
Frakobling af formål og indhold

– en kritisk diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) kompetencemålsbeskrivelse med danskfaget som eksempel

Benny Bang Carlsen, lektor, ph.d., Læreruddannelsen VIA UC. beba@via.dk

Resumé

Formålet med artiklen er at undersøge kompetencemålstænkningen (LU13) uddannelsespolitiske diskurs som helhed med danskfaget som eksempel belyst eksemplarisk gennem et dokumentstudie af kompetencemålsbeskrivelserne i dansk. Det foreliggende dokumentstudie rejser således spørgsmålet om sammenhængsforståelsen i danskfaget i LU13 med baggrund i Biggs & Tang (2011) og Ulriksens (2014) teori om 'constructive alignment'. Undersøgelsens fokus er rettet mod en kritisk diskursanalyse af kompetencemålsbeskrivelserne i danskfaget. Undersøgelsen forsøger at besvare spørgsmålet: fungerer kompetencemålsbeskrivelserne i dansk kommunikativt sammenhængende og hensigtsmæssigt i forhold til deres intendede modtagere? Teoretisk knyttes der an til en sammentænkning af Millers (1984) diskursorienterede genreteori og Gees kritiske diskursteori (2011) som forskningsperspektiv og rammesætning for de efterfølgende analyser. På det operationelle metodiske og begrebsanalytiske niveau arbejdes der med henvisning til Tøgebys (2014) pragmatiske tilgang. På baggrund af diskursanalysen konkluderes det, at kompetencemålsbeskrivelserne for danskfaget fremstår fragmenteret uden argumentation og præcise henvisninger til fagets stofområder.

Nøgleord

Kritisk diskursanalyse, diskurs- og genreteori, dokumentstudie, 'constructive alignment', tekstlingvistik, kompetencemålstyring i læreruddannelsen.

Artikel inden for tema. Fagfællebedømt

Indledning

Der er i stigende grad opstået et behov for en afklaring og oplysning om de grundlæggende præmisser for etableringen af den nye læreruddannelse. Mange forståelser og opfattelser fortaber sig i et virvar af konkurrerende

instanser, som beslutter og organiserer uddannelsen fra mange forskellige, ofte ikke koordinerede fora. Der er ikke blot opstået et behov for en klarere rammesætning af uddannelsen. Der er også behov for at skabe en sammenhængsforståelse af denne uddannelseskonstruktion. Formålet overordnet set med artiklen er at belyse kompetencemåltænkningens problematiske uddannelsespolitiske diskurs som helhed med danskfaget som eksempel belyst gennem et dokumentstudie af kompetencemålbeskrivelserne for faget. Jeg vil præcisere sammenhængsforståelsen med henvisning til professor Lars Ulriksens idealtypiske afgrænsning. Ifølge Ulriksen (2014) og Biggs & Tang (2011) skal der være overensstemmelse – ‘constructive alignment’ – mellem tre forhold:

“Uddannelsens mål, den undervisning, de studerende møder, og den evaluering - bedømmelsesform, de bliver vurderet med”
(Ulriksen, 2014, s. 41).

Ulriksen påpeger ligeledes, at det er vigtigt, at de studerende oplever en indre faglig sammenhæng (2014 s. 35), dvs., at de enkelte undervisningselementer ikke fremtræder som løsrevet fra fagets indhold og vidensstruktur. Ulriksens påstand vil jeg blandt andet forsøge at underbygge gennem min analyse.

I den foreliggende undersøgelse vil jeg gennemføre en kritisk diskursanalyse af kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget. Begrebet diskursanalyse (Gee, 2011, s. 8) forstås her som studier af sprog i brug. Og ved kritisk diskursanalyse (Gee, 2011, s. 9) udvides den sproglige analyse til at omfatte en interesse i at adressere de analyserede problemer i en samfundsmæssig og uddannelsespolitisk kontekst gennem en intervention fra forskerens side (Gee, 2011 jf. også artiklens sidste afsnit). Teoretisk knyttes der an til en samtænkning af Millers (1984) diskursorienterede genreteori og Gees kritiske diskursteori (2011) som forskningsperspektiv og rammesætning for analysen. På det operationelle metodiske og begrebsanalytiske niveau arbejdes der med henvisning til Tøgebys (2014) og Bachtins (1986) pragmatiske tilgang og iagttagelse af sproglige ytringers betydning på det syntaktiske og semantiske niveau i analysen af kompetencemålsteksterne. Den nærmere forbindelse mellem teori og metode vil blive uddybet i det teoretiske afsnit. Mine undersøgelsesspørgsmål lyder således: Hvordan kommunikerer den nye læreruddannelsestænkning – her eksemplificeret gennem kompetencemålbeskrivelserne i dansk til dens brugere, in casu de studerende og



underviserne m.fl.? Og i forlængelse heraf formuleret i et samlet dansklærerperspektiv: hvilke implikationer og konsekvenser har implementeringen af et kompetencemålstyret danskfag for en sammenhængende forståelse af fagets indhold og dannelsesperspektiv? I artiklen argumenterer jeg for, at det ikke er hensigtsmæssigt endside uddannelsesmæssigt holdbart at frakoble fagenes indhold fra deres formål gennem en kompetencemålstyret tilgang. Min tilgang er inspireret af diskussioner i mødesteder for de nationale faggrupper og ledernetværket i den forstand, at mine diskursanalytiske betragtninger om kompetencemålstænkningen i danskfaget principielt også angår alle de beskrevne fagområder i bekendtgørelsen (dens bilag), som rækker videre end en danskfaglig kontekst. Der er tale om en række fælles internationale tendenser inden for kompetencemålstænkningen og dens outputstyringsmekanismer, som er kritisable (jf. næste afsnit).

Internationalisering af læreruddannelsen – baggrund og diskurs

Som det er sket både i Storbritannien, USA og andre lande, synes kravene om mobilitet, fleksibilitet, kompetencemålstyring at underordne internationalisering en neoliberal diskurs om kompetenceudvikling og accountability med henvisning til en styrkelse af den moderne konkurrencestat. Forestillingen om 'competences for a competitive society' gøres til en hegemonisk diskurs inden for læreruddannelsen og andre dele af de videregående uddannelser (jf. Dorf, Kelly, Hohmann, & Pratt, 2013, s8).

I 2012 blev den danske læreruddannelse fra 2006 evalueret. Der blev lavet en evalueringsrapport, som anbefalede en ny reform af læreruddannelsen med fokus på internationaliseringstilpasning. I rapporten stilles der krav om en reformeret uddannelse, hvor der foretages "et skift fra indholdsmålstyring til kompetencemålstyring". I rapporten anbefales det ligeledes, at læreruddannelsens fag skal nedbrydes i korte fagmoduler, som skal reguleres efter kompetencemålstyringsparametre (jf. Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2012, s. 20).

Flere internationale uddannelsesforskere har udtrykt deres bekymring for udviklingen i denne internationale uddannelsesdiskurs. Fx påpeger forskere som Biesta (2010) og Young (2010) generelt det problematiske i at gå fra centrale videns- og fagmål til kompetencemål. Desuden sker der en afprofessionalisering af traditionelle akademiske discipliner som pædagogik, psykologi, didaktik, som erstattes af en 'paraplykategori' betegnet "basale

lærerkompetencer” (Dorf et al., 2013, s. 16). I forlængelse af disse bekymringer kritiserer Dorf et al. (2013) kompetencemåltænkningen i den nye læreruddannelse, idet de mener, at kompetencemåltænkningen lægger op til en fragmenteret viden og i værste fald forhindrer en ”higher order competences of reflection” (Dorf et al. 2013:17).

De nye uddannelsesreformer får også konsekvenser for lærernes professionsudøvelse. Fx bliver lærerrollen ifølge Ball (2003, s. 217-218) genfortalt i nye narrativer, hvor den ’refleksive og uafhængigt tænkende lærer’ erstattes med den ’teknisk kompetente lærer’. Denne forandring af lærerrollen kan også iagttages på dansk grund, i og med indførelsen af den ’læringsmålstyrede undervisning’ har resulteret i oprettelsen af digitale læringsplatforme, som lærerne opfordres til at bruge i deres undervisningspraksis. Biesta (2010) sammenfatter denne nye uddannelseskultur i begrebet ’rationel pædagogik’, som først og fremmest motiveres af økonomiske interesser og tilskyndelser, i hvilken målbarhed, standarder, kompetencemålstyring og test spiller en væsentlig rolle.

I det følgende vil fokus være rettet mod et dokumentstudie af kompetencemålenes matrice i dansk dels gennem en diskursteoretisk rammesætning, dels en diskursanalytisk undersøgelse af kompetencemålsteksterne med dansk som eksempel forstået som en særegen sproghandlingsgenre.

Teoretisk rammesætning af genre – og diskursbegrebet

Min teoretiske rammesætning af genre- og diskursbegrebet bygger på Miller (1984), Gee (1989; 2011), Bitzer (1980), Collin (2012) og Togeby (2003, 2014). Jeg har udvalgt disse teoretikere til det foreliggende dokumentstudie, fordi deres teoretiske bidrag på forskellig vis tilbyder et relevant forskningsperspektiv på min analyse. Jeg er således ikke primært optaget af at diskutere forskellige diskursteoretiske positioneringer i et større forskningsperspektiv, men mere optaget af at finde forskningsmæssige vinkler og perspektiver, som kan illustrere og rammesætte mine diskursanalytiske pointer i analysen af kompetencemålbeskrivelserne. Inden jeg redegør for de enkelte teoretikers bidrag til min diskursanalyse, er det hensigtsmæssigt nærmere at eksplicite de forskellige operationelle niveauer i forhold til teori og metode. Det er vigtigt ikke at blande de teoretiske rammesætningsfaktorer sammen med den begrebsanalytiske (pragmatisk metodologi) omsætning i de konkrete analyser. Min anvendelse af Gees diskursteori afspejler de refleksionselementer, som Gee anskuer i et makro- og mikroperspektiv, jf. hans diskur-



steori med stort 'D' og lille 'd'. Hans diskursteori med stort 'D' (jf. senere) omfatter et ideologisk, holdningsmæssigt kritisk niveau (værdier, vurderinger mv.), hvorimod hans tilgang på det lille 'd'-niveau peger direkte ind i det sproglige og begrebsanalytiske felt, som jeg uddyber ved hjælp af Togeby's pragmatiske begrebsapparat, som fremstilles i næste afsnit. Millers retoriske genrebegreb er relevant for min analytiske rammesætning, fordi hun opererer med et retorisk handlebegreb i forhold til afsender- og modtagersiden. Modtagerne er her de studerende og underviserne i læreruddannelsen. Og spørgsmålet, som jeg undersøger, er så: kan de studerende handle adækvat (i deres studium) i forhold til den 'sproglige bekendtgørelsesgenre' (som også er en studieordningstekst)? Formuleret på en anden måde: passer genres retoriske talehandlinger som en "nøgle i en lås" - jf. Togeby's metafor (Togeby, 2014, s. 11)? Jeg har også brug for at sammentænke det teoretiske og metodiske niveau som rammesætning for min analyse, fordi de tre hovedteoretikere i min diskursanalyse bidrager – både hver især og samlet (jf. også Collins syntese af diskurserne) – til at underbygge de politiske aspekter, her læreruddannelsestænkningens (LU13) særlige institutionelle diskurs, retoriske sprogbehandlingsgenrer og læringsideologi. Derfor ender min analyse også op med at give forslag til ændringer og en mulig intervention (jf. Gees interventionsbegreb, 2014) på baggrund af den diskursteoretiske og analytiske tilgang. Pointen er, at diskursteorien både indbefatter et metaniveau (et genreteoretisk, ideologisk og samfundsmæssigt niveau) og et mere operationelt metodisk, pragmatisk sprogvidenskabeligt niveau (jf. næste afsnit om den begrebsanalytiske rammesætning). Jeg vil nu gennemgå de valgte teoretikere enkeltvis.

Mit teoretiske og metodologiske udgangspunkt er Ross Collins (2012) tilgang til sammentænkningen af diskursbegrebet og genrebegrebet, som ses som indbyrdes konstitutive begreber i diskursanalysen. Collin rammesætter tænkningen på følgende måde:

"Thus, I focused my attention on how these theories construe the relationships between language, situation, and identity, and I looked for points where their arguments converged. Examining the points of convergence, I considered how rhetorical theories of genre and Gee's Discourse theory might be brought together in a framework for studying literate practice" (Collin, 2012, s. 78).

Collins erklærede interesse i at syntetisere de retoriske teorier med Gees diskursteori danner inspiration for min tilgang, fordi jeg mener, at genrebegrebet ikke er tilstrækkeligt tydeliggjort i Gees diskursteori. Collin udvikler ikke hermed en ny diskursteori, men bidrager til at udvide perspektivet for min analytiske interesse. Jeg bidrager således heller ikke selv til en gennemgribende ny forståelse af genre- og diskursbegrebet, men min tilgang til selve genstandsfeltet er ny i den forstand, at der ikke tidligere på dansk grund er udarbejdet analyser, som sammentænker genre- og diskursbegrebet som grundlag og perspektiv for analyse af bekendtgørelsestekster helt ned i den enkelte retoriske tekst- og talehandlings observation. I et nordisk perspektiv har professor Sigmund Ongstad (1996, 2007) givet nogle bud på bekendtgørelsestekster som sproghandlingsgenre, ligesom lektor Keld Skovmand (2016) har leveret tekstanalyser af de nye forenklede Fælles Mål, men uden et tilstrækkeligt elaboreret sprogligt-teoretisk gehalt udover en hermeneutisk fortolkningspraksis.

Jeg vil nu gennemgå de centrale aspekter af Gees diskursteori . Hans diskursteori er meget omfattende, idet han ikke blot knytter an til en sproglig diskursanalyse. Hans teoretiske tilgang bygger også på en forståelse af begreber som værdier, holdninger, overbevisninger, vurderinger. Dertil kunne tilføjes ekstrasproglige tegn som gestik, mimik, blik, kropslige positioner. Gee skelner mellem diskurser med et stort "D" og diskurser med et lille "d":

"At any moment we are using language we must say or write the right thing in the right way while playing the right social role and (appearing) to hold the right values, beliefs, and attitudes. Thus, what is important is not language, and surely not grammar, but (saying)-doing-being-believing combinations. The combinations I call "Discourse", with a capital "D" ("discourse" with a little "d", to me, means connected stretches of language that make sense, so "discourse" is part of "Discourse". Discourses are ways of being in the world; they are forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes and social identities as well as gestures, glances, body positions and clothes" (Gee, 1989, s. 7).

Før jeg forsøger at mediere Gees og Millers tilgang, vil jeg kort gennemgå de centrale aspekter af Carolyn Millers genre teori fra 1984, som hedder "Genre As Social Action". Millers genre teori har efterhånden opnået klassikersta-



tus i den internationale genreforskning, og hendes teori øver stadigvæk stor indflydelse på den moderne genrediskurs ikke mindst i et nordisk perspektiv (Berge, 2006; Ongstad, 1996 m.fl.). Centralt i Millers genreteori er et fokus på de retoriske sproghandlingers rolle for individets mulighed for at agere hensigtsmæssigt gennem sociale handlinger. Det er ikke diskursens indhold som sådan, som er i centrum for Millers begreb, men hvorledes genre kan repræsentere de typificerede retoriske sproghandlinger i diskursen. Som handling henter genren mening fra den konkrete situation, fra den sociale kontekst, som situationen opstår i. Situationskonteksten er således vigtig for den talendes genrebrug og dens retoriske formål. Her bygger Miller sin genreforståelse på Bitzers begreb (Bitzer, 1980) om det påtrængende problem (exigence). At forstå et påtrængende problem indebærer at have et motiv for brugen af en bestemt genre, som kan lokaliseres i den sociale verden. Fx, hvilket retorisk formål tjener kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget? Motivet afspejler en løsning på det påtrængende problem om at optimere lærerstudiet og de lærerstuderendes faglighed og professionskompetence. Der ligger her et uddannelsesmæssigt styringsimperativ til grund for at udarbejde kompetencebeskrivelserne i en normativ genreklædning og kontekst, som gentager tidligere dokumenter i beskrivelsen af uddannelsens curriculum. Gentagelsesbegrebet er vigtigt, fordi det på forhånd definerer genren og dens næsten autoritative juridiske binding (bekendtgørelsestekst). 'Genrens lov' kan ikke diskuteres, da den er afsendt som en departemental 'ordre'. Som modtagere indstiller vi automatisk vores perception af genren som noget indiskutabelt. Diskursen og genren konstituerer på denne måde en tilpasning af form og indhold til de motiver og hensigter, som ligger til grund for den offentlige instans (Undervisningsministeriet) forvaltning af uddannelsen. Således er genrebegrebet ifølge Miller i sidste instans samfundskonstitueret. Det spejler de kommunikative strukturer i samfundet, som fx forvaltes gennem de lokale (UC'ers) institutioners magtstrukturer. I den optik tilbyder genren regler og sproglige ressourcer i forhold til afsender- og modtagerroller, hvor de retoriske talehandlinger foregiver at besvare uddannelsens behov og svar på påtrængende uddannelsespolitiske forhold og interesser, men vi kan ikke finde "nøglerne, der passer til låsen". (jf. Tøgebys metafor samt mine tidligere betragtninger om kompetencemålstyringens internationale forankring). Således refererer Millers forståelse af genrebegrebet til en konventionel diskurskategori baseret på en typificering af retoriske handlinger:

“Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose” (Miller, 1984, s. 163).

Med teoretisk inspiration fra professor Ross Collin har jeg forsøgt at reflektere over den tætte forbindelse mellem Millers genrebegreb (diskursbegreb) og Gees diskursbegreb som afsæt for min analyse af kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget. Der er i høj grad tale om et reciprokt forhold, idet genre som et socialt motiveret retorisk (jf. også Bitzer ovenfor – hvem handler med hvilket motiv i hvilken genre) handlingsbegreb kan understøtte og supplere Gees diskursteori med stort ”D” og lille ”d”. Samtidig vil jeg i det følgende afsnit med henvisning til Togeby’s pragmatiske begrebsanalytiske tilgang forsøge at konkretisere de diskursteoretiske betragtninger og begreber nærmere. Collin forsøger at sammenfatte disse reciproke perspektiver i de to teorier på følgende måde:

“Reciprocally, to build a certain kind of situation, pursue a certain kind of motive, and enact a certain kind of “what”, one must perform as a certain kind of “who”. In this way, we see, genres motivate and situate Discursive performances, and Discourses animate genres” (Collin, 2012, s. 89).

Overvejelser over de begrebsanalytiske redskaber for diskursanalysen af kompetencemålbeskrivelserne

Metodisk knyttes der som anført før an til Togeby’s pragmatiske begrebsanalytiske redskaber.

Det fremgår forhåbentligt klart, at mine *mine* teoretiske overvejelser som antydnet ovenfor også til en vis grad er bundet op på mine metodologiske overvejelser omkring de særlige talegenrer (sproghandlinger), som udgør min konkrete analysetilgang. I diskursanalysen er der ikke tale om en egentlig videnskabelig metode (Gee, 2011, s. 11), men snarere tale om at anvende bestemte sproglige redskaber og strategier for den sproglige undersøgelse. Diskursanalysen følger således ikke en bestemt ’algoritmisk procedure’ (Gee 2011, s. 11) – eller er afledt af et regelsæt, som man kan følge i en lineær progression skridt for skridt.



Metodisk knyttes der som anført før an til Togeby's pragmatiske begrebsanalytiske redskaber. Min tilgang er også inspireret af Bachtins teori (1986) om talehandling som genre. Bachtins teori går et spadestik dybere end Millers retoriske tilgang. Ifølge Bachtin er enhver ytring udtryk for en bestemt talegenre, og indenfor forskellige former for sprogbrug udvikler der sig forskellige typer af ytringer. Professor Ole Togeby (2014) præciserer Bachtins ytringsbegreb, idet han sondrer mellem sproglige ytringer som talehandlinger og teksthandlinger:

”Sproglige ytringer inddeles i talehandlinger der består i ytringen af en sætning, og teksthandlinger der består i ytringen af flere sammenhængende sætninger” (Togeby, 2014, s. 300).

I diskursanalysen reflekteres over de retoriske sproghandlinger i en sprogligt situeret kontekst ledsaget af nogle specifikke ytringer, som igen bygger på sproghandlingernes inddelinger i forskellige fremstillingsformer og genrer. De retoriske talehandlinger i bekendtgørelsestekstens kompetencemålbekrivelser fungerer i realiteten som udtryk for repræsentationelle, regulative og konstative talehandlinger (Searle, 1969). Ifølge Togeby (2014, s. 276-280) signalerer fremstillingsformerne, hvilke tale- og skrivepositioner afsenderen forsøger at etablere ved sin retoriske handling. Eksempler på fremstillingsformer er fx: argumentation, dokumentation, evaluering, forklaring, fortolkning, kommentar, rapport, redegørelse, referat m.m. Fremstillingsformer er et resultat af en række valg af sproglig form, som afsenderen foretager, når han skaber sin tekst fx:

1. Valg af konnektionsrelationer mellem sætningernes udsagn
2. Typen af information
3. Måden at henvise til emner på
4. Typer om omsagn (fx verber, prædikater)
5. Udsigelsesforhold fx: påstande, bekræftende og benægtende udsagn (min sammenfatning af Togeby, 2014, s. 125-128).

I kompetencemålbekrivelserne kan der udskilles to karakteristiske fremstillingsformer: den ekspositoriske og den normative. I den ekspositoriske fremstillingsform positionerer afsenderen (ministeriets/ledernetværkets arbejdsgruppe) sig som den vidende part og videregiver relevant information (som regel konstative meddelelser) til modtageren. I den normative fremstillingsform positionerer afsenderen sig som den styrende i et sags- og

styringsforhold (Togeby, 2014). I den følgende diskursanalyse er der fokus på den normative fremstillingsform. Formuleret på en anden måde: hvordan kommunikerer den nye læreruddannelsestænkning – her eksemplificeret gennem kompetencemålbeskrivelserne – sig til dens brugere, in casu de studerende og underviserne m.fl.?

I det følgende arbejder jeg dels med de forskellige sproglige ytringers karakteristika, dels rammesætter jeg min analyse gennem en række tekstlingvistiske analysebegreber.

Diskursanalyse af kompetencemålbeskrivelserne i dansk

Min tilgang til de følgende analyser af kompetencemålbeskrivelserne kan overordnet formuleres på følgende måde: formidlingsbevægelsen mellem de særligt danskfaglige og almene emner og begreber forbliver usammenhængende og syntetisk i de opremsede færdigheds- og vidensmål; det resulterer i, at målene frakobles en nærmere sammenhængende (argumenteret) forståelse for fagets formål og indhold. Og det resulterer endelig i følgende sproghandlingstræk i kompetencemålbeskrivelsen som helhed, som her sammenfattes i fire punkter som opsamling på analysen:

- (1) Den er kohærenssvag (Togeby, 2003), dvs., der er manglende forbindelser (afsnit) mellem de forskellige kompetencemål, færdigheds- og vidensmål. De fremstår alle som 'tekststykker og ytringer' isoleret fra hinanden, selvom der måske godt kunne tænkes en vis sammenhæng (jf. nærværende analyse, s. 13-14). Teksten fremstår uden en præcis kontekstualisering i forhold til dens afsender- og modtagerforhold. Hvis det er studerende, som er målgruppen for disse kodede meddelelsesformer, så fungerer kommunikationen ikke.
- (2) Den er kohæSIONSSVAG (Togeby, 2003), dvs. der eksisterer kun to neksusforbindelser mellem alle færdigheds- og vidensmålene. Manglende konnektionsforbindelser ud over den sideordnede additive kobling 'og', som sammenbinder umage begreber og elementer uden kategorial stringens (jf. nærværende analyse s. 14). Der anvendes to verbalformer/omsagn 'kan' og 'har' til at kitte færdigheds- og vidensmålene sammen.
- (3) Den indeholder syntetisk argumentation (Togeby, 2003), dvs., alle kompetenceelementerne fremstilles stykkevist og delt uden argumentation. Teksten er ekstrem kommunikationssvag, idet den ikke



indeholder mere end en neksusforbindelse, som skal holde alle de fragmenterede udsagn/ytringer sammen (jf. analysen generelt).

- (4) Der er tale om manglende inferens mellem de mange korte udsagn (nogle gange reduceret til et enkelt ord/ytring uden reference). Der består en kløft mellem talehandlingens ytring og det, der er usagt. Sproget er konstativt, referenceløst og deiktisk. (jf. analysen generelt) ("Den studerende kan...).

For det første kommunikerer teksten ikke til sin potentielle modtager. Den fremstår indforstået og uigennemsigtig. Det er en kode, som de studerende skal dechifre. Fx bruger man det øverste taksonominiveau 'kritisk vurdere' som en indikator på, at analyse og fortolkning foregives at være iboende til stede i vurderingsbegrebet. Vurderingsbegrebet bruges heller ikke konsekvent (jf. senere). I øvrigt kan man sætte spørgsmålstejn ved 'vurderingsbegrebet' som det absolut højeste niveau på taksonomiskalaen. Hvad med syntetiseringsbegrebet, og jeg vil også hævde, at analysebegrebet udgør en markant betegnelse for vurderingen af afhandlinger o.l. I hvert fald er det påfaldende problematisk, at bekendtgørelsens kompetencebeskrivelser fremstår som kodede meddelelsesformer, som de studerende ingen chancer har for at afkode, medmindre de møder en underviser, som har styr på taksonomibegrebet i dets mange varianter.

Et andet kohærensproblem er prioriteringen af færdigheds mål før vidensmål (jf. den reviderede bekendtgørelse fra 2015). For det første forekommer det ejendommeligt, at færdighedsmålene residerer over vidensmålene. Et eksempel: hvordan i al verden vil man kunne udarbejde en sproglig analyse af en elevtekst uden på forhånd at være blevet undervist i funktionel grammatik og tekstlingvistik? Viden og kunnen er hinandens forudsætninger. De indgår i et dialektisk forhold med vidensaspektet som overordnet figur. At fremhæve kunnen på bekostning af viden afspejler et kompetencebegreb (Ulriksen, 2014, s. 98), som primært er orienteret mod den studerendes handlingsparathed og forvaltning af viden – sekundært mod en viden forstået i en epistemologisk fagspecifik sammenhæng. I denne tænkning frakobles danskfagets indhold dets formålsbestemmelse uden en nærmere forståelse for fagets kontekstualisering.

Bekendtgørelsestekstens kunstige opdeling i færdigheds- og vidensmål konstituerer et besynderligt kognitivt perspektiv på læring. Går man ind i de enkelte beskrivelser af færdigheds- og vidensmål, så åbenbarer der sig et uendeligt felt for gentagelser. Otte færdigheds- og vidensmål skal opfyldes

inden for danskfaget for hvert af de fire kompetenceområder for 1.-6. klassetrin og 4.-10. klassetrin. Der eksisterer ingen forbindelse eller sammenbinding mellem de oplyste færdigheds- og vidensmål. De fremstår alle uden kohærens og retningsangivelse, isolerede og defineret uden formål og uden argumentation. Dertil kunne føjes et utal af kategorisammenblandinger.

Jeg vil nu give en eksemplarisk analyse af kompetenceområde 2 for 4.-10. klassetrin: Fortsat læsning og skrivning omhandler undervisning i læsning og viden om læseprocesser i den faglige undervisning.

Kompetencemål: Den studerende kan anvende viden om udfordringer og potentialer for fortsat differentieret læse- og skriveudvikling i en heterogen elevgruppe på baggrund af aktuell, forskningsbaseret viden om læsning og skrivning (bekendtgørelsestekstens bilag, 2015).

Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om
begrundet gennemføre læringsmålstyret undervisning i literacy	literacy-didaktik og fagdidaktisk forskning inden for fortsat læsning og skrivning
anvende teorier om literacy	literacy
vurdere læseforståelsesproblematikker, elever møder, når de læser tekster fra forskellige genrer og tidsaldre med henblik på fremadrettet vejledning	læseforståelse
vurdere elevers forskellige skrivestrategier i forbindelse med skrivning i forskellige genrer og kontekster med henblik på fremadrettet vejledning	skrivestrategier
planlægge og gennemføre undervisning i at analysere argumentation i forskellige teksttyper og medier	argumentationsanalyse og kildekritik
anvende resultater af test og andre evalueringsformer med henblik på at understøtte den enkelte elevs danskfaglige udvikling og	test og evaluering
forberede elever til folkeskolens afgangsprøve i dansk	folkeskolens afgangsprøve i dansk

Jeg har her valgt ét af de fire kompetenceområder indenfor 4.-10. klassetrin med dertilhørende otte færdigheds- og vidensmål for hvert kompetenceområde som konkret analyseeksempel. Jeg vil nu undersøge hvilke tekst- og



talehandlinger, der lader sig observere i læsningen af teksten. Først bemærker vi en ændring i forhold til 2013-bekendtgørelsen, idet den reviderede bekendtgørelse 2015 har fået tilføjet læringsmålstyret undervisning med henblik på at harmonisere forholdet mellem læreruddannelsens kompetencemål og folkeskolens i et 1-1-forhold helt uformidlet og uden nogen nærmere substantiel argumentation fra Undervisningsministeriets side. Det er dybt problematisk at indføre læringsmålstyret undervisning i læreruddannelsen, blot fordi tænkningen skal matche folkeskolens. Fx har lektor Keld Skovmand (2016) undersøgt det læringsmålstyrede paradigme internationalt og nationalt, men har ikke gjort nogen fund. Tilsyneladende findes der ikke i den eksisterende forskning belæg for at anvende læringsmålstyret undervisning som et centralt pædagogisk – ja eneste rationale – redskab i lærernes undervisning. Imidlertid synes der affødt af dette forårs heftige debatter (bl.a. affødt af Skovmands bog) på Folkeskolen.dk at være tegn på en opblødning af begrebet til fordel for det mere 'neutrale' begreb målorienteret undervisning.

I teksten er der både tale om en inkorporering af teksthandlinger og talehandlinger. Under færdighedsmålene tilstræbes det generelt at arbejde med teksthandlinger, der består af ytringer af flere sammenhængende sætninger fx "vurdere læseforståelsesproblematikker, elever møder, når de læser tekster fra forskellige genrer og tidsaldre med henblik på en fremadrettet vejledning". Derimod er vidensmålet reduceret til en enkelt talehandlingsytring "læseforståelse". Hvis jeg gennemgående kigger på alle de fire kompetenceområder for 1.-6. klassetrin og 4.-10. klassetrin, så er det tydeligt, at afsenderen af teksten føler sig mere forpligtet på at uddybe beskrivelsen af færdighedsmålene fremfor vidensmålene. Jeg kan ikke umiddelbart følge forklaringslogikken bagved denne prioritering. Det er også muligt, at den er tilfældig. Jeg har fx behov for at vide mere om den enkelte ytring "viden om læseforståelse". Hvad betyder det? Refereres der indirekte til den studerendes almene forståelse af læsning, som befinder sig på et relativt lavt taksonominiveau. Eller ligger det implicit i termen, at man skal være i besiddelse af en forskningsmæssig viden om læseforståelse? Hvis det sidste skulle være tilfældet, så skulle der henvises til viden om metakognitive læseprocesser på et forskningsmæssigt grundlag. Som læsere tilbydes vi ikke en nærmere afklaring af forståelsesbegrebet! Hvis jeg fokuserer på færdighedsmålet som teksthandling, tilbydes læseren en retningsangivelse og interesse for færdighedsmålet og proaktiv feedback/vejledning. Men hvad betyder ordet "vurdere" i denne sammenhæng. Refereres der her til det højeste taksono-

miniveau i Blooms taksonomimodel? Eller opererer kompetencebeskrivelserne med flere taksonomiforståelser, som ikke er clearet af med hinanden, for under kompetenceområde 3 og 4 (4.-10. klassetrin) står der nu "kritisk vurdere danskdidaktiske designprocesser og produkter" (kompetenceområde 3), og under kompetenceområde 4 står der to gange "kritisk vurdere tekster i et genre- og medieteoretisk perspektiv"... Teksterne fremstår uden kategorial egalitet og mere eller mindre tilfældige i deres valg af indforståede referencer, for de positionerer sig netop som indforståede og ikke-ekspliterede tekst- og talehandlinger. Det vanskeliggør i høj grad afkodningen af tekst- og talehandlingerne for den intenderede modtager.

I den foreliggende beskrivelse skal "den studerende..." Bemærk den deiktiske henvendelsesform. Der er tale om en studerende i bestemt form ikke studerende som sådan. Måske er det et forsøg på at give teksten mere autoritet. Men den studerende skal også kunne "anvende teorier om literacy" i færdighedsmålet og i vidensmålet have viden om "literacy". Beskrivelsen inddrager her to talehandlinger, som i sagens natur er meget korte meddelelser samlet i et begreb, som ikke uddybes nærmere. Det er meget uklart fagligt set, hvordan man skal forstå begrebet literacy. Henvises der fx (indforstået igen) til UNESCO's definition fra 2007 eller fx til Gunther Kress' (1993) overvejelser i "Learning to Write". Eftersom der er tale om et meget uspecificeret begreb, kunne afsenderen vel have skrevet, at den studerende skulle have en forskningsbaseret viden om begrebet, som tillige, når der nu er tale om fortsat læsning, jo også omfatter viden om "media literacy" og "digital literacy" (Carlsen, 2014, s. 73). Et andet problem i denne sammenhæng er fraværet af begrebet "literacy" i kompetenceområde 2 om læsning og læseundervisning" for 1.-6. klassetrin. Her står der ikke noget om "literacy"! Det virker besynderligt, da literacy-begrebet er meget omtalt indenfor faget og forskningen. Skal de studerende ikke møde literacy-begrebet indenfor 1.-6. klassetrin?

Hvis man kort vender tilbage til ovennævnte tekst igen, så præsenterer beskrivelsen af vidensmålet -"den studerende har viden om literacy-didaktik og fagdidaktisk forskning for fortsat læsning og skrivning" en ejendommelig additiv kobling mellem de to talehandlinger. Didaktik handler om forholdet mellem teori og praksis - "literacy-didaktik", og hvad er forskellen mellem dette begreb og fagdidaktisk forskning i netop læsning og skrivning? Det er en kompliceret og uklar faglig meddelelse. Størrelserne er i hvert fald ikke kongruente, og de sideordnede konneksioner er hverken sprogligt eller semantisk koordinerede. Færdigheds- og vidensmål nr. 6 virker også rodet



og usammenhængende i forhold til den anvendte terminologi. Færdigheds-målet: "den studerende kan planlægge og gennemføre undervisning i at analysere argumentation i forskellige teksttyper og medier". For det første gentages ordene 'planlægge og gennemføre' fra beskrivelsen af kompetenceområdet overordnet set. For det andet skifter talehandlingen terminologi, idet der nu opereres med 'teksttyper og medier', som står som kontrast til tekstbehandlingsbeskrivelserne ovenfor, hvor der er tale om 'genrer og kontekster'. Det er uklart, hvorfor denne indforståede skelnen dukker op. Og begrebet medier er lige netop så bredt, at det i princippet kan omfatte hele fagets genstandsfelt.

Jeg vil kort supplere min analyse ved at inddrage et par eksempler fra kompetenceområde 4 (4.-10. klassetrin), som omhandler Tekster, tekstundervisning og tekstformidling. Om vidensmål hedder det: "Den studerende har viden om tekster, genrer og medier".

Her kommunikerer teksten på flere niveauer i en sideordnet opstilling, som skal prætere en vis kongruens mellem de tre kategorier. Imidlertid er de ikke enslydende på et kategorialt niveau. Tekster refererer til et genstandsfelt inden for faget. Genrer refererer til en klassificering og afgrænsning af generiske forhold omkring tekster. Og medier refererer igen til genstandsfeltet nu i en udvidet betydning, som i princippet omfatter hele fagets kontekstuelle rammesætning. I det hele taget er danskfaget her beskrevet i dets fulde omfang gennem bare ét vidensmål. Og hvad vil det egentlig sige, "at den studerende har viden om tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv"? Udsagnet giver ikke mening i en danskfaglig sammenhæng. Viden om tekstanalyse i generel forstand er i princippet i orden, men tekstreception kalder på en bestemt tekstteoretisk metodologi, som igen henviser til receptionsæstetik, receptionspsykologi, kognitiv receptionsforskning. Og dannelse har overhovedet ikke noget at gøre med tekstanalytiske overvejelser, medmindre man anvender romantiske organiske analyser af tekster. Her er udløbsdatoen vistnok overskredet for længst. Der kan heller ikke etableres en konsistent sammenhæng mellem prøvebestemmelsen for faget og kompetencemålenes færdigheds- og vidensmål, som er alt for brede og inkonsistente som vurderingsgrundlag for den enkelte studerendes skriftlige besvarelse. I den bagvedliggende outputstyring signaleres (postuleres) det ellers, at det er muligt at vurdere den studerendes besvarelser skriftligt og mundtligt ved hjælp af færdigheds- og vidensmålene i en bred målestok. Det fungerer ikke i praksis.

Her er et eksempel på vurderingskriterier vedlagt den skriftlige kompetencemålsprøve (2015) på et af uddannelsesstederne i Via University College, som handlede om en besvarelse om "Yahya Hassan" og hans digte i en fagdidaktisk behandling m.m.

Vurderingskriterier:

I bedømmelsen af din besvarelse vil der bl.a. blive lagt vægt på, at du demonstrerer

- Færdighed i at analysere digte
- Viden om genre, sprog, stilistik, æstetiske virkemidler
- Fortolkningskompetence og didaktisk kompetence
- Viden om inklusion af tosprogede elever i danskundervisningen
- Færdighed i egen skriftlig fremstilling i form af en klar, forståelig og sammenhængende tekst skrevet i et korrekt sprog, dvs. med korrekt stavning og tegnsætning.

I den praktiske udformning af skriftlige eksamensopgaver i dansk er man nødt til at formulere indholdsstyrede vurderingskriterier, fordi de abstrakte kompetencemål ikke kan bruges som konkrete vurderingskriterier for eksamensopgaverne, idet de er frakoblet den særligt formulerede opgavebeskrivelses indhold og situationskontekst. Det sidste færdighedskriterium omhandlende de studerendes egen skriftlige fremstilling kan heller ikke udledes af kompetencemålbeskrivelserne, men uddybes en smule under bekendtgørelsens almene bestemmelser § 21. Således viser det sig i praksis, at det ikke er hensigtsmæssigt at vurdere eksamen alene på baggrund af upræcise kompetencemålbeskrivelser. Med andre ord er det problematisk at gå fra en indholdsdefineret undervisningspraksis til en kompetencemålstyret output reguleret praksis.

Delkonklusion

Min konklusion er, at kompetencemålsteksterne ikke henvender sig til deres intendede modtagere. Den studerende har ikke mulighed for at handle fagligt adækvat i forhold til fagets vidensområder (jf. også Millers retoriske handlingsbegreb), ligesom det kan være svært for den enkelte underviser på læreruddannelsen at gennemskue disse selvhenvisende faglige begreber og



deres indbyrdes sammenhæng. Det er problematisk at bruge dette system, hvor der kun opereres med to verbalkonstruktioner, som skal rumme alle tekst- og talehandlingerne (jf. også Bachtin og Gees mikroperspektiv). Og det er problematisk at tro på, at korte, funktionelle, kodede beskrivelser automatisk vækker genklang hos en potentiel modtager – her de studerende. De har på forhånd opgivet at læse denne tekst med fordobling, bag linjerne, bag den endeløse opremsning af ikke koordinerede faglige begreber og bestemmelser formuleret som konstativer (jf. Togeby's begreber). Der er således ikke belæg for denne konstruktions bæredygtighed. Og der er heller ikke belæg for, at denne uddannelsesforståelse skulle kunne skabe den fornødne sammenhængsstruktur i danskfaget i læreruddannelsen. Styringsparametrets læringsideologiske diskurs og sproghandlingsgenrer lader sig ikke sammenføje til en kohærent forståelse af danskfagets færdigheds- og vidensområder (jf. Gees makroperspektiv og Millers og Togeby's forståelse af sproghandlingsgenrer).

Implikationer og konsekvenser for danskfaget i læreruddannelsen LU13

Denne artikel har haft til formål dels at gøre rede for baggrunden for den nye læreruddannelses kompetencemålstyring, dels at undersøge kompetencemålbeskrivelsen for danskfaget i et kritisk diskursanalytisk perspektiv. Jeg har givet en række eksempler på bekendtgørelsesteksten som sproghandlingsgenre. Teksten kommunikerer ikke hensigtsmæssigt til dens intendede modtagere. Mine indledende undersøgelsesspørgsmål kan besvares i kort form:

Kompetencemålbeskrivelserne for danskfaget i den nye læreruddannelse fremstår fragmenteret og uden præcise henvisninger til fagets stofområder. Der er tale om en uformidlet og skarp adskillelse mellem de forskellige faglige indholdselementer i faget. Det er ikke muligt med den nuværende kompetencemålstyring af faget at skabe en konstruktiv sammenhæng mellem fagets formål og mål, den undervisning de studerende møder og de bedømmelsesformer, de studerende bliver vurderet med. Der kan også sættes et begrundet spørgsmål ved anvendelsen af kompetencemålbeskrivelserne som matrice for de fire obligatoriske modulbeskrivelser indenfor faget. Øvelsen går her ud på at 'plukke' relevante færdigheds- og vidensmål fra matricen, som kan matche indholdet i modulerne. Her synes der også at være tale om en tilfældig trafik og overføring af abstrakte og referenceløse ned-

slag i faget som grundlag for opfyldelsen af kompetencemålene. I en nylig udgivet evalueringsrapport (Andersen og Hansen, 2016) konkluderes det ganske vist, at kompetencemålstyringen som helhed fungerer nogenlunde hensigtsmæssigt ud fra et samlet uddannelsespolitisk styringsperspektiv, men går man tættere på rapporten, afsløres der en lang række problemer. Fx svarer de studerende (3. årgangsstuderende) i undersøgelsen, at det først er i slutningen af uddannelsen, at de føler sig bedre informeret om kompetencemålenes anvendelse i de enkelte moduler. Underviserne har også problemer med at overskue målene som grundlag for en formativ (kompetencemålsprøven m.m.) evaluering af de studerendes læring. En underviser fra et af uddannelsesstederne citeres for følgende udsagn:

”Principielt er kompetencemålene tomme. Vi undervisere skal selv konkretisere og læse indholdet ud af målene og deducere os til noget, man kan arbejde med. Målene skal konkretiseres med tegn på læring eller kriterier for vurdering” (Andersen og Hansen, 2016, s. 45).

Det er en meget præcis beskrivelse af kompetencemålenes meningsløse omsætning til det konkrete indhold i undervisningens faglige moduler. Gennem kompetencemålstyringen frakobles det nærmere specificerede indhold nemlig i undervisningens moduler. Konsekvenserne af denne tænkning er, at det bliver svært for de studerende (også for underviserne) at skabe et sammenhængende danskfag, hvor fagets formål og dannelsesbegreber er søgt integreret i fagets fagdidaktiske perspektiv. Den læringsmålstyrede og kompetencemålstyrede undervisning med fokus på læringens udbytte eller output modarbejder i princippet en åben dialogsgørende (fx) litteraturundervisning, hvor vi ikke kender svarene på forhånd. Den undersøgende og kreative danskundervisning kan ikke reduceres til opfyldelse af på forhånd givne kompetencemål. Hertil kunne tilføjes, at de faglige diskussioner indenfor faget er stagneret med indførelsen af den outputstyrede undervisning, idet den faglige og forskningsbaserede nytænkning og de faglige miljøer er blevet betragteligt svækket under de nye styringsforhold omkring faget.

Med baggrund i min diskursanalyse vil jeg anbefale, at man fra statsligt hold begynder at revidere den kompetencemålstyrede undervisning gennem en kraftig reduktion af målene med henblik på en nærmere indholdsdefineret rammesætning af danskfaget og de studerendes kompetencer heri. Jeg vil også anbefale, at man kasserer matricerne for kompetencemål-

beskrivelserne, fordi de hverken fungerer kommunikativt hensigtsmæssigt eller er tilstrækkeligt konkrete som markører for det læste faglige indhold i modulerne.

Jeg har også påpeget, med henvisning til den internationale uddannelsesforskning, en række dilemmaer og problemer med skiftet fra en indholdsstyret faglig pædagogisk praksis til en kompetencemålstyret, evidensbaseret 'best practice'. Specielt har jeg fundet belæg i Balls (2003) og Biestas (2010) kritik af det nye kompetencemålparadigme. Det er fx Balls og Biestas forskningsmæssige ambition at ændre den eksisterende uddannelsesforståelse i retning af at fokusere på en revitalisering af, hvad der udgør formålet med en god uddannelse. Forfølgelsen af denne diskurs er på ny at sætte fagene (fx danskfaget) ind i en formåls- og dannelsesorienteret kontekst, som kan udvikle sig gennem de faglige og forskningsmæssige miljøer uden for megen topstyret uddannelsespolitisk intervention.

Referencer

- Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser, København.
- Bachtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. I: *J. EDUCATION POLICY*. Vol. 18. 2, 215-228. "Education Policy and Social Class. The selected works by Stephen J. Ball". London.
- Berge, K.L. (2006). Klassikeren: Introduksjon. *Rhetorica Scandinavica nr. 18*, 2006.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- Biesta, G.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado.
- Bitzer, L.F. (1980). Functional Communication. A Situational Perspective. I: White, E.E., *Rhetoric in Transition*. Pennsylvania State University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality learning at University*. (4.ed.) Maidenhead, England: Open University Press.
- Carlsen B.B. (2014). Kreativitet og innovation på skoleskemaet. Lærer vi gennem analogier? I: Mølgaard & Carlsen (red.), *Lærere profiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Vol. 3.
- Carlsen, B.B. (2014). Det nye danskfag og dets fagdidaktiske udfordringer. I: Mølgaard & Carlsen (red.), *Lærere profiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Vol. 3. Sted/forlag
- Collin, R. (2012). Genre in Discourse, Discourse in Genre: A New Approach to the Study of Literate Practice. *Journal of Literacy Research*.
- Dorf H., Kelly P., & Pratt N. (2013). Teacher Quality in a Political and Social Setting: Goals, Discourses, Constraints and Affordances - Implications for a Teacher reform. *JISTE vol. 17*, no 2.
- Gee, J.P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Routledge.
- Gee, J.P. (1989). Literacy, Discourse, And Linguistics: Introduction. *The Journal of Education*, Vol 171, Boston University.

- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (1993). *Learning to Write*. Routledge.
- Miller, C.R. (1984). Genre As Social Action. *Quarterly Journal Of Speech*, 151-167.
- Ongstad, S. (1996). *Analyse av læreplaner som kommunikative sjangrer*. Oslo.
- Ongstad, S. (2007). Helt - eller stykkevis og delt? Den danske læreruddannelsens nye 'bekendtgørelse' som kommunikasjon. I: Carlsen, Kuhlmann og Striib (red.), *Skrifter 2007*.
- Petersen, K.B., & Carlsen, B.B. (2014). The International Claim in Teacher Education in Denmark. Discourses, Discussions, and Dilemmas. I: (Rabensteiner, P.M. & Rabensteiner, G. (edt.), *Education vol. 3*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rasmussen, J. & Christensen, A.G. (2015). Målstyring: nye Fælles Mål. I: Rasmussen, J., Holm, C., & Christensen, A.G. (red.), *Folkeskolen efter reformen*. . Hans Reitzels Forlag.
- Sekretariatet for følgegruppen for ny læreruddannelse (red) (2012): Deregulering og internationalisering - evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006. Udgivet af: Styrelsen for Videregående uddannelser og uddannelsesstøtte for følgegruppen for ny læreruddannelse. København.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts. An Essay in the philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenklede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Togeby, O. (2003). *Fungerer denne sætning? Funktionel dansk sproglære*. Gad.
- Togeby, O. (2014). *Bland blot genrerne - ikke tekstarterne*. Samfundslitteratur.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 1.