

Roskilde Universitet

DU TRÆNER DEM FREM LIGESOM CIRKUSDYR

Et speciale om læreres kritik og
retfærdiggørelser

Clara Ina Severin Steensen

Kandidatspeciale i Pædagogik og Uddannelsesstudier
v/ Institut for Psykologi og Uddannelsesstudier
Vejleder: Lektor Camilla Schmidt
Afleveret d. 3.8.2014. Antal tegn: 192.525

Det vi kigger på med den nye reform,
det bliver de ting, der kan måles (hæver stemmen).
Og hvad kan måles?
Det kan karaktererne.
Der er ikke tale om sociale kompetencer,
der er ikke tale om evnen til at fordybe sig,
der er ikke tale om evnen til at arbejde selvstændigt.
Du træner dem frem ligesom cirkusdyr,
præster ved prøven!

Jørgen, folkeskolelærer

Abstract

The field of inquiry of this thesis is the critique put forward by public school teachers of two important tendencies in Danish educational policies. On the one hand the rising political focus on tests, evaluation and optimization of the measurable results of school pupils and on the other hand the simultaneous devaluation of less measurable dimensions of school life. As a counter image of the experiences and critique of the public school teachers the thesis explores the reflections of teachers on Waldorf schools on teaching as an art form and the school as an inspired world.

The sociology of critical competencies developed by the French sociologist Luc Boltanski serves as analytical framework for the inquiry into the critique put forward by public school teachers. The empirical data consists of 7 qualitative in depth interviews with teachers, 4 of them with public school teachers and 3 of them with Waldorf teachers.

On the basis of the inquiry the thesis concludes that the focus on tests and evaluation is a source of stress, leads to superficial forms of teaching and devaluates the social dimension of school life. The focus on political control and performance management creates a disempowering culture and a loss of the understanding of the teacher as a valuable and authoritative person that through an authentic and emotional engagement is capable of inspiring, motivating and engaging the pupils. In addition the thesis concludes that the reflections of the Waldorf teachers stand out as powerful counter image of the contemporary tendencies in the Danish public school sector.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Folkeskolen under forandring	11
Indledning.....	11
Topstyrede reformer og umyndiggørelse af folkeskolelærerne	13
Motivation	14
Problemformulering.....	16
Aktuel forskning inden for feltet	16
Valg af teori og metode	18
Specialets opbygning.....	20
Kapitel 2: Om kritik og retfærdiggørelse.....	21
Indledning.....	21
Når kritik bliver til mangelsyn	22
Aktørernes kritik – afsløringsparadigmets forklaringsproblem.....	23
Luc Boltanskis kritik af kritisk sociologi.....	25
Den kritiske evnes sociologi	26
Konstruktionen af en model for retfærdighedssansen	27
Retfærdiggørelsesregimerne – de fælles verdener.....	28
Den inspirerede verden	29
Den industrielle verden	32
Borgerverdenen	35
Projektverdenen.....	37
Kapitel 3: Interview som refleksionsrum	39
Indledning.....	39
Den refleksive tænkning.....	40
Refleksionsniveauer.....	42
Min position	42
Skolerne og lærerne.....	43
Steinerskolerne som modbillede	44
Helhedsskolen.....	45
Præsentation af lærerne	46
Centrale erfaringer fra det empiriske arbejde.....	47
Lærernes refleksive aktiviteter	47
Evaluering af lærernes kritik	48
Kapitel 4: Verdener i konflikt	51
Indledning.....	51
Kritik fra den inspirerede verden rettet mod projektverdenen	51
Kritik fra borgerverdenen rettet mod den industrielle verden	56
Kritik fra den inspirerede verden rettet mod industrielle verden	59
Intern kritik af den industrielle verden.....	65

Kapitel 5: Skolen som inspireret verden	69
Indledning.....	69
Skolen som inspireret verden	69
Undervisningens kunst og den inspirerede lærer.....	71
Det unikke menneske og læreplanen.....	74
Vidnesbyrdet	75
Kapitel 6: Diskussion	77
Indledning.....	77
Umyndiggjorte lærere.....	78
Underkendelsen af de menneskelige relationer	79
Steinerskolen som kritisk modbillede.....	79
Kapitel 7: Konklusion	81
Kapitel 8: Perspektivering.....	85
Litteratur og kilder	89
Bilag 1: Interviewguide.....	95

Forord

Hvis det, der står skrevet på disse sider, ikke har anden konsekvens end at skabe og fremme en respekt for konkret menneskelig erfaring og dennes muligheder, så vil jeg være tilfreds.

John Dewey 1925¹

Dette speciale er muliggjort af de lærere, der har stillet deres tid og tanker til rådighed. Jeg skylder dem alle en stor tak, ikke mindst for deres store engagement, tillid og åbenhed. Af hensyn til lærerne er navne og stedsbetegnelser anonymiseret og skolernes navne er ligeledes ændret.

Samtidig vil jeg gerne benytte dette forord til at takke min vejleder Camilla Schmidt for motiverende og konstruktiv vejledning. Også en stor tak til Martin Severin Frandsen og Freja Dahl Kofoed for faglig sparring, kommentarer og korrekturlæsning. Sidst men ikke mindst vil jeg gerne takke min kære familie, Annette, Martin, Bror og Ingrid for deres store tålmodighed, opbakning og støtte under udarbejdelsen af specialet.

¹ John Dewey i Brinkmann (2006: 20).

Kapitel 1

Folkeskolen under forandring

Indledning

I skrivende stund er den mest gennemgribende folkeskolereform i dansk skolehistorie i gang med at blive implementeret rundt om på landets folkeskoler. Reformen indeholder en række tiltag, der kommer til at stille landets skoleledere, lærere, forældre og elever overfor hidtil ukendte forandringer og udfordringer. Specialets undersøgelsesområde er afledt af to centrale dimensioner vedrørende den aktuelle skolereform. På den ene side det stigende politiske fokus på test, evalueringer og optimering af elevernes målbare resultater, og på den anden side den sideløbende nedprioritering af langvarige og stabile relationer mellem lærere og elever.

Det politiske fokus på elevernes målbare resultater er ikke en ny tendens. Siden Danmark for tretten år siden klarede sig dårligt i den første PISA-undersøgelse², er en intensivering af en række test- og evalueringstiltag blev iværksat med henblik på at forbedre og optimere elevernes resultater og derved Danmarks position på PISA-ranglisten. Det mest skelsættende tiltag var indførelsen af de nationale tests i den danske folkeskole i foråret 2010 (Lov om ændring af lov om folkeskolen 2006)³. I regeringens aktuelle visionsplan for folkeskolen står fokuset på resultaterne i de nationale tests som en hjørnesten. Det er resultaterne i de nationale tests, der skal danne grundlag for samarbejdet mellem skolelederne og lærerne. Og det er de nationale tests, der skal kvalitetssikre og skabe dialog og samarbejde om folkeskolen mellem regeringen, kommunerne og staten (Regeringen 2012: 47).

² PISA-undersøgelserne bliver lavet af OECD og har til formål at sammenligne de 15-årige skoleelevers resultater i de 35 OECD-lande inden for læsning, matematik og naturfag. Den første PISA-undersøgelse blev lavet i år 2000, og der laves en ny undersøgelse hvert tredje år (Undervisningsministeriet 2014a).

³ De nationale tests blev gjort obligatoriske i skolerne i skoleåret 2006/2007. Grundet store tekniske vanskeligheder med testopgaverne blev implementeringen af testene udskudt til foråret 2010. De nationale tests beskrives på undervisningsministeriets hjemmeside som et pædagogisk redskab til lærerne, der skal støtte tilrettelæggelsen af undervisningen. Eleverne i folkeskolen skal igennem deres skoletid gennemføre 10 obligatoriske nationale tests inden for forskellige fag. De nationale tests har til formål at teste elevernes færdigheder og give lærerne et indblik i den enkelte elevs niveau (Undervisningsministeriet 2014b).

Samtidig er der som led i det nye reformtiltag udfærdiget nye *Fælles Mål* for alle folkeskolens fag. De nye Fælles Mål skal danne en ramme om planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af lærernes arbejde. Formålet med de nye Fælles Mål er at understøtte skolens arbejde med at målstyre lærernes undervisning, så den tager udgangspunkt i nogle helt konkrete mål for elevernes læring (Undervisningsministeriet 2014c)⁴. Samtidig skal udviklingen af fagene fremover ske med udgangspunkt i forskningsbaseret viden, som tilknyttede ekspertgrupper og læringskonsulenter skal formidle til lærerne (Undervisningsministeriet 2014d; 2014e). På den måde kommer den politiske målstyring til at få en helt central rolle i lærernes og elevernes hverdag, idet lærernes undervisning i højere grad end tidligere skal tilrettelægges med udgangspunkt i nogle operationelle måltal for elevernes læring baseret på de nye Fælles Mål og de nationale tests (Regeringen 2012: 47)⁵.

Sideløbende med det uddannelsespolitiske fokus på at målstyre undervisningen indebærer de nye reformtiltag en nedprioritering af andre mindre målbare sider af det skolemæssige liv. Det er særligt de sociale dimensioner af skolelivet, såsom stabile, trygge og varige relationer mellem lærere og elever, der fra politisk hold bliver nedprioriteret. Dette ses bl.a. ved, at der med den nye reform bliver mulighed for at afskaffe klasselærerfunktionen, idet skolelederne får mulighed for at tildele klasselæreropgaverne til forskellige lærere og tilknyttede pædagoger. På samme tid udgår også de årlige undervisningstimer, der hidtil har været tilknyttet klasselærerfunktionen.

Skolerne skal have frihed til at fastsætte, hvordan organisationen og ansvaret er placeret for løsningen af opgaven som klasselærer (Regeringen 2013a: 27).

Samtidig har regeringen opstillet et krav om, at alle elever inden udgangen af 2020 udelukkende skal undervises af lærere med linjefagskompetence

⁴ Når jeg efterfølgende i specialet benytter begrebet *politisk målstyring*, skal det forstås som en samlebetegnelse for den politiske ambition om at styre og målrette lærernes undervisning mod en optimering af elevernes resultater i de nationale tests, afgangseksamen og PISA-undersøgelserne. De nye Fælles Mål er et led i denne målstyring og er fra Undervisningsministeriets side tilpasset med henblik på at optimere elevernes resultater i de nationale test (Frank 2014).

⁵ Målene for folkeskolens udvikling opstiller regeringen for det første ved, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Dette skal opnås ved, at 80% af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale tests, samt ved at de allerdygtigste elevers resultater i de nationale tests i dansk og matematik skal stige år for år. For det andet skal folkeskolen mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. Dette skal opnås ved, at andelen af elever med dårlige resultater i de nationale tests for læsning og matematik skal reduceres år for år. For det tredje skal tilliden til, og trivslen i, folkeskolen styrkes gennem respekt for professionel viden og praksis. Dette mål har endnu ingen måltal (Regeringen 2012: 47).

(Undervisningsministeriet 2014f). Dette krav gælder alle fag og alle klassetrin og vil medføre, at eleverne fremover vil få forskellige lærere i stort set alle fag. For lærerne vil det tilsvarende betyde, at de vil komme til at have få lektioner i mange forskellige klasser. Flere lærere, elever og eksperter på folkeskoleområdet har udtrykt undren og bekymring over konsekvenserne af nedprioriteringen af lærer-elev relationerne (Færch og Dall 2013a). Dette udtrykkes blandt andet i Børne- og Kulturchefforeningens (BKF) hørings svar til regeringens krav om linjefagskompetence:

BKF bemærker, at kravet om, at alle elever i 2020 skal undervises af lærere, som har enten undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence, medfører, at det bliver nødvendigt at opgive det få-lærer-princip, som i vid udstrækning anvendes i dag. Dvs. at eleverne i hver klasse vil opleve at møde flere forskellige lærere. Det medfører også, at de enkelte lærere forventeligt vil skulle indgå i flere lærerteams og undervise på flere forskellige årgange, end de pt. gør. Disse to forhold kan medføre en øget kompleksitet i skemalægning og en mindre tæt og hyppig kontakt mellem eleverne og deres lærere (Børne- og Kulturchefforeningen 2013).

På denne baggrund opfordrer BKF til, at man revurderer målsætningen om fuld linjefagsdækning (Børne- og Kulturchefforeningen 2013.) Den 12. november 2013 skriver Dagbladet Information, at undervisningsminister Christine Antorini ikke ønsker at forholde sig til konsekvenserne af en svækket relation imellem lærer og elev, men at hun i en skriftlig kommentar udtaler:

Formålet med fuld kompetencedækning er at give eleverne en undervisning af endnu højere faglig og pædagogisk kvalitet. Vi har sikret, at skolelederne og lærerne har en årrække til at indrette sig efter de nye krav (Antorini i Færch og Dall 2013a).

Den politiske beslutning om at give afkald på princippet om at værne om varige og trygge relationer mellem lærere og elever, der hidtil har været kendetegnende for den danske folkeskole, må ses som en billede på, hvordan det høje fokus de målbare resultater i vid udstrækning fortrænger betydningen af andre centrale dimensioner af det skolemæssige liv fra den politiske dagsorden.

Topstyrede reformer og umyndiggørelse af folkeskolelærerne

Med den stadigt stigende politiske målstyring af folkeskolen tegner der sig et billede af en institution, hvor kontrol, evalueringer og tests står som det centrale fokus. Alt skal bindes op på målbare resultater. Samtidigt tegner der sig et billede af en helt ny og meget mere centralt styret måde at lave uddannelsespolitiske reformer på, hvor lærerne og deres organisationer i stigende grad udelukkes fra den politiske proces (Jensen 2013: 15). Denne tendens kom stærkest til udtryk i processen omkring den aktuelle

skolereform ved, at de nye Fælles Mål blev udfærdiget i en snæver inderkreds omkring Undervisningsministeriet, hvor de arbejdsgrupper, der skulle udfærdige forslag til de nye Fælles Mål, havde tavshedspligt og ikke måtte drøfte udarbejdelsen af målene med deres bagland (Christensen 2014).

Den topstyrede politiske proces og manglende inddragelse af lærerne i de uddannelses- og skolepolitiske tiltag blev samtidig sat på spidsen med lærerlockouten i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i foråret 2013. Omdrejningspunktet i forhandlingerne omhandlede lærernes arbejdstid og særligt fordelingen mellem forberedelsestid og undervisningstid. Under konflikten forsøgte lærerne at modsætte sig KL's ønske om at gøre op med det nuværende system, et ønske der ville indebære, at det i fremtiden ville blive op til skolelederne at fordele timerne for den enkelte lærer. I modsætning hertil ønskede lærerne at bibeholde den gamle overenskomst fra 2008, idet de frygtede, at kvaliteten af undervisningen ville blive forringet, hvis de skulle undervise mere og samtidig få mindre tid til forberedelse (Rostrup 2013).

Lockouten sluttede efter 25 dage fredag den 26. april, da et flertal i folketinget vedtog et lovforslag, der afskaffede de centrale bestemmelser for lærernes arbejdstid med virkning fra august 2014 (Regeringen 2013b). Flere eksperter og kommentatorer vurderede, at forløbet var "aftalt spil" mellem regeringen og KL. Der er samtidigt berettiget grund til at hævde, at lockouten kan ses som et resultat af regeringens vækstplan, der den 24. april 2013 blev vedtaget af et flertal i Folketinget, og hvor de offentlige ansattes produktivitet og en effektivisering af den offentlige sektor sås som et væsentligt område (Andersen 2013; Folketingets ombudsmand 2013: 1).

Konsekvensen af de senere års topstyrede forandringer af folkeskolen kan aflæses i en aktuel undersøgelse blandt 16.319 lærere og børnehaveklasseledere, foretaget af Danmarks Lærerforening, der viser, at to ud af tre lærere i folkeskolen overvejer at opgive lærerjobbet (Danmarks Lærerforening 2014b). Samtidig peger en anden nylig undersøgelse blandt 930 lærere, udført af Politiken Research, på, at to ud af tre lærere vurderer, at kvaliteten af deres undervisning vil blive forringet med implementeringen af den nye skolereform, samtidig med at kun 10 procent mener, at reformen vil have en positiv effekt (Danmarks Lærerforening 2014c).

Motivation

Den topstyrede politiske proces, lærernes motivationskrise og lærernes manglende opbakning til den nye skolereform ledte mig i retning af det problemfelt, som dette speciale handler om: En undersøgelse af læreres kritiske refleksioner over de aktuelle uddannelsespolitiske tiltag. For hvad betyder det for folkeskolelæreres engagement i deres arbejde, at de skal leve op til den politiske målstyring og kravet om at optimere resultaterne i de nationale tests? Og hvad betyder det for lærerne, at der stilles stadigt

stigende krav om, at de skal kunne være fleksible og indgå i mere flygtige relationer til eleverne?

Samtidig ligger der i specialet en ambition om at opstille et modbillede til de aktuelle tendenser på folkeskoleområdet. I den forbindelse er det min intention at udforske om erfaringer og refleksioner hos lærere på Rudolf Steinerskoler kan bruges til at perspektivere folkeskolelæreres kritik af de aktuelle uddannelsespolitiske tiltag. Valget af steinerlærere er baseret på, at der i steinerskolerne ligger en kompromisløs insisteren på ikke at lade økonomiske og samfundsmæssige tendenser, såsom forestillingen om at skulle konkurrere med andre lande om høje PISA-resultater, styre udviklingen af skolen. Dette kommer til udtryk ved, at steinerskolerne fastholder at være karakterfrie skoler⁶. Samtidig ligger der fortsat på steinerskolerne, i modsætning til den aktuelle udvikling der foregår i folkeskolen, en ambition om at være alsidigt dannende. I tilknytning hertil ligger en særlig vægtning af lærerens rolle og betydning i forhold til elevens udvikling. Dette kommer bl.a. til udtryk i forestillingen om, at læreren skal være et inspirerende forbillede for eleverne (Øgaard 2011: 32). Samtidig forpligter man sig som lærer på en steinerskole til at udvikle en nær relation og et nært kendskab til eleverne. Målet med inddragelsen af steinerlæreres refleksioner er derfor at skabe et perspektiv på, hvordan lærerarbejdet kan opleves på en skole, hvor der ikke fokuseres på effektivitet og målbare resultater, og hvor den pædagogiske frihed opfattes som en forudsætning for, at lærer og elev kan mødes i en skabende proces omkring undervisningsstoffet (Bjønness 2011: 56).

Det er vigtigt at pointere, det ikke er specialets ambition at udforske steinerskolen som et alternativ i bred forstand. Derimod er det ambitionen at udforske de modbilleder, der skabes i steinerlæreres refleksioner over lærerarbejdet. Det er med andre ord undersøgelsen af folkeskolelæreres refleksioner og kritikker, der står som specialets centrale fokus.

⁶ På Rudolf Steinerskolen (eller Waldorfskolen, som den også kaldes) er der hverken skriftlige eller mundtlige eksaminer, og eleverne får ikke karakterer. Eleverne bliver evalueret igennem såkaldte vidnesbyrd, som er skriftlige og personlige. I vidnesbyrdet beskriver læreren elevens individuelle og sociale evner og muligheder og fortæller, hvordan eleven aktuelt arbejder i skolen. På baggrund af skolens pædagogiske grundlag, hvor håndværk, kunst og videnskab alle har en væsentlig plads i barnets udvikling og undervisning, beskrives ikke kun elevens faglige kunnen men lige såvel den daglige indsats, indgangsvinkel, arbejds måde, motivation samt barnets sociale væsen, sådan at flest mulige sider af barnet træder frem og danner en helhed. Undervisningen er tilrettelagt som fagperioder af 3-5 ugers varighed. Her fremstiller eleverne enten et periodehæfte eller noget tilsvarende, der dokumenterer det pensum, der er gennemgået i perioden og viser, hvordan eleven har forstået og oplevet stoffet. Fra 4. klasse får læreren hæftet til gennemlæsning og kort tid efter får eleverne deres hæfter tilbage med lærerens skriftlige og evt. mundtlige kommentarer til arbejdet (Hjemmesider fra steinerskolerne, hvor mine informanter arbejder. Anonymiseret).

Problemformulering

I den politiske debat omkring lockouten samt i diskussionen omkring lærer-elev relationens betydning op til den nye skolereform har jeg identificeret en grundlæggende mangel på dialog og respekt for læreres konkrete erfaringer, refleksioner og ønsker. Specialet er en reaktion på dette og er et ønske om at skabe et modspil til det udemokratiske forløb op til den nye folkeskolereform og den overordnede demokratiske krise, som forløbet i mine øjne er et billede på. Min ambition er at skabe et rum, hvor læreres konkrete hverdag bliver taget alvorligt, og hvor læreres refleksioner og kritikker kan få et udtryk. Derfor stiller jeg spørgsmålet:

Hvilken kritik fremsætter folkeskolelærere af de uddannelsespolitiske tiltag, der bliver en realitet med den nye skolereform?

Med udgangspunkt i denne overordnede problemstilling vil jeg mere specifikt behandle følgende fire delspørgsmål i specialet:

- 1. Hvilke centrale kritikker fremsætter lærere af de tests og evalueringer, de i stigende grad omgiver sig med i deres hverdag?*
- 2. Hvilke kritikker formulerer lærere i forhold til nedprioriteringen af varige og stabile lærer-elev relationer?*
- 3. I hvilket omfang oplever folkeskolelærere, at test- og evalueringskulturen samt muligheden for at indgå i stabile og varige relationer til eleverne har betydning for deres engagement og oplevelse af mening i relation til deres arbejde?*
- 4. Kan steinerlæreres erfaringer og refleksioner bruges som et frugtbart modbillede til at perspektivere folkeskolelæreres kritik af centrale uddannelsespolitiske tiltag på folkeskoleområdet?*

Aktuel forskning inden for feltet

Internationalt udtrykker flere uddannelsesforskere stærk bekymring for de negative konsekvenser, som PISA-ranglisten har haft for uddannelsessystemer rundt om i verden. PISA-ranglisten kritiseres for at være skyld i, at regeringer laver hurtige reformer af uddannelsessystemerne med det formål at optimere deres placeringen på PISA-ranglisten. Kritikken kan stærkest identificeres i et åbent brev, der blev publiceret d. 5. maj 2014 i den engelske avis The Guardian underskrevet af knap 100 uddannelsesforskere fra førende universiteter i bl.a. Norge, Sverige og USA. Brevet er et opråb til OECD's PISA-chef, Andreas Schleicher, hvor forskerne udtrykker en lang række bekymringer over PISA-undersøgelsernes

negative indflydelse. Tre af de centrale kritikpunkter i brevet er: 1) Lærernes status og faglighed har stor betydning for undervisningen, men er ikke noget man kan udvikle med kortsigtede politiske tiltag. 2) PISA-undersøgelserne fjerner opmærksomheden fra psykiske, moralske, kollektive og kunstneriske sider af det skolemæssige liv. 3) Det stigende fokus på tests, som er afledt af PISA, skaber et stressende miljø, der skader eleverne (Andrews et al. 2014).

Også den aktuelle danske skolereform må ses som udtryk for et ønske om at optimere Danmarks placering på PISA-ranglisten, som undervisningsminister Antorini her udtrykker det:

Når vi investerer så meget i uddannelse, må det også være en rimelig forventning, at Danmark ligger blandt de lande, som ligger over middel. Det er vores mål i folkeskolereformen (Antorini i Trier 2013).

Inden for dansk uddannelsesforskning er der flere kritiske perspektiver på konsekvenserne af den stadig stigende politiske kontrol og implementeringen af tests i det danske skolesystem. I en større undersøgelse af de nationale tests fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning fra 2009 konkluderes det, at der ikke er noget, der tyder på, at testene forbedrer elevernes indlæring. De tre mest centrale kritikpunkter af de nationale tests, der fremhæves i undersøgelsen, er: 1) Lærerne indsnævrer eller fordrejer curriculum, så faglige tankegange forsimples og faktaviden betones. 2) Undervisningstiden går i højere grad til de fag, der skal testes i. 3) Undervisningen kan forfalde til træning til test og udenadslære (Clausen 2009: 7). Den mest bekymrende kritik, der fremhæves i undersøgelsen, er, at tests forstærker sociale forskelle og skaber manglende motivation, angst og lavt selvværd hos lavt præsterende elever (Clausen 2009: 7; Nordenbo et al. 2009: 10, 110).

I tillæg til denne analyse har der i den seneste tid været flere kritiske opråb fra skolepsykologer og forskere, der peger på, at elever ned til 3. klasse er begyndt at udvikle eksamensangst grundet den præstationskultur, der følger med implementeringen af testene (Lykkeberg 2012; Sand 2014). I et nyere (endnu ikke afsluttet) forskningsprojekt baseret på et to-årigt etnografisk studie af implementeringen af nationale tests i Danmark peges der på, at elevernes resultater i de nationale test spiller en central rolle for både elevernes identitetsdannelse og deres egen og lærernes måde at forstå elevernes muligheder og potentialer. Undersøgelsens foreløbige konklusion er, at der til de nationale tests er knyttet nogle problematiske marginaliserings- og eksklusionsprocesser, der har negative konsekvenser for både de fagligt set stærke og svage elever (Andreasen, Rasmussen og Friche 2010; Andreasen 2014).

I den tidligere nævnte analyse fra Dansk Clearinghouse konkluderes det desuden, at lærerne i det danske skolesystem ikke har taget de nationale test til sig og ikke bruger dem i hverdagen (Nordenbo et al. 2009; Frank 2011). Som et resultat af at lærerfagligheden i den danske skoletradition har

været forbundet med at udvikle et nært kendskab til eleverne ved at følge dem over en længere årrække, tager lærerne ikke testresultaterne alvorligt, hvis de ikke svarer til lærernes øvrige kendskab til eleven (Nordenbo et al. 2009). I en undersøgelse af det gode lærerliv lavet af Leif Moos (Moos 2009) fremhæves det, at lærerne overvejende forholder sig kritisk til den politiske kontrol og testkultur. Moos pointerer, at lærernes fortælling om det gode arbejdsliv er tæt knyttet til deres opfattelse af integritet – en oplevelse af at de magter og får mulighed for at udføre deres arbejde i overensstemmelse med deres professionelle idealer. Moos fremhæver, at det for lærerne helt overvejende er relationerne til eleverne, der gør lærerlivet engagerende og værdifuldt.

Det er når lærerne oplever, at de gør en forskel i undervisningen og dermed i elevernes faglige, psykiske eller sociale udvikling, og når de finder udfordringer og tryghed i samarbejdet med kollegerne, at det er godt at være lærer (Moos 2009: 1).

Moos konkluderer, at de krav og forventninger, som udtrykkes fra politiske sted, såsom elevplaner, kvalitetsrapporter og tests, er tiltag lærerne i vid udtrækning beskriver som noget, der skal tilgodeses oven i den normale undervisning. De politiske krav om "kvalitetssikring" ses ikke som en integreret del af arbejdet og kritiseres af lærerne for at være et udtryk for mistillid fra politisk side (Moos 2009: 6).

Betydningen af lærer-elev relationen er grundigt udforsket i både ind- og udland. Det er veldokumenteret, at interaktionen imellem lærere og elever er den allervigtigste faktor for vellykket undervisning (Nordenbo et al. 2008; Hattie 2009). Louise Klinge Nielsen, der har skrevet ph.d. om lærer-elev relationens betydning, peger på, at en positiv relation til læreren, hvor eleven bliver mødt med opmærksomhed og anerkendelse, har betydning for elevernes koncentrationsevne, humør, selvtillid, motivation, for elevernes opfattelse af og udbytte af fagene, for forholdet til kammeraterne, for lysten til at gå i skole samt for elevernes fremtid på længere sigt. Samtidig peger Nielsen på, at relationen også har stor betydning for lærernes trivsel (Nielsen 2012, 2013).

Med afsæt i de ovenstående undersøgelser, som jeg mener giver nogle foruroligende perspektiver på, hvad den stadigt stigende politiske kontrol af lærernes arbejde skaber, ønsker jeg med specialet at bidrage med viden til dette felt. Specialet bidrager ved at skabe viden ud fra et lærerperspektiv, hvor det udforskes hvilke problematikker lærerne i et hverdagslivsperspektiv oplever i relation til den politiske målstyring, fokuset på de målbare resultater og nedprioriteringen af de sociale sider af det skolemæssige liv.

Valg af teori og metode

Med interessen for lærer- og praktikerperspektivet indskrives specialet sig derudover i en række nyere aktionsforskningsinspirerede

forskningsprojekter: Mette Buchardt og Liv Fabrins projekt *Kultur i Kulturfagene* (Buchardt og Fabrin 2009), Signe Hvid Thingstrups phd-afhandling *Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis* (Thingstrup 2012) samt Annegrethe Ahrenkiel, Birger Steen Nielsen, Camilla Schmidt, Finn Sommer og Niels Warrings projekt *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (Ahrenkiel et al. 2012). Fælles for disse projekter er, at de bestræber sig på at møde praktikerne og lærerne som handlende og kritisk reflekterende subjekter og på at tage deres hverdagsliv og konkrete pædagogiske udfordringer alvorligt. På trods af at projekterne bygger på forskellige tilgange, er de samtidig forbundet ved overordnet at tilstræbe at skabe viden igennem et eksperimenterende og demokratisk samspil mellem forskere og praktikere.

I forhold til disse projekter deler specialet ambitionen om at skabe viden i et samspil med praktikere, men det adskiller sig omfangsmæssigt ved, at den aktionsorienterede og eksperimenterende del er begrænset til et forsøg på at facilitere en refleksionsproces i en interviewsituation. Teoretisk adskiller specialet sig derudover fra de nævnte projekter gennem inspirationen fra den pragmatiske sociologi og filosofi hos den franske sociolog Luc Boltanski (født 1940) og den amerikanske filosof John Dewey (1859-1952). Som elev af Pierre Bourdieu er Luc Boltanskis arbejde vokset ud af en kritik af Bourdieus skildring af samfundet som en orden, hvor mennesker mere eller mindre passivt lader sig styre af skjulte magtstrukturer, som kun sociologen er i stand til at afdække. Boltanski insisterer i modsætning til Bourdieu på, at almindelige mennesker er i stand til at forholde sig reflekteret og kritisk til den virkelighed, der omgiver dem. Ud fra denne grundtanke har Boltanski med sin pragmatiske sociologi skabt et nyt paradigme, hvor han gør almindelige menneskers moralske og kritiske kompetencer til sit undersøgelsesområde (Held 2011: 8). Specialet bygger især på den del af Boltanskis arbejde, som er udført i samarbejde med kollegaen Laurent Thévenot, og som de benævner *den kritiske evnes sociologi*. Boltanski og Thévenots teori om kritik og retfærdiggørelse vil tjene som den overordnede ramme for analysen af specialets interviews. Derudover er specialet inspireret af John Deweys teori om erfaring og refleksiv tænkning. I Deweys teori om refleksiv tænkning har jeg fundet nogle konkrete metodiske redskaber i forhold til at planlægge og arbejde med interviews som refleksionsrum.

Der mig bekendt på nuværende tidspunkt ikke lavet andre undersøgelser inden for dansk pædagogisk forskning, der benytter sig af Boltanski og Thévenots analyseramme. Ved siden af at bidrage til forskningen om konsekvenserne af testkulturen og nedprioriteringen af lærer-elev relationen som disse opleves fra lærerperspektiv, er det således specialets ambition at bidrage til det pædagogiske forskningsfelt ved at udforske, hvordan den kritiske evnes sociologi kan anvendes i en dansk pædagogisk og uddannelsespolitisk sammenhæng.

Specialets opbygning

I kapitel 2 indleder jeg med en kritisk diskussion af forskning på folkeskoleområdet, derefter følger en redegørelse for Luc Boltanskis kritik af den kritiske sociologi og en præsentation af Boltanskis egen sociologi om kritik og retfærdiggørelse, som er specialets overordnede analyseramme. Dernæst præsenteres i kapitel 3 John Deweys teori om reflektiv tænkning, som teoretisk inspiration for specialets interviewmetode, der gennemgås i sammenhæng hermed. Derudover indeholder kapitel 3 en præsentation af de interviewede lærere og de skoler, hvor de arbejder samt en redegørelse for centrale erfaringer fra det empiriske arbejde. Sidenhen bevæger jeg mig i kapitel 4 og 5 ind i analysen af først folkeskolelærernes og siden steinerlærernes refleksioner og kritik, hvor Boltanskis teori bliver bragt i spil i en fortolkning af udvalgte interviewuddrag. Afslutningsvis i specialets sidste kapitler sammenstilles og diskuteres folkeskolelærernes og steinerlærernes erfaringer og kritikker, hvorefter de bliver sat i relation til de aktuelle uddannelsespolitiske udviklinger.

Kapitel 2

Om kritik og retfærdiggørelse

Indledning

Min interesse for læreres kritiske kompetencer er ikke opstået ud af ingenting, men er afledt af en interesse for, hvad det er for et syn på individer, i dette tilfælde lærere, man er med til at skabe med de analyser, man laver som forsker. Denne diskussion er, som jeg ser det, ikke afgrænset til kun at være interessant eller vigtig inden for nærværende speciales undersøgelsesområde, men er en diskussion, jeg mener er vigtig i forhold til uddannelsesforskning og kritisk forskning i bred forstand.

Kapitlet indledes med enkelte illustrative nedslag i forskningen indenfor folkeskoleområdet og en diskussion af det syn på lærere, der her kommer til udtryk. På baggrund af denne diskussion redegør jeg for Luc Boltanskis kritik af det, han benævner *den kritiske sociologi*. Herefter præsenterer jeg Boltanskis eget alternativ til den kritiske sociologi, som han betegner *den kritiske evnes sociologi*⁷. Centralt i den kritiske evnes sociologi står konstruktionen af såkaldte *retfærdiggørelsesregimer* i form af *fælles verdener*, som aktører trækker på, når de begrunder og retfærdiggør deres kritikker⁸. I kapitlets afsluttende redegørelse for de forskellige retfærdiggørelsesregimer argumenterer jeg samtidig for, hvordan de forskellige verdener kan identificeres inden for en dansk pædagogisk kontekst. Min redegørelse for den kritiske evnes sociologi og retfærdiggørelsesregimerne skaber tilsammen den begrebsramme, som lægger til grund for specialets videre analyse af læreres refleksioner og kritik.

⁷ Redegørelsen for Boltanskis teori om den kritiske evnes sociologi bygger på tekster fra antologien *Pragmatisk sociologi* (Boltanski 2011) samt introduktionen til Boltanski af Lars Held (Held 2011). Redegørelsen for retfærdiggørelsesregimerne, de fælles verdener, bygger hovedsageligt på Boltanski og Laurent Thévenots værk *On justification – Economies of Worth* (Boltanski & Thévenot 2006). Redegørelsen for projektregimet bygger på introduktionen til temanummeret af Dansk Sociologi om Luc Boltanski (Dansk Sociologi nr. 2/19. årgang) samt kapitlet “Kapitalimens nye ånd” i *Pragmatisk sociologi*.

⁸ I kraft af at specialets teoretiske fokus er at operationalisere Boltanskis teori i forhold til det pædagogiske felt, har jeg af omfangsmæssige grunde måtte afgrænse mig fra at gå ind i en kritisk diskussion af Boltanskis arbejde. For vigtige diskussioner af Boltanskis sociologi se bl.a. Ricouer (2000), Albertsen (2008) og Honneth (2010).

Når kritik bliver til mangelsyn

Inden for forskningen om folkeskolen er der flere aktuelle eksempler på analyser, der i deres udgangspunkt er optagede af at afsløre, hvordan lærere mere eller mindre ureflekteret og gennem deres position inden for nogle specifikke strukturer og diskurser handler uhensigtsmæssigt. Særligt inden for forskning, der beskæftiger sig med identitet og etnicitet i folkeskolen, er jeg stødt på analyser, der bidrager til at (re)producere det, jeg vil karakterisere som et mangelsyn på lærere og deres evner og kompetencer.

I Laura Gilliams afhandling *De umulige børn og det ordentlige menneske*, der må karakteriseres som et anerkendt referenceværk inden for diskussionen om etnicitet og identitetskonstruktion i folkeskolen, forsøger Gilliam, blandt andet med inspiration fra Bourdieu, at afsløre den undertrykkelse og symbolske magt, som lærere og elever udøver over sig selv og hinanden (Gilliam 2006: 111). Gilliam kommer frem til, at folkeskolelæreres arbejde i stor udstrækning består i at civilisere og kultivere de etniske minoritetsbørn ud fra nogle traditionelle middelklasseværdier, der ligger forankret i folkeskolen (ibid.: 109). Det, som jeg i det følgende vil fremhæve og problematisere, er, at der i Gilliams analyse skabes et billede af lærere som mennesker, der aldrig er fuldt ud bevidste om konsekvenserne og betydningen af deres handlinger. Der ses ikke på læreres handlerum, intentioner, oplevelser, erfaringer og muligheder for at forholde sig reflektivt til de problemsituationer, de er en del af. Derimod bliver lærere fremstillet som dem, der sætter de begrænsende rammer for eleverne, som det her er ekspliciteret:

På Sønderskolen synes lærernes egen inddragelse i uddannelsesfeltets *illusio* at betyde, at de fleste ikke kan se drengenes praksis som andet end irrationel og ufornuftig (ibid.: 408).

Lærerne er altså ifølge Gilliam, i kraft af deres involvering i feltet, bærere af en problematisk kulturforståelse, der gør, at de på ubevidst vis udøver symbolsk vold over eleverne sammen med elevernes undertrykkelse af sig selv ud fra de samme dominansstrukturer (ibid.: 109-110). I det følgende eksempel ses det, hvordan Gilliam i sin analyse ensidigt forstår lærernes handlinger som udtryk for nogle ubevidste dominansrelationer. I eksemplet fortæller Gilliam, hvordan læreren Bent har skabt en god relation til en af eleverne ved at anerkende elevens indsats i en idrætstime:

Bent fortæller mig på et andet tidspunkt, at Merdzan var meget ihærdig på kondibanen og havde løbet 6 gange rundt, efter at han havde rost ham for hans løb. Tilsyneladende har det skabt en god relation mellem Bent og Merdzan, som, ifølge Bent selv, resulterer i, at Merdzan er blevet bedre i timerne og endda ender i den fagligt stærke gruppe sammen med de elever, som Bent ellers roser (ibid.: 194).

På trods af at eksemplet, for mig at se, netop viser en situation, hvor eleven formår at bryde ud af den determinerede rolle som "det umulige barn",

identificerer Gilliam ikke situationen som et brud på de dominansrelationer, hun søger at afdække. Situationen bliver derimod fremstillet som et eksempel på, at tillid og velvilje er en nødvendighed for, at læren kan udøve symbolsk magt over eleverne (ibid.: 193):

De danske folkeskoler er ikke den slags stramme disciplineringsmaskiner, som fordums 'sorte skole' er blevet beskrevet. De baserer i højere grad den pædagogiske autoritet på de personlige relationer, der skabes mellem lærer og elev i klasserne, og er funderet på tillid, og det der forstås som 'naturlig autoritet', samt børnenes disciplinerende tilpasning til deres underordnede position og minimale indflydelse i skolen. Som Bourdieu og Passeron blandt flere påpeger, er det vigtigt at se, at sådan en blød tilgang dog er ligeså magtfuld – dens sanktioner er blot mere psykologiske, såsom lærerens tilbagetrækelse af hengivenhed (...). Således er den pædagogiske magtrelation i tidens danske folkeskole blot sløret af den personlige relation mellem voksen og barn, og opererer via selvdisciplin... (ibid.: 111).

På denne måde bliver lærerens ønske om at skabe nogle tætte relationer til eleverne i Gilliams perspektiv reduceret til et ensidigt udtryk for magtudøvelse, som det her kun er forbeholdt forskeren at opnå indsigt i.

Jeg mener, at de teoretiske perspektiver, man som forsker betragter verden ud fra, altid vil være en reduktion af den virkelighed, der undersøges. Samtidig mener jeg, at det er nødvendigt at forholde sig kritisk til forskning, der underkender læreres mulighed for at handle bevidst og reflektivt i forhold til de problemstillinger, de er en del af. Jeg mener, at Gilliam i analysen af ovenstående episode umyndiggør læreren ved at underkende, at hans handlinger og forsøg på at skabe en positiv relation til eleven kan ses som et udtryk for nogle bevidste refleksioner og handlinger. Når jeg retter en kritik imod denne analyse, er det ikke for at underkende vigtigheden af en kritik rettet mod de ulighedsmekanismer, der udspiller sig i vores folkeskole. Det, jeg derimod ønsker at problematisere, er, at jeg hos Gilliam ser tendenser til en reduktionisme, der består i at ville forstå alt menneskelig handling som udtryk for nogle ubevidste magt- og dominansrelationer. Dette medfører, at lige meget hvordan lærere handler, bliver det entydigt tolket som et udtryk for en ubevidst magtudøvelse fra lærernes side. Jeg mener, at det i lige så høj grad er muligt at se eksemplet som et udtryk for, at læreren ved at møde eleven anerkendende har fundet en måde at bryde ud af en destruktiv relation for både læreren og eleven.

Aktørernes kritik – afsløringsparadigmets forklaringsproblem

Et andet eksempel inden for samme felt er at finde i Thomas Gitz-Johansens afhandling *Den multikulturelle skole*, som er en undersøgelse af etniske minoritetsbørns vilkår i den danske folkeskole. Afhandlingen er på den ene side interessant, fordi den indeholder nogle udfoldede refleksioner om, hvordan det som forsker ikke altid er lige let at afsløre den

bagvedliggende magt, der antages at styre aktørers handlinger, når aktørerne selv henviser til og kritiserer de 'ubevidste' kategoriseringer, man som forsker troede man skulle ud og afdække. På den anden side er afhandlingen også for mig at se et illustrativt eksempel på, hvordan det overordnede fokus på magt- og dominansrelationer afholder forskeren fra at inddrage læreres egne kritiske refleksioner over de problemstillinger, der undersøges. I det følgende uddrag fortæller Gitz-Johansen om et midtvejsmøde med lærerne, der fandt sted i forbindelse med forskningsprojektet:

Mine to kollegaer og jeg tropper op til lærermøde på skolen for at give feedback og selv få nogle kommentarer fra lærerne. I diskussionen efter vores oplæg siger en mandlig lærer, at nu synes han, at vi snart skal holde op med at tale om etnicitet og i stedet tale om sociale problemer. En stor del af de forsamlede lærere og børnehaveklasseledere bryder ud i klapsalver. Dette indlæg er det eneste i løbet af de to timer, mødet varer, der får klapsalver med på vejen (Gitz-Johansen 2006: 53).

Som eksemplet illustrerer, møder Gitz-Johansen ikke blot lærere, der forholder sig kritisk og reflekteret til brugen af etniske kategorier, han møder også lærere, der kritiserer *ham* for at benytte sig af kategoriseringer på en problematisk måde. Den efter min mening åbenlyse refleksivitet fra lærernes side er dog ikke noget, Gitz-Johansen ser som et udtryk for lærernes kritiske kompetencer. Tværtimod bliver lærernes modvilje imod hans oplæg, samt deres manglende brug af etniske kategorier, anskuet som en bekræftelse på vigtigheden af at fastholde fokuset på at afsløre de skjulte dominansrelationer. Som Gitz-Johansen konkluderer, er "danskheden nærmest gået under jorden" (ibid.: 91), og de skjulte dominansrelationer, som ikke umiddelbart er til at få øje, har forklædt sig bagved andre begreber. I stedet for at spørge ind til lærernes refleksioner omkring brugen af etniske kategoriseringer, afholder hans teoretiske udgangspunkt ham fra at udforske og anerkende lærernes erfaringer og refleksioner i forhold til de problematikker, han undersøger. På denne måde fastholder han, ligesom Gilliam, sin forskerrolle som den, det er forbeholdt at afdække den skjulte magt, som lærerne ikke har øje for eller adgang til selv at skabe indsigt i.

Jeg mener, at det er af stor vigtighed at stille sig selv spørgsmålet: Hvad er det, disse analyser i sidste instans kan legitimere? Er det konstruktivt, at de teoretiske analyser underkender individets – her lærernes – kritiske og refleksive evner? Kan en sådan underkendelse af lærernes evner og muligheder ikke i sidste ende komme til at legitimere den bureaukratisering, der i stigende grad er blevet kendetegnende for vores samfund? Og bidrager dette manglende fokus på individets evner ikke i yderste instans til at umyndiggøre lærerne ved at underkende, at deres refleksion og kritik er vigtig og nødvendig i forhold at løse de problemstillinger, der er på spil i folkeskolen? Og er det det, vi ønsker, at den kritiske forskning skal bidrage til?

Luc Boltanskis kritik af kritisk sociologi

Underkendelsen af personers moralske dømmekraft og kritiske kompetencer er netop Luc Boltanskis hovedanke mod store dele af det, han benævner *den kritiske sociologi*. Ifølge Boltanski er den kritiske sociologi, med Bourdieu i spidsen, ikke i stand til at tildele almindelige mennesker retfærdighedssans, og derved ignorerer den, at aktørerne har adgang til at reflektere og forholde sig moralsk til den virkelighed, der omgiver dem (Boltanski 2011: 49, 72). I stedet for bliver det forskningens rolle at afsløre de skjulte dominansrelationer og magtstrukturer, der i virkeligheden styrer menneskers liv. Det er altså kun forskeren, der har adgang til den dybere og mere objektive virkelighed, hvor hun igennem sine teoretiske analyser kan afsløre den undertrykkelse, som almindelige mennesker udøver over sig selv og hinanden (Held 2011: 7)⁹.

Dette *afsløringsparadigme* har dog ifølge Boltanski et forklaringsproblem. For hvordan kan man forklare eksistensen af den enorme mængde af kritik, der finder sted i vores samfund hver eneste dag? Og hvordan kan man opretholde ideen om skjulte dominansrelationer og magtstrukturer, som i den kritiske sociologis forklaringsramme antages at styre og koordinere individers handlinger, når aktørerne på samme tid selv henviser til de selvsamme strukturer og relationer, når de redegør for motiverne bag deres handlinger (Held 2011: 18).

Det var dette Boltanski i sine empiriske analyser blev opmærksom på, vanskeligheden ved at fastholde en radikal afstand imellem de sociologiske analyser og aktørernes aktiviteter. På baggrund af dette lavede Boltanski, i samarbejde med kollegaen Laurent Thévenot, en sammenligning af sociologiens og aktørernes retfærdiggørelser. Det, han kom frem til, var, at hvis man abstraherer fra retoriske eller stilistiske egenskaber, er det slående, hvor meget de sociologiske analyser minder om almindelige aktørers retfærdiggørelser:

Det var nemlig ikke sjældent, at folk, som var involverede i sager vedrørende en eller anden uretfærdighed, udtrykkelig og nærmest ordret overtog en given sociologs analyse eller begreber for at begrunde og bestyrke deres position (Boltanski 2011: 70).

Ligesom forskerne søgte aktørerne i deres retfærdiggørelser at gøre krav på deres gyldighed ved at underbygge argumenter med beviser:

De præsenterer fortolkninger, udfolder argumenter, fremhæver kendsgerninger ved at udvælge det, der i sagens sammenhæng kan anses for at være et væsentlig element eller afvises som kontingent, de

⁹ Boltanski pointerer, at han ikke ønsker at undervurdere den rolle som dominans, styrke og selvbedrag spiller i det sociale liv. Men han kritiserer, at den fremstilling af den sociale verden, der udelukkende fokuserer på bedrag, mister evnen til at redegøre for de sociale aktørers egne oplevelser og muligheder for at kritisere de magtforhold, de er en del af (Boltanski 2011: 49).

invaliderer indvendinger, kommer med retfærdiggørelser af handlingen eller fremfører kritik osv. (ibid.: 78).

Ud af dette afleder Boltanski, at den sociale orden, som de sociologiske analyser søger at klarlægge, og den verden, som aktørerne befinder sig i, ikke er uigennemsigtige for hinanden. Derimod kan de sociale teorier, der udarbejdes af specialister, behandles som modeller for de kompetencer, aktørerne trækker på, når de på en systematisk måde redegør for de situationer, de befinder sig i, samt når de skal forklare motiverne bag andres og egne handlinger. Specialisternes analyser udstyrer på denne måde aktørerne med ressourcer, når analyserne genindføres i de offentlige debatter. Aktørerne konstruerer fortolkninger og bruger begreber fra psykologien og sociologien, når de forsøger at forstå årsagen til de uretfærdigheder, de efter egen mening er blevet udsat for (ibid.: 79).

Det bliver ad denne vej Boltanskis ambition at udvikle en teori, der i stedet for at afsløre de underliggende strukturer, der styrer aktørernes diskurser og handlinger, i stedet forsøger at forstå og afdække den kompetence, som almindelige mennesker besidder og benytter sig af, både når de igennem koordinering søger at nå til enighed, eller når de retfærdiggør deres kritikker (Held 2011: 19).

Den kritiske evnes sociologi

For at gøre almindelige menneskers retfærdighedssans og kritiske aktiviteter til sit undersøgelsesområde må sociologen, ifølge Boltanski, ændre sin position i forhold til aktørerne ved at tage deres argumenter alvorligt uden at reducere dem eller diskvalificere dem med en endnu stærkere tolkning (Boltanski 2011: 87). Forskeren må i første omgang give afkald på at fælde en dom og producere og påtvinge aktørerne en analyse, der er stærkere end den, de selv er i stand til at frembringe. I stedet for bliver det for Boltanski sociologens opgave at forklare og klarlægge aktørernes udsagn ved at teste deres grad af konsistens. Er aktørernes bemærkninger udvekslet i forbifarten, eller er det udsagn, der indebærer noget konsistent, og har de en intention om almengyldighed (ibid.: 92). De kompetencer, som Boltanski tillægger aktørerne, skal forstås som en viden om det sociale, en evne til at koordinere handlinger og, i tilfælde af konflikter, en evne til at formulere kritikker og retfærdiggørelser, der er forståelige for andre mennesker (ibid.: 19).

De særlige situationer, der aktiverer menneskers kritiske aktiviteter, benævner Boltanski *kritiske øjeblikke*. De situationer, hvor mennesker kritiserer og retfærdiggør deres egne eller andres handlinger, opstår ofte, når folk, der skal koordinere deres handlinger, oplever, at der er noget galt – noget må udredes. Disse øjeblikke kan både involvere mennesker, men også objekter (Boltanski 2011: 42). Læreres oplevede kritiske øjeblikke kan altså både udspringe af konflikter med andre mennesker, f.eks. deres ledere eller

kollegaer, men også af de regler og krav, de skal indordne sig under i deres arbejde. De kritiske øjeblikke kan på den måde karakteriseres som en indre refleksiv proces, der afledes ved en problemstilling i den ydre verden, hvor den involverede træder et skridt tilbage fra konfliktsituationen og igennem en retrospektiv refleksiv bevægelse søger at forstå og beskrive den måde, konflikten knytter menneskelige handlinger og objekter til hinanden. Det er afbrydelsen i handlingsøjeblikket, der er afledt af det kritiske øjeblik, der fører til, at personen udtrykker sin utilfredshed i forhold til de involverede personer eller objekter (ibid.: 42). Det, der samtidigt er kendetegnende for de kritiske situationer, er, at de involverede personer er underkastet et krav om retfærdiggørelse. Den, der kritiserer andre personer, skal kunne frembringe begrundelser, der understøtter kritikken (ibid.: 43).

Konstruktionen af en model for retfærdighedssansen

I Boltanski og Thévenots arbejde med at konstruere en model for den evne, som folk i hverdagslivets kritiske situationer trækker på, undersøgte de muligheden for at se på et begrænset sæt af retfærdighedsprincipper, der kan bruges som grundlag for kritik og opnåelse af enighed. De forskellige former for principper for retfærdighed er i Boltanski og Thévenots model ikke noget, der knytter sig til forskellige sociale grupper, men er derimod noget, der refererer til nogle forskellige idéer om det fælles bedste, der formelt set er indbyrdes uforenelige (ibid.: 51).

I udarbejdelsen af nogle modeller for et begrænset sæt af principper bevægede Boltanski og Thévenot sig imellem at analysere de forskellige former for retfærdighedsprincipper, der gjorde sig gældende i deres feltarbejde, og nogle mere systematiske argumentationer for, hvordan man kan forstå det fælles bedste, som de fremstår i en række klassiske tekster fra den politiske filosofi. Deres begrundelse for at inddrage de klassiske filosofiske tekster var, at folk i konfliktsituationer ikke nødvendigvis fremlægger systematiske redegørelser, som analytikeren kan udlede nogle klare principper ud fra. I den politiske filosofi er det netop dette krav om systematisk at redegøre for det fælles bedste, der er omdrejningspunktet. På den måde bruger Boltanski og Thévenot den politiske filosofi instrumentelt til at forbedre forståelsen af de kompetencer, som aktørerne trækker på, når de retfærdiggør deres handlinger og kritikker (ibid.: 53).

Boltanski og Thévenot pointerer, at det selvfølgelig ikke skal forstås sådan, at aktørerne nødvendigvis er bekendte med de filosofiske værker. Det, de derimod argumenterer for, er, at de storhedsordner, der fremlægges og formaliseres i den filosofiske argumentation, er nogle, der også er objektiveret i almindelige institutioner og forskellige sociale sammenhænge.

De forskellige retfærdiggørelser, der ligger til grund for de filosofiske argumentationer, er forbundet ved, at de er underlagt det samme krav om at henvise til en fælles menneskelighed, men samtidig fremstiller de på samme tid nogle radikalt forskellige idéer om, hvad "de stores" storhed består i,

samt forskellige idéer om, hvad der må ligge til grund for en mellemmenneskelig orden (ibid.: 53-54). Det tidligere omtalte *kritiske øjeblik* kan være noget, der opstår, når en uenighed om en persons storhedsniveau bliver åbenbar. Som vi senere vil se i analysen, er det ofte en grundlæggende uenighed eller konflikt om, hvad en lærers storhed er, som lærernes kritik udspringer af. Når der i disse *kritiske øjeblikke* bliver frembragt tvivl om lærernes storhed, bliver der skabt en uro. For at løse denne uro eller usikkerhed behøver man ifølge Boltanski og Thévenot en dom, der tager udgangspunkt i de pragmatiske omstændigheder, der tilskriver en person storhed (ibid.: 55). De pragmatiske omstændigheder er de specifikke forbindelser mellem personer og en mangfoldighed af objekter, som ifølge Boltanski og Thévenot er noget aktørerne henviser til som stabile referencer, der kan ligge til grund for en *virkelighedstest*.

For at afdække den verden af objekter, som virkelighedstestene bygger på, undersøgte Boltanski og Thévenot nogle konkrete manualer eller håndbøger omkring korrekt adfærd i forskellige virksomheder. I de forskellige manualer fandt de en række konkrete henvisninger til et stort antal hverdagsgenstande, der ikke var på spil i de filosofiske værker. I virksomhedens manualer fandt de således, i kraft af konkrete henvisninger til forskellige objekter, ligesom i de filosofiske værker forskellige måder at definere storhed på (ibid.: 55).

Ifølge Boltanski og Thévenot er det fordi personer i modsætning til ting kan eksistere i en mangfoldighed af verdener, at muligheden for at kritisere en situation er mulig. De karakteriserer den kritiske kompetence som en antropologisk egenskab, der gør, at vi kan bevæge os mellem forskellige verdener, der definerer storhed på forskellig vis. I Boltanski og Thévenots empiriske arbejde viser de, at kritik først og fremmest er et udtryk for en konflikt mellem to eller flere forskellige verdener. Men samtidig fremhæver de også, at kritikken også kan være mindre radikal, når det princip, der kritiseres, ikke anfægtes principielt. På den måde skelner Boltanski og Thévenot mellem to former for kritik – den radikale kritik, der grundlæggende udfordrer de principper, der kritiseres, og den interne kritik, der kritiserer nogle forstyrrende objekter uden at anfægte dem principielt (ibid.: 63).

Retfærdiggørelsesregimerne – de fælles verdener

Boltanski og Thévenot opstiller i første omgang, i *On Justification*, seks verdener, som de mener i vis udstrækning rækker til at forklare, hvordan folk reflekterer kritisk i dagligdags situationer. De seks verdener er: *inspirationsverdenen*, *den domestiske verden*, *opinionsverdenen*, *borgerverdenen*, *markedsverdenen* og *den industrielle verden* (ibid.: 63). Boltanski har senere sammen med Ève Chiapello fremanalyseret et yderligere retfærdiggørelsesregime, *projektverdenen*, som de redegør for i værket *The New Spirit of Capitalism* (ibid.: 201-259). Derudover nævner

Boltanski og Thévenot også opkomsten af et ny *grønt retfærdiggørelsesregime* (Albertsen 2008: 68).

De forskellige regimer besidder hver deres egne evalueringsprincipper eller *grammatikker*, der på forskellig vis fungerer som grundlag for at evaluere handlinger, ting og personer. Regimerne beskrives mao. ved hjælp af grammatikker, som specificerer: a) *et ækvivalensprincip*, der definerer hvordan personer, handlinger og ting kan evalueres; b) *en storhedstilstand*, hvor “den store” er den person, der tydeligst inkarnerer regimets værdier, samt *en lidenhedstilstand*, der definerer mangel på storhed; c) en definition af de *genstande, mennesker og naturlige relationer*, der er vigtige for hvert regime; d) *en storhedsratio*, der specificerer forholdet mellem *de store* og *de små* personer; e) *et investeringsformat*, der definerer hvilket offer, man inden for et regime er villig til at bringe; f) en *paradigmatisk test*, der i hvert regime er det, der bedst afslører en persons storhed; g) *et harmonisk billede af den naturlige orden*, der tilvejebringer regiments idealer (Boltanski 2011: 213).

På trods af at Boltanskis verdener ikke er konstrueret på baggrund af en uddannelsesmæssig kontekst, er det, som jeg vil vise i min analyse, muligt at identificere (mindst) fire af Boltanskis verdener i mit empiriske materiale. De fire verdener er *den industrielle verden, den inspirerede verden, borgerverdenen* samt *projektverdenen*. De følgende afsnit er en præsentation af de forskellige verdener, som jeg mener er manifesteret i mine interviews, samt en redegørelse for hvordan tilstedeværelsen af de forskellige verdener kan forstås inden for en dansk uddannelsesmæssig kontekst. Redegørelsen for de forskellige verdener har til formål at skabe en forståelse for den retfærdighedssans, som lærerne støtter sig til, når de kritiserer personer og ting i deres omgivelser eller retfærdiggør egne handlinger.

Den inspirerede verden

I den inspirerede verden¹⁰ beskyttes den *inspireredes storhed* fra andres meninger ved at være uafhængig af anerkendelse. Det gør, at der ligger en indbygget sårbarhed eller et paradoks i den inspirerede verden i kraft af, at den ikke er bundet op på nogle nøjagtige, målbare standarder, som det er tilfældet i de andre verdener. I den inspirerede verden er en persons storhed defineret i forhold til, hvorvidt man er i stand til at opleve *inspiration* og derved opleve en tilstand af perfektion og glæde. Storhed er på den måde defineret ved inspirationen *i sig selv*, der er værdifuld i kraft af den umotiverede oplysning, den bringer med sig. Inspirationen er ikke noget, der

¹⁰ Konstruktionen af den inspirerede verden bygger på Augustins *Om Guds stad*. For at afdække objekterne i den inspirerede verden brugte Boltanski og Thévenot desuden en manual, *Kreativitet i praksis*, skrevet af en virksomhedskonsulent, hvis formål var at øge lederes kreativitet (Boltanski 2011: 57-58).

er mulig at kontrollere eller styre, men noget, der på en gang udspringer fra de ydre omstændigheder og samtidig er manifesteret ved en indre ukontrollerbar følelse og bevægelse, der tager over og transformerer:

It is manifested by *feelings* and *passions*, and it is *experienced* as *devouring*, *terrifying*, *enriching*, *exciting*, *exalting*, *fascinating*, *disturbing*, and so on. What is worthy is what cannot be controlled or – even more importantly – what cannot be measured, especially in its industrial forms (Boltanski & Thévenot 2006: 159).

I den inspirerede verden afviger storhed fra det ordinære og er ofte defineret igennem en negation. Ifølge Boltanski og Thévenot er inspirerede personer ikke bange for at devaluere sig selv i forhold til forskellige standarder og for at afvige fra det ordinære ved f.eks. at definere sig selv som *irrationelle* (ibid.: 160). Værdige personer i den inspirerede verden er væsner, der har adgang til det imaginære og det ubevidste. Dette gælder børn, som er *nysgerrige*, *opfindsomme*, *passionerede*, og kvinder, kunstnere, digtere, tosser og visionære (ibid.: 160).

Storhed i den inspirerede verden er ikke isoleret fra mennesket, men er noget der strømmer fra *et sind* og *en krop*. På den måde kan fattigdom i den inspirerede verden lede til storhed ved at blotte mennesket, på samme måde som storhed kan opnås igennem inddragelse af praksisser hentet fra østens religioner, zenbuddhisme eller psykoanalytiske tilgange.

To *surpass oneself*, one must *plunge down* into the place where worth can be manifested – that is, into *oneself* – “take a sort of *mental voyage*,” “a trip without *drugs*, as it were” – in order to *awaken* one’s “*dormant faculties*” by means of *dreams* and *fantasies*; one must “know how to use *sleep*,” give oneself over to *daydreaming*, “not always think about being useful, efficient, logical, rational” (ibid.: 161).

Hvis man vil have adgang til den inspirerede verden, må man være villig til at løbe en *risiko* og bryde med gængse vaner, normer og hellige principper. Man må så at sige løsne sig fra vanemæssige forståelser af viden og stille spørgsmålstejn ved alt. Den inspirerede storhed opnås ved at give sig hen til *en tilstand af uforudsigelighed*, som livet bringer med sig.

“No *painter*, no *musician*, no *writer*, no *scientific researcher* can claim to succeed every time. ... He knows, on the contrary, that he will have to experience *failures*, *run in place* for long periods, start over again and again before succeeding.” The “*unforeseen accidents* of creation” (“with all its – happily – *uncontrolled* and *mysterious* aspects”), its *detours*, call for *humility*, which allows one to “transcend the prideful assurance of the expert” (ibid.: 161).

I den inspirerede verden tjener man det fælles gode ved at anerkende det unikke og originale ved det enkelte væsen. De naturlige relationer er skabende relationer, derfor må man indtage en tilstand af *åbenhed*, en

spørgende tilstand, hvor man giver sig hen til følelsesmæssige relationer, der er det eneste, der skaber varme, originalitet og kreativitet imellem individer.

Worthy persons in the inspired world understand other beings, encompass them and bring them to fulfillment, not by representing what they have all in common (...), but rather by asserting their own uniqueness. It is through what they have that is most *original* and most *peculiar to them*, that is, through their own *genius*, that they give themselves to others and serve the common good (ibid.: 161).

Kritik fra den inspirerede verden

Da storhed i inspirerede verden ikke kan kontrolleres eller bindes op på konkrete målbare standarder, er den i konflikt med en storhed, der er defineret ved kontrol og stabilitet. Kritik, der bliver rejst fra den inspirerede verden, er først og fremmest rettet mod de aspekter af de andre verdener, der er funderet i en tidslig kontinuitet. Både restriktioner lavet i fortiden eller prognoser eller planer, der indebærer forpligtelser i fremtiden, bliver devalueret i den inspirerede verden. Kritikken bliver rettet mod restriktioner, fordi de begrænser muligheden for en vedvarende tilgængelighed overfor den inspiration, der skal bydes velkommen i det øjeblik, den opstår. De positivt værdsatte følelsesmæssige tilstande, der er associeret med inspirationen, har sin modpol i de storheder, der gør sig gældende i de andre verdener, og som er bestemt ved hierarkier, titler, vaner og rutiner. Særligt de store personer i den industrielle verden bliver fra den inspirerede verden konstant nedgjort for deres stabilitet og objektivitet:

Worthy figures in the industrial world – *experts, authorities, VIPs* – are “dangerous characters” here: “With all the weight conferred on them by their titles, they dictate directions and condemn those who take *roundabout paths*. ... And *casting doubt* on their discourse is out of the question: they shore it up with so many *references*, so much *data*, so many *numbers*” (ibid.: 238).

Den sikkerhed, eksperterne i den industrielle verden forsøger at skabe ved at etablere orden på baggrund af hierarkier, metoder og værktøjer, er for den inspirerede person “*dead letters*”. Bagved alle de sociale facader og hierarkiske situationer, ser den inspirerede person kun mennesket (ibid.: 237).

Den inspirerede verden i en dansk pædagogisk kontekst

Inden for en dansk pædagogisk kontekst er det f.eks. muligt at identificere *den inspirerede verden* i forestillingen om *den autentiske lærer*. I Per Fibæk Laursens bog *Den autentiske lærer* (Laursen 2007) konkluderer han i overensstemmelse med en inspireret storhed, at det på trods af 50 års forskning ikke er lykket at udvikle måleinstrumenter, der kan identificere hvilke mennesker, der kan blive gode lærere. Han taler på den måde ind i en inspireret storhed ved at kritisere forestillingen om, at læreres arbejde kan

bindes op på noget konkret måleligt. Samtidig hævder han på baggrund af sine undersøgelser, at den gode lærer er den lærer, der gennem personligt engagement og ægthed kan skabe undervisning af høj kvalitet.

Den autentiske lærers intention retter sig ikke kun mod undervisningens indhold, men også mod at inspirere eleverne til at lære. Hun sender et budskab til eleverne om, at det er værdifuldt at lære, og hun gør det med krop og sjæl så at sige (Laursen i Thejsen 2004).

Udover Laursens bog om den autentiske lærer er det i forhold til en dansk pædagogisk kontekst også muligt at identificere tanker om skolen som en inspireret verden og undervisning som en kunst hos en debattør som Asger Baunsbak-Jensen (Baunsbak-Jensen 2013: 41-46) og i danske formidlinger af Rudolf Steiners pædagogiske filosofi, hvor læreren ses som en kunstner, der med hele sin person skal være et inspirerende forbillede for eleverne (Møllerup 1980). Endeligt finder man også tanker om undervisning som en kunst hos den i dansk sammenhæng indflydelsesrige uddannelsesstænk John Dewey (Dewey 2009: 236-237).

Når den inspirerede verden er manifesteret i mine interviews, må det for det første forstås ved, at der igennem de spørgsmål, jeg stiller, ligger en opfordring til at reflektere over nogle dimensioner af lærerarbejdet, der er hjemmehørende i den inspirerede verden. F.eks. når jeg spørger ind til, hvordan de stemninger lærerne kommer med påvirker undervisningen, eller når jeg spørger ind til, hvad relationerne til eleverne betyder for lærerne. Når lærerne taler ind i en inspireret storhed, må det samtidig ses som et udtryk for, at lærernes idealer i vid udstrækning er funderet i det Boltanski og Thévenot forstår som en inspireret verden. Den inspirerede verden er, som det vil blive præsenteret i analysen, manifesteret ved lærernes kritik af objekter, der stiller sig i vejen for lærernes inspirerede orientering. Den inspirerede storhed og forestillingen om den autentiske lærer er samtidig i særlig i høj grad manifesteret i steinerlærernes retfærdiggørelser af deres arbejde.

Den industrielle verden

Den industrielle verden¹¹ er det sted, hvor teknologiske objekter og videnskabelige metoder har sin plads. Boltanski pointerer, at begrebet *industriel* ikke skal opfattes for snævert, som noget, der kun refererer til den industrielle branche. Henvisningen til den industrielle skal forstås ved, at der i dette regime ligger et ideal hentet fra den industrielle branche om at etablere funktionelle investeringer, der leder til effektiv produktion.

¹¹ Principperne for den industrielle verden udleder Boltanski og Thévenot fra grundlæggeren af den franske sociologi Saint Simon, og for at beskrive objekterne i den industrielle verden anvender de en produktivitetshåndbog med titlen *Produktivitet og arbejdsvilkår* (Boltanski 2011: 62).

Den industrielle orden er ifølge Boltanski og Thévenot kendetegnet ved, at den er fastlåst i brugen af teknologiske objekter og derved lukket i en instrumentel relation til naturen. Organiseringen af den industrielle verden er derved baseret på væseners *effektivitet, præstationer* og *produktivitet*. Funktionaliteten er udtrykt igennem en synkron og tidslig organisering med andre mennesker, og effektivitet skal forstås ved et regulært bånd imellem årsag og virkning og ambitionen om at forudsige handlingers virkninger i et fremtidigt perspektiv.

Værdige mennesker er de professionelle, der er i stand til at integrere sig selv i maskineriet og agere forudsigeligt og pålideligt. Omvendt er unndladelser af udnyttelsen af menneskelig energi og arbejdskraft et brud med den menneskelige værdighed. Uværdige personer er uproduktive, umotiverede, ukvalificerede og subjektive. Samtidig er uværdige mennesker også dem, der mangler tilpasningsevne, er lukkede over for fremtiden og ønsker at fastholde fortiden (ibid.: 206).

I den industrielle orden er den menneskelige natur eller værdighed baseret på det menneskelige potentiale for aktivitet, der muliggøres igennem arbejde. Mennesker bliver tildelt en professionel kvalifikation, der overvejende markerer den kapacitet og aktivitet, som de repræsenterer. Bag ved kvalifikationer såsom ledere, tilsynsførende, teknikere, osv., ligger der en hierarkisk opdeling baseret på kompetencer og ansvarlighed. På den måde er objekter (og mennesker) i den industrielle verden instrumenter, der er mobiliseret i forhold til at udføre en aktiv opgave eller skabe et produkt.

The manufacturing of *products* brings into play *raw materials* plus *energy, machines, and methods*: “A whole *panoply* of *tools, organizations, methods* and *methodologies* must be available so that at every moment the best available *equipment* can be used and then set aside as soon as it is no longer *appropriate*” (ibid.: 206).

Den menneskelige krop er igennem den aktive indsats det primære værktøj. Andre objekter i den industrielle verden er en forlængelse af kroppens arbejde. Objekterne i den industrielle verden bidrager til at skabe et rum, hvor effekter kan styres af mekanismer. De forskellige mekanismer eller handlinger er integreret i en homogen plan, der er reguleret af retningslinjer, mål, grader og niveauer. Måleinstrumenterne er integreret i arbejdspladsen og standardiseret ved at bruge definitioner, der kan indfanges ved kriterier og betegnelser. Kalendere og tidsplaner gør det muligt at etablere fælles reference for handlinger i forhold til fastlagte mål (ibid.: 207).

Investeringsformularen i den industrielle verden er *fremskridt*, som er associeret med investeringer, der åbner dørene til nye udviklinger i fremtiden. Den tidsmæssige orientering mod fremtiden i forhold til at skabe nye udviklinger skal i den industrielle orden forstås i forhold til kravet om at undgå forældelse. Det er en tilstand af kontrol, der skaber storhed i den industrielle orden. Kontrollen er knyttet til evnen til at forudse komplekse

handlinger og integrere dem ind i en overordnet plan for fremtiden. Harmoni i den industrielle orden er udtrykt ved et teknisk forudsigeligt univers, hvor alt er standardiseret og har sin funktion.

The operations of *standardization* and *formalization* make it possible to see the world through data *expressed* in numbers, *quantified*, ready to be *processed*, combined, *added up* (ibid.: 210).

De standardiserede målinger gør det muligt at etablere love på baggrund af frekvenser og at reducere tilfældigheder ved at udregne sandsynlige forbindelser på baggrund af gennemsnitlige beregninger.

Den særprægede forståelse af menneskelig værdighed i den industrielle verden, hvor mennesker tingsliggøres og bliver behandlet ved deres funktion, har i forhold til de andre verdener den svaghed, at den kan fryse i sin struktur og skabe forvirring som resultat af et uklart bånd til en fælles menneskelighed (ibid.: 211).

Kritik fra den industrielle verden

Den industrielle storhed, der er orienteret mod fremtidig koordinering, bliver forstyrret af den gennemgående usikkerhed, der gør sig gældende i *den inspirerede verden*. De uforudsete begivenheder, der gør sig gældende i den inspirerede verden, er risikofulde for den industrielle orden og kritiseres for de sammenbrud, de forårsager.

They are criticized for *the wastefulness of improvisation*, attributable to the unpredictability of “muddled” activity, as illustrated in particular by the erratic behavior of “visionaries” (ibid.: 269).

Den industrielle verden i en dansk pædagogisk kontekst

Den industrielle verden er nærværende i folkeskolelæreres hverdag i kraft af, at skolen i sin organisering er en mekanisme, der har til formål at integrere handlinger i en *homogen plan*, der er reguleret af *retningslinjer*, *mål*, *grader* og *niveauer*. Det er objekter fra den industrielle verden, der muliggør etableringen af en fælles reference for handlinger i forhold til fastlagte mål. Når lærere, som jeg vil vise det i analysen, kritiserer entiteter, der hører hjemme i *den industrielle orden*, må det for det første forstås i relation til, at der igennem de spørgsmål jeg stiller i interviewsituationen, ligger en opfordring til refleksion over de formelle planer, mål og retningslinjer, som lærere er omgivet af i deres hverdag. Samtidig må lærernes kritik af entiteter fra den industrielle orden forstås i relation til, at det stadigt stigende skolepolitiske fokus på målbare og standardiserede resultater har været med til at fortrænge objekter og idealer fra de andre verdener.

Borgerverdenen

I borgerverdenen¹² er de værdige væsener masserne eller kollektive personer. En persons storhed afhænger af den sammenhæng, man indgår i. Som isoleret person er du uværdig, idet du udelukkende er i stand til at lytte til dine egne interesser. Værdighed opnås ved at imødekomme og gøre sig selv og ens handlinger til udtryk og genstand for en almen vilje. Ting og arrangementer, der er inkluderet i borgerverdenen, er tilrettelagte for at stabilisere og mobilisere den kollektive person (ibid.: 187).

Naturlige relationer kan etableres imellem mennesker ved, at de alle tilhører et fællesskab, der på en gang inkluderer dem og transcenderer dem. Kollektive væsener er inkluderet i andre større kollektiver, hvor det største, der omslutter de øvrige, er *menneskeheden i sig selv*. Personer er genstand for den samme retfærdighed, idet alle er dannet i billedet af den kollektive bevidsthed, og alle er i stand til at lytte til en fælles samvittighed og underordne sin vilje til en almen vilje. Den kollektive bevidsthed muliggør den enkeltes vilje til at organisere sig selv og overvinde den singularitet, der adskiller mennesker:

This act of becoming aware gives persons “the *will* to organize themselves,” that is, to surmount the singularities that *divide* them in order to bring about the *union of all* (ibid.: 185).

Mennesker er på trods af forskellige politiske og filosofiske holdninger og forskellig alder og køn forenet, når de handler som social bevægelse og tager del i kollektive aktioner, der retfærdiggør og giver mening til individuelle handlinger. De kollektive handlinger er frigørende, idet de befrier den enkelte fra den undertrykkelse, der ligger i udelukkende at handle ud fra egne egoistiske interesser (ibid.: 186).

Beings may escape from chaos – in this world, that means from *division* – and thus attain worth because they are naturally *political* (ibid.: 187).

Mennesket politiske anlæg er en drivkraft, der leder dem mod *det fælles*, imod det, der *forbinder dem* og *ødelægger isolationen*. Den fælles bestræbelse på at forenes er det, der definerer menneskelig storhed.

In the civic world, one attains worth by sacrificing particular and immediate interests, by transcending *oneself*, by refusing to place “*individual interests* ahead of *collective interest*” (ibid.: 190).

I afvisningen af det partikulære ligger muligheden for at handle solidarisk, at transcendere det der adskiller individer og skabe kollektive handlinger, der forener.

¹² Konstruktionen af borgerverdenen bygger på Rousseaus værk *Samfundspagten*. For at afdække objekterne i borgerverdenen brugte Boltanski og Thévenot desuden to komplementære fagforeningsmanualer (Boltanski 2011: 60).

Borgerverdenen kan ifølge Boltanski kun udvikle sig inden for rammerne af en stat, og finder sine bedste betingelser inden for demokratiet, hvor borgerne har mulighed for at manifestere en almen vilje. Højdepunkterne i borgerverdenen er øjeblikket hvor forening, møder og medlemskab indfinder sig, og realiteten af den kollektive person bekræftes ved den fysiske tilstedeværelse af dens medlemmer. Forsamlinger som f.eks. opstår ved demonstrationer og møder er særligt gunstige i forhold til at udvikle kollektiv storhed.

Moreover, persons or collectives gain in worth when they work toward union, when they strive to “unify” people, ”to *break down their isolation,*” to concentrate “the *collective* power of salaried employees *grouped* around *common objectives,*” and when they manage to express, in a “*unitary concept,*” the “*problems common to all*” (ibid.: 186).

Borgerverdenen bliver udfordret af de andre verdener, der afviser realiteten af det kollektive menneske: “Only individuals truly exist” (ibid.: 185). Menneskers selvoptagethed og individuelle interesser er så stærke tendenser, at der ligger en endeløs kamp i opretholdelsen af de kollektive fællesskaber. Alt, hvad der overgiver sig til det partikulære, vildleder, splintrer eller begrænser, er uværdigt i borgerverdenen (ibid.: 190).

Borgerverdenen i en dansk pædagogisk kontekst

Borgerverdenen er i en dansk pædagogisk sammenhæng manifesteret i forestilling om folkeskolen som en institution, der skal ruste eleverne til at indgå i det samfundsmæssige fællesskab som demokratiske medborgere. Knyttet til denne orientering mod forening ligger der et ideal om, at skolens uddannelse af den enkelte vil korrigere for de sociale uligheder, der følger med køn, klasse, osv. Dette ideal har været skrevet ind i folkeskolens formålsparagraf siden 1975 og bliver i den seneste formålsparagraf fra 2006 formuleret således:

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Thejsen 2009).

Boltanski og Thévenot karakteriserer som nævnt borgerverdenen som en verden, der i høj grad er truet af menneskers individuelle interesser. I borgerverdenen ligger der derfor en endeløs kamp i opretholdelsen af de kollektive fællesskaber. Denne kamp kan ligeledes identificeres i Danmark. Et aktuelt eksempel er Ove K. Pedersens analyse af, hvordan en række verdenspolitiske forhold har ført til, at velfærdsstaten har vejet for en mere global og økonomisk orienteret *konkurrencestat*. Grundlaget for konkurrencestaten skal ifølge Pedersen forstås i det neoliberalistiske menneskesyn, hvor mennesket primært ses som rationelt og handlende ud

fra egne interesser (Pedersen 2011: 32). Den aktuelle uddannelsespolitiske orientering mod konkurrence og resultatkrav, må netop forstås i lyset af forestillingen om, at mennesket primært er motiveret af at realisere egne interesser.

Borgerverdenen er i mine interviews manifesteret i lærernes idealer og kritik af, hvordan individuelle interesser udfordrer opretholdelsen af folkeskolen som demokratisk fællesskab.

Projektverdenen

Udover de seks verdener i *On Justification* har Boltanski efterfølgende i værket *The New Spirit of Capitalism* i samarbejde med Ève Chiapello analyseret fremvæksten af en syvende verden i form af *projektregimet*. Gennem en sammenlignende analyse af managementlitteratur fra 1960'erne til 1990'erne er bogen et studie i de ideologiske forandringer af kapitalismen over de seneste årtier. Pointen er, at kapitalismens nye ånd, *projektkapitalismen*, har udviklet sig ved at indoptage den kritik, den blev udsat for i 1970'erne (Crone, Laustsen og Madsen 2008: 8).

Historisk er kapitalismen blevet udsat for to former for kritik: den sociale kritik af udbytning, ulighed og selvished og den kunstneriske kritik af kontrol og fremmedgørelse samt manglende muligheder for selvrealisering og udvikling. Det er den kunstneriske kritik, der tilstræber større frihed, som den nye kapitalisme har formået at indoptage, og som ifølge Boltanski og Chiapello kendetegner dens nye ånd. Den nye kapitalisme fordrer vidensspredning, teamwork og evne til at netværke (ibid.: 9).

I projektverdenen er aktivitet den overordnede målestok for menneskers storhed. I modsætning til det industrielle regime, hvor aktivitet er knyttet til det stabile lønarbejde, er projektregimet karakteriseret ved at ophæve forholdet mellem lønnet og ikke-lønnet aktivitet (Boltanski 2011: 214). Det, der tæller, er, at man altid er i gang med at forberede og udføre projekter sammen med andre mennesker. I projektverdenen forstås livet som en række kortvarige projekter, hvor afslutningen er uundgåelig, ønskværdig og iboende del af deltagernes engagement. De værdige personer er aktive, selvstændige, fleksible og omstillingsparate. Værdige personer er samtidig definerede ved evnen til at navigere i en polyvalent verden, hvor man altid må være åben over for nye informationskilder, sandheder og redskaber. I projektverdenen er det *ledere, managere og coaches*, der er de store personer, og man tjener det fælles bedste ved at forøge sine holdkammeraters *ansættelighed* (ibid.: 216).

Projektverdenen i en dansk pædagogisk kontekst

Principperne fra projektverdenen kan inden for en dansk pædagogisk kontekst identificeres i tendenser på folkeskoleområdet, hvor der i stigende grad eksperimenteres med at opløse klasserne og indføre en struktur, hvor

langvarige sociale forpligtigelser afskaffes. Børnene vil i den kommende helhedsskole i mindre grad få et fast tilhørssted, men veksle mellem grupper og lærere afhængig af niveau og interesse. Denne organisering kræver en høj grad af fleksibilitet og omstillingsparathed og kan sidestilles med storhed i projektverdenen. I den nye helhedsskole introduceres nye fleksible undervisningsformer og et øget teamsamarbejde med tilknyttede pædagoger og læringskonsulenter vil blive en realitet (Undervisningsministeriet 2014g). Forståelsen af lærerens rolle omhandler i stigende grad samarbejdet i teams, hvor den store lærer i overensstemmelse med projektregimet er omstillingsparat og åben over for de nye informationskilder og redskaber, som bliver introduceret af fagspecialister og læringskonsulenter (Undervisningsministeriet 2014e).

Projektverdenen er i mine interviews manifesteret i kritiske refleksioner over arbejdet med et helhedsskoleforsøg. Forsøg med helhedsskolen har foregået i en del kommuner siden slutningen af 1990'erne¹³.

¹³ Den helhedsskole, jeg har interviewet lærere fra, er en af disse forsøgsskoler og vil blive introduceret nærmere i det følgende kapitel.

Kapitel 3

Interview som refleksionsrum

Indledning

Jeg har valgt at arbejde med interviews som refleksionsrum ud fra en idé om, at det er igennem læreres refleksioner, at det er muligt at eksplicitere den ofte tavse viden, som lærere har i kraft af deres arbejde. Interviewene er etableret med hensigten om at skabe et rum, væk fra lærernes hverdag, hvor de har kunne “stoppe op” og reflektere over, hvordan de grundlæggende tillægger deres arbejde mening. Samtidig har det været min ambition at skabe et rum for kritisk refleksion om, hvordan lærere oplever, at de formelle krav og strukturelle rammer, de er en del af, begrænser eller muliggør deres mulighed for at handle i overensstemmelse med deres idealer og dem selv.

Jeg har fra begyndelsen tilrettelagt interviewene med inspiration fra Luc Boltanskis teori om den kritiske evnes sociologi, idet jeg er gået ind til interviewsituationen med en forestilling om, at lærere – på lige fod med mig selv – er i stand til at forholde sig reflekteret og kritisk til den verden, der omgiver dem. Udover at tage udgangspunkt i dette syn på lærere som kompetente og refleksive aktører har jeg hentet inspiration hos den amerikanske pragmatisk filosof John Dewey. I Deweys teori om *refleksiv tænkning* har jeg fundet en teoretisk begrebsdannelse omkring refleksion, som har givet mig nogle konkrete redskaber i forhold til at arbejde med interviews som refleksionsrum¹⁴.

Jeg vil i det følgende præsentere de dele af Deweys teori om den refleksive tænkning, jeg har brugt i tilrettelæggelsen og udførelsen af interviewene med lærerne. Herefter redegøres for, hvordan jeg opfatter min forskerposition i forhold til lærerne, og hvordan dette har spillet ind i interviewsituationen. Derefter følger mine overvejelser omkring valg af lærere og skoler. Afslutningsvis redegøres der for centrale erfaringer fra det empiriske arbejde med særligt fokus på at evaluere lærernes refleksive og kritiske aktiviteter.

¹⁴ Ideen om at arbejde med interviews som refleksionsrum stødte jeg første gang på i aktionsforskeren Helle Niensens phd-afhandling *Offentlighed mellem deltagelse og legitimering* (Nielsen 2013). Min måde at arbejde med interviewundersøgelser på er derfor beslægtet med Helle Niensens. Hvor hun imidlertid arbejder med kritisk teori og kritisk utopisk aktionsforskning som teoretisk forståelsesramme, har jeg som nævnt taget udgangspunkt i pragmatisk filosofi og sociologi i både tilrettelæggelsen, udførelsen og analysen af mine interviews.

Den refleksive tænkning

Problemsituationen – at trænge ind i det ukendte

Ifølge Dewey udspringer den refleksive tænkning af “en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring [og] mentale udfordringer” (Dewey 2009: 20)¹⁵. Den forvirrende situation betegner Dewey som præ-refleksiv i den forstand, at det er denne situation, der rejser de spørgsmål, som refleksionen efterfølgende må søge at besvare (Dewey 2009: 20). Når lærerne i interviewsituationen har været i en tilstand af tvivl og forvirring, har jeg forsøgt at give dem rum til at udforske, hvad denne forvirring eller tvivl udspringer af. Jeg har i så høj grad, som jeg har fundet det passende, spurgt ind til deres forvirring og usikkerhed. Derved har jeg forsøgt at bruge den som afsæt for en forståelse af de sammenhænge, lærerne oplever i deres arbejde.

Det følger at al tænkning involverer en risiko. Vished kan ikke på forhånd garanteres. At trænge ind i det ukendte er som et eventyr – vi kan ikke på forhånd føle os sikre på noget (Dewey 2005: 165).

Den oplevede problemsituation i interviewsituationen kan både opstå på baggrund af en refleksion over nogle konkrete problemsituationer fra lærernes hverdag, eller ved at *mine spørgsmål* opleves som en *forstyrrelse*. Hvis lærerne ikke har nogle tidligere erfaringer med at reflektere over den problemstilling mit spørgsmål rejser, vil forvirring opstå. Hvis lærerne f.eks. ikke tidligere har reflekteret over, hvordan et højt fokus på faglige resultater kan have indflydelse på relationerne til eleverne, vil et sådant spørgsmål kunne skabe uro og forvirring. Denne forvirring kan for mange mennesker være ubehagelig at opholde sig ved og kan skabe et ønske om at afslutte refleksionsprocessen så hurtigt som muligt og derved uhensigtsmæssigt komme til at drage nogle forhastede slutninger (Dewey 2009: 22).

Jeg har fra tidligere interviewsituationer erfaret, at det ikke kun er den interviewede, der kan føle ubehag ved at dvæle ved spørgsmål, der skaber forvirring og uro. For den der udfører interviewet, kan det tilsvarende føles ubehageligt at sætte en anden person i en sådan usikker situation, hvor der ikke umiddelbart viser sig et svar på det spørgsmål, der rejses. Det kan føre til at interviewerens kommer til at lukke spørgsmålet ned, for at stoppe den uro som spørgsmålet eller situationen har fremkaldt og på denne måde stille sig i vejen for en grundig refleksionsproces.

¹⁵ Jeg vil ikke her gå ind i en større diskussion af forskellene og ligheder mellem Deweys teori om refleksiv tænkning og Boltanskis teori om kritik og retfærdiggørelse. Men det er indlysende, at *problemsituationen* eller *forstyrrelsen* hos Dewey kan sidestilles med *det kritiske øjeblik* hos Boltanski, og i begge tilfælde er det med udgangspunkt i de pragmatiske sammenhænge og konflikter i det levede liv, at aktørernes refleksive evner og kritiske kompetencer muliggøres. Det er i øvrigt påfaldende, at man ikke finder en eneste reference til Dewey hos Boltanski med tanke på, at Deweys hovedværk om refleksiv tænkning blev oversat til franske allerede i 1967 (Dewey 1967).

Jeg har i interviewsituationen forsøgt at bruge lærernes forvirring og vende tilbage til lærernes tvivl og tøven i forhold til at udforske de forskellige problemer, som lærerne italesætter. Samtidig har jeg forsøgt at være opmærksom på min egen utilpashed, når lærerne oplevede tvivl og forvirring, og på trods af uroen har jeg søgt at vende tilbage til tvivlen og problemsituation ud fra den idé, at det var her muligheden for refleksion lå.

Hvor der er refleksion, er der uvished (Dewey 1980: 165).

Tænkningens mål – at skabe forbindelser

I refleksionsprocessen bliver problemsituationen og den dertil knyttede tilstand af tvivl og forvirring, ifølge Dewey, efterfulgt af en handling, der er præget af søgen efter at finde stof, der kan stoppe forvirringen og fjerne tvivlen. Ønsket om at stoppe forvirringen er den stabiliserende og vejledende faktor i refleksionsprocessen. Når et spørgsmål kræver at blive besvaret og en uklarhed søges fjernet, skabes der et mål for tænkningen og idéerne ledes i en bestemt retning (Dewey 2009: 20). Formålet med tænkningen er at lade en konklusion fremtræde på baggrund af det allerede givne, nemlig erkendelsen af sammenhængen mellem ens aktiviteter og de efterfølgende konsekvenser. Når en slutning fremtræder, er handlingerne og konsekvenser ikke længere isolerede i forhold til hinanden, men forenes i en erfaringsproces.

Hændelsen er nu forstået, den er forklaret, og det forekommer rimeligt, at det, der sker, sker (Dewey 2005: 163).

Refleksion skal derfor ikke forstås som værende noget rent intellektuelt eller kognitivt, men derimod en erkendelse af mening, der netop sker i den tætte forbindelse mellem forsøgende aktivitet og underkastede konsekvenser (Dewey 2005: 160). Med udgangspunkt i idéen om, at bevidsthedens opfattelser er noget, der udspringer af de konkrete erfaringer, relationer og forbindelser, vi indgår i, har jeg søgt at skabe et rum for lærernes refleksioner, som noget der udspringer af nogle konkrete oplevede sammenhænge fra lærernes hverdag. Jeg har søgt at støtte lærernes refleksioner ved hele tiden at opfordre dem til at give eksempler og spørge ind til de konkrete forbindelser og sammenhænge, som de oplever i deres hverdag. Dette har jeg gjort ud fra den tanke, at det er her erkendelsen af mening ligger.

Ligesom Dewey henviser Boltanski til de pragmatiske omstændigheder, de specifikke forbindelser mellem personer og en mangfoldighed af objekter, der omgiver os, som det der muliggør aktørernes kritik (Boltanski 2011: 55). I min bestræbelse på at facilitere et rum for lærernes refleksioner og potentielle kritikker, har jeg igennem mine spørgsmål søgt at facilitere refleksioner omkring de aktive forbindelser og sammenhænge, lærerne indgår i. Jeg udforsker ikke blot lærerens udtalelser som sproglige konstruktioner, men spørger ind til de personer og objekter, der omgiver

lærerne som stabile referencer, der har virkelige konsekvenser for deres handlinger. Når jeg f.eks. har søgt at udforske, hvad den politiske målstyring har af betydning for lærernes arbejde og relationer til eleverne, er det med en opmærksomhed på, at de forskellige tests, evalueringer og faglige mål må erkendes i relation til de handlinger, som de afleder i undervisningen, for relationerne til eleverne, lederne, kollegaer og lærerne selv (Dewey 2009: 14).

Refleksionsniveauer

Det er i bevægelsen mellem lærernes idealer for deres arbejde og en efterfølgende refleksion over de formelle krav og strukturelle rammer, der er nærværende i lærernes hverdag, at åbningen for kritikken ligger. Det har været min hensigt at indlede mine interviews med spørgsmål om, hvordan lærerne grundlæggende finder deres arbejde meningsgivende, ud fra den tanke, at jeg ved at gøre lærernes idealer eksplicit for både mig og dem selv, vil styrke den position hvorfra lærernes potentielle kritikker kan udtrykkes (se interviewguide i bilag 1). Min forestilling har været, at nogle lærere er i tæt kontakt med de idealer, de arbejder ud fra, mens andre, som et resultat af deres travle arbejdsliv, og de rutiner de har indarbejdet, ikke i det daglige har et rum til at reflektere mere grundlæggende over, hvad det er for nogle idealer, de arbejder ud fra.

Ifølge Boltanski er det netop aktørernes mulighed for at bevæge sig imellem forskellige idéer om storhed, at kritikens mulighed ligger. Det er ved at skabe et rum, der giver lærerne tid til at sætte ord på, hvordan de er forbundet med deres arbejde, at jeg kan fastholde lærerne i at tale med udgangspunkt i de idealer, de indledningsvis fremstiller, i den efterfølgende refleksion om de formelle rammer. Jeg formoder, at kritik vil opstå som et resultat af, at lærernes idealer på forskellige måder vil være i konflikt med de idealer, der ligger til grund for de strukturelle krav og formelle rammer, der er en del af lærernes hverdag.

Min position

Jeg stiller mig i udgangspunktet solidarisk med lærerne. Jeg opfatter de erfaringer, som lærerne har gjort sig, som værdifulde og nødvendige at tage udgangspunkt i, når det kommer til at begribe, hvad det er for nogle problemstillinger, der er på spil i deres hverdag i folkeskolen. Med ønsket om at skabe et rum for udfoldelse af lærernes kritiske kompetencer, har jeg indtaget en aktiv rolle og bestræbt mig på at skabe de bedst mulige omstændigheder for, at lærernes refleksioner og mulige kritikker har kunne få et udtryk. Interviewene er så vidt muligt foretaget i lærernes hjem ud fra en forestilling om, at et trygt miljø ville være afgørende for, at lærerne kunne træde frem som personer, hvis erfaringer, følelser og kritikker ville blive taget alvorligt. I interviewsituationen har jeg bestræbt mig på at sætte min egen kritiske indstilling til side for at sætte lærernes refleksioner og kritikker i centrum. Jeg har indtaget en fortolkende rolle og søgt at støtte lærerne i den

aktive refleksionsproces, der er udgangspunktet for at de kan fremsætte konsistente udsagn og udfolde refleksioner omkring deres erfaringer.

På trods af bestræbelsen på at sætte lærerens refleksioner og kritikker i centrum ligger der ikke en ambition om at indtage en neutral position i interviewsituationen. Omvendt mener jeg, at en nærværende indlevelse og en følelsesmæssig identifikation med lærernes erfaringer må være udgangspunktet for, at jeg kan nærme mig en forståelse for kompleksiteten af de erfaringer, lærerne har gjort sig. Samtidig har jeg i interviewsituationen ikke kunne skjule mine følelser, når lærerne har fortalt om situationer, der har været krænkende, rørende eller inspirerende. Selvom jeg har forsøgt at stille mine spørgsmål så neutralt som muligt, ligger der i dele af de spørgsmål, jeg stiller, en implicit problematisering af visse tendenser, så som den politiske målstyring og en opfordring til en kritisk refleksion over disse tendenser.

Skolerne og lærerne

Min interviewundersøgelse fandt sted over en måned i oktober 2013. Jeg interviewede i alt 7 lærere, og interviewene varede i gennemsnit halvanden time. Udvalget af lærerne skete med ambitionen om at udforske, hvordan lærere, der arbejder på skoler, der er organiseret på baggrund af nogle forskellige idealer, oplever deres arbejde og muligheden for at handle i overensstemmelse med dem selv. I undersøgelsen interviewer jeg lærere, der underviser på henholdsvis en helhedsskole, almindelige folkeskoler samt på steinerskoler. Inddragelsen af lærere, der underviser på skoler, der grundlæggende er forskellige, er begrundet i forestillingen om, at lærernes differentierede erfaringer vil kunne frembringe nogle frugtbare perspektiver på, hvad de forskellige praksisser og krav, de arbejder under, betyder for lærernes oplevelse af mening i relation til deres arbejde. Når jeg har valgt at inddrage steinerskolen som modbillede, er det fordi, at jeg med inspiration fra John Dewey mener, at den stærkeste form for kritik er de levende alternativer, der kan give os nogle billeder af, hvordan aktuelle tilstande kunne være anderledes. I det følgende citat refererer Dewey til poesien som en kritik af livet. På lignende måde mener jeg, at steinerskolen kan give en sansemæssig fornemmelse af skolen, som et sted der bygger på andet og mere end kontrol og fokuset på de målbare resultater.

A sense of possibilities that are unrealized and that might be realized are when they are put in contrast to actual conditions, the most penetrating "criticism" of the latter that can be made. It is by a sense of possibilities opening before us that we become aware of constrictions that hem us in and of burdens that oppress (Dewey 1958: 346).

Steinerskolerne som modbillede

I folkeskolen er lærernes arbejde i vid udstrækning tilrettelagt med udgangspunkt i den politiske ambition om at effektivisere og målstyre undervisningen. I steinerskolen ligger der i modsætning hertil en ambition om at være alsidigt dannende. I stærk kontrast til folkeskolens praksis påhviler det lærerne på steinerskolen at forberede og fremlægge undervisningen uden lærebøger ud fra den idé, at undervisningsstoffet skal holdes levende og tilpasses til den enkelte klasse og elev. Samtidig er de faglige mål udfærdiget på et udviklingspsykologisk grundlag, der tager udgangspunkt i elevernes aldersmæssige og personlige udvikling¹⁶. Undervisningen i steinerskolen bygger således på et livssyn om “det hele menneske”, hvor der lægges vægt på, at indlæring og begrebsdannelse ikke forceres med “færdige sandheder”, men at indlæring erobres gradvist af eleverne selv.

Inddragelsen af steinerlærerne er begrundet i, at der på steinerskolen ligger en særlig vægtning af lærerens rolle og betydning i forhold til elevens udvikling. I grundskolen følges eleverne, så vidt det er muligt, af den samme klasselærer. Tanken er, at læreren skal udvikle et nært kendskab til eleverne og i udformning af undervisningen tage hensyn til det enkelte barns behov. Klasselæreren varetager i begyndelsen hovedparten af undervisningen, men suppleres i de større klasser af faglærere, som klasselærerne har et tæt samarbejde med (Kilde: hjemmesider fra steinerskolerne, hvor mine informanter arbejder. Anonymiseret.)

Læreren har i steinerskolen en meget central rolle. Dette kommer både til udtryk i, at læreren skal være et inspirerende forbillede for eleverne og ved, at læreren skal udvikle en nær relation og et kendskab til den enkelte elev. Inddragelsen af steinerskolen er samtidig begrundet i ønsket om at

¹⁶ Steinerskolernes undervisning bygger på et idégrundlag, der er udarbejdet af den østrigske filosof og naturvidenskabsmand Rudolf Steiner (1861-1925). Pædagogikken, som også kaldes Waldorfpædagogik, er tilrettelagt ud fra idéen om at styrke menneskets tre iboende grundkræfter: vilje, følelse og tanke. Det er lærerens opgave at forsøge at integrere de tre sider af livet i undervisningen ud fra idéen om, at de forskellige evner gensidigt styrker hinanden. Idéen er, at viljen blandt andet udvikles gennem kunstneriske fag og håndværksfag. Følelsen udvikles blandt andet gennem oplevelser, gode fortællinger, kunstnerisk virksomhed, klassens årstidsfester og månedsfester. Her vækkes følelsen gennem interesse for omverdenen og den opståede empati. Tanken skærpes gennem en dannelse af dømmekraften. Det sker i flere bevidste trin, som udvikles i samspil med pensum og metode. Alle tre områder øves og udvikles i hele skoletiden, men viljen er fremherskende fra 0 til 7 år og dermed i de mindste klasser. Følelsen udvikles grundlæggende fra 7 til 14 år, og tanken udfoldes fra 14 til 21 år. Således er undervisning og læring nøje tilrettelagt efter børnenes alder og udviklingstrin (Kilde: Hjemmesider for skolerne, hvor mine informanter arbejder. Anonymiseret).

udforske, hvad steinerskolens karakterfrie evalueringsform, *vidnesbyrdet*, betyder for lærernes arbejde og relationerne til eleverne¹⁷.

Helhedsskolen

Min interesse for at interviewe lærere, der underviser på en helhedsskole, er begrundet i, at der her arbejdes målrettet med elevernes muligheder for at indgå i relationer til flere voksne¹⁸. I helhedsskolen er skoleskemaet fleksibelt, og eleverne er ikke tilknyttede klasser men en årgang på omkring 43 børn med 4 tilknyttede lærere. I helhedsskolen, hvor mine informanter arbejder, bliver eleverne inden for årgangen undervist i to eller tre fleksible basisgrupper. Det er lærerne, der sammen med tilknyttede pædagoger i nogle selvstyrende årgangsteams løbende står for at organisere børnene i basisgrupperne. Når eleverne rykker til en ny årgang, vil de blive fulgt af nogle af lærerne fra den tidligere årgang, imens andre lærere vil blive på den samme årgang eller rykke til andre årgangsteams. Jeg har fundet det interessant at udforske, hvad det betyder for lærerne og eleverne at indgå i relationer til hinanden i denne omvekslende og fleksible struktur. Inddragelsen af helhedsskolen i undersøgelsen henter samtidig sin aktualitet ved, at den nye skolereform, der træder i kraft i 2014, netop lægger op til en lignende organisering. Eleverne i folkeskolen vil fremover komme til at

¹⁷ På Rudolf Steiner Skolen er der hverken skriftlige eller mundtlige eksaminer og eleverne får ikke karakterer. Eleverne bliver evalueret igennem såkaldte vidnesbyrd, som er skriftlige og personlige. I vidnesbyrdet beskriver læreren elevens individuelle og sociale evner og muligheder og fortæller, hvordan eleven aktuelt arbejder i skolen. På baggrund af skolens pædagogiske grundlag, hvor håndværk, kunst og videnskab alle har en væsentlig plads i barnets udvikling og undervisning, beskrives ikke kun elevens faglige kunnen, men lige såvel den daglige indsats, indgangsvinkel, arbejds måde, motivation og sociale væsen, sådan at flest mulige sider af barnet træder frem og danner en helhed. Undervisningen er tilrettelagt som fagperioder af 3-5 ugers varighed. Her fremstiller eleverne enten et periodehæfte eller noget tilsvarende, der dokumenterer det pensum, der er gennemgået i perioden og viser, hvordan eleven har forstået og oplevet stoffet. Fra 4. klasse får læreren hæftet til gennemlæsning og kort tid efter får eleverne deres hæfter tilbage med lærerens skriftlig og evt. mundtlige kommentarer til arbejdet (Kilde: Hjemmesider for skolerne, hvor mine informanter arbejder. Anonymiseret).

¹⁸ Helhedsskolen i min interviewundersøgelse skal ikke forveksles med den helhedsskole, der bliver en realitet med den kommende skolereform, der træder i kraft i 2014. Helhedsskolen er ikke et entydigt begreb, men henviser til forskelligartede skoletilbud. Inden for de seneste år har 12 danske folkeskoler fået dispensation fra folkeskoleloven til at organisere et helhedsskoletilbud med udvidet åbningstid. De lærere jeg i nærværende speciale interviewer, underviser på en helhedsskole, der er etableret som et led i den tidligere VK-regerings ghettoudspil og initiativ til en "styrket integrationsindsats i skolen" (Regeringen 2010: 23) Det overordnede mål med etableringen af helhedsskolen er beskrevet som: en styrket skolegang med fokus på elevernes sproglige, faglige og sociale udvikling, at tiltrække en større andel af lokalområdets børn til skolerne og at skabe en udfordrende, tryk og sammenhængende hverdag med tæt integration af undervisning og fritidsliv (Rambøll 2011: 3).

møde flere lærere end hidtil, og lærerne kommer tilsvarende til at indgå i relationer til flere kollegaer og elever.

Præsentation af lærerne

Et andet kriterium for udvælgelsen af lærerne har været at få en variation i lærernes erfaringsmæssige baggrund i forhold til at undervise under forskellige pædagogiske og samfundsmæssige strømninger. Specialets problemstilling handler som beskrevet i det indledende kapitel især om at få viden om, hvordan lærerne oplever, at den test- og evalueringskultur, der i dag er kendetegnende for den danske folkeskole, indvirker på deres arbejde. Derfor har jeg fundet det oplagt både at udforske perspektiver fra folkeskolelærere, der kun har arbejdet inden for faget i en kortere årrække, samt lærere der i kraft af et langt arbejdsliv har undervisningserfaring fra tiden, inden PISA-undersøgelserne og de nationale tests blev implementeret.

Jørgen

Er uddannet folkeskolelærer og har undervist på den samme folkeskole i 42 år. Jørgen har både fulgt en klasse fra 1. til 9. klassetrin og har de seneste år arbejdet i udskoling. Interviewet med Jørgen foregik i hans eget hjem. Jørgen henvendte sig selv til mig, da han havde hørt, at jeg søgte en lærer med mange års erfaring til at deltage i undersøgelsen. Interviewet fandt sted hjemme hos Jørgen. Jeg har fået kontakt til Jørgen igennem Sara.

Sara

Er uddannet folkeskolelærer og specialiseret i at arbejde med børn med særlige behov. Sara har undervist i 29 år og har undervist forskellige almindelige klasser og specialklasser. Sara har ført en klasse op fra 1. til 9. klassetrin. I de seneste år har Sara arbejdet som indskolingslærer og underviser på nuværende tidspunkt på 3. årgang på en helhedsskole. Interviewet fandt sted hjemme hos Sara. Jeg fik kontakt til Sara igennem Cecilie, der arbejder på samme skole.

Cecilie

Uddannet folkeskolelærer. Cecilie er i starten af trediveerne og har undervist på den samme skole i fire år. Cecilie underviser på nuværende tidspunkt 8. årgang på en helhedsskole. Jeg har interviewet Cecilie før i forbindelse med en tidligere projektrapport på RUC. Interviewet fandt sted hjemme hos Cecilie.

Karen

Uddannet skrædder og folkeskolelærer, samt læsevejleder. Karen har undervist syv år på Teknisk Skole, og har her været med til at starte 10. klasse op. På nuværende tidspunkt er Karen klasselærer for en 4. klasse i folkeskolen, hvor hun har arbejdet i fire måneder. Jeg har fået kontakt til Karen igennem mit private netværk. Interviewet fandt sted i mit hjem.

Bernard

Har en kandidatgrad i Litteraturvidenskab. Bernard har selv gået på steinerskole og er blevet introduceret til undervisningen på sin nuværende steinerskole igennem en mentorordning på skolen. Bernard har undervist på steinerskolen i 11 år og er på nuværende tidspunkt blandt andet klasseleder for en 9. klasse. Bernard arbejder på en anden steinerskole end de to andre steinerlærere. Jeg har fået kontakt til Bernard igennem mit private netværk. Interviewet fandt sted hjemme hos Bernard.

Erik

Erik har en bachelor i Religionshistorie og har derudover læst på steinerbørnehaveseminaret, hvor han var i to-årigt praktikophold på skoler i udlandet. Erik er klasselærer for 7. klasse på en steinerskole. Han har tidligere ført 2 klasser op fra 1. til 8. klasse. Jeg fik kontakt til Erik igennem Sophia, der arbejder på samme skole. Interviewet fandt sted på skolen.

Sophia

Er uddannet fysioterapeut samt uddannet lærer på steinerlærerseminaret. Sophia kom til skolen som forælder og har undervist på den samme steinerskole i tretten år. Sophia er på nuværende tidspunkt klasselærer for en 5. klasse. Jeg fik kontakt til Sophia ved at henvende mig til skolen. Interviewet fandt sted på skolen.

Centrale erfaringer fra det empiriske arbejde

Min oplevelse er, at lærerne har mødt mig med stor tillid og åbenhed. Som Dewey pointerer, er tænkningen ikke isoleret fra vores følelser og erfaringer. Det resulterede i flere tilfælde i, at lærerne i interviewsituationen berettede om ting og situationer, der havde været svære eller rørende. Den følelsesmæssige berørthed kom i visse tilfælde til udtryk gennem tårer, ved slag i bordet eller ved hævelse af stemmen. Når lærerne i vid udstrækning udtrykker et følelsesmæssigt engagement, mener jeg, at det kan begrundes i, at det er lykket at skabe nogle trygge omstændigheder omkring interviewsituationen. Min oplevelse er, at lærernes egne hjem har været en frugtbar ramme, hvor lærerne trygt har kunnet udfolde deres refleksioner, følelser og kritikker i relation til deres arbejde. Jeg mener samtidig, at lærernes engagement og åbenhed kan begrundes i, at de spørgsmål, jeg stiller, har været vedkommende for lærerne, idet de tager udgangspunkt i lærernes egne idealer og konkrete erfaringer.

Lærernes refleksive aktiviteter

Karakteren af lærernes refleksive aktiviteter kan identificeres ved at skelne mellem lærernes refleksioner, som nogle der udspringer af *interviewsituationen*, og nogle *allerede erfarede* refleksioner som lærernes så fortæller om efterfølgende. Jeg ser grund til at fremhæve, at

folkeskolelærerne, der har arbejdet inden for faget i en længere årrække, i begge tilfælde er fælles om at formulere refleksioner, der kan karakteriseres som nogle allerede erfarede refleksioner. Det kommer til udtryk ved, at de i meget begrænset omfang er i en tilstand af tvivl eller forvirring i forhold til de *kritiske øjeblikke*, jeg spørger ind til i interviewene. Derimod udtrykker de i vid udstrækning, at de har erkendt sammenhængen mellem de *kritiske øjeblikke*, deres egne aktiviteter og de efterfølgende konsekvenser, som de erfarer i deres hverdag. De har med andre ord gennemgået en refleksionsproces, der gør dem i stand til at drage slutninger og konklusioner, på baggrund af deres erfaringer. På baggrund af de refleksioner de allerede har gjort sig, delagtiggør de i interviewsituationen mig i deres erfaringer, ved at argumentere, forklare sammenhænge og konkludere.

De yngre folkeskolelærere, der har arbejdet som lærere i en kortere periode, kommer også med refleksioner, der kan karakteriseres som nogle allerede erfarede refleksioner. Men samtidig er interviewene med de yngre lærere i højere grad karakteriseret ved en tilstand af forvirring, tøven og tvivl, der er kendetegnende for de indledende faser i en refleksionsproces. Når lærerne udtrykker tøven og tvivl, i forhold til de spørgsmål jeg stiller, kan det ses som et udtryk for, at de ikke tidligere har reflekteret over spørgsmålene. Ligesom folkeskolelærerne med længere erfaring er steinerlærernes refleksioner også i stor udstrækning kendetegnet ved at være nogle allerede reflekterede erfaringer. Refleksioner over interviewene med steinerlærerne vil blive udfoldet grundigere i følgende afsnit.

Evaluering af lærernes kritik

Med ønsket om at gøre lærernes kritik til mit undersøgelsesområde har jeg i den efterfølgende bearbejdning forholdt mig til, hvorvidt lærernes refleksioner i interviewsituationen kan karakteriseres som kritiske.

Igen er det værd at fremhæve, at folkeskolelærerne, der har undervist i en lang årrække, gjorde sig bemærket ved at indtage nogle positioner, hvor de i høj grad kritiserer og udfordrer de institutionslogikker og principper, som skolen er organiseret ud fra. Det, der var kendetegnede for disse interviews, var, at jeg ikke behøvede at gøre nogen indsats i forhold til at igangsætte refleksioner over de kritiske øjeblikke i lærernes hverdag. Omvendt havde lærerne så mange kritiske refleksioner på hjertet, at det i begge tilfælde var en udfordring at få afrundet interviewene. Som tidligere redegjort for har Boltanski på baggrund af sine empiriske studier vist, at hverdagslivets kritik er mulig i kraft af muligheden for at støtte sig og henvise til idealer og principper fra alternative verdener. Dette kom også, som jeg i de følgende analysekapitler vil vise, til udtryk i interviewene med lærerne. Kritikens mulighed afhænger, som Boltanski pointerer, af de vilkår man er underlagt i en given situation. Jeg oplevede, at lærerne med større erfaringsbaggrund tog interviewsituationen til sig som en mulighed for at

udtrykke nogle kritikker og problematikker, som lå dem meget på sinde, og som de i det daglige ikke oplevede at være i stand til at udtrykke sig om eller ændre på.

Også i interviewene med de yngre lærere kan der identificeres refleksioner, der kan karakteriseres som kritiske. F.eks. formulerer Karen nogle radikale kritikker, der principielt udfordrer folkeskolens organisering og grundlag. Karens kritik er dog i mindre grad kendetegnet ved grundige refleksioner, beviser og konklusioner. Dette må forstås i relation til, at hun kun har undervist på folkeskolen i 4 måneder, og derved ikke har haft den samme mulighed for at reflektere over den sammenhæng, hun er en del af, som de lærere der har undervist i 30-40 år. Interviewet med Karen er samtidig kendetegnet ved at være en refleksion over de nye udfordringer, hun står over for i forhold til at have overtaget en klasse, som er præget af nogle meget konfliktfyldte relationer mellem eleverne, og hvor flere af eleverne tydeligvis mistrives.

Interviewene med steinerlærerne er af en meget andet karakter end interviewene med folkeskolelærerne. Folkeskolelærernes kritikker er fælles om, hvad enten de er radikale eller er interne kritikker af skolens organisering, at referere til deres hverdag som meget konfliktfuldt. I modsætning hertil er interviewene med steinerlærerne kendetegnet ved, at de i meget lille grad omtaler deres hverdag som konfliktfuldt og ved, at lærerne i interviewene ikke opstiller kritikker af den måde steinerskolen er organiseret på. Jeg ser dette som et udtryk for, at når lærerne har valgt at arbejde på en steinerskole, er dette valg begrundet i, at skolens værdigrundlag og organisering i vidt omfang stemmer overens med lærernes egne værdier. Når jeg i den følgende analyse har fundet det meningsfuldt at bringe Boltanskis teori i spil i forhold til at analysere steinerlærernes refleksioner, er det fordi steinerlærernes aktiviteter alligevel kan karakteriseres som kritiske. Kritikken træder frem ved, at steinerskolen overordnet må forstås som en modbevægelse til det etablerede skolesystem, der udfordrer nogle ordinære måder at forstå skolens rolle i samfundet på. Knyttet til denne kritik retfærdiggør steinerlærerne deres praksis ved at argumentere for, fremsætte pragmatiske beviser for, analysere og konkludere, hvordan steinerskolen står som et alternativ til det etablerede skolesystem. Steinerlærernes kritik og retfærdiggørelser fremstår, som det vil komme til udtryk i den følgende analyse, velbegrundede og konsistente. Jeg ser dette som et udtryk for, at steinerlærerne, i kraft af at de arbejder på en skole, der grundlæggende er etableret på nogle væsensforskellige idealer i forhold til det etablerede skolesystem, er vant til at skulle retfærdiggøre og forklare, hvilke værdier og idealer deres arbejde og steinerskolens organisering hviler på.

Kapitel 4

Verdener i konflikt

Indledning

I dette kapitel vil jeg præsentere specialets første analysedel, der har fokus på folkeskolen og folkeskolelærernes kritik. I den første bearbejdning af mine interviews kom jeg som tidligere nævnt frem til, at fire af Boltanskis verdener, nemlig *den inspirerede verden*, *borgerverdenen*, *den industrielle verden* samt *projektverdenen*, er nærværende i de konfliktsituationer, lærerne beskriver i mine interviews. I min analyse vil jeg søge at fremstille de såkaldte *kritiske øjeblikke*, som lærerne i interviewsituationen fremstiller, og den efterfølgende reflektive bevægelse, der opstår, når lærerne søger at klarlægge, hvordan individer og entiteter, der er involveret i *konfliktsituationen*, er knyttet til hinanden. Ud fra idéen om at konfliktsituationer kan bero på en uenighed vedrørende værdien eller storheden af de individer eller entiteter, der er involveret i situationen, har jeg søgt at identificere, hvad det er for nogle forskellige logikker eller såkaldte idéer om storhed, der er involveret i de konfliktsituationer, som lærerne fremstiller. I det følgende vil jeg igennem udvalgte analyseeksempler fremstille de forskellige læreres kritikker og refleksioner over konkrete konfliktsituationer, som de oplever i den skolemæssige kontekst, de arbejder indenfor.

Kritik fra den inspirerede verden rettet mod projektverdenen

“Vi er alle sammen klasselærere for dem”

I den inspirerede verden er naturlige relationer *skabende*. Derfor er værdige relationer karakteriseret ved en *åben og spørgende* tilstand, hvor man giver sig hen til følelsesmæssige relationer, der er det eneste, der skaber *varme*, *originalitet* og *kreativitet* imellem individer. I det følgende afsnit retter Sara, der arbejder på en helhedsskole, en kritik fra den inspirerede verden rettet mod helhedsskolens *fleksible organisering*, der ud fra Boltanskis terminologi kan sidestilles med en værdighed, der hører hjemme i projektverdenen. Indledningsvis fortæller Sara i overensstemmelse med en inspireret storhed, hvad relationerne til eleverne betyder for hendes arbejde:

Sara: Jeg elsker jo, og det har jeg altid elsket, ideen om at følge dem hele vejen op, og det var derfor, at jeg for ti år siden... endelig kunne jeg få lov at få en klasse, og jeg vil sige, det glemmer jeg aldrig, og det har været fantastisk, fordi man får et særligt forhold til de børn. (...)

Jeg tror, at det at være skolelærer for mig er kontakten med børnene, og det som det giver. Altså det, at man den ene dag kan have et barn, der gør noget helt vanvittigt, og så snakker man, og så kan man se, at dagen efter, der gør de det ikke mere. Det, at man kan præge dem og hjælpe dem til at blive nogle gode mennesker. Så nej, jeg er ikke ligeglad med, at de lærer noget... Jo, det er jeg faktisk, det var ikke derfor, at jeg blev skolelærer. Faktisk blev jeg ikke skolelærer for, at min glæde skulle være, at nogle børn skulle blive dygtige til skolearbejde. Det var det egentlig ikke, men det er da en bonus, at de også kan glæde sig ved at lære noget. (...)

Min kernefunktion, det er jo egentlig at undervise, men jeg må sige, at dernede hvor jeg er, der får vi meget mere ud af at se kernefunktionen som noget socialt, tage hensyn, være omkring og pleje, og sørge for at udfylde et hul. Der er noget forsømt hernede i vores område, hvor forældrene har travlt og har alt muligt andet at tænke på. Det er meget tydeligt, at vi har det, som jeg kalder fredagsbørn. Vi har i hvert fald en håndfuld. Jeg har 45 børn i den årgang, hvor jeg er, og vi har i hvert fald fem eller syv af dem, der græder om fredagen – helt umotiveret, hvor de ikke kan forklare hvorfor. Så græder de bare om fredagen på et eller andet tidspunkt, og det handler om, at de bliver utrygge ved, at de skal hjem og holde weekend – de skal hjem til en rodet baggrund. Og den der funktion omkring at tage vare på børn, der har brug for at blive taget vare om, det synes jeg er meget udbredt. Altså, at jeg så også skal undervise og gøre god en indsats der, det er så et dilemma, man står i, fordi jeg tror ikke, at indlæring kan foregå, hvor børn er utrygge eller ikke i ro eller ikke i harmoni. Så kan jeg undervise nok så meget. Det ene kan ikke foregå uden det andet, og hvor meget der så skal være af det ene og det andet, det er alt efter, hvad det er for en årgang, og hvad det er for nogle børn, vi står med.¹⁹

Når Sara i interviewet udtaler, at hun er *ligeglad med, at børnene lærer noget*, og at *det ikke var derfor, at hun blev skolelærer*, udfordrer hun visse normer inden for den skolemæssige kontekst, hun er en del af. Med andre ord devaluerer hun sig selv i forhold til en opfattelse af, at lærerjobbet handler om *at gøre børnene gode til skolearbejde*. Når Sara benytter sig af ord som *jeg elsker, tryghed, ro og harmoni*, bruger hun begreber, der henviser til nogle indre følelsesmæssige tilstande, der hører hjemme i den *inspirerede verden*, hvor *de naturlige relationer* er skabende og følelsesmæssige relationer, og hvor man indtager en åben og spørgende tilstand i relationen til andre mennesker. I interviewet med Sara kommer bestræbelsen på at forstå elevernes behov og at etablere følelsesmæssige relationer til eleverne til udtryk i følgende ord: *tage hensyn, være omkring, pleje og sørge for at udfylde et hul*. Samtidig ligger der i forestillingen om at

¹⁹ Jeg har udeladt at lave referencer til de valgte interviewuddrag, da det fremgår direkte af uddragene, hvem der taler – i dette tilfælde Sara. Se kapitel 3 for en præsentation af alle interviews og interviewpersoner.

præge en idé om, at *et særligt forhold til børnene* kan hjælpe dem til at blive nogle gode mennesker. Der ligger på den måde et ideal om at indgå i skabende relationer til eleverne.

Samtidig med at Sara er orienteret mod at etablere følelsesmæssige relationer til eleverne, som når hun giver udtryk for, *at det at være skolelærer for mig er kontakten med børnene, og det som det giver*, er hun, i kraft af at hun arbejder på en helhedsskole med en meget fleksibel og omskiftelig struktur, udfordret i forhold til at etablere den kontakt til eleverne, som hun oplever som meningsfuld for både eleverne og hende selv. Det høje krav om fleksibilitet og omstillingsparathed på skolen kommer blandt andet til udtryk ved, at lærerne sammen med tilknyttede pædagoger er organiseret i nogle selvstyrende årgangsteams, der løbende står for at organisere børnene i forskellige basisgrupper. En skolestruktur, der er organiseret i denne form omkring nogle fleksible og selvstyrende enheder, som det er tilfældet på den helhedsskole, hvor Sara arbejder, kan sammenstilles med en struktur, der er etableret på baggrund af idealer Boltanski identificerer som hjemmehørende i *projektverdenen*. I projektverdenen er storhed karakteriseret ved *tilpasningsevne* og *fleksibilitet* i forhold til at navigere i en *polyvalent* verden, hvor man altid må være åben for nye sandheder, idealer og projekter. Skolens praksis med at inddrage *fagvejledere* i undervisningen kan på lignende måde identificeres som hjemmehørende i projektverdenen, hvor *nytænkere, managere og ledere* er *de store personer*.

Det følgende uddrag er et eksempel på et *kritisk øjeblik*, hvor Saras forsøg på at etablere følelsesmæssige relationer til eleverne bliver udfordret af en intern *slåskamp* om, hvem der skal have hvilke kontaktbørn:

Clara: Hvem er det, der organiserer det?

Sara: Det gør vi så sammen, men det er lidt sådan en slåskamp, hvor den, der siger mest, får det, som de vil have det, fordi jeg er typen, jeg gider altså ikke at sidde og sige, ”jamen det barn vil jeg have som kontaktbarn”. Man kan ikke blive ved med at prøve at fortælle de andre, at dér har jeg en god kontakt, når de bliver ved med at sige, ”nej, min kontakt er bedre”, ”min er bedre”. Lige nu er jeg desværre i et team, hvor det bare er damer, og alle damerne, de er rigtig opsatte på, at de skal sætte en finger på det, der foregår, så det er lidt sådan en kamp om at være den, der sætter aftrykket i klassen lige nu ikke, fordi vi er alle samme klasselærere for dem...

Når Sara i forbindelse med fordelingen af kontaktbørnene kritiserer den fleksible struktur, retfærdiggør hun samtidig sin kritik ved at henvise til hvilke konkrete konsekvenser, det har for hende og kollegerne i form af interne slåskampe. Samtidig retfærdiggør Sara sin kritik ved at pege på, at de høje krav om omstillingsparathed er noget, eleverne reagerer på ved at blive urolige og *prøve grænser af*, hver gang der kommer nye pædagoger eller lærere til årgangsteamet. Her fortæller Sara om, hvordan den løbende

udskiftning forstyrrer den ro og harmoni, som hun tidligere opstillede som fundamentet for at skabe vellykket undervisning:

Sara: Vi har lige fået en ny, de to af dem, der er nu, de kom ind sidste år, og så kom der en i år, og så gør man jo, som man plejer, man giver hende nogle børn at undervise i sine fag, og det har jo så været hat og briller, fordi de bruger så de første to måneder, altså alt efter hvad det er for nogle børn, de børn vi har nu, de har i hvert fald brugt to måneder på at prøve hende af og se, hvor hendes grænser er. Det er så selvfølgelig ikke hele klassen, men dem hun er tættere med og skal lære noget, på en tættere basis ikke, det går så op i hat og briller i det stykke tid, og det skal vi andre så også hjælpe, afhjælpe med, flytte rundt på nogle børn og høre hende, hvordan det går, have fat i nogen af de børn, som hun så beder os om, så hun ikke selv skal have fat i alle de børn, der skejer ud og sidder under bordene, så det er også... De fleste børn vil jo afprøve, hvor er den nye person, så hver gang der kommer en ny person, så skal det jo undersøges, hvad kan man der, hvad skal man der, hvad forventer du af mig.

Cecilie, der arbejder på samme helhedsskole, fortæller på lignende vis om de udfordringer, der opstår, når man starter på en ny årgang:

Cecilie: Hos os synes jeg, at vore elever har rigtig svært ved at have tillid eller vise tillid til nye mennesker, og det er rigtig svært at komme ind i en ny elevgruppe som voksen, altså man skal godt nok tage nogle kampe, og de prøver en af, de prøver godt nok grænserne af. Det kan jeg huske fra dengang, jeg startede, de udfordrede mig kontant for at se, hvor mine grænser var, og om jeg kunne sætte grænser for dem. Og jeg kan se det nu her, hvor vi har fået en ny. Det er jo det der med, så er hun alene med dem, og så gør de noget, de ellers godt ved, at de ikke må. De er hårdt at starte på en ny årgang, jeg ved ikke, hvordan det er andre steder, men det er det i hvert fald med vores elevgruppe.

“Vi kører efter at tænke nyt hele tiden”

Ud over det løbende samarbejde med de tre andre lærere, der er tilknyttet årgangsteamet, samarbejder lærerne på helhedsskolen også med tilknyttede pædagoger og fagvejledere, der løbende kommer med indslag til undervisningen og sætter projekter i gang:

Sara: På en spydspidsskole skal man blive dygtigere og dygtigere og bedre og bedre. Mottoet på vores skole er, at hvis der ikke er forandring... næh, hvordan er det nu, det er, det er noget med, at hvis man ikke rykker sig, så bliver der ikke forandret, så der skal hele tiden være noget nyt. Hvis man ikke tænker nyt, så bliver der ikke forandret, så vi kører efter at tænke nyt hele tiden. Og det kan man sige, at det er godt, men min egen personlige mening er, at nogle gange skal det altså også bare være stille og roligt og faste rutiner, så tingene kan bundfælde sig, også for børnene, for de bliver, undskyld mig, snotforvirrede. Vi har vejledere i hvert eneste fag, som vi holder møder med, hvor vi så

får stillet forskellige udfordringer, “gå ned og afprøv det, gå ned og afprøv det”. Den slags børn jeg har nu, i hvert fald i den tredje klasse, er ikke til skift, at pludselig skulle noget andet end de plejer, så faktisk bare det at blive forstyrret af at skulle til tandlægen er ikke godt for dem, de burde have en fast rutine, hele tiden.

Clara: Oplever du det?

Sara: De stresser, de stresser decideret altså, de stresser, og der bliver faktisk mindre ro på den end ellers.

Når Sara her kritiserer fagvejledernes projekter for at forstyrre hende og eleverne, er det fordi, hun ikke er orienteret mod den storhed, der er manifesteret i skolens organisering, hvor værdige mennesker er *fleksible* og *åbne* overfor *nye projekter* og idéer, og hvor *vi kører efter at tænke nyt hele tiden*. Det, Sara derimod er rettet mod, er muligheden for at indgå i følelsesmæssige relationer til eleverne og et grundlæggende ønske om at tilgodese elevernes behov, som hun her beskriver som ro og faste rutiner. Samtidig med at Sara retfærdiggør sin kritik af de udfordringer, som hun bliver stillet overfor af fagvejlederne ved at pege på, at de stresser eleverne, peger hun samtidig på, at det høje fokus på hendes faglige udvikling gør, at hun stresser og er på vagt over for, om hun kan leve op til de faglige krav:

Clara: Oplever du, at du er blevet en bedre lærer?

Sara: Nej, fordi stressen, stressniveauet hos mig har taget over i forhold til, hvad det kunne have givet, føler jeg.

Clara: Og hvad betyder det i forhold til din relation til eleverne?

Sara: Det betyder... jeg er ikke så afslappet... Jeg synes, at jeg er på vagt, eller jeg føler mig meget på vagt, det var jeg ikke før i tiden.

Clara: Og hvad er det overfor?

Sara: Det er overfor, det er mest overfor at få nået tingene altså, mit eget niveau, min egen ydeevne og sådan noget, jeg er hele tiden på vagt, om “åh, kan vi nu det”, så kan vi ikke, “får I lyst til at ligge ned nu og lave massage?”, “nej, det kan vi virkelig ikke”, og sådan nogle ting. Ting, som jeg før i tiden, der gik jeg mere på, hvad er det for en tendens, og hvad er det, børnene faktisk har lyst til, og hvor er det, jeg fanger dem, der bliver jeg nødt til at tromle dem lidt nu... Fordi der kommer så mange ting ind mange steder fra, den vej der skal stikkes ud, den skal være mere lige, fordi der kommer mange afbræk i det, så bliver jeg nervøs for, at man ikke lever op til det faglige.

Det kritiske øjeblik, som Sara beskriver i det ovenstående, kan forstås som en konflikt mellem *projektverdenens* krav om altid at være åben overfor *nye projekter* og idéer og Saras egen *inspirerede orientering* mod at indtage en spørgende tilstand overfor de elever, hun står over for. Kritikken fra den inspirerede verden er her rettet mod de restriktioner, der begrænser muligheden for at fokusere på nuet og den inspiration, der kunne opstå: *Får*

I lyst til at ligge ned nu og lave massage? Sara devaluerer forpligtigelserne over for fagvejlederne og kravet om, at man hele tiden skal tænke nyt og være åben overfor forandringer, ved at pege på, at kravet om nytænkning og forandring stiller sig i vejen for at opholde sig ved *nuet*, eleverne og hendes eget behov for *harmoni* og *ro*. Samtidig retfærdiggør Sara sin kritik ved at pege på, at fagvejledernes mange projekter underkender muligheden for at skabe undervisning, der tager udgangspunkt i, hvad *der fanger eleverne*.

Kritik fra borgerverdenen rettet mod den industrielle verden

“Er det dygtige lærere, der er nødt til at skære nogen fra?”

I borgerverdenen er storhed defineret ved, at det enkelte individ opgiver sine særinteresser og orienterer sig mod *fællesskabet*. I interviewet med Jørgen formulerer han et ideal om, at *den store lærer* er den, der afviser at følge sine egne egoistiske interesser (såsom gennem at vise gode resultater overfor sin skoleleder) og i stedet orienterer sig imod et ideal om *forening* igennem en bestræbelse på at inkludere *alle* elever i fællesskabet. Det fællesskab, Jørgen refererer til i interviewet, er både det fællesskab, der findes i klassen og skolen, men også det bredere fællesskab i form af det omgivende samfund. Jørgen fortæller i interviewet overordnet om, hvordan han ser det som sin rolle at bidrage til at få gjort eleverne *livsduelige*, så de er i stand til at klare sig i samfundet og livet fremover. Her fortæller han i et tilbageblik om hans gamle elever, der senere hen er vendt tilbage til skolen med deres egne børn. De elever, Jørgen her omtaler, er børn, *der kæmper og har store problemer derhjemme*.

Jørgen: Det vigtigere var jo, at man fik skubbet dem i gang med et eller andet, og lige så snart at de var i gang med et eller andet, så klarede de fleste sig egentlig og fik et liv. Det kan godt være, at de ikke fik den der høje uddannelse, men de blev gift og fik børn, og børnene kom tilbage til skolen og havde det godt, jamen, hvad pokker kan man forlange mere? Så var det, jeg tænkte, så er det vigtige, det er jo at sørge for, at næsten alle i din klasse, helst alle, de får den mulighed, så du ikke taber nogle på gulvet undervejs. Succesraten for mig er først og fremmest... du sagde, hvad er det vigtigste? Det vigtigste er at få bunden løftet op, så de også får et ordentligt liv, og det kunne jeg jo se, at de fik. (...)

Clara: Og hvordan hjælper du dem med det?

Jørgen: Vi bliver der jo for dem, vi snakker med dem, og vi bliver ved med at hive dem ind og hive dem ind i dagligdagen og prøve at hive dem ind i klassen, så de får et sted, hvor de kan være. Mange gange når man snakker med nogle af ungerne, det eneste sted de kommer hver dag, og synes er det bedste sted at være, det er faktisk at gå i skole. Hvorfor? Ja, ikke for at lære noget, det er ikke derfor, de er der, men de kommer hen og møder kammeraterne, og vi lærere, vi bliver opfattet som tålelige i deres øjne. Det er altid noget, så får vi dem dog ikke til at drøne rundt 24 timer i døgnet. Vi får dem til at snakke med

deres kammerater, og vi får snakket med dem om næste skoleår. Det er en lang sej kamp nogle gange, fordi mange af hjemmene har givet op, de kan ikke få deres børn til noget. Så kan man sige, hvis vi kan få dem i skole i det mindste, det er da en stor sejr, altså, det er mange... det synes de ikke, men altså de skulle prøve at stå i situationen, hvor børnene overhovedet ikke gider lytte til forældrene mere, gør som det passer dem og lige pludselig kan man trods alt få dem til at gå mere og mere i skole.

I borgerverdenen er personer værdige, når de arbejder imod forening af kollektive fællesskaber og på den måde knuser isolationen af det enkelte individ. Jørgen fremsætter et ideal om at inkludere den enkelte i fællesskabet, når han beskriver, at det vigtigste i hans arbejde er at tage ansvar og insistere på at fastholde elever, som han opfatter som udsatte, i det klassemæssige fællesskab, der i Jørgens øjne også hænger sammen med at blive inkluderet i det bredere samfundsmæssige fællesskab på længere sigt.

Det følgende uddrag af interviewet med Jørgen er en refleksion over det kritiske øjeblik, han oplever i sit arbejde, når han på den ene side er rettet mod de ovenfor beskrevne idealer om at inkludere elever, der har det svært i fællesskabet, og på den anden side oplever at blive vurderet på det klassegennemsnit, hans elever får til afgangseksamen i slutningen af året:

Clara: Du talte til at starte med om de her relationer, du har haft til dine tidligere elever, og hvad det betyder, at de er kommet tilbage. Oplever du, at du har nogle andre relationer til børnene i dag?

Jørgen: Jeg er så gammel, så jeg kan tillade mig at blæse på visse ting, så jeg bevarer stadigvæk elever, og vi hiver stadigvæk elever tilbage. Vi har lige haft to elever, der er flyttet, den ene flyttede til [Nyborg]. Så kommer de tilbage til [Nørrebro] i stedet for, at de går i den nye grundskole, så vil de gerne tilbage til den klasse, vi har nu, min kollega og jeg, fordi det er en hammer god social klasse. Og vi kigger bare på det, og jeg siger, "selvfølgelig skal hun ind igen", og så skriver jeg tilbage til min kollega, "der røg klassegennemsnittet 0,3 – mindst." Så kommer den næste tilbage, der er døduilpasset, og de er også flyttet, og hun går på en lokal skole, og der kan de ikke snuppe hende, på den næste skole kan de heller ikke snuppe hende, og så står hun jo uden skoletilbud – reelt set. Så siger vi, "vi lader hende bare komme ind igen." Vi kan ikke hekse i løbet af i år, men vi kan måske få hende til at komme i skole det meste af tiden, og så kan vi få dæmpet lidt ned, så hun kommer videre. Så skrev jeg tilbage, "nu er det 0,8 snittet røg." Jamen, det er reelt set de to inde, der er ingen af dem, der får andet end 0,0 i matematik, det betyder 0,8 i gennemsnit for klassen. Hvad nu hvis jeg sidder som ung lærer om fem-seks år. – nej, det ville jeg da aldrig gøre. Man var da dum oven i hovedet. Man kunne lige så godt have gnedet sig i hånden og sagt "yes, yes, yes, to svage elever ud af klassen, mit klassegennemsnit bliver bedre, jeg får klap på skulderen af min

chef.” Tage dem tilbage... no way, fordi det skal vi jo ikke, de er uden for vores grunddistrikt. Så vil man sige nej tak.

Clara: Hvorfor holder du fast?

Jørgen: Det kan jeg jo tillade mig, det er den luksus, jeg kan tillade mig som gammel lærer, og måske de næste par år kan folk også, men så bliver det jo strammet mere og mere til.

Clara: Tillade dig over for dig selv eller hvordan?

Jørgen: Jamen, jeg vil jo ikke få et prik på skulderen her til sommer, “hvad var det for et klasselæregennemsnit, I fik i matematik der?” Jeg vil jo ikke få skæld ud for det.

Clara: Du har en status?

Jørgen: Ja, og “den gamle er også så gammel, så det... vi opdrager ikke på vedkommende, inden vi ser os om, så er han jo alligevel gået af, og så er det bøvlø bavlø overstået.” Det gør selvfølgelig, at man kan tillade sig det. Men hvis man sad som yngre lærer, så ville man jo lige tænke sig om to gange og sige, “var det her nu smart?” Fordi, der er jo, måske har man brug for at få de ekstra point af sin skoleleder og komme videre. Kan man få et ekstra kursus, fordi man viser, “yes, jeg er på vej, ikke”, ligesom på alle andre arbejdspladser – det gælder om at takkes den, der sidder i næste led, og så tror jeg faktisk, at der kan komme en holdning til, at der er visse børn, det kan være smart at skille sig af med, når man kommer derop, hvor man skal måle gennemsnittet. Fordi det bliver vigtigt, gennemsnittet bliver vigtigere end den samlede vurdering.

Når Jørgen kritiserer, at hans arbejde bliver vurderet på klassens karaktergennemsnit, *hvad var det for et klassegennemsnit, I fik i matematik der*, retfærdiggør han samtidig sin kritik ved at søge at vise, hvordan et forstyrrende *objekt*, nemlig *klassens testresultater*, medfører hvad han opfatter som en problematisk måde at handle på som lærer, når det på ledelsesniveau bliver brugt til at vurdere hans arbejde. Jørgen oplever i dette kritiske øjeblik, hvor han skal overveje, om han vil tage eleverne tilbage i klassen, hvordan hans ideal om at skabe forening mellem mennesker og på den måde ødelægge *isolationen* af elever, som ingen skole kan *snuppe*, og ingen vil tage ind, på klassisk vis bliver udfordret af den endeløse kamp, som Boltanski pointerer ligger i borgerverdenen, nemlig når menneskets *selvoptagethed* og *individuelle interesser* ødelægger opretholdelsen af de kollektive fællesskaber. Lærernes ønske om *at få klap på skulderen af chefen* ved at vise *gode testresultater* udfordrer idealet om at afvise at stille individuelle interesser foran kollektive interesser.

Kritik fra den inspirerede verden rettet mod industrielle verden

“De gik ud med matematikkarakterer, der ikke var tilfredsstillende for ledelsen”

Som tidligere beskrevet henviser den industrielle orden til en verden af *kontrol*, hvor det store er baseret på det menneskelige potentiale for *effektivitet og produktivitet*. Store mennesker er dem, der er i stand til at agere forudsigeligt og pålideligt i forhold til at udføre en aktiv opgave eller skabe et produkt. Denne instrumentelle forståelse af menneskelig storhed adskiller sig fra de andre verdener ved den helt særegne *tingsliggørelse* af mennesket.

I det foregående så vi, hvordan Jørgen kritiserede et forstyrrende objekt fra den industrielle orden, *klassens gennemsnit*, ved at vise, hvordan det industrielle fokus på at optimere klassens gennemsnit medfører en kritisabel måde at handle på set ud fra et solidarisk perspektiv, når den medfører, at visse elever kan risikere at blive ekskluderet fra *fællesskabet*. *Så tror jeg faktisk, at der kan komme en holdning til, at der er visse børn, det kan være smart at skille sig af med*. I det følgende eksempel retter Sara en kritik mod det samme objekt, *klassens gennemsnit*, men med udgangspunkt i den inspirerede verden. Forud for det dette interviewuddrag har Sara fortalt om, hvordan hun oplever at være meget på vagt overfor, om hun lever op til det faglige, og om hun får nået tingene:

Clara: Fordi der er nogen, der kigger dig over dig skulderen?

Sara: De kigger over skulderen, og jeg har en gang faktisk, og der må jeg indrømme, der knækkede min film, det var, da jeg fik at vide, det var en klasse, der lignede lidt den her, de gik ud med matematikkarakterer, der ikke var tilfredsstillende for ledelsen, og så blev jeg kaldt til samtale om at skulle redegøre for og forklare mig, hvorfor det mon ikke var blevet så godt, som det skulle have været ifølge nogle normer af en eller anden slags. Der blev jeg stødt på mine manchetter og rigtig, rigtig ked af det. Fordi et eller andet sted så bør min ledelse vide, at jeg kan jo ikke gøre andet end det, jeg gør, og jeg synes, at jeg gør det aller, allerbedste jeg kan med den børnegruppe, jeg har.

Clara: Hvad sagde de til den samtale, hvis jeg må spørge?

Sara: Det var ikke formuleret som om, at jeg var en dårlig lærer, men bare det at jeg skulle forklare mig...

Clara: Ja?

Sara: Hvordan det kunne være. Hvor jeg tænker, jamen, hvad skal det til for, helt alvorligt, hvis de er de ledere, de er, så ved de hvorfor. Vi har hele tiden sagt, at den her klasse er svær, de har haft 27 forskellige klasselærere, og hver gang der er kommet en ny, har jeg skullet spille

klasselærer, fordi jeg var det eneste holdepunkt, der var, ikke... Og så hver gang man skal ind og været fuldtidsklasselærer alene, så går der jo noget fra noget andet, fordi så skal man jo tage børnesnakken, hvor der skal laves matematik, og da vi så kom ud i den anden ende, var der slet ikke forståelse for det, fordi det var glemt, det var fortid. Eller et eller andet...

Clara: Det med, at der også var nogle andre sociale opgaver i det?

Sara: Ja, lige præcis, i den forbindelse var det helt væk, fuldstændigt...

I relation til *det kritiske øjeblik* Sara oplevede, da hun skulle redegøre og forklare overfor ledelsen, hvorfor hendes elever gik ud med matematikkarakterer, der var lavere, end hvad man forventede, kritiserer hun samtidig sine ledere for tab af menneskelig storhed set ud fra en inspireret idé om storhed. I den inspirerede verden er naturlige relationer mellem mennesker ikke som i den industrielle verden præget af kontrol og standardiserede målinger, men er derimod kendetegnet ved autentiske, følelsesmæssige relationer. Når Sara udtaler, *hvis de er de ledere, de er*, ligger der en implicit pointering af, at hvis de var de mennesker, de burde være, så havde de ikke dømt hendes arbejde på klassens matematikgennemsnit, men derimod forholdt sig åbent og forstående over for hende og klassens situation.

Saras kritik kan ses som en klassisk kritik af den instrumentelle forståelse af mennesket, der gør sig gældende i den industrielle verden. Når lederne udelukkende vurderer Saras arbejde på klassens afgangskarakter, mister de samtidig forbindelsen til det partikulære (den specifikke klasse). Derved er ledernes fokus på de målbare resultater i konflikt med værdigheden i den inspirerede verden, hvor man må indtage en åben og spørgende tilstand overfor de mennesker, man står overfor. Når Sara udtaler, *da vi så kom ud i den anden ende, var der slet ikke forståelse for det, fordi det var glemt, det var fortid*, kritiserer hun ledernes instrumentelle forståelse af situationen ved at pointere, at de er begrænsede i forhold til at få øje på de ukontrollerede aspekter af livet, som man netop er orienteret mod i den inspirerede verden, som Sara her udsiger sin kritik fra.

“Så føler man hele tiden, at der står nogen og kigger en over skulderen”

Sara er ikke den eneste af lærerne, der fortæller om en oplevelse af at blive kigget over skulderen. Også læreren Karen beskriver, hvordan skolens praksis med at dokumentere og målstyre begrænser hende i at fokusere på de mindre målelige dimensioner af arbejdet. Karen er i høj grad orienteret mod at indgå i tætte relationer til eleverne og taler ud fra Boltanskis terminologi ind i en værdighed, der hører hjemme i den inspirerede verden. Når Karen i det følgende beskriver den sociale dimension af sit arbejde som central, skal det forstås i lyset af, at hun underviser en fjerde klasse, hvor

relationerne mellem eleverne er meget konfliktfyldte. På det tidspunkt hvor interviewet finder sted, har Karen kun undervist klassen i fire måneder:

Clara: Hvordan ser du din funktion som lærer?

Karen: Jeg synes, at der ligger en virkelig stor social opgave... det gør der – helt sikkert. Det er nærmest over halvdelen af det, vil jeg sige, måske særligt også i de små klasser. I tiende klasse der var det mere, hvis eleverne havde nogle sociale problemer, der gjorde, at de havde det lidt svært, så det var mere på tomandshånd, man talte om problemerne, hvor her er det mere hele det her klassefællesskab, man skal bruge energi på at få etableret. Ja, det tror jeg faktisk. Så man kan sige, man kan i hvert fald ikke undervise, før alle har det godt i klassen, fordi det kommer hele tiden op, det kommer hele tiden frem, hvis der har været en konflikt i frikvarteret.

Clara: Kan du komme med et eksempel på, hvordan sådan en konflikt kan virke forstyrrende ind?

Karen: Jeg har en elev, som godt kan finde på... Jeg kan komme med et eksempel fra den anden dag, hvor hun stiller sig foran tavlen, og så er der så en af drengene, der skubber til hende, og så råber hun, alt hvad hun kan, "jeg gider ikke mere", og løber ud af klassen, og smækker med døren, og så jeg jo forpligtet til at gå efter hende. Og så står klassen alene tilbage, og det der gør hun rigtig tit, så det fylder rigtig meget, og hun er rigtig ked af det og græder meget. Hun står tit på gangen og græder.

Det kritiske øjeblik Karen står i, når hun skal vælge, om hun skal blive i klassen og fortsætte undervisningen eller følge efter pigen, der græder på gangen, bliver forstærket af skolens industrielle orientering mod at dokumentere, om lærerne når de *mål*, de sætter for ugen. I det følgende fortæller Karen om et kritisk øjeblik, der opstår, ved at hendes inspirerede orientering mod *nuet* og løsningen af elevernes konflikter i klassen bliver udfordret af den industrielle storhed, der ligger i skolens orientering mod at dokumentere, om lærerne når de mål, de sætter for ugen:

Clara: Vil du fortælle lidt om de her formelle krav, der er en del af din hverdag?

Karen: Jo, der er jo de her nationale læsetest for eksempel. Det er der jo hvert år i fjerde klasse. Så er der årsplaner, man skal lave. Og der er ugebrev – det skal vi lave på den skole, hvor jeg er. Det vil sige, vi skal skrive ud hver uge til forældrene, hvad vi når i klassen, og det synes jeg kan være ret bindende faktisk eller sådan, det gør jo netop, altså hvis der er en konflikt i klassen, så føler man hele tiden et pres, for "åh nej, nu har jeg skrevet i ugeplanen, at vi skal nå alt det her", men...

Clara: Skal du gøre det inden?

Karen: Ja, det er inden, at man skal skrive, “i den uge der regner jeg med, at vi læser det og det, og vi skal lave det og det”, og til hver dag skal vi skrive ned, og lektier skal vi skrive ned hver dag.

Clara: Er det noget, skolen har besluttet?

Karen: Ja, det er en beslutning fra skolens side, ja, så det skal alle lærere.

Clara: Hvad ligger der bag ved den beslutning?

Karen: Jeg tror, at det er sådan en synlighed for forældrene, og dokumentation er det vel også, en form for dokumentation, det kan være ret stressende faktisk, netop fordi, at så føler man hele tiden, at der står nogen og kigger en over skulderen, hvis nu man bruger en time, og det bliver man jo nødt til nogen gange, at bruge en time på at løse en konflikt. Men hvis man så har skrevet i ugeplanen, at man skulle nå noget andet...

Som tidligere vist er den inspirerede verden, som Karen her retter sin kritik fra, i konflikt med en industriel storhed, der er defineret ved *kontrol* og *forpligtelser i fremtiden*. Det forstyrrende objekt i form af ugeplanen hæmmer muligheden for at være fokuseret på nuet og elevernes behov for at få hjælp til at løse sociale konflikter. Ligesom Sara, der fra ledelsens side oplevede en underkendelse af de sociale dimensioner i arbejdet ved udelukkende at vurdere hendes arbejde på klassens afgangskarakterer, peger Karen ligeledes på, at hun er udfordret i at fokusere på at løse konflikter mellem eleverne, når hun samtidig føler sig forpligtet på at følge ugeplanen. Både Sara og Karen peger i interviewene på, at den sociale dimension af deres arbejde, såsom at skabe tillidsrelationer til eleverne og støtte op om et godt klassefællesskab, ikke er noget, de oplever isoleret fra den faglige dimension af arbejdet, men noget der derimod er tæt forbundet med muligheden for at etablere vellykkede læreprocesser: *Man kan i hvert fald ikke undervise, før alle har det godt i klassen*. Skolens målstyring af lærernes undervisning igennem elevernes karakterer og ugeplanen hæmmer på den måde lærerne i forhold til at skabe det sociale miljø, der fra lærernes side opleves som fundamentet for at skabe vellykkede læreprocesser.

“Du træner dem frem ligesom cirkusdyr”

I det følgende vil jeg præsentere, hvordan Jørgen, der tidligere rettede en kritik mod den industrielle verden med afsæt i borgerverdenen, formulerer en kritik med udgangspunkt i et inspireret ideal. Jørgen kritiserer, hvordan det industrielle fokus på at målrette og styre undervisning gennem afgangskaraktererne er i konflikt med ønsket om at skabe fordybende læreprocesser, der opleves værdifulde for elevernes læring på længere sigt. I det følgende fremsætter Jørgen med andre ord en kritik af, hvordan et ensidigt fokus på at skabe undervisning, der fremmer elevernes resultater i testene, er i konflikt med en orientering mod at skabe undervisning, der

giver eleverne mulighed for at opleve at være fordybet i fagene, og som kan få betydning for dem på længere sigt.

Clara: Nu synes jeg, at det er ret interessant, nu når du har erfaring med at undervise på en anden måde inden.

Jørgen: Ja.

Clara: Kan du sige, du har været lidt inde på det, men kan du sige noget om, hvordan du oplever det? Altså hvordan det var før og nu? Og hvad det var, du kunne før, som du ikke kan nu?

Jørgen: Jamen, før sagde jeg jo til mig selv, hvis vi havde et fag som biologi, hvor vi har nogle temaer, så havde børnene jo langt større indflydelse på, hvad der skete i løbet af et skoleår, fordi hvis det nu viste sig, at der var et tema, som de synes var smadderspændende, så sagde jeg til mig selv, "ok, så gennemgår vi bare et andet tema overfladisk, de bliver nok ikke dårligere mennesker af den grund, men det, at de fordyber sig i noget og bliver interesseret i faget ved det, de vælger undervejs, det gør måske, at de senere hen synes, at faget ikke er så dumt endda, og så kan de vende tilbage, fordi de har prøvet at arbejde og fordybe sig." Som det er nu, så kører vi sådan en skøjteteknik, hvor der næsten ikke bliver tid til at dykke ned efter interesse. Det vil sige, at faget bliver til på skolens præmisser og ikke længere på elevens præmisser. Det er iskoldt og kynisk. Det er eksamen, bum. Fordi det er også klart, at sidder der nogle, der skal i gymnasiet, så kan de også godt med god ret sige til mig, "jamen, jeg skal også have en karakter der til". "Ja, det skal du". Og selvfølgelig skal jeg sørge for at klæde dig på, så den person også får sit afsæt til at kunne ryge i gymnasiet, det kan jo ikke nytte noget, at man ikke giver dem en mulighed. Så det vil sige, du får skismaet med det, jeg godt ville, og så de krav der stilles. Og det er to typer af elever, vi jo har, som sagt så de dygtige børn og de svage børn, det går ikke helt hånd i hånd, når man skal måle på den måde der.

Clara: Nej, og det du mener ryger ud, det er den der mulighed for børnene i at mærke en interesse eller den fordybelse, som de kan bruge som noget værdifuldt i sig selv?

Jørgen: Ja, fordybelsen i et fag, hvor man erkender, at faget ikke kun er til for skolen, men at det kan have en værdi i sig selv. Det er sådan en, der kan skabe en, det er ikke 100 procent sikkert, det ved man jo ikke, men det kan skabe en glæde for dem senere hen, ved at de vender frivilligt tilbage. De krav, der stilles i dag, nogle gange bander jeg over politikerne og tænker, "hvor er I dumme". Fordi jeres generation kunne ikke læse en pind bedre, og I sidder og råber og skriger, at børnene ikke kan, men I kunne ikke bedre. Og I vil have alle til at være meget bedre i dag, hvorfor vil I egentlig det? Altså genetisk set er det jo noget vås at tro på, at menneskeheden på så kort tid lige pludselig alle sammen kan blive så meget dygtigere. Altså, der er ikke sket noget nyt, at vi så nogle gange kan pushe lidt på og tvinge dem til at måske

klare en prøve bedre, fordi vi træner dem i prøven, det er jo ikke vedblivende, og det er ikke noget givtigt, i mine øjne, lærdom, de får ud af det. Det er bare et spørgsmål om, at de bliver bedre til at gå op til en prøve. Og som vi har snakket meget om med de krav, der bliver stillet, hvor der bliver nationale tests, der bliver PISA, og der bliver afgangsprøven, så må man stille sig det spørgsmål, hvad underviser du efter som lærer med de krav, der stilles, vi skal have point, point, point, så vi kan gå videre med uddannelsen. Og de sagde jo selv her med den nye reform, at det vi kigger på med den nye reform, det bliver de ting der kan måles (hæver stemmen). Og hvad kan måles? Det kan karaktererne. Der er ikke tale om sociale kompetencer, der er ikke tale om evnen til at fordybe sig, der er ikke tale om evnen til at arbejde selvstændigt. Du træner dem frem ligesom cirkusdyr, præster ved prøven!

Når Jørgen her kritiserer det politiske fokus på, at eleverne skal klare sig godt i testene, er det fordi han ikke er orienteret mod en industriel storhed, hvor det værdifulde er de fremtidige resultater, man kan opnå ved at træne eleverne til testene. Jørgen er derimod orienteret mod en inspireret storhed, der er karakteriseret ved en indre tilstand af glæde og inspiration, der er værdifuld i sig selv: *Det kan skabe en glæde for dem senere hen, ved at de vender frivilligt tilbage.* Jørgen retfærdiggør sin kritik af det politiske fokus på de målbare resultater ved at henvise til de kritiske øjeblikke, han oplever, når kravene om at skabe gode resultater i testene udfordrer ham i at tage vare på de mindre målelige aspekter ved undervisningen og elevernes udvikling: *Der er ikke tale om sociale kompetencer, der er ikke tale om evnen til at fordybe sig, der er ikke tale om evnen til at arbejde selvstændigt.* Jørgen udtrykker i udsagnet både vrede og frustration over ikke at kunne skabe undervisning, der er i overensstemmelse med hans egen forestilling om, hvad der er værdifuldt for eleverne: *Så det vil sige, du får skismaet med det, jeg godt ville, og så de krav der stilles.*

Samtidig med at Jørgen her overvejende retter en kritik fra et inspireret ideal, er der også tidspunkter, hvor hans kritik slår over i en solidarisk storhed, der er kendetegnende for borgerverdenen. Det er Jørgens tidligere beskrevne ideal om at inkludere “de svage børn” i det skolemæssige fællesskab, der muliggør hans kritik af, at der i fokuset på karaktererne og de målbare resultater er knyttet nogle ekskluderende processer. Forpligtelsen i forhold til at sørge for, at de “dygtige børn” opnår gode resultater, skaber en konfliktsituation. Når Jørgen skal bruge tiden på at træne eleverne, så de klarer sig godt til afgangsprøverne, oplever han samtidig, at det sker på bekostning af “de svage elever”, der ikke profiterer af at blive trænet til at klare sig godt i testene og samtidig går glip af muligheden for modtage undervisning, hvor de kunne udvikle en interesse for faget, som de vil kunne få glæde af på længere sigt.

Intern kritik af den industrielle verden

“Nu må man snart kunne se det på resultaterne – alt det gode, vi går og gør.”

Både Sara, Karen og Jørgen retfærdiggør i de foregående eksempler deres kritik af den industrielle verden med udgangspunkt i værdier fra alternative verdener – nemlig borgerverdenen og den inspirerede verden. I det følgende vil jeg præsentere en kritik fra Cecilie, der ikke støtter sig til idealer fra andre verdener. Der er mao. tale om det, Boltanski betegner som *intern kritik*. Cecilie ser det som hendes opgave at facilitere undervisning med henblik på, at eleverne skal klare sig godt i testene, og hun er derved rettet mod den industrielle verden, der er karakteriseret ved *effektivitet* og *målbare resultater*.

Clara: Hvad er det, der er vigtigt for dig i dit arbejde?

Cecilie: Ja, men altså min kernefunktion, mener jeg, det er det, der drejer sig om læring, og læring er selvfølgelig mange ting, men jo mere man kommer op i alderstrin, jo mere bliver læring det rent fagfaglige, der bliver der altså mindre tid til det sociale, og det som ikke er eksamensrettet. (...) Vi nærmer os jo mere og mere niende afgangseksamen, og jeg kunne skide godt tænke mig, at vi var den årgang, der klarede sig allerbedst, fordi man vil bare gerne vise, at det går bedre hos os. Fordi vi går alle sammen og faktisk føler, at vi gør et rigtigt godt stykke arbejde, og det får vi også som skole at vide af nogen af de konsulenter, der er ude hos: “I er fandme’ nået langt i forhold til andre skoler”. Og det bliver man sindssygt glad for at få at vide, men når man så ikke kan se det på de resultater, der ligesom kommer ud fra skolen, så er det bare vanvittigt frustrerende. Så på den måde håber man hele tiden på, at der sker en udvikling og en forbedring. Det gennemsyrrer både fra ledelsen og os selv, at der skal gerne være fremgang.

Clara: Ok.

Cecilie: Og det forstår jeg godt, så det er ikke fordi, jeg undrer mig over det, eller stiller spørgsmål ved det. Men der ligger bare en eller anden forventning om, at nu må man snart kunne se det på resultaterne – alt det gode, vi går og gør.

I den industrielle verden er menneskelig storhed karakteriseret ved det menneskelige potentiale for aktivitet. Aktiviteten Cecilie er rettet mod er hendes undervisning og det produkt, hendes undervisning skaber forstået som elevernes resultater: For Cecilie er værdigheden ved det at være lærer kendetegnet ved hendes evne til at indgå effektivt i skolens ambition om at opnå gode resultater. Derfor oplever Cecilie også, at positive resultater i testene har stor betydning for hende: *Men når man så ikke kan se det på de resultater, der ligesom kommer ud fra skolen, så er det bare vanvittigt frustrerende*. I det følgende fortæller Cecilie ligeledes om, hvordan hun

finder det meningsfuldt, at elevsamtalerne med forældrene er tilrettelagt med udgangspunkt i elevernes resultater i de nationale tests.

Clara: De nationale tests – bruger I dem i samarbejdet med forældrene?

Cecilie: I dansk er der nationale tests i læsning hvert andet år, så det ligger i 2., 4., 6. og 8. klasse, og der er det jo bare at booke sig ind på en tid, og den bonner ud med et resultat. Altså, og det er oplagt, at man taler ud fra det, når man så har den der forårs-skolehjemsamtale, for læseniveauet er bare sindssygt vigtigt, de skal konstant træne læsning, for ellers stagnerer det simpelt hen. På den måde taler vi med forældrene om det. Det er sådan set meningen, at man skal sende et brev hjem til forældrene med resultaterne. Det har vi valgt ikke at gøre på skolen, fordi det er så sprogligt svært formuleret, at vores forældre ville ikke forstå det. Har man f.eks. en elev, som har bonnet ud på laveste niveau i alle parametre, for læsning, den måler man på tre parametre, og forældrene ikke forstår, hvad det er, der forklarer det, så har vi valgt at sige, at det er bedre, at vi venter og har en mundtlig samtale om det, så vi kan forklare det.

Når Cecilie henviser til eleverne som nogen, *der bonner ud* i testene, og taler om, *at de konstant må træne læsningen*, er det et udtryk for, at Cecilie er fokuseret på elevernes potentiale for *fremskidt* og *aktivitet*, værdier der er karakteriserende for storhed i den industrielle verden. Når Cecilie ser det som meningsfuldt at afholde forældresamtaler på baggrund af de nationale tests, kan det forstås som et udtryk for, at hun er orienteret mod den kontrol, der er knyttet til de standardiserede resultater. Den industrielle orientering mod at skabe kontrol på baggrund af standardiserede målinger er knyttet til muligheden for at koordinere elevernes fremtidige fremskridt: *De skal konstant træne læsning, for ellers stagnerer det simpelt hen*. På trods af at Cecilie ikke er optaget af at gøre op med de grundlæggende industrielle principper, der er nærværende i skolens organisering, kommer hun i interviewet alligevel med en refleksion over, hvordan målstyringen af hendes undervisning gennem Fælles Mål hæmmer hende i at skabe vellykket undervisning. Cecilies kritik, som bliver præsenteret i det følgende citat, er en kritik inden for den industrielle verden, hvor hun peger på, at Fælles Mål ikke bidrager til at skabe den læring, der er tilsigtet, men at målene derimod er *objekter*, der skaber overfladisk undervisning uden tid til fordybelse.

Cecilie: Og så er der bare nogle dage, hvor man har en streng dagsorden, og så må man lade som om, at man ikke hørte det, den sagde, og det hun gjorde, fordi man ved bare, at man bliver nødt til at nå det her. Jeg skulle være meget bedre til at sige, at så når jeg ikke det. Jeg kan godt få planlagt for meget, og når der er meget, man skal, skal det også gå i et hurtigt tempo, nå, så bliver det mindre hyggeligt. Der er rigtig meget i ens planlægning og forberedelse, der har betydning for, hvordan et modul også forløber.

Clara: Så at have tid til sin formidling kan hjælpe på at have nogle gode timer?

Cecilie: Men det er der, hvor Fælles Mål bare kan være en djævel, hvor vi oplever det ude på min skole, at det er skudt fuldstændigt over mål. Altså, det er umuligt at nå med den mængde af undervisning, man har...

Clara: De faglige mål?

Cecilie: Det er faglige mål, der er sat, og der er f.eks. mange af de der små fag som biologi og samfundsfag, som er fag, man ikke har i ret mange år, men det er som om, at dem der har siddet og udfoldet de der Fælles Mål, det er som om, at de lidt har glemt det. Man bliver helt stresset, når man kigger på alle de mål, der skal kunne nås, altså, så der er det sgu' svært at prioritere fordybelse, og jeg ved godt, at det når jeg meget længere med i det lange løb, end det jeg kommer til at gøre, der bliver kvantitet, jeg falder i den så tit... Og så kommer jeg bare til at buldre der ud af, og så ender det med, at de ikke når det, de skulle have lært, som hvis jeg bare var stoppet op ved bare et af målene.

Clara: Er der nogen, der tester, om I når de her mål? Hvordan holder man øje?

Cecilie: Nej, det er der jo i princippet ikke, men det er jo mere bare... Den helt store test ligger jo, når der er afgangseksamen, at så ligger det jo som et landsdækkende måleapparat for, hvad alle skal have nået. De er skriftligt formuleret fra centralt sted, så det er jo en forventning om, at man vælger et eller andet ud de fra de mål, der står i Fælles Mål, så man blive jo nødt til at have nået det meste.

Clara: Nogle gange prøver du så at komme uden om det der pres? Nu kan jeg høre, at du helt klart har en idé om, at det kan være med til at stresser dig og skabe undervisning, der ikke er den bedste.

Cecilie: Jeg prøver at komme udenom det, men jeg kan godt være skeptisk over for, om det lykkes mig. Det er jeg lidt i tvivl om, at det egentlig gør, fordi jeg synes faktisk, at det fylder ret meget. Jeg kan godt have et lyst øjeblik, hvor jeg får planlagt tid til fordybelse, men så går der ikke lang tid, før så er jeg stresset over alle de mål, der så bare er tilbage... altså, så det er lidt en ond spiral. Og det er jeg helt sikkert på, at de mærker.

Den kritik, Cecilie her formulerer, er rettet fra en intern position inden for den industrielle verden, idet hun ikke som de andre lærere i samme grad stiller spørgsmål ved eller udfordrer de industrielle principper om kontrol og målstyring af undervisningen: *Jeg kunne skide godt tænke mig, at vi var den årgang, der klare sig allerbedst.* Ikke desto mindre opstiller Cecilie i ovenstående eksempel en kritik af, hvordan hun oplever, at Fælles Mål kan være underminerende for den læring, de var tilstræbt at fremme. Hun peger på, at eleverne ikke når det, de skulle have lært, idet hun i sin bestræbelse på

at nå målene, *der er skudt fuldstændigt over mål*, ender med *at buldre der ud af* og skabe overfladisk undervisning. Cecilies kritik må her primært forstås som en intern kritik, hvor et forstyrrende objekt i form af Fælles Mål kritiseres for ikke at skabe den effektivitet, der er tilsigtet. Samtidig er der også tidspunkter i uddraget, hvor Cecilie åbner op for at se på Fælles Mål fra en anden verden, nemlig den inspirerede, hvor man stiller sig spørgende overfor de mennesker, man står overfor. Det kommer til udtryk i udsagnet, *og det er jeg helt sikker på, at de [eleverne] mærker*. Eller når hun udtaler, *jeg kan godt få planlagt for meget, (...) så bliver det mindre hyggeligt*. Her ligger fokuset ikke på de målbare resultater, men på hvilke konsekvenser det har i *nuet* og for eleverne, når hun *buldrer der ud af*.

Kapitel 5

Skolen som inspireret verden

Indledning

Den kritiske refleksion og de retfærdiggørelser, der manifesteres i interviewene med steinerlærerne, adskiller sig kritikken, der fremsættes i interviewene med folkeskolelærerne. Steinerlærerne opstiller ikke kritikker, der er rettet mod den skolestruktur, de er en del af. Derimod bruger de *læreplanen*, *vidnesbyrdet* og steinerpædagogikken generelt til at retfærdiggøre den måde, de udfører deres undervisning og pædagogiske arbejde på. Den følgende analyse er struktureret som en fælles analyse af de tre interviews med steinerlærere, hvor jeg vil vise, hvordan de er fælles om retfærdiggøre deres arbejde med udgangspunkt i *en inspireret verden*.

Skolen som inspireret verden

“Det er ikke kun læreprocesser, det her handler om, det er mennesker”

I de følgende eksempler, hvor steinerlærerne fortæller om deres skoler, og hvordan de ser deres funktion som lærer, ligger der en konsekvent devaluering og kritik af nogle aktuelle måder at forstå skolens funktion på. En sådan position må ud fra Boltanskis terminologi forstås som hjemmehørende i den inspirerede verden, hvor man er villig til at udfordre gangse principper:

Erik: Man skal prøve at tænke på, at vi er en af de få skoler, der er tilbage, som for det første har et dannelsesprincip, men for det andet også læner os meget op af udviklingspsykologien, altså det man egentlig gjorde op igennem, det der var populært, og det man gjorde op igennem 60'erne, 70'erne og til dels i 80'erne, det var jo, at man tog hensyn til barnets udviklingstrin. Det er man jo begyndt at hoppe mere og mere væk fra, men det gør man her. Og det er faktisk sådan, at hele vores undervisning, altså hele vores metodik og didaktik, altså hele læreplanen, den tager forbehold for, hvor barnet er på et bestemt trin i dets udvikling. Man kan sige, hvis man skal tage det sådan helt oppefra, der hviler jo en meget stærk forpligtelse overfor det at være skolelærer, i det hele taget det at have med børn at gøre, fordi de er i den her opvækstproces, hvor man ved, at det vi påvirker vores børn med, det kommer til at sætte sig som spor og betingtheder resten af deres liv, og den synes jeg, den skal man tage ret alvorligt... Det er ikke kun

tankpasserpædagogik, det er ikke kun læreprocesser, det her handler om, det er mennesker.

Når Erik her henviser til, at *vi er en af de få skoler, der er tilbage, der har et dannelseperspektiv*, ligger der en markering af, at de idealer Erik og steinerskolen som helhed arbejder ud fra, afviger fra nogle generelle tendenser og forståelser af, hvad skolens rolle bør være. Samtidig ligger der en gennemgående både eksplicit men også implicit kritik af det ordinære skolesystem og en konsekvent pointering af, hvordan steinerskolen afviger fra den gængse måde uddannelse i dag bliver praktiseret på. I det følgende uddrag er det Sophia, der ud fra et inspireret ideal ligeledes devaluerer sig selv ved at pointere, at hendes forståelse af lærerfunktionen er atypisk:

Sophia: Den er måske lidt atypisk, og nu taler jeg ud fra mig selv jo, jeg plejer jo gerne at sige, at fagligheden er et appendiks. For mig står det at kunne være en voksen vejleder i et barns liv, så de som voksne som 21-årige kan stå frit, vælge frit, religiøst, jobmæssigt, jeg-mæssigt at stå stærkt og kende deres egne kompetencer, det, tænker jeg, er min primære opgave. Jeg ser det som min opgave at være et ærligt menneske, at stille mig frem for børnene, som den jeg er på godt og ondt. At have min faglighed i orden, jeg skal vide, hvad jeg taler om, jeg skal være velforberedt og erkende mine fejl over for dem og hele tiden have det in mente, at når jeg gør noget, beder dem om noget, så er de på vej til at blive voksne mennesker. Jeg plejer også gerne at sige til forældrene, at sociale kompetencer er noget, man bygger op ved, at man efterligner de voksne. Faglighed og færdigheder, det kan man tillære sig hele sit liv. Men du kan ikke tillære dig sociale kompetencer som voksent menneske.

I det følgende udtaler Bernard, at han ikke blot ser steinerpædagogikken som noget, der afviger fra en ordinær måde at forstå skolen på, men også som en modbevægelse, der udfordrer uddannelsessystemet i bredere forstand:

Bernard: For mig repræsenterer steinerpædagogikken og steinerskolerne en modbevægelse imod nemlig denne ensidige bogliggørelse eller forherligelse af intellektet og leflen for det intellektuelle, som jeg synes er for snæver, jeg synes, at den er så afgrænset, jeg synes, den er så småtskåret på en eller anden måde. Det er meget mere spændende som ungt menneske at få lov at prøve alle mulige af livets områder. Man kan tidsnok ligge sig fast på alt muligt. (...) Jeg tror, at de [steinereleverne] har en meget bredere horisont, fordi som regel er det det boglige, vi går og måler hinanden på og i uddannelsessystemet i særdeleshed. Det er altid dansk, engelsk og matematik. Det er altid det, der er i PISA. Det er altid de tre ting. Hvorfor er det de tre ting? Det vil jeg da til hver en tid udfordre, og det gør Steinerskolen.

Undervisningens kunst og den inspirerede lærer

“Det kunstneriske, det er jo altid noget, man ikke ved, hvad er.”

Samtidig med at steinerlærerne udtrykker en stærk vilje til at løsrive sig og udfordre det *ordinære*, taler de sig ind i en verden, hvor storhed er noget, der opnås, idet man ikke altid tænker på at være rationel og nyttig, men derimod giver sig hen til en tilstand af *glæde* og *inspiration*: *det er meget mere spændende som ungt menneske at få lov at prøve alle mulige af livets områder*. Samtidig er den *store lærer* en, der selv er i stand til at opleve en tilstand af *inspiration*. Her er det Bernard, der fortæller om at inspirere og at være inspireret:

Bernard: Det er vigtigt for mig altid at se, om jeg kan nå eleverne og gøre det undervisningsstof, som vi tager fat på, og som det jo er mig, der viser vejen i forhold til, hvad det er for et stof, vi arbejder med, at jeg får det præsenteret på en så interessant måde for dem som mennesker, på det klassetrin hvor de nu er, med den interesse i verden de nu har, at de skal have nogle store oplevelser der. Jeg vil levere inspireret undervisning, det er min ambition, det er min ambition at give dem en oplevelse af, hvor spændende det kan være at udforske de fag, som vi har. (...)

Clara: Hvordan oplever du, at hele din person virker ind på undervisningen?

Bernard: Hvis jeg selv er i forrygende humør, altså, så er jeg meget mere grænseoverskridende, altså, som pædagog er jeg meget mere grænseoverskridende, forstået på den måde, at jeg er meget mere villig til at følge min intuition, jeg er meget mere villig til at følge et sidespor og håbe på, at det går godt. Jeg er meget mere inspireret, altså den der med, at jeg tror også, man må, det gælder alle lærere, man må virkelig være modtagelig for stemningen i rummet og nogle gange følge den vej. Altså, ligesom gribe det som... at man på en eller anden måde får grebet stemningen og begynder der at få forvandlet det ind i sit undervisningsstof. Altså, hvis jeg har en dårlig dag, så vil jeg gå med det sikre, så vil jeg ligesom ikke bevæge mig, så vil jeg bare ligesom gå med den vej, jeg nu har forberedt derhjemme, og jeg tror også, at det er dér, hvor man ikke får skabt den her tværfaglige, altså, at man netop ikke får peget ud i verden med tingene. Sådan er det i hvert fald for mig selv, så vil jeg bare blive her på matematikkens boldbane, og der rykker vi os ikke fra, imens hvis jeg har et andet overskud, vil jeg belyse faget fra ligeså mange vinkler, jeg kan.

Når Bernard bruger begreber som *intuition*, *inspiration* og *stemning*, henviser han til *indre tilstande*, der stammer fra et sind og en krop. Inspirationen er, som Bernard her beskriver den, noget man må være modtagelig over for: *Altså ligesom gribe det som... at man på en eller anden måde får grebet stemningen og begynder der at få forvandlet det ind i sit*

undervisningsstof. Inspirationen udspringer af de ydre omstændigheder, stemningen i klassen og en indre ukontrollerbar følelse, der tager over. Hvis man vil have adgang til den inspirerede verden, må man være villig til at løbe en risiko i forhold til, at inspirationen ikke er noget, man kan sikre sig, som Bernard her formulerer det, når han fortæller, at han på en god dag er modtagelig, og på en dårlig dag går med det sikre.

I det følgende uddrag beskriver Erik, hvordan han i forhold til at finde løsninger på konflikter imellem eleverne tilstræber en lignende åbenhed overfor at møde den inspiration, der kan hjælpe ham til at finde mulige løsninger:

Clara: Har du en rolle i forhold til at hjælpe dem med at finde ud af det?

Erik: Ja, kæmpestor, uvenskaber, man kan sige venindeforhold, venskabsforhold, som bliver smadret på grund af nogle andre osv., der gælder det jo om hele tiden, der er jo sådan en kunstnerisk balancegang, der findes jo ikke nogen facitliste, hvordan man gør, hvis bogen var der, så kom lige og sig det. Der er hyldemeter, der beskriver, hvad man kan gøre i forskellige situationer, men det, der måske er det vigtigste, det er at leve sig ind i den situation, der er, og hvordan kan man i en kunstnerisk proces, dvs. se på det ikke fastlagt hvad man gør, men hvordan kunne man evt. handle her. Forstår du?

Clara: Ja, du prøver at hjælpe dem til at se muligheder i forhold til at løse det.

Erik: Ja, og det er jo kun, hvad der lever i mig i virkeligheden, og nogle gange så fejler man, og det ser man så, så må man prøve noget andet. Det tror jeg er meget alment og noget, de fleste mennesker gør. Jeg tror, at der er mange, der prøver at sige, hvordan gør man i sådan en situation, i sådan en konflikt, og så prøver man at læse sig frem til, hvad man gør, altså, og så går man ind med sådan et eller andet mønster om, hvordan det skal være. Jeg tror aldrig, at det lykkes, det tror jeg virkelig ikke. Men jeg tror, hvis man stiller sig åbent over for situationen, "hun er ked af det, og det er på grund af dem", hvad er der egentlig af muligheder her, og så gribe det som det er, med det materiale der er.

Når Erik i ovenstående uddrag insisterer på, at der ikke findes nogen facitliste i forhold til at løse de konflikter, der opstår, taler han ind i en inspireret storhed, idet han afviser, at inspiration er noget, man kan kontrollere eller styre. Inspiration er derimod en indre tilstand, man kan opnå, hvis man forholder sig åbent over for situationen og forsøger at se de muligheder, der er. Når man på denne måde ikke kan styre og kontrollere en situation, må man samtidig være åben overfor, at man ikke vil opleve succes hver gang. Åbenheden overfor at fejle udtrykker Erik i følgende udsagn: *Nogle gange så fejler man, og det ser man så, og så må man prøve noget andet. Det tror jeg er meget alment, og noget de fleste mennesker gør.*

Åbenheden for, at man som menneske vil opleve nederlag og bliver nødt til at prøve noget nyt, er en grundlæggende tanke i den *inspirerede verden*, hvor man må være villig til at give sig hen til de uforudsigeligheder, man møder i livet og i relationerne til andre mennesker. I det følgende udtrykker Sophia åbenheden over for, at man som lærer og menneske er fejlbarlig og ikke altid kan opleve succes:

Sophia: Når man falder i og hører sig selv være irriteret, så har man forhåbentlig nogle gode elever, der siger, "hvorforsnakker du sådan i dag?" Og så må man jo sige "tak for det", det er som regel en, der hedder Eigil. "Tak Eigil, det har du fuldstændig ret i", og så bliver jeg måske først der bevidst om, at det jo ikke er dem, jeg er irriteret på, men det er mig, der er for pirrelig i dag til at tage det. Så sådan er det jo hele tiden, at man støder på sin egen uformåen.

Clara: Ja, desværre (ler). Men de der dage, hvor du ikke formår at ryste det helt af dig, hvordan bliver de dage så?

Sophia: Så bliver det en af de dage, hvor det måske ikke fungerer.

Clara: Er det også det faglige ?

Sophia: Ja, det kan man jo godt risikere. Børn reagerer jo på dig, så kan det være, at der er meget uro. Eller der sker et eller andet, så vi ikke når det, min plan var. Men det er jo ikke deres skyld, det var jo fordi, jeg ikke havde overskud til at få sat den her dagsorden eller formidlet det på en interessant nok måde, så de gad at høre efter. Og der er det vigtigt, at man har sin kollegaer, som man kan støtte sig til, og det kan man her på skolen: "Hold kæft en lortetime, jeg havde", og hvis man så ikke selv siger noget, så kan man godt tillade sig at spørge, "var du ikke ordentlig forberedt?", eller "hvad var det, du gjorde forkert?"

I overensstemmelse med Erik og Sophia udtrykker Bernard også, hvordan man ud fra en inspireret orientering må være villig til at miste kontrol og stille sig åben over for det, der opstår i mødet med eleverne:

Bernard: Jeg har altid en idé om, hvor jeg skal hen, og jeg har altid en idé om, hvordan jeg ønsker, at det skal være. Som lærer, så har man jo kontrol, og man taber den hele tiden og skal på en eller andet måde turde at lære at finde ud af... Man må hele tiden være i kontakt med sin klasse og fornemme, hvor er vi. (...) Rudolf Steiner taler om undervisningens kunst, det kan jeg meget godt lide, altså underviseren som kunstner, som hele tiden må være i dialog med værket. Og jeg tænker nemlig, at der hvor det kunstneriske er, det kunstneriske, det er jo altid noget, man ikke ved hvad er, det er det udefinerbare, det er der, hvor tingene de lykkes og lykkes på en suveræn måde.

Det unikke menneske og læreplanen

“Der er altid steder, hvor eleverne føler, at de er kompetente og gode”

I det følgende vil jeg vise, hvordan det *inspirerede ideal* om at anerkende det *unikke* ved det enkelte menneske i høj grad er manifesteret i interviewene med steinerlærerne. I den inspirerede verden er det naturlige forhold mellem mennesker skabende relationer, hvor man tjener det fælles bedste ved at anerkende det *særegne* i det enkelte menneske. Både Bernard, Sophia og Erik beskriver i interviewene, hvordan de oplever, at steinerskolens fag og læreplan, som både henvender sig til intellektet, viljen og følelseslivet, understøtter muligheden for at tilgodese, at det enkelte barn kan *føle sig kompetent*, som Bernard udtrykker det her:

Bernard: Man får vist mange sider af sig selv som menneske, mange facetter af det at være menneske og ved at lære. Der er mange forskellige læringsituationer, meget mere ligesom mesterlærersituationer, og mere klassisk intellektuel indlæring, og kunstneriske læreprocesser, hvor der... der er altid, steder hvor eleverne føler, at de er kompetente og gode. Det er der altid. Så der er altid mulighed for både at opleve områder, hvor jeg helt afgjort har det svært, og områder, hvor tingene falder mig lettere. Jeg tror, at det her med at blive fastlåst i en rolle med, at jeg kan ikke eller sådan noget... der er så mange områder, hvor man så kan.

I det følgende henviser Erik ligeledes til, hvordan idealet om at anerkende det særegne i det enkelte barn er noget, han oplever kan realiseres ved at se barnet i mange forskellige sammenhænge:

Clara: Kan du komme med et eksempel på, hvordan elever kan være forskellige?

Erik: Jo, jeg ved jo, at hvis jeg begynder at være udadreagerende eller hurtig, direkte eller, ja, altså hele mit mønster, kan man sige, at gøre tingene på, har jo den indvirkning, som jeg sagde før, på barnet. Men hvis jeg kan se, at her er en, der ikke er så glad for, at tingene bliver gjort på den og den måde, men hellere vil gribe verden på en stille og billedrig måde, så prøver man at imødekomme det, imens et mere aktivt barn eller et mere udadreagerende barn har måske brug for noget mere handle-mæssigt at gribe sit fagstof igennem.

Clara: Det må være udfordrende at skulle have det overblik!?

Erik: Jo, men det er det i princippet også, og det siger sig selv, at man kan jo ikke undervise den enkelte på den måde, men man kan tilrettelægge undervisningen sådan, at alle elementer, eller så mange elementer som muligt, indgår i undervisningen, sådan så at... der er noget, der er mere handlingsorienteret, og der er noget, der er mere følelsesmæssigt orienteret, der er noget, der er mere tankemæssigt orienteret.

Idealet om at anerkende det unikke ved den enkelte elev er noget, steinerlærerne fremstiller som en integreret del af steinerpædagogikken og læreplanen. I stærk kontrast til lærerne i folkeskolen, der oplever splittelser og problemsituationer i relation til de faglige mål, henviser steinerlærerne til læreplanerne som noget, der støtter dem i at handle på en måde, som de oplever som meningsfuld, værdig og i overensstemmelse med deres egne værdier.

Vidnesbyrdet

“Jeg beslutter mig jo også for, at jeg ikke vil fokusere på det negative”

På samme måde som med læreplanen udtrykker steinerlærerne også, at de oplever, at deres evalueringsform, vidnesbyrdet, muliggør idealet om at anerkende det særegne i den enkelte elev gennem ambitionen om at skabe et helhedsbillede af eleven, der tager udgangspunkt i elevens *ståsted*. Der ligger på den måde et ideal fra den inspirerede verden om at møde eleven åbent. Men samtidig er vidnesbyrdet også et objekt, man kan relatere til i den industrielle verden, idet vidnesbyrdet, på trods af idealet om, at *det holdes i live*, er en standardisering og et fælles redskab, der skal tjene til at etablere en fælles reference for handlinger i forhold til elevernes fremtidige skoleforløb. Det er tydeligt, at steinerlærerne oplever, at vidnesbyrdet udfordrer dem i ikke at komme til *at dømme* eleverne på deres funktion, men at de derimod må søge at møde eleverne ud fra et inspireret ideal om at indgå i en skabende relation til eleven. Her er det Sophia, der fortæller om vidnesbyrdet:

Sophia: Jeg kender folk, som har gået på steinerskole, som simpelthen bærer det som et åg, at deres klasselærer, som de troede elskede dem, at man så pludselig, når de læser det som voksne, og så står der faktisk, at jeg ikke duede til en pind. Man skal virkelig, virkelig, virkelig passe på. Man fælder jo en dom over barnet, og det er noget, vi er meget opmærksomme på. Vi arbejder med vidnesbyrdene hele tiden og læser vidnesbyrdene op for hinanden. De er ikke hemmelige, fordi vi er nødt til at dele med hinanden: “Er det det, vi skal?” “Er det den vinkel, vi skal tage?” “Er det rigtigt at gøre det i tredje klasse?” Altså hele tiden at holde det i live, fordi det skylder vi de børn, at det er noget, der er aktivt og holdt i live. Jo, en blanding mellem det poetiske og hele tiden fremhæve det positive i barnet, men samtidig også være konkret hvis der er nogle, man skal være særligt opmærksomme på.

Clara: Den her indlevelse, det vel er at skulle skrive. Er det noget du bruger ?

Sophia: Ja, man bærer det jo med sig over sommeren. Man visker tavlen ren, det vil sige, at man kan godt have nogle antipatier overfor en elev eller en elevs handlemåder, som man oplever har været irriterende. Holdt ekstra samtaler med forældrene, men så sker der bare noget, når man skriver vidnesbyrdet, det er ikke det, der kommer op.

Det er det bare ikke, det er noget helt andet. Det bliver mennesket inden i barnet, det er det, der kommer frem.

Clara; Hvordan kan du få øje på det?

Sophia: Ja, det er et godt spørgsmål, det er ikke meditativt, det vil jeg ikke sige, men det er koncentreret. Det er et viljesarbejde, jeg beslutter mig jo også for, at jeg ikke vil fokusere på det negative. Det er jo nogle handlinger, man er vred på, afbrydelsen jeg er vred på. Inde bag ved er det jo et barn og et menneske, og når det træder frem, så træder det andet lidt i baggrunden. Ikke fordi at det ikke skal med, fordi det skal det jo, hvis det er noget, der kendetegner barnet, men det er ikke det, der kommer til at stå med store bogstaver, fordi det bliver jo en del af et samlet billede, fordi der er jo også det her og det her.

Vidnesbyrdet er det eneste sted, jeg i interviewene med steinerlærerne identificerer, hvordan den formelle ramme afleder en problemsituation, der ud fra Boltanskis terminologi kan identificeres som en konflikt mellem to verdener. På den ene side forståelsen af vidnesbyrdet som en standardisering, der fælder en *dom*, som kan sidestilles med den naturlige relation mellem mennesker i den *industrielle verden*, hvor mennesker bliver vurderet på deres *funktion og aktivitet*, og på den anden side *det inspirerede ideal* om at fokusere på elevernes potentialer. Det er således muligt at identificere vidnesbyrdet som et *kompromis* mellem en industriel og en inspireret verden. Samtidigt identificerer jeg, at der på steinerskolen ligger en fælles orientering i forhold til at håndtere denne *problemsituation* ved at være opmærksom på, at vidnesbyrdet er noget, der skal holdes i live, så det ikke fryser og mister forbindelsen til *mennesket*, det evaluerer. Steinerskolens evalueringsform understreger, hvordan der i steinerskolens idealer og organisering ligger en dybt forankret *inspireret orientering* mod at tjene det fælles gode ved at indgå i skabende relationer til eleverne ved som lærer at være rettet mod at se det enkelte elevs potentiale og forsøge at bringe det til udfoldelse.

Kapitel 6

Diskussion

Indledning

Har man en ambition om at gøre aktørernes kritik til undersøgelsesområde, må man ifølge Boltanski sætte sine egne analyser til side for at kunne sætte aktørernes kritiske kompetencer og analyser i centrum. Jeg har i den foregående analyse bestræbt mig på at følge dette ideal ved at klarlægge, hvad det er for nogle retfærdiggørelsesregimer lærerne støtter sig til, når de kritiserer de objekter og entiteter der omgiver dem, eller når de retfærdiggør deres kritik.

Når jeg i det følgende genindskriver mig selv i diskussionen, er det ikke med en ambition om, at diskvalificere lærernes analyser med en endnu stærkere analyse. Min ambition er derimod at sammenstille folkeskolelærernes og steinerlærernes erfaringer og kritikker. Gennem denne sammenstilling er det min ambition at skærpe analysen af folkeskolelærernes kritik af den uddannelsespolitiske orientering mod at målstyre og effektivisere folkeskolen. Der ligger i det følgende ingen ambition om at udsige en kritik fra et neutralt ståsted. Derimod er den kritik, jeg her retter, orienteret mod at sætte lærerne og deres oplevelse af muligheden for at bringe deres potentialer og idealer til udfoldelse i deres arbejde i centrum

Den storhed, jeg er orienteret mod, kan på den måde sidestilles med det *inspirerede ideal* om at indgå i skabende relationer til andre mennesker. Det skabende skal i denne forbindelse forstås ved min ambition om at anerkende den enkeltes, her den enkelte lærers, potentialer og en bestræbelse mod at forstå, hvordan de kan bringes til udfoldelse. Samtidig vil jeg gerne pointere, at jeg med udgangspunkt i Boltanskis teori opfatter skolen som et sted, hvor storhed fra forskellige verdener nødvendigvis må have en plads. For eksempel mener jeg, at storhed fra borgerverdenen må være manifesteret i den skolemæssige kontekst, idet jeg ser skolen som en institution, der netop må være rettet mod en opretholdelse af det samfundsmæssige fællesskab. I skolen må man mao. søge at skabe forening mellem mennesker igennem den enkelte elevs oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab. Samtidig er den *industrielle storhed* manifesteret i skolens organisering, i det at det er objekter fra den industrielle verden, der muliggør etableringen af en fælles reference for handlinger i forhold til nogle fastlagte mål. Kritikken af det industrielle regime skal altså ikke forstås som et forsøg på at fortrænge *alt*, der ikke passer ind i borgerverdenen eller i den

inspirerede verden, fra den skolemæssige kontekst. Kritikken må derimod forstås som en reaktion på den ubalance, der kan identificeres i forhold til *hvor* styrende det industrielle regime, eller *testkulturen*, er blevet for folkeskolens organisering og lærernes og elevernes hverdag.

Umyndiggjorte lærere

Jeg har i min analyse af interviews med en mangfoldig gruppe af lærere vist, at lærerne, med undtagelse af Cecilie, er fælles om at fremhæve, at de opfatter lærergerningen som noget, der handler om mere end at optimere elevens resultater i de forskellige tests. Lærerne beskriver på forskellige måder, at meningen i relation til deres arbejde er noget, der er forbundet med oplevelsen af at være betydningsfuld i forhold til elevernes udvikling, så de bliver i stand til at klare sig i livet på længere sigt. Samtidig med at lærerne overvejende er fælles om at være orienteret mod et *inspireret ideal* om at indgå i autentiske og skabende relationer til eleverne, udtrykker folkeskolelærerne og steinerlærerne nogle meget forskellige oplevelser af muligheden for at fastholde denne orientering i deres arbejde.

Folkeskolelærerne er en del af en struktur, hvor *storhed* i høj grad bliver identificeret ved effektivitet og målelige resultater i form af de præstationer, lærerne og eleverne opnår i PISA-undersøgelserne og afgangseksamen. På den måde skaber strukturen ikke en orientering mod at se det væsentlige som noget, der finder sted i nuet f.eks. i form af fordybelse eller glæde ved undervisningen.

I de foregående analyser af folkeskolelærernes kritikker peger lærerne på, at den politiske orientering mod at målstyre undervisningen i vid udstrækning opleves umyndiggørende. Den systematiske måling af lærernes og elevernes resultater opleves af lærerne ikke blot som neutrale måleinstrumenter, men derimod som objekter og entiteter, der skaber krænkelende oplevelser. Krænkelserne udtrykker lærerne i mine interviews igennem vrede eller frustration, når f.eks. kvaliteten af deres arbejde bliver vurderet på klassens afgangskarakterer. Lærerne peger på, at når deres arbejde bliver vurderet på testresultaterne, underkendes kompleksiteten af de mindre målelige aspekter af deres arbejde såsom muligheden for at være orienteret mod mere sociale dimensioner i arbejdet. Samtidigt oplever de, at fokuset på positive testresultater skaber overfladisk undervisning, som stærkt udfordrer lærerne i at skabe fordybede læreprocesser, der opleves som værdifulde for elevernes faglige og personlige udvikling. Det politiske fokus på at styre undervisningen skaber på denne måde en meget lille grad af frihed til at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i elevernes interesser eller lærernes egne ønsker om at gå i dybden med specifikke emner.

De konflikter, lærerne oplever, kan forstås som et udtryk for en tingsliggørelse af lærerne (og eleverne), hvor det kræves, at lærernes væsentlige fokus omhandler produktionen og optimeringen af elevernes

resultater. Men fokuset på at optimere de målbare resultater medfører samtidig et offer – nemlig tabet af forbindelsen og forståelsen for læreren som et menneske, der er værdifuld, ikke bare som et objekt, der på mekanisk vis kan skabe kvantitative resultater, men som en myndig person, der gennem et autentisk og følelsesmæssigt engagement er i stand til at inspirere, motivere og engagere eleverne.

Underkendelsen af de menneskelige relationer

På helhedsskolen synes den umyndiggørende kultur forstærket, idet lærerne i meget lille grad har mulighed for at tage ansvar for planlægningen og udførelsen af undervisningen. De tilknyttede faglærere kommer jævnligt med nye metoder, der skal implementeres i undervisningen og fratager derved læreren en myndig rolle som en kompetent person, der har frihed til at bestemme og planlægge formen og indholdet af undervisningen. Læreren bliver på den måde behandlet og reduceret til et instrument, der igennem udefra dikterede metoder skal bidrage til at optimere de kvantitative læringsmål. Helhedsskolens struktur, der kræver en høj grad af fleksibilitet og omstillingsparathed fra lærernes og elevernes side, er en struktur, der samtidig begrænser muligheden for at etablere varige relationer til eleverne. Igennem den løbende omorganisering af lærerne og eleverne i nye grupper inden for årgangen, eller når lærere flytter til andre årgangsteam, reduceres lærerne til objekter i et større puslespil, hvor de som enkeltpersoner ikke er mere betydningsfulde end at de løbende kan udskiftes med andre lærere. Lærerne bliver på den måde reduceret til undervisningsmaskiner, man kan flytte rundt på. Samtidig er der til den fleksible struktur knyttet en nedprioritering og underkendelse af betydningen af følelsesmæssige og sociale sider af det skolemæssige liv såsom etablerede tillidsrelationer mellem lærere og elever.

Steinerskolen som kritisk modbillede

I modsætning til den splittelse og umyndiggørelse der træder frem i interviewene med folkeskolelærerne, giver lærerne, der underviser på steinerskoler, udtryk for en oplevelse af frihed og myndighed i forhold til planlægningen og udførelsen af undervisningen. Steinerpædagogikkens grundtanker om, at det påhviler den enkelte lærer at forberede og fremlægge undervisningen uden lærebøger, så undervisningsstoffet holdes levende og tilpasses den enkelte klasse og elev, står i stærk kontrast til folkeskolens aktuelle praksis, hvor undervisningens mål styres fra politisk hold. Steinerlærerne udtrykker ikke, at læreplanen er noget, der stiller sig i vejen for at skabe den undervisning, de ønsker, men ser den som noget, der støtter dem og er i overensstemmelse med deres orientering mod at indgå i skabende relationer til eleverne. Igennem steinerskolens alment dannede pædagogik peger lærerne på, at de ved både at undervise i håndværksmæssige, kunstneriske og teoretiske lærerprocesser har mulighed

for at tilgodese elevernes forskellige aldersmæssige udviklingsfaser samt differentierende måder at lære på. På den måde udtrykker steinerlærerne at de er i stand til at støtte op om elevernes mulighed for at udvikle selvtillid og tro på deres egne evner og værd.

De konfliktsituationer, steinerlærerne beskriver i interviewene, er, i modsætning til de konfliktsituationer folkeskolelærerne beskriver, knyttet til lærernes personlige udfordringer. Udfordringerne relaterer sig her til at skabe ro i klassen, inspireret undervisningen eller løse konflikter mellem eleverne. På trods af at steinerlærerne udtrykker, at de oplever, at deres arbejde er forbundet med et stort ansvar, oplever de i modsætning til folkeskolelærerne en høj grad af mulighed og myndighed i forhold til at løse de udfordringer, de møder i deres arbejde. Konflikterne er ikke noget lærerne relaterer til en fejl, der kan henføres til skolestrukturen eller eleverne. Konflikterne relaterer de til nogle problemsituationer, som de beskriver som en naturlig del af livet og arbejdet som lærer. Det, at opleve at være utilstrækkelig, beskriver steinerlærerne som noget alment, og noget de har mulighed for at dele og håndtere i det faglige fællesskab, de er en del af. I steinerlærernes retfærdiggørelser træder det frem, at, de i overensstemmelse med steinerpædagogikkens ambition om at anerkende den enkelte elevs iboende potentialer, selv oplever at have muligheden for at bringe deres potentialer som lærere til udfoldelse og skabe undervisning, der bidrager positivt til elevernes faglige og sociale udvikling.

Jeg ser steinerlærernes oplevelse af myndighed og den selvtillid, de giver udtryk for i mine interviews, som et levende alternativ til den umyndiggørelse, folkeskolelærerne beskriver. I en dansk pædagogisk sammenhæng er steinerpædagogikken ofte blevet kritiseret for at mangle tilpasning til nutiden. Men hvis den umyndiggørende kultur i folkeskolen og den snævre forståelse af læring (som noget der sidestilles med høje PISA-resultater) er nutiden og fremtiden, mener jeg, at kritiske modbilleder og levende alternativer som steinerskolen er værdifulde. Steinerskolens undervisning, der tager udgangspunkt i barnets udvikling og et ideal om at være alsidigt dannende, står som et stærkt modbillede til folkeskolens aktuelle praksis, hvor en industriel forestilling om at effektivisere og optimere skolen både tingsliggør lærerne og eleverne som produkter, der ikke er mere værdifulde end de resultater, de er i stand til at skabe.

Steinerlærernes retfærdiggørelser er et stærkt levende billede på, at det er muligt at skabe en skole, der ikke er karakteriseret ved kontrol og styring af lærernes handlinger, men derimod først og fremmest er etableret på baggrund af et ideal om at skabe myndige lærere, der kan stå som stærke forbilleder for eleverne. I interviewene med steinerlærerne træder det frem, at det er opgaven og glæden ved at være en central og betydningsfuld person i elevernes liv, der skaber mening i lærernes arbejde. Samtidig træder det frem, at lærergerningen på steinerskolen er noget, der er forbundet med værdighed og stolthed.

Kapitel 7

Konklusion

I optakten til at den nye folkeskolereform træder i kraft i august 2014, har flere undersøgelser blandt en bred gruppe af folkeskolelærere vist, at kun et fåtal har tiltro til, at reformen vil have en positiv effekt, og at to ud af tre lærere går med overvejelser om helt at opgive lærergerningen. Den viden, der er blevet skabt med dette speciale, kan bidrage med en dybere forståelse af, hvorfor og hvordan de uddannelsespolitiske tiltag kan virke demotiverende ind på lærerne. Ved at spørge ind til hvordan lærere oplever, at den stigende kontrol og nedprioriteringen af mindre målbare sider af det skolemæssige liv påvirker deres arbejde, har jeg med specialet skabt viden om nogle af de konflikter, processer og sammenhænge i lærernes arbejdsliv, der er knyttet til de politiske tiltag.

Foranlediget af den manglende politiske dialog og interesse for folkeskolelæreres erfaringer og refleksioner op til den aktuelle folkeskolereform har jeg i specialet udforsket spørgsmålet: *Hvilken kritik fremsætter folkeskolelærere af de uddannelsespolitiske tiltag, der bliver en realitet med den nye skolereform?* Denne overordnede problemstilling har jeg specificeret i fire delspørgsmål, som jeg i det følgende vil opsummere svarene på.

Specialets første delspørgsmål har været: *Hvilke centrale kritikker fremsætter lærere af de tests og evalueringer, de i stigende grad omgiver sig med i deres hverdag?* Med udgangspunkt i Luc Boltanskis og Laurent Thévenots analyseramme har jeg studeret læreres kritiske refleksioner. Jeg har i min analyse vist, hvordan de interviewede lærere kritiserer, at den politiske målstyring og kontrol af deres arbejde igennem Fælles Mål, ugeplanen og det overordnede fokus på elevernes testresultater skaber stress, overfladisk undervisning og en underkendelse af de sociale dimensioner af det skolemæssige liv. I interviewene peger lærerne på, at orienteringen mod at skulle *træne* eleverne i at klare sig godt til afgangseksamen hæmmer muligheden for at skabe fordybde læreprocesser, der af lærerne opfattes som værdifulde for elevernes læring og udvikling på længere sigt. Samtidig peger lærerne på, at når skolelederens evaluering af deres arbejde sker på grundlag af elevernes karakterer, kan det komme til at ske på bekostning af en solidarisk orientering mod at inkludere elever, der

har sociale og faglige udfordringer, og som derfor ikke bidrager positivt til at højne klassegennemsnittet.

Det andet delspørgsmål i specialet har været: *Hvilke kritikker formulerer lærere i forhold til nedprioriteringen af varige og stabile lærer-elev relationer?* I relation til dette spørgsmål viser min analyse, at helhedsskolens krav om fleksibilitet og omstillingsparathed kritiseres for at ske på bekostning af elevernes behov for rytmer og stabile relationer til lærerne. Samtidig peges der på, at der ligger et omfangsrigt arbejde i organisere og samarbejde i den fleksible struktur, der kendetegner helhedsskolen. Det store arbejde med jævnligt at skulle omstille sig til at samarbejde med nye lærere og pædagoger er, sammen med opgaverne med jævnligt at skulle implementere nye metoder i undervisningen, noget, der kritiseres for at skabe stress og utryghed for både lærere og elever.

I det tredje delspørgsmål i specialet har jeg udforsket, *i hvilket omfang folkeskolelærere oplever, at test- og evalueringskulturen samt muligheden for at indgå i stabile og varige relationer til eleverne har betydning for deres engagement og oplevelse af mening i relation til deres arbejde.* I min diskussion af lærernes kritikker fremhæver jeg, at den systematiske målstyring af lærernes arbejde skaber krænkelsoplevelser for folkeskolelærerne ved i vid udtrækning at fratage dem en myndig rolle som kompetente personer, der har frihed til at bestemme over formen og indholdet af undervisningen. I folkeskolelærernes kritikker tegner sig et billede af, at lærerne oplever at være reduceret til undervisningsmaskiner, der ikke er mere værdifulde end de resultater, de opnår i testene. Den systematiske styring af lærernes handlinger samt fokuset på de målbare resultater medfører for lærerne en oplevelse af manglende anerkendelse af de mindre målbare sider af lærerarbejdet, såsom det at skulle tage vare på det sociale liv i klassen.

Ligeledes peges der i specialets diskussion på, at helhedsskolens underkendelse af betydningen af stabile lærer-elev relationer er noget, der har stor betydning for lærernes mulighed for at indgå i meningsfulde relationer til eleverne. Igennem den løbende omorganisering af lærerne og eleverne i nye grupper inden for årgangen, eller når lærere flytter til andre årgangsteam, reduceres lærerne til objekter i et større puslespil, hvor de som enkeltpersoner, ikke er mere betydningsfulde end at de løbende kan udskiftes med andre lærere.

Det fjerde delspørgsmål i specialet har været: *Kan steinerlæreres erfaringer og refleksioner bruges som et frugtbart modbillede til at perspektivere folkeskolelæreres kritik af centrale uddannelsespolitiske tiltag på folkeskoleområdet?* Her konkluderer jeg, at de interviewede steinerlæreres erfaringer står som et stærkt modbillede. I modsætning til den umyndiggørelse folkeskolelærerne oplever i deres arbejde, udtrykker steinerlærerne en oplevelse af stolthed, frihed og myndighed i forhold til deres arbejde. Steinerskolen fastholder kompromisløst, at undervisningen

må tage udgangspunkt i barnets udvikling. Dette står som et stærkt modbillede til folkeskolen, hvor en industriel forestilling om at effektivisere og optimere skolen både tingsliggør lærerne og eleverne.

Steinerskolen er med andre ord et stærkt billede på, at det er muligt at skabe en skole, der ikke er orienteret mod kontrol og styring, men mod at skabe myndige lærere, der kan stå som stærke forbilleder for eleverne. I interviewene med steinerlærerne tegner der sig et billede af lærere, der oplever, at alvoren og glæden i at være en central og betydningsfuld person i elevernes liv skaber mening i arbejdet. Samtidig udtrykker steinerlærerne, at oplevelsen af at være betydningsfuld i forhold til at støtte elevernes potentialer i at komme til udfoldelse er noget, der er forbundet med værdighed og stolthed. Når jeg fremhæver steinerskolen som et stærkt modbillede til de aktuelle tendenser på folkeskoleområdet, betyder det ikke, at jeg mener, at løsningen af konflikterne på folkeskoleområdet skal findes ved at omdanne folkeskolen til en steinerskole – selv om der selvfølgelig kan være meget inspiration at hente her. Det modbillede, jeg her har opstillet, skal derimod tjene til at vise, at en anden og bedre folkeskole er mulig, hvis man i stedet for kontrol og umyndiggørelse vælger at myndiggøre lærerne ved at give dem pædagogisk og faglig frihed til igen at være skabende i undervisningen. En myndiggørelse, der samtidigt lader læreren være en central, nærværende og autoritativ person i elevernes liv, der med kærlighed og interesse for arbejdet kan fremstå som inspirerende og værdige forbilleder for eleverne.

Kapitel 8

Perspektivering

Jeg mener og tror på, at hvis det skal lykkes at skabe en god folkeskole, må det nødvendigvis være med udgangspunkt i lærernes entusiasme og engagement. Hvis man fra politisk side tager sin egen målsætning om, *at alle elever skal blive så dygtige, de kan*, alvorligt, må det nødvendigt samtidigt tages alvorligt, at vi har brug for lærerens fordybelse, dedikation og engagement. På baggrund af den tidligere omtale forskning, der påpeger, at tests er noget, der demotiverer og skaber lavt selvværd hos skoleeleverne, samt på baggrund af de interviewede læreres kritik af den umyndiggørelse, de oplever i relation til den systematiske måling af deres resultater, mener jeg, at det er på tide at fjerne fokuset fra lærernes og elevernes testresultater, og i stedet vende blikket mod det arbejdsmiljø og det læringsmiljø, den politiske målstyring skaber i folkeskolen. Der er noget, der tyder på, at kontrollen med lærernes resultater ikke er noget, der skaber bedre lærere, men derimod skaber stress og krænkelser i både lærernes og elevernes hverdag. Samtidig er der noget, der tyder på, at kontrollen af elevernes testresultater skaber overfladisk undervisning uden tid til fordybelse. På den måde underminerer den politiske kontrol det mål, den forsøger at fremme.

Den umyndiggørelse, lærerne oplever i hverdagen, er samtidig forstærket af en politisk kultur, der underkender lærernes viden som relevant i forhold til de uddannelsespolitiske tiltag. Udarbejdelsen af loven op til den nye skolereform i 2012 foregik uden en bred demokratisk debat. Lærerne havde ikke mulighed for at bringe deres erfaringer og viden i spil i forhold til den nye reform. I stedet blev den nye folkeskolelov en konfrontation med lærerne igennem afskaffelsen af deres gamle arbejdstidsaftale.

De uddannelsespolitiske tiltag på folkeskoleområdet er samtidigt ensidigt orienteret mod elevernes målbare færdigheder. Det har rejst stærk kritik inden for flere områder. F.eks. har tre medlemmer af den ekspertgruppe, der har udarbejdet forslag til de Fælles Mål for danskfaget, rettet en offentlig kritik mod at embedsmænd fra Undervisningsministeriet har ændret i målene, så de passer til de PISA-testene. Ekspertgruppen kritiserer ministeriets nye forslag for at være et uambitiøst forslag, der i alt for vid omfang fokuserer på målbare delelementer i den komplekse kompetence ekspertgruppen pointerer det er at læse (Christensen 2014).

Ovenstående er et eksempel på, hvordan man fra politisk side ikke tager uddannelsespolitiske beslutninger på baggrund af grundige faglige overvejelser vedrørende folkeskolens form og indhold, men udelukkende agerer ud fra et ideal om, at indholdet skal være måleligt og tilrettelagt med ambitionen om, at Danmark skal score godt på PISA-ranglisten. Den politiske orientering mod PISA-resultaterne kommer samtidig til at få indgribende betydning for de sociale dimensioner af elevernes og lærernes hverdag. Principper om eksempelvis at værne om trygge og varige relationer mellem lærere og elever bliver med den nye skolereform endeligt afskaffet, på trods af at flere lærere og eksperter på området peger på, at det kommer til at have en indgribende betydning for elevernes faglige og sociale udvikling.

I skrivende stund offentliggør folkeskolerne, hvordan den nye skolereform vil blive implementeret på de forskellige skoler rundt om i landet. På debatforummer, såsom facebookgruppen *Forældre mod den nye folkeskolereform*, raser debatten blandt lærere og forældre. Jeg ser grund til at være bekymret for, at lærernes manglende inddragelse i udarbejdelsen af den nye reform, kommer til at få negative konsekvenser for lærernes engagement, for eleverne – og for folkeskolen i bred forstand. Det er min overbevisning at, hvis man rettede sin opmærksomhed mod at opbygge og værne om en demokratisk politisk kultur, og specifikt i forhold til de uddannelsespolitiske tiltag prioriterede at skabe forandringer på baggrund af grundige offentlige debatter, hvor også lærernes erfaringer og forskellige pædagogiske synspunkter kunne komme til orde, ville det i højere grad være muligt at tage velfunderede politiske beslutninger om folkeskolens forandringer. På den måde kunne man skabe en folkeskole *for* og *med* folket, som både lærere og forældre kunne tage medejerskab til.

Det har været specialets ambition at give lærerne en stemme og på den måde være et modspil til det udemokratiske forløb op til den nye skolereform. Samtidig har specialet været motiveret af at være et modspil til den forskning på folkeskoleområdet, der bidrager til en yderligere umyndiggørelse af lærerne ved at tegne et billede af lærere som mennesker, der er ude af stand til at forholde sig kritisk og moralsk til de strukturer, de er en del af. Jeg mener, at man i sin forskning må være forpligtet på at forholde sig til, hvilke pragmatiske konsekvenser ens teoretiske blik kan producere. Jeg ser det politiske forløb op til den nye skolereform som et billede på, at vi befinder os i en tid, hvor demokratiet er under afvikling. Jeg mener i den forbindelse, at man inden for forskningsverden må være forpligtet på at forholde sig reflektivt til, om man ønsker at skabe et modspil til den stadig stigende kontrol, bureaukratisering og umyndiggørelse af individet. Jeg ser både John Deweys teori om erfaring og reflektiv tænkning samt Luc Boltanskis pragmatiske sociologi som frugtbare teoretiske modspil til de forskningsmæssige og samfundsmæssige orienteringer, der

underkender værdien af individets moralske dømmekraft og refleksive potentialer.

Litteratur og kilder

- Ahrenkiel, Annegrethe et al. 2012: *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Albertsen, Niels 2008: "Retfærdiggørelse, ideologi, kritik", *Dansk Sociologi*, nr. 2/19. årgang.
- Andersen, Iver Houmark 2013: "Efter lockout: Ny offentlig sektor på skrupp". *Ugebrevet A4*, 10. april 2013. Tilgået 18.07.2014, http://www.ugebreveta4.dk/efter-lockout-ny-offentlig-sektor-paa-skrump_14114.aspx
- Andreasen, Karen E., Annette Rasmussen og Nanna Friche 2010: "Karakterer demotiverer". *Dagbladet Information*, 18. december 2010.
- Andreasen, Karen E. 2014: "Standardized testing, pupil formation of identity and processes of in- and exclusion in school classes." In Hans Knutagård, Britt Krantz & Marie Jedemark (eds): *A Nordic perspective on the Cultural and the Activity approach in Theory and Practice*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Andrews, Paul et al. 2014: "OECD and Pisa tests are damaging education worldwide". *The Guardian*, Tuesday 6. May 2014.
- Baunsbak-Jensen, Asger 2013: *Sidste udkald. Kampskrift for folkeskolen*. København: Jensen og Dalgaard.
- Bjønness, Astrid 2009: "Lærer – verdens vigtigste yrke?" *Steinerskolen. Tidsskrift for pædagogik, samfunn og kultur*, nr 1, 2011.
- Boltanski, Luc & Laurent Thévenot 2006: *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Boltanski, Luc 2008: "Kritiske handlinger, krav om retfærdiggørelse og bearbejdning af sociale modsætninger", *Dansk Sociologi*, nr. 2/19. årgang.
- Boltanski, Luc 2011: *Pragmatisk sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend 2006: *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, Mette og Liv Fabrin 2009: *Kultur i kulturfagene: En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt*. København: Mangfoldighed og Integration Københavns Kommune.
- Børne- og Kulturchefforeningen 2013: *Høringssvar om folkeskolen*. 18. september 2013. Tilgået 18.07.2014, <http://bkchefer.dk/horingssvar-om-folkeskolen/>
- Christensen, Esben 2014: "Nye Fælles Mål skrives bag lukkede døre". *Folkeskolen.dk*, 24. januar 2014. Tilgået 18.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/539622/nye-faelles-maal-skrives-bag-lukkede-doere>

- Clausen, Torben 2009: "Test er et tveægget sværd". *Magasinet Asterisk*, nr. 47, juli 2009.
- Crone, Manni, Carsten Bagge Laustsen og Mikael Rask Madsen 2008: "Introduktion: Luc Boltanskis virke og værk". *Dansk Sociologi*, Nr. 2/19. årgang.
- Danmarks Lærerforening 2014a: *Hørings svar til lovforslag om ændring af folkeskoleloven*. 24. januar 2014. Tilgået 18.07.2014, <http://www.dlf.org/media/974303/20140124113503170.pdf>
- Danmarks Lærerforening 2014b: *Knap hver tredje lærer har overvejet at skifte til en anden kommune*. 12. marts 2014. Tilgået 31.07.2014, <http://www.dlf.org/nyheder/2014/marts/knap-hver-tredje-laerer-har-overvejet-at-skifte-til-en-anden-kommune>
- Danmarks Lærerforening 2014c: *Hver anden lærer: Reform gør ikke eleverne dygtigere*. 11. juni 2014. Tilgået 31.07.2014, <http://www.dlf.org/nyheder/2014/juni/hver-anden-laerer-reform-goer-ikke-eleverne-dygtigere>
- Dewey, John 1967: *Logique: la theorie de l'enquete*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dewey, John 1958: *Art as Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, John 2005: *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim
- Dewey, John 2009: *Hvordan vi tænker. En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.
- Folketingets ombudsmand 2013: *Afslag på aktindsigt i interne dokumenter om forberedelsen af overenskomstforhandlingerne med Danmarks Lærerforening*. 24. april 2013. Tilgået 18.07.2014, http://www.ombudsmanden.dk/find/udtalelser/beretningssager/alle_b_sager/2013-10/pdf
- Frank, Lise 2011: "Forsker: Lærere ignorerer nationale test". *Folkeskolen.dk*, 10. august 2011. Tilgået 18.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/68732/forsker-laerere-ignorerer-nationale-test>
- Frank, Lise 2014: "Embedsmænd har ændret i Fælles Mål efter aflevering". *Folkeskolen.dk*, 20. maj. 2014. Tilgået 18.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/545023/embedsmaend-har-aendret-i-faelles-maal-efter-aflevering>
- Færch, Michelle og Casper Dall 2013a: "Elever får et virvar af lærere i fremtidens folkeskole". *Dagbladet Information*, 12. november 2013.
- Færch, Michelle og Casper Dall 2013b: "Sæt ambitionerne ned og hæv niveauet i klasserne". *Dagbladet Information*, 12. november 2013.
- Gilliam, Laura 2006: *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling, Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Gitz-Johansen, Thomas 2007: *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hattie, John 2009: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Held, Lars 2011: “Introduktion til Luc Boltanskis sociologi”, i Luc Boltanski: *Pragmatisk sociologi. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, Axel 2010: “Dissolutions of the Social: On the Social Theory of Luc Boltanski and Laurent Thévenot”, *Constellations*, Volume 17, Issue 3, pp. 376–389.
- Laursen, Per Fibæk 2007: *Den autentiske lærer*. E-bog. København: Gyldendal Uddannelse.
- Lov om ændring af lov om folkeskolen: Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v. 19.04.2006. Tilgået 17.07.2014, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25068>
- Lykkeberg, Rune 2012: “En test af det nye testregime”. *Dagbladet Information*, 23. juni 2012.
- Mellerup, Holger 1980: *Forår i skolen. En indføring i Rudolf Steiners pædagogik*. Magnussens Forlag.
- Moos, Lejf 2009: “Engagement og afmagt – mellem profession & integritet, organisation & styring”. Working Paper præsenteret ved *Workshop i projektet Det nye arbejdsliv*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 28.10.2009.
- Nielsen, Helle 2013: *Offentlighed mellem deltagelse og legitimering – et demokratiteoretisk perspektiv på vandplanlægningen i Danmark*. Phd-afhandling, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Roskilde Universitet.
- Nielsen, Klinge Louise 2012: “Betydningen af relationer imellem lærer og elev.” *Dansk Center for Undervisningsmiljø*, 28.11.2012. Tilgået 26.07.2014, <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/hvordan-skaber-en-laerer-positive-relationer-til-sin-klasse>
- Nielsen, Klinge Louise 2013: “Hvordan skaber en lærer positive relationer til sin klasse?” *Dansk Center for Undervisningsmiljø*, 18.02.2013. Tilgået 26.07.2014, <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/betydningen-af-relationer-mellem-laerer-og-elev>
- Nordenbo, Sven Erik et al. 2008: *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Nordenbo, Sven Erik et al 2009: *Pædagogisk brug af test – et systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og DPU, Aarhus Universitet.
- Pedersen, Ove K. 2011: *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Rambøll 2012: *Evaluering af heldagsskoler. Rapport*. Tilgået 26.07.2014, <http://www.ramboll.dk/medier/publikationer/rapporter/arkiv>.
- Regeringen 2010: *Ghettoen tilbage i samfundet – Et opgør med parallelsamfund i Danmark*. Tilgået 26.07.2014, http://www.stm.dk/publikationer/Ghettostrategi_10/Ghettostrategi.pdf
- Regeringen 2012: *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået 26.07.2014, <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%200en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx>
- Regeringen 2013a: *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået 26.07.2014, <http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx%20%20s%2024>
- Regeringen 2013b: *Forslag til Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. Offentliggjort 26.04.2013. Tilgået 18.07.2014, http://www.ft.dk/Dokumenter/Vis_efter_type/~media/Dokumenter/20121/L215_Lovudkast_250413_end.pdf.ashx
- Ricouer, Paul 2000: *The Just*. Chicago: The Chicago University Press.
- Rostrup, Uffe 2013: “Derfor betyder arbejdsaftalen så meget for lærerne”. Tilgået 26.07.2014, <http://www.fsl.dk/aktuelt/nyheder-debat/2013/4/derfor-betyder-arbejdstidsaftalen-saa-meget-for-laererne/>
- Sand, Thomas 2014: “Elever i 3. og 4. klasse plages nu også af eksamensangst”. *Berlingske Tidende*, 16. juni 2014. Tilgået 18.07.2014, <http://www.b.dk/nationalt/elever-i-3.-og-4.-klasse-plages-nu-ogsaa-af-eksamensangst>
- Thejsen, Thorkild 2004: Den autentiske lærer. *Folkeskolen.dk*, 9. februar 2004. Tilgået 18.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/23483/den-autentiske-laerer>
- Thejsen, Thorkild 2009: “Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne”. *Folkeskolen.dk*, februar 2009. Tilgået 26.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>
- Thingstrup, Signe Hvid 2012: *Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis*. Phd-afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Trier, Maria Becher 2013: “Antorini: Reformen bør hæve danske Pisa-resultater”. *Folkeskolen.dk*, 3. december 2013. Tilgået 18.07.2014, <http://www.folkeskolen.dk/537423/antorini-reformen-boer-haev-danske-pisa-resultater>

- Undervisningsministeriet 2014a: "PISA". Tilgået 17.07.2014, <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA>
- Undervisningsministeriet 2014b: "De nationale test". Tilgået 17.07.2014, <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test>
- Undervisningsministeriet 2014c: "Forenkling af Fælles Mål". *EMU – Danmarks læringsportal*. Tilgået 18.07.2014, <http://www.emu.dk/modul/forenkling-af-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-generelt>
- Undervisningsministeriet 2014d: "Udvikling af fagene – generelt". *EMU – Danmarks læringsportal*. Tilgået 18.07.2014, <http://www.emu.dk/modul/udvikling-af-fagene-generelt>
- Undervisningsministeriet 2014e: "Læringskonsulenterne". Tilgået 23.07.2014, <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Kompetencer-og-viden/Laeringskonsulenterne>
- Undervisningsministeriet 2014f: *Skoleledelse. Almindelige bemærkninger til lovforslaget der vedrører skoleledelse*. Tilgået 18.07.2014, <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/4%201%20Skoleledelse.ashx>
- Undervisningsministeriet 2014g: "Samarbejde mellem lærere og andre medarbejdere". Tilgået 23.07.2014, <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Kompetencer-og-viden/Samarbejde-mellem-laerere-og-andre-medarbejdere>
- Øgaard, Arne 2011: "Fra kunnskap til innsikt". *Steinerskolen. Tidsskrift for pædagogik, samfunn og kultur*, nr. 1, 2011.

Bilag 1: Interviewguide

Spørgsmålene har været vejledende og er ikke blevet fulgt slavisk. Interviewsituationen har først og fremmest haft karakter af en levende samtale, hvor jeg i fællesskab med lærerne har udforsket de konkrete erfaringer og problemsituationer i deres hverdag.

1. Vil du kort fortælle om din baggrund som lærer? Hvor mange års erfaring har du? Hvilke klasser og fag underviser du I?
2. Hvad er vigtigt for dig i dit arbejde? Hvad ser du som din kernefunktion? Hvordan forstår du dit arbejde som lærer? Hvad ønsker du at give dine elever med videre?
3. Hvordan oplever du relationen til dine elever? Hvad tror du, at relationen til dig betyder for dine elever? Kan du komme med nogle eksempler? Hvad er en god lærer-elev relation? Er der bestemte sammenhænge i skoleforløbet, hvor relationen er særligt vigtig? Er der tidspunkter, hvor du oplever, at relationen er mindre vigtig?
4. Hvordan oplever du elevernes relationer i klassen?
5. Hvad betyder relationen til dine elever for dig? I forhold til din hverdag og i det hele taget?
6. Vil du fortælle lidt om de formelle krav der er en del af din hverdag? Fælles Mål/ nationale tests/ elevplaner /evalueringer I laver af eleverne, eller de faglige mål du har i det hele taget /vidnesbyrdet (hos steinerlærerne).
7. Hvad betyder de forskellige tests og evalueringer for din relation til eleverne? Hvad betyder vidnesbyrdet for din relation til eleverne (for steinerlærerne)?
8. Hvad betyder relationen i forhold til det faglige?
9. Hvordan oplever du, at din hele person har indflydelse på din undervisning? Her tænker jeg ikke kun på det faglige, men også de stemninger du tager med ind i undervisningssituationen – hvis du f.eks.

har haft en dårlig morgen, tænker du så over hvad for nogle stemninger, du bringer med ind i klassen?

10. Hvad er den største udfordring ved jobbet?