulighed for at dyrke en domænespecifik viden.

Når det analyserede modul og fag trods alt kan betragtes som repræsentanter for læreruddannelsens samlede skift i vidensgrundlag, skyldes det for det første, at det kan tjene som eksempel for det generelle skift i klassificeringsmodus, samt at det specifikt kan siges at være eksemplarisk for læreruddannelsen, idet modulets henholdsvis fagets mål i høj grad stemmer med uddannelsens formål om at gøre den studerende til en "faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer", jf. paragraf 1 i uddannelsens bekendtgørelse.

Inden for disse præmisser er det nu muligt at konkludere, at reformen ikke blot har medført, hvad der kan beskrives som en forandring af uddannelsens vidensgrundlag, men mere grundlæggende kan beskrives som en opløsning af det eksisterende vidensgrundlag, idet den etablerer en blanding af taksonomisk forskellige former for viden. Det betyder, at mødet mellem teori og praksis ikke søges etableret igennem en systematisk vidensarkitektur, hvilket ville kunne realiseres på en lang række måder inden for

reformens overordnede målsætning (jf. Bjerre, 2016). I stedet sker der en opløsning af de kategoriale forskelle mellem vidensgrundlagets forskellige elementer, således at uddannelsens sammenhæng kun kan sikres igennem det, som vi med henvisning til Bernstein kan beskrive som *en lukning af viden via en kontekstbestemt mening*.

Derved etableres en helt ny type vidensgrundlag, der knytter sig til et prædefineret output, hvor "den der tilegner sig stoffet, har mindre kontrol over selektionen af det", end det er tilfældet med kompetence, som netop forudsætter, at den, der tilegner sig en viden, "har stor grad af kontrol over selektionen" – og denne kontrol er implicit i processen (Bernstein, 2000 [1996], s. 45). Det er netop via denne øvelse i kontrol over en færdighed, at man udvikler kompetence, idet man hele tiden selvstændigt vurderer og dermed tilpasser viden til en given kontekst. Eller sagt på en anden måde: idet man selvstændigt forvalter relationen mellem meningshorisont og kontekst. Dermed kan man sige, at den viste lukning af viden via en kontekstbestemt mening modarbejder læreruddannelsens intention om et øget fokus på "kompetence"; vi vil derfor foreslå, at der tales om en bevægelse i retning af performance snarere end kompetence, idet dette begreb netop henviser til evnen til at levere et konkret, præspecificeret output – hvor kontrollen er eksplicit.

Konklusionen bliver derfor, at målt på sin egen intention svækker *reformen* læreruddannelsens *vidensgrundlag*, og i forlængelse heraf kan det diskuteres, om ikke også *lærerprofessionen* dermed svækkes. Hos Bernstein hænger diskussionen af vidensgrundlaget sammen med spørgsmålet om magt, idet magt i hans teori netop udfolder sig der, hvor de rammer etableres, som uddannelsen tænkes og praktiseres inden for.

Vidensgrundlag hænger derfor sammen med både magt og profession. Hvis en uddannelses vidensgrundlag tager form på baggrund af domænespecifik viden, etableres der et professionelt grundlag for at *fortolke* en uddannelsesbekendtgørelse. Den diskursive åbning mellem kontekst og mening kræver aktivering af et sammenhængende professionelt vidensgrundlag *i forhold til* en foreliggende kontekst. Det betyder, at magten til at beslutte, hvad der skal læres og hvordan, kommer til at ligge hos fagpersoner. Når en uddannelses vidensgrundlag opløses og erstattes af performancemål, erstatter en politisk rekontekstualisering den professionelle.



## Referencer

- Afdal, H.W. (2012). Knowledge in teacher education curricula. Examining differences between a research-based and a general professional program. *Nordic Studies in Education*, 32(3-4), 245-261.
- Andersen, T., & Hansen, M.E. (2017). *Evaluering af kompetencemålstyringen af læreruddannelsen*. København: Teknologisk Institut.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1998). Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. I: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (red.), *International handbook of educational change* (s. 675-692). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Bernstein, B. (2000 [1996]). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse. An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. [På dansk i: Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.]
- Bjerre, J. (2018). Viden, virkelighed og curriculum: Michael Youngs pædagogiske sociologi. *Akademisk kvarter*, 17, 97-111.
- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. *Cepra-striben*, 20, 36-41.
- Borgnakke, K. (2014). Har lærerfagligheden en baggrundsviden? *Gjallerhorn, Tidsskrift for professionsuddannelserne*, 18, 84-97.
- Callewaert, S. (2001). På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen. I: Pedersen, K.A. (red), *Praktikker i uddannelse og erhverv*. København: Akademisk Forlag.
- Censorformandskabet for læreruddannelsen (2017). Årsberetning 2016-2017. Lokaliseret den 3. juni 2019 på: [http://laerercensor.dk/attachments/article/215/2017.aarsberetning\\_laerer.pdf](http://laerercensor.dk/attachments/article/215/2017.aarsberetning_laerer.pdf)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Indhold og faglige krav i læreruddannelsen*. Delanalyse 1a i evalueringen af læreruddannelsen. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dreyfus, H.L. (2002). Intelligence Without Representation – Merleau-Ponty's Critique of Mental Representation. The Relevance of Phenomenology to Scientific Explanation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1(4). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Durkheim, E. ([1922]1995). *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ekspertgruppen (2018). *Koalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. København: Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Eriksen, F.H. (2009). Lærerfaglighed. *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelserne*, 8, 22-51.
- Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* København: Informations Forlag.
- Morisano, D., & Locke, E.A. (2013). Goal Setting and Academic Achievement. I: Hattie, J., & Anderman, E. A. (red.), *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.
- Nielsen, B. (1973). *Praksis og kritik*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Polanyi, M. ([1966] 1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester MA: Peter Smith.



- Rambøll (2018). *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen*. Delanalyse 2 i evalueringen af læreruddannelsen. København: Rambøll.
- Regeringen (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. København: Forligskredsen bag læreruddannelsen.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2015). *Bekendtgørelse 1068 om uddannelsen til professions-bachelor som lærer i folkeskolen*. København: Uddannelses- og forskningsministeriet.
- Vejleskov, H., & Winther-Jensen, T. (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Weinert, F. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. I: Melzer, W., & Sandfuchs, U. (red.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schulen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Young, M. (2007). *Bringing Knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of Education*. London: Routledge.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1-12.
- Young, M. (2011). What are Schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-55.