
At blive til som lærer og gøre det usynlige synligt

Kultiveringen af kritiske lærerkompetencer

Rikke Alberg Peters, lektor, HistorieLab, UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole, rlap@ucl.dk

Keld Skovmand, lektor, UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole, kesk@ucl.dk

Resumé

Artiklen er en empirisk undersøgelse af, hvordan brugen af kritisk diskursanalyse i arbejdet med bachelorprojektet i læreruddannelsen muliggør en særlig dannelse til lærer gennem opøvelse og kultivering af kritiske kompetencer. Med artiklen ønsker vi at komme bagom generaliserende forståelser af teori i læreruddannelsen og sætter derfor fokus på, hvordan de studerende konkret har arbejdet med bestemte nøglebegreber i relation til deres undervisningsfag. Formålet er at undersøge, hvordan lærerstuderende opfatter og bruger diskursanalyse, hvordan teorien spiller sammen med andre teorier, og hvilken betydning diskursanalysen har for de studerendes forståelse af det grundskolefag og den praksis, deres opgave retter sig imod. Analysen af fire bachelorprojekter og fire interviews viser, at diskursanalysen har et særligt potentiale i forhold til at myndiggøre de studerende, fordi de som (kommende) lærere får kompetencer til at kaste et kritisk blik på de magtforhold, der styrer praksis, og derved skaber sig handlefrihed inden for de institutionaliserede rammer, lærere er underlagt.

Nøgleord: kritisk diskursanalyse, kritiske kompetencer, denaturalisering af lærerrollen, myndiggørelse, læreplansanalyser

Abstract

This article is an empirical study of the use of critical discourse analysis (CDA) in the bachelor project/assignment. CDA enables the formation of a specific teacher identity through the cultivation of the students' critical competencies. Our aim is to move away from generalizing understandings of the role of theory in teacher education and focus on how students have analysed specific key concepts in relation to their teaching subjects. The purpose is to investigate how teacher students perceive and use CDA and what significance CDA has for the students' understandings of their teaching subject and the practice that their project is aimed at. Our analysis of four bachelor projects and interviews shows that CDA has a specific potential to empower the students because they, as (future) teachers gain competencies to critically analyse the power relations which govern and control practice and thereby gain a certain freedom of action within those existing institutional frameworks.

Keywords: critical discourse analysis, critical competencies, denaturalisation of the teacher role, empowerment, curriculum studies

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan kritisk diskursanalyse kan anvendes som en særlig form for teori og metode i forbindelse med professionsbachelorarbejdet på læreruddannelsen. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse undersøger i forlængelse af Michel Foucault forholdet mellem diskurs og magt. Teorien er optaget af, hvordan diskurser, forstået som forskellige formationer af sprog, konstruerer viden og subjekter, men også betinger og muliggør social forandring (Fairclough, 1993 [1992], s. 38).

Vi ønsker at komme bagom generaliserende forståelser af teori i læreruddannelsen og sætter derfor fokus på, hvordan de studerende konkret har arbejdet med bestemte nøglebegreber i relation til deres undervisningsfag. Artiklen bidrager hermed til den aktuelle diskussion om øget akademisering versus tættere praksistilknytning i læreruddannelsen ud fra en præmis om, at den akademiske arbejdsmåde i sig selv kan skabe tættere tilknytning til praksis. De studerende skal have analytiske kategorier til at forstå og forandre praksis med. De kommer blandt andet fra den kritiske diskursanalyse.

Hypotesen er, at de begreber og greb, som diskursanalysen rummer, muliggør en væsentlig dannelse til lærer, hvis vi forstår læreren som en fri og reflekteret myndighedsperson, der påtager sig sit fortolkningsansvar over for de tekster, der på forskellig vis regulerer folkeskolen. Forskningsspørgsmålet bliver derfor: Hvilke lærerkompetencer kan kritisk diskursanalyse bidrage til at udvikle hos lærerstuderende?

Først redegør vi for vores undersøgelsesdesign og fremgangsmåde. Ved at lave en kvalitativ undersøgelse bestående af både deltagende observationer, tekstanalyse og semistrukturerede interviews var det muligt at få et dybdegående indblik i, hvordan diskursanalyse opfattes og bruges af de studerende fra start til slut i bachelorprocessen, og således kortlægge, hvilke erkendelser de studerende når frem til i deres diskursanalytiske praksis. Rammen om de studerendes brug af diskursanalyse i projekterne var tre workshops, der udgjorde grundlaget for deres arbejde. Dernæst giver vi et teoretisk grundrids af diskursanalysen, hvor vi har særligt fokus på den lærerfaglige anvendelse af Norman Faircloughs tredimensionelle model. I de efterfølgende afsnit viser vi med eksempler fra vores workshops, vejledning og de studerendes bachelorprojekter, hvad der sker, når de studerende arbejder diskursanalytisk. I det sidste afsnit analyserer vi de studerendes egne refleksioner over at bringe teori i spil i forhold til andre teoridannelser og i forhold til deres egen (kommende) lærerpraksis. Med den sidste bevæ-



gelse viser vi, hvordan teori kan forbindes med og kvalificere praksis – fordi teori reflekterer praksis.

Undersøgellesdesign og metodisk fremgangsmåde

Undersøgellesperioden strakte sig fra efterårssemestret, hvor bachelorundervisningen påbegyndtes, til slutningen af juni, hvor de studerende havde afsluttet deres bacheloreksamen, og alle interviews var gennemført. I alt gennemførtes tre workshops: en i efteråret og to i foråret. Ud over disse tre workshops modtog de studerende individuel opgavevejledning samt almindelig bachelorundervisning. Vores workshops var åbne for alle bachelorstuderende, men i gennemsnit deltog 15 studerende ud af en samlet årgang på 69 studerende.

Deltagelsen var frivillig. Det var et bevidst valg ikke at rekruttere bestemte studerende eller fag, hvilket sikrede et højt engagement, men også bevirkede en begrænset dækning af fagområder. Der er hverken praktisk-musiske fag eller naturfag repræsenteret, men vi opfatter de metodiske greb som eksemplariske. Således har fx overvejelserne vedrørende forholdet mellem formale færdigheder og (inter)kulturelle kundskaber i engelskopgaven overføringsværdi til andre fag, hvor der foregår en tilsvarende diskurskamp.

Af de 15 studerende valgte fem studerende at arbejde med og anvende diskursanalyse som primær metode i deres bachelorprojekter, mens et større antal blev metodisk inspireret.

Disse fem studerende, hvoraf to skrev sammen, udgør artiklens primære datagrundlag. Der var således fire bacheloropgaver i spil skrevet i relation til undervisningsfagene dansk, samfundsfag, engelsk og historie. I tre af opgaverne var der særskilt fokus på kulturbegrebet, mens der i den sidste, relateret til samfundsfag, var fokus på køn. Tre opgaver rummede kritiske og historisk anlagte læreplans- eller læremiddelanalyser samt analyser af diskurser i praksis, mens den fjerde, blandt andet via en original kvantitativ metode, fremanalyserede kulturbegrebet i to fagportaler til engelskundervisningen i udskolingen.

Grundlaget for vores analyse er et metodisk mix: deltagerobservation af vores workshops og vejledning, tekstanalyse af de fire bachelorprojekter og produkter fra vores workshops i form af enten studenternoter, som vi fik adgang til, eller fælles modeller og notater udviklet i fællesskab på tavlen. Den mest systematiske empiri består af fire semistrukturerede interviews

af en halv til en times varighed, som blev gennemført med de studerende enten lige før eller kort tid efter afsluttet bacheloreksamen i juni måned 2020.

Deltagerobservationen af vores workshops blev primært anvendt med henblik på at udvikle workshopformatet og tilpasse det til de studerendes niveau og behov, men også til at belyse, hvordan de studerende tog diskursanalysen ind og reflekterede over dens muligheder som analytisk metode til at gribe praksis med. Som analysen viser, er diskursanalyse grundet kravet om teoretisk, metodisk og analytisk stringens forholdsvis vanskelig for de studerende at arbejde med. Det kræver derfor en grundig indføring, før denne teoriform kan anvendes i bachelorprojektet. Den udfordring tog både vi og de studerende op i de efterfølgende vejledningssamtaler, som bragte os tæt på de studerendes erkendelses- og skriveprocesser.

Vores fire interviews, som ud over de fire bachelorprojekter udgør kernen i vores datamateriale, fokuserer på ni overordnede undersøgelsesområder eller fokuspunkter i form af nedenstående spørgeramme "Diskursanalyse i bachelorprojektet", som blev udleveret før interviewet. Dermed kom spørgsmålene til at udgøre en refleksiv ramme for den samtale, som udfoldede sig undervejs i interviewsituationen. De studerende havde ikke alene tænkt over spørgsmålene, de havde i flere tilfælde også forholdt sig til dem skriftligt.

Valget af fokuspunkter i spørgerammen afspejler vores målsætning om både at undersøge, hvordan diskursanalysen konkret bliver anvendt af de studerende i relation til empiri og teori, og hvordan den påvirker deres syn på praksis og det grundskolefag, som deres opgaver retter sig imod:

- 1) Hvordan forstår du/I "diskursanalyse" i din/jeres opgave?
- 2) Hvilken betydning har diskursanalyse haft for afgrænsningen af projektets problemstilling?
- 3) Hvad bruger du/I diskursanalyse til i opgaven?
- 4) Hvilke diskurser analyserer du/I?
- 5) Hvilke specifikke teorier bruger du/I?
- 6) Hvilke begreber er de centrale?
- 7) Hvordan spiller diskursanalyse sammen med andre analytiske greb, som du/I bruger? Hvordan påvirker diskursanalytisk teori forståelsen af andre teorier, der bringes i spil?
- 8) Hvilke nye blik på det grundskolefag, som opgaven omhandler, har diskursanalysen givet?



9) Hvilke erkendelser ville du/I ikke kunne have nået frem til uden diskursanalysen?

Kritisk diskursanalyse i de studerendes praksis

Man kan anskue det datamateriale, som de studerendes refleksioner over spørgsmålene frembringer, på to måder: enten hver for sig med henblik på at analysere sammenhængen i kæden af svar eller komparativt ved at se på forholdet mellem forskellige refleksioner over det samme spørgsmål. Det sidste giver vi nu to eksempler på. Det første eksempel vedrører forståelsen af, hvad "diskursanalyse" overhovedet er i de studerendes forståelse og brug af teoriretningen (1), mens det andet vedrører, hvilke begreber der er centrale i og for de studerendes analysearbejde (6). De to oversigter giver således et indblik i, hvad der sker med teori, når den fortolkes og omsættes til analyse af tekstepiri.

Der er en generel pointe i dette dobbeltgreb. Vi opfatter teori som systemer af begreber, der bruges til at analysere og fortolke virkeligheden med. I formidlingen og tilegnelsen af teori i læreruddannelsen burde der således

Figur 1. Sammenfatning af de studerendes svar på spørgsmål 1: Hvordan forstår du/I "diskursanalyse" i din/jeres opgave?

Engelsk	Dansk
<p>Som en teori og metode til at få et systematisk overblik som grundlag for analysen. Fokus på den diskursive praksis sikrer analysens udsigelseskraft.</p> <p>"[...] jeg forstår det som både teori og en metode [...] jeg fandt ind i Fairclough, jeg fandt ud af, at hvis jeg kunne bruge ham, så kunne jeg faktisk arbejde med min problemformulering eller min problemstilling på den måde, som jeg gerne ville."</p>	<p>Som en ramme for at undersøge styringsdokumenter for dansk kritisk og se på de diskurser, som ligger i styringsdokumenterne.</p> <p>"Man kan kigge bag om nogle diskurser, der ligger i de her styringsdokumenter [...] få en større forståelse af, hvad er det, der ligger til grund for, hvordan vi forstår faget, altså sådan hvordan er det udformet oppefra."</p>
Historie	Samfundsfag
<p>Som en mulighed for at skærpe blikket for, at diskurser 'foregår alle vegne', og til at erkende, at der findes forskellige forståelser af en ting.</p> <p>"Så jeg forstår egentlig måske lidt diskurs som forskellige platforme, forskellige grupper, af forskellige forståelser af en ting."</p>	<p>Som sprog, der er magtbærende, og som en måde at analysere 'implicitte' antagelser af køn i læremidler og hos lærere.</p> <p>"[...] hele min tilgang, det har været, at diskurs, det anses som værende noget om sprog, der er magtbærende."</p>

være tydeligere fokus på, hvad teori kan (dens forklaringskraft), og på, hvad det giver at tænke og undersøge empiri med teoretiske begreber. De studerende blev meget opmærksomme på, hvilke begreber der blev grundlæggende analytiske kategorier for dem.

Der er fokus på forskellige ting, som fortæller os, hvad diskursanalyse er og betyder i en bestemt uddannelses- og opgavepraksis. Diskursanalyse forener teori og metode, giver systematisk overblik og frigør til selvstændighed; diskursanalyse muliggør kritik og giver mulighed for at trænge både bag om og ind i styringsdokumenter; diskursanalyse åbner blikket for diversitet og muliggør både meta- og moddiskurser; diskursanalyse giver adgang

Figur 2. Eksempelsvar på spørgsmål 6: Hvilke begreber er de centrale?

Engelsk: repræsentationer og kultur	Dansk: hegemoni og magt mellem diskurser
<p>"de repræsentationer af verdenen, det er også nogle, altså nogle centrale begreber for mig, fordi de hjælper mig med, også de der kulturelle manifestationsmåder, i det hele taget bare de begreber, som er under de teorier, fordi de hjælper mig til at få sat... Konkretisere noget der er enormt abstrakt."</p>	<p>"fordi at det netop handler om det her magtforhold mellem diskurserne [...], altså den forhandling, der hele tiden ligger mellem altså ... Ja, hvad fanden er det, der styrer?"</p>
Historie: intertekstualitet og interdiskursivitet	Samfundsfag: implicit/usynligt og eksplicit/synligt
<p>"de der begreber handlede nemlig om, hvordan diskurser er i kamp med hinanden i teksterne, men også hvordan de forskellige tekster taler sammen og er blevet påvirket, skal man sige, af de tidligere faghæfter eller ønsker at påvirke noget fremad på en eller anden måde."</p>	<p>"det her med implicit og eksplicit er nogle virkelig, virkelig væsentlige begreber [...] Der er så mange selvfølgeligheder i lærerens udtalelser."</p>

til at forstå sprog som udtryk for magt ved at gøre det implicite eksplicit og dermed til genstand for analyse. Alt dette sker ved hjælp af de diskursanalytiske begreber, som de studerende selv fremhæver som de centrale, og som vi i figur 2 gengiver med de studerendes egne ord.

Det interessante er, at de studerende udpeger fire forskellige begreber og optikker som de centrale. I deres tilegnelse af teorien bruger de begreber, der er afstemt med deres empiri og undersøgelsens formål. I samfundsfag handler det om italesættelse af køn og om en afselvfølgeliggørelse af denne tale via en afdækning af dens bagvedliggende magtdiskurser. I både dansk

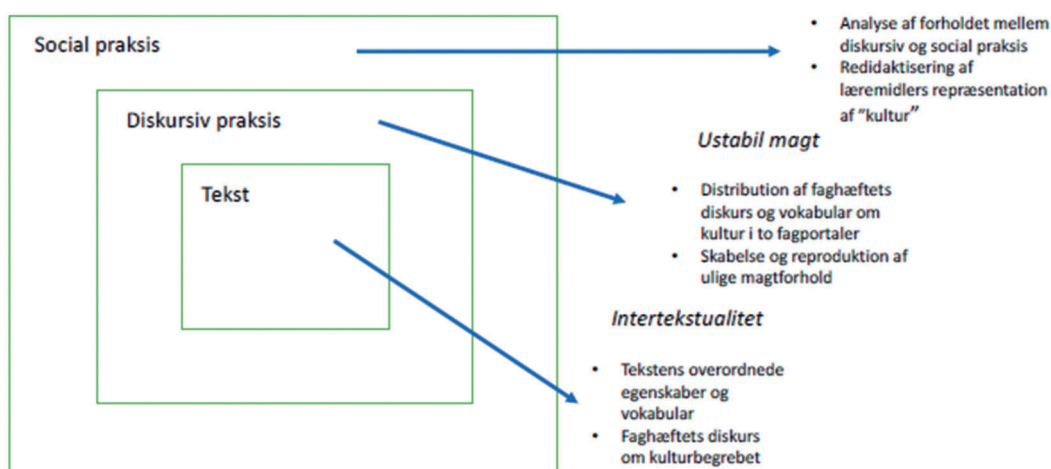
og historie handler det om at afdække forholdet mellem ældre og nyere læreplaner og om interdiskursivitet eller diskurskampe også i det seneste faghæfte. I begge tilfælde fremkalder det en ny selvforståelse af den gældende læreplan og af læreren som hhv. led og aktør i en diskurskamp, hvor intet er afgjort på forhånd. I engelsk frisættes den studerende til at se på læremidler som "repræsentationer" af verden, som det er muligt at komme bagom og erstatte af nogle andre, og det abstrakte ("kultur" og forholdet mellem læreplan, læremiddel og egen praksis) bliver konkret ved hjælp af den tredimensionelle model (jf. figur 3 nedenfor).

Kritisk diskursanalyse

Kendetegnende for diskursanalyse er, at den abonnerer på en dialektisk forståelse af forholdet mellem sprog og verden. Sprog skaber virkelighed, og alle sproglige ytringer indgår i diskurser, der former vores virkelighedsforståelse: "Man vil kalde en helhed af ytringer, for så vidt som de tilhører samme diskursive formation, for en diskurs [...] den består af et begrænset antal ytringer, for hvilke man kan definere en række eksistensbetingelser." (Foucault, 2005 [1969], s. 175).

Hvis vi vil ændre virkeligheden, også virkeligheden i skolen, kommer vi ikke uden om sproget. I den første workshop med de bachelorstuderende blev de præsenteret for tekster, som introducerer både generelt til diskursanalyse og til den specifikke brug af diskursanalyse inden for uddannel-

Figur 3. Den tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse eksemplificeret via engelskopgaven



sesforskning (Biesta, 2014, s. 87-109; Phillips, 2015; Schmidt, 2018; Skovmand, 2019b, s. 29-42).

I workshoppen havde vi særligt fokus på den britiske lingvist og kulturteoretiker Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, som tilbyder et sæt videnskabsteoretiske og filosofiske præmisser for at forstå forholdet mellem sociokulturelle forandringer og sproglige manifestationer (Fairclough, 2008a, s. 27-29). Hvor eksempelvis Foucaults tilgang kritiseres for at mangle egentlige metodiske retningslinjer, rummer Faircloughs diskursanalyse nogle specifikke redskaber og teknikker til at foretage empirisk funderede undersøgelser af konkret sprogbrug i en given social praksis i form af en lingvistisk sprog- og tekstanalyse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75). Det "kritiske" ved Faircloughs analyse er, at den muliggør social forandring ved at skabe frigørende bevidsthed om diskurser og dermed rum for moddiskurser. I Faircloughs model indgår tre dimensioner i en konkret diskursanalyse af en tekst (Fairclough, 2008a, s. 29; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80).

Man analyserer tekstens egenskaber i lyset af såvel den diskursive praksis som den sociale praksis. I tekstanalysen kigger man på de formelle teksttræk, blandt andet på ordvalg og vokabular, på sammenhæng mellem sætninger og på aspekter som modalitet (er, bør, kan, skal) og udsagnskraft.

Der er to elementer i analysen af den diskursive praksis. Man afdækker både de produktions- og distributionsbetingelser, hvorunder teksten er blevet til, samt de fortolkningsprocesser, som er forbundet med teksten, herunder også aspekter af intertekstualitet i form af tekstens forhold til andre forudgående eller samtidige tekster. Konkret er det relevant at undersøge, hvilke historiske tekster den pågældende tekst trækker på.

Laver man læreplansanalyser, er det fx oplagt at undersøge sammenhænge og brudflader mellem den seneste version af faghæftet og Fælles Mål ("teksten") og de forudgående: Hvilke ord og opfattelser forsvinder, hvilke går igen og varer ved, og hvilke nye træder til? Hermed afdækker man tekstens produktionsbetingelser, som naturligvis også omfatter det politiske og juridiske grundlag for en læreplansreform. Tekstens distributionsbetingelser vedrørende både den måde, ministeriet formidlede Fælles Mål på som "forenklede", og de ledsagende vejledninger i "læringsmålstyret undervisning", den seneste diskurstilpasning via nye faghæfter og sidst, men ikke mindst, de didaktiske, digitale læremidler, der omsætter læreplansreformen til undervisning.

Endelig undersøger man i den tredje dimension den sociale praksis, som refererer til den bredere samfundsmæssige kontekst, teksten indgår i. På det



socialt praksisniveau kigger man således på, hvorvidt de diskursive praksisser primært er medvirkende til at reproducere og dermed opretholde den gældende orden, eller om de er med til at forandre og omstrukturere den. Det er en væsentlig pointe, at den sociale orden både er diskursivt og ikke-diskursivt struktureret (Fairclough, 2008a, s. 28). Kritisk diskursanalyse kan medvirke til at destabilisere eller restrukturere den sociale orden ved at formulere ikke-diskursive alternativer. Som (kommende) lærer kan man tage magten fra en diskurs, fordi – som det hedder i engelskopgaven – ”den sociale praksis er formet af ustabil magt”.

Den studerende analyserede distributionen af diskursiv magt i fire undervisningsforløb fra to fagportaler og omsatte analysen til den sociale praksis via begrebet om redidaktisering (Illum Hansen & Skovmand, 2011, s. 275). Hun skrev: ”Jeg redidaktiserer et opsigtsvækkende fund og viser, hvordan denne praksis kunne udspille sig hos mig”. Konkret drejer det sig om en aktivitet fra et forløb om USA på Clio, ”The 9/11 Memorial”.

Læremidlet fokuserer overvejende på at udvikle kommunikative færdigheder. Alternativt ønsker den studerende at gøre mindesmærker til indhold og interkulturel genstand. Eleverne skal undersøge, ”hvilke normer og værdier forskellige kulturer generelt tillægger mindesmærker”, men også undersøge ”mindesmærker efter terrorangreb i andre lande gennem engelsksprogede tekster i forskellige genrer, udmundende i et multimodalt produkt om mindesmærket”. Her sker der en personlig og praksisnær tilegnelse af diskursanalytisk teori, der gøres til en didaktisk metode via anknytningen til fremmedsprogsdidaktikkens begreb om et transnationalt kultursyn.

Ifølge Fairclough bidrager den diskursive praksis både til at reproducere sociale relationer og betydningssystemer, som fx forholdet mellem lærer og elev, men den bidrager også til at forandre samfundet, idet relationerne er ”åbne for transformationer, som delvist kan stamme fra diskurs: hvordan der tales i klasseværelset, i skolegården, på lærerværelset eller i uddannelsespolitiske debatter” (Fairclough, 2008a, s. 19).

Med udgangspunkt i Faircloughs model bliver det muligt for de studerende at forholde sig analyserende og kritisk til diskurser og dermed forhandle den institutionaliserede måde at holde skole på. Analysens formål er at begrunde nye, alternative ideer og handleformer til gavn for undervisningen og skolen.

At konkretisere teori

Det teksteksempel, vi gjorde mest ud af i vores workshop, var en tekst om læringsmålstyring, der blev lanceret som et interview af Undervisningsministeriet i 2014. I den første version hed interviewet "Eksperten om målstyret undervisning og læring" (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2014). I en senere version var "eksperten" reduceret til "forsker", billedet af Jens Rasmussen var fjernet, og det fremgik ikke længere eksplicit, at der var tale om et interview (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2017). Det var den sidste version, vi læste. Ingen af teksterne er længere tilgængelige på ministeriets hjemmeside, hvad der i sig selv siger noget interessant om den forsvindingsdiskurs, de indgår i. Et andet forhold, der påkalder sig interesse, er den usynlige interviewer. Normalt oplyses det, hvem der gennemfører et interview, men det er ikke tilfældet her: Hvem taler Jens Rasmussen med? Dette er et genrebrud, men samtalegenren giver nogle muligheder, som andre tekstgenrer ikke har. Eksempelvis behøver man ikke at gengive specifikke data, og der er heller ingen forventning om referencer.

Vi læste i vores workshop en analyse af interviewet, som findes i en artikel af naturfagsdidaktikeren Jette Reuss Schmidt. Hun påpeger en diskurskamp mellem "dannelse" og "læringsmålstyret undervisning" som afsæt for formuleringen af et "struktureret netværk", der har "læringsmål" som nodalpunkt (Schmidt, 2018, s. 88). Nodalpunkter er "de privilegerede diskursive punkter", der "delvist fastlægger mening i betydningskæder" (Laclau & Mouffe, 2013, s. 99). Eller på mere almindeligt dansk: de bærende begreber i en diskurs.

I fremstillingen af strukturerede netværk er der fokus på, hvordan nodalpunktet knyttes sammen med andre sproglige elementer. Nodalpunktet "læringsmål" (både ental og flertal) "gør undervisning transparent". Læringsmål "bidrager til udvikling af metodekompetence", "beskriver, hvad eleverne skal kunne", "styrker lærerprofessionalisering" og "får undervisning til at virke". Effekten af "læringsmål" er da også, at "elever opnår større læringsudbytte" (Schmidt, 2018, s. 88). Det er påfaldende, at en række af de refererede udsagn begrundes i den internationale udvikling og forskning, som dermed er stærkt "inkluderende elementer", der forstærker udsagnenes magt.

Den strukturerede netværksanalyse søger netop at skabe "overblik over inkluderende elementer", men synliggør samtidig, "hvilke elementer der er ekskluderet – eksempelvis *dannelse*". Retten til at inkludere og ekskludere

elementer er et udtryk for magt. De "ekskluderede elementer vil konstant udgøre en trussel imod den etablerede diskurs", og en kritisk diskursanalyse "kan bane vejen for, at vi får øje på alternative løsningsforslag med inddragelse af det ekskluderede". Schmidt argumenterer for metodens relevans, "idet man ikke kun er kritisk, men også bidrager med alternativer idéer til gavn for professionerne" (Schmidt, 2018, s. 89).

Dannelse i danskopgaven

Hvis et ord som dannelse ekskluderes, og hvis dannelse er et nodalpunkt i den ekskluderede diskurs, må man se på, hvilke andre begreber der samtidig ekskluderes. I den centrale ministerielle vejledning i "læringsmålstyret undervisning" var det fx demokrati, medborgerskab, kundskaber, indhold og stof (Skovmand, 2019a, Bilag 20; Skovmand, 2019b, s. 264). Læringsmål introduceres ikke kun som det nye sort, men også som det nye stof. Begrebet "mål" vinder generelt frem på bekostning af "formål", og "undervisning" ekskluderes om en selvstændig kategori, idet den konsekvent underlægges "læringsmål".

I danskopgaven lavede de studerende en analyse af to tydelige vokabularer i faghæfterne og Fælles Mål for dansk: en dannelsesdiskurs og en målstyringsdiskurs. De var opmærksomme på den diskursive kamp mellem "mål" og "formål" og stillede to diskurser og vokabularer op over for hinanden i opgaven. Her gengiver vi de fire første ord i hvert vokabular (figur 4).

Figur 4. Opstilling af diskurser og vokabularer i danskopgaven

Målstyringsdiskurs	Dannelsesdiskurs
Mål	Dannelse
Færdigheder	Formål
Kompetencer	Udvikling
Kan/kunnen	Kategorial

Kategorierne er ikke ordnet som modsætningspar, og dannelsesvokabularet er længere end målstyringsvokabularet i opgaven. De bærende betegnelser (nodalpunkterne) står øverst, og nogle begreber spejler sig i hinanden. Det er fx tankevækkende, at "færdigheder" stilles over for "formål", og at "kompetencer" træder i stedet for "udvikling" i den nye diskurs. De tre sidste kategorier i dannelsesdiskursen er "tænkning", "fortolkning" og "forståelse", som ikke har modpoler i den anden diskurs. Dette skal ses i sammenhæng med, at "hermeneutiske processer" ifølge de studerende er "dannelsens

vilkår". De studerende konkluderer i deres opgave, jf. skemaet, "at målstyringsdiskursens fokus på enkeltstående færdigheder ikke lader sig forbinde med den kategoriale dannelse".

De studerende laver en elegant læsning af en passage fra faghæftet for dansk, hvor forfatterne forsøger at sløre modsætningen mellem de to diskurser eller at forene dem ved at gøre kompetencebegrebet til grundlaget eller forudsætning for almen dannelse: "Kompetencebegrebet understøtter en orientering af fagenes indhold, der sætter fokus på elevernes selvstændige beherskelse og ansvarlige anvendelse af kundskaber og færdigheder, der kan bidrage til deres almene udvikling og dannelse." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31).

Dannelsesbegrebet går restløst op i kompetencebegreber, hvilket ifølge de studerende "udtrykker en manglende forståelse for eller i hvert fald et andet syn på almen, alsidig udvikling og dannelse, end hvad denne opgave advokerer for". Kompetencebegrebet er hverken indeholdt eller forankret i skolens eller fagets formål, som dannelsesdiskursen ifølge de studerende kan udledes fra.

Uden at bruge terminologien fra Schmidts artikel er de studerende opmærksomme på, at "dannelse" ikke kan løsrives fra sin egen diskurs og omplantes til en anden. Dannelsesbegrebet var i udgangspunktet et ekskluderet element i målstyringsdiskursen, men inkluderes nu igen uden at trække de centrale elementer fra sit vokabular med sig. De studerende skriver:

"Kompetencebegrebet er forankret i en målstyringsdiskurs, og til trods for at det ikke nævnes i fagformålet eller i Folkeskolens formål, frembringes det alligevel som et slags endegyldigt svar på, hvordan fagformålet, herunder dannelsen, kan opnås. Hermed træder dannelsesdiskursen i baggrunden."

Der sker en interessant diskurstilpasning, idet "læringsmål" forsvinder ud af målstyringsdiskursen i faghæftet for dansk, og kompetencebegrebet bliver nyt nodalpunkt. Med "målstyringsdiskurs" markerer de studerende, at "læring" i den seneste diskursversion er ekskluderet, mens "kompetence" og "færdigheder" får en fremtrædende plads.



Tilbage til teksteksemplet om målstyret undervisning

Interviewet med Jens Rasmussen indledes således: "Læringsmålstyret undervisning er slået igennem i mange lande de seneste ti år." Daværende undervisningsminister, Christine Antorini, sagde det samme i et interview året efter, som var det et faktum, og uden at henvise til sin sandsynlige kilde (Skovmand, 2016, s. 246-248). Der er således tydelig intertekstualitet mellem de to interviews, hvilket er diskursanalytisk interessant. En forskningsdiskurs og en politisk reformdiskurs er tydeligvis sammenflettet. Man kan også sige, at diskursen om læringsmålstyret undervisning legitimerer sig selv ved hjælp af forskning. Det viste sig i 2016, at det var nogle embedsmænd i Undervisningsministeriet, der med hjælp fra en lille håndfuld forskere havde fundet på betegnelsen "læringsmålstyret undervisning", som dermed næppe kan være slået igennem internationalt over en årrække (Olsen, 2016). En grundigere analyse af interviewet viser, at lærings- og kompetencemål konsekvent vedrører, hvad elever skal "kunne" (Skovmand, 2019c, s. 85), som således kan siges at være et nodalpunkt i diskursen.

Det ses af, at både færdigheds- og kompetencemål i Fælles Mål er formuleret ud fra formlen "eleven kan". Præmissen stammer fra en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012, s. 31,35), hvor "elevernes specifikke viden inden for et emne" og "gennemførelsen af en specifik aktivitet" er eksplicit ekskluderede elementer. Læringsmål vedrører i stedet, "hvad eleverne specifikt skulle kunne" efter et forløb. Det er med andre ord en diskurs, hvor mål adskilles fra indhold og aktivitet og knyttes til læring i form af tom modalitet. Rapporten er med Foucaults udtryk diskursens "eksistensbetingelse" (Foucault, 2005 [1969], s. 175). Dens konklusioner siver – med Faircloughs hverdagsord – som "drypeffekter" ned i en række andre tekster og udsagn om "læringsmål" og "læringsmålstyret undervisning" (Fairclough, 2008b, s. 113; Skovmand, 2019c, s. 91). De studerende har naturligvis ikke mulighed for at komme så dybt i deres arbejde med intertekstualitet, men de kan sagtens møde teksten med den "attitude", som ifølge Foucault er kritikens essens (Foucault, 2007 [1978], s. 42). Denne attitude handler om at stille sig tvivlende eller i det mindste spørgende til alt.

Inde i workshoppen igen

Vi læste hele interviewet med Jens Rasmussen i den første workshop uden at have gennemgået Schmidts analyse med de studerende først. Vi bad dem om at stille kritiske spørgsmål, der udfordrede teksten. Vi gjorde her en fælles første opdagelse: Når man i et fællesskab gør kritik til kontekst for

læsningen af en tekst, antager man ikke uden videre dens grundlæggende præmisser, som man kan være tilbøjelig til, når man læser dem i enrum eller får dem formidlet i en undervisningssammenhæng. Teksten har mere enerådighed magt, når man er alene om at læse den. Fortolkningsfællesskaber skaber rum for at formulere moddiskurser. Vi gengiver her de første sætninger fra interviewet (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2017):

"Læringsmålstyret undervisning er slået igennem i mange lande de seneste ti år. Til forskel fra tidligere tiders læreplaner, så beskriver målene ikke, hvad der skal gennemgås, men hvad eleverne til slut skal kunne. Dette paradigmeskift er så nyt, at erfaringerne med læringsmålstyret undervisning endnu kun i begrænset omfang er dokumenteret. Men vi ved, at det kan være vanskeligt for lærerne at omstille deres undervisning fra at have fokus på, hvilke aktiviteter man vil igangsætte, til hvad eleverne skal lære".

Det viste sig hurtigt under den fælles læsning, at teksten faldt fra hinanden, lige så snart de studerende begyndte at stille deres kritiske spørgsmål: Hvor er "læringsmålstyret undervisning" konkret slået igennem henne? Hvem har besluttet sig for det? Hvad menes der med "tidligere tiders læreplaner"? Hvor og hvornår blev de til? Hvilket paradigmeskift? Hvad vil det sige, at "erfaringerne" "kun i begrænset omfang er dokumenteret"? Hvem har erfaret hvad, og hvilken dokumentation foreligger der? Hvem er "vi", der "ved", og hvorfra stammer denne angivelige viden om lærernes omstillingsvanskeligheder? Er der nødvendigvis en modsætning mellem de aktiviteter, der igangsættes, og "hvad eleverne skal lære" – eller er det, eleverne lærer, omvendt et resultat af de aktiviteter, de involveres i?

Og i forlængelse heraf: Hvad menes der med "læringsmål"? Det stod hurtigt klart, at teksten slører eller sløjfer agens, fordi "læringsmålstyret undervisning og læring" beskrives med handlemetaforer. Læringsmål er et handlende subjekt. Læringsmål "gør", "bidrager", "beskriver og "styrker" fx, som var disse mål levende væsener med en fast form og færdig natur.

Det udløste både kollektiv lettelse og overraskelse, at det viste sig så let at analysere teksten, men det skabte også en vis bekymring og uro: Hvis dette er så dårligt underbygget og sandsynligvis forkert – hvad er så rigtigt? Handler den magt, som teksten vil udøve over os, om, at vi selv må sætte noget andet (sandt) i stedet for tekstens (falske) udsagn, før vi kan påstå, at teksten ikke taler sandt? Mindre kan naturligvis gøre det, men det er vigtigt

at være opmærksom på denne magtmekanisme og vores egne reaktioner på den.

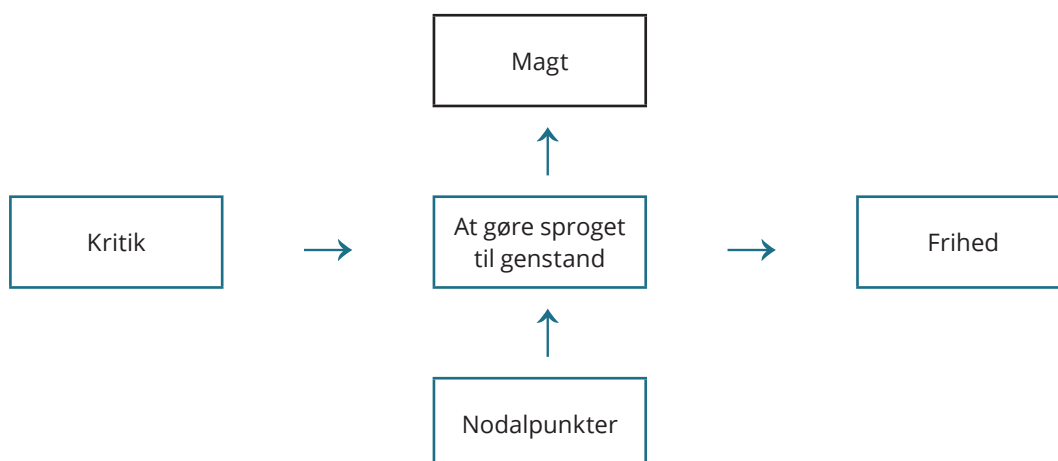
At gøre sproget til genstand og denaturalisere lærerrollen

I den anden workshop fremimproviserede vi en model (se figur 5) til illustration af kritisk diskursanalyse som metode. I modellens midte har vi det at gøre sproget til genstand. Dette var en øjenåbner for flere af de studerende, fordi det ændrede deres opfattelse af, hvad "empiri" kan dække over i et bachelorprojekt, og de opdagede, hvor langt de kan komme blot ved at forholde sig systematisk og analytisk til tekstepiri. Empiri, som – med en af de studerendes ord – "er givet på forhånd", og som "man ikke først skal ud og indsamle".

Diskursanalysen gør sproget til genstand i to dobbeltbevægelser. Den ene bevægelse vedrører forholdet mellem magt og nodalpunkter. Her ser vi på nodalpunkter eller diskursbærende begreber som udtryk for magt. Nogen ønsker at påvirke nogle andre og få dem til at tænke og handle på nye måder ved hjælp af et særligt sæt af begreber, der danner nye betydningsmønstre som grundlag for at foretage nye pædagogiske handlinger.

Den anden bevægelse udspiller sig i spændingen mellem kritik og frihed. Man skal som (kommende) lærer kunne analysere sig frem til, forstå og kritisere, hvad man er styret af, men man skal ikke blive ved kritikken, men kunne sætte sig selv fri i en personlig og professionel myndiggørelsesakt. Som lærer skal man handle, men gøre det på et kritisk oplyst og reflekteret grundlag. Det er diskursanalysen en hjælp til.

Figur 5. Diskursanalyse som metode: at gøre sproget til genstand (model fra workshop)



Denne akt muliggøres af identifikationen af alternative handlemuligheder, som forudsætter formuleringen af en moddiskurs, der geninddrager ekskluderede elementer, eller – med et udtryk fra vores empiri – gør det usynlige synligt.

Den diskurskamp, som én af de studerende berettede om i interviewet, er et godt eksempel på, hvordan man kan gøre det usynliggjorte synligt igen og invitere det udelukkede indenfor. Hun gav sig til at tale om "undervisningsformål" i sine undervisningsplaner. Det var et bevidst alternativ til de "læringsmål", som hun havde lært at lave de første uddannelsesår. "Læringsmål" ekskluderer som sagt "undervisning" og "formål" i sin formulering af en ny diskurs for skolen. Den studerende valgte at sætte en anden kurs. "Undervisningsformål" inkluderer folkeskolens formål og fagformål, udfoldes i relationer og udmøntes i indhold og aktiviteter. Med sit diskursvalg foretog den studerende en "aflærficering" af sin planlægningspraksis (Skovmand & Tanggaard, 2020, s. 153), fordi hun inkluderede det, der udgrænses i forbindelse med lærficeringen af uddannelsesfeltet. Lærficeringsbegrebet stammer fra den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta, der definerer det som "transformationen af et uddannelsesvokabularium til et læringsvokabularium" (Biesta, 2011, s. 25). Dette nye læringsprog gør "det særligt vanskeligt at forholde sig til spørgsmål om formål – og også til spørgsmålet om indhold og relationer" (Biesta, 2011, s. 15). Det var akkurat den transformation, som den studerende sammen med sin medstuderende havde fået fært af i deres opgave.

Lærficeringen trækker på en naturalisering af læring, som blandt andet ses i begrebet om "livslang læring". Dette er en politisk konstruktion af læring. Biesta taler om "læringspolitikken", der "har at gøre med naturaliseringen af læring, altså tendensen til at betragte læring som et helt igennem naturligt fænomen – på samme niveau som det at trække vejret og fordøje sin mad" (Biesta, 2014, s. 98). Over for denne naturalisering sætter han en "denaturalisering", som handler om at italesætte læringsnaturen som kunstig og læringsbegrebet som vurderende, ikke beskrivende.

Når den studerende aflærficerer sin didaktiske praksis via "undervisningsformål", denaturaliserer hun "læringsmål". Det er ikke længere naturligt, men kunstigt at formulere "læringsmål". Hun ændrer dermed også sin lærernatur ved at aflære en bestemt natur. Læreren er ikke længere en person, der evaluerer læringsudbytte ud fra læringsmål. Både i forhold til sig selv og hendes kommende elever handler det med Biestas ord om "at modstå forestillingen om individets identitet som lærende som en naturlig og uund-



gåelig identitet og behovet for at forstyrre den nuværende 'common sense' vedrørende læring" (Biesta, 2014, s. 23). Et andet ord for denne forstyrrelse og denaturalisering er "afselvfølgeliggørelse".

Refleksioner over anvendt teori

Vores spørgsmåls- og refleksionsramme vedrører anvendelsen af den kritiske diskursanalyse i forhold til empiri, andre teoridannelser og de studerendes kommende praksis. Det giver anledning til at foretage en triangulering af dette felt af relationer og ud fra nogle analytiske spørgsmål:

- A Teoriens forhold til empiri: Hvordan kan teorien bruges til at analysere empiri, og hvordan sker der en tilegnelse af teorien i mødet med empirien?
- B Teoriens forhold til anden teori: Hvordan tænker de studerende teorien og lader teorien spille sammen med andre teorier?
- C Teoriens forhold til praksis: Hvordan muliggør teorien et særligt blik på den praksis, som de studerende er underlagt og skal forholde sig til som kommende lærere?

Af plads- og relevanshensyn vælger vi her at begrænse os til det første og det sidste relationsfelt.

Teoriens forhold til empiri (historie og engelsk)

Der er ingen tvivl om, at den diskursanalytiske arbejdsmåde var krævende og udfordrende for de studerende, som havde brug for, at teorien blev gjort mere håndgribelig i form af en konkret analysemodel:

"Diskursanalyse [er] alligevel en lidt svær tilgang i forhold til nogle af de andre metoder, man kan anvende. Og så så jeg, at der var en model [Faircloughs], og så tænkte jeg, okay, den bruger jeg lige en dag på at læse grundigt igennem, hvor den er det eneste, der er i fokus [...] den giver god mening i forhold til de faghæfter her. Fordi det nemlig er et konkret ... jeg sidder med et konkret hæfte, jeg kan sætte ind i en model."

Den studerende pointerer her, at der sker en tilegnelse af teori, i det øjeblik den anvendes i en konkret analyse af empiri, i dette tilfælde faghæfterne i

historie. Den studerende ved, at tilegnelsen kræver, at man bruger tid på at læse, men hun ser samtidig, at læsningen har banet vejen for en forståelse af faghæfternes historiske betingethed, som ellers ikke havde været mulig:

"Jeg kunne ikke have fundet det historiske blik i det [...] For det var igennem historie, altså af de her diskursanalyser af faghæfterne, at jeg kunne undersøge, hvad der var sket tilbage i tiden. Så hvis jeg ikke havde grebet, altså ikke havde fundet diskursanalysen, så havde jeg kun kunnet se et øjebliksbillede af, hvordan det ser ud nu her [...] så jeg tror egentlig, at hvis jeg ikke havde haft diskursanalyse, så havde jeg ikke på den måde kunnet lave sådan et billede af, hvad der så var sket i 80'erne fx, eller i start 00'erne."

Diskursanalysen indsættes her i en historisk kontekst med henblik på at forstå nogle konkrete diskursændringer i forståelser af kultur og nationalitet hen over i alt 11 faghæfter i historie fra 1960-2019. I analysen af empirien går det op for den studerende, at diskurser opstår på et bestemt tidspunkt og opnår legitimitet på baggrund af nogle diskursive kampe, men også at disse styringsdokumenter har magt til at påvirke, hvordan historielærere underviser.

De studerende udtrykte alle i interviewene et behov for og en vilje til at forstå, hvad der ligger til grund for fagenes udformning, dvs. hvordan et bestemt indhold er kommet til at fremstå som objektive sandheder. Ved at analysere konkrete tekster eller andre sproglige udtryk i form af læreplaner, fagportaler, læremidler eller læreres italesættelse af noget bestemt, går det op for de studerende, at diskurser er historisk foranderlige og dermed også til forhandling og potentielt udskiftelige. I mødet med empirien sker der således en tilegnelse af teorien, som pludselig giver mening for de studerende, fordi de bliver i stand til at omsætte det til deres eget hverdagsprog – som i dette eksempel fra historieopgaven:

"der sker jo også alt det andet i samfundet, som gør, at når de [lærerne] sætter sig ind i skolen, så har de jo også fået en eller anden form for diskurs proppet ind i hovedet, måske fra fjernsynet eller nogle andre medier [...] diskurs er jo egentlig noget, der foregår alle vegne altså."



Teoriens forhold til praksis (samfundsfag og historie)

Som nævnt muliggør den diskursanalytiske tilgang, at de studerende kan forholde sig kritisk til diskurser og dermed begynde at forhandle den institutionaliserede måde at holde skole på. Der ligger en bevidstgørelse i at få øje på nogle strukturer ude i virkeligheden, som man ikke før har tillagt betydning, men som man begynder at tolke på. Eller som en af de studerende formulerede det i interviewet:

"[opgaven] har gjort mig opmærksom på nogle ting, som i hvert fald vil være relevant for mig i hele mit lærerliv [...]. Jeg mener, at jeg har fået en styrke, som jeg tror andre lærere ikke er så opmærksomme på. Jeg ved, hvad jeg skal kigge efter, og jeg er opmærksom på mine egne forventninger til eleverne."

Man kunne selvfølgelig indvende, at dette er en erkendelse, som alle studerende gerne skulle opnå i forbindelse med bachelorprojektet, men den studerendes udtalelse går hånd i hånd med en anden refleksion, som knytter sig til de begreber, den studerende fandt var de centrale for projektet, nemlig forholdet mellem det implicite og det eksplicite:

"[Jeg] synes, at det her med implicit og eksplicit er nogle virkelig, virkelig væsentlige begreber. Det har det vist sig at være for mig, fordi jeg tror, ordet implicit rammer spot on, fordi jeg står tilbage med en følelse af, at flere lærere og praktikere anvender bestemte ord og har forventninger til børnene, som er implicite eller usynlige. Og som man kan argumentere for i den grad er synlige og eksplicite for eleverne eller for mig som forsker, hvis man sådan virkelig går i dybden med det. Så jeg er i hvert fald kommet til den erkendelse, at man skal være opmærksom og reflektere over egen praksis."

Det er værd at bemærke to ting. For det første er den studerende blevet bevidst om, at diskurser potentielt udøver stor magt, idet begreber og ord faktisk er afgørende for, hvordan vi taler og handler, og dermed danner grundlag for hele lærerarbejdet. Andetsteds anvender den studerende selv ordet "magtbærende" til at beskrive, hvordan diskursanalyse opfattes i opgaven. Vil man ændre praksis, er man således nødt til som lærer at genoverveje, hvilke begreber man selv bruger og udsætter eleverne for – i dette tilfælde hvordan man taler til og italesætter eleverne i forhold til køn, og hvordan man tillæg-

ger en bestemt adfærd nogle bestemte kønsroller. For det andet omtaler den pågældende studerende i interviewet sig selv som forsker. Han ser sig selv som en, der gør det implicite eksplicit – eller formuleret på en anden måde – afselvfølgeligør det selvfølgelige. Det, diskursanalysen ifølge denne studerende kan, er "at tage nogle ting, som man ikke har lagt noget i, og lige pludselig giver det mening."

En anden studerende formulerede denne afselvfølgeligørelse med ordene "at undersøge noget, som ikke helt giver sig selv" og fortsatte:

"det, jeg tager med videre, er det der med at passe på ikke at være for låst i min forviden om både eleverne, men også de ting, jeg inddrager [i historieundervisningen], og give eleverne mulighed for at stille spørgsmålstejn ved tingene. For det var noget af det, jeg selv synes var megainteressant, når man endelig får lov at stille spørgsmålstejn ved noget, der måske godt kunne se sort-hvidt ud."

Den studerende nåede i opgaven frem til at turde stille det centrale spørgsmål om, hvor diskurser kommer fra, eller hvad der med Foucaults ord er deres "eksistensbetingelse" (Foucault, 2005 [1969], s. 175). Denne erkendelse og kritiske bevidsthed tages her helt ind i klasserummet og gøres til en fælles arbejdspraksis, som kommer til at kendetegne den kommende lærers undervisningstilgang og lærerrolle, idet eleverne også får lov til at sætte spørgsmål ved det selvfølgelige. Der ligger således i diskursanalysen et frigørende og et myndiggørende potentiale, idet analysen kan kaste lys over vores bevægelsesfrihed og handlemuligheder som praktikere i skolen. Den studerende blev i sin opgaveproces bevidst om, at bestemte diskursive og sociale praksisser, som virker selvfølgelige, i og med at de er blevet institutionaliseret, er opstået på et bestemt tidspunkt og på forskellige måder har opnået deres legitimitet, men dermed også kan forandres og miste deres legitimitet. Legitimitet er foranderlig – den fagdidaktiske praksis ligeså.

Denne erkendelse virker frigørende, fordi kommende lærere bliver bevidste om, at de – inden for de lovgivningsmæssige rammer – har mulighed for ikke kun at forholde sig kritisk til de gældende diskurser, men også for at kunne forandre dem gennem en sproglig opmærksomhed på egne artikulationer. Det kunne eksempelvis være en opmærksomhed på, hvorvidt man selv – som lærer – reproducerer eller undlader at reproducere en diskursiv praksis i klasserummet eller på lærerværelset i forhold til køn eller nationalitet. Det kunne også være ideer til en redidaktisering af et læremiddel, så



eleverne præsenteres for et mere dynamisk kultursyn end det, de digitale læremidler lægger op til.

Tilblivelse af myndighed

På baggrund af vores empiri kan vi hos de studerende konstatere en vældig optagethed af deres analyser og en – med Foucaults ord – vilje til viden i form af en vilje til at trænge bag om de selvfølkelige diskurser og institutionaliserede måder at holde skole på. Det er via begreber som "hegemoni", "magt" og "intertekstualitet", at de studerende fx får greb om både sammenhænge og brudflader mellem forskellige generationer af læreplaner til et fag og samtidig kan analysere sig frem til de magtstrukturer, der ligger bag de diskursive med- og modspil.

Til de mundtlige forsvar oplevede vi, at de studerende turde forholde sig kritisk til deres egen diskursanalytiske praksis og sætte teoriens sprog- og magtforståelse i spil. Det skyldes måske, at den kritiske diskursanalyse ikke stod alene i nogen af opgaverne. De studerende satte i deres projekter diskursanalysen i spil med anden teori, fx Klafkis kategoriale dannelsesteori, Nanna Butters og Geert Hofstedes kultursyn og Judith Butlers teori om køn.

De studerende bliver myndiggjorte, idet de via diskursanalysen opøver et særligt kritisk blik både på de tekster, som rammesætter lærerprofessionen (læreplaner, fagportaler, læremidler og andre styredokumenter) og på skolens og undervisningens diskursive og sociale praksis. Det er et tegn på, at de studerende faktisk kan lære at tænke med teoretiske tekster og forholde sig analyserende og kritisk til de diskurser, der styrer praksis – på et højt fagligt niveau. De akademiske tankebevægelser er bevidstgørende, men de er også myndiggørende, fordi de studerende som (kommende) lærere skaber sig frie handlerum i praksis.

Referencer

- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles mål i folkeskolen. en undersøgelse af lærernes brug af fælles mål*.
- Fairclough, N. 1993 [1992]. *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2008a). En social teori om diskurs. I: Halskov Jensen, E. (red.), Norman Fairclough, *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling* (s. 15-62). Hans Reitzels Forlag.

- Fairclough, N. (2008b). Kritisk diskursanalyse som samfundsvidenskabelig metode. I: Halskov Jensen, E. (red.), Norman Fairclough, *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (s. 93-118). Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005 [1969]). *Vidensarkæologien*. Philosophia.
- Foucault, M. (2007 [1978]). What is Critique? I: Lotringer, S. (red.), *The Politics of Truth* (s. 41-81). Semiotext(e).
- Illum Hansen, T., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2013 [1985]). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (2. udgave). Verso.
- Olsen, J. V. (2016). Ministeriet: Vi har opfundet 'læringsmålstyret undervisning'. <https://www.folkeskolen.dk/585208/ministeriet-vi-har-opfundet-laeringsmaalstyret-under-visning>
- Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En Grundbog* (2. udgave, s. 297-320). Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, J. R. (2018). Dokument- og diskursanalyse. I: Engsig, T. T. (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 75-101). Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenkede fælles mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019a). *Bilag til I bund og grund – reformer uden fundament?* Se Ekstramaterialer til bogen via dette link: <https://hansreitzel.dk/products/i-bund-og-grund-bog-49921-9788741274744>
- Skovmand, K. (2019b). *I bund og grund – reformer uden fundament?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019c). *Folkeskolen – efter læringsmålstyringen?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K., & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2014). Eksperten om målstyret undervisning og læring. Interview med Jens Rasmussen. <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering>
- Undervisningsministeriet (2017). Forsker om målstyret undervisning og læring. Forsker om læringsmålstyret undervisning og læring koege.dk › media › ESDH › committees › Ukendt.
- Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte 2019*.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur.