

Om teori og praktik i lærerprofessionen og læreruddannelserne i Danmark

Staf Callewaert

Professor emeritus, Københavns universitet

Sammendrag

I anledning af en konference for Danmarks skolelærere omkring år 2002 forberedtes et oplæg om forholdet mellem teori og praktik i lærerprofessionen og læreruddannelserne i Danmark, perspektiveret til de tyske og svenske uddannelser.

Som en forudsætning for diskussionen gennemgås dele af Bourdieus teori om praktikken der bl a understreger at teori og praktik har helt forskellig logik og ikke kan reduceres til en delmængde af den anden. Vigtigst i sammenhængen at praktik ikke kan reduceres til teori (uanset i hvilken form) ført ud i livet. Men forholdet mellem teori og praksis i professionsammenhænge er ikke primært et spørgsmål om to former for fornuft, den teoretiske og den praktiske, og deres forskellige logikker. Det er primært et spørgsmål om den sociale magt over viden som en del af den sociale magt over kunnen, om sociale distinktioner skjult bag intellektuelle distinktioner, og om at enhver form for selvforvaltning af et virke er indlejret i en fremmedforvaltning af et system.

Det diskuteres hvordan en internt udviklet, videnskabsfjendtlig forståelse særegen for lærerprofession og læreruddannelser af forholdet mellem teori og praktik og af begrebet teori systematisk bortser fra de givne sociale omstændigheder og i stedet implicerer en forskning som udvikler netop en sådan form for teori, og samtidig indebærer at den enkelte lærer fratages privilegiet at udvikle sin praktiske gerning under de givne omstændigheder i klasseværelset som ellers betinger de praktiske handlinger. Og det diskuteres hvilke konsekvenser det har at udviklingen af foreskrivende teori for lærernes praktiske gerning forestås af et elitært korps af forskere som ikke selv underviser, men befinder sig på behørig afstand af det praktiske arbejde på fx Danmarks Pædagogiske Universitet, nu del af Aarhus Universitet: Udviklingen i en New Public Management-ånd af et korps af udskiftelige kortuddannede generalister, forvaltere af en centralt formuleret undervisningsideologi. I ét ord: deprofessionalisering; det som kaldes professionalismisme, består i at gøre sig selv ansvarlig for resultatet af en proces andre kontrollerer.

Teksten er tidligere publiceret i K. Lea & R. Horne (2021)., (Red.), [Praxeologiske perspektiver. Professorens habitus og kampen for sykepleievitenskap som autonomt fag](#). (s. 179-228). Forlaget Hexis.

Publisert: 06.07.2024

Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker ©2024 Staf Callewaert

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v6.4202>

Diskussionerne i artiklen indgår i et pågående forsøg på at udvikle en original teori om professionspraksis, om læring af professionspraksis og om videnskabs betydning for praksis.

Keywords: Læreruddannelse, Professionspraksis, Deprofessionalisering, Social arbejdsdeling, Praxeologi

I. Indledning

At jeg er blevet bedt om at holde et oplæg om forholdet mellem teori og praktik, underforstået med særligt henblik på læreruddannelserne i Danmark, har formentlig at gøre med at jeg i mange år på Københavns Universitet har haft et forskeruddannelsesprogram hvor omtrent halvdelen af deltagerne har været lærere/lektorer på sygeplejeskoler, pædagogseminarier og lærerseminarier¹. Mange af dem har publiceret eller vil snart publicere afhandlinger som er relevante for det pædagogiske og faglige arbejde på seminarierne. En af dem er lektor Jette Steensen som har været ansat på Nørre Nisum Seminarium, som jeg har haft et intensivt samarbejde med omkring læreruddannelser i Danmark, Sverige og det sydlige Afrika i forskningsprojekter finansieret af det svenske Vetenskapsrådet på Uppsala universitet hvor Finn Calander har det overordnede ansvar (jf. Steensen, 2003, 2005).

Men det har sikkert også at gøre med at vi i dette miljø, som har haft Jürgen Habermas og Michel Foucault, men frem for alt Pierre Bourdieu som grundlag, sammen har forsøgt at, med Bourdieus praktikteori i ryggen, formulere en teori om den professionelle praksis og om læring af den professionelle praksis. Det fremgår især af de antologier som lektor Karin Anna Petersen har redigeret (1995, 2001).

II. Bourdieus praktikteori som inspiration til en teori om professionspraksis og læring af professionspraksis og en teori om videnskabens betydning for praksis

Jeg skal dog umiddelbart understrege to vigtige punkter som man på det seneste har haft en tendens til at se bort fra:

1. Bourdieus praktikteori er en generel teori om på den ene side videnskab som praktik og på den anden side hverdags social handling, dvs. ikke på nogen måde en teori om professionspraksis. Det er os der på eget ansvar har ladet os inspirere af Bourdieu til at udvikle en teori om professionspraksis.
2. Hverken Bourdieus praktikteori, hans teori om videnskab og social handlen som praktikker, eller vor teori om professionspraksis er en normativ fremadskuende handlingsanvisning. Den er, som al samfundsvidenskab, fundamentalt en beskrivelse og forklaring af den observerbare, fuldbyrdede handlen.

Det betyder ikke at vores arbejde ikke kan inspirere til handlingsanvisninger, men så er det igen et nyt skridt man tager på eget ansvar.

Den grundlæggende ide i Bourdieus praktikteori er at videnskabsmanden eller -kvinden, eller andre som producerer andre former for viden om/for praksis, med en vis nødvendighed i første omgang forvandler den menneskelige praksis han/hun studerer, til et skuespil som skal forstås og

¹Jf. redegørelsen for Bourdieu-programmet osv. som den findes i Callewaert, 2002.

forklares. Produktionen af objektiv viden kræver objektivering. Og objektivering stiller sig uden for det af handletvang afgrænsede handlingsforløb under udfoldelse som en uforudsigelig sekvens, for at samle handlingerne og konteksten i et øjeblik for et indblik, som ikke skal foranledige handling, men kun forståelse. Samme praksis er, for det praktisk handlende menneske ikke et skuespil, men et *gøremål*; ikke en tanke, men en handling. Alligevel er producenten af viden tilbøjelig til at hævde at praktikerne har eller burde have samme viden i baghovedet som teoretikerne har konstrueret, om end kun i miniformat og i praktisk øjemed. Bourdieu mener at det er en fejltagelse, den skolastiske fejltagelse som det hedder med et teknisk begreb. Dvs. fejltagelsen typisk for den som har al sin tid som fritid (*skholē*), som kun behøver tænke, aldrig gøre noget. Som ender med at tro at den sociale verden er til for at blive kortlagt, forstået og forklaret af forskere, mens den for resten af de almindelige dødelige er en kamp på liv og død. Fordi den type af fornuft som ledsager/vejleder praksis er af en helt forskellig art end den type af fornuft som er virksom i produktionen af den rene viden.

Den praktiske fornuft består af mange ting. Den består i bunden af det Bourdieu kalder "den praktiske sans", dvs. den sans for situationen som består af de u-udtalte forantagelser som man end ikke ved at man har, eller at man stoler på. Derfor taler man ofte om tavs viden. Dette er et farligt og misvisende udtryk som vi skal vende tilbage til. Bourdieu foretrækker at tale om en *habitus*, dispositioner, grundlæggende orienteringer som ikke er en viden for sig som skulle være tavs, men bringes til at tale, men som ligger implicit til grund for det erfaringsbaserede ræsonnement som er den anden side af den praktiske fornuft. Den mere eller mindre begrebsliggjorte ræsonnerende afklaring som bygger på specifikke systematiske erfaringer. Men selv den er af en meget speciel slags som Aristoteles kaldte for *fronēsis*, middelalderen for *prudentia* og vi for *klogskab*.

Den praktiske fornuft stoler på nogle kognitive, affektive og sansemæssige grundorienteringer som er typiske for et samfund, en kultur, en klasse, en profession, et køn, en række individer med henblik på hvordan man agerer inden for det sociale rum eller i forskellige relativt autonome kulturelle felter såsom uddannelsessystemet, kunsten, juraen osv. Det drejer sig om førbevidste orienteringer af strategisk art som driver en træfsikker måde at opføre sig på frem. De eksisterer ikke for sig selv, men kun som underbyggelse af begrebsliggjorte, eksplicit bevidste mål og midler, beslutninger, valg. Desuden er det i dette tilfælde ikke viden som er centralt, men klogskab. Denne grundorientering er intet andet end den måde man ofte ganske ubevidst og over flere generationer og gennem sit eget liv har inkorporeret de handlemuligheder som den situation man lever i, byder på. Bourdieu siger at det er som om vores handlinger er styret af at vi foregriber hvad der er muligt at gøre, det mulige som årsag. Den praktiske sans er en sans for en situation og den kan langsomt ændre sig med situationen. Det gør den altid, selv under stabile forhold, når den enkelte vokser op og dermed vokser ind i situationen som består af et netværk af sociale relationer. Hvert barn møder først en mor, siden en børnehavepædagog samt en kæreste, siden en lærerinde, siden en partner osv. Med hvert skridt erobres nye felter og nye relationer. Men selv når den oprindelige orientering ikke forslår til at bemestre situationen, fordi vi er vokset op eller vores placering har ændret sig og vi møder helt nye situationer, så vil det stadigvæk være den gamle grundorientering som sætter grænserne for og giver impulserne til omstillingsprocessen.

Det er vigtigt at notere at denne form for praktisk sans ikke er rent intuitiv, endnu mindre instinktiv eller blindt traditionsbundet. Den er simpelthen fornuftig som alle andre former for fornuft. Og den står ikke alene, men er som regel vævet sammen med andre former for fornuft: ordsprog, talemåder, fortællinger, erfaringsopsamlinger, måske tilmed resultat af kontrollerede forsøg eller en enkelt gang med rent videnskabelige forskningsresultater. Men alle disse vidensformer virker, reflekteres via det prisme som den praktiske sans udgør. De kan blive referencer, sidebelysninger, billeder man har lagt sig på mindet. De kan aldrig alene og af sig selv være grundlaget fordi de altid i en eller anden form allerede er efterrationaliseringer. De kommer altid efter festen. Videnskab eller

kontrollerede forsøg eller fortællinger handler altid om det nogen allerede har gjort, om hvordan det gik. Men der er ingen videnskabelig måde at sige på hvad man skal gøre her og nu når alt står til at skulle gøres.

Når man siger dette, går man direkte imod det måske bedst etablerede dogme på vores område, nemlig at det moderne menneske og frem for alt det professionelle menneske kun gør det som han eller hun har videnskabeligt bevis for er den rette handling. Det er blevet indiskutabelt at grundvidenskab er grunden for anvendt videnskab eller klinisk videnskab som i sin tur er grunden for den professionelles enkelthandlinger. Inden for medicin, som jo ofte udpeges som det eksempel pædagogik burde gå efter, taler for eksempel professor Wulff om "rationel klinik" (titlen på Wulff, 1987), skønt den inden for medicin oftest siges at bygge på resultatet af kontrollerede forsøg. Jeg mener at dette er en fejltagelse som jeg skal vende tilbage til.

III. Praktikerens "tavs viden" er ikke det samme som samspillet mellem habitus og praktisk fornuft/tilskyndelse til handling

Man misforstår Bourdieu eller den tradition jeg står for, totalt hvis man forveksler det man har kaldt for "tavs viden" (jf. Polanyi, 1967), med Bourdieus habitus eller praktiske sans.

Tavs viden inden for pædagogisk tækning er en helt anden størrelse som ikke har meget med videnskab at gøre. Jeg skal give et eksempel for at vise hvor absurd det hele kan blive hvis man improviserer på en amatørisk måde. I et forskningsprojekt på Learning Lab Denmark² på DPU³ under ledelse af en ph.d.-studerende organiserer man et eksperiment hvor man skal certificere lærernes *tavs viden*. Skolelærerne antages at kunne det hele, men de ved det bare ikke tilstrækkeligt tydeligt, så det kan bruges til at præstere det lille ekstra som er hele pointen. Nu skal de få 90 timer til at sætte sig ned med kolleger og snakke sammen i forhåbningen om at de opdager og kan sige til sig selv og andre hvad det er de kan, hvad der er godt, og hvad der er skidt. På den måde skal de lære at reflektere over deres virksomhed og kunne bruge deres erfaring som ellers ligger ubenyttet hen. Alt i deres virksomhed som de på den måde kan dokumentere som faglig dybde, faglig bredde og fleksibilitet over for overgange mellem klasser og institutioner, skal de samle i en såkaldt portefølje (det hedder ikke længere en mappe) som bliver bedømt af en ekstern gruppe, og hvis man dumper, får man en chance til at forbedre sit resultat. Det understreges nøje at det ikke handler om en videreuddannelse, men om en certificering, en blåstempling, dvs. på almindeligt dansk en bedømmelse du får papir på. Det gør ikke noget hvis man dumper, men klarer man sig, er det bevis på at man kan noget ekstra, at man er en ekstra resurse for sin skole, som en viden for sig, typisk for en praktiker som ellers kan, men ikke ved.

Kort sagt: tavs viden er en viden som er ligeværdig med videnskabelig viden, men som ikke var dokumenteret. Men man kan sætte ord på den, slå til lyd for den.

Jeg vender nok tilbage til en analyse af hele dette projekt (jf. Kommunen, 2002) og den tendens til skjult omstrukturering af den danske læreruddannelse som det afslører. Seminarieuddannelsen og autorisation for udøvelsen af professionen skubbes til side for en løbende bedømmelse gennem en instans som ikke har et juridisk definerbart ansigt, og som ikke kan drages til ansvar for hvad den gør. De egenskaber som bedømmes, er egenskaber som placerer den enkelte i et hierarki af individer som

²Learning Lab Denmark (LLD) blev oprettet på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i 2000.

³DPU oprettedes 1. juli 2000 ved sammenlægning af Danmarks Lærerhøjskole (DLH), Danmarks Pædagoghøjskole (DPH), Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) og Center for Teknologistøttet Undervisning (CTU). Både DLH og DPH udsprang af institutioner som tilbød efter og videreuddannelser i regi af de respektive fagforeninger. Efterhånden tilbød DLH uddannelse til forskellige pædagogiske kandidatgrader, DPH til forskellige pædagogiske diplomuddannelser. Jf. desuden Callewaert (1999).

konkurrerer med hinanden, hvor egentlig kun den som leverer noget ekstra, er god nok. Og en af de centrale egenskaber er at den enkelt lærer skal være forberedt på at blive anvendt af arbejdsgiveren på tværs af klasser og skoler, uanset de formelle kvalifikationer. Kort sagt: afprofessionalisering. Men det lader vi ligge lige nu. Hele arrangementet virker en anelse barnligt, men er måske snarere perfide i stedet for *bona fide*.

Margareta Järvinen har i sin tiltrædelsesforelæsning som forskningsprofessor i socialt arbejde⁴ diskuteret dette problem fra en anden synsvinkel. Hun understreger at Bourdieus habitus og praktiske sans er noget helt andet end den tavse viden. Men mærkeligt nok tilskriver hun netop Bourdieu-inspirerede forskere netop denne fejltagelse. Hun taler på svensk om "*den tysta kunskapen*", "*kunskap utan begrepp*", "*den praktiska kunskapen*". Hun hævder at diskussionen om forholdet mellem teoretisk og praktisk kundskab hos pædagoger, lærere, sygeplejersker og socialarbejdere i Danmark helt domineres af en eneste teoretiker, nemlig Bourdieu. Måske har Margareta Järvinen ikke læst så meget af den litteratur. Ellers ville hun vide at selv på højdepunktet af sin popularitet, også i Skandinavien, spillede Bourdieu kun en lille, marginal rolle i den faglige diskussion. At Järvinen ikke er indlæst på temaet, gør også at hun drager en mærkværdig konklusion, at det skulle være de Bourdieu-inspirerede forfattere som betragter den tavse kundskab som noget som kan stå for sig selv, noget værdifuldt i sig selv, måske det mest værdifulde eller det eneste værdifulde. Järvinen tilskriver disse Bourdieu-inspirerede forfattere tanken at det er praktikerens tavse kundskab som er idealet, fordi virksomheden er en kunst, en mental indstilling. Og praktikereren gør ret i at beskytte sig mod teori eller videnskab *om* eller *for* hans virksomhed. Han ved bedst selv, skønt han ikke kan sætte ord på det. Altså udgør også professionalisering og akademisering en fare.

Jeg tror at det er helt forskellige traditioner som har givet inspiration til tanken om den tavse kundskab, og at de ofte er blevet forvekslet, med negativt resultat. De fleste af disse inspirationskilder blev allerede i 1990 præsenteret i et specialnummer af *Nordisk Pedagogik* 3-90 hvor man også kan finde referencer. Det som dog savnes i dette nummer, er en eneste reference til Bourdieu eller til forfattere som er inspireret af Bourdieu.

Det handler først og fremmest om en filosofisk diskussion, om bl.a. Ryles diskussion af forskellen mellem at vide *at* og vide *hvordan* osv., eller en Wittgensteinsk diskussion af hvorvidt praktisk handlen består i at eksplicit følge eksplicite regler. Ideen er ikke at det ene kunne eksistere uden det andet, men at den ikke-begrebslige dimension ikke skal glemmes helt til fordel for at al fornuft identificeres med begrebsligt eksplicit systematisk kundskab. Og at i sidste instans begrebslig kundskab hviler i en praktisk livsform eftersom ingen begrebslig tænkning kan begrunde sig selv - som Gödel har vist det for den matematiske tænkning (1931). Bourdieus praktikteori tilslutter sig direkte til den tradition. Bourdieu og Callewaert taler overhovedet ikke om tavs kundskab. Deres ærinde er ikke en speciel slags kundskab som skulle have forrang, men derimod den antagonistiske logik som styrer teoretisk respektive praktisk fornuft på den ene side og på den anden side den habitus-felt-struktur som styrer enhver form for kundskab og deres samspil.

Stik modsat er der et antal inspirationskilder som stammer fra en refleksion over hvad praktisk professionsviden er for noget, og om ikke der er plads til en tavs dimension. En kilde er bøgerne af brødrene Hubert og Stuart Dreyfus (1986) som insisterer på at mens en novice er tvunget til at handle med fingeren i opskriftsbogen og teorien i hovedet, så kan eksperten til slut handle pr tavs kundskab: i slutningen af sin karriere har den drevne kirurg det i fingrene, men han vil ikke kunne forklare det med ord. En anden inspirationskilde er Donald Schön (1983) som på en vis måde driver den modsatte tanke: den drevne praktiker er den der ikke bare er i stand til at være reflekterende bagefter, men reflekterende *i* selve handlingen. Endelig har man en fjerde inspirationskilde som ikke

⁴Husk på at teksten er skrevet i 2002

udspringer af videnskabelige discipliner eller professionsviden, men hos de praktikere som har følt at deres viden ikke blev anerkendt i akademiske eller videnskabelige kredse. Deres bestræbelse har hovedsagelig gået ud på at hævde at mellem-praktikerens tavse kundskab er ligeværdig med professionsviden og videnskab, men på vilkår af at den dokumenteres, sættes på ord, forvandles til en specifik form for teori som så kan stilles mod fx kontrollerede forsøg eller videnskabelige forklaringer.

Men det fundamentale problem med denne anden serie af teorier er at hvis der findes sådan noget som tavs kundskab, så kan den pr definition ikke ekspliciteres i verbal eller begrebslig kundskab, men forbliver i al evighed tavs. Dvs. at den heller ikke kan dokumenteres, ud over at man taler om at der kunne findes noget sådant, uden at kunne. Pr definition kan en dreven kirurg ikke længere fortælle hvad hans fingre ved og kan gøre, men ikke kan sige.

Det man tydeligt kan se af den opstilling, er at de kritiske punkter er følgende:

1. Betragtes den tavse kundskab som en afrundet kundskab for sig som står på egne ben?
2. Betragtes den tavse kundskab som netop ubodeligt tavs, dvs. ikke til at begribe for verbalisering og begrebsliggørelse, eller er det bare fordi man ikke har anstrengt sig for at sætte ord på den?
3. Hvordan opfattes relationen mellem den tavse fornuft og den begrebslige fornuft, mellem den praktiske fornuft og den teoretiske fornuft i relation til professionel praksis?

Eller sagt på en anden måde: Hvad grunder praktikerens handlinger på i den udstrækning det som en menneskelig handling har en relation til en fornuftsmæssig begrundelse? Hvis vi siger at vi ved hvad vi skal gøre, og hvorfor, hvor har vi det fra? Har vi teoretiske kundskaber eller praktiske teorier i hovedet som vi så anvender sådan at vi kan udlede eller omsætte det til handlingsanvisninger i dette konkrete tilfælde? Eller handler det om en anden type af proces hvor processen ikke består i en anvendelse, tilpasning eller omsættelse, men ideelt set om to parallelle processer med hver sin logik som kører op mod hinanden, refererer til hinanden, men forbliver i deres egen ret? Ideelt set fordi de reelle sociale arbejdsdelinger indstifter en anden type af relation mellem teori og praktik som Foucault har karakteriseret som "*governmentality*" (jf. Foucault, 2004), dvs. de er underforståede, ikke-ekspliciterede former af styring som fratager praktikerens retten og pligten til at opfinde sine handlinger i et spil frem og tilbage mellem for det første hans habitus, hans erfaring og ræsonnement, for det andet hans fortrolighed med forklarende videnskab og for det tredje hans adgang til erfaringsopsamlinger og vurderinger, det vil sige retten til at blive klog gennem erfaring og refleksion. For i stedet at socialiseres af praktiske diskurser som direkte er normative og handlingsanvisende, og som kommer til praktikerens udefra med en legitimitet hentet fra noget som hverken er videnskab eller praksis, men omsætningen på praktikerens vegne, gennemført af en ny type af rolleindehavere som er en blanding af politikere, administratorer, konsulenter og bedømmere, som på universiteterne går under betegnelsen "anvendt videnskab" og på markedet under betegnelsen "*evidence based knowledge*" eller "*evidence based best practice*". Eller som Foucault siger: En allestedsnærværende, tilsyneladende uforpligtende vejledning som styringsinstrument for den magthavende myndighed, med deltagerens indvilgen, fordi sanktioner og repression alligevel venter om hjørnet i tilfælde af at vejledningen ikke skulle virke. Eller for at sige det med Bourdieus terminologi: den legitime diskurs' symbolske magt lægger sig oven på den ikke-symbolske, socio-økonomiske magt den i sidste instans bygger på, og forstærker den, i og med at deltagerne tror på magtudøvelsens legitimitet.

Her kommer desuden et helt andet aspekt på banen: at der nemlig endnu ikke er noget der tyder på at der bliver en handling hvis den rette indsigt er på plads. Det kunne man kalde for den anden skolastiske fejltagelse som siger at så snart indsigten er vundet, så sker alt andet automatisk af sig selv indtil handlingen er fuldbyrdet; viljen, sanserne, lysten, samarbejdet, alle materielle og sociale

betingelser... Men vi ved jo at sådan går det ikke til. I de allerfleste tilfælde, når man efter måske mange års kamp og besvær har en slags indsigt som ser ud til at udpege en farbar vej, så er det yderst sjældent at noget kommer i gang, fordi indsigten er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for at nogen skrider til handling.

"Rational choice" på et marked som universel metafor for menneskelige handlinger kan man ikke bruge til noget som helst. Ikke desto mindre gennemsyrrer det mere eller mindre åbent alle officielle diskurser.

IV. Hvornår og hvorfor gik teori og praksis, teoretisk fornuft og praktisk fornuft fra hinanden? Hvordan blev de to forskellige størrelser som skal forsones?

Men hvis det er sandt, så har vi ikke noget problem: Det handler ikke om at finde den rette relation mellem teori og praksis fordi praksis kan og skal stå på egne ben. Og teorien med for den sags skyld. Hvis de har en relation til hinanden, er det en ekstern relation. Ikke som mand og kvinde, arbejde og kapital som er konstituerende for hinanden. De er som en flod og en bro over floden: En flod kræver ikke en bro og en bro kræver ikke en flod, men det gør en forskel for visse aktiviteter hvis der er en bro.

IV.1. Delingen af det sociale arbejde kombineret med delingen af det intellektuelle arbejde

I det perspektiv opstår problemet med relationen mellem teori og praksis ikke i praksis, men i to andre kontekster: 1. at udøve praksis under formynderi og 2. at lære sig under formynderi at udøve praksis under formynderi.

Det vil sige at problemet opstår på grund af en social arbejdsdeling som kombinerer adskillelsen af håndens og åndens arbejde med adskillelsen af at lede og fordele arbejde og at udføre arbejde. Relationen mellem teori og praksis bliver problematisk alene fordi man har frataget den produktive arbejder i produktionen af goder og tjenester, i vores tilfælde åndsarbejderen eller kulturarbejderen, muligheden for selv at forvalte sit arbejde. Den som ved hvad der skal gøres, kan intet gøre, men han sidder inde med viden og bestemmer. Den som gør arbejdet, kan ikke bestemme hvad han skal gøre, og skal blive tilsagt hvad han skal gøre.

Denne lønarbejder-livsform står i skarp kontrast til den selvstændige entreprenørs livsform, men også til den nye mellemlags-livsform. Ideen med at have sit arbejde i selvforvaltning er noget den selvejende har pr definition, uanset, og er noget de nye mellemlag prøver at erobre. Arbejdere og nye mellemlag har haft held med at erobre arbejdsbetingelser som giver dem visse former for deltagelse i at fremtage vidensgrundlag for og forvaltning af deres arbejde.

Den anden kontekst er læringskonteksten. På en måde kan man sige at den pr definition er formynderisk, i hvert fald i første omgang og indtil den fuldbyrdes. Opdragelse og uddannelse. I den traditionelle formulering af problemet med forholdet mellem teori og praksis i sammenhæng med professionsudøvelse og uddannelse er teori og praksis to størrelser for sig som man ikke rigtigt kan finde ud hvordan man skal koble med hinanden.

Men er det ikke mærkværdigt at man ikke i højere grad har spurgt: Hvornår og hvorfor er de gået fra hinanden? Hvordan kan det være at vi har to størrelser hver for sig? At forsøge at svare på det bliver en lang og indviklet *story* som vi her kun kan antyde fordi den egentlig er flere *stories* artikulerede på hinanden:

1. Opkomst og transformation over tid af forskellige former for social opdeling og fordeling af arbejde fra ikke-differentierede samfund til ekstremt differentierede samfund.
2. Koblingen af den tekniske arbejdsdeling på den sociale fordeling som gør at vi ikke alene får en deling mellem åndens og håndens arbejde, men også får åndens arbejde socialt højere fordi det kobles til ejendom og ledelse, mens håndens arbejde kobles til lavere, underordnede, udførende funktioner.
3. Tilsvarende opløsning af organisationen fra slægtssamfundets gård som omfatter alle funktioner, til kernefamilie, institutioner og virksomheder. Arbejde og hjem falder fra hinanden, ligesom produktion og reproduktion med opdragelse/uddannelse, pleje/omsorg og ordensmagt.
4. Det uddifferentierede samfund holder sig mere og mere med højt specialiserede, relativt autonome institutioner som tager sig af specifikke funktioner og driver dem efter en egenlogik som fx uddannelsessystemet, sundhedssystemet, videnskabssystemet.

Til sidst er den som opdrager og underviser mit barn, en funktionær på mellemniveau som eksekverer et statsligt program i omgivelser rensset for enhver anden praktisk sammenhæng end selve skolen, lig et beskyttet værksted på et rehabiliteringshjem for børn og unge i venteposition på det virkelige liv, som det for en stor procentdel vedkommende er tvivlsomt om det nogensinde kommer i gang. Personalet på disse institutioner er ikke tænkt selv at være videnskabsfolk eller professionsekspertter, men skal låne deres referencer til anden viden end deres egen uddannelse og erfaring på forskellige niveauer fra institutioner som har monopol på videnskabelig forskning og professionsviden på højeste niveau.

Det vil sige at spørgsmålet om forholdet mellem teori og praksis i professionsammenhænge ikke primært er et spørgsmål om to former for fornuft, den teoretiske og den praktiske, og deres forskellige logikker. Det er primært et spørgsmål om retten til at bære sceptret, staven, dvs. den sociale magt over viden som en del af den sociale magt over kunnen. Det handler om sociale distinktioner skjult bag intellektuelle distinktioner. Det handler om at enhver form for selvforvaltning af et virke er indlejret i en fremmedforvaltning af et system.

Sådanne aspekter bliver pludselig mere synlige når tingenes orden krakelerer sådan som det har været tilfældet de seneste knapt 40 år med det man for diskussionens skyld kan kalde for den neoliberale revolution. Mens i Danmark folkeskolelærerne og lærerseminarierne har betragtet sig selv som selvejende institutioner også hvad gælder det intellektuelle indhold og deres forvaltning, uafhængige af universiteterne og videnskabelig forskning, urokkeligt trofaste mod en tradition som er mere end 100 år gammel, og som man betragter som verdens bedste, så har ministre fra forskellige partier og embedsmænd som har forlæst sig på OECD-rapporter og har rejst verden rundt på internationale konferencer, simpelthen påbegyndt gennemførelsen af alle de omstruktureringer som har været på den internationale dagsorden de seneste år, som for eksempel: *schoolbased teacher preparation, certification, standards og competences related teacher preparation*, når det gælder UK, eller *partnership* mellem skoler og universiteter i USA. Jf. Lindberg (2002, pp. 139-159) om receptionen af de internationale trender i Sverige, som også klart skelner mellem USA-trender som i det mindste kan bruges til konstruktive fornyelser, og de engelske forsøg som klart og entydigt går ud på en afprofessionalisering (jf. desuden Hayes, 1999 og Cochran-Smith & Fries, 2001). I den forbindelse ville det være givet at tage den tendens op som bl.a. Kenneth Zeichner fra Wisconsin har stået for, og som kræver en selvstændig plads for forskeruddannede respektive ikke-forskeruddannede lærere i universitetsforskningen om skolen og læreruddannelsen (jf. Anderson & Herr, 1999).

Et andet aspekt er de store sociokulturelle forskelle i udformningen af lærerarbejdet mellem sammenlignelige senmoderne industri-/service-/informationssamfund som USA, Tyskland og Japan (jf. Le Tendre et al., 2001).

IV.2. Videnskab som et produkt af et socialt arbejde i et relativt autonomt felt hvor værdien som er på spil, og som alle slås om, er den objektive, universaliserbare sandhed og det bedre argument for denne indsigt

Det mest originale i Niklas Luhmanns ellers næsten bizarre teori om uddannelsessystemet er hans korrekte påpegning af at uddannelsessystemet, til forskel fra for eksempel det økonomiske, det politiske eller sundhedssystemet selv under senmoderniteten ikke har opnået fuld status som et autonomt system som fungerer efter sin egen logik.

Den moderne uddifferentiering af det sociale rum i relativt autonome felter som fungerer delvis efter deres egen logik, har derimod givet ophav til det videnskabelige felt med alle dets institutioner, regler, indsatser eller værdier, eller kapitaler.

Bourdieu er en af de videnskabsmænd som helt ind i det sidste sloges for at fastholde muligheden af at stræbe efter en universaliserbar objektiv indsigt i sociale fænomener. Det er muligt at, på en tvingende måde, afgøre at Danmark er et typisk classesamfund. Men Bourdieu mener at videnskabelig beskrivelse og forklaring af et socialt fænomen kræver at man bryder med deltagerens forestilling om sit eget virke og med forskerens skolastiske, skæve indfaldsvinkel, for ad den vej at kunne konstruere objektet for undersøgelsen på videnskabelige præmisser i en dobbelt bevægelse: en objektivisering og en subjektivisering som i sidste ende spiller op mod hinanden, frem og tilbage.

V. Det som er problemet, er at gøre teori som ikke er teori, anvendelig for en praktik som ikke er praktik

Næste skridt i afklaringen er at vi må spørge os selv hvad der menes med de to termer "teori" og "praksis".

I og for sig findes der ingen anledning til at være fundamentalist. Man kan jo definere sine termer og diskutere på dette grundlag. Men det er kun den halve sandhed. Termernes betydning er sociale størrelser som er ladet med symbolsk magt, og som ikke kan defineres af hvem som helst så definitionen virker. Så vi må afgrænse rummet for vor diskussion efter hvad termerne og begreberne kan komme til at betyde i forskellige sammenhænge med deres forskellige legitimiteter.

Det er for eksempel vigtigt at huske på at det kun er et par hundrede år siden at "viden" (*savoir/knowledge*) og "videnskab" (*science*) er gået fra hinanden og er begyndt at have forskellige, ja tilmed modsatte betydninger. Det er vigtigt at være åben for helt forskellige typer af viden og forskellige typer af videnskab. Viden om sprog består ikke kun af Hjelmslevs strukturalistiske lingvistik (1943). Klinisk psykologi eller klinisk medicin hævder i det mindste at have oparbejdet en viden som er en universaliserbar viden om det enkelte tilfælde. Det er ikke umiddelbart klart hvad der er den specialviden som den person har, der bliver professor i klassisk guitar på konservatoriet. Er han Danmarks bedste guitarist? Eller Danmarks bedste lærer i guitar? Eller den der har den bredeste og dybeste indsigt i hvad musik skrevet for guitar, guitar, musikernes og publikums måde at reagere på guitar betyder for det musikalske felt, for det kunstneriske felt... ?

Eller for at situere det lidt nærmere vores eget område: Hvem er mest kvalificeret til et professorat i pædagogisk udviklingsarbejde? Den som har lavet en række lysende udviklingsarbejder, eller den som mest givende har reflekteret over hvad den relativt nye opfindelse er for en størrelse?

Vi skal desuden huske på at vi taler om viden på et specielt område: menneskelig social praksis, i særdeleshed i forbindelse med opdragelse, uddannelse, kommunikation. Frem for alt de seneste år

har vi set vidensformer som ikke er helt nye, men mere end før teoretisk og metodisk reflekteret, i det mindste i nogle tilfælde. Vidensformer som gerne fremtræder med ophøjede betegnelser som narrativer, livshistorier, dokumentation, *critical inquiry*, aktionsforskning osv.

Personligt trækker jeg næsen til mig når man ikke kun arbejder med disse nye vidensformer og prøver at skabe ny viden, men i stedet, uden at tilføre noget nyt i gennemførte analyser, skaber noget nyt rent spekulativt. Det er frem for alt mellempraktikernes bestræbelser på at komme ind på det videnskabelige marked uden at være i stand til at levere de nødvendige langsigtede investeringer, som har medført at vi bliver præsenteret for fuldkommen inkohærente hybrider såsom Bent Flyvbjergs "fronetisk videnskab" (jf. Flyvbjerg, 1991) eller Patricia Benner's fænomenologiske sygepleje (jf. Benner, 1984). Flyvbjerg propagerer for den kloge videnskab og tilskriver den helt forskellige forfatterskaber som Bourdieu eller Foucault.

Den type af omdefineringer er sociologisk set fuldt forståelige. De går ud på at hvis man af forskellige anledninger ikke kan levere den ægte vare, så omdefinierer man det man kan levere, til den ægte vare. På den måde har Dreyfus, Flyvbjerg, Benner fortalt sygeplejersker eller lærere at de altid allerede har vidst hvad der er at vide i den ægte videnskab om omsorg eller undervisning, men den herskende arbejdsdeling har forhindret dem i at vove at sætte ord på denne viden. Nu skal det tavse italesættes, bemærkelsesværdigt nok af universitetsforskere eller med hjælp fra forskere. Og den viden skal erstatte den objektivistiske, positivistiske såkaldte videnskab som forfejler sit objekt ved ikke at have sin grund i selve den oplevede praksis. Farvel Durkheim, Dewey, Bourdieu.

Det er min personlige overbevisning at den slags øvelser ikke nytter noget fordi de spiller problemerne under bordet i stedet for at arbejde med dem.

Hvad der ikke er teori, er frem for alt to diskurser. Bortset naturligvis fra politiske, administrative eller ideologiske diskurser som helt åbent har et andet ærinde. Men inden for det faglige univers er der to store masser af teori som intet har med teori at gøre:

1. Den rene verbale fremstilling af hvordan en praktiker gør i det konkrete enkelttilfælde. Det vil sige praksis, men ikke praksis vejledt af en praktisk fornuft i handling, men en praksis genfortalt uden for den praktiske kontekst. Det handler altså ikke kun om disse mundtlige fremstillinger, men alle stencils, handouts, bøger, tidsskrifter, videokassetter osv. som formidler den slags fortællende opbyggelige indberetninger fra det virkelige liv.

Det kan være meget interessant og givende, men det er ikke det samme som teori.

2. I og med at læreprocesser i dag for størstedelen foregår som separate aktiviteter, helt frikoblede fra social handling, ud over at sidde i klasseværelset, ligger det lige for at teori er det man siger på seminariet, praksis det man senere skal gøre i skolen efter at have fået en ansættelse. Teori er italesat praksis.

Denne type af diskurs aflaster praktikerne fra at bevæge sig mellem erfaring og den eksplikative videnskab, men leverer den såkaldte omsættelse af teori til praksis som fast food, halvfabrikata. Det er i denne sammenhæng man let kommer til at konstruere pædagogisk viden som anvendt psykologi, noget der findes en stærk tradition for i Danmark og i den vestlige verden. Man er overbevist om at man kan udlede systematisk viden for praksis fra systematisk eksplikativ viden. Ved man hvordan folk gør, og hvorfor de gør som de gør, kan man fra disse udgangspunkter udlede hvordan man kan og bør gøre, og hvordan man kan få det ført ud i livet. Den type af litteratur er ikke så farlig fordi den for det meste er logisk inkohærent.

Men ofte studerer man praksis ud fra en i forvejen praktisk og normativ synsvinkel. Hvad er det som er problematisk i den etablerede praksis, og hvordan kan den gode praksis udarbejdes og virkeliggøres? Dette giver den type af publikationer og diskurser som man plejer at kalde for praktisk teori eller anvendt teori. Jeg tror det er den form for litteratur som praktikerne oplever som

fuldkommen uanvendelig fordi den er både kvasi-teoretisk og kvasi-praktisk. Den er kvasi-teoretisk fordi den ikke gør rede for sine udgangspunkter og antagelser som nødvendigvis må være af etisk, politisk, administrativ og faglig karakter, men er altid allerede i gang med at være ansvarlig for at gøre tingene bedre. Og den er kvasi-praktisk fordi den alligevel ikke har et kontekstuel handlingsperspektiv, men en slags abstrakt generalitet som skal tilpasses til mange, gerne de fleste tilfælde.

Jeg tror det er vigtigt at adskille al den litteratur fra de såkaldte kliniske studier fordi kliniske studier producerer en universaliserbar viden ud fra en spiral som borer sig ned i enkelttilfældet. Ofte er det man i dag kalder kliniske studier, kun det samme som praktiske studier eller casestudies, hvilket er noget helt andet. Kliniske studier går ud fra at selve det fænomen man studerer, er et punkt hvor hundredvis af generelle forhold krydser hinanden på en unik måde. Kliniske studier arbejder ikke med statistik, men leder efter det som kan sætte os på sporet af stien som leder til den åbne rydning i urskoven. Eller som Foucault har sagt det: klinikken studerer et socialt fænomen hvoraf der kun findes et eksemplar (jf. Foucault, 1972).

VI. Hvad er da kernen i et teoretisk arbejde?

Kernen i et teoretisk arbejde må være at man opstiller en mod-beskrivelse af det, fænomenet går ud på, i stedet for at overtage den opfattelse som findes i hverdagsproget, i administrative eller politiske dokumenter eller i deltagernes bevidsthed. At man bringer fænomenet i erfaring med en systematik som gør det muligt at kontrollere hvad det er man gør, når man konstruerer sit objekt og samler sine data. Og at man langsomt konstruerer en begrebslig forklaring af hvad det drejer sig om. For at alt dette skal kunne gøres, må man arbejde i en institutionel kontekst og under regler som sikrer betingelserne for den slags arbejde.

Det er min overbevisning at dette teoretiske arbejde kan laves af folk som står i mange forskellige positioner og situationer, men det teoretiske arbejde som sådan kræver en relativ isolering fra praksis og en særlig institutionel omgivelse. Desuden kræve det at man har lavet de nødvendige investeringer for at erobre en platform og for at kunne håndtere redskaberne.

Opgaven med at opretholde en dialektik mellem en sådan teori eller videnskab og den praktiske sans er en opgave for den praktiker som har sit professionelle arbejde i eget regi, med en større eller mindre relativ autonomi. Dialektikken kan ikke eksistere på en forskningsinstitution eller på et lærerseminarium. Det er jo kun den som er på vej til at lige nu gøre noget som for et øjeblik siden ikke fandtes, men snart kommer til verden, som har et teori-praksis-forhold. Den som arbejder med en eksplikativ teori, har intet teori-praksis-problem fordi han holder sig borte fra enhver relation til praksis netop for at gøre objektivering og subjektivering mulig. Den som uddanner fremtidige lærer eller de fremtidige lærere som uddanner sig, har heller ikke et teori-praksis-problem fordi deres relation til praksis kun er imaginær.

Studenterne på seminariet arbejder heller ikke med forholdet mellem teori og praksis. De arbejder med at rent intellektuelt tilegne sig kundskaber i forskellige fag, inklusive pædagogiske fag. De lærer sig visse redskabsfag og dyrker personlige interesser. De gennemgår en svagt *framed and categorised* (jf. Bernsteins kodeteori, 1971-1975) resocialisering til erhvervet som ikke længere eksplicit sigter på personlighedsdannelse, på menings og attitude-påvirkning, men alligevel har sådanne effekter. For at de skulle have et teori-praksis-problem, ville det kræves at de på den ene side er praktiserende lærere og på den anden side har fået og løbende får en aktiv kontaktflade med ægte teori-produktion, måske tilmed deltager i den. Dette ville blandt andet kræve:

- at deres lærere deltager i teori-produktion; det må de ikke længere for det har DPU monopol
- at deres lærere og vejledere interagerer og fortsætter med at interagere med dem når de er i praktik og under deres ansættelse; det har de ingen midler eller tid til
- at deres ansættelse forløber inden for en ramme som gør at de ikke kun er administratorer af en model udarbejdet af et konsulentfirma, af DPU eller af et andet CVU, men noget de inden for de givne politiske og administrative rammer i en vis grad har i eget regi
- at de er interesseret i eller måske er nødtvungne til hele tiden at prøve at forstå hvad de selv gør, hvad andre gør, hvad effekterne bliver
- at de har en vis glæde af referencer til teori i dette implicite og eksplicite tankearbejde

Det vil sige at hvis vi trækker teori-praksis-problematikken ned på gulvet, så sidder vi tilbage med følgende:

1. Det som læreren gør inden for rammerne af uddannelsessystemet som statslig, amtslig, kommunal eller privat institution, er trods alt i meget stor udstrækning en rutineret, standardiseret, forprogrammeret virksomhed med faste resurser, faste regelsystemer, fast ledelse. Det vil sige at der ud fra systemet findes et meget lille behov for eller plads til selvstændigt kreative tanker og handlinger.
2. Det som går under betegnelsen "teori", er da også til stor del helt enkelt at i forvejen meddele en masse saglig information om alt som ligger fast, for nogen som kun husker det fra sin egen skoletid og regner med at adskilligt må have ændret sig. Plus en slags initiation, gerne fra nogen som er praktiserende lærer, om hvordan man bærer sig ad for at klare opgaven: disciplin, det faglige, forældre, kolleger, organisation, fagforening, efteruddannelse osv. Det vil sige ret meget almenmenneskelig levemåde i professionel sammenhæng. Desuden nok gerne en vis initiation i den lokale skolekultur bestemt af forhistorien.

Normalt må dette ske på arbejdspladsen og af arbejdspladsen, men det skader vel ikke at man på seminariet holder prøve-øvelser eller studiebesøg eller observationspraktik. Men med teori har alt dette intet at gøre.

3. Læreren skulle gerne selv være lærd, dvs. nogen som i det mindste behersker ét vidensområde fra vores kultur til bunds, så han eller hun kunne udfolde en udforskende aktivitet. Dette er nødvendigt for at have selvrespekt, en faglig identitet, vide hvad man taler om når man taler om teori i det mindste på ét punkt, og for at kunne få unge mennesker til at identificere sig med en figur som i hvert fald fascinerer en smule og repræsenterer en fascinerende viden, en viden som er en dynamisk kraft i verden, en viden som bider på de sociale udviklinger osv. Så efter min mening skal han eller hun ikke have fire linjefag, men et hovedfag og et bifag. De øvrige faglærerne kommer til at undervise i, må de selv kunne tilegne sig på grund af den transferværdi en rigtig uddannelse i et fag fra det fagområde indebærer. Hvordan det fungerer, kan man se på fx Roskilde Universitets basisuddannelser.
4. Et helt centralt punkt er kombinationen af at have et fag man behersker teoretisk, og en generel viden om samfundet, opdragelse, skole, undervisning og læring som er lige så teoretisk som ens hovedfag. Ellers kan læreren aldrig forstå hvorfor han eller hun konstant må agere i en verden som står på hovedet, og prøver i stedet hele tiden desperat at bruge en eller anden *logical framework approach* på en *illogical* opgave. Kun videnskab kan hjælpe med at tolke en livslang erfaring på den måde; praktiske teorier som kun fortæller hvordan verden kan forbedres, hjælper ikke.

5. Fagdidaktik må vokse frem i selve undervisningen. Det vil sige at lærerne hele tiden må kunne følge mere systematisk hvordan undervisningen virker, givet forudsætninger, metode, resultat. Hele den viden må opbygges empirisk og laborativt.
6. Det som gør at læreren bestandigt har uløselige problemer, er ikke så meget alt dette. Det er at moderne skolesystemer bygger på et antal fundamentale strukturelle modsætninger af social karakter som gør at ingen kan løse sin opgave fyldestgørende. Det som betragtes som problemer som man skal have en kolossal teoretisk og praktisk viden om, er hvordan man håndterer det uhåndterbare. For eksempel så simple ting som at børn af bistandsklienter ender i niende klasse, udelukkende med topkarakterer og en placering på matematisk linje på et elitegymnasium. Alle uddannelsessystemer er maskinerier som forvandler sociale hierarkier til intellektuelle hierarkier og omvendt. Det gør de vel at mærke helt præcis gennem at alle deltagerne gør hvad de skal gøre, hvis skolen var en institution ordnet for at alle skal lære sig så meget som muligt under de givne forudsætninger. Som McDermott udtrykte det: Skolen er tvunget til at skaffe sig børn med indlæringsvanskeligheder.

På alle disse områder behøver læreren ikke primært praktisk viden for at forløse alle disse modsætninger, for det kan han ikke. Læreren behøver kontakt med videnskabelige forklaringer på at og hvorfor det er som det er. Den klarsynethed aflaster ham fra skyld og fra illusionen om at det er hans fejl, og at det er ham der skal ændre på det, sådan som den neoliberale professions-ideologi prøver at banke ind i hovedet på ham. Og klarsynetheden kan motivere ham til et mere banalt og realistisk program hvor man begrænser skadevirkningerne, af den type som Collège de France med Bourdieu som skriver præsenterede for den franske præsident Francois Mitterand (jf. Bourdieu et al., 1985).

Det vil sige at mit forslag er at vi ikke skulle placere problemet med forholdet mellem teori og praksis, eller mellem teoretisk og praktisk fornuft på seminarier, fordi det hører ikke hjemme dér; det kan ikke bearbejdes på en adækvat måde på de betingelser og det forhindrer at man arbejder med de ting seminarier kunne være et adækvat miljø for, når vi nu en gang har denne sociale og intellektuelle arbejdsdeling også i professionsuddannelserne.

VII. En professionsuddannelse uddanner til og skal uddanne til mere og andet end en professionel praksis

En uddannelse er ikke kun en intellektuel størrelse. Den er primært en social størrelse gennem:

- sin rekruttering fra bestemte sociale lag
- sin funktion som primært er social, kun i tredje omgang professionelt defineret, og selv det professionelle er måske mere en samling af sociale og personlige egenskaber end faglige kvalifikationer skønt de er iklædt faglige kvalifikationers klædedragt
- de forskellige erhverv, semiprofessioner og professioner man kan få adgang til med sin eksamen, og som direkte eller indirekte kontrollerer mange aspekter af erhvervsvirksomheden, hvad enten de er offentlige forvaltninger eller private firmaer, arbejdsgivere eller såkaldte brugere.

Uddannelsen fylder en lang række funktioner som ikke direkte har at gøre med kandidatens fremtidige job som en faglig størrelse. Generelt kan man ikke sige at den ansatte har lært sig at udføre sit arbejde under og på grund af uddannelsen, på trods af at den siges at være orienteret mod dette og omfatte såkaldt teori og praktik.

To af de største specialister på læreruddannelsen i Skandinavien, med stor erfaring med alle dele af processen, Tage Kampmann i Danmark og Karl-Georg Ahlström i Uppsala, har ved forskellige tilfælde skrevet at det er mærkeligt at mens man generelt ikke forventer sig at man kan udføre sit erhvervsarbejde alene på grund af sin uddannelse, men skal lære det de første år af ansættelsen under supervision, som fx lægerne, så forventer man sig at lærerne lærer sig at undervise på seminariet eller på Lärarhögskolan. Det sker naturligvis ikke, med den konsekvens at både seminarielærerne og praktikerne for resten af livet låses fast i en gensidig frustration og aggression: "Vi fik aldrig lov at lære os det vi skulle for at klare os." "Vi når aldrig at fordybe os i noget som helst med den organisation vi har."

Hvis man studerer sagen i den modsatte orden, observerer praksis i virkeligheden og spørger tilbage: Hvor har praktikerne den kundskab og den færdighed han bruger fra, for så vidt det er kundskab som determinerer hans handlinger, dvs. leverer den kognitive side af en samling årsager og grunde, så viser de få studier vi har i vort miljø (Elle, 1989; Moldenhawer, 1994; Bayer, 2000; Larsen, 2000; Johnsen, 2003), at de eksplicite kundskaber og de enkelte teknikker der undervises i på uddannelsen, spiller en minimal rolle sammenlignet med den overgribende socialisering, opdragelse, erfaringsdannelse i hverdagslivet, i klasse-mæssige kulturmiljøer, rejser, media, deltidserhvervsarbejde allerede fra skolealderen. For slet ikke at tale om de inkorporerede minder fra den enkeltes egne skoletid. Selv de såkaldte praktikperioder er ofte alt andet end en systematisk anvendelse under supervision af den boglige og narrative viden fra seminariet.

Det er jo bare en lille del af den menneskelige erfaring og aktivitet som har været genstand for systematisk vidensproduktion, endsige for videnskabelig vidensproduktion. Selve den tanke at en semiprofessionel praktik kan eller skal være evidens-baseret, som man siger i den seneste mode-opfindelse, er en absurd tanke. Men det er desuden en farlig tanke fordi man sætter praktikerne tilbage til rollen af at skulle eksekvere et program udarbejdet af *high tech*-konsulentfirmaer. Og det hele er desuden en skinmanøvre af to grunde: Det er ikke sandt at praksis er anvendt teori, og det er ikke sandt at der findes evidens som kunne være en reference om andet end meget marginale foreteelser i et helt igennem praktisk ræsonnement.

Men læg mærke til at man ud fra alt dette kan drage og har draget helt forskellige uddannelsespolitiske konklusioner.

Den fremherskende, kortsigtede økonomistiske, som i dag ofte er neoliberalt inspireret, fortæller hvordan overklassen vil bruge de øvrige sociale grupper ved hjælp af en *high tech*-stab. Man siger: Vi behøver ingen formelle, særlige læreruddannelser med særlige instruktører, særlig læseplan, særlig eksamen, alt dette på en særlig institution som heller ikke behøves. Vi har ikke brug for et særligt del-arbejdsmarked hvor alene folk med en lærereksamen kan komme ind. Stort set en hvilken som helst gymnasial uddannelse kombineret med enkelte moduler i enkelte discipliner, eller måske en direkte oplæring på skolen, er den fornødne kvalifikation.

I 1990'erne har vi signaleret hvordan den trend, i UK og USA, er begyndt at få gennemslag i praksis (jf. Callewaert, 1998). Først som eksperiment, siden som lokale systemskifter og endelig med for eksempel Margaret Thatcher som et forsøg på et nationalt systemskifte. Verdensbanken eller OECD, neoliberale tænketanke, lærde stiftelser og eksklusive blade af typen *MandagMorgen*⁵ har spredt budskabet, og mange af ministeriets topembedsmænd er blevet overbevist om de nye løsningers interesse. Tanken bliver stort set altid orkestreret af de samme smagsdommere som fx professor Niels Egelund, DPU, som mindst en gang om ugen fortæller den danske offentlighed hvordan landet ligger, mærk vel i videnskabens navn. Når jeg for hundredesyttende gang hører ham mens jeg drikker min morgenkaffe, spørger jeg mig selv hvordan det kan være at jeg efter 40 år i faget ikke ved en brøkdel af det han ved...

⁵Se <https://www.mm.dk/>

Nu, i 2002, efter kun nogle få år, kan man se at disse perspektiver er en materialiseret, observerbar virkelighed, selv i Danmark: De mellemlange videregående uddannelsers vej ind på universitetet er standset, vejen mod at være og at blive anerkendt som en profession bliver systematisk modarbejdet. Flere og flere kategorier som ikke har en lærereksamen, kan få fast ansættelse som lærer, der organiseres flere og flere veje til en certificering af en eller anden art, bortset fra lærereksamen. Uddannelsen skal ikke længere være en uddannelse, men en træning. Professionalisme består i at gøre sig selv ansvarlig for resultatet af en proces andre kontrollerer.

Trenden er dog ikke så ny som man kunne tro. Jeg mødte den for første gang i midten af 1980'erne hos et konsortium af universiteter som arbejdede for USAID⁶ i Sydafrika. På den ene side de neoliberale, øjensynlige opnormeringer af lærerarbejdet i termer af såkaldt øget professionalisme som går ud på at blive gjort ansvarlig for udførelsen af eksternt pålagte planer og normer. Dette på baggrund af en neoliberal samfundskritik som siger at det er u-økonomisk og ineffektivt, og politisk farligt, at moderniseringen fører til skabelsen af en højtuddannet middelklasse. I stedet skal man kombinere højteknologisk ekspertkundskab med en stor skare af lavere uddannede mennesker, men veltrænede til at udføre opgaver under eget ansvar (jf. Morgan (ed.), 1971 og Chapman & Carrier, 1990, refereret i Callewaert, 1993).

Spørgsmålet er ikke om dette er godt eller skidt. For det første fordi man ikke ved hvordan det virker, og for det andet beror det jo helt på hvilke kriterier man har, ud fra hvilke interesser. Det som man derimod rent sociologisk kan konstatere som en ganske ubegribelig afvigelse, er at alt dette har kunnet ske stort set uden diskussion, uden modstand, uden strid. Hverken ministeriet, de politiske partier, rektorkollegiet, lærerforeningen, seminarielærerforeningen har haft en nævneværdig diskussion af disse ting overhovedet. Men endnu mere interessant er det at de samme instanser samtidig ikke har mobiliseret en offentlig mening mod disse trends, ikke har taget kampen op, og i stedet fortsætter med at tro at Danmark er bedst i verden fordi Danmark har en unik læreruddannelse og en unik folkeskole. I samme takt som de sidste rester af realiteter bag myten om den gyldne treklæng (jf. Callewaert, 1994) forsvinder i virkeligheden, synger de ansvarlige ufortrødent Skaberens lovsang frit efter Grundtvig eller for den sags skyld en enkelt gang frit efter Poul Henningsen. Eller hvorfor ikke frit efter Knud Illeris.

Fordi, når man for eksempel studerer situationen i Tyskland, opdager man ganske hurtigt at det som opleves som problematisk, er fx adskillelsen uden integration af en uddannelse for de forskellige aldersgrupper af fag og pædagogik, af den del som er forlagt til universitetet, og af den del som er forlagt til en institution af typen pædagogikum, mellem den teoretiske uddannelse og den praktiske uddannelse osv. osv. Og tilsyneladende er det rigtigt at den danske folkeskolelæreruddannelse undgår alle disse adskillelser uden integration. Så må vi jo lykønske os selv med at vi har haft så kloge og forudseende ledere på området som har stået distancen i stormen og beundringsværdigt fastholdt dette og forhindret at man lavede noget andet end at skifte antallet af linjefag frem og tilbage uden rim eller ræson.

Men for en outsider som mig, erhvervsskadede som jeg er af min sociologiske orientering, som med en vis mistænksomhed begynder at læse sig ind på området og deltage i empiriske studier, installerer der sig langsomt et indtryk af at:

1. denne ideale ide og konstruktion mere er et produkt af alle mulige historiske, praktiske tilfældigheder end af en kohærent ide man har ført ud i livet
2. denne ideale ide er langt fra kohærent

⁶United States Agency for International Development, har ansvaret for USA's civile bistand og svarer dermed nogenlunde til det danske DANIDA eller det svenske SIDA.

3. hvis den nogensinde har fandtes i virkeligheden, så har den efterhånden mere karakter af en myte som har lagt fundamentet, og som man stædigt holder fast ved, men som ikke længere er en observerbar realitet i det daglige
4. nyere tiltag fra de seneste år virker som symptomer på at de instanser som i adskillige tiår har prøvet på at skubbe til modellen, har valgt at undgå en konfrontation på en bred front, men på det ene detailpunkt efter det andet handler som om der aldrig har været tale om en gylden treklæng.

Ikke alene findes der ikke længere en integreret syntese af fag, pædagogik og praktik for en enhedslærer til en enhedsskole uddannet på et internt seminarium, oftest på landet med mere eller tydelige ideologiske fortegn, oftest af kristen oprindelse, strengt adskilt fra universiteterne, videnskab og forskning. Principielt findes der ikke længere en formel mellemlang uddannelse til en semiprofession oven på studentereksamen som er forpligtende, men kun et kludetæppe af kurser, moduler og øvelser forlagt til alle mulige institutioner og firmaer som man har adgang til på baggrund af snart sagt en hvilken som helst eksamen.

Hvis man vil se hvor vi er havnet i dag, kan man kontrastere dette program med et program som belyser helt andre sider af sagen:

- en social kritik af classesamfundet og dets uddannelsessystem
- en social kritik af de tilhørende professionshierarkier og uddannelseshierarkier
- en social kritik af arbejdsdelingen mellem akademikere og praktiker
- en social kritik af den akademiske forskning som kvasi-neutral og kvasi-objektiv, for størstedelen irrelevant for ethvert formål andet end netop akademiet, men som gør krav på at kontrollere alt der laves på dette vidensområde
- en social kritik af at det er akademikere som ikke underviser børnene i folkeskolen, som har monopol på forskningen om ikke-akademikere som udfører dette arbejde, og som munder ud i krav om at det skal være lærerne selv som skal forske om lærerne og skolen som en del af deres arbejdsopgaver (jf. bestræbelser i denne retning i USA, AERA⁷, Ken Zeichner osv.)
- en social kritik som prøver at støtte de forsøg fra de studerendes, forældrenes, organisationernes side på at demokratisere skolen og læreruddannelsen for alvor

VIII. Hvordan kunne staten uden modstand bryde et mere end 100-årigt monopol?

Det ligger lige for at man spørger sig selv hvad det er som gør det muligt at staten pludselig og uden modstand kan bryde det monopol som har kontrolleret udviklingen i mere end 100 år. Jeg mener at man skal diskutere en hypotese som Jette Steensen (2003) har formuleret i tilslutning til Margaret Archers uddannelsessociologi (1984). Archer antager at under bestemte betingelser virker de interne modsætninger i et samfund og et system sådan at alt låser alle fast i stagnation i stedet for at modsætningerne forløses gennem opfindelsen af noget nyt.

Den "gyldne treklæng"-ideologi og -praksis som er den dominerende strømning inden for seminarieverdenen, hævder - som lignende trends inden for uddannelserne af sygeplejersker, pædagoger og socialrådgivere - at der findes en højere viden som oparbejdes, bevares og videregives af erfarne praktiker, lærerne på uddannelsesstederne og chefideologer eller karismatiske ledere. Det handler om en unik kombination af faglig viden, pædagogisk viden og praktisk erfaring som

⁷The American Educational Research Association.

kvalitativt adskiller sig på den ene side fra den akademiske/videnskabelige viden og på den anden side fra den rent praktiske færdighed. Den viden er åbent videnskabsfremmed og tilmed fjendtlig, åbent fjendtlig, over for det centrale begrebsapparat, dannelses-borgerskabet og embedsmænd, og kendetegnes ved at have stærke ideologiske over og undertoner med forankring i de selvstændige bønders forskellige folkelige bevægelser, forskellige retninger inden for de kirkelige bevægelser, folkehøjskolebevægelsen, de kulturradikale bevægelser og en meget svag genklang af arbejderbevægelsen. Men den har også kunnet få næring fra den progressivistiske bevægelse fra 1930'erne og fra den kritiske pædagogik fra 1960'erne som ganske vist havde en kulturradikal oprindelse og ikke var fjendtlig over for velfærdsstaten, men som havde samme fjendtlighed over for den akademiske videnskabelighed.

Det for mig at se vigtigste kendetegn for dette paradigme, er at det bevidst lukker af for erfaringsdannelse og bearbejdelse som ikke i forvejen er en del af selve miljøet og bygger videre på miljøets selvforståelse. Udgangspunktet er at kun den som med hele sin eksistens deler denne levemåde, kan tænke ret. En nærmest emotionel bundethed til opgaven og ideologien er den samlende kraft. Man hævder et professionelt monopol og et vidensmonopol uden egentlig at kunne argumentere for det. Det ligner faktisk i mange dele den måde lægeverdenen og medicin som fag fungerer på i dette henseende, men uden at have den troværdighed som lægerne har erobret i en periode, inden der også blev sat spørgsmålstejn ved den.

Som Bourdieu har vist så mange gange, så handler det om et eget felt med egne indsatser, spilleregler, måde at fungere på. Feltet består af positioner og positioneringer som der kæmpes om, men de ligger alle sammen inden for samme *doxa*, samme tavse antagelse af de fundamentale principper som man egentlig ikke er bevidst om fordi de giver sig selv. Men inden for den ramme har man sine kampe. Kampe som jeg dog ville mene i dette tilfælde ikke er kampe som før eller senere leder til at kætterske retninger bryder ind, får en vis legitimitet og fremkalder et forsvar for den rette mening, ortodoksien. Det virker som om det mere er kampe som er rent interne, har stået stille, evigt er de samme, som groft sagt deler miljøet i to dele som holder hinanden i skak, og er med til at skabe og fastholde stagnation. Og selv når andre og stærkere aktører i omgivelserne udefra undergraver eller ødelægger seminarieverdenen, får det ingen effekt på den ideologiske selvforståelse. De tolkes som små praktiske tilpasninger til tilfældige problemer. Jeg kender kun et andet eksempel på en sådan stagnation, nemlig det franske lærerkorps i de seneste mindst 100 år (jf. fx Geay, 1999; jf. desuden Callewaert, 2003).

Jeg kan ikke påstå at denne analyse allerede er fuldstændigt gennemført. Det er mere en arbejdshypotese som har en vis rimelighed efter at have været afprøvet på visse aspekter i nogle år. Jeg skal bare give et eksempel som giver et fingerpeg i den retning.

Inden for den forskning om læreruddannelsen i Sverige og Danmark som et team med bla. Jette Steensen og jeg selv, men også Finn Calander i Sverige, udfører på Københavns Universitet og Uppsala universitet, har Steensen gennemført pt den første analyse af en pilotundersøgelse med ca. 300 lærerstuderende i Danmark (jf. Steensen, 2003, 2005; Calander et al., 2003). Resultaterne af det endelige spørgeskema er endnu ikke bearbejdet, men undersøgelsen viser bla. hvordan allerede de førsteårsstuderende fordeler sig stort set i to lejre, for respektive imod de klassiske tvistepunkter i seminarieverdenen, uanset om de er yngre eller ældre, mænd eller kvinder, fra den øvre eller den nedre del af den såkaldte middelklasse.

Som illustration af det jeg mener, kan man også tage listen over workshops og temaer som denne konference⁸ arbejder med. Stort set alle de omstruktureringer af læreruddannelsen der er i gang,

⁸På 20 års afstand har det været umuligt at opspore hvilken konference der henvises til. Adspurgt kunne Danmarks Lærerforening ikke hjælpe. Drejer det sig om Danmarks Lærerforenings kongres i 2002, blev der

såvel i Danmark som internationalt, lyser med sit fravær, mens derimod alle de evige kæpheste er til diskussion:

- almen pædagogik kontra fag og fagdidaktik
- konsekvensen for personalepolitikken af at seminariet fungerer som en privat virksomhed
- konsekvensen af krav til de studerendes selvstændige arbejde i forbindelse med indførelsen af professionsbachelor-projektet som afsluttende eksamen
- kan der skabes politisk og social konsensus om hvordan læreruddannelsen skal være (kvalitet)?
- modsætningen mellem linjefagets orientering mod professionen og mod den studerendes personlige interesser (kernefaglighed)
- hvordan dokumenterer og evaluerer man udviklingsarbejde?
- hvilke udviklingsmuligheder ligger der i CVU?
- fire linjefag for at ingen behøver undervise i noget som ikke er hans linjefag, på bekostning af det pædagogiske, medmindre man forlænger uddannelsen med et halvt år
- er kernefagligheden tilfredsstillende beskrevet i "Centrale kundskabs og færdighedsområder"?

Derimod handler det ikke om

- dalende social og kulturel baggrund hos de studerende
- dalende søgning i det lange løb som resulterer i at man sænker sine optagelseskriterier, uanset tilfældige bevægelser op og ned
- udelukkelse af seminarierne fra forskning og i det hele taget fra institutionel integration i universiteterne ved CVU/DPU-lovgivningen
- snigende deprofessionalisering
- seminariernes vedvarende stagnation som faglige miljøer pga. indbygget udelukkelse af på den ene side videnskabeliggørelse og på den anden side fraværet af kontinuerlig intensiv deltagelse i praktikken
- snigende tilpasning til staten og markedet som ødelægger resten af den grundlæggende myte
- afsavnet af en overgribende instans som har ansvaret for politik og fagpolitik gennem at seminarierne er stedse mere isolerede private virksomheder uden samlende overbygning, hverken i ministeriet, forvaltningen eller inden for professionen, uden ledelse som kan drages til ansvar, uden instanser som garanterer det faglige niveau. Under påskuddet af at være decentraliseret garanterer man en maksimal åbenhed af seminarieverdenen for direkte politisk og ideologisk påvirkning, både centralt og lokalt, ubeskyttet af en stærk faglig og professionel autonomi (Luhmann)
- afsavnet af enhver empirisk-teoretisk videnskabelig forskning om seminarierne på baggrund af observationer gennemført af udenforstående forskere, af ikke-normativ, men deskriptiv-eksplikativ karakter, attesteret ikke kun for Danmark, men for alle europæiske lande til forskel fra USA
- evalueringer som i virkeligheden er normative insider-ekspert-opinioner om tingenes tilstand, og ikke er baseret på observationsstudier, men kun på meningstilkendegivelser
- at seminarieverdenen favoriserer produktionen af halvvidenskabelig litteratur som ikke ville stå distancen hvis den var udsat for den normale videnskabelige kritik, men som af principielle grunde lever sit eget liv i sit eget miljø

ved samme tilfælde vedtaget et "[Professionsideal for Danmarks Lærerforening](#)" som stadig er gældende, og som eksemplificerer dele af det som diskuteres i artiklen. Jf. Danmarks Lærerforening (2002). [Red. anm.]

- dette viser sig også i organisationen af for eksempel lektorbedømmelsen eller i modstanden mod at lektorerne tager en ph.d.-uddannelse på universiteterne
- det resulterer i at både undervisningen og kandidaternes niveau har mange kendetegn som minder om Adornos begreb om halv-dannelse (Adorno, 1972)

IX. Nyere studier om læreruddannelsen i Tyskland og Sverige som inspirationskilde pr kontrast

Jeg vil benytte mig af tre studier. En studie som er et specialnummer af det pædagogiske fagtidsskrift *Zeitschrift der Erziehungswissenschaft* udgivet af Die freie Universität Berlin under titlen "Professionalisierung und Ausbildung in der Erziehungswissenschaft". Der skal jeg fokusere på et bidrag af Werner Helsper & Fritz Ulrich Kolbe (2002). En som er lidt ældre, og som giver en beskrivelse og en kritisk analyse af *state of the art* i EU-landene, redigeret af bl.a. professor Daniel Kallós (Umeå) og professor Theodor Sander (Osnabrück). Bidraget om Danmark er skrevet af Birgitte Elle (RUC), men det skal vi ikke gå nærmere ind på. Endelig vil jeg benytte en nyere studie om svensk læreruddannelse af Owe Lindberg (2002).

Alle disse studier interesserer mig her fordi de ser nærmere på aktuelle omstruktureringer af læreruddannelsen organisatorisk som baggrund for uforløste problemer omkring teori-praksis.

IX. 1. Hvordan kan man vurdere omlægningen til en bachelor-/master-struktur på prøve, som foreslået i Tyskland?

Helsper & Kolbe (2002) fører et interessant ræsonnement om forslaget til og/eller indførelsen på prøve af en bachelor-/master-struktur for læreruddannelsen i Tyskland, sådan som det også sker i en del andre lande. Man kan ikke lade være at tænke på Danmark med professionsbachelor-/master-/kandidat-modellen.

Helsper & Kolbe specificerer tre argumentationslinjer til fordel for en læreruddannelse i to på hinanden følgende trin, den grundlæggende uddannelse som er en bachelor på tre år, og en fritstående overbygning på et eller to år som er en master.

1. Den neoliberale, økonomistiske argumentation siger at man på den måde kan effektivisere uddannelsen som for de fleste bliver kortere, ikke opmuntrer til udtrukne studieforløb, gør at de studerende lader sig forføre af at man nu har en internationalt anerkendt ækvivalent tertiær eksamen og har brug for større mobilitet mellem lande, niveauer og fag både på efterspørgsels- og udbudssiden.
2. Den funktionelle argumentation siger at man under alle omstændigheder må hierarkisere udbuddet af niveauer fordi antallet af ansøgere er steget voldsomt(!), heraf en større andel med en sociokulturel baggrund som bedre kan klare en bachelor med reducerede krav. Men der er også behov for selektion og hierarkisering på det akademiske niveau. Hierarkiseringen/selektiviteten kan organiseres sådan at man opmuntrer til en stærkere erhvervsrettethed på bachelorniveau, men også en mere fleksibel mobilitet mellem faghøjskole og universitet som opvurderer begge i deres egen ret. Men historisk ved man at sådanne forsøg på at manipulere med den sociale efterspørgsel, bl.a. for at beskytte akademikerstanden, sjældent har vist sig funktionel og næsten aldrig har virket efter hensigten. Man har dårlige erfaringer med forsøg på at køle efterspørgslen ned når den er båret af stærke sociale aspirationer.
3. Den tredje argumentationslinje sigter på indholdet i uddannelsen i relation til den erhvervsvirksomhed som den er tænkt at kvalificere til (blandt andet); man

argumenterer ud fra professionssociologi og erkendelsessociologi. Tanken er da at bachelor-/master-strukturen kunne være et led i en reform af indholdet af alle nuværende studieforløb på læreruddannelsen som befinder sig på forskellige niveauer. Forslaget skulle ændre på disse forløb og på de studerendes specialisering, men også forbedre den side af deres kvalifikation som kan professionelt forrentes. Og endelig skulle forslaget øge antallet af fag som kan tilbydes på akademisk niveau.

Det er da underforstået at modellen medfører at uddannelsen i en sådan struktur bedre kan formidle den videnskabelige indsigt og ballast som erhvervsvirksomheden benytter sig af. Spørgsmålet er: Hvordan gør den det?

Argumentationen vurderes i termer af professionssociologi og videnssociologi: Hvilke typer af videnskabelig kvalifikation og dannelse benytter man sig af i forskellige erhverv? Helsper & Kolbe peger på to muligheder:

1. En type af erhverv hvor videnskabelig viden ikke kan adskilles fra erhvervsviden/erhvervsvirksomheden, hvor videnskabelig viden direkte bestemmer erhvervsvirksomheden, som for eksempel hos ingeniøren. Virksomheden består i at viden bliver anvendt i en 'ingeniøren', i ingeniørens praksis. Den videnskabelige grunduddannelse indebærer at man opbygger erhvervsmæssige handlekapaciteter, og forudsætter at det er helt uproblematisk at rutinisere dette. Ingeniøren disponerer over en meget differentieret videnskabelig viden om alt fra hvordan man beregner mekaniske forhold, til matematiske eller fysiske love. Ingeniørens handlinger bygger på en konsekvent og urokkelig anvendelse af videnskabelige regler i hvert tilfælde, eller i at subsumere hvert tilfælde under den passende regel. Det er interessant at netop ingeniørens handlinger og ikke bare den tilskrevne tænkning siges at være af en sådan ren rationalisme omkring rene teknikaliteter. Hvis man tænker på Øresundsbroen, tunnelen under Hallandsåsen eller Københavns Metro, har man lidt vanskeligt ved at identificere sig med billedet. Her findes tydeligvis en opfattelse som siger at for visse erhverv som helt og holdent styres af forholdsregler som er en direkte kopi af regler om hvordan fysiske forhold opfører sig, findes der en konsekvent naturvidenskab baseret på professionsviden som kan standardiseres totalt. Jeg tror det er en fejlagtig beskrivelse hos Helsper & Kolbe, som kun har fået fat i visse overfladiske træk, nemlig at erhvervsvirksomhedens regler består i at lade virkeligheden opererer efter sine love. Men det gælder jo kun for en lille isoleret del af virksomheden, selve den operative proces. Ikke ét ord siges om hele forankringen i en social virkelighed osv. Desuden bruger Helsper & Kolbe betegnelsen videnskab ikke alene om teoretisk fysik, men om alle former for eksperimentel viden relateret til teoretiske forklaringer. Forfatterne er trods al deres sofistisering tilhængere af modellen: praksis er anvendt teori, men kun for naturvidenskab i henhold til arbejde med naturen.
2. En type af erhverv hvor der ikke er sammenfald mellem erhvervskompetence og fagkompetence. Disse handlinger er ikke eller kun svagt standardiserbare. I tilfældet lægen, juristen, læreren kan problemet ikke bemestres udelukkende med at falde tilbage på videnskabelig viden eller en tilsvarende regel. I stedet må man gå ind på enkelttilfældet og den særegne situation. Desuden består basen for handlingerne i en interaktion med klienten som man ikke ensidigt kan styre. Resultatet af sådanne handlinger bliver skabt på et plan som indeholder kontingens og usikkerhed (dannelse, helbred, psykisk eller moralsk integritet). Her er der for det tredje brug for en hermeneutisk kompetence, dvs. en evne til at blotlægge det enkelte.

Det ville være interessant at sammenligne med positionen hos Lars Hem (1978-1979), hans ide om psykologi som videnskab bestående af på den ene side metapsykologien som leverer en model, og psykologien som analyserer/bemøder det enkelte på baggrund af den model (fx Freuds personlighedsmodel med Det, Ego og Superego som baggrundsviden for at kunne gennemføre kuren på analytikersiden). Eller at sammenligne med Bourdieu som uden at gøre det meget eksplicit, hele tiden opererer med den enkelte som en specifik krydsning af forskellige serier af kollektive årsagskæder som mødes på den objektive side og på den subjektive side (jf. Heidegger-studiet i Callewaert, 1997, pp. 147-173). Hvilket vel også må gælde for forskellige typer af handlinger som involverer forskellige former for viden (*savoir* snarere end *science*).

Men det er et problem at Helsper & Kolbe forveksler professionel handlen med professionel viden, dvs. forveksler to spørgsmål: 1. hvordan man omsætter videnskab til praktisk fornuft, og 2. hvordan man omsætter videnskab til handling. Som sædvanlig er den udtalte antagelse at handlingen følger automatisk med den praktiske fornuft. Har man forstået, så gør man også det man har forstået.

Helsper & Kolbe (2002) fortsætter med at sige at den sidste type af erhverv (som kollektivt subjekt?) danner en specifik erfaringsviden og kunnen som fungerer som base for disse handlinger i enkelttilfældet. Denne specifikke erfaringsviden kan kun skabes af en bearbejdning af erhvervs erfaringer på grund af en videnskabeligt inspireret refleksivitet som er teoretisk og indebærer en forståelse af enkelttilfældet. De erfaringsmønstre som skabes af rutinisering, er altid udsat for kriser. Derfor må professionelt arbejde med enkelttilfælde videreudvikles hvilket kræver refleksivitet. Forudsætningen for den kvalifikation som kræves for at kunne udøve sådanne erhverv, er derfor et studium som hjælper til at producere en forskende *habitus* som kan beskytte mod ureflekteret praksis. Af alt dette drager Helsper & Kolbe den konklusion at kun studier af typen ingeniør kan organiseres som det etablerede bachelorstudium som kan ligestilles med et studium på en højskole⁹ som er specialiseret på et bestemt fag. Men læger, lærere, psykologer kan man ikke uddanne på denne måde fordi det ikke handler om en tillem্পning af en standardiseret viden. Det ekstra man behøver, som involverer ikke bare helt forskellige fag og kompetencer, men desuden erfaring og refleksivitet, kan man sandsynligvis ikke bare forlægge til en overbygning af master-typen som skulle formidle en fordybet videnskabelighed og refleksivitet.

Helsper & Kolbe skelner åbenbart mellem erhverv og profession og går ud fra at læreruddannelsen kan være begge dele, afhængig af om man lærer sig et erhverv respektive et fag. Faget kan man lære sig integreret, inden for rammen af sin erhvervsuddannelse (*Fachschule*, fagskole) eller som en særlig faglig uddannelse (*Fachhochschule*, faghøjskole). Fag kan her være både en skolerlevant videnskabelig disciplin og pædagogik/didaktik som videnskabelig disciplin. Kun det sidste antages at være videnskabsbaseret, hvilket formuleres således: Professioner udøver en virksomhed som forudsætter at den studerende har tilegnet sig en basis for sin virksomhed i form af videnskabelig viden, videnskabelig refleksivitet og en kompetence til at være refleksiv i selve virksomheden som tillader vedkommende at samle praksisviden som er baseret på erfaring. Dette kan ikke organiseres efter bachelor-/master-modellen. Bachelor er træning, en efterfølgende master byder på tilegnelse af en refleksivitetskompetence. Pointen for Helsper & Kolbe er at hvis man virkelig, indholdsmæssigt skulle præcisere bachelor-/master-modellen, ville man havne på en opfattelse af folkeskolelæreruddannelsen som en professionsuddannelse, og så kan man ikke have disse to faser, i første omgang en træning i automatiske praktikker og i anden omgang en træning i

⁹Ikke at forveksle med en dansk (folke)højskole. Jf. at fx Danmarks tekniske Universitet tidligere hed Danmarks tekniske Højskole, og jf. at en række af svenske videregående uddannelsesinstitutioner betegnes högskola.

refleksivitet. Det nytter ikke noget at løse problemet med - atter - at bortrationalisere videnskabeliggørelsen fordi man ikke vil have så mange mellempraktikere med et akademisk niveau.

Derefter spørger Helsper & Kolbe hvad forskningen om læreruddannelsen er kommet frem til som kunne være relevant for denne diskussion, og understreger:

- at man har betonet betydningen af den implicitte viden for lærernes handlinger
- at man har betonet at praktisk lærerviden har sin egen logik
- at man har betonet at denne egenlogik gør at "anvendelsen" eller "omsætningen" af videnskabelige resultater sker på en speciel måde ud fra praktiske behov
- at den (fremherskende?) interaktionistiske/biografiske forskning har betonet forankringen af lærerens handlinger i professionsstrukturelle og biografiske processer og de tilsvarende tolkningsrammer
- at den mere strukturelt orienterede forskning har betonet
 - det uundgåelige i de indbyggede antinomier
 - den klare forskel mellem eksplikativ viden som enkelttilfælde kan subumeres under, og den viden som er specifik for et bestemt tilfælde i en bestemt situation
 - den klare forskel mellem handletvangens logik på den ene side og dens begrundelseslogik på den anden.

Man betoner m.a.o. forskellen mellem refleksion og handlen, mellem at vide og at kunne, mellem en beslutningstagens- og begrundelseslogik, mellem kundskab for håndtering af enkelttilfælde og forklaringer af en mængde fænomener som overskrider enkelttilfældet. Og man har dannet termen den "træge viden" for at udpege en underliggende viden som er træg, til forskel fra de eksplicite diskurser osv.

Hvilke konklusioner kunne man da drage for organiseringen af en uddannelse?

1. at den grunduddannelse som går forud for en indtræden i erhvervsarbejdet, måske med rette ikke af lærerne selv tillægges større betydning for lærernes praktiske kapacitet fordi de mener at det er den praktiske erfaring som efterhånden giver dem et grundlag. Hvilket ville betyde at uddannelsen kan være kort, fleksibel, mangfoldigt orienteret, ikke særligt krævende
2. at alle former for læreruddannelser, selv de universitetsbaserede, må omfatte mere praktik fordi det er det som giver læring
3. eller at en universitetsbaseret læreruddannelse ikke kan formidle en praktisk handlekompetence, og derfor konsekvent må specialisere sig i at formidle en kompetence til refleksivitet, empirisk videnskabelig viden om virksomheden som tilsammen udgør en "refleksiv videnskabeliggørelse", som man under alle omstændigheder, i det mindste i de rigtige professioner, også tillægger en central rolle for at være professionsteoretisk funderet, hvilket i næste omgang også har betydning for praksis.

Helsper & Kolbe advarer dog mod alt for hurtigt at drage alt for retlinjede konklusioner af de signalerede forskningsresultater. Helt enkelt fordi vi stort set helt savner empiriske studier af forskellige typer af læreruddannelser hvad angår de empirisk observerbare komparative effekter de har. Dette kræver longitudinelle studier som ingen giver sig ind på.

Man kunne minde om at Danmarks Evalueringsinstitut har udført i hundredvis af evalueringer af uddannelser uden at lave en eneste empirisk studie, hverken af klasseværelses-processen eller af de interne og eksterne output; det hele bygger groft sagt på insider-smagsdommere. Desuden ændrer man hele tiden på alt uden nogensinde at lade reformerne virke, så det lønner sig at evaluere dem, jf. www.eva.dk.

Helsper & Kolbe har navnlig en interessant problematisering af den måde i hvert fald talen opererer med den tavse kundskab. En af deres vigtige pointer er at hvis man lader læring af en erhvervspraksis være afhængig af at man gør reelle erfaringer med praksissen, så skal man huske på to forhold:

- et mere principielt: At man ikke kan gøre erfaringer hvis ikke man er udrustet med en evne til at tænke problemerne teoretisk, i det mindste i eksplicit form i udgangspunktet. Så man kan egentlig ikke stille disse størrelser mod hinanden som adskilte. Man skal have begge i en vis dialektik
- et mere tilfældigt: At udsættes for praktisk erfaring på en skole *per se* betyder som oftest en socialisering til alle dårlige rutiner, hvis den står alene; *school based*, skolebaseret, alene duer ikke.

Vi kan bedre forstå Helsper & Kolbes ræsonnement hvis vi har klart for os hvordan læreruddannelserne er organiseret i det nu forenede Tyskland¹⁰. Vi henter informationen fra Sander (1996): Alle kandidater skal have mindst to fag i lidt forskellige kombinationer. Alle skal have en gymnasial eksamen. Den initiale uddannelse består af to faser som foregår på to forskellige typer af institutioner.

Den første fase kunne tidligere foregå enten på en fagskole (*Fachschule*), på en faghøjskole (*Fachhochschule*) eller på et universitet. Hvis det er på universitetet, kan det indebære at man får sin uddannelse i sine to linjefag på de respektive institutter af de respektive fakulteter, inklusive fagdidaktik/metodik, og sin pædagogik som fag på det pædagogiske fakultet.

Den anden fase, som er den praktiske oplæring, foregår på et *Ausbildungs und Studienseminar* (pædagogikum).

De to faser svarer til de to separate statslige eksamener, en pr fase.

De institutioner der udbyder fase 1, er universiteter, højskoler eller seminarier som i dag alle er noget integrerede i et universitet.

1. **Grundskolelærer:** (*primary*) (1. - 6. klasse)

Fase 1: 3 år. 1 akademisk fag, 1 undervisningsfag, pædagogik som fag

Fase 2: Professionel uddannelse

2. **Grund og hovedskolelærer** (*primary and junior secondary*) (1. - 9.- klasse)

Samme som grundskolelærer. Giver ikke kompetence til at undervise på gymnasiernes højstadium.

3. **Realskolelærer**

Fase 1: 3-4 år, 2 akademiske fag, 1 undervisningsfag, pædagogik som fag

Fase 2: 2 år professionel uddannelse

4. **Gymnasielærer** (*senior secondary*)

Fase 1: 4 år, 2 eller 3 akademiske fag, lidt pædagogik som fag

Fase 2: 2 år professionel uddannelse

5. **Lærere til erhvervsskoler og tekniske skoler**

¹⁰Husk på at teksten er fra ca. 2002.

Samme som gymnasielærere, men med andre fagkombinationer

6. Speciallærere

Fase 1: enten alle 4 år special eller 2 år almen plus 2 år special

Fase 2: 2 år professionel uddannelse.

IX. 2. Den nuværende tyske læreruddannelse som ideologi og som virkelighed

Tobias Sander har interessante kommentarer til den ovenstående organisering i termer af hvad der er organiseringens officielle rationale eller strukturerende principper, og hvad der er de reelle strukturerende principper.

Officielt fremstår det som en moderniseret og unifieret læreruddannelse med både en fagdel og en pædagogisk del, en teoretisk del og en praktisk del, forskellige niveauer som har deres logik enten fra fagmæssig progression eller fra undervisningssystemets niveauer.

I virkeligheden, mener Sander, er det samfundets klassestruktur som styrer fordelingen af eleverne på forskellige skoler efter sociale kriterier, og som styrer fordelingen af forskellige typer af lærere og læreruddannelser efter samme sociale princip. Det er ikke en intern fagmæssig eller pædagogisk logik som styrer.

Desuden mener han at man må konstatere at uddannelsen tilsammen og i sine separate dele hverken er fagmæssigt eller uddannelsesvidenskabeligt videnskabelig, eller er praktisk i termer af virkelig oplæring i praksis, hverken på den didaktisk-metodiske side eller på den pædagogiske side. Det hele styres af en professionsbaseret social logik som siger at det er de teoretiske akademiske fag som scorer højest, og at alle referencer til undervisning, skolen, pædagogik stiger efterhånden som man går ned i hierarkiet. Dog ikke som en reel professionel skoling, men netop som en anden type af faglige referencer som er et internt hierarki som svarer til hierarkiet af skoleformer og hierarkiet af sociale klasser som har dem som deres mærkesager.

Hierarkiet kan registreres hele vejen, både i termer af objektive kendetegn og i termer af sociale vurderinger, af undervisende personale, institutionel tilknytning, resurser til rådighed, krav på adgang og eksamen, kompetence og adgang til job.

Et lille, men sigende eksempel er at selv om man har en eksamen svarende til undervisning på grundskolens højstadiet, så må man ikke undervise på gymnasiernes højstadium som er socialt selektivt i alle sine kendetegn. Grænsen mellem gymnasiet (helst 6 år sammenholdt, dvs. folkeskolens sidste tre år holdt sammen med gymnasiets tre år, *junior secondary* holdt sammen med *senior secondary*) på den ene side og folkeskole/realskole på den anden opretholdes strengt i virkeligheden.

Går man efter realiteterne, kan man sige at en lærers professionelle uddannelse består af:

- kundskaber i det mindste i en videnskab lært i almen universitetssammenhæng
- kundskaber i forbindelse med undervisning i et eller flere fag opnået gennem at have deltaget i fagdidaktisk undervisning på samme fakultet/institut og gennem at lære sig om de praktiske sider heraf på de fagdidaktiske dele af fase 2's pædagogikum
- grundlæggende kundskab i de pædagogiske videnskaber fra undervisning på det pædagogiske fakultet af dennes universitet, samt ideer om praktik fra fase 2
- at socialiseres til erhvervet i fase 2 gennem at deltage i undervisning

Det faktum at man kalder dette for faser, suggererer at det handler - i det mindste for hver kategori - om en sammenhængende uddannelse, som en enhed. Men det er ikke tilfældet. Det hænger overhovedet ikke sammen: to forskellige institutioner med forskellig kultur, regelværk, stab. De studerende oplever et totalt brud når de går fra det ene til det andet, at de skal begynde forfra på noget helt andet.

Men det beror ikke primært på organiseringen. I DDR havde man en uddannelse i én fase, sådan som Osnabrück-eksperimentet. Det viser sig at modsætningen mellem teoretiske studier og praktisk øvelse, mellem fag og fagdidaktik, mellem akademiske enkeltfag og pædagogik med dets videnskabsfag fortsætter med at findes som uforløste problemer fordi de får næring udefra, fra grundlæggende distinktioner og hierarkier i samfundet som genfindes blandt deltagerne, og som uddannelsen reproducerer, præcis som det skolesystem kandidaterne kommer til at undervise i.

Man skal heller ikke tro at problemet med de to faser er modsætningen mellem universitetsbaseret arbejde med teori alene og et eksperimenterende arbejde med praksis alene, som ikke kan føres sammen. For det man har kunnet kortlægge, er at begge miljøer har hver sin indforståede, overleverede og ikke eksplicit analyserede eller problematiserede opfattelse af hvad teori er, og hvad praksis er, og socialiserer til den. Og intetsteds i systemet tvinges man til at lægge dem ved siden af hinanden og konfrontere forskellene. Det er kun de studerende der er udsat for dem.

Her spiller også det næsten totale fravær af ikke-normative, deskriptivt-eksplikative empiriske studier af læreruddannelsen en vigtig rolle som både Sander og Helsper & Kolbe understreger: Alle kan hele tiden fortsætte med at hævde det man tror om processer, deres årsager og effekter fordi ingen ved noget om det med nogen form for præcision. Alle hævder et eller andet om hvordan det burde være, hvad der er problemet, og på trods af at det viser sig at resultaterne ikke indfinder sig, udfordrer man ikke den normative diskurs.

Både universitetet og pædagogikum-seminariet er nemlig rørende enige om én ting, at både teori og praksis er fuldstændigt autonome pædagogiske størrelser som skal forstås og håndteres ud fra skoleverdensens præmisser, uden at skele til de sociale betingelser. Den faglige uddannelse i matematik eller det nationale sprog ignorerer enhver form for samfundsanalyse eller skoleteori, prøver heller ikke at overveje de didaktiske konsekvenser af de relevante sociale tilstande i skolen, og man forsker heller ikke i det.

Sander kritiserer de to institutioners modsatte ideologi: At undervise er efter universitetets forståelse et spørgsmål om kandidatens fri valg af metode som han kan udleve sin personlighed i, og som leder til en personlig stil, mens det på pædagogikum bliver spørgsmålet om børnenes kollektive og differentielle forudsætninger og en veltilrettelagt og planlagt lektion som en måde at tage disse forudsætninger i betragtning. Skønt selv her ses klassen og lektionen som selv bærende små enheder som man kan planlægge og håndtere efter nogle tommelfingerregler.

Det er også meget mærkeligt at det ser ud til at man har den opfattelse at observation af eller deltagelse i undervisningen af sig selv leder til at man lærer sig de rette ting. Man kunne jo tværtimod mene, som fx Klaus Mollenhauer har gjort det i et par bøger, at uddannelsen må forløbe som på et beskyttet værksted, sådan at alt det forkerte ikke bliver tavst videregivet. Og den praktiske erfaring skal være gennemsyret af teori som den eneste instans som kan fungere som en kritisk instans i stedet for som en re-socialisation.

Sander minder om at man aldrig har taget den forskning alvorligt som har vist at gymnasielærere i Italien med en professionel del i deres uddannelse og lærere uden en professionel uddannelse (fase 2) knapt nok er forskellige i deres måde at arbejde på og i deres resultater. Eller man kunne henvise til ulandene hvor studier har vist at lærere med en komplet formel uddannelse har dårligere resultater i *primary school* end lærere uden komplet uddannelse.

Sander har en interessant pointe når han siger at universitetsfagene i stedse større grad har isoleret sig fra at medtænke den sociale kontekst for fagets virke, samtidig med at de selv *de facto* er stedse mere berørt heraf gennem alle omstruktureringerne på selve universitetet.

Universiteterne har ikke været i stand til at udvikle teoretiske kurser og praktiske øvelser som er relevante for at bestride et lærerjob. De er fastlåst i at prøve på at være en uddannelse i det abstrakte fag i sig selv (hvilket er noget andet end at tage hensyn til alle funktioner/interesser:

personlig udvikling, familie og klassereproduktion/mobilitet, erhvervets sociale position og status, arbejdsmarkedet, intellektuel afklaring, kritisk medborgerlig funktion, anvendelighed til at bestride et erhverv), hvilket leder til opdeling i discipliner, lærestole, specialiserede egenlogikker.

Kursusvirksomhedens orientering er også fejlagtig. Den går ud fra at de nye studerende er ubeskrevne blade. Men givet massemedia, deres egen erfaring og objektets karakter, kommer de studerende som oftest med flyvefærdige opfattelser om alt, så uddannelsen burde ikke bestå i at undervise i det elementære, men i en problematisering af forudfattede meninger.

Sander mener dog at den virkelige fejl er at man i alle teorier eller praktiske løsninger omkring forholdet mellem teori og praktik går ud fra at det er to helt forskellige ting, men at de skal kombineres. Mens det i virkeligheden handler om at erkende at de er hinandens forudsætninger og kun kan udvikles dialektisk. Her møder vi den samme ide som hos Helsper & Kolbe, at man ikke kan blive en erfaren lærer hvis ikke man har en teoretisk forståelse af de erfaringer man gør, og altså dermed kan forstå og forklare dem. Og man kan ikke blive en teoretisk skolet lærer hvis ikke man har lært sig teori som teori om en praktik, og af egen erfaring ved hvordan den praktik virker.

Sander mener også at man må forkaste den tanke at det i virkeligheden kan eller skal gå til sådan at man laver kontrollerede forsøg med visse teorier, visse praktikker og med kombinationer af begge, og vælger at generalisere dem som falder bedst ud, efter visse kriterier. Sander siger: "Strategies in relating theory and practice in TE [teacher education] are moral in principle, political in their functions, and social in origin. [We are dealing with] different social interests and competing political strategies. The vast majority of teacher-educators will tend to ignore or even deny this" (Sander, 1996, p. 189).

Sander mener at hverken lektorerne, politikerne eller de lærerstuderende er særligt interesserede i forskning om undervisning fordi de ikke rigtigt ved hvad de skal stille op med den. Dette i skarp kontrast til stillingsbesættelser hvor forskningen vurderes højt, uden at man dog kan vise hvorfor. Måske har alt dette at gøre med at der kun findes meget lidt forskning om de praktiske sider af sagen, fordi det har lav status inden for akademiet osv. Desuden har *educational sciences* (uddannelsesvidenskaber) mere og mere selvstændiggjort sig og mistet kontakten med de store, traditionelle fag som kunne skabe en virkelig problematik.

IX. 3. Kort sammenligning med den svenske struktur sådan som den var indtil den seneste reform¹¹

Alle kræver en gymnasial uddannelse af typen treårigt nationalt studieprogram (svarende til det danske gymnasium, matematisk eller sproglig), visse med mere specifikke krav, fx karakter i visse fag.

1. **Förskollärare** (børnehavepædagog)/fritidspædagog

3 år/120 p. (heraf en termin skolebaseret praktik og en halv termin opgave). På universitet, högskola eller lärarhögskola

2. **Grundskollärare** (1. - 7. klasse)

3½ år (deraf ½ år skolebaseret praktik?). På universitet, *högskola* eller *lärarhögskola*.
Specialisering: enten NO (natur-orientering) eller SO (samfunds-orientering)

3. **Högstadielärare** a (4. - 9. klasse)

4½ år (deraf 1½ år i hovedlinjefag, 1 år i de andre, 1 år skolebaseret praktik). På universitet, *högskola* eller *lärarhögskola*

¹¹Jf. Kallós' bidrag i Sander et al., 1996

4. Högstadielärare b (4. - 9. klasse)

3½ år i et universitetsfag relevant for skolen, deraf mindst 1½ år hovedlinjefag plus 1 år skolebaseret praktik. På universitet, *högskola* eller *lärarhögskola*

5. Gymnasielärare almene fag A.

Op til 5½ år. 2 år *major*, 1½ år *minor subjects*, 1 år skolebaseret praktik

6. Gymnasielärare almene fag B.

3½ år universitetsfag. 2 år *major* plus 1 år skolebaseret praktik

7. Erhvervslinjer.

Universitetsgrad i et fag som under 6.

Kan man sige at den nye reform går ud på at alle på et tidspunkt skal gennemføre et fælles basiskursus på et halvt år(?) som er generelt pædagogisk, og at man derefter successivt kan tage moduler som leder en stadig højere op, moduler som kan være *educational sciences* (uddannelsesvidenskaber) eller universitetsfag som enten er skolerelevante eller skolefag, og at der på et tidspunkt vel kommer et år skolebaseret praktik?

Det som virker yderligere interessant, men det gælder måske både for den gamle og den nyeste ordning, er de frie kombinationsmuligheder af fag, fagdidaktik, teoretisk pædagogik og praktik hvor man kan vælge at læse enten fagene hver for sig, inklusive pædagogik som fag sammen med ikke-lærerstuderende, på universitet eller *högskola*, og praktik på en skole for sig, eller tilmed læse sine fag også på *lärarhögskolan* (svarende til dansk lærerseminarium) med et undervisningsperspektiv.

Den anden forskel er at man ved 19 års-alderen har valgt et af disse programmer. Skønt, de alternativer hvor man først læser alle sine universitetsfag som *högstadielärare* eller *gymnasielärare*, foregreb i det mindste mulighed for at gå ind på læreruddannelsen på et senere tidspunkt.

X. Er den danske folkeskolelæreruddannelse den bedste i verden?

Når man læser Sanders beskrivelse af det fuldkomne udelige tyske kaos som følger af at man aldrig reformerer, men kun lægger kosmetiske tilpasninger oven på uforblommede sociale hierarkiseringer efter en social logik, kan man forstå at danske chefideologer kan få selv teknokrater og bureaukrater til at fastholde at den danske løsning er bedst, fordi det er lykkedes den at holde sammen på alt det som ellers stritter i alle retninger: én lærer til hele folkeskolen med én uddannelse som på én institution leverer alle tre dele, fag og fagdidaktik-metodik, pædagogik og praktik plus en specifik erhvervsocialisation, og som har kunnet holde sig fri af alle sociale hierarkier forklædt som faglige hierarkier.

Problemet er bare at den kohærente enhedsløsning kun findes i diskursen og ikke i virkeligheden i Danmark.

- Enhedslæreren underviser ikke i virkeligheden på alle klassetrin 1-10 og er heller ikke kvalificeret til det
- Seminariedelen og praktikdelen er totalt adskilt
- Fag og pædagogik er i høj grad adskilt og pædagogikken underprioriteret
- Problematikken omkring forholdet mellem fagteori og professionel teori på den ene side og praktisk øvelse på den anden er en forskudt diskussion som står for noget andet fordi myten om den gyldne treklæng tilslører:

- En principiel videnskabsfjendtlighed fordi hele systemet kører på et postulat om at der findes en specifik seminarielærer-viden om alting som har sin egen grund og logik, som man ikke kan tilegne sig på hverken universitetet eller på skolen, som egentlig ikke kan legitimeres af en universitetsgrad fordi det strengt taget ikke kræver en bachelorgrad eller *a fortiori* en kandidatgrad, men som har sin grund i en specifik viden og repræsentation af den nationale kulturarv og kristendommen, det samlede folkehjem, folkeskolen som en offentlig eller fri/privat enhedsskole, demokrati som styreform, den selvstændige entreprenør som model, anti-statslig affekt, decentralisering
- En interessant pointe er det da at hverken de kulturradikale liberale eller socialdemokraterne har kunnet komme igennem med forsøg på at koble dette paradigme om til en sekulariseret stat, forvaltning, offentligt uddannelsessystem, videnskabeliggørelse
- En anden interessant pointe er at de stærkt dominerende pædagogiske paradigmer, først Grundtvig/Kold-modellen, i visse kredse afløst af eller kompletteret med 1930-ernes progressivisme og 1960-ernes kritisk pædagogik med kritisk teori i bunden, ikke har forstærket det liberale/socialt/kulturradikale indslag, men snarere har fungeret som en forstærkning af det videnskabsfjendtlige, småborgerlige etos
- Treklang-myten forhindrer tilmed at man kan rejse problemet om hvordan teorien anvendes i praksis, og om hvordan anvendelsen læres på seminariet. Man kommer aldrig så langt at man systematisk og institutionelt tematiserer og eksplicit arbejder med forskellen på de to størrelser, deres møde på arbejdspladsen og læring af omsættelsen på studiet. Dette til forskel fra socialrådgiveruddannelsen som bygger på den samme basale videnskabsfjendtlighed, men har sat omsætningen fra verbal erhvervsviden til erhvervspraksis centralt
- Endnu en forskel er at socialrådgiver-kulturen eksplicit arbejder med modsætningen mellem på samme tid at repræsentere ordensmagten og beskyttelsen af de grundlæggende forhold som skaber klienter og klientens vel. Seminariekulturen har aldrig accepteret at systematisk tematisere lærerens rolle i den sociale og kulturelle reproduktion i relation til lærerens rolle i kulturoverførsel og bevidstgørelse/frigørelse, men konstant produceret et ideologisk slør som forhindrer at spørgsmålet tages op
- I alle tilfælde har man ikke rigtigt gennemført omkoblingen fra et studium til en uddannelse.

Referencer

- Adorno, Th.W. (1972). *Theorie der Halbbildung*. I Th.W. Adorno: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8.1. Frankfurt am Main, pp. 93–121.
- Anderson, G.L. & K. Herr (1999). "The New Paradigm Wars: Is there Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?" *Educational Researcher*, vol. 28, nr 5, pp. 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028005012>
- Archer, M. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028005012>
- Bayer, M. (2000). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Benner, P. (1984): *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park: Addison-Wesley, Nursing Division.

- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. et al. (1985). "Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France". Paris: Collège de France. Svensk oversættelse (1992). "Förslag till framtidens utbildning utarbetade av professorerna vid Collège de France på begäran av republikens president". Bilag til *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94, pp. 371-393.
- Calander, F., Jonsson, C., Lindblad, S., Steensen, J. & Wikström, H. (2003). *Nybörjare på Lärarprogrammet. Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de?: En studie av nyantagna studenter höstterminen 2002 till lärarprogrammen i Gävle, Karlstad och Uppsala samt vid de danska folkeskolelærerseminarierna Nørre Nissum och Zahle*. Lärom studerandeenkät, rapport 2. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Callewaert, S. (1993). Programmed Teaching and Learning. The Florida State University Intervention. Department of Education, Philosophy and Rhetoric, University of Copenhagen. Publiceret i S. Callewaert (1998). *Society, Education and Curriculum*. Department of Education, Philosophy and Rhetoric, University of Copenhagen, pp. 179-224.
- Callewaert, S. (1994). "Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning". *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. 3/94. København. Optrykt i K.A. Petersen & M. Nørholm (eds.) (2002): *Videnskab og engagement: Staf Callewaert, 70 år, den 16. juni 2002*. Viborg: Forlaget PUC, pp. 72-83.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier*. Redaktion, bibliografiske noter og fodnoter: Morten Nørholm. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Callewaert, S. (1998). *Society, Education and Curriculum*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Callewaert, S. (1999). Danmarks pædagogiske Universitet - kritik af et forslag. *Social Kritik* 61/99. København, pp. 8-17.
- Callewaert, S. (2003). Den franske folkeskolelærer i dansk perspektiv - eller to lande, en myte. I S. Callewaert (2003). *Fra Bourdieus og Foucaults verden - pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. København: Akademisk, pp. 206-226.
- Carrier, C.A. & Chapman, D.W. (1990). *Improving Educational Quality: A Global Perspective. Contributions to the Study of Education*. New York, London: Greenwood Press.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M.K. (2001). Sticks, Stones, and Ideology: The discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, vol. 8, pp. 3-15.
<https://www.jstor.org/stable/3594345>
- Danmarks Lærerforening (2002). *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*. Vedtaget på Danmarks Lærerforenings landsmøde i 2002. Hentet fra https://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Elle, B. (1989). *Lærestykker: analyser af læreruddannelse og lærerarbejde* (PhD-afhandling). Københavns Universitet, København.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*, Bd. 1: *Det konkrete videnskab*. Bd. 2: *Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (1972). *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*. Galien. Paris: Presses universitaires de France.

- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Cours au Collège de France (1977-78), Paris: Gallimard/Seuil (Collection « Hautes Études »).
- Geay, B. (1999). *Profession: instituteurs: mémoire politique et action syndicale*. Collection Liber. Paris: Seuil.
- Gödel, K. (1931). Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, v. 38 n. 1, pp. 173–198.
- Hayes, D. (1999). Opportunities and obstacles in the Competency-based Training and assessment of Primary Teachers in England. *Harvard Educational Review*, vol. 69, pp. 1-28.
<https://doi.org/10.17763/haer.69.1.786253760356v747>
- Helsper, W. & Kolbe, F. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift der Erziehungswissenschaft*, vol. 5, issue 3, September, pp. 384–400. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0057-z>
- Hem, L. (1978-1979). *Empiriproblemet: om empiri, teori og handling i samfundsvidenskab og psykologi*. Bind I og II, Århus: Århus Universitet.
- Hjelmslev, L. (1943). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. Festskrift udgivet af Københavns Universitet i Anledning af Universitetets Aarsfest, November 1943. København: Københavns Universitet.
- Johnsen, M.H. (2003). *Undervisning og læring i praktik: om praktikvejlederfunktionen i praktik-delen af sygeplejestudiet efter 1990-bekendtgørelsen i Danmark: empirisk belyst ved interview, observationsstudier og dokumentstudier og teoretisk analyseret ved hjælp af især Pierre Bourdieus reproduktions-, praktik- og feltteori*. (PhD-afhandling). Københavns universitet, København.
- Järvinen, M. (2002). Mötet mellan klient och system: om forskning i socialt arbete. *Dansk Sociologi*, 13(2), pp. 73-84. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v13i2.493>
- Kommunen (2002). "Lærere skal have certifikat på tavs viden". 17.10.2002, p. 2.
- Larsen K. (2000). *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider: et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen* (PhD-afhandling). Universitetshospitalernes Center for Sygepleje- og omsorgsforskning, København.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lærarutbildning*. Örebro Studies in Education, nr. 5. Örebro: Örebro universitet.
- Moldenhawer, B. (1994). *Etniske minoriteter, kultur og skolegang: et relationelt studium af skolestrategier og flerkulturel rummelighed* (PhDafhandling). Københavns universitet, København.
- Morgan, R. M. (ed.) (1971). *System Analysis for Educational Change: The Republic of Korea*. Tallahassee: Florida State University.
- Nordisk Pedagogik* (1990). Specialnummer. Tema: *Den svårformulerede yrkeskunskapen*.
- Petersen, K.A. (ed.) (1995). *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. København: Akademisk Forlag.
- Petersen, K.A. (ed.) (2001). *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Akademisk Forlag/Frydenlund.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Sander, T. (1996). Dynamics in Teacher Education in Germany in the Context of Social Change. I T. Sander, F. Buchberger, A.E. Greaves, D. Kallós (eds.). *Teacher Education in Europe: evaluation and perspectives*. National reports prepared for a European Evaluation Conference under the SIGMA Pilot Project of the European Commission, held at the University Osnabrück, Germany, June 23 and 24, 1995. Osnabrück: COMPARE-TE, European Network, pp. 165-204.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Steensen, J. (2003). Teacher education diversified. In K.A. Petersen, S. Callewaert, S. Lindblad, J. Steensen & A. Åberg (eds.). *The Network Society and the Demand of Educational Changes*. Uppsala: Uppsala universitet, pp. 83-113.
- Steensen, J. (2005). *Omstrukturering af læreruddannelse. En komparativ analyse Sverige–Danmark*. Bidrag til LÄROM-projektet af Jette Steensen. Uppsala: Uppsala universitet.
- Le Tendre, G.K., Baker, D.P., Akiba, M., Goesling, B. & Wiseman, A. (2001). Teachers Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany and Japan. *Educational Researcher*, vol. 30, pp. 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X030006003>
- Wulff, H.R. (1987): *Rationel Klinik. grundlaget for diagnostiske og terapeutiske beslutninger*. København: Munksgaard.
- Teacher Education in Germany in the Context of Social Change. I T. Sander, F. Buchberger, A.E. Greaves, D. Kallós (eds.). *Teacher Education in Europe: evaluation and perspectives*. National reports prepared for a European Evaluation Conference under the SIGMA Pilot Project of the European Commission, held at the University Osnabrück, Germany, June 23 and 24, 1995. Osnabrück: COMPARE-TE, European Network, pp. 165-204.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Steensen, J. (2003). Teacher education diversified. In K.A. Petersen, S. Callewaert, S. Lindblad, J. Steensen & A. Åberg (eds.). *The Network Society and the Demand of Educational Changes*. Uppsala: Uppsala universitet, pp. 83-113.
- Steensen, J. (2005). *Omstrukturering af læreruddannelse. En komparativ analyse Sverige–Danmark*. Bidrag til LÄROM-projektet af Jette Steensen. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wulff, H.R. (1987). *Rationel Klinik. grundlaget for diagnostiske og terapeutiske beslutninger*. København: Munksgaard.