

Speciale i Pædagogik- og Uddannelsesstudier

Specialetitel:

*Dannelsesforståelser i folkeskolen efter reformen og
betydningen heraf for elevernes dannelse
- set i et lærerperspektiv.*

Udarbejdet af Mette Kit Kinnerup

Studie-nr.: 7523

Roskilde Universitet

Juni 2016

Specialevejleder: Stine Helms

Antal anslag incl. mellemrum:

182.841

Abstract

This thesis aims to examine different understandings of *general education*¹ and which understanding that is predominant in the Danish public school in the wake of the 2014 *Folkeskolereform* (public school reform) as experienced from a teacher's point of view. By exploring this, this thesis also seeks to understand the significance of the influence of these understandings to the *general education* of Danish pupils. This has been done by conducting four qualitative interviews with teachers working on a daily basis in the Danish public school. In order to examine the above, theories from Wolfgang Klafki, John Dewey, Knud Illeris and Ralph Tyler has been utilized. The project concludes that the teachers experience a greater focus on a curriculum tradition which is focused on visible goals and measurable learning on an individual basis surveyed by tests. Furthermore, the teachers experience that the reform contains fragments from the progressive education tradition but this experience is overshadowed by the greater focus on the curriculum tradition as described above. To conclude, this is an expression of a growing tendency in the Danish public school to prioritize *material bildung* and a downgrading of *formative bildung*. In the perspective of the teachers, this has a negative impact on the democratic *general education* of the pupils.

¹ In the lack of an English word for "dannelse" I have made my own translation of the term.

Indholdsfortegnelse

Indledning og problemfelt.....	5
Problemformulering	8
Dannelse.....	9
Metode	12
Metodologiske refleksioner – kvalitative interviews	12
Fra interview til tekst	13
Adgang til feltet – og refleksioner i forhold hertil	13
Ethiske refleksioner.....	14
Informeret samtykke	14
Fortrolighed og konsekvenser	14
Forskerrollen	15
Refleksioner i forbindelse med fastlæggelse af problemformulering og udformning af interviewguide.....	16
Overvejelser i forhold til interviewenes udsagnskraft	17
Kritiske metodiske refleksioner	18
Præsentation af deltagere	20
Kritiske refleksioner i forhold til valg af interviewpersoner.....	21
Folkeskolereformen	22
Præsentation af Folkeskolereformens indhold.....	22
En længere og varieret skoledag	23
Udvikling af undervisning og læring, kompetencer og viden.....	24
Relevans for undersøgelsen	25
Folkeskolereformen i en kontekst.....	26
Fra velfærdsstat til konkurrencestat	26
Teori.....	29
Valg af teoretikere.....	29
Videnskabsteori.....	29
Wolfgang Klafki	29
Præsentation	29
Formal-, material- og kategorial dannelse	30
Kritisk-konstruktiv pædagogik	31
Kritik af det traditionelle præstationsbegreb i skolen	32
John Dewey.....	33
Præsentation	33
Kritik af den traditionelle opdragelse og undervisning.....	34
Progressiv pædagogik / reformpædagogik.....	34
Erfaringens betydning	34
Skolen skal skabe lyst til at lære	35
Intelligente aktiviteter	35
Fag og emner skal ikke læres isoleret	36
Demokratiske værdier	36
Knud Illeris	36
Præsentation	36
Definition af læring	37
Læringens fem hovedområder	37
Læringsforståelsens grundlag	38
Læringens indre betingelser	38

Læringens ydre betingelser	38
Læringens centrale struktur – selve læringen	38
Læringens anvendelse	40
Ralph Tyler	41
Præsentation	41
Rationel undervisningsplanlægning	42
Målene for undervisningen i fokus	42
Tilegnelsesoplevelser	43
Den systematiske vurdering	43
Om teoriernes anvendelse i undersøgelsen	43
Min egen position.....	44
Kritiske refleksioner i forhold til valget af teorier	45
Analysestrategi.....	46
Temaer	46
Analyse.....	48
Mere fokus på tests som evalueringsform.....	48
Målstyret undervisning	58
Modsatninger.....	67
Diskussion.....	73
Empiriens begrænsning – og afsæt for fremtidig undersøgelse	75
Konklusion	76
Litteraturliste.....	78
Bøger.....	78
Internetkilder.....	80
Bilags-oversigt	82

Indledning og problemfelt

Folkeskolen har gennem sin ca. 200 år lange historie været genstand for adskillige politiske og ideologiske kampe, som grundlæggende har handlet om, hvad folkeskolens formål og opgave har skullet være gennem tiden. Et blik på udviklingen af folkeskolens formålsparagraffer illustrerer dette. Folkeskolen har en lang tradition for at tjene et dobbelt formål. Det ene formål drejer sig om det uddannelsesmæssige, det andet om det dannelsesmæssige (Thejsen 2009:6). Helt tilbage i 1814 blev denne dobbelthed indskrevet i det, der betegnes som den første skolelov i Danmark. Denne lov blev kaldt ”Anordning for almue-skolen på landet i Danmark af 29. juli 1814.” Heri står der blandt andet:

”Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten”. (www.danmarkshistorien.dk link 1).

Som det fremgår af citatet, er det dannelsen, der nævnes først. Dernæst nævnes det uddannende aspekt, forstået som kundskaber og færdigheder. Præcis 200 år senere, i folkeskolens formålsparagraf fra 2014, lyder de første linjer således:

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling” (www.retsinformation.dk).

Her ses nu kundskaber og færdigheder som det der nævnes først, og dernæst at skolen skal forberede eleverne til videre uddannelse. Først i sidste linje kommer formuleringen om den alsidige udvikling, som ofte knyttes til det dannelsesmæssige. I de seneste par år har debatten om folkeskolen for en stor del drejet sig om indførelsen af den seneste folkeskolereform, som blev indført i 2014. På dagen, hvor reformen trådte i kraft, den 1. august 2014, skrev uddannelsesredaktør på Politiken, Jacob Fuglsang, følgende:

”Folkeskolereformen træder i kraft. Så kort står det på nyhedsbureauet Ritzaus liste over, hvad der sker på netop denne dag. Forud for den korte tekst gemmer sig et af skole-historiens største slag og utallige udtrykte meninger om, hvad landets skoleelever har i vente.” (www.politiken.dk link 1).

Citatet understreger, at folkeskolereformens vedtagelse og implementering ikke gik upåagtet hen. Det var noget, der fyldte i den offentlige debat. Fuglsang placerer folkeskolereformen som et af skolehistoriens største slag og peger på, at folkeskolen ikke bare i nutiden er til debat, men også har været det tilbage i tiden. Det, at folkeskolen er og altid har været omdrejningspunkt for politiske og ideologiske kampe og debat om skolens formål er måske heller ikke så underligt, idet folkeskolen udgør vores fælles offentlige skole i Danmark og er der, hvor ca. 81 % af de danske børn går i grundskole i dag (www.uvm.dk link 1).

Intentionerne med folkeskolereformen anno 2014 er fra politisk side blandt andet udtrykt i ”*Aftaleteksten om folkeskolereformen*²” med formuleringer som:

”Det faglige niveau i folkeskolen skal forbedres (...) Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence. (www.kl.dk link 1)”

Netop italesættelsen af at *fagligheden* skal højnes i folkeskolen synes at være en central del af argumentationen for og legitimeringen af reformens indførelse. Ligeledes peges der i både folkeskolens formålsparagraf og i ovenstående uddrag fra aftaleteksten om reformen også på vigtigheden af, at skolen skal forberede eleverne til videre uddannelse. Dette peger på, at faglighed i denne sammenhæng i høj grad knyttes til erhvervelsen af kundskaber, færdigheder og kompetencer i forhold til videre uddannelse, og senere job i den globale konkurrence. I forlængelse heraf kunne man spørge: Hvilke implikationer har dette for det dannende aspekt i folkeskolen?

En undersøgelse med titlen, *”Undersøgelse af læreres og forældres forståelse af forenklede Fælles Mål”*, gennemført i 2015 af Danmarks Evalueringsinstitut, hvor omkring 500 skoler siden august 2014 har testet de nye Fælles Mål³ i et særligt udviklingsprogram, peger på, at mange dansklærere eksempelvis er bekymrede over den øgede fokusering på målbarhed (som kan ses som led i det øgede fokus på faglighed) i faget dansk, som er kommet med reformen og ikke finder dette foreneligt med det dannelsesaspekt, som kendetegner danskfaget (www.folkeskolen.dk link 1).

Et andet eksempel på denne holdning, som rummer en bekymring i forhold til og en opfattelse af, at det dannende aspekt i skolen synes at træde i baggrunden, er at finde hos idéhistoriker og ph.d. Jens

² Aftaleteksten om folkeskolereformen er en aftale fra den 7. juni 2013 mellem den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (www.kl.dk link 1).

³ Forenklede Fælles Mål er nationale mål, der beskriver, hvad eleverne skal lære. Forenklede Fælles Mål er bindende mål og skal være styrende for undervisningen i folkeskolen. De fælles mål er en del af skolereformen og blev iværksat ved begyndelsen af skoleåret 2014/2015 (www.uvm.dk link 2).

Erik Kristensen fra Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet. Kristensen mener, der er tale om en kamp mellem dannelse og kompetence i skolen i dag, og at det i virkeligheden er et udtryk for et skift fra et menneskesyn til et andet og skriver således:

”Vi er i dag ved at glide over i et menneskesyn, der helt selvfølgelig bestemmer et menneske som et resursevæsen” (www.folkeskolen.dk link 2).

Også professor emeritus i filosofi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Peter Kemp, har bidraget til debatten om dannelsen i folkeskolen i dag. Kemp skriver i sin seneste bog, *”Løgnen om dannelse – opgør med halvdannelsen”*, kritisk om folkeskolereformen, idet han mener, at der i reformen er for meget fokus på indøvelse af færdigheder og manglende fokus på, at disse færdigheder bør forenes med mere tid til opdragelse til social ansvarlighed, humanitet og vidsyn og til at gøre eleverne kritisk tænkende, kreative og selvstændige (Kemp 2015:116).

Denne bekymring for dannelsens tilbagegang i folkeskolen deles imidlertid ikke af alle.

Eksempelvis hævder professor ved Institut for Læring og Filosofi fra Aalborg Universitet, Lars Qvortrup, at dannelse og kompetencer netop går hånd i hånd i folkeskolereformen. Qvortrup skriver således:

”Dannelse uden kompetencer er et tomt begreb, for hvordan kan man være dannet uden at kunne læse, skrive og regne? Kompetencer uden dannelse er et blindt begreb, for hvordan kan man orientere sig i brugen af sine kompetencer uden at kunne give dem retning og mening? Præcis denne dobbelthed og denne balance finder man i folkeskolereformen”(www.folkeskolen.dk link 3).

Der synes således at være delte meninger om dannelsen i skolen både i forhold til, hvilken forståelse af dannelse der anvendes og også forskellige opfattelser af, hvor meget eller hvor lidt plads dannelsen har i folkeskolen i dag. I forlængelse af ovenstående kan man spørge: Hvilken/hvilke forståelser af dannelse giver folkeskolereformen plads til i skolen? Eller spurgt på en anden måde: Hvilke dannelsesforståelser bidrager reformen til at understøtte? Det er denne interesse, som danner udgangspunktet for nærværende speciale. Ud fra en antagelse om at lærerne via deres daglige arbejde spiller en vigtig rolle i forhold til at udføre reformen i praksis, idet lærerne via deres daglige praksis i folkeskolen er dem, der varetager undervisningen, finder jeg det relevant at undersøge dette via lærernes perspektiv. Ovenstående leder til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilke dannelsesforståelser er fremtrædende i folkeskolen efter folkeskolereformens indførelse, og hvilke betydninger har disse for elevernes dannelse – set fra et lærerperspektiv?

Som antydnet i indledningen er der forskellige opfattelser og forståelser af begrebet dannelse. I det kommende kapitel belyses dannelsesbegrebet i en bred kontekst, og derefter redegør jeg for den overordnede forståelse af begrebet dannelse, jeg tager afsæt i, når jeg i specialet anvender betegnelsen dannelsesforståelser.

Dannelse

Et opslag i Gyldendals Den Store Danske giver følgende definition af ordet dannelse:

”Betegnelse for dels en pædagogisk norm ved valg af indhold i opdragelse og undervisning, dels en social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet.”

(www.denstoredanske.dk link 1).

Denne meget åbne eller brede definition peger på, at dannelse rummer både en pædagogisk og en social norm. Det betyder, at der knytter sig nogle særlige værdier til bestemte pædagogiske og sociale normer. Knyttet til dette speciales problemformulering kunne man i forlængelse heraf spørge: Hvilke pædagogiske og sociale normer er i spil i folkeskolen efter reformen?

Historisk har diskussionerne om dannelsesbegrebet i Europa haft deres udspring i såvel det humanistiske dannelsesideal som det politiske dannelsesideal. Det humanistiske dannelsesideal har været dominerende i Europa siden renæssancen. Dette rummer et ideal om, at mennesket er i centrum, og at det gennem dannelse handler om at udvikle sig som menneske inden for de områder, der særligt kendetegner mennesket, hvilket i denne forståelse vil sige inden for sprog og kultur. Derfor forbindes dannelse i denne forståelse med boglige studier i blandt andet kunst, litteratur, historie, filosofi m.v. Siden oplysningstiden er det humanistiske dannelsesideal desuden blevet forbundet med egenskaber og værdier som tolerance og menneskevenlighed (Kristensen⁴ 2011:24).

Det politiske dannelsesideal, som har rødder i det gamle Grækenland, er især blevet forbundet med demokratisk samfunds dannelse og betegnes derfor ofte som netop demokratisk dannelse. Her er midlerne til opnåelse af dannelse deltagelse i diskussioner og beslutninger om samfunds-anliggender. Det politiske dannelsesideal har særlig i tiden efter 2. verdenskrig spillet en rolle for skolen i Danmark (Kristensen 2011:24). Dette kan fx ses udtrykt i den aktuelle formålsparagraf for folkeskolen, hvor der blandt andet står:

”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.” (www.retsinformation.dk link).

⁴ Hans Jørgen Kristensen, lærer, cand.pæd.pæd., tidl. lektor ved Professionshøjskolen UCC, Læreruddannelsen Zahle.

Set i en idéhistorisk kontekst er det pædagogiske dannelsesbegreb ofte blevet brugt til at rette op på en eller anden form for ensidighed og har således drejet sig om spørgsmålet om balance mellem eksempelvis:

"Balancen mellem det tænkende og det handlende, det sproglige og det sansede, det boglige og det færdighedsmæssige, det fælles og det personlige, det traditionsbestemte og det kritiske"

(www.denstoredanske.dk link 1).

I den danske pædagogiske debat om dannelsesbegrebet bliver den tyske sprogforsker, filosof og preussiske statsmand, Wilhelm von Humboldt⁵, ofte fremhævet som grundlæggeren af den dannelsesforståelse, som har spillet en betydelig rolle for blandt andet forståelsen af universiteternes rolle i samfundet. Humboldt mente, universitetet ikke blot skulle formidle nyttige kundskaber eller uddanne tjenestemænd men derimod skulle skabe dannelse hos de studerende (www.uvm.dk link 3).

Humboldt definerede dannelse som *"den højeste og mest afbalancerede udvikling af mennesket"*

(www.denstoredanske.dk link 1). Knyttet til folkeskolen kan dannelsesbegrebet som før nævnt spores i folkeskolens formålsparagraffer gennem tiden, hvor skolens rolle har været udtrykt i en distinktion med det faglige og uddannende aspekt på den ene side overfor det dannende aspekt på den anden side. I den forbindelse forstås det uddannende aspekt overvejende som det der vedrører et kommende job eller erhverv, hvor det dannende aspekt overvejende forstås som noget, der angår os selv som personer (Schnack⁶ 2011:28). I forlængelse af denne distinktion knyttes uddannelse ofte til tilegnelsen af kundskaber og færdigheder, hvor det væsentligste kriterium er at blive dygtig.

Dannelse handler også om kundskaber og færdigheder, men drejer sig i visse dannelsesforståelser overordnet også om noget mere omfattende end det. Hans Jørgen Kristensen skriver fx om, at dannelse handler om noget mere dybtgående og personligt end kundskaber, færdigheder og kvalifikationer (Kristensen 2011:23) – og kompetencer, som med rette kan tilføjes i dag. Netop kompetencebegrebet synes at være blevet et meget udbredt begreb, som ofte anvendes om de resultater der forventes at komme ud af skolegang og uddannelse (Schnack 2011:25). I

"Aftaleteksten om folkeskolereformen" optræder kompetencebegrebet eksempelvis flere steder, fx i følgende overskrift: *"Udvikling af undervisning og læring, kompetencer og viden"*(www.kl.dk link

1). Noget tyder imidlertid på, at dannelsesbegrebet ofte bruges forskelligt eller måske snarere handler det om, at der ikke er en fælles forståelse af, hvad dannelsesbegrebet rummer. Dette understreges eksempelvis af den debat, som er fulgt med i kølvandet på folkeskolereformens

⁵ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gennemførte en dybtgående reform af det preussiske uddannelsesvæsen, og han realiserede sine idéer ved Humboldt-Universität zu Berlin, grundlagt i Berlin i 1810, på baggrund af sine idéer om et moderne universitet med uafhængig forskning, frit studievalg og enhed mellem forskning og undervisning (www.denstoredanske.dk link 1)

⁶ Karsten Schnack, lærer, mag.art., professor ved Faculty of Arts, DPU, Aarhus Universitet (Schnack 2011:616).

indførelse, hvor forskere og lærere diskuterer dannelsen i skolen i dag, jf. eksemplerne i indledningen.

Med henblik på at redegøre for hvilken overordnet opfattelse af dannelsesbegrebet dette speciale læner sig op ad, vil jeg citere Hans Jørgen Kristensen, cand.pæd.pæd. og tidligere lektor ved Professionshøjskolen UCC, som skriver følgende om dannelse:

”Dannelse betyder formning, og at blive dannet er at blive formet. Dannelse er et resultat af en påvirkning fra den kultur, man vokser op i, men der er ikke blot tale om en passiv tilpasning. Som individ forholder man sig aktivt til påvirkningerne, hvilket betyder, at man også selv arbejder på sin egen dannelse (...) Dannet bliver man således i alle samfund og til alle tider. Hvad der er forskelligt, er dannelsesidealerne eller forestillingerne om, hvad det vil sige at være et dannet menneske et bestemt sted til en bestemt tid. Forskelligt er også dannelsesmidlerne, dvs. de processer, hvorigennem processen sker” (Kristensen 2011:24).

Det er en sådan overordnet forståelse af dannelse, hvor individet både bliver påvirket og selv er aktivt handlende og dermed også selv påvirker, kombineret med forståelse af dannelse som en læreproces, nærværende speciale tager afsæt i. Denne forståelse medfører, jf. ovenstående, samtidig, at dannelse er noget, der altid finder sted i et givent samfund og således også i skolen. Det, der er interessant er, hvilken type dannelse eller hvilken dannelsesforståelse, der er tale om. Knyttet til folkeskolen efter indførelsen af reformen betyder dette, at der som udgangspunkt er tale om én (eller flere) dannelsesforståelser i skolen efter reformen. Det store spørgsmål er, hvilken eller hvilke dannelsesforståelse(r), der er i spil. Det er dette, jeg vil undersøge i nærværende speciale.

Metode

I dette kapitel vil jeg indledningsvis redegøre for den metodiske tilgang i specialet og for refleksioner knyttet hertil. Dernæst redegøres for hvordan jeg fik adgang til feltet, og derefter skriver jeg om de etiske refleksioner, jeg har foretaget i forskningsprocessen. Herefter følger et afsnit, hvor jeg kritisk reflekterer over den anvendte metode og derefter præsenteres deltagerne i undersøgelsen i et særskilt afsnit. Afslutningsvis følger et afsnit med kritiske refleksioner over valg af interviewdeltagere.

Metodologiske refleksioner – kvalitative interviews

Med afsæt i en interesse for at undersøge hvilke dannelsesforståelser, der synes at være fremtrædende i folkeskolen efter reformen samt betydningen heraf for elevernes dannelse, set fra et lærerperspektiv, har jeg valgt det semistrukturerede forskningsinterview som metodisk tilgang i undersøgelsen, og mere præcist det semistrukturerede livsverdensinterview, som Kvale og Brinkmann definerer som:

”(...) et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.” (Kvale & Brinkmann 2009:19).

Ud fra antagelsen om at lærernes daglige virke i folkeskolen kan betragtes som en del af deres livsverden, ønsker jeg at få indsigt i denne livsverden ved at tale med lærerne om deres oplevelse af skolereformens betydning for dannelsen i skolen efter reformen. Det kvalitative forskningsinterview forsøger netop at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter (Kvale & Brinkmann 2009:17). Et forskningsinterview er en professionel samtale, hvor viden konstrueres i interaktionen mellem interviewer og den interviewede (Kvale & Brinkmann 2009:18), og den menneskelige relation i interviewsituationen er afgørende for den viden, man kan opnå ved forskningsinterviewet (Tinggaard & Brinkmann 2010:33). I afsnittet om forskerrollen redegør jeg nærmere for, hvordan jeg har grebet interviewene an, og hvilke refleksioner jeg har gjort undervejs i processen.

Fra interview til tekst

De fire interviews blev transskriberet efter endt gennemførelse med henblik på at strukturere interviewsamtalerne til en form, der egner sig til nærmere analyse (Kvale & Brinkmann 2009:202). Jeg har selv foretaget transskriptionerne. Interviewene er transskriberet på en sådan måde, at talesproget er omformet til en mere skriftsproglig stil. Det betyder fx, at jeg har udeladt hyppige gentagelser, pauser og udråb, som ikke vurderes som vigtige for meningen i udsagnene.

Adgang til feltet – og refleksioner i forhold hertil

Med afsæt i en interesse i at skrive speciale som på en eller anden måde skulle dreje sig om folkeskolen efter folkeskolereformen, tog jeg i starten af specialeprocessen kontakt til to underafdelinger af Danmarks Lærerforening med en forespørgsel om mulighed for et samarbejde. Grunden til dette var dels, at jeg tænkte, at genstandsfeltet potentielt kunne have interesse for Danmarks Lærerforening, og at jeg eventuelt kunne få mulighed for at formidle de kommende resultater af undersøgelsen til lærerforeningen, og dels at jeg håbede, at lærerforeningen omvendt kunne have lyst til og mulighed for at bistå mig med hjælp til adgang til lærere, som havde lyst til at deltage i undersøgelsen. Fra tidligere projektarbejde på kandidatstudiet, som har drejet sig om folkeskolen, har jeg erfaret, at det kan være svært at få adgang til såvel skoler som lærere, idet arbejdspresset mange steder på skolerne synes at være stort i øjeblikket. Den ene lokalafdeling af lærerforeningen meldte tilbage, at de fandt mit specialeemne meget relevant, men at de ikke havde mulighed for et samarbejde, med den begrundelse at deres medlemmer er meget pressede i øjeblikket. Den anden lokalafdeling blev åbningen for mig, idet jeg blev inviteret til møde med foreningens formand, hvor jeg fremlagde min interesse og ideer. Dette førte efterfølgende til kontakt med de 4 deltagende lærere i undersøgelsens interviews. Konkret fik jeg kontakt med netop disse lærere i forlængelse af, at lærerformanden havde kontaktet tillidsrepræsentanterne på de pågældende skoler og bedt dem om at spørge lærerne på deres respektive skoler, om der var nogle, der havde lyst til at deltage. Jeg havde spurgt, om det var muligt at få adgang til lærere på 2 - 3 skoler i kommunen ud fra et ønske om at få indblik i forskellige læreres oplevelse af reformen. Med henvisning til Polkinghorne kan netop forskellige perspektiver på det undersøgte fænomen bidrage til en dybere forståelse, end et enkelt interview ville kunne give anledning til (Polkinghorne 2005:140). Resultatet blev i alt 4 lærere fordelt på 2 forskellige skoler. Den ene skole er en mellemstor kommunal folkeskole, som er opdelt i 3 adskilte afdelinger: indskoling, mellemtrin og udskoling. Den anden skole er en mindre kommunal specialskole for normalt begavede elever med særlige udfordringer. Denne skole arbejder under folkeskolelovens rammer, hvorfor jeg vurderede, at jeg kunne anvende interviewene med lærerne herfra på lige fod med lærere fra den ”almindelige”

folkeskole. Jeg er på ingen måde underlagt krav eller betingelser fra lærerforeningens side i forhold til nærværende undersøgelse. Derimod har jeg tilbudt at delagtiggøre lærerforeningen i mine resultater af undersøgelsen, hvilket jeg finder meningsfuldt i forhold til, at undersøgelsesresultaterne derved potentielt kan bidrage til debat om dannelsesidealer i folkeskolen efter reformen.

Etiske refleksioner

Brinkmann skriver om fire etiske tommelfingerregler for den kvalitative forskning, som er: Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann 2010:443). Disse tommelfingerregler finder jeg anvendelige at læne mig op ad i mine etiske refleksioner i nærværende specialeproces, som det næste afsnit vil handle om. Derefter følger et afsnit, som rummer mine refleksioner i forhold til interviewenes forløb.

Informeret samtykke

Informeret samtykke drejer sig om, at forskningsdeltagerne ved, hvad de deltager i (Brinkmann 2010:443). Efter at have fået udleveret kontaktoplysninger til de deltagende lærere, som over for lærerformanden havde tilkendegivet, at jeg gerne måtte kontakte dem, skrev jeg en mail til dem hver især, hvori jeg beskrev mit ærinde og mit ønske i forhold til deres deltagelse. I mailen præsenterede jeg mig som kandidatstuderende fra Roskilde Universitet i pædagogik og psykologi og redegjorde for, at jeg var i gang med at skrive speciale om folkeskolereformen. Jeg spurgte lærerne, om de havde lyst til at deltage i et interview á ca. en times varighed. Jeg skrev også, at interviewene ville blive optaget som lydfil, og at større eller mindre dele af interviewene ville indgå i mit færdige speciale. Samtlige lærere svarede positivt tilbage og tilkendegav, at de gerne ville deltage, hvorefter aftaler om interviews blev indgået.

Fortrolighed og konsekvenser

Anden og tredje tommelfingerregel handler om henholdsvis at overveje, om det er hensigtsmæssigt at sikre deltagerne anonymitet i forskningsprocessen og dernæst om mulige konsekvenser i forhold til deltagerne (Brinkmann 2010:443). Jeg valgte at tilbyde de deltagende lærere anonymitet i forhold til navn og arbejdssted og skrev det allerede til dem i den første mail. Det gjorde jeg ud fra et ønske om at gøre deltagerne så trygge som muligt ved at deltage i interviewene, og ud fra et ønske om at undgå eventuelle negative konsekvenser for lærernes lyst og mod til at tale frit om folkeskolereformen, hvilket potentielt kunne få en negativ betydning i forhold til det, jeg ønskede at undersøge. Dette knytter sig til overvejelserne i forhold til mulige negative og utilsigtede konsekvenser for deltagerne i et forskningsprojekt, som naturligvis bør undgås. Kvale og Brinkmann refererer i den forbindelse til det etiske princip om *tilgodeseende*, som netop handler

om, at risikoen for at skade forskningsdeltagerne bør være så lille som muligt (Kvale & Brinkmann 2009:92). Jeg havde med min personlige erfaring som folkeskolelærer i bagagen nemt ved at sætte mig ind i, at lærernes udtalelser om politisk vedtagne forhold i skolen nemt kunne bringe lærerne i en uheldig situation over for eksempelvis skoleledelsen, forældre og kommunen, hvorfor jeg fandt det væsentligt at tilbyde dem anonymitet. Omvendt anser jeg netop den viden, lærerne bidrager med som nyttig og gavnlig for både lærerne som faggruppe og for samfundet som helhed, ud fra en antagelse om at den viden kan bidrage til en vigtig og aktuel debat om skolereformens betydning for dannelsesidealerne i skolen.

Forskerrollen

Den fjerde tommelfingerregel handler om den refleksion, man som kvalitativ forsker bør foretage i forhold til sin egen rolle i forskningsprocessen, idet forskeren i den kvalitative forskningsproces selv udgør det primære forskningsredskab (Brinkmann 2010:444). Overvejelserne herom indgår i det følgende afsnit.

Gennemførelsen af tre af de fire interviews foregik på de deltagendes læreres skoler. De to interviews foregik i et undervisningslokale, hvor kun den deltagende lærer og jeg var til stede. Det tredje interview foregik på lærerværelset, hvor der indimellem var andre lærere til stede. Det fjerde interview foregik i et mødelokale på RUC, efter den pågældende lærers ønske, da hun havde et ærinde i nærheden den pågældende dag. Fordelen ved de tre interviews på lærernes "egen" skole var, at jeg fysisk kunne fornemme stedet og dermed få et mere nuanceret indtryk af lærerne og deres daglige praksis og lokale rutiner ved at have været der selv. En anden fordel var at lærerne var i vante omgivelser, hvilket jeg tænker havde en betydning i forhold til, hvor trygge de var ved interviewsituationen. Det fjerde interview, som foregik på RUC, forløb også tilfredsstillende og den pågældende lærer lod sig tilsyneladende ikke påvirke af at blive interviewet i "fremmede" omgivelser. Jeg havde en positiv oplevelse ved alle fire interviews, hvor der hurtigt opstod en god og ubesværet samtale. Jeg oplevede, at lærerne var meget imødekommende og at det var nemt og ligetil at indlede samtalen. Jeg tilskriver dette, at det dels var nogle imødekommende og rare lærere, som gerne ville fortælle om deres job, men jeg tilskriver også min personlige baggrund som folkeskolelærer positiv betydning i denne sammenhæng, idet jeg antager, at det var medvirkende til, at kommunikationen følte nem og ubesværet. Jeg følte mig "på bølgelængde" med lærerne og deres jargon, og jeg oplevede dette som positivt og frugtbart for interviewenes kvalitet. I interviewforskning er netop de menneskelige relationer afgørende for den viden, man som forsker kan opnå (Brinkmann & Tanggaard 2010:33). Når dette er sagt, var jeg samtidig opmærksom på risikoen for at "go native", som er betegnelsen for den situation, hvor forskeren identificerer sig så meget med

den praksis, han eller hun er i gang med at undersøge, at det forskningsmæssige perspektiv så at sige forsvinder (Pedersen, Klitmøller & Nielsen 2012:19), hvilket jeg ikke følte skete. Dels kendte jeg ikke de pågældende lærere eller deres respektive skoler på forhånd, og dels var det nyt for mig at have lejlighed til at interviewe lærere om deres erfaring med reformen i praksis, hvilket var medvirkende til at give mig en passende distance til situationen.

Refleksioner i forbindelse med fastlæggelse af problemformulering og udformning af interviewguide

Inden udarbejdelsen af interviewguiden læste jeg en del litteratur om folkeskolereformen og dens indførelse i folkeskolen for at læse mig ind på feltet. I specialets tidlige fase var mit endelige fokus i forhold til problemformulering endnu ikke fastlagt. Dog vidste jeg, at genstandsfeltet på en eller anden måde skulle være noget, som havde med folkeskolereformen at gøre, det vil sige, at jeg havde en idé om undersøgelsens *hvorfor* (Brinkmann & Kvale 2009:125). Interessen for dette felt udspringer af min faglige baggrund som folkeskolelærer, og undervejs i mit kandidatstudie har jeg fulgt med i diverse debatter i dagspressen og i fagbladet "Folkeskolen" om netop folkeskolereformen, og jeg blev nysgerrig efter at udforske reformens betydning for folkeskolen nærmere. I specialets tidligste faser var det skolereformens betydning for lærernes faglige identitet, jeg havde i tankerne, men det var ikke et endeligt fastlagt fokus. Det, at jeg endnu ikke var helt afklaret med problemformuleringen, gjorde at jeg formulerede spørgsmålene i interviewguiden ret bredt, og jeg spurgte ind til mange forskellige elementer i reformen i interviewene med lærerne. Spørgsmålene i interviewguiden har været vejledende og retningsgivende for samtalerne med lærerne og udgør dermed den tematiske dimension af interviewguiden, idet spørgsmålene var et udtryk for, hvad jeg fandt relevant at spørge lærerne om i forhold til folkeskolereformens indførelse i den tidlige fase af specialeprocessen. Undervejs i interviewene dukkede også nye spørgsmål op, som blev stillet, hvilket er et udtryk for den mere dynamiske dimension af interviewguiden, som handler om at skabe en positiv interaktion, holde samtalen i gang og motivere interviewpersonerne til at tale om deres oplevelser (Kvale & Brinkmann 2009). Spørgsmålene i interviewguiden har dermed bidraget til at lukke op for samtalerne med lærerne.

Desuden spurgte jeg også ind til forhold vedrørende lærernes nye arbejdstidsregler⁷ ud fra en overvejelse om på det tidspunkt også at belyse, hvilken betydning dette eventuelt havde i forhold til lærernes faglige identitet. Jeg havde derfor en bred vifte af spørgsmål i interviewguiden. Dette medførte, at jeg efter interviewenes gennemførelse var inde i en fase, hvor jeg fandt det svært at

⁷ Lov 409 blev indført ved skoleårets begyndelse i 2014, samtidig med skolereformens indførelse. Lov 409 blev vedtaget af et flertal i Folketinget og udarbejdet i et samarbejde mellem KL og regeringen og rummer de overordnede rammer for lærernes arbejdstid (www.retsinformation.dk & www.dlf.org.).

navigere i interviewene, når jeg lyttede dem igennem og efterfølgende læste de transskriberede interviews, fordi jeg i virkeligheden ikke havde lagt mit fokus helt fast. Men ved at gennemlytte lydfilerne og ved at læse de transskriberede interviews igennem flere gange blev det efterhånden mere og mere tydeligt for mig, at der viste sig at være en masse viden i interviewene, som handlede om dannelses- og læringsforståelser, hvilket blev afsættet til specialets endelige problemformulering. Sideløbende hermed begyndte jeg at læse litteratur om dannelse, og jeg blev mere og mere nysgerrig efter at forfølge det med dannelsen. Så egentlig viste det ret brede fokus sig at lukke op for en problemstilling, som jeg i første omgang ikke havde haft i tankerne, men som viste sig at blive den bærende for undersøgelsen i nærværende speciale. Konkret medførte mit ændrede fokus, at en del af de elementer i reformen som jeg spørger ind til i interviewene ikke viste sig at være relevante for undersøgelsen af dannelsesforståelser, men da jeg som før nævnt havde udarbejdet en ret bred interviewguide, gjorde det, at jeg i interviewene med lærerne var kommet rundt om tilstrækkeligt mange spørgsmål og fået tilstrækkeligt mange svar, som kunne bruges til at undersøge dannelsesforståelserne i skolen efter reformen, set fra lærernes perspektiv.

Set i bakspejlet kunne det muligvis have været hensigtsmæssigt at have foretaget interviewene lidt senere i forløbet, da jeg var blevet mere afklaret omkring mit fokus. Derved havde jeg potentielt kunnet stille lærerne endnu flere og mere specifikke spørgsmål omkring dannelse, end jeg fik lejlighed til. Omvendt var der måske andre sammenhænge, der ikke var dukket op. Alt i alt vurderer jeg, at det har været en meget lærerig og frugtbar proces, hvor jeg oplevede, at empirien i høj grad bidrog til specialets endelige fokus.

Overvejelser i forhold til interviewenes udsagnskraft

Det gode eksempels magt

Et relevant spørgsmål at stille i forbindelse med interviewenes udsagnskraft er, hvad fire interviews kan bidrage med? Med reference til Bent Flyvbjerg som skriver om, at man netop ofte kan generalisere på baggrund af et enkelt case-studie, og at konkret og kontekstafhængig viden er mere værdifuld end forgæves søgen efter forudsigende teorier og universaliser (Flyvbjerg 1999:144,148), antager jeg, at den viden disse fire lærere bidrager med er konkret og kontekstafhængig viden, der samtidig rækker ud over disse fire eksempler og dermed også har en udsagnskraft, der kan tænkes at gælde for andre lærere i folkeskolen efter reformen. De fire interviews i min undersøgelse udgør fire små case-studier, som bidrager med værdifuld og relevant viden om, hvilken betydning skolereformens indførelse har haft for dannelsesforståelserne i skolen og betydningen heraf for elevernes dannelse, oplevet fra et lærerperspektiv. Det er ikke ambitionen at kunne generalisere til en universel gyldig viden på baggrund af de fire interviews, men at bidrage med viden der

forhåbentlig kan indgå i en kollektiv vidensopsamling, hvilket netop Flyvbjerg argumenterer for, case-studiet kan, med ”*det gode eksempels magt*” (Flyvbjerg 1999:147,149). En viden som forhåbentlig kan bidrage til en kritisk, nuanceret og aktuel debat om dannelsesforståelser i folkeskolen efter indførelsen af skolereformen.

Lærerlockout og nye arbejdstidsregler

En anden refleksion, jeg har foretaget i forhold til specialets udsagnskraft, drejer sig om at lærernes udsagn om reformens indførelse i skolen må forstås i den kontekst, der handler om, at lærerne forud for skolereformens indførelse blev lockoutet i foråret 2013, da overenskomst-forhandlingerne mellem Kommunernes Landsforening og Lærernes Centralorganisation brød sammen. Efter en månedlang lockout greb regeringen ind, hvorved de nye arbejdstidsregler for lærerne blev en realitet (www.wikipedia.org). Disse nye vilkår for lærerne blev iværksat samtidig med skolereformens indførelse fra skoleårets begyndelse i august 2014. Min refleksion i denne forbindelse handler om, hvorvidt lærernes udsagn om skolereformens krav og deres måde at møde reformen på kan tænkes at hænge sammen med dette. Denne refleksion tager afsæt i en antagelse om, at den måde reformen og de nye arbejdstidsregler for lærerne blev indført på var noget, der påvirkede mange lærere meget – og måske stadig gør det? Dette er dels en erfaring, jeg selv har med mig i bagagen fra mit lærerjob, dels noget som flere af lærerne italesatte undervejs i interviewene. Men da jeg valgte at sætte fokus på dannelsesforståelser i skolen efter reformen, valgte jeg samtidig ikke at beskæftige mig eksplicit med lærernes nye arbejdstidsregler i undersøgelsen, men jeg finder det relevant at nævne dette som noget, der potentielt har en betydning og derfor må lærernes udsagn i denne undersøgelse derfor også ses med denne forhistorie in mente.

Kritiske metodiske refleksioner

Valg af forskningsmetode må altid føre til refleksioner i forhold til denne metodes anvendelighed i forhold til at undersøge det fænomen eller den problemstilling, man er interesseret i at undersøge. Dette drejer sig om begrebet validitet, som i kvalitativ forskning bl.a. handler om, hvorvidt den valgte metode undersøger det, den har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann 2009:272). Ud fra min interesse om at undersøge de dannelsesforståelser der synes at være fremtrædende i folkeskolen efter skolereformens indførelse, set fra et lærerperspektiv, har jeg fundet de kvalitative semistrukturerede interviews anvendelige som metode, idet jeg via interviewene med de deltagende lærere netop fik adgang til deres oplevelse af reformens betydning for dannelsen i folkeskolen. Men hvordan ved jeg, om jeg har foretaget nogle interviews, som jeg efterfølgende kan analysere og

fortolke på en videnskabelig forsvarlig måde? Med henblik på at leve op til dette, har jeg ladet mig inspirere af Kvale og Brinkmanns bud på, hvilke kvalifikationer en interviewer skal have for at udføre et interview af god kvalitet. Det drejer sig bl.a. om, at jeg forud for interviewene var velinformeret om interviewemnet, at jeg påtog mig en strukturerende og styrende rolle i interviewsituationen, hvor jeg præsenterede formålet med interviewet, styrede samtalen undervejs ved at holde fokus på interviewspørgsmålene og rundede af med opfordringer til evt. yderligere kommentarer eller spørgsmål fra interviewpersonen. Desuden gjorde jeg mit bedste for dels at stille klare og enkle spørgsmål samt at optræde venligt og med nødvendig sensitivitet i forhold til interviewpersonerne, og flere gange bad jeg interviewpersonerne om at uddybe deres svar med henblik på at efterprøve reliabiliteten og validiteten af deres udsagn, og endelig var jeg åben over for, hvad der var vigtigt for interviewpersonerne at tale om (Kvale & Brinkmann 2009:188,189). Dette var medvirkende til, at mit fokus bevægede sig fra folkeskolereformens betydning for lærernes identitet til at dreje sig om reformens betydning for dannelsesforståelser i skolen.

Undervejs i specialeprocessen overvejede jeg om eventuelle andre metoder eller andre måder at gribe det metodiske an på kunne have styrket undersøgelsen. I den forbindelse forestiller jeg mig at et observationsstudie af de interviewede læreres praksis i skolen, kombineret med interviewene, muligvis kunne have bidraget med andre former for viden til undersøgelsen og måske have lukket op for flere eller andre perspektiver om dannelse, end interviewene giver anledning til.

Brinkmann og Tanggaard skriver i denne sammenhæng om, at:

”Ofte er det en god idé at kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, fx feltarbejde, der kan give et skarpere blik for, hvad mennesker rent faktisk gør (i modsætning til interviews, hvor folk jo primært fortæller om, hvad de gør)” (Brinkmann & Tanggaard 2010:33).

Også overvejelser i forhold til at supplere de kvalitative interviews med dokumentanalyse af policytekster om reformen var i spil, men da jeg valgte at holde fast i at undersøge problemformuleringen, set ud fra et lærerperspektiv, holdt jeg fast ved de kvalitative interviews som metodisk tilgang. Dog refererer jeg til teksterne ”Aftaleteksten om folkeskolereformen” (www.kl.dk link1) og til ”Den nye folkeskole – en kort guide til reformen” (Bilag 1) undervejs, når det er relevant i forhold til analysen af lærernes udsagn.

Det har været min intention i dette kapitel at tydeliggøre min forskerrolle og metodiske fremgangsmåde undervejs i nærværende undersøgelse med henblik på at sikre gennemsigtighed i processen. Netop gennemsigtighed i forskningsprocessen er et af de kriterier, der ofte fremhæves i forhold til vurdering af kvaliteten af kvalitativ forskning. Gennemsigtigheden drejer sig om, at

læseren skal kunne følge med i, hvordan forskeren har grebet forskningsprocessen an og med begrundelser herfor (Yardley 2008:248,250). Det er mit håb, at dette er lykkedes på en tilfredsstillende måde.

Præsentation af deltagere

Her følger en kort præsentation af de deltagende interviewpersoner.

Mie: Lærer på mellemtrinnet på tresporet skole i en landkommune.

Blev læreruddannet i 1979. Har arbejdet på skolen i 26 år. Er uddannet i dansk, håndarbejde og specialpædagogik, og med grunduddannelse i idræt, pædagogik og psykologi. Har det meste af tiden undervist i dansk og specialundervisning. Er desuden uddannet læsevejleder og testlærer og har også fungeret som læsevejleder. Har desuden også undervist i historie, matematik og håndarbejde, og nu efter reformen, underviser Mie også i håndværk og design. Er lærer på mellemtrinnet, i år som klasse- og dansklærer på 6.årgang.

Ellen: Lærer i udskolingen på specialskole for elever med særlige udfordringer

Blev uddannet lærer i 1980 med linjefag i samfundsfag, dansk, hjemkundskab og specialpædagogik. Har arbejdet i mange år inden for specialpædagogisk regi. De seneste 6 år har hun arbejdet på denne specialskole i kommunalt regi.

Arne: Lærer på mellemtrinnet på tresporet skole i en landkommune

Blev uddannet lærer i 1973 og efterfølgende ansat på skolen, hvor han har arbejdet siden. Har matematik og formning som linjefag. Er tilknyttet mellemtrinnet, hvor han primært underviser i matematik og musik.

Joan: Lærer på mellemtrinnet på skole for elever med særlige udfordringer

Er oprindeligt uddannet pædagog og arbejdede som pædagog i 6 år. Blev herefter børnehaveklasseleder. Læste herefter til lærer og har nu arbejdet som lærer i 5 år. Er lærer på mellemtrinnet for elever med særlige udfordringer. Er også læsevejleder og har timer på skolens bibliotek. Joan underviser i alle skolens fag på mellemtrinnet.

Kritiske refleksioner i forhold til valg af interviewpersoner

Som det fremgår af ovenstående præsentation af de deltagende lærere, så har tre af de fire lærere mange års erfaring som lærere. Det gælder Mie, Ellen og Arne, som blev uddannet som lærere i henholdsvis 1973, 1979 og 1980. For den fjerde lærers vedkommende, Joan, gælder, at hun blev uddannet som lærer for ca. fem år siden. Når jeg finder det relevant at reflektere over dette, skyldes det, at jeg tænker, det potentielt kan have en betydning i forhold til den opfattelse af undervisning og dannelse, som disse lærere har, og at der muligvis ville være kommet andre perspektiver frem, hvis jeg havde interviewet yngre og nyuddannede lærere. Tre af lærerne har som før nævnt været lærere siden 1970'erne og 1980'erne og er derfor uddannet i en tid, hvor velfærdsstatens værdier om åndsfrihed, medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund tydeligt fremgik af folkeskolens formålsparagraf⁸. Det er derfor sandsynligt, at der ville være kommet andre svar på spørgsmålene i min undersøgelse, hvis jeg havde haft mulighed for at interviewe helt unge og nyuddannede lærere, som er vokset op i en anden tid og som i deres møde med folkeskolereformen potentielt møder denne med et andet udgangspunkt, end de fire deltagende lærere i min undersøgelse har gjort.

Desuden er jeg opmærksom på, at der potentielt kan være kommunale forskelle i forhold til, hvorledes de forskellige kommuner og skoler i landet håndterer implementeringen af skolereformen, hvorfor der potentielt kunne være kommet andre perspektiver og nuancer frem om dannelsesforståelser i skolen efter reformen, hvis lærere fra en anden kommune var blevet interviewet i stedet for. Men igen med henvisning til Flyvbjergs argument om værdien af konkret og kontekstafhængig viden og med argumentet om eksemplets magt (Flyvbjerg 1999:144:149) finder jeg netop de fire deltagende læreres konkrete udsagn relevante og værdifulde i forhold til at undersøge dannelsesforståelserne i folkeskolen ud fra antagelsen om, at disse udsagn rækker ud over de fire konkrete eksempler med viden, der også tænkes at gælde for andre lærere i folkeskolen.

⁸ Folkeskolens formålsparagraf fra 1975: "(...) Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati". (www.danmarkshistorien.dk link2).

Folkeskolereformen

I dette kapitel vil jeg præsentere *indholdet i skolereformen*, idet dette udgør en del af den baggrundsviden, som ligger til grund for min undersøgelse, og som har bidraget til udarbejdelsen af interviewguiden til interviewene med lærerne. Folkeskolereformens fundament bygger på folkeskoleloven, som senest blev revideret i 2014. Det er intentionen at give en redegørende præsentation, primært ud fra en publikation fra Undervisningsministeriet med titlen: *”Den nye folkeskole – en kort guide til reformen”* (Bilag 1). Denne guide, her benævnt, *reformguiden*, præsenterer i kort form den aftaletekst, som blev indgået d. 7. juni 2013 mellem den daværende regering, bestående af Socialdemokratiet, Radikale Venstre og SF samt Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (www.kl.dk link 1).

Præsentation af Folkeskolereformens indhold

I forordet til undervisningsministeriets publikation *”Den nye folkeskole – en kort guide til reformen”* (Bilag 1, s. 4) fremgår det, at folkeskolen har tre mål:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
- Tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Desuden pointeres ambitionerne om at forandre folkeskolen:

”Der er bred politisk enighed om, at folkeskolen skal forandres. Den danske folkeskole er god, men den er ikke god nok. Derfor indgik regeringen i juni 2013 aftale med Venstre, Dansk Folkeparti og Konservative om et fagligt løft af Folkeskolen. Den nye folkeskole slår dørene op fra skolestart 2014. Den giver eleverne en skoledag med mere tid til undervisning. Med nye og mere varierede undervisningsformer. Og med mere fokus på faglighed og trivsel”(Bilag 1, s.4.)

Dermed blev tonen slået an i forhold til øget fokus på *stærkelse af fagligheden* i folkeskolen, som knyttes sammen med en længere skoledag med mere varierede undervisningsformer, som det udtrykkes. Den længere skoledag begrundes med argumentet om: *”Mere tid betyder mere tid til at lære mere”*, og i forlængelse heraf udtrykkes ønsket om en mere varieret skoledag, hvor der er: *”Tid*

til at anvende forskellige undervisningsformer, der motiverer og imødekommer alle børn.” (Bilag 1, s.6).

I reformguiden er beskrivelsen af reformens indhold inddelt under tre hovedoverskrifter, som er: ”En længere og varieret skoledag”, ”Udvikling af undervisning og læring”, ”Kompetencer og viden og skoleledelse og styring”. Med intention om at undersøge problemformuleringen ud fra et lærerperspektiv er det primært indholdet under de to første hovedoverskrifter i reformen, ”En længere og varieret skoledag” og ”Udvikling af undervisning og læring, kompetencer og viden”, der vil være i fokus ud fra en antagelse om, at det er elementerne herunder, der direkte vedrører lærernes daglige praksis i skolen, og som derfor vil kunne bidrage til at lukke op for forståelse af lærernes oplevelse af, hvilke dannelsesforståelser, der synes at være fremtrædende i folkeskolen efter reformens indførelse. Det er derfor indholdet under de to nævnte overskrifter, jeg vil skitsere i det følgende.

En længere og varieret skoledag

Under denne overskrift beskrives det i reformguiden (Bilag 1, s.6,7), hvilke elementer der skal udgøre den længere og mere varierede skoledag. Det drejer sig som følgende elementer:

- **En længere skoledag:** De yngste elever skal gå i skole til kl. 14:00, 4.- 6. kl. til kl. 14:30 og 7.- 9. kl. til ca. kl. 15.
- **Flere timer i dansk og matematik** fra 4. – 9. kl. med argumentet om, at de to fag er kernefag i forhold til at kunne lære andre fag.
- **Tidligere fremmedsprog:** Indførelse af engelsk fra 1.klasse, og andet fremmedsprog fra 5.kl. og mulighed for at vælge et tredje fremmedsprog som valgfag fra 7.kl. med argumentet om, at fremmedsprog er vigtige for at kunne begå sig i det globale samfund.
- **Lektiehjælp og faglig fordybelse** indføres med argumentet om: ”Fordi der skal være tid til at få forklaret tingene en ekstra gang, til at få hjælp med lektierne og til at fordybe sig med de ting, der er særligt svære eller særligt spændende.”
- **Motion og bevægelse** skal integreres i skoledagen, 45 minutter dagligt med argumentet om, at det styrker elevernes motivation, læring og sundhed.
- **Den åbne skole:** Dette rummer krav om, at skolen skal samarbejde med det omgivende samfund med henblik på at klæde eleverne på til det samfund, de skal være en del af. Desuden tillægges det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv en rolle i forhold til at skulle bidrage til at skabe fagligt dygtige og livsduelige børn og unge.

- **Nye fag på skoleskemaet:** Fagene håndværk og design samt madkundskab indføres med begrundelsen om, at eleverne skal lære om sundhed og om mad fra jord til bord, og at eleverne skal lære at udvikle en idé fra proces til færdigt produkt. Elevernes innovative og kreative kompetencer ønskes styrket, og skolen skal afspejle at Danmark både er et videns- og et produktionssamfund.
- **Flere valgfag fra 7. klasse:** Der åbnes for mulighed for at oprette nye valgfag fra dette klassetrin, og valgfagsundervisningen bliver obligatorisk med den begrundelse, at det er vigtigt, at de ældste elevers interesser og forudsætninger imødekommes, så de bliver motiverede for videreuddannelse.

Udvikling af undervisning og læring, kompetencer og viden

Under denne overskrift understreges ønsket om det faglige løft af skolen yderligere. *”Den nye folkeskole er ikke blot flere timer, men mere undervisning af højere kvalitet.”* (Bilag 1, s.8).

Følgende elementer skal bane vejen for dette:

- **Målstyret undervisning⁹:** *”Fælles Mål for fagene præciseres og forenkles, så de bliver læringsmål, og så det står klart, hvad eleverne skal lære. Fordi undervisning, der planlægges og gennemføres med udgangspunkt i, hvad de enkelte elever skal lære, øger elevernes faglige niveau.”*
- **Styrket klasseledelse og mindsket uro i folkeskolen:** Med argumentet om at: *”(...) et godt undervisningsmiljø er afgørende for elevernes læring og trivsel.”* iværksættes en national indsats, der skal mindske forstyrrende uro i undervisningen.
- **Varieret og virkelighedsnær undervisning:** Den klassiske tavleundervisning skal kombineres med praktiske læringsformer, som udfordrer og motiverer de både fagligt stærke og fagligt svage elever.
- **Øget indflydelse til forældre og inddragelse af elever:** Elever og forældre skal inddrages mere i folkeskolen med argumentet om, at: *”(...) elever og forældres aktive deltagelse i skolens hverdag er en forudsætning for at skabe en bedre skole, der gør eleverne dygtigere.”*
- **Kompetenceudvikling:** Det er et mål, at alle lærere senest i 2020 skal have undervisningskompetence, svarende til linjefag i de fag, de underviser i, underbygget af argumentet om, at: *”Fordi mere tid sammen med dygtige lærere giver dygtige elever.”*

⁹ Det er ikke obligatorisk for lærerne at arbejde med ministeriets didaktiske ramme for målstyret undervisning, men lærerne skal gennemføre en undervisning, der lever op til Fælles Mål i faget. Forenkede Fælles Mål er udarbejdet som læringsmål, og lærerne skal arbejde frem mod de nationale læringsmål. Det er dog en central del af folkeskolereformens målsætning, at elevernes læringsudbytte sættes tydeligere i centrum, og at skolernes arbejde med læringsmål i undervisningen understøttes (www.emu.dk).

- **Samarbejde mellem lærere og andre medarbejdere:** Mere samarbejde mellem lærere og pædagoger eller medarbejdere med andre relevante kompetencer om elevernes læring med argumentet om, at ” (...) *samarbejde mellem flere professionsfagligheder giver dygtige og livsduelige børn, der trives.*”
- **Læringskonsulenter:** ”*Et nationalt korps af læringskonsulenter skal tilbyde praksisnær viden, inspiration og målrettet vejledning til kommuner og skoler i hele landet om kvalitetsudvikling i folkeskolen og virkeliggørelse af initiativer i folkeskolereformen.*”

Relevans for undersøgelsen

De oven for præsenterede elementer har indgået i arbejdet med at udforme undersøgelsens interviewguide, og i analysen refereres indimellem til nogle af elementerne i reformguiden, hvorfor jeg har fundet det relevant at præsentere dem her.

I det næste kapitel vil jeg kortfattet skitsere, hvordan reformen kan placeres ind i en historisk-politisk kontekst ud fra en antagelse om, at reformen kan ses som et led i en udvikling i samfundet, som har været undervejs i de seneste årtier i Danmark.

Folkeskolereformen i en kontekst

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

I dette kapitel vil jeg kortfattet forsøge at rammesætte folkeskolereformen i en historisk/politisk sammenhæng og forsøge at besvare spørgsmålet: Hvad er gået forud for folkeskolereformens indførelse? For at besvare ovenstående spørgsmål vil jeg kortfattet pege på nogle af de dominerende tendenser i samfundsudviklingen i de seneste år i Danmark, som er gået forud for og har dannet baggrund for den seneste folkeskolereform.

Ove Kaj Pedersen¹⁰ skriver i sin bog, ”Konkurrencestaten”, som udkom første gang i 2010, hvordan velfærdssamfundet er i gang med en omlægning til en ny og anderledes form for stat, som betegnes *konkurrencestaten*. Hvor velfærdssamfundet var karakteriseret ved at lægge vægt på moralsk dannelse, på demokrati som fællesskab og på frihed som muligheden for at deltage i de politiske processer, er konkurrencestaten en stat, der sigter mod at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv. Fællesskabet i konkurrencestaten ses som knyttet til arbejdet, og frihed ses som identisk med friheden til at realisere egne behov (Pedersen 2011:12). Endvidere skriver Ove Kaj Pedersen at, hvor velfærdsstaten sigtede mod dannelse til medbestemmelse, så uddanner konkurrencestaten til færdigheder (Pedersen 2011:177,186).

Reformer får en dermed også en ny betydning. I velfærdsstaten skulle reformer gennemføres for at skabe demokrati, lighed og ”det gode samfund”. I nutidens konkurrencestat skal reformer gennemføres med henblik på at skabe effektive og konkurrencedygtige økonomier (Pedersen 2011:32). Det konkurrencemæssige aspekt i dansk skolesammenhæng kom eksempelvis til udtryk i forbindelse med tilslutningen til den internationale PISA-undersøgelse, første gang i år 2000, hvor 32 lande deltog (Thejsen 2009). Med deltagelse i PISA-undersøgelsen konkurrerer de enkelte nationalstater nu om at opnå de bedste resultater for skoleeleverne i håb om, at det vil betyde noget for de enkelte landes økonomiske konkurrenceevne i fremtiden (Hjort¹¹ 2012:27). Efterfølgende er resultaterne af undersøgelsen blevet brugt som argument for at stramme op på fagligheden i folkeskolen (Krogh-Jespersen 2005:272). I 2003 indførtes Fælles Mål, som rummer en række forskrifter for skolens virksomhed og som sammen med begrebet ”den ny faglighed” kan ses som udtryk for ønsket om en præcisering og øget målbarhed i forhold til elevernes faglige udbytte af undervisningen (Krogh-Jespersen 2005:273). Få år senere, i 2006, blev de nationale tests indført i

¹⁰ Ove Kaj Pedersen er professor i komparativ politisk økonomi ved CBS.

¹¹ Katrin Hjort er professor i pædagogik og uddannelsesforskning ved Syddansk Universitet.

folkeskolen med det formål at styrke evalueringskulturen i skolen som et vigtigt element til at løfte elevernes faglige niveau (www.ft.dk).

På daginstitutionsområdet blev pædagogiske læreplaner indført i 2004. Med loven blev der fra statens side lagt op til, at der nu skulle arbejdes målrettet med børns læring og deres kompetencer. Fra at have været pasnings- og omsorgssteder blev dagtilbud til læringssteder¹². Lektor og barndomsforsker ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet, Thomas Gitz-Johansen skriver om, hvordan dette kan ses som et eksempel på en politisk regulering af barndommen, som på linje med indførelsen af nationale tests i skolen kan ses som et politisk ønske om at opstille målbare standarder for børnenes udvikling, nu helt ned i førskolealderen (Gitz-Johansen 2009:63). Og mere overordnet kan dette, ifølge Gitz-Johansen, ses som et led i den autoritære modernitets genkomst i forhold til, hvordan barndommen tænkes og forvaltes på fra politisk side (Gitz-Johansen 2009:38). Denne udvikling handler om en bevægelse væk fra den frigørende modernitets rationaler om, hvad en god barndom skal rumme til den autoritære modernitets styreformer og rationaler, og er et udtryk for et brud med den orientering, der har kendetegnet synet på barndommen i sidste halvdel af 1900-tallet, som har drejet sig om et børnecentreret perspektiv, repræsenteret ved den såkaldte reformpædagogiske strømning, der var et opgør med de mere autoritære opdragelsesformer (Gitz-Johansen 2009:39,40).

Fælles Mål afløses i 2014 af Forenklede Fælles Mål, som består af få, overordnede kompetencemål, der beskriver, hvad eleverne skal kunne på fagenes gældende trin. Kompetencemålene skal give overblik over faget og danne grundlag for lærerens dialog med skolens medarbejdere, forældrene og elever om elevens læring (www.emu.dk). Katrin Hjort skriver om, hvordan begreber som målstyring, evidens, evaluering og testscorer er blevet en del af det moderne samfunds logik som et led i moderniseringen af den offentlige sektor (Hjort 2012:26,27).

I 2012 kom regeringsudspillet med titlen ”*Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*”, som dannede udgangspunktet for udarbejdelsen af folkeskolereformen, der trådte i kraft 1. august 2014 (Rasmussen, Holm og Rasch-Christensen:2015:8).

Folkeskolereformen kan ses som virkeliggørelsen af en overordnet politisk målsætning om et fagligt løft til folkeskolen, som har stået højt på den politiske dagsorden i en årrække. Dette ses eksempelvis ved, at den blå blok ledede regering med Anders Fogh Rasmussen som statsminister

¹² Kilde: *Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud* (2005). Udgivet af Styrelsen for Social Service, Socialministeriet og Ministeriet For Familie- og Forbrugeranliggender.

formulerede intentionerne om, at Danmark skulle have *verdens bedste folkeskole*¹³ og senere, da Lars Løkke Rasmussen blev statsminister formulerede han målsætningen om, at Danmark i 2020 skulle ligge i top 5 i læsning, matematik og naturfag i PISA-undersøgelsen (www.politiken.dk link 2). Efterfølgende udarbejdede den rød blok ledede regering, med Helle Thorning-Schmidt som statsminister, målsætningen om, at eleverne skal løftes fagligt et skoleår, så de på sigt skal kunne det samme i 8. klasse, som de kan nu på 9. klassetrin (Rasmussen 2015:12).

Set i ovenstående perspektiv kan folkeskolereformens indførelse med dens intention om at give folkeskolen et fagligt løft ses som et led i denne fortsatte udvikling af konkurrencestaten, hvor effektivitet, konkurrencedygtighed, målstyring, kompetenceløft, evidens, evaluering og testscores er blevet centrale kodeord, nu også inden for folkeskolens rammer. I forlængelse heraf kan man spørge, hvilke implikationer dette har for dannelsesforståelsen i folkeskolen, hvilket nærværende speciale vil sætte fokus på.

I det næste kapitel præsenteres specialets hovedteoretikere og valgene heraf begrundes. Dernæst udfoldes teorierne hver for sig og knyttes til min undersøgelse.

¹³ Målsætningen om verdens bedste folkeskole blev blandt andet udtrykt i statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 4. oktober 2005 (www.stm.dk)

Teori

Valg af teoretikere

Med henblik på at begrebssætte, analysere og fortolke empirien, som udgøres af interviewene med de deltagende lærere, vil jeg med afsæt i Wolfgang Klafkis dannelsesteori, John Deweys tanker om opdragelse og erfaring, Knud Illeris' læringsforståelse samt Ralph W. Tylers tanker om undervisningsplanlægning undersøge, hvilke dannelsesforståelser, der synes at være fremtrædende i folkeskolen efter folkeskolereformens indførelse, og hvilken betydning dette har for elevernes dannelse. Når læringsteoretikere inddrages, er det ud fra en forståelse af *dannelsen som en læreproces*. De nævnte teoretikere vil blive præsenteret, og valget af netop dem vil blive begrundet nærmere i det følgende afsnit.

Videnskabsteori

Idet jeg finder det frugtbart i forhold til min undersøgelse at trække på flere forskellige teoretikere, som repræsenterer forskellige videnskabsteoretiske ståsteder, har jeg netop valgt Klafki, Illeris, Dewey og Tyler, fordi jeg finder deres dannelsesforståelser og nogle af deres begreber anvendelige i forhold til at lukke op for de dannelsesforståelser, der træder frem i skolen efter reformen samt betydningen heraf for elevernes dannelse. I de følgende afsnit vil jeg præsentere teoretikerne og redegøre for deres videnskabsteoretiske orientering hver især. I forlængelse heraf udfoldes de respektive teorier nærmere.

Wolfgang Klafki

Præsentation

Den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki (f.1927) har med sit dannelsesideal rødder i *den tyske idealisme*, som udfoldede sig i perioden 1770-1830 med Goethe, Schleiermacher, Hegel og Humboldt som nogle af de primære filosoffer. Klafki har gennem sit forfatterskab løbende udviklet sin dannelsesteori, som i den tidlige del af forfatterskabet hed den kategoriale dannelse. Senere videreudviklede Klafki sin dannelsesteori til den kritisk-konstruktive pædagogik på baggrund af kritik fra bl.a. Frankfurterskolen¹⁴, som repræsenterer en kritisk teoretisk forståelse (Juul 2011:586).

¹⁴ Frankfurterskolen: Kreds af tyske filosoffer, sociologer og andre intellektuelle med tilknytning til det halvprivate *Institut für Sozialforschung*, grundlagt i 1923 i Frankfurt am Main, som alle havde det til fælles, at de arbejdede for at udarbejde en særlig "kritisk teori", dvs. en omfattende samfundsteori, der skal forene resultaterne fra filosofi, sociologi, psykologi m.m. Den kritiske teori adskiller sig fra de traditionelle videnskabelige teorier ved at

Dermed kan Klafkis dannelsese teori indplaceres i en kritisk-konstruktiv pædagogik, hvor dannelsen har et frigørende sigte (Juul 2011:609), hvorved forbindelsen til kritisk teori ses.

Klafki er en af de dannelsese teoretikere, der har haft størst betydning for den danske pædagogiske tradition og for udformningen af de pædagogiske uddannelser i Danmark, blandt andet var Klafki en stor inspirationskilde for danske pionerer indenfor udviklingen af didaktikken i Danmark (Nabe-Nielsen 2001:9). Klafkis dannelsesforståelse har paralleller til de demokratiske værdier, som findes i folkeskolens formålsparagraf, § 1, stk.3, med hensyn til at skolens opgave blandt er at:

"(...)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"
(www.retsinformation.dk).

Dette er de primære grunde til, at jeg finder Klafki relevant at inddrage i forhold til at belyse, hvilke dannelsesforståelser, der er i spil i folkeskolen efter reformen.

Formal-, material- og kategorial dannelse

Klafkis dannelses tænkning har som nævnt afsæt i den tyske idealisme og har løbende udviklet sig gennem hans forfatterskab fra den åndsvidenskabelige kategoriale dannelsese teori til den kritisk-konstruktive pædagogik og didaktik (Nabe-Nielsen 2001:12). Undervejs gjorde Klafki op med både den materiale- og den formale dannelse, som han mente var kørt på vildspor. Den materiale dannelse er en tænkemåde, der ensidigt fokuserer på den dannelseseffekt, som et bestemt indhold har på personen. Den formale dannelse fokuserer ensidigt på træning af personlige evner og psykologiske funktioner uden tilknytning til et indhold. Klafkis kritik af disse tænkemåder handlede ikke om mangel på dannelse, men på det ensidige og på manglen på dialektik i forståelserne, idet Klafkis dannelsesforståelse netop er dialektisk. Både formal- og materialdannelsen indgår i den udviklede kategoriale dannelsese teori, hvor de indtænkes i begrebet *"eksemplarisk undervisning og læring"*. Den kategoriale dannelse bygger således på *det eksemplariske princip*. Det eksemplariske princip går ud på, at noget er forbilledligt i undervisningen og er et vigtigt kriterium for valg af undervisningens indhold. Klafki skriver om grundtanken i den eksemplariske undervisning:

"Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger (...) nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkeltekendelser, evner og færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et

tilsidesætte kravet om værdifrihed, idet den tværtimod tilstræber at frigøre mennesket fra samfundsmæssig tvang og undertrykkelse; den er en engageret og "emancipatorisk" teori. (www.denstoredanske.dk link 2)

begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger, eller med andre ord: væsentlige strukturelle, principielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge.” (Klafki 2001:176).

Endvidere skriver Klafki, at betegnelsen *kategorial* kan anvendes om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler (Klafki 2001:176). Den kategoriale dannelse opnås ved et formidlingsforhold, der altid holdes åbent mellem subjekt og objekt, altså en aktiv tilegnelsesproces, i hvilken den historiske virkelighed åbner sig for det dannende menneske, og bliver tilgængelig, forståelig foranderlig og mulig at kritisere, samtidig med at subjektet åbner sig for den historiske virkelighed. Denne dialektiske proces er kun mulig, hvis det medfører en struktur af kategorier, samt hvis det lykkes at muliggøre aktiv tilegnelse og udvikling i dannelsesprocessen med pædagogisk støtte (Klafki 2001:120,121). Med andre ord rummer dannelsesprocessen en dobbelthed, idet det både handler om, at subjektet åbner sig mod verden og at verden åbner sig mod subjektet.

Kritisk-konstruktiv pædagogik

Som nævnt i præsentationsafsnittet blev Klafkis tidlige dannelsesteori kritiseret, blandt andet af Frankfurterskolen, for at mangle et samfundsmæssigt perspektiv. Efterfølgende udviklede Klafki, med sin kritisk-konstruktive pædagogik, sin dannelsesteori i en mere kritisk retning (Juul 2011:602). For Klafki er forudsætningen for udvikling af den kritisk-konstruktive pædagogik, at den rummer en opfattelse af dannelse som sammenhæng mellem tre grundlæggende evner: Det enkelte menneskes evne til: *Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. Den første evne, selvbestemmelse, handler om det enkelte menneskes evne til at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger. Den anden evne, medbestemmelse, handler om at hvert menneske har krav på mulighed og ansvar for udformning af de fælles kulturelle og samfundsmæssige forhold. Den tredje evne, solidaritetsevnen, handler om, at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det kan knyttes sammen med anerkendelse samt med indsatsen for og sammenslutning med mennesker, som er afskåret fra sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder, som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse (Klafki 2001:69).

De ovenfor beskrevne evner indgår i begrebet *almendannelse*, som Klafki benævner ”*dannelse som sammenhæng mellem tre sammenhængende evner*” (Klafki 2001:69). I alt indgår der ni bestemmelser i Klafkis almindannelseskoncept. De vil ikke alle blive udfoldet her, men derimod vil jeg nævne dem, jeg finder relevante for at belyse min problemformulering. En anden af de

almendannende bestemmelser er det, Klafki kalder ”*tre betydningsmomenter ved begrebet almendannelse*” (Klafki 2001:69), som for det første handler om, at hvis dannelse skal anerkendes som demokratisk borgerret og som en betingelse for selvbestemmelse, betyder almen, at dannelse er en mulighed og en ret for alle mennesker (Klafki 2001:70). For det andet sigter almen mod en overordnet helhed i forhold til menneskelige muligheder i det omfang, de er forenelige med alle andre menneskers muligheder. For det tredje betyder almen, at dannelse sker inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner, hvilket blandt andet betyder dannelse af: medmenneskelige relationsmuligheder eller socialiteten, den æstetiske iagttagelsesevne, formgivningsevne og dømmekraft samt evnen til at træffe etiske og politiske afgørelser, samt at udføre etiske og politiske handlinger (Klafki 2001:71).

En tredje bestemmelse i almendannelseskonceptet handler om det, Klafki benævner, *epokale nøgleproblemer*, som handler om at formidle en historisk bevidsthed til eleverne om centrale problemstillinger i samtiden. Klafki udpeger derfor et antal tidstypiske nøgleproblemer i samtiden, som vigtige obligatoriske emner i skolen. Det drejer sig om: fredsspørgsmål, miljøspørgsmål, ulighed i samfundet, tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier og endelig: det enkelte menneskes subjektivitet som centrum for vores betragtninger (Klafki 2001:74-79).

Kritik af det traditionelle præstationsbegreb i skolen

En fjerde bestemmelse i almendannelseskonceptet, som er relevant at inddrage, er Klafkis kritik af det traditionelle præstationsbegreb i skolen. Dette ønsker Klafki at revidere, så det i højere grad passer til en human og demokratisk skole (Klafki 2001:97). Klafki påpeger, at den fremherskende præstationskultur med vægt på den individuelle undervisning har negativ betydning i forhold til socialopdragelse, opdragelse til gensidig hjælp, til samarbejdsevne og solidaritet (Klafki 2001:275), hvilket netop er vigtige elementer i Klafkis dannelsesideal. Klafki ønsker derfor en forandring af skolens præstationsmålestok hen imod et nyt præstationsprincip, som har fokus på åndelige processer, gennemførelse af kommunikation i undervisningen og udviklingen af kritik (Klafki 2001:274), og som desuden er orienteret i forhold til løsning af fælles opgaver efter princippet om solidaritet i en undervisningsgruppe frem for fokus på målsætninger for den enkelte elev isoleret. I den sammenhæng er det vigtigt at nævne, at Klafki forstår undervisning som en social proces (Klafki 2001:302). Læring og præstation skal, ifølge Klafki, i højere grad organiseres ud fra, at den individuelle præstation skal bedømmes ud fra sit bidrag til løsningen af fælles opgaver i gruppen. Dette er for Klafki nødvendige kriterier i arbejdet hen imod en ”demokratisk præstationsskole”, som er i stand til at forholde sig kritisk til dominerende samfundstendenser, og som kan understøtte højere grad af demokrati og lige muligheder i samfundet (Klafki 2001:276).

John Dewey

Præsentation

John Dewey (1859-1952), amerikansk filosof, pædagog og socialistisk samfundskritiker. Dewey tager udgangspunkt i den filosofiske pragmatisme, hvor de praktiske konsekvenser af handlingerne betragtes som målestok for erkendelsen. Deweys ontologiske forståelse tager udgangspunkt i en forståelse af, at de problemer eleverne opdager, udgør virkeligheden. Det, der har sandhedsværdi for Dewey, er derfor løsningen på disse problemer. Tanke og handling smelter sammen hos Dewey, som dermed ikke skelner mellem vilkår for det indre, som er tænkning og det ydre, som er handling (Juul 2011:586).

Dewey skrev sig med bogen "Erfaring og opdragelse", i 1938, op imod den traditionelle undervisning og opdragelse (Dewey 1974:33,34) og har haft stor indflydelse indenfor pædagogikken, særlig har Dewey har spillet en betydelig rolle for reformpædagogikkens udbredelse.

Reformpædagogikken er også er kendt under navnet den progressive pædagogik. Den reformpædagogiske bevægelse arbejdede fra begyndelsen af 1900-tallet for en pædagogik, hvor barnet er i centrum. Undervisningens indhold skulle derfor tilrettelægges med udgangspunkt i barnets udvikling, som er omdrejningspunktet for dannelsen. Læring og viden måtte ikke udefra tvinges ind i barnet (www.denstoredanske.dk link 3).

I Danmark har reformpædagogikken spillet en betydelig rolle i skolesammenhæng. Et af de første eksempler på dette er oprettelsen af de såkaldte "frie klasser" i Vanløse i 1924, hvor to første klasser som en forsøgsordning blev oprettet med udgangspunkt i de reformpædagogiske idealer. Vanløseklasserne står fortsat som et af de mest markante eksempler på reformpædagogikkens udformning i praksis i Danmark (Christensen 2008:60). Et andet eksempel er læseplansvejledningen for folkeskolen fra 1960, som blev kaldt "Den Blå Betænkning", hvori de reformpædagogiske idealer satte sit aftryk og dermed blev de reformpædagogiske tanker efterhånden udbredt til hele folkeskolen (Christensen 2008:58).

Dewey opererer ikke eksplicit med et dannelsesbegreb, men skriver om erfaring og opdragelse, som grundlæggende handler om både dannelse og læring, hvorfor jeg finder Dewey relevant i min undersøgelse. Desuden finder jeg Deweys pædagogiske tænkning relevant i forsøget på at belyse de dannelses-forståelser, der træder frem i skolen efter reformen, idet hans reformpædagogiske tanker har været med til at præge folkeskolen de sidste mange årtier, jf. reformpædagogikkens aftryk i Den blå Betænkning.

Kritik af den traditionelle opdragelse og undervisning

Dewey opfattede den traditionelle opdragelse og undervisning som noget, der som hovedformål havde at

” (...) forberede de unge til et fremtidigt ansvar og til at få succes i livet ved at udstyre dem med det vedtagne fond af færdigheder, som udgør lærestoffet” (Dewey 1974:34).

Dewey betegner den traditionelle opdragelse og undervisning som en tvang og som noget, der tvinges ned over hovedet på eleverne. En tvang, der ifølge Dewey kommer oppefra og udefra og som indeholder fag og indlæringsmetoder, der ikke passer til de evner børn og unge har (Dewey 1974:34).

Progressiv pædagogik / reformpædagogik

Dewey nøjedes ikke med at kritisere den traditionelle opdragelse og undervisning, men skrev sig som før nævnt ind i den progressive pædagogik eller reformpædagogikken med nye visioner for skolen om blandt andet: Udfoldelse og frit virke, plads til plejen af det individuelle, læring af erfaringen, læring af færdigheder og fremgangsmåder som midler til at opnå mål, som har en livsnær og direkte appel og med fokus på kendskab til en verden i forandring (Dewey 1974:35).

Erfaringens betydning

Særlig begrebet *erfaring* er helt centralt for Dewey. Dewey forstår erfaring som resultatet af menneskets umiddelbare vekselvirkning eller samspil med omgivelserne (Dewey 1974:55). Erfaring er, ifølge Dewey, dels noget indre, der er med til at bestemme ens holdninger og ønsker, og dels noget, der har en aktiv side, som er med til at forandre de objektive vilkår, hvori man gør sine erfaringer (Dewey 1974:51). Disse to faktorer; de objektive og de indre vilkår, udgør tilsammen det Dewey kalder *en situation* og enhver erfaring består, ifølge Dewey, af en vekselvirkning mellem disse to vilkår (Dewey 1974:54). Dewey understreger, at ikke alle erfaringer er lige gode. Erfaringer kan direkte være negative i opdragelsesmæssig forstand. Det drejer sig om erfaringer, der har en blokerende effekt på muligheden for at få ny erfaring. Derimod er de gode erfaringer dem, der lever frugtbart og skabende videre i de efterfølgende erfaringer (Dewey 1974:39,41). Dette knytter sig til Deweys syn på skolen og dens funktion.

Skolen skal skabe lyst til at lære

For Dewey er en af skolens vigtigste formål at skabe lyst hos eleverne til at lære (Dewey 1974:60), hvilket for Dewey er mere væsentligt end at lære bestemte mængder af viden i de enkelte skolefag. Dewey anser lysten til at lære for at være så central, at han formulerer det således:

”Hvad gavn er det at kunne den foreskrevne mængde af oplysninger om geografi og historie, at lære at læse og skrive, hvis indholdet i processens løb mister sin egen sjæl; mister sin glæde ved ting, der er noget værd, ved de værdier som disse ting har relation til; hvis det mister ønsket om at anvende det, det har lært, og frem for alt mister evnen til at fatte betydningen af sine fremtidige erfaringer, efterhånden som de dukker op?” (Dewey 1974:60).

Intelligente aktiviteter

Dewey skriver desuden om princippet om ordning af aktiviteter ud fra en iagttagelse af forholdet mellem konsekvenser og midler, hvilket handler om udvælgelse af det, Dewey kalder intelligent aktivitet i undervisningen. Intelligent aktivitet er aktivitet, der involverer en udvælgelse af midler og samordning af disse midler med henblik på at nå et tilstræbt mål eller hensigt (Dewey 1974:90). Endvidere skriver Dewey, at det er væsentligt, at eleverne opnår indsigt i forholdet mellem mål og midler med henblik på at lære eleverne, hvordan ting er i indbyrdes vekselvirkning for at frembringe bestemte virkninger, og i forlængelse heraf er det derfor ikke ligegyldigt, hvilke aktiviteter der vælges ud i undervisningen (Dewey 1974:90).

Grundlæggende er Deweys opfattelse af læring tæt knyttet til hans forståelse af begrebet erfaring. Dewey opfatter læring som noget, der foregår i en fortløbende proces i en vekselvirkning mellem individ og omverden, hvor individet løbende regulerer sine aktiviteter i forhold til de reaktioner, det modtager. For Dewey er omgivelserne i konstant forandring, hvilket igen virker ind på samspillet med individet i læreprocessen (www.leksikon.org link 1). For Dewey er læring et resultat af handling, deraf udtrykket ”learning by doing”, som knyttes til Deweys tænkning (Juul 2011:593). Et andet aspekt, som Dewey påpeger, er faren ved at tro, at eleverne udelukkende lærer de konkrete ting, som de enkelte fag indeholder, når de går i skole. Med dette mener Dewey, at det ofte er noget andet end selve det faglige, der er vigtigere. Dewey hævder, at det der skabes *ved siden af det faglige* ofte er det vigtigste. Det drejer sig om skabelsen af holdninger, sympatier og antipatier, som Dewey anser for:

(...) ofte meget vigtigere end den time i stavning, man er midt i, eller den geografi- eller historielektie, man er ved at lære. For det er disse holdninger, som for alvor kommer til at tælle i fremtiden.” (Dewey 1974:60).

Fag og emner skal ikke læres isoleret

Dewey gør op med den traditionelle skoles forestilling om, at såvel fag som metoder har en opdragelsesmæssig værdi i sig selv og peger på vigtigheden af, at fag og emner i skolen ikke læres isoleret (Dewey 1974:58,59), da dette medfører en risiko for, at det der læres mister sin forbindelse til resten af erfaringen og dermed ikke står til rådighed under livets virkelige vilkår (Dewey 1974:59). Skolen må derfor indrettes herefter, hvilket blandt andet medfører et brud med den traditionelle fagopdeling, når børnene begynder i skolen, til fordel for aktiviteter, lege og forhold som børnene kender hjemmefra (Fink 1974:30). Dewey anser det for nødvendigt, at et fag altid må være en afledning af noget, der ligger inden for den almindelige livserfaring (Dewey 1974:79).

Demokratiske værdier

Dewey argumenterer desuden også for den progressive pædagogik med argumentet om, at den progressive bevægelse er mere i overensstemmelse med de demokratiske værdier, som vores samfund tager udgangspunkt i, end tilfældet er med den traditionelle pædagogik. Dewey hævder, at grunden til, at vi foretrækker de demokratiske og menneskelige ordninger er, at vi grundlæggende tror på, at man ved at udveksle gensidige erfaringer og ved at nå frem til sine holdninger gennem argumentation, skaber mulighed for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet (Dewey 1974:46,47).

Knud Illeris

Præsentation

Psykologiprofessor ved DPU, Knud Illeris (f.1939), har gennem sin karriere beskæftiget sig indgående med begrebet læring. Illeris er funderet i en kritisk pædagogisk tænkning, der er kritisk over for den politiske orientering, der anser måling, styring og kontrol for de rigtige virkemidler i forhold til uddannelsessystemet. Målet med den kritiske didaktik er ikke blot at tilvejebringe objektiv og sikker viden eller at forstå det enkelte menneske og det omgivende samfund, men derimod at tage parti og at afklare mål, som sigter mod et fremtidigt samfund, hvor fællesskabet af frie mennesker er idealet. I forlængelse heraf skal skolen være brobygger mellem samfundet, som det er, og som det bør være (Hiim & Hippe 1997:60). Illeris skriver eksempelvis følgende om den ideelle skole:

”(...) større satsning på fællesskab, konstruktive arrangementer, projekter, medbestemmelse til både lærere og elever og mere generelt et miljø, hvor det at lære noget i højere grad får karakter af noget spændende og berigende, som man udvikler sammen og med hensyntagen til alle” (Illeris 2009:52).

Illeris skriver også om mål og skelner mellem det, han betegner som *samfundets mål* på den ene side og *deltagernes mål* på den anden side. Samfundets mål er de mål, der er defineret i officielle læseplaner og formålsbestemmelser. Deltagernes mål er elevernes og lærernes egne mål med undervisningen (Illeris 1974).

Illeris tager udgangspunkt i en helhedsorienteret læringsforståelse, som omfatter både et biologisk-, et psykologisk- og et samfundsmæssigt perspektiv på læring (Illeris 2012:17). Dette læringssyn finder jeg anvendeligt i forhold til at undersøge skolereformens betydning for dannelsen i skolen, idet Illeris' læringsforståelse har paralleller til målsætningen for folkeskolereformen (www.uvm.dk link 2), blandt andet i forhold til at lægge vægt på variation og aktivitet som didaktiske principper – og lægger derforuden også vægt på medbestemmelse og problemorientering (Illeris 2012:36), som jeg forstår som vigtige elementer i en demokratisk skole. Når jeg finder det relevant at trække på begrebet læring med henblik på at undersøge det dannelsesmæssige i folkeskolen efter indførelsen af skolereformen, er det ud fra en forståelse af dannelse som en læreproces.

Definition af læring

Illeris definerer læring som:

”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2012:17).

Definitionen kan siges at være ret åben i formuleringen, hvilket Illeris forklarer med, at hensigten med definitionen er, at den blot skal sætte nogle elementære grænser, idet læring er en kompliceret og omfattende proces, som ikke kun handler om selve læreprocessens karakter, men også om de forhold, der betinger, påvirker og påvirkes af læringen (Illeris 2012:17).

Læringens fem hovedområder

Illeris' læringsforståelse rummer fem overordnede hovedområder, som virker ind på hinanden i læringen. Disse hovedområder udgøres for det første af *læringsforståelsens grundlag*, for det andet af *læringens indre betingelser*, for det tredje af *læringens ydre betingelser*, for det fjerde af selve

læringens struktur og for det femte af *læringens anvendelse*. Disse hovedområder vil blive skitseret i det følgende.

Læringsforståelsens grundlag

For Illeris er læring, på lige fod med andre psykiske funktioner, forankret i både kroppen, herunder hjernens komplicerede funktioner, og i de muligheder, som den samfundsskabte virkelighed stiller til rådighed for læring. Illeris betragter både det biologiske, det psykologiske og det samfundsmæssige grundlag som centrale for læring (Illeris 2012:19).

Læringens indre betingelser

Det enkelte individ har forskellige dispositioner for at lære og forskellig læringskapacitet, som Illeris udtrykker det (Illeris 2012:26,27). Disse individuelle dispositioner udvikler sig hele livet i et samspil mellem arv og miljø (Illeris 2012:26). Illeris forholder sig kritisk til det traditionelle intelligensbegreb i denne sammenhæng og formulerer det i stedet for på denne måde:

”(..) at vi med hensyn til læringsmuligheder og måder at lære på har individuelle profiler, der er under stadig ændring og udvikling under indflydelse af de påvirkninger, vi modtager, og de aktiviteter, vi involverer os i.” (Illeris 2012:28).

Læringens ydre betingelser

Kulturelle og samfundsmæssige betingelser er af central betydning for, hvilken læring der finder sted. Herunder er der forskellige læringsrum, som Illeris kalder den ydre sammenhæng, læringen finder sted i. Det drejer sig eksempelvis om læring i hverdagslivet, i skolelivet, i arbejdslivet m.v. (Illeris 2012:31).

Læringens centrale struktur – selve læringen

Dette område handler om selve læringen, som ifølge Illeris er struktureret af *tre typer af strukturer*. Det drejer sig for det første om *læringens processer og dimensioner*, for det andet om *forskellige typer af læring*, og endelig om *forskellige former for læringsbarrierer* (Illeris 2012:20). Det er de to førstnævnte strukturer, jeg finder relevante for nærværende undersøgelse, og som derfor vil blive skitseret i det følgende.

I forbindelse med læringens processer og dimensioner skriver Illeris om, at der altid er tale om to meget forskellige processer, som begge skal være aktive, før læring kan finde sted. De to processer foregår oftest samtidigt og opleves som samme forløb. Den ene proces handler om samspillet

mellem individet og de sociale og materielle omgivelser og foregår konstant i al vores vågne tid. Denne proces er grundlæggende afhængig af tid og sted (Illeris 2012:20).

Den anden proces er den interne bearbejdelse af impulserne fra dette samspil mellem individ og de sociale og materielle omgivelser. I denne proces forbindes nye impulser med resultaterne af tidligere læring og danner derved det, Illeris kalder læringens produkt eller resultat. En vigtig pointe i den sammenhæng er, at læringsresultatet er en sammenkædning af nye impulser med den allerede udviklede viden, kunnen eller forståelse. Kriterierne for tilegnelsesprocessen er både biologiske og psykologiske, idet de afhænger af de læringsmuligheder, mennesket som biologisk væsen har udviklet, kombineret med det enkelte individs tidligere erfaring og læring. Læringsudbyttet er et personligt produkt, idet mennesker har forskellige forudsætninger for at lære (Illeris 2012:21). Desuden har tilegnelsesprocessen to forskellige sider. Den ene er den indholdsmæssige og handler om det, der bliver lært. Den anden side handler om læringens drivkraft og har derfor med motivation, følelser og vilje at gøre. I den forbindelse pointerer Illeris, at styrken og karakteren af drivkraften har betydning for karakteren og holdbarheden af læringsproduktet, og det man lærer med et stærkt engagement er mere nuanceret og huskes og anvendes bedst (Illeris 2012:22). Illeris skriver, at gennem læringens indholdsdimension tilegner vi os den mening og mestring, der gør det muligt for os at forstå og at håndtere vores omverden og derigennem udvikler vi vores funktionalitet. Via læringens drivkraftdimension arbejder vi på at opretholde en psykisk balance, og derved udvikler vi vores følsomhed eller sensitivitet. Gennem læringens samspilsdimension arbejder vi på at opnå en integration med de dele af omgivelserne, som vi ønsker at involvere os i. Derved udvikler vi samtidig vores muligheder for kommunikation, samspil og samarbejde, kaldet vores socialitet. De tre dimensioner tilsammen, funktionaliteten, sensitiviteten og socialiteten, danner tilsammen de kompetencer, vi udvikler på forskellige områder (Illeris 2012:22).

I forbindelse med forskellige typer af læring opererer Illeris med en typologi, som består af fire grundlæggende læringstyper. Udgangspunktet for disse læringstyper er en forståelse af, at det der læres indgår i en eller anden form for organisering i hjernen, og Illeris refererer til Piagets anvendelse af betegnelsen *kognitive skemaer* som udtryk for, at når læring finder sted forbindes nye impulser med resultaterne af tidligere læring (Illeris 2012:23). Det er her, de kognitive skemaer kommer ind i billedet, idet de kan forstås som den organisering i hjernen, der gør mennesket i stand til på et splitsekund at aktivere relevante resultater af tidligere læring med nye impulser (Illeris 2012:23).

Illeris pointerer, at sammenhængen mellem de eksisterende skemaer og de nye impulser kan foregå på fire forskellige måder, hvilket udgør typologiens fire forskellige læringstyper, som er henholdsvis *den kumulative, den assimilative, den akkomodative og den transformative læring*. (Illeris 2012:23).

Ved den kumulative læring har den enkelte ikke et eksisterende skema. Derfor må der oprettes et nyt skema. Læringsresultatet er derfor isoleret, idet det ikke har sammenhæng med noget andet og kan kun genaktiveres i situationer, hvor den enkelte kan identificere dette med den oprindelige læringssituation. Der er tale om en mekanisk læringstype, hvor en bestemt impuls afføder en bestemt reaktion (Illeris 2012:23).

Den assimilative læring er betegnelsen for den almindelige læring, som vi oftest benytter os af i dagliglivet. Her handler det om, at en ny impuls knyttes til et eksisterende skema, og derfor kaldes denne læringstype også for tilføjende læring. Det er denne type læring, der ofte er i spil i skoler og uddannelser, når der opbygges en sammenhængende læring og forståelse i de enkelte fag. Læringsresultatet kan ofte genkaldes uden problemer (Illeris 2012:23).

Den akkomodative læring er en mere krævende læringstype, som kan komme i anvendelse, når vi møder nye input, som ikke synes at passe sammen med et allerede eksisterende skema. Vi kan så nedbryde eller rekonstruere de eksisterende skemaer eller dele heraf, så de nye impulser kan passes ind. Denne læringstype er derved overskridende, idet den nedbryder eksisterende strukturer. Den lærende får, via refleksion, etableret en ny sammenhæng. Denne type læring kræver overvindelse, idet det er psykisk anstrengende at nedbryde resultaterne af tidligere læring. Omvendt opleves ofte øget indsigt og forståelse når processen er foregået, og resultatet synes lettere at huske og kan genkaldes og anvendes i en bred sammenhæng. Der er tale om en læringstype, som lægger op til udvikling af egenskaber som overblik, fleksibilitet og kreativitet (Illeris 2012:24).

Den fjerde og sidste læringstype er den transformative, hvorved der foretages ændringer i organiseringen af skemaer, det vil sige, at der laves en samtidig rekonstruktion af flere skemaer og deres indbyrdes forbundethed (Illeris 2012:24). Denne type læring vil ikke blive udfoldet nærmere, idet den ikke antages at have relevans for nærværende undersøgelse.

Læringens anvendelse

Illeris påpeger, at der i læringsforståelsen må indgå overvejelser i forhold til, hvad læringen bruges til, idet han mener, at netop anvendelsesmulighederne og forventningerne om anvendelse af læringen har indvirkning på selve læringen (Illeris 2012:18). Herunder skelner Illeris mellem en

uddannelsespolitisk læringsforståelse og en læringsforståelse i tilknytning til uddannelsespraksis (Illeris 2012:34,35). Særlig læring knyttet til uddannelsespraksis er relevant i forhold til nærværende undersøgelse, idet dette hænger sammen med det didaktiske, altså om, hvordan læringsaktiviteter iværksættes og gennemføres. Her peger Illeris på først og fremmest at der må tages udgangspunkt i, at læring har tre dimensioner, den indholdsmæssige-, den drivkraftsmæssige- og den samspilmæssige, jf. afsnittet oven for. I forbindelse med den indholdsmæssige dimension understreger Illeris, at man må forholde sig til forholdet mellem det tilsigtede læringsindhold og de lærendes forudsætninger. I forbindelse med den samspilmæssige dimension må man overveje, hvilke samspilsformer, der findes anvendelige i undervisningen. Her pointerer Illeris, at der bør indgå samspilsformer som oplevelse, virksomhed og deltagelse, som lægger op til deltagernes involvering og deltagelse (Illeris 2002:35). Med hensyn til den drivkraftsmæssige dimension bør man, ifølge Illeris, tilstræbe at bygge videre på den motivation og erfaring, som deltagerne kommer med via medbestemmelse og dialog (Illeris 2012:35).

Ralph Tyler

Præsentation

Ralph W. Tyler (1902–1994), tidligere professor i pædagogik ved University of Chicago og Stanford University i Californien, repræsenterer mål-middel-didaktikken, som han regnes for grundlæggeren af (Hiim & Hippe 1997:40). Tyler udgav bogen, "Undervisningsplanlægning", i 1950, hvori han skriver om sine mål-middel-didaktiske principper for undervisning og læring. Det er primært denne bog, jeg trækker på, når Tyler inddrages i analysen. Tylers tænkning trækker på indlæringspsykologien og har således rødder i et naturvidenskabeligt paradigme, hvor opfattelsen af mennesket er, at man kan slutte direkte fra et menneskes adfærd til dets erkendelse. Tylers forståelse af undervisningens formål er eksempelvis, at "(...) *tilvejebringe betydningsfulde ændringer i elevens adfærdsmønster (...)*" (Tyler 1969:38), hvorved forbindelsen til indlæringspsykologien ses. I forbindelse med udvælgelsen af mål for undervisningen refererer Tyler eksempelvis til den amerikanske psykolog og indlæringsteoretiker Edward L. Thorndike¹⁵ (Tyler 1969:36). Grundlæggende er den mål-middel-didaktiske tænkning optaget af muligheden for at styre og kontrollere elevernes læring (Hiim & Hippe 1997:40). Dermed er der tale om en dannelsesforståelse, hvor tilpasning af eleven og hans/hendes adfærd er målet med dannelsen (Juul 2011:592). Jeg inddrager Tyler, idet jeg finder hans mål-middel-principper anvendelige i forhold til at fremanalysere og begrebssette de dannelsesforståelser, der træder frem i skolen efter reformen.

¹⁵ Edward L. Thorndike: Amerikansk psykolog, 1904-40 professor i pædagogisk psykologi ved Columbia University, New York. Thorndike udforskede læreprocesser hos dyr og mennesker, bl.a. indlæring ved trial and error, der blev forklaret med effektloven (www.denstoredanske.dk link 4).

Rationel undervisningsplanlægning

Som nævnt i præsentationsafsnittet udgav Tyler for første gang i 1950 bogen, ”Undervisningsplanlægning”, som oprindeligt blev skrevet til brug ved et kursus om læseplaner for pædagogikstuderende ved Chicagos universitet (Tyler 1969:12). I bogen beskriver Tyler, hvordan man rationelt kan arbejde med undervisningsplanlægning og formulerer i den sammenhæng fire grundlæggende spørgsmål, som han finder nødvendige at arbejde ud fra i planlægningen af en effektiv læseplan (Tyler 1969:12). Det er for det første spørgsmålet om, hvilke pædagogiske formål skolen skal stræbe efter at opnå. Det andet handler om, hvilke mulige erfaringer og oplevelser hos eleverne, der kan tænkes at føre til opnåelse af disse mål. Tredje spørgsmål handler om, hvordan disse erfaringer og oplevelser kan organiseres effektivt. Det fjerde spørgsmål drejer sig om, hvordan man kan afgøre, om de opstillede formål er nået.

Tyler opfatter læseplaner som funktionelle instrumenter, der kan analyseres på en kritisk og objektiv måde (Tyler 1969:12) og kan dermed indplaceres i det, der betegnes curriculum-tænkningen, som mål-middel-didaktikken i visse sammenhænge kaldes. Curriculum er eksempelvis et centralt begreb i den engelsksprogede pædagogiske litteratur, hvorimod ordet didaktik ofte anvendes i tysk og nordisk pædagogisk litteratur. Curriculum-traditionen er typisk optaget af overordnede indholdsbestemmelser af skolesystemer og undervisningsprogrammer, mens man i didaktik-traditionen har været mere optaget af lærerens kriterier for indholdsvalget i undervisningsplanlægningen (Schnack 2000).

Målene for undervisningen i fokus

Tyler interesserer sig for, hvordan læseplaner/et pædagogisk program for en institution kan udarbejdes (Tyler:1969:12,51) og er netop først og fremmest optaget af målene for undervisningen. Med de fire før omtalte grundlæggende spørgsmål som udgangspunkt skal der, ifølge Tyler, opstilles en liste over de mål skolen skal stræbe efter at opnå. Disse mål skal udarbejdes på grundlag af studier af eleverne, af dagliglivet og ud fra fagspecialisters udsagn, som vurderes ud fra indlæringspsykologiske kriterier og ud fra den pædagogiske filosofi (Tyler 1969:37). Det er afgørende, at disse mål for skolen formuleres ud fra den adfærdsændring, som ønskes hos eleverne samt beskriver de emner eller livsområder, som adfærden skal rettes mod, idet dette netop er målformuleringens formål (Tyler 1969:38,39). Således har målformuleringen to sider: Et adfærds- og et indholdsaspekt. Tyler finder det hensigtsmæssigt at anvende et todimensionelt skema til at udtrykke målene ”*klart og koncist*”, som det udtrykkes (Tyler 1969:41).

Tilegnelsesoplevelser

Når målene er formuleret, er næste trin i Tylers plan at overveje, hvilke *tilegnelsesoplevelser*, der skal udvælges med henblik på at opnå målene. Tyler beskriver tilegnelsesoplevelser som:

”*Vekselvirkningen mellem eleven og de ydre betingelser i miljøet, som han reagerer på*” (Tyler 1969:51), hvorved forbindelsen til indlæringspsykologien og stimuli-respons-tænkningen ses.

Det tredje spørgsmål angår som før nævnt, hvordan tilegnelsesoplevelserne kan organiseres så effektivt som muligt i undervisningen med henblik på at opnå målene (Tyler 1969:67).

Den systematiske vurdering

Angående det sidste spørgsmål drejer det sig om, hvordan det kan afgøres, om læseplanens mål er nået. Til dette formål finder Tyler evalueringen, som han betegner *den systematiske vurdering*, som et vigtigt led i planlægningen (Tyler 1969:86). Evalueringen tjener, ifølge Tyler, til at påpege planernes nytteværdi og mangler og bidrager desuden til undersøgelse af gyldigheden af de hypoteser, som er grundlaget for undervisningsprogrammets organisering og udvikling.

Evalueringen viser om læseplanen er effektiv og hvilke forbedringer, der evt. er nødvendige (Tyler 1969:87). Desuden pointerer Tyler, at evaluering også har en ”(...) *kraftig indflydelse på indlæringen(...)*” (Tyler 1969:98). Overordnet er Tyler optaget af, hvordan elevernes læring kan styres og kontrolleres (Hiim & Hippe 1997:40).

Om teoriernes anvendelse i undersøgelsen

Som det fremgår af ovenstående teori-afsnit, repræsenterer Klafki, Dewey, Illeris og Tyler forskellige videnskabsteoretiske forståelser og dermed også forskellige forståelser af dannelse. Helt overordnet og meget forenklet stillet op, kan Klafki, Dewey og Illeris siges at repræsentere nogle dannelsesforståelser, som er orienteret mod en skole, der, om end i forskellig grad, vægter elevernes involvering, aktive deltagelse, medbestemmelse og opøvelse af kritisk stillingtagen i undervisningen som nogle af de centrale værdier. Heroverfor står Tyler, som med afsæt i en mål-middel-didaktisk tankegang overordnet er optaget af at opstille mål for undervisningen og for, hvordan man så effektivt som muligt opnår disse mål via de rette tilegnelsesoplevelser, samt hvordan man via tests og prøver kan måle, om de ønskede mål er opfyldt. Ud fra en antagelse om at det kan være nyttigt og frugtbart for en analyse at anvende teorier, der repræsenterer forskellige positioner, idet modsætninger antages at kunne synliggøre væsentlige elementer, har jeg valgt at trække på netop Klafki, Dewey, Illeris og Tyler med intentionen om at kunne lukke op for den/de dannelsesforståelser, der træder frem i lærernes udsagn. Nogle af de mest centrale teoretiske begreber, jeg har fundet relevante at anvende er følgende:

Fra Klafki anvender jeg eksempelvis begreberne formal-, material-, og kategorial dannelse. Desuden trækker jeg også på Klafkis forståelse af et nyt præstationsprincip i skolen, som er en del af Klafkis almindelseskoncept og derforuden inddrages nogle af elementerne fra Klafkis kritisk-konstruktive pædagogik, eksempelvis begreberne selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hos Dewey trækker jeg på erfaringsbegrebet, på begrebet eksperimentelle metoder og begrebet intelligent aktivitet i undervisningen og desuden på Deweys syn på skolens formål, som blandt andet rummer visionen om, at skolen skal skabe lyst hos eleverne til at lære. Hos Illeris finder jeg særlig hans læringstypologi anvendelig til at belyse den læringstype, lærerne beskriver, er blevet mere udbredt efter reformen, samt hans tanker om forskellige typer af mål i skolen. Hos Tyler finder jeg de fire grundlæggende spørgsmål/principper for undervisningsplanlægning relevante i forhold til at forstå det, lærerne beskriver om undervisningen efter reformen, herunder Tylers begreb tilegnelsesoplevelser.

Min egen position

Mit subjektive ståsted i feltet er overordnet rundet af en demokratisk dannelsesforståelse, som eksempelvis mag.art. og professor ved DPU, Aarhus Universitet, Karsten Schnack (2011:28) skriver om og netop betegner som *demokratisk dannelse*. Heri ligger en opfattelse af, at folkeskolen skal være alment dannende, hvilket betyder, at skolen ikke direkte skal sigte mod specifikke erhvervsfunktioner, men derimod være alment dannende. Den demokratiske dannelse rummer overordnet fem dimensioner. For det første krav om at der skal være tale om dannelse for alle, det vil sige være udbredt alment i befolkningen. For det andet må dannelsen dreje sig om en alsidig udvikling af eleverne, det vil sige såvel kognitivt, følelsesmæssigt, socialt, fysisk mv. For det tredje må dannelse handle om forhold af almindelig interesse, som kan betegnes: Almindelig eller fælles dannelse. For det fjerde må dannelsen dreje sig om, at eleverne opnår forståelse af dem selv som født ind i en bestemt kulturel tradition med normer, værdier og forventninger, livs- og verdensanskuelser, som ikke er absolutte og uforanderlige, hvilket kan betegnes som kultur-historisk dannelse. Den sidste dimension handler om det, der kan betegnes som politisk dannelse og angår forholdet mellem individualitet og fællesskab.

Den oven for skitserede demokratiske dannelsesforståelse har grundlæggende værdier til fælles med både Klafki, Illeris og Dewey, som eksempelvis handler om den politiske og den kultur-historiske dimension i dannelsesopfattelsen, hvor elementer som medbestemmelse, selvbestemmelse, solidaritet, dialog og opdragelse til kritisk stillingtagen i et demokratisk samfund indgår som vigtige aspekter i dannelsen.

Det er med denne forståelse af dannelse, jeg er trådt ind i feltet. Dette betyder, at jeg går til analysen med et kritisk perspektiv på reformens betydning i forhold den opfattelse af dannelse, jeg lægger

vægt på. Samtidig vil jeg også tilstræbe at forholde mig spørgende til min egen forforståelse undervejs.

Kritiske refleksioner i forhold til valget af teorier

Med valget af henholdsvis Klafki, Dewey, Illeris og Tyler har jeg i min undersøgelse netop haft disse fire teoretiske orienteringer som analytisk greb i analysen af lærernes udsagn om dannelsesforståelserne i folkeskolen efter reformen. Dette har medført, at det netop har været værdier, begreber og tænkemåder fra disse teorier, jeg har sat i spil i analysen – og derved samtidig udeladt andre mulige teoretiske forståelsesrammer. Valget af andre teoretiske greb havde potentielt kunnet lukke op for andre perspektiver og forståelser af dannelse, end min undersøgelse har gjort. Ud fra en antagelse om at viden ikke er en absolut størrelse, og at viden altid ses fra et bestemt sted og dermed også trækker på bestemte videnskabsteoretiske perspektiver, vil jeg referere til Haraway, som udtrykker dette synspunkt således: viden er altid *"a view from somewhere"* (Grønborg 2012:136). Min undersøgelse er således også et udtryk for *"a view from somewhere"*, og med min egen position som udfoldet ovenfor som afsæt ønsker jeg at belyse problemformuleringen med inspiration fra hver af de fire teoretikere, Klafki, Dewey, Illeris og Tyler.

Analysestrategi

Gennem specialeprocessen har jeg arbejdet i en vekselvirkning mellem empiri og teori, hvorved de to ”størrelser” har informeret hinanden. Empirien medvirkede eksempelvis til, at jeg ændrede mit fokus tidligt i forløbet, som nævnt i metodekapitlet, og bidrog til at jeg valgte at forfølge dannelsesaspektet. Fra teorierne fik jeg redskaber i form af de forskellige teoretiske begreber, som Klafki, Illeris, Dewey og Tyler skriver om hver især, til at fremanalysere de dannelsesforståelser, der findes i empirien.

Med henblik på at indlede analysen har jeg efter udarbejdelsen af teorikapitlet på ny foretaget en gennemlæsning af de transskriberede interviews med intention om at udlede temaer, som kan bidrage til at lukke op for analysen af hvilke dannelsesforståelser, der træder frem i folkeskolen efter reformen samt disses betydning for elevernes dannelse, og efterfølgende har jeg gentagne gange bevæget mig frem og tilbage i en vekselvirkning mellem teori og empiri. Eksempelvis har Klafkis forståelse af dialektikken mellem formal- og material dannelse givet anledning til et skærpet fokus på dette i arbejdet med de transskriberede interviews. Illeris’ forståelse af læring har gjort mig opmærksom på, hvilke forståelser af læring, lærerne giver udtryk for. Deweys erfaringsbegreb har jeg anvendt til at lede efter eksempler på, hvilke erfaringer eleverne synes at have mulighed for at tilegne sig i skolen, og Tylers fire grundlæggende spørgsmål i forhold til undervisningsplanlægning skærpede mit fokus i forhold til lærernes beskrivelser af, hvordan de oplever undervisningen efter skolereformens indførelse. Undervejs i analysen vil jeg desuden inddrage relevante og aktuelle bidragydere til debatten om dannelse i skolen, herunder bl.a. Peter Kemp, Lars Qvortrup og Jens Rasmussen, som er introduceret i indledningen, med henblik på at nuancere analysen yderligere. Der er i alt tre temaer, som har følgende overskrifter: ”Mere fokus på tests som evalueringsform”, ”Målstyret undervisning” og ”Modsætninger”.

Temaer

Analysen er struktureret ud fra de oven for nævnte hovedtemaer: ”Mere fokus på tests som evalueringsform”, ”Målstyret undervisning” og ”Modsætninger”. Disse temaer repræsenterer de centrale aspekter, som træder frem af interviewene med lærerne i forhold til skolereformens betydning for dannelsen i skolen. Temaet, ”Mere fokus på tests som evalueringsform”, er blevet til i en vekselvirkning mellem interviewene med lærerne, den anvendte teori samt problemformuleringen. Det andet tema, ”Målstyret undervisning”, optræder som et selvstændigt element i reformen og har indgået i interviewguiden som et selvstændigt spørgsmål, på lige fod med de øvrige

punkter fra reformguiden (Bilag 1), ud fra en interesse om at belyse disse forskellige elementers betydning for dannelsen. Både tests og målstyring trådte frem som særlige fokuspunkter i interviewene med lærerne. Det tredje tema, ”Modsætninger”, opstod undervejs i analysearbejdet, da det trådte frem af empirien, at nogle af lærerne oplever flere forskellige dannelsesidealer i reformen, og at disse forskelle synes at optræde som modsætninger i praksis, deraf titlen på det tredje tema. Disse temaer tilsammen udgør således udgangspunktet for at undersøge, hvilke dannelsesforståelser, der synes at være fremtrædende i folkeskolen efter folkeskolereformens indførelse og disses betydning for elevernes dannelse.

Analyse

Mere fokus på tests som evalueringsform

Et gennemgående tema, som de deltagende lærere er meget optagede af, er at der i forbindelse med skolereformens krav om et fagligt løft af folkeskolen er kommet større fokus på tests som evalueringsform i undervisningen. Citaterne herunder fra interviews med tre af de deltagende lærere illustrerer dette. På spørgsmålet om hvorvidt lærerne oplever, at der i forbindelse med reformens indførelse er kommet mere fokus på tests, svarer de følgende:

”Ja, helt klart. Altså, i min kommune er det også blevet obligatorisk, at eleverne i 8.kl fx også skal gennemføre den frivillige nationale test, så man kan se en progression – og vi skal også lave læse- og matematikprøver på dem i større omfang” (Ellen).

” Ja, helt vildt meget – meget mere end nogensinde (...) fx at kommunen iværksætter en kommunal testplan. Det er da noget nyt, så man kan følge med i, om der er den progression, der nu skal være. Og i den forbindelse er der så også udpeget en læsevejleder og en matematikvejleder på hver skole” (Joan).

” Ja, det gør jeg, for det er det, de bliver målt på! Og hvis ikke eleverne kan leve op til det, så er jeg en dårlig underviser, og så har jeg ikke levet op til det, politikerne vil have. Og det ærgrer mig lidt, at der ikke er tid til fordybelse, på andre spændende områder. Men jeg betragter det af og til som indirekte undervisning, når jeg indimellem går udover og forsøger at vække interessen for især matematik, ik?” (Arne).

Citaterne peger således på, at lærerne oplever et øget fokus på tests i folkeskolen med reformens indførelse, og på at dette synes at bidrage til en ændring i måden lærerne underviser på, fordi de nu i højere grad end før reformen retter undervisningens indhold ind efter disse tests. Følgende citater indikerer ligeledes dette. På spørgsmålet om, hvorvidt de tilrettelægger undervisningen anderledes nu i forhold til inden reformen, svarer lærerne:

”Ja! Jeg har fx en kollega, som træner sine elever helt specifikt i dansk i nogle bestemte opgaver, som hun ved, de møder i testen. Og det kan jeg ikke se nogen mening med. Det bliver børnene jo ikke bedre af! Og det hjælper jo ikke børnene i deres videre liv at skulle testes så meget”. (Ellen).

”Altså, man kan jo se på, hvad de nationale tests måler på – og det kan jeg jo ikke undgå at skele til, og så vægter jeg undervisningen, fx funktionsbegrebet, op til nationale test, det gør jeg. For ellers er eleverne jo solgt, ikke?” (Arne).

Citaterne ovenover viser således, at lærerne oplever en tendens til, at undervisningen efter reformens indførelse i højere grad end før bliver orienteret mod en ”teaching-to-the test”- kultur, idet undervisningens indhold bliver valgt ud i forhold til de prøver og tests, eleverne skal gennemføre. Dette synes at medføre, at der lægges mere vægt på undervisning indenfor nogle særlige kundskaber og færdigheder, som Arne giver udtryk for i citatet oven over, hvor han nævner, at han fx vægter funktionsbegrebet op til de nationale tests. Dette kan med Klafkis begreb forstås som en øget vægtning af den materiale dannelse, hvilket samtidig opleves som noget, der får andre aspekter i undervisningen til at træde i baggrunden, jf., Arne, som i det foregående afsnit giver udtryk for, at: ”(...) at der ikke er tid til fordybelse, på andre spændende områder” (Arne). Samtidig kan citaterne ovenfor også ses som et udtryk for, at lærerne repræsenterer en dannelsesforståelse, der rummer både den materiale dannelse med vægt på kundskaber og færdigheder og den formale dannelse med rum for og tid til at åbne eleven for stoffet ved at gøre eleverne nysgerrige og interesserede og ved, at der er tid til fordybelse. Desuden fremgår det også, at lærerne ikke anser tests som noget, der gør eleverne dygtigere, og de giver udtryk for en tendens til, at undervisningen bliver præget af træning af specifikke færdigheder, som direkte er rettet mod tests, hvilket de oplever som problematisk. Der er således flere og forskelligt rettede dannelsesforståelser i spil her. For det første beskriver lærerne, hvordan tests fylder mere i undervisningen efter reformen, hvilket kan ses som udtryk for et øget fokus på en mål-middel-didaktisk forståelse af dannelse i skolen efter reformens indførelse. I mål-middel-didaktikken er netop måling af undervisningens effekt et vigtigt parameter. Tyler skriver blandt andet om evalueringen, som han betegner *den systematiske vurdering*, som et vigtigt led i planlægningen af undervisningen (Tyler 1969:86). Lærerne derimod synes at repræsentere en anden dannelsesforståelse, som er orienteret mere imod undervisningen som proces med vægt på tid til fordybelse og prioritering af elevernes interesse i fagene. Lærernes opfattelse af dannelse kan forstås ved hjælp af eksempelvis Dewey, som blandt andet pointerer vigtigheden af, at fag og emner i skolen ikke læres isoleret. Dette vil, ifølge Dewey, medføre en risiko for, at det der læres mister sin forbindelse til resten af erfaringen og dermed ikke står til rådighed under livets virkelige vilkår (Dewey 1974:58,59). Lærernes udsagn kan ses som udtryk for, at de netop er bekymrede for, at det øgede fokus på træning af specifikke færdigheder forud for tests og evalueringer i undervisningen potentielt kan bidrage til, at det der læres opleves isoleret og løsrevet fra erfaringen.

Andre eksempler på lærernes bekymring ved testkulturens betydning for eleverne træder frem i de næste citater: På spørgsmålet om, hvad hun tænker om, at en af de store overskrifter i skolereformen er ønsket om et fagligt løft til skolen, svarer Ellen:

”Men jeg synes at kunne få øje på, at der er en ensidighed ved udviklingen i samfundet, som er rystende. Jeg var på et kursus for nylig, hvor jeg hørte foredragsholderen sige, at vi har lavet et udtryk som peger på, at vi har et samfund, med en udvikling for børnene fra ”ble til ph.d” - og det synes jeg er en rystende udvikling på den måde, at vi måler vores små børn. Der er for meget test for testens skyld. Vi får nogle børn som falder fra og får diagnoser, fordi de bliver presset hele tiden til at skulle præstere noget. Og børnene bliver testet, målt og vejret hele tiden, fordi vi som lærere og pædagoger er bange for ikke at leve op til de krav, der stilles til os. Jeg synes, det er meget komplekst. Jeg synes, på den ene side, at vi skal ruste vores børn til at klare sig i samfundet – men på den anden side synes jeg, at vi med de her tests og ensidige fokusering på faglighed kommer til at skade mange børn i det her testsystem, og vi mister noget af det sociale i undervisningen.” (Ellen).

Her træder forskellige aspekter frem i Ellens udsagn. På den ene side udtrykker hun bekymring over testkulturens betydning for eleverne, og på den anden side udtrykker hun vigtigheden af, at skolen bidrager til at ruste eleverne til at klare sig i samfundet. Og hun giver udtryk for, at tests og den ensidige fokusering på faglighed er til skade for og dermed bidrager til en udgrænsning af det sociale i undervisningen. Med andre ord er der efter Ellens mening ikke plads til både fokus på det faglige med tests og evaluering og de mere sociale elementer i undervisningen. Hvad er det mon, der ligger bagved denne holdning? Her kan Klafkis begreber om den materiale versus den formale dannelse igen inddrages, idet det øgede fokus på faglighed med træning af specifikke kundskaber og færdigheder kan ses som et udtryk for, at læreren oplever, at der er kommet større fokus på den materiale dannelse i skolen efter reformen. Dette medfører, ifølge Ellen, at det sociale, og dermed den formale dannelse, træder i baggrunden og udgrænses, hvilket medfører en svækkelse af den dannelsesforståelse, som Ellen synes at læne sig op ad: en bredere dannelsesforståelse, der rummer plads til både den materiale og den formale dannelse, en forståelse, der således synes at have ligheder med Klafkis dannelsesideal.

En anden lærer er ligeledes bekymret for eleverne i forhold til øget vægt på tests og siger:

”Men jeg oplever ikke, at disse tests er gavnlige for elevernes læring, og det er med til at skabe en usund konkurrencementalitet mellem eleverne (...). Der er i stedet for brug for god og sammenhængende undervisning, hvor der er plads til dialog og hvor eleverne lærer i fællesskab.” (Arne).

Både Ellens og Arnes udsagn rummer således bekymring i forhold til, at eleverne bliver testet mere og peger på, at det har negative konsekvenser for dem, jf. eksempelvis formuleringen om at ”vi får børn, der falder fra og får diagnoser” og ”en usund konkurrencementalitet” i citaterne oven for. I forlængelse heraf kan man spørge, hvad det er, der ligger til grund for lærernes bekymring? Ellens og Arnes udsagn kan ses som udtryk for, at de ikke mener, at flere tests bidrager positivt til elevernes dannelse. Derimod peger de begge på, at tests bidrager negativt hertil og har desuden den opfattelse, at det skaber en usund konkurrence mellem eleverne. Ellen mener ligefrem, at flere tests bidrager til, at flere børn får diagnoser som følge heraf, fordi testning presser eleverne på en uhensigtsmæssig måde. Ellens og Arnes kritiske indstilling til den øgede vægt på tests kan forstås med både Illeris’ og Klafkis dannelsesforståelser, som tilsvarende også er kritiske over for tests- og præstationskulturen og mener, at den medfører en uheldig konkurrencementalitet og en ranglistning af eleverne, der især er skadelig over for de svageste elever (Illeris 2009:52), og som bidrager til en favorisering af de præstationsstærke elever, som Klafki skriver om i forbindelse med sit almindelseskoncept (Klafki 2001:97:273). Ellens og Arnes kritiske udsagn om flere tests i skolen efter reformen kan ses som et udtryk for, at de mener, at denne testkultur bidrager til at udgrænse den form for undervisning, som de finder hensigtsmæssig i forhold til elevernes dannelse. En undervisning, der har paralleller til Klafkis dannelsesideal, som bl.a. rummer kriterier som åndelige processer og kommunikation samt fokus på undervisningen som forløb frem for på produkt eller resultat (Klafki 2001:274). Som nævnt ovenfor giver både Ellen og Arne udtryk for, at den øgede vægtning af tests i skolen har negativ betydning for især de svageste elever. Omvendt kan den forståelse af undervisning og dannelse, som Ellen og Arne finder meningsfuld, dermed ses som et udtryk for, at lærerne mener, at denne form for undervisning i højere grad tænkes at tilgodese de svageste elever: en undervisning med vægt på åndelige processer, kommunikation, dialog og med fokus på undervisningen som en proces.

Også Joan, som er lærer på specialskolen for elever med særlige behov, giver udtryk for bekymring for de svageste elever i forhold til det øgede fokus på tests og evalueringer. På spørgsmålet om, hvilken betydning flere tests efter hendes mening har for eleverne, svarer hun:

”Mange af de børn, vi modtager her, er havnet i en situation, hvor de ikke har haft kompetencerne til at reflektere over deres egen situation, og hvad de skal lære. Det kan de ikke. Og de bliver ikke hjulpet ved at blive testet mere, snarere tværtimod. For hvem har brug for gang på gang at få at vide, at der er noget, man ikke er god til? De her børn har meget mere brug for undervisning, som handler om helt hverdagsagtige og overskuelige emner, de kan forholde sig til” (Joan).

Af citatet fremgår det, at Joan mener, at de svage elever ikke har gavn af det øgede fokus på tests efter reformen. Dette kan ses som et udtryk for en forståelse af undervisning og dannelse, som dermed lægger vægt på andre elementer end testning. Joan nævner, at disse elever vil have glæde af undervisning, der handler om hverdagsagtige og overskuelige emner, frem for en undervisning præget af tests, hvilket kan forstås med Deweys erfaringsbegreb. Dewey understreger vigtigheden af, at eleverne får gode erfaringer i skolen, som lever frugtbart videre i de efterfølgende erfaringer. Men ikke alle erfaringer er, ifølge Dewey, gode erfaringer, som bidrager til at leve videre i de efterfølgende erfaringer og dermed kan bidrage til noget af det allervigtigste i forhold til at gå i skole: at skabe lyst hos eleverne til at lære (Dewey 1974:60). I det perspektiv kan Joans skepsis i forhold til det øgede fokus på tests forstås som en bekymring for, at denne testkultur potentielt bidrager med negativ erfaring for eleverne, idet tests tænkes at give eleverne nederlagsfølelse og som en følge deraf ikke understøtter elevernes lyst til at lære, især for de svageste elevers vedkommende, som eksempelvis også Illeris påpeger risikoen for.

Endnu et eksempel på en lærers oplevelse af en negativ betydning af det øgede fokus på tests træder frem i følgende citat fra interviewet med Mie:

”Vi er blevet meget mere smalsporede, vi tester/evaluerer mere, fordi vi skal vurdere eleverne i et system, der har tre ”niveauer” i stedet for som tidligere med ord beskrive, hvad eleven er god til, og hvad der skal arbejdes mere med. Nu kan forældrene og eleven se sig selv som prikker i et diagram, eller om de er på 4. 5. eller 6. kl. niveau, uanset at vurderingen intet har med klassetrin at gøre. At se eleven som et helt menneske, at arbejde med almenviden og med de spørgsmål, der opstår spontant, er der ikke tid til (Mie).

Mie udtrykker således, hvordan hun oplever, at det øgede fokus på tests forandrer undervisningen, så der ikke i samme grad som tidligere lægges vægt på at se eleven som et helt menneske, at arbejde med almenviden og med spontant opståede spørgsmål. Som det fremgår af citatet, er det for Mie vigtigt, at der i undervisningen netop er plads til elevernes aktive deltagelse og fælles dialog i undervisningen, og dette oplever Mie som noget, der træder i baggrunden i skolen efter reformen. Denne forståelse af undervisning med vægt på dialog og elevernes aktive deltagelse har tydelig forbindelse til en demokratisk dannelsesforståelse, som eksempelvis findes hos Klafki, Dewey, Illeris og Schnack, hvor netop det at eleverne har mulighed for at kommunikere, at stille spørgsmål og at forholde sig kritisk til deres omverden er en forudsætning for elevernes dannelse til demokratiske medborgere. Når Mie oplever, at det øgede fokus på tests udgrænser elevernes aktive deltagelse og fælles dialog i undervisningen, kan det ses som udtryk for, at tests ikke understøtter den form for læring, hun finder vigtig. Mies forståelse af læring kan yderligere nuanceres ved at

inddrage Illeris' læringsideal, som rummer en opfattelse af læring som en kompleks og helhedsorienteret proces, der indeholder mange facetter og som blandt andet lægger op til variation, aktivitet, involvering, dialog, engagement, medbestemmelse og problemorientering som didaktiske principper for undervisningen (Illeris 2012:35,36). Det er via læringens samspilsdimension, at eleverne kan opnå en integration med de dele af omgivelserne, som de finder meningsfulde at involvere sig i. Derved udvikles elevernes muligheder for kommunikation, samspil og samarbejde, kaldet socialiteten (Illeris 2012:22), hvilket er elementer, som synes at blive nedprioriteret og udgrænset i skolen med det øgede fokus på tests efter reformen, ifølge Mies beskrivelser.

Med Illeris' forståelse af læring og med Klafkis begreber formal- og material dannelse kan lærernes kritiske indstilling til øget fokus på tests også ses som et udtryk for en bekymring i forhold til selve den måde læringen finder sted på. Når lærerne fortæller, at der efter reformens indførelse er kommet en tendens til, at det at træne eleverne i specifikke færdigheder og kundskaber fylder mere i undervisningen, som eksempelvis Arne giver udtryk for, kan der med Illeris' læringsforståelse peges på en risiko for, at læringen bliver præget af den kumulative læringstype. Denne læringstype betegner Illeris som en mekanisk læringstype, hvor læringsresultatet er isoleret, idet de specifikke færdigheder og kundskaber, der trænes op til en test, potentielt ikke har sammenhæng med noget andet og efterfølgende kun kan genaktiveres i situationer, hvor den enkelte kan identificere dette med den oprindelige læringssituation. (Illeris 2012:23).

Som det fremgår af ovenstående afsnit oplever lærerne således, at det øgede fokus på tests, og dermed tendensen til at undervisningens indhold i højere grad bliver rettet mod disse via træning af specifikke kundskaber og færdigheder, er problematisk. Her er lærernes kritiske holdning i tråd med eksempelvis Peter Kemp¹⁶, der netop kritiserer folkeskolereformen for at favorisere indøvelsen af færdigheder i de enkelte fag og for samtidig at nedprioritere tid til opdragelse til social ansvarlighed, humanitet og vidsyn og for ikke at give eleverne mulighed for at udøve kritik, kreativitet og selvstændiggørelse (Kemp 2015:116). Med hjælp fra Klafki kan denne kritik forstås ved, at der med den øgede vægt på træning af kundskaber og færdigheder sker en favorisering af den materiale dannelse, hvorved den dialektiske proces i undervisningen svækkes. Følgende citat fra interviewet med Joan illustrerer dette:

" (...) vi skal se meget på læringsudbytte, læringsmål, synlig læring og mere fokus på faktuel viden, og dannelsesprocessen, som jeg synes skolen har været en kæmpe stor del af, er blevet mindsket"
(Joan)

¹⁶ Peter Kemp (f. 1937) er leder af Center for Etik og Ret i København og professor emeritus i filosofi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Peter Kemp er forfatter til bogen *"Løgnen om dannelse – opgør med halvdannelse"*, som udkom i 2015 (Kemp 2015).

Det, Joan peger på, er netop at kravet om at synliggøre undervisningen og at fokusere på læringsudbytte og på faktuel viden, som kan forstås som kundskaber og færdigheder, bidrager til en favorisering af den materiale dannelse, hvorved den formale dannelse nedprioriteres. Dermed svækkes den dialektiske vekselvirkning mellem den formale og den materiale dannelse, som af Klafki understreges som en forudsætning for den kategoriale dannelse. I denne dialektiske proces skal subjektet kunne åbne sig mod verden, og verden skal åbne sig mod subjektet. I en skole, hvor undervisningen synes at være domineret af den materiale dannelse, qua det øgede fokus på specifikke færdigheder og kundskaber, kan der med et Klafkisk blik stilles spørgsmålstegn ved, hvor gode muligheder der er for denne dialektiske proces. Det er i dette perspektiv lærernes bekymring kan forstås. Her kunne man spørge, hvorfor Joan ikke oplever, at den materiale dannelse kan forenes med den formale dannelse i skolen? Det mener eksempelvis Jens Rasmussen¹⁷ netop, at folkeskolereformen gør, med argumentet om, at indførelsen af kompetencemål forener den enkeltes almene udvikling (forstået som færdigheder og viden) med samfundsmæssig nytte i form af forberedelse til at kunne virkeliggøre sig selv i uddannelse efter skolen. Dette er desuden, i Jens Rasmussens optik, i overensstemmelse med det Humboldske dannelsesideal, med argumentet om, at Humboldt skelner mellem almen dannelse og erhvervs(uddannelse) (Rasmussen 2015:33). Men hvordan hænger det sammen med Joans opfattelse af dannelse? Her springer en grundlæggende forskel i synet på dannelse frem mellem Joan og Jens Rasmussen, idet Rasmussen forstår den enkeltes almene udvikling som noget, der primært drejer sig om erhvervelsen af færdigheder, viden og kompetencer. Dermed har Rasmussens opfattelse af dannelse afsæt i en nytteorienteret forståelse, der handler om, at eleverne i grundskolen først og fremmest skal lære en mængde viden og færdigheder, som ved hjælp af kompetencer bringes i anvendelse med henblik på at kunne gøre nytte i et fremtidigt arbejde. Jens Rasmussens dannelsesforståelse er således i overensstemmelse med Lars Qvortrups dannelsesforståelse, jf. indledningen, hvor Qvortrup netop hævder, at kompetencer og dannelse går hånd i hånd i skolereformen. I modsætning hertil mener Joan, at dannelse handler om mere end elevernes tilegnelse af viden og færdigheder (material dannelse) og målingen heraf med henblik på nytteaspektet og mener, at dannelse også handler om den formale dannelse, som handler om bl.a. udvikling af følelser, tanker, holdninger og det sociale mm. Dermed har Joans dannelsesopfattelse ligheder med den demokratiske dannelse, som eksempelvis Klafki repræsenterer. Også Dewey kan bidrage til en forståelse af lærernes kritiske holdning til tests og til den tendens, som disse tests synes at medføre til en favorisering af det rent kundskabs- og færdighedsmæssige, idet Dewey kritiserer den traditionelle skoles opfattelse af, at eleverne udelukkende lærer de konkrete ting, som de enkelte fag indeholder. Dewey hævder, at det ofte er

¹⁷ Jens Rasmussen er cand.pæd., ph.d. Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik(DPU), Aarhus Universitet.

noget andet end selve det faglige, der er vigtigere, nemlig det der skabes *ved siden af det faglige*, og som drejer sig om skabelsen af holdninger, sympatier og antipatier (Dewey 1974:60), hvilket er elementer, som lærerne oplever, bliver udgrænset i undervisningen efter reformen.

Lærernes beskrivelser af det øgede fokus på, at eleverne opnår bestemte kundskaber og færdigheder, som kan måles i en test, kan ses som udtryk for et mål-middel-didaktisk dannelsesideal, der er orienteret imod en forståelse af læring som noget, der knytter sig tæt til de enkelte fags kundskabs- og færdighedsområder og målingen heraf. Dermed er det den synlige læring, læringsmålene og evalueringen af undervisningens resultater, der prioriteres. I den forbindelse kan Ralph Tyler være til hjælp i forhold til at forstå og tydeliggøre de tendenser, der synes at træde frem, set fra lærernes perspektiv, idet Tylers mål-middel-didaktiske tænkning rummer en forståelse af undervisning og læring som noget, man rationelt og effektivt kan planlægge og effektivt gennemføre ved hjælp af de mest effektive tilegnelsesoplevelser ud fra en fastsat læreplan, og hvor måling af undervisningens effekt i form af tests og evalueringer er et vigtigt parameter (Tyler 1969:12,13).

Der synes således at træde en distinktion frem mellem lærernes dannelses- og læringsforståelser på den ene side og så den dannelses- og læringsforståelse, som lærerne oplever reformen er med til at understøtte i skolen på den anden side, idet lærernes dannelsesforståelse i højere grad kan forstås ved hjælp af begreber og værdier, som kan knyttes til blandt andre Klafki, Illeris og Dewey.

Selvom det måske kan forekomme nemt og ligetil både at få øje på og måske også at dele lærernes opfattelse af de negative betydninger af øget fokus på tests i skolen, ud fra ovenstående analyseafsnit, får jeg alligevel lyst til at udfordre lærernes perspektiver med henblik på en nuancering af analysen af lærernes udsagn. For det første er tests ikke et nyt fænomen, der er kommet med reformen. De nationale tests, som blev indført i 2006¹⁸, er et eksempel herpå. Jeg spurgte Mie, om det med at teste eleverne er noget, der er kommet med reformen. Hertil svarede hun:

”Nej, vi har jo nærmest altid testet eleverne her på skolen. Men før var det bare fx læseprøver, som blev brugt af mig som dansklærer til at følge med i elevernes faglige udvikling. Nu er der langt mere fokus på, at resultaterne af tests bliver synliggjort. Fx skal kommunen vide, hvordan eleverne klarer sig i testene og det gør en forskel. Nu kan kommunen følge med i, hvilke klasser og skoler, der får de bedste resultater og det føler jeg som et pres. Og det er også et pres for eleverne.” (Mie)

¹⁸ Folketinget vedtog i marts 2006 indførelsen af test i udvalgte fag på bestemte klassetrin i folkeskolen (de nationale test). Formålet med indførelsen af de nationale test var at styrke evalueringskulturen i folkeskolen som et vigtigt element til at løfte elevernes faglige niveau (www.ft.dk).

Mie peger her på, at tests i mange år er blevet brugt på hendes skole som et nyttigt redskab for læreren til at følge elevernes faglige progression. Det nye, som er sket med reformen, er at resultaterne af tests i dag skal synliggøres og tilmed offentliggøres for kommunen, hvilket Mie oplever som en forskel og som et pres, både for hende selv som lærer og for eleverne. Dette kan med Klafkis begreb om den præstationsorienterede skole ses som noget, der bidrager til en uheldig konkurrence mellem eleverne. Så måske ligger lærernes generelle bekymring og skepsis over for det øgede fokus på tests ikke blot i, at der er flere af disse, men også i at resultaterne af disse tests nu skal offentliggøres, idet der er kommet større fokus på elevernes udbytte af undervisningen og dermed også på, om lærerne leverer gode resultater med eleverne?

I citatet oven over peger Mie, i lighed med de øvrige lærere, på, at det har negative konsekvenser for eleverne at blive testet. I forlængelse heraf fristes jeg til at spørge, om det kan tænkes, at tests også kan have en positiv betydning ved potentielt at skabe en motivation hos eleverne, og dermed netop kan bidrage til at give dem *lyst til at lære*, som Dewey taler om, idet eleverne derved har et synligt mål at arbejde hen imod, som måske kan tænkes at virke motiverende? Denne opfattelse er der ingen af lærerne, der giver udtryk for. Er det, lærerne mener, mon i virkeligheden et udtryk for, at de ønsker en skole, som ikke vurderer elevernes udbytte af skolegangen? Og er det overhovedet muligt at forestille sig? Vil det ikke netop være at lade eleverne i stikken, hvis de ikke allerede i folkeskolen bliver vænnet til, at deres præstationer bliver vurderet, idet de møder krav om dette i såvel ungdoms- som videregående uddannelser? Med Klafkis bud på et nyt præstationsprincip afskaffes vurderingen af eleverne eksempelvis ikke, men tænkes derimod ind i skolen med vægt på undervisning, der muliggør og fordrer opgaver og læreprocesser, der kan føre til at myndighed, selv- og medbestemmelse bliver vægtet i undervisningen. Dette handler fx om udvikling af åndelige processer i undervisningen med vægt på kommunikation og på udvikling af evnen til at give hinanden kritik (Klafki 2011:273:274). Kunne det dermed ikke tænkes, at kravene om øget fokus på tests, og dermed på færdigheder og kundskaber i folkeskolen efter reformen, kunne forenes med kravet om åndelige processer, kommunikation og kritik i undervisningen, så eleverne samtidig med at blive bedømt på de fagfaglige læringsmål via tests samtidig udvikler evnen til myndighed, selv- og medbestemmelse? Sagt med andre ord: Er det ikke muligt at forene den materiale dannelse med den formale dannelse i folkeskolen efter reformen?

Som det fremgår af ovenstående analyseafsnit er der noget, der tyder på, at lærerne ikke mener, at dette umiddelbart kan lade sig gøre. Som før nævnt giver Mie udtryk for, at tests kan være et godt redskab for læreren til at følge med i elevernes faglige progression. Dermed tyder det på, at lærerne ikke grundlæggende er imod tests. Så måske handler lærernes kritiske indstilling over for det øgede fokus på tests mest af alt om en bekymring over en forrykket balance mellem den formale- og den materiale dannelse? En balance, der synes at være tippet over til fordel for den materiale dannelse, som dette afsnit har afdækket. Med andre ord kan lærernes kritiske udtalelser om øget fokus på tests

efter reformen ses som et udtryk for, at lærerne oplever, at fokuseringen på tests er kommet til at *fylde for meget* i undervisningen, hvilket medfører, at den formale dannelse udgrænses og udviskes, dels på grund af flere tests og dels på grund af krav om synliggørelsen af testresultaterne. Dermed kan lærernes udsagn ses som et udtryk for en bekymring over opprioriteringen af den mål-middel-didaktiske dannelsesforståelse i skolen efter reformen, hvor undervisningen er midlet til at opnå målet, og hvor målet forstås som gode testresultater, frem for at undervisningen er et middel til at skabe demokratisk dannelse hos eleverne, med plads til udvikling af både kundskaber og færdigheder samt plads til at skabe rammer for elevernes alsidige udvikling, hvor åndelige og kommunikative processer og det sociale, fællesskabet, spiller en vigtig rolle.

Målstyret undervisning

Dette afsnit er en analyse af lærernes udsagn i forhold til at arbejde med læringsmålstyret undervisning, som er et af de elementer, der indgår i skolereformen under overskriften ” *Udvikling af undervisning og læring, kompetencer og viden*” som et element i reformens overordnede krav om at give skolen et fagligt løft. Her vil begrebet læringsmålstyret undervisning blive brugt synonymt med målstyret undervisning. I ”*Aftaleteksten om folkeskolereformen*” står der blandt andet følgende i forhold til målstyret undervisning:

”Fælles Mål præciseres og forenkles med henblik på at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning” (www.kl.dk link 1).

I interviewene med lærerne kom dette tema til at fylde meget, idet lærerne var meget optagede af dette. Lærerne fortalte, at deres kommune i forbindelse med reformens indførelse vedtog, at samtlige skoler i kommunen skal arbejde med målstyret undervisning ved hjælp af et it-værktøj, som kommunen har købt til formålet. Dette værktøj hedder EDUCA. Det er dette program lærerne refererer til i interviewene.

Lærerne giver udtryk for, at der i forbindelse med at arbejde med målstyret undervisning er kommet mere fokus på dels at sætte mål for undervisningen og dels mere fokus på det udbytte, eleverne har af undervisningen. Derudover giver lærerne også udtryk for, at der er kommet større krav om at dokumentere læringsudbyttet. Følgende citat fra interviewet med Joan illustrerer dette. På spørgsmålet om, hvorvidt hun oplever, der er sket ændringer i indholdet i hendes arbejde som lærer efter reformen, svarer Joan således:

”Der er kommet langt mere fokus på læringsmål og det udbytte, eleven skal have ud af det. Førhen havde vi også som mål, at eleverne skulle blive så dygtige som de kan, men man kan sige, at jeg oplever et større pres nu i forhold til, at eleverne skal kunne præstere noget fagligt, mere end nogensinde før. Og der er langt større fokusering på, at jeg som lærer skal dokumentere dette”.
(Joan).

Dette øgede fokus på læringsmål og på elevernes udbytte af undervisningen og dermed på synlig læring, som Joan giver udtryk for, kan ses som udtryk for et dannelsesideal, der er i tråd med mål-

middel-didaktikken, hvor netop det at sætte mål for undervisningen (Tyler 1969:37) samt målingen heraf tilskrives stor værdi, jf. fx Tylers begreb: *den systematiske vurdering*, som han anvender om evaluering. Dermed træder forbindelsen mellem den målstyrede undervisning og tests frem, idet netop tests måler, om eleverne opnår de ønskede læringsmål. I det næste citat, udtrykker Joan sin skepsis i forhold til den målstyrede undervisning på denne måde:

”Med målstyringen har vi fået meget mere fokus på den enkelte elevs læring, men i mit hoved, har vi fået skubbet hele dannelsesdelen væk – og de to ting kommer vi til at få til at hænge sammen igen. Det er som om, at de her mål fjerner opmærksomheden fra, at der faktisk er en hel klasse med elever, som også lærer noget ved, at der foregår noget fælles.” (Joan).

Som det fremgår, udtrykker Joan i dette citat, at hun mener, dannelsen er blevet skubbet væk på grund af kravet om at arbejde med målstyret undervisning. Desuden giver Joan også udtryk for, at der efter hendes opfattelse er for meget fokus på det individuelle i undervisningen. I modsætning til fokus på læringsmål for den enkelte elev, som Joan giver udtryk for er centrale omdrejningspunkter i skolen efter reformen, er Joan derimod mere optaget af undervisningen som en dannelsesproces, hvori der lægges vægt på det sociale og på, at eleverne har glæde af, at undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i, at hele klassen undervises sammen og at eleverne er fælles om at lære. Dermed er Joans forståelse af dannelse noget, der rummer både den materiale dannelse, forstået som kundskaber og færdigheder, hvilket kommer til udtryk i formuleringen om, at dannelsesprocessen er blevet skubbet ud, og den formale dannelse, som kommer til udtryk i hendes vægtning af det sociale i undervisningen. Dermed kan Joans opfattelse af dannelse ses som et udtryk for en dannelsesforståelse, der er i overensstemmelse med en demokratisk dannelsesforståelse, som Klafki eksempelvis repræsenterer.

Det næste citat fra interviewet med Joan viser endnu et eksempel på hendes opfattelse af dannelse, som adskiller sig væsentligt fra den dannelsesforståelse, hun oplever reformen er med til at understøtte. På spørgsmålet om, hvorvidt hun oplever ændringer i den måde hun planlægger, gennemfører og evaluerer sin undervisning på efter reformen, svarer hun:

” Ja, altså på mange måder synes jeg, at de evaluerings- og planlægningsværktøjer, vi har fået fra kommunen er gode tiltag, det er slet ikke sådan. For det er jo fx rart, at det kan synliggøre mine mål og min faglighed, men der er bare noget, der ikke hænger sammen, det er der altså! God undervisning for mig er - altså, før ville jeg måske gerne lære mine elever noget om søen sådan ud fra et dannelsesperspektiv, som fx kunne handle om, hvordan passer vi på naturen, og så ville jeg planlægge en udflugt til søen med hele klassen. Men nu skal jeg vende den om og sige: I dag har

eleverne behov for at lære det og det ud fra nogle helt bestemte læringsmål, før jeg kan forsvare et bestemt emne i undervisningen. Jeg kunne godt tænke mig, at der var plads til begge dele. Men det er ligesom tippet over i dag og blevet voldsomt fokuseret på den enkelte elevs læringsmål, og det hænger ikke sammen.” (Joan).

I citatet oven over giver Joan således igen udtryk for, at der er sket en forandring med reformen, idet undervisningen nu i højere grad er styret af læringsmålene for den enkelte elev, hvilket hun oplever har negative konsekvenser for undervisningen og for den forståelse af dannelse, som hun selv er orienteret i forhold til. Joans egen dannelsesforståelse synes som før nævnt i højere grad at kunne forstås med eksempelvis Klafkis dannelsesideal. I citatet oven over giver Joan udtryk for, at hun før hen eksempelvis *gerne ville lære eleverne noget om, hvordan vi passer på naturen*. Her kan Klafkis anvendelse af begrebet ”det eksemplariske princip”, som indgår i den kategoriale dannelse, bidrage til at lukke op for forståelse af Joans opfattelse af ”god undervisning”, idet turen til søen, som hun beskriver, kan ses som et eksempel på en undervisningssituation, der kan tjene som et forbillede i undervisningen, hvor eleverne ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene kundskaber, evner og holdninger (Klafki 2001:24). Men som det fremgår af det foregående citat, giver Joan samtidig udtryk for, at hun finder kravene om at arbejde læringsmålstyret hæmmende for fx at planlægge at gå en tur til søen, idet hun føler sig stramt bundet op på de beskrevne læringsmål for den enkelte elev. Der synes således at være en diskrepans imellem Joans dannelsesideal og de dannelsesidealer, hun oplever reformen lægger op til med den målstyrede undervisning. I forlængelse heraf kunne man spørge, hvad det grundlæggende er, der er på spil, når Joan oplever denne modsætning? Her vil jeg referere til Jens Rasmussen¹⁹ og Andreas Rasch-Christensen²⁰ som i bogen ”Folkeskolen efter reformen” skriver om, at folkeskolen i realiteten siden 2002, hvor Fælles Mål blev indført, har været en målstyret skole. Indførelsen af Fælles Mål markerede et skift i tænkningen i forhold til skolens læreplaner. Med Fælles Mål blev der i læreplanerne formuleret forventninger til, hvad eleverne skal tilegne sig gennem undervisningen og ikke som tidligere, hvad de skal undervises i (Rasmussen og Rasch-Christensen 2015:113). Med den seneste folkeskolereform er der kommet øget fokus på at nå de opstillede læringsmål og på elevernes *udbytte* af undervisningen med den målstyrede undervisning. Det er netop dette, der synes at være omdrejningspunktet for Joans oplevelse af modsætningen mellem den målstyrede undervisning og dannelsen, idet Joan giver udtryk for, at dannelse i hendes optik er forbundet med undervisning, hvor eleverne eksempelvis får mulighed for at lære om naturen i faget natur og teknik fx ved, at læreren som et led i undervisningen tilrettelægger en udflugt til den lokale sø med eleverne. En aktivitet, der kan forstås ved hjælp af Dewey, som med sit erfaringsbegreb

¹⁹ Jens Rasmussen er cand.pæd., ph.d. Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.

²⁰ Andreas Rasch-Christensen er cand.mag., ph.d. Forsknings- og udviklingschef ved VIA, UC.

understreger, at det gælder om at give eleverne mulighed for tilegnelse af gode erfaringer, som er erfaringer, der lever frugtbar og skabende videre i efterfølgende erfaringer (Dewey 1974:39,41). Joan oplever de specifikke læringsmål, som reformen kræver, som negativt for denne proces og dermed for dannelsen. Dette kan ses som et udtryk for, at det for Joan ikke giver mening at forsøge at opstille specifikke læringsmål for alt, hvad eleverne tilegner sig i skolen, idet hun ikke mener, at alt lader sig måle og veje i dannelsesprocessen. Med målstyringen er der netop fokus på at sætte ord på, at synliggøre og beskrive alt, hvad eleverne skal tilegne sig i deres skolegang, og efterfølgende er der fokus på måling af udbyttet via tests, som udfoldet i det foregående afsnit. Dermed synes der at være en tendens til, at de mindre synlige, men ikke mindre vigtige elementer ved skolegangen, bliver udgrænsede og mister deres betydning, for hvordan måler man fx elevernes lyst til at lære, som Dewey eksempelvis mener, er en af de vigtigste ting ved at gå i skole? Desuden peger Joans udsagn også på, at hun oplever, at undervisningen mister noget ved, at målstyringen tager udgangspunkt i læringsmål for den enkelte elev, frem for at være orienteret mod mål for klassen som helhed. Dette kan ses som et udtryk for, at Joan anser undervisning som noget, der også rummer det sociale, fællesskabet, som eksempelvis Klafki også understreger betydningen af.

Endnu et citat fra interviewet med Joan understreger hendes skepsis i forhold til at arbejde målstyret. På spørgsmålet om, hvorvidt hun mener reformen har haft betydning for hendes relation til eleverne, svarer hun:

”Ja, i forhold til at arbejde med den målstyrede undervisning, fordi jeg bliver presset af, at jeg skal have fokus på det faglige udbytte i langt højere grad end tidligere, og det kan eleverne godt mærke. De kan mærke, at jeg vil et bestemt sted hen. Og de kan godt mærke, at de skal noget i stedet for at det mere er en proces. Jeg kan give et eksempel. Kender du bogsystemet, Fandango? Det er jo et godt materiale. Men med det materiale, der læser man ikke en hel bog. I stedet for udpensles enkelte faglige elementer, fx virkemidlerne i en tekst – og det synes jeg jo som dansklærer er rigtig spændende. Men for børnene kan jeg godt tænke, at de kan have glæde af at jeg læser en historie for dem ind imellem – en hel bog, bare for oplevelsens skyld! Men det er der ikke så meget plads til mere. Det er som om, at det æstetiske måske er blevet væk! Og vi tegner ikke mere en tegning uden at den skal bruges til noget!” (Joan).

I citatet udtrykker Joan igen sin bekymring i forhold til, hvordan hun oplever, at den målstyrede tænkning forandrer undervisningen, så der nu er mindre fokus på undervisningsprocessen og i højere grad er fokus på de fastsatte læringsmål, og dette har uheldige konsekvenser for eleverne, set fra Joans perspektiv. Joans forståelse synes dermed at læne sig op ad en forståelse af undervisning, der har ligheder med Deweys, idet Dewey netop er kritisk over for at fag og emner i skolen læres

isoleret og fragmenteret, som Joan i citatet giver udtryk for sker i en del af danskundervisningen. En følge heraf vil med Illeris' begreber om forskellige læringstyper være en potentiel risiko for en favorisering af den kumulative læringstype, hvorved læringen bliver mekanisk og løsrevet fra tidligere erfaring og læring. Også Klafki kan bidrage til at forstå Joans opfattelse af dannelse, idet Klafki tillægger de åndelige processer og også det æstetiske i undervisningen stor værdi (Klafki 2001:274,47), som Joan taler om i citatet oven for. Joans udsagn kan ses som et udtryk for en skepsis i forhold til en opprioritering af den synlige læring og indførelsen af den målstyrede undervisning og som et udtryk for, at Joan mener, at den målstyrede læring udgrænser andre elementer i undervisningen, som efter hendes opfattelse er værdifuldt for elevernes dannelse. Dermed er det i Joans optik ikke primært opfyldelsen af de opstillede læringsmål, som gør eleverne dannede. For Joan er det netop vigtigt, at der også er plads til andet og mere end selve det fagfaglige, idet hun peger på, at det, der skabes ved siden af det faglige og som handler om holdninger, sympatier og antipatier, også har stor værdi, hvilket er i tråd med Deweys dannelsesforståelse. Dette er dermed endnu et eksempel på, at den formale dannelse, efter Joans mening, bliver udgrænset i skolen efter reformens indførelse.

Men kunne man omvendt ikke hævde, at læringen bliver fragmenteret og isoleret, hvis der ikke er synlige mål med undervisningen? Og kan det ikke tænkes, at det netop kan være en fordel for eleverne, at der er fokus på de synlige læringsmål, idet eleverne derved selv har mulighed for at følge med i, hvad de skal lære, og om de når målene? Dette mener eksempelvis professor og leder af Melbourne Education Research Institute, John Hattie, som netop skriver om, at synliggørelsen af læringen blandt andet i form af tydelige læringsmål, grundlæggende er den væsentligste faktor i forhold til at forbedre elevernes resultater i skolen (Hattie 2013). Dette synes Joan, som det fremgår af ovenstående, således ikke at være enig i.

Men et citat fra interviewet med Mie peger på, at hun synes at være mere positivt indstillet over for synlige mål for undervisningen. På spørgsmålet om, hvorvidt hun oplever, at der med reformen er kommet et andet syn på læring og dannelse i skolen, svarer hun:

”Ja, helt afgjort. Det handler om at arbejde målstyret. Det er mest dansk, jeg forholder mig til vedrørende at arbejde målstyret. Jeg mener, at vi altid har styret efter det, der nu er kommet til at hedde kompetencemål. Vi har arbejdet med læsning, fortolkning, skriftlig fremstilling, retskrivning og kommunikation. Jeg har godt vidst, og ofte har eleverne også vidst det, hvad det var, der var fokusområdet, hvad der skulle arbejdes med og hvad målet var i de enkelte opgaver, og det har været fint nok. Der, hvor jeg synes den største forandring er, handler om at vi på vores skole har fået præciseret, at vi skal arbejde med målstyring ved, at der skal laves beskrevne færdigheds- og vidensmål samt helst også individuelle læringsmål for al aktivitet - og at vi skal ind og vurdere

eleverne i det her fantastiske Educa-system, helst hver gang. Det er dræbende for al kreativitet og impulsivitet, hvis man tager det alvorligt (Mie).

Mie udtrykker ligeledes, at hun oplever det at skulle sætte individuelle læringsmål for eleverne som en forandring i forhold til før reformen, og hun giver samtidig udtryk for, at det var ”fint nok” at lærer og elever før reformen kendte til målene for undervisningen. Men Mie udtrykker samtidig også sin skepsis over at skulle vurdere eleverne i målstyrings-værktøjet, EDUCA, hvorved målene netop bliver synliggjort. Hvad er det mon, der er på spil her? Her melder spørgsmålet sig om, hvor stor en rolle det omtalte målstyringsværktøj, EDUCA, spiller i denne lærers opfattelse af at arbejde med målstyret undervisning? Noget tyder på, at Mie oplever selve målstyrings-værktøjet som et problem at anvende, idet hun siger, at det er dræbende for al spontanitet og kreativitet at føre målene ind i det. Måske ville Mie opleve ikke opleve den målstyrede undervisning så problematisk, hvis hun fik frie hænder til selv at håndtere den målstyrede undervisning og dermed ikke var underlagt et bestemt målstyringsværktøj til formålet? Men også en anden overvejelse melder sig her, som en mulig mere grundlæggende forklaring på Mies skeptiske indstilling til at arbejde målstyret. Det handler om, hvad forskellen er på *at kende til målene* (som Mie udtrykker det) for undervisningen og så *at arbejde målstyret*? Her kan det før omtalte skift i læreplanstænkningen igen bruges, for netop ændringen fra at arbejde med mål som det, der beskrev, hvad eleverne skulle undervises i, til nu, hvor mål handler om først og fremmest at arbejde efter læringsmålenes opfyldelse synes at være to forskellige ting, og både Mie og Joans udsagn peger på, at det er denne forskel, der er helt afgørende for at forstå lærernes skepsis. Denne forandring kan ses som udtryk for en ændret dannelsesforståelse, som reformen synes at understøtte, idet målstyret undervisning tager udgangspunkt i, at undervisningen har nogle læringsmål, som ønskes nået mest muligt effektivt, via de rette tilegnelsesoplevelser, som Tyler skriver om, og dernæst måles der, via tests på, om disse mål er nået, som Tyler betegner den systematiske vurdering (Tyler 1969:86). Her overfor står lærernes opfattelse af undervisning, som er mere orienteret mod at arbejde ud fra at lærere og elever kender til målene som en overordnet ramme, som betyder kendskab til, hvad der skal undervises i, men som ikke betyder, at dette skal følges op undervejs af et tjek af, om præcist definerede læringsmål er opfyldt. Lærernes kritiske udsagn om målstyringen kan ligeledes forstås ved hjælp af Illeris, som skelner mellem samfundets mål og deltageres mål (Illeris 1974), hvor samfundets mål betegner mål, som er defineret i formålsbestemmelser og officielle læreplaner, og deltageres mål betegner elevernes og lærernes egne mål med undervisningen. Mies udsagn ovenfor kan ses som udtryk for, at hun finder det meningsfuldt at arbejde med mål af den sidste type, hvor elever og lærere arbejder efter mål, som de kender til og selv har mulighed for at deltage i at definere, hvorimod hun ikke finder det hensigtsmæssigt at arbejde efter de ovenfra definerede læringsmål,

som den målstyrede undervisning er et udtryk for, som ikke giver lærere og elever megen mulighed for indflydelse og medbestemmelse.

I forlængelse af ovenstående kan både Joans og Mies udsagn dermed også ses som et udtryk for, at undervisningen bliver gjort til et middel til at opnå bestemte læringsmål, frem for et middel til også at skabe kreative elever og undervisning, hvor der er plads til elementer, som fx spontanitet og det sociale, som ikke kan rummes i de standardiserede videns- og færdighedsmål, hvilket kan ses som et led i en mål-middel-didaktisk dannelsesforståelse, hvor det primære omdrejningspunkt netop er opfyldelsen af læringsmålene, jf. Tylers fire grundlæggende spørgsmål.

En tredje lærer, Arne, giver ligeledes udtryk for bekymring og skepsis i forhold til reformens krav om målstyret undervisning. På spørgsmålet om, hvorvidt han mener eleverne får et fagligt løft efter reformens indførelse, svarer han:

”Det tvivler jeg på, det gør jeg virkelig. De ting, vi før satte os for at fordybe os i, det gør vi ikke længere, fordi vi er bundet så meget op på de fagfaglige krav og på at arbejde efter læringsmål for den enkelte elev. Det fælles i undervisningen er der mindre af i dag, og det er synd, for den fælles klassebaserede undervisning er god for alle” (Arne).

Citatet peger på, at også Arne er skeptisk i forhold til den øgede mål-middel-tænkning med øget vægt på de individuelle læringsmål i skolen efter reformen. Arne peger fx på, at der er mindre af den fælles klassebaserede undervisning i dag i skolen, og dette oplever han som negativt. Citatet kan ses som et udtryk for, at Arne tillægger klasseundervisning og fællesskabet i skolen stor betydning, og han giver udtryk for, at det er noget, der med reformen er blevet nedprioriteret til fordel for den individuelle undervisning. Dermed har Arnes syn på dannelse paralleller til en demokratisk orienteret dannelsesforståelse, som eksempelvis Klafki repræsenterer, som vægter løsning af fælles opgaver efter princippet om solidaritet i en undervisningsgruppe frem for fokus på målsætninger for den enkelte elev isoleret. Dette er som et led i Klafkis almendannelseskoncept nødvendige kriterier i arbejdet hen imod en ”demokratisk præstationsskole”, som er i stand til at forholde sig kritisk til dominerende samfundstendenser og som kan understøtte højere grad af demokrati og lige muligheder i samfundet (Klafki 2001:276). Arnes beskrivelse af og bekymring over at der er blevet mindre af den fælles klassebaserede undervisning i skolen til fordel for mere individuel undervisning kan dermed ses i dette perspektiv, hvilket dermed har negative konsekvenser for elevernes dannelse og opdragelse til demokrati. Her kunne det synes oplagt at drage paralleller til Dewey, som mener, at det er vigtigt at tage udgangspunkt i den enkelte elev, men grundlaget er et

andet hos Dewey, som ikke går ind for, at det individuelle knyttes til tests, men derimod, at der i undervisningen må gives plads til: "(...) plejen af det individuelle (...)"(Dewey 1974:35).

Et sidste eksempel på, hvordan en lærer oplever, at den målstyrede undervisning er problematisk illustreres i det næste citat fra interviewet med Ellen. Dels oplever Ellen, at det er meget tidskrævende at arbejde med målstyringen, fordi der er meget registreringsarbejde i forhold til at registrere læringsmålene i målstyringsværktøjet. Dels giver hun udtryk for en negativ effekt af målstyringen, idet målstyringen synes at forandre undervisningen, fordi fokus i højere grad nu rettes mod læringsmål, frem for undervisningen som proces, som citatet her illustrerer:

"(...) vi skal registrere meget mere nu, fx registrere årsplaner ned i mindste detalje i det her målstyringssystem, hvilket jeg for det første vil vove at påstå er tidsspilde, for vi kan ikke følge dem rent tidsmæssigt. Man ved jo aldrig præcist, hvad der kan opstå i undervisningen. Det kan være, man kommer hurtigere igennem stoffet – eller langsommere. Det kan være, der sker noget uventet, at der opstår nye ideer, måske har eleverne spørgsmål undervejs eller måske dukker der noget spændende materiale op, eller sker noget i verden, som kunne være relevant at inddrage i undervisningen, men hvis man gør det, så kommer man bagud i forhold til sin plan. Så den der meget nøje og stramme styring efter læringsmål er en uheldig ting i forhold til god undervisning efter min mening".(Ellen).

Igen ses en diskrepans mellem lærerens forståelse af god undervisning på den ene side, som har fokus på undervisningen som proces med tid til fordybelse, spontanitet og elevmedbestemmelse, og så på den anden side den måde den mål-middel-didaktiske pædagogik med målstyret undervisning, som synes at forandre undervisningen i retning af øget fokus på undervisningens output og resultater. En diskrepans, som træder frem som en gennemgående fællesnævner i de lærerudsagn, der er præsenteret og analyseret i ovenstående afsnit, som peger på, at lærerne overvejende er orienteret mod en dannelsesforståelse, der rummer et bredere syn på undervisning og dannelse, end det, de oplever med reformen. Lærerne er skeptiske over for tendensen til at favorisere den synlige læring og på at arbejde læringsmålstyret. En tendens, som lærerne giver udtryk for bidrager til at udgrænse og nedprioritere den mindre synlige læring, hvilket i lærernes perspektiv har negative konsekvenser for undervisningen og for elevernes dannelse. Desuden er lærerne tilsvarende skeptiske over for den øgede individualisering i undervisningen, som de giver udtryk for er blevet forstærket med den målstyrede undervisning, og de peger på, at den er med til at udgrænse den fælles klassebaserede undervisning, som med Klafkis dannelsesideal forstås som en forudsætning for at kunne opdrage og danne eleverne til gensidig hjælp, samarbejdsevne, medbestemmelse og solidaritet som vigtige elementer i dannelsesprocessen i et demokratisk samfund (Klafki 2001:275).

Set i lærernes perspektiv kan det øgede fokus på målstyring derfor ses som noget, der ikke blot har negativ betydning for den enkelte elev, men også negativ betydning for fællesskabet, både i skolen og i et større perspektiv også i samfundet, med risiko for svækkelse af demokratiet til følge.

Modsætninger

Udover den oven for beskrevne distinktion mellem lærernes dannelsesforståelse og den dannelsesforståelse, lærerne oplever reformen understøtter, træder der også andre ting frem i samtalerne med nogle af lærerne, som peger på, at skolereformen også synes at indeholde eksempelvis reformpædagogisk inspirerede elementer og intentioner, som vil blive fremanalyseret i dette afsnit. Derfor vil jeg give eksempler på andre modsætninger, som træder frem i interviewene med lærerne med henblik på at belyse og forstå, hvad der ligger bagved disse samt uddybe nogle af de pointer, der er fremanalyseret i de to foregående afsnit.

Det følgende citat er et udtryk for, at en af lærerne har blik for, at reformen synes at rumme mere end den mål-middel-didaktiske pædagogik, som de mange øvrige citater i analysen er et udtryk for:

”Jeg synes, der er mange gode ting i og tanker med reformen, det er bare – vores meget fokus på tests og målstyret læring spiller ikke særlig godt sammen med andre dele af reformen efter min mening. Man kan sige, at reformens idé jo netop også var, at vi skulle ud til søen, og vi skulle lave de der ting, altså der står jo også, at vi skal lave varieret og virkelighedsorienteret undervisning, ik? Så der er simpelthen for meget, der ikke spiller sammen (...)”(Joan).

Citatet her er et udtryk for, at Joan oplever, at der er uoverensstemmelse mellem nogle af reformens intentioner og så det, der rent faktisk sker i praksis i undervisningen efter reformen. Dette kommer til udtryk, når hun peger på, at det også er en intention med reformen at lave varieret og virkelighedsorienteret undervisning, dette er udtrykt i reformen som: *”Varieret og virkelighedsnær undervisning”*, som handler om, at den klassiske tavleundervisning skal kombineres med praktiske læringsformer, der udfordrer og motiverer både de fagligt stærke og de fagligt svage elever (Bilag 1). Dette krav om varieret og virkelighedsnær undervisning kan ses som værende i overensstemmelse med de reformpædagogiske tanker, eksempelvis i tråd med Deweys tanker om eksperimentelle metoder, som efter hans opfattelse er det bedste middel til at opnå erkendelse (Dewey 1974:32,94). Joan oplever således, at disse reformpædagogiske intentioner ikke rigtig slår igennem i den praktiske virkelighed i skolen, fordi kravet om målstyret undervisning synes at tage over og kommer til at dominere i undervisningen. Men hvorfor oplever lærerne denne modsætning? Hvorfor synes en udflugt til søen eller lignende *”varieret og virkelighedsnær”* undervisning at være svære at forene med kravene om at arbejde målstyret? I afsnittet om målstyret undervisning diskuteres mulige bud på dette. I det kommende afsnit vil jeg diskutere andre mulige grunde. Noget tyder på, at lærernes oplevelse af en modsætning mellem målstyring og varieret undervisning også hænger sammen med, at lærerne oplever, at de fælles forenkede mål er blevet til en uoverskuelig

mængde mål, som kombineret med brugen af målstyringsværktøjet, EDUCA, synes at være svære at indfri i undervisningen. Følgende citat fra interview med Mie illustrerer dette: Da jeg spørger hende, hvordan hun oplever det at arbejde målstyret spiller sammen med kravet om varieret og virkelighedsnær undervisning, svarer hun:

”Ved at alt skal være beskrevet og målsat, og at alle trinmål helst skal være opfyldt / inddraget i årsplanen, så er der ikke plads til spræl. Jeg synes virkelig, jeg har gjort mig umage og nogle gange vredet ordene, men jeg har alligevel kun kunnet få plads til 47 af de 76 færdigheds og vidensmål, der er til dansk for 5. og 6. klasse. Det er virkelig blevet omstændeligt med alle de mål. At jeg derud over selv skal formulere læringsmål til hvert område og føre det ind i programmet, gør også det hele endnu tungere. Man føler sig meget forpligtet på at leve op til målene, men det føles meget stramt og nærmest umuligt at opfylde dem, og det har bestemt ikke gjort min undervisning mere varieret, snarere tværtimod.” (Mie).

Mie giver her udtryk for, at hun oplever, at de fælles forenklede mål ikke er blevet forenklede, men derimod er blevet til flere og mere detaljerede læringsmål, som er svære at opfylde i hvert enkelt undervisningsforløb. Dette synes at medføre, at Mie er så fokuseret på, om hun får opfyldt alle målene, at hun ikke har overskud eller tid til at planlægge en varieret og virkelighedsnær undervisning, som kunne være en tur til søen, i skoven eller lignende, udtrykt i formuleringen om, at der ikke er plads til spræl. Aktiviteter, som egentlig skulle medvirke til disse måls opfyldelse. Dermed synes kravet om at opfylde læringsmålene at fylde meget hos Mie, hvilket hun oplever som noget, der bidrager til at gøre hendes undervisning mindre varieret. En faktor, der ser ud til at spille en væsentlig rolle i denne forbindelse, er lærernes oplevelse af, at de selv bliver målt og vurderet på, om de opfylder alle målene med eleverne i undervisningen. På spørgsmålet om, hvordan hun som lærer oplever det øgede fokus på den synlige undervisning, svarer Joan:

” (...) men der er blevet mere fokus og opmærksomhed på det, og det bliver dermed mere synliggjort – og det oplever jeg også, at forældrene har fået, og jeg oplever i det hele taget, at hele samfundet er blevet mere optaget af, om vi gør det, vi skal, og det vil sige, at du kan nemmere komme til at føle dig som en fiasko, hvis du ikke kan leve op til målene - og jeg når det ikke!” (Joan).

Joan giver således udtryk for, at hun oplever kravet om den synlige læring som et pres på hende som lærer, fordi hun føler sig ansvarlig for, at eleverne opfylder de beskrevne mål, og hun føler et pres i forhold til, at fx forældrene også er blevet mere opmærksomme på, om hun når målene med eleverne. Så turen til søen, og andre lignende aktiviteter i undervisningen, bliver måske nedprioriteret og udgrænset, fordi Joan føler sig presset af at skulle leve op til de beskrevne

læringsmål med eleverne og derfor mest af alt synes at være er optaget af, hvordan hun opfylder disse mål. Og idet turen til søen kan kategoriseres som en varieret og virkelighedsnær aktivitet, der i reformguiden er beskrevet som et *middel* til at opnå det ønskede faglige løft i skolen, og ikke et mål i sig selv, bliver den nedprioriteret, måske fordi den opleves som tidskrævende i forhold til mere traditionel undervisning i klasseværelset og dermed som en tidsrøver, der ”stjæler” for meget tid fra arbejdet med at nå de specifikke kundskabs- og færdighedsorienterede læringsmål? Det er læringsmålene, der er de synlige mål for undervisningen og dermed dem, der er grundlaget for vurderingen af både elever og lærere i forhold til om udbyttet af undervisningen har været tilfredsstillende. En bedømmelse, som både forældre, skoleledelse og kommunen tænkes at have interesse i at foretage og som ser ud til at opleves som et pres for Joan, hvorfor hun vælger de ”varierede og virkelighedsnære” aktiviteter fra. Netop det, at de varierede og virkelighedsnære aktiviteter udgør midler til at opnå de opstillede læringsmål, kan forstås ved hjælp af Tyler, som skriver om, at det gælder om at udvælge de tilegnelsesoplevelser (Tyler 1969:51), der mest muligt effektivt kan føre til opfyldelse af målene. De varierede og virkelighedsnære aktiviteter, som er beskrevet i reformen, kan ses som sådanne tilegnelsesoplevelser, der således synes at være tænkt ind i en mål-middel-didaktisk lærings- og dannelsesforståelse i reformen, hvilket denne lærer, som det fremgår af ovenstående afsnit, ser ud til at opleve som modstridende og modsætningsfyldt i forhold til at arbejde målstyret.

Et andet eksempel på hvordan en lærer oplever modsætninger i reformens krav og intentioner handler om kravet om mere motion og bevægelse i undervisningen. Motion og bevægelse kan ligeledes ses som en aktivitet, der er et middel til at opnå et løft af fagligheden i skolen. I reformguiden står der netop beskrevet, at motion og bevægelse skal integreres i elevernes skoledag, *fordi* det styrker elevernes motivation, læring og sundhed (Bilag 1).

På spørgsmålet om, hvordan motion og bevægelse tænkes ind i undervisningen, svarer en lærer (Mie):

” (...) jeg synes, det er svært at kombinere det faglige med det med bevægelse på en fornuftig måde. Og jeg synes, fokus kommer til at ligge på enten bevægelse eller det faglige. Jeg har prøvet at lave en sprogstafet. Men det tog mig 3 timer at forberede, og jeg tvivler på, at eleverne fik særlig meget danskfagligt ud af det. Så bevægelse i min undervisning bliver mest foretaget via et lille program på nettet, som hedder go noodle.com, hvor eleverne har valgt en lille figur, som forandrer sig, når man har bevæget sig i nogle minutter. Men jeg synes, det virker lidt søgt og løsrevet fra det andet, vi skal nå i fagene” (Mie).

Mie giver udtryk for, at kravet om motion og bevægelse i danskfaget virker løsrevet fra de øvrige ting, hun skal nå med eleverne og bruger desuden ordet *søgt* som udtryk for, at der efter hendes mening ikke rigtig er sammenhæng mellem reformens krav om motion og bevægelse, og det hun skal undervise i, og de mål hun skal opfylde i faget dansk. Dewey kan bidrage til at forstå, hvad der er i spil her. Dewey skriver om princippet om ordning af aktiviteter ud fra en iagttagelse af forholdet mellem konsekvenser og midler (Dewey 1974:90), hvilket handler om udvælgelse af det, Dewey kalder intelligent aktivitet i undervisningen. Intelligent aktivitet er aktivitet, der involverer en udvælgelse af midler og samordning af disse midler med henblik på at nå et tilstræbt mål eller hensigt (Dewey 1974:90). Endvidere skriver Dewey, at det er væsentligt, at eleverne opnår indsigt i forholdet mellem mål og midler med henblik på at lære eleverne, hvordan ting er i indbyrdes vekselvirkning for at frembringe bestemte virkninger, og i forlængelse heraf er det derfor ikke ligegyldigt, hvilke aktiviteter, der vælges ud i undervisningen (Dewey 1974:90). I forlængelse heraf kan det synes at være tvivlsomt at forestille sig, at kravet om motion og bevægelse i undervisningen giver anledning til en forståelse hos eleverne af forholdet mellem mål og middel, når lærerne oplever, at det er svært at forene motion- og bevægelsesaktiviteterne med de specifikke læringsmål i skolefagene.

Dermed synes kravet om motion og bevægelse tilsyneladende ikke at være forankret i en egentlig reformpædagogisk forståelse, men derimod i højere grad at være et element, der indgår som et middel til at opnå øget motivation, læring og sundhed, som det fremgår af reformguiden. Dermed er denne aktivitet med Deweys ord blind, og dermed ophører den med at være opdragende (Dewey 1974:90). Det er på den baggrund, lærerens oplevelse af manglende sammenhæng mellem middel og mål kan forstås i forhold til kravet om motion og bevægelse i danskundervisningen.

Et tredje eksempel på modsætninger mellem reformens forskellige dannelsesidealer, eller måske rettere: uoverensstemmelse mellem det, reformen foreskriver og sådan, som det virker i praksis, er en lærer, der peger på, at reformen også rummer intentioner om, at skolen skal gøre eleverne innovative.²¹ Det innovative element kan med lidt god vilje forstås med Deweys begreb om eksperimentelle metoder i undervisningen, som nævnt oven for.

”Og så oplever jeg, at man gerne vil have, at vores børn også bliver innovative, som også er en del af reformen – og det kunne jeg godt tænke mig, at vi havde mere tid til. Og det er noget, der kræver meget både at forberede og at udføre. Men det er som om, at det innovative bliver kørt over af kravene om at leve op til de her meget rigide fagfaglige punkter, som eleverne skal igennem, ikke? Og som de bliver målt på. Og jeg synes, de er rigide!” (Ellen).

²¹ I Reformguiden står der, at elevernes ”(...) innovative og kreative kompetencer skal styrkes (...)”. (Reformguiden s. 7)

Ellens udsagn er endnu et eksempel på, at det fra et lærerperspektiv opleves at målstyringen dominerer og udgrænser andre elementer, som reformen også indeholder, og noget tyder på, at det skyldes, at den undervisning der lægges mest vægt på i skolen efter reformen er den synlige og målbare, fordi det er den eleverne og også lærerne bliver målt på. Dette gør, at fx det innovative element ikke bliver prioriteret i særlig høj grad, som Ellen giver udtryk for i citatet oven for. En anden ting, der træder frem i citatet oven over, er Ellens udsagn om, at hun oplever de fagfaglige punkter, her forstået som læringsmål, som *rigide*. Her kunne man spørge, hvorfor hun oplever dette? Dette udsagn kan ses som udtryk for, at Ellen grundlæggende har en anden tilgang til undervisning end den, reformen lægger op til med krav om målstyring, og at hun derfor er kritisk over for at arbejde målstyret. Som tidligere nævnt, er det ikke nyt for lærerne at arbejde efter mål for undervisningen, men derimod er det nyt, at de skal arbejde målstyret, og som nogle af de foregående afsnit har vist, synes dette at opleves som svært at forene med lærernes opfattelse af undervisning og dannelse. En opfattelse, der synes at lægge mere vægt på, hvad eleverne undervises i med fokus på undervisningen som proces, frem for først og fremmest at have blikket rettet mod læringsudbyttet af undervisningen - ud fra opfattelsen af, at undervisningsprocessen rummer mere end det, der kan skrives op som specifikke læringsmål og efterfølgende måles via tests og prøver. Med andre ord en bredere opfattelse af undervisning og dannelse end den, lærerne oplever reformens krav om målstyring medfører. Følgende citat fra interviewet med Ellen illustrerer dette. På spørgsmålet om, hvordan hun oplever den målstyrte undervisning, svarer hun:

"(...) fokus flytter sig fra at være på sammenhæng i undervisningen til at være meget mere styret efter nogle konkrete læringsmål, som eleverne bliver testet i. Det er uheldigt, for det er som om undervisningen mister noget. Jeg ser faktisk det som den største hurdle. Mange af ideerne i reformen synes jeg ikke er forkerte, og jeg synes faktisk også, det er godt at have nogle mål at arbejde efter, men når man laver nogle firkantede regler, så virker det ikke, for undervisning er jo ikke firkantet og det er lærerne heller ikke" (Ellen).

En sidste modsætning, som jeg vil fremhæve her, er at en af lærerne oplever, at der er forskel på de yngre og de ældre læreres kompetencer. Det kom fx frem i interviewet med Ellen, hvilket følgende citat viser:

" (...) i dag er de nyuddannede lærere så fagfaglige, på en anden måde, end da jeg blev uddannet. De skal jo simpelthen igennem så mange forskellige fagfaglige linjefagsområder samtidig med, at pædagogik og psykologi er blevet skåret ned, og kombineret med at der er flere og flere børn i folkeskolen, der har en særlig problematik, er det ikke en heldig ting. For når man ikke forstår, hvorfor børn opfører sig på uhensigtsmæssige måder måske gør det, fordi de har angst eller noget

andet, så går det ikke. Og jeg oplever, at nogle af de unge lærere ikke er rustet til at varetage disse opgaver, hvor det kræves, at man har en stor pædagogisk og psykologisk viden og indsigt” (Ellen).

Det, Ellen her peger på er, at de unge lærere efter hendes opfattelse uddannes til at blive mere fagfagligt orienterede i de enkelte skolefag. Når jeg finder det interessant at nævne her, skyldes det at denne forskel mellem de unge og de ældre lærere kan tænkes ind i den udvikling, der synes at have fundet sted i skolen med skolereformens indførelse. Som det fremgår af de foregående analyseafsnit tegner lærerne et billede af, at der i folkeskolen efter reformen er kommet en øget vægt på det faglige, forstået som kundskaber og færdigheder og dermed en øget vægt på den materiale dannelse. Dette oplever lærerne i nærværende undersøgelse som noget, der giver anledning til bekymring for elevernes dannelse. Men hvordan ser de unge lærere mon på dette? Har de mon samme bekymring i forhold til øget fokus på tests og det at arbejde målstyret? Eller anser de dette for at være ”naturlige” og tidssvarende elementer i en moderne folkeskole? Og hvordan er de unge læreres dannelsesforståelser? Det må forblive åbne spørgsmål her, men tankevækkende er det, at denne lærer giver udtryk for denne forskel, for måske vil der med den næste generation af lærere ske en holdningsændring i synet på læring, undervisning og dannelse i skolen, fordi noget kunne tyde på, at de unge lærere i dag er uddannet til at vægte det faglige, forstået som kundskaber og færdigheder, mere end de lærere, der blev uddannet for 20-30 år siden gjorde. Hvis dette viser sig at holde stik, er der noget, der tyder på, at fremtidens folkeskole fortsat vil byde på øget vægt på den materiale dannelse – med risiko for yderligere udgrænsning af den formale dannelse til følge.

Diskussion

I det følgende vil jeg tage udgangspunkt i nogle af de forhold, der er trådt frem via analysen og diskutere betydningen heraf for skolen fremadrettet. Samtidig vil jeg undervejs i diskussionen pege på, hvad mine fund i nærværende undersøgelse kan bidrage med.

Som det fremgår af analysen oplever lærerne, at skolereformen bidrager til en opprioritering af en mål-middel-didaktisk lærings- og dannelsesforståelse i skolen med vægt på læringsmålstyret undervisning og tests som evalueringsredskab i forhold til måling af elevernes udbytte af undervisningen. Dette er et udtryk for en større vægtning af den materiale dannelse i skolen og en nedprioritering og en udgrænsning af den formale dannelse, som ifølge lærerne er blevet mere udtalt efter reformens indførelse. I forlængelse af dette kan man spørge, hvilken betydning dette har for folkeskolen og for eleverne på længere sigt? Dette har, set med mit subjektive ståsted i feltet, som læner sig op ad en demokratisk dannelsesforståelse, negative implikationer for elevernes demokratiske dannelse til følge, fordi elementer som medbestemmelse, selvbestemmelse, solidaritet, dialog, kritik og det fælles i undervisningen udgrænses. Derfor er det efter min opfattelse nødvendigt, at der bliver ført en saglig og kvalificeret debat om folkeskolen, som grundlæggende handler om, hvilken rolle skolen skal spille i samfundet og om, hvilke lærings- og dannelsesidealer, skolen skal understøtte. Et oplagt sted at starte denne debat, kunne være at se nærmere på begrebet målstyret undervisning. Undervejs i specialeforløbet blev jeg opmærksom på, at en dansk forsker, cand. phil., Keld Skovmand, for nylig har udgivet en bog med titlen: *"Uden mål og med – forenklede fælles mål"*, hvori han slår fast, at læringsmålstyret undervisning ikke er et forskningsbaseret begreb: Skovmand skriver:

"Læringsmålstyret undervisning' har ikke nogen forskningsmæssig begrundelse og har derfor heller ikke nogen teoretisk status. Hele begrebet er en ideologisk konstruktion, der er blevet skruet sammen i Danmark" (Skovmand 2016).

Efterfølgende har kontorchef i Undervisningsministeriet, Anders Andersen, udtalt, at det er Undervisningsministeriet, der har opfundet begrebet "læringsmålstyret undervisning" (www.folkeskolen.dk link 4). Dermed synes der at være god grund til at se nærmere på netop den læringsmålstyrede undervisning med henblik på at undersøge, hvilken betydning det har på såvel kort som på lang sigt for undervisningen i folkeskolen og for elevernes dannelse, at denne måde at undervise på er blevet hverdag for elever og lærere i folkeskolen – ikke mindst fordi den læringsmålstyrede undervisning, som analysen har vist, synes at forandre undervisningen og at bidrage til en udgrænsning af den formale dannelse i skolen. Dermed kan den læringsmålstyrede

undervisning ses som en del af den nytteorienterede dannelsesforståelse, som kan knyttes til konkurrencestaten, som medfører, at skolens rolle først og fremmest bliver at kvalificere eleverne til fremtidig uddannelse og job med nedprioritering af den formale dannelse til følge. Det er mit håb, at resultaterne af min undersøgelse kan bidrage til en konstruktiv og kritisk debat om dette, hvor der bliver sat fokus på, hvad denne dannelsesændring betyder for eleverne og for samfundet på længere sigt - og dermed forhåbentlig bidrage til at opnå en passende balance mellem den materiale og den formale dannelse i skolen, som gør det muligt at skabe gode vilkår for en demokratisk dannelse af eleverne i folkeskolen.

Et andet element, som trådte frem i analysen, handler om den læringstype, der i kølvandet på reformen og på den mål-middel-didaktiske tænkemåde synes at være blevet mere udbredt i undervisningen. Det drejer sig om den kumulative læringstype, som er en mekanisk læringstype, hvor læringsresultatet er isoleret og løsrevet fra tidligere erfaring og læring. En læringstype, som lærerne peger på, er blevet mere udbredt i skolen efter reformens indførelse i forbindelse med træning af specifikke færdigheder og kundskaber forud for tests. Læring af disse isolerede kundskaber og færdigheder har potentielt ikke sammenhæng med noget andet og kan efterfølgende kun genaktiveres i situationer, hvor den enkelte kan identificere dette med den oprindelige læringssituation (Illeris 2012:23).

I forlængelse heraf kan man spørge, om dette er en hensigtsmæssig læringstype for eleverne i folkeskolen? Er det en undervisning, der bidrager til elevernes lyst til at lære, som Dewey understreger vigtigheden af? Lysten til at lære er vigtig for at skabe engagement, og det man lærer med et stærkt engagement er mere nuanceret og huskes og anvendes bedst (Illeris 2012:22). Ud fra lærernes udsagn om at der er sket en forandring med undervisningen efter reformen, som betyder at der er blevet mindre plads til elevernes spontane spørgsmål og deltagelse i undervisningen, og at der bruges mere tid på træning af bestemte kundskaber og færdigheder med henblik på tests, kan det synes tvivlsomt, om disse forandringer tilsammen understøtter et stærkt engagement hos eleverne, som giver dem lyst til at lære. Dette kan næppe tænkes at være en ønsket effekt af reformen, som netop rummer intentionen om, at skolen skal forberede eleverne på videre uddannelse ved at give dem lyst til at lære, som det er formuleret i folkeskolelovens formål (www.retsinformation.dk). Derfor synes der også at være en god grund til at se nærmere på, hvad reformens opprioritering af tests, kundskaber og færdigheder betyder for eleverne fremadrettet. For hvad nytter det at eleverne lærer en masse kundskaber og færdigheder, hvis de samtidig mister lysten til at lære?

Analysen har også vist, at nogle af reformens elementer kan betegnes som reformpædagogisk inspirerede elementer, og at disse udgør midler i reformen til at opnå øget faglighed. Disse elementer oplever lærerne som svære at forene i praksis med kravet om målstyret undervisning, og i

den sammenhæng kan man spørge, hvilken betydning dette vil få fremover? Vil disse modsætninger fortsat bestå eller vil lærerne med tiden finde en måde at forene kravene på, så det giver mening for dem i undervisningen? Her tænker jeg, at det igen er vigtigt at lægge op til en saglig og kritisk debat om skolen og om reformen og de intentioner, der fra politisk side ligger i reformens indhold, så det eksempelvis kan blive tydeliggjort og italesat, hvad der er mål, og hvad der er midler og overordnet få tydeliggjort de bagvedliggende politiske intentioner med reformen og konsekvenserne heraf. Netop de reformpædagogisk inspirerede ideer i reformen kunne måske netop bidrage til at give modvægt til den materiale dannelse og understøtte den formale dannelse, som lærerne giver udtryk for, de savner? Spørgsmålet er bare om, og hvordan det kan lykkes? Noget tyder på, at en grundlæggende forudsætning for, at det kan lykkes er en diskussion af reformens målsætninger og formuleringer, herunder stillingtagen til de reformpædagogisk inspirerede elementers rolle i skolen. Måske kunne disse elementer i højere grad bidrage til den formale dannelse, hvis de fik status som mål frem for midler i reformen?

Jeg håber, at min undersøgelse kan bidrage konstruktivt og kvalificeret til en kritisk debat om dannelsesforståelser i folkeskolen og være med til at sætte fokus på den forandring af undervisningen, som lærerne peger på har fundet sted efter reformens indførelse.

Som afrunding på diskussionen, vil jeg i det næste afsnit kort redegøre for de tanker, jeg har gjort mig i forhold til empiriens begrænsning, som samtidig også peger på dens mulige afsæt for yderligere undersøgelser.

Empiriens begrænsning – og afsæt for fremtidig undersøgelse

En refleksion, jeg har foretaget i forhold til empiriens begrænsning, udspringer af interviewet med Ellen, som peger på, at der efter hendes opfattelse er stor forskel på de unge og de ældre læreres kompetencer, som det fremgår af analysen. Denne forandring har ifølge Ellen medført, at de unge lærere er mere fagfagligt orienteret, som hun udtrykker det, og at de ikke er godt nok klædt på til at tackle de udfordringer i forhold til eleverne, som kræver særlige pædagogiske og psykologiske evner. I forlængelse heraf kunne det være interessant at undersøge, hvordan de unge lærere ser på dannelse, og hvordan de oplever skolereformens betydning for dannelsen i skolen. Empirien har ikke kunnet bidrage til at belyse dette nærmere, men har bidraget til at pege på en mulig forskel mellem yngre og ældre læreres dannelsesforståelser, som kunne være et oplagt spor at forfølge i en fremtidig undersøgelse.

Konklusion

På baggrund af analysen følger her konklusionen, som udgør svaret på problemformuleringen, som gentages her:

Hvilke dannelsesforståelser er fremtrædende i folkeskolen efter folkeskolereformens indførelse, og hvilke betydninger har disse for elevernes dannelse – set fra et lærerperspektiv?

Det kan konkluderes, at lærerne oplever, at der med skolereformens indførelse er sket en opprioritering af en mål-middel-didaktisk dannelsesforståelse i folkeskolen, hvor der er fokus på målstyret undervisning og dermed på læringsmål samt øget vægtning af tests som evalueringsform og dermed øget fokus på elevernes udbytte af undervisningen. Dette medfører en forandring af undervisningen i retning af øget fokus på træning af bestemte kundskaber og færdigheder og større vægtning af den synlige og målbare læring. Desuden oplever lærerne, at undervisningen er blevet mere individualiseret og centreret omkring læringsmål for den enkelte elev, som medfører en nedprioritering af fællesskabet og det sociale i undervisningen. Alt i alt kan dette ses som udtryk for en øget vægtning af den materiale dannelse, som samtidig betyder en nedprioritering og udgrænsning af den formale dannelse i folkeskolen efter skolereformens indførelse.

Lærerne giver også udtryk for, at der i reformen findes elementer, som kan betegnes som reformpædagogisk inspirerede elementer, hvilket eksempelvis drejer sig om intentionerne om at gøre undervisningen mere varieret og virkelighedsnær, at gøre eleverne innovative, samt indførelsen af krav om motion og bevægelse i undervisningen. Lærerne oplever det modsætningsfyldt at skulle forene disse reformpædagogisk inspirerede elementer i undervisningen med kravet om målstyring og øget fokus på tests, hvilket synes at hænge sammen med, at netop de reformpædagogisk inspirerede elementer af lærerne opleves som midler til at opnå et fagligt løft af eleverne, mere end som mål i sig selv. Derfor nedprioriteres disse elementer i undervisningen, idet lærerne først og fremmest føler sig forpligtet på og presset af at skulle leve op til de specifikke læringsmål, som både eleverne og lærerne bliver målt på – for elevernes vedkommende via tests og for lærernes vedkommende via offentliggørelse af testresultaterne til skoleledelse og kommunen, hvilket understreger den øgede tendens til synliggørelsen af læringens resultater. Netop kravet om synliggørelse af såvel læringsmål som af testresultater ser ud til både at presse lærerne og at bidrage til en forandring af undervisningen, hvilket fører til en teaching-to-the-test-kultur, hvor undervisningen i højere grad tilrettelægges i forhold til tests med træning af specifikke kundskaber og færdigheder. Dette medfører samtidig en risiko for, at selve læringen i højere grad bliver præget

af den kumulative læringstype, hvorved læringsresultatet er isoleret og løsrevet fra tidligere erfaring og læring.

Det kan også konkluderes, at lærerne er kritiske over for den opprioritering af den mål-middel-didaktiske dannelsesforståelse, som de oplever med reformens indførelse. Som analysen har vist, er lærerne rundet af en bredere og mere demokratisk præget dannelsesforståelse, der rummer plads til både den materiale og den formale dannelse. Det er med afsæt i en sådan bred dannelsesforståelse, at lærerne udtrykker bekymring i forhold til den mål-middel-didaktiske tæknings betydning for eleverne i skolen efter reformen. Lærerne peger på negativ betydning for eleverne i forhold til det øgede fokus på tests og i forhold til den målstyrede undervisning, og de giver udtryk for, at opprioriteringen af den materiale dannelse gør undervisningen mere ensidig med større fokus på træning af bestemte kundskaber og færdigheder og målingen heraf af via tests. Lærerne peger på, at det øgede fokus på tests har en særlig negativ betydning for de svageste elever, som risikerer at få mange nederlag med risiko for at miste lysten til at lære til følge.

Alt i alt giver lærerne udtryk for bekymring over den forandring, som de oplever folkeskole-reformen har bidraget til at forstærke, og dette kan ses som et udtryk for, at lærerne oplever, at den materiale dannelse er blevet den fremtrædende dannelsesforståelse i skolen efter reformen, som samtidig medfører en udgrænsning af den formale dannelse, som blandt andet betyder mindre plads til elevernes aktive deltagelse, medbestemmelse, spontane spørgsmål, udvikling af kritik, refleksion, fællesskab og solidaritet, hvilket har negative konsekvenser for elevernes demokratiske dannelse.

Litteraturliste

Bøger

Brinkmann, Svend (2010): *Etik i en kvalitativ verden*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 5. oplag.

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 5. oplag.

Christensen, Gerd (2008): *Individ og disciplinering*. Samfundslitteratur.

Dewey, John (1974): *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlers Forlag. København.

Fink, Hans (1974): *Indledning*. I: Dewey, John (1974): *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlers Forlag. København.

Flyvbjerg, Bent (1999): *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag A/S. 1. udgave, 8. oplag.

Gitz-Johansen, Thomas (2009): *Barndommens modernisering. Om den autoritære modernitets genkomst*. I: *Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv*. Side 57-88.

Grønborg, Lisbeth (2012): *Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. Om brugen af subjektivitet i deltagerobservationer*. I: Pedersen, Martin, Klitmøller, Jacob & Nielsen, Klaus (Red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 2. oplag. (s.135-148).

Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*. Forlaget Dafolo.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. 1. udgave. 7. oplag. Gyldendalske Boghandel.

Hjort, Katrin (2012): *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (1974): *Problemorientering og deltagerstyring*. Munksgaard, København.

Illeris, Knud (2009): *Når Haarder og Sander er fortid*. I: *Ungdomsforskning*. Center for Ungdomsforskning. Nr. 1 & 2. 2009. Festskrift for Knud Illeris. Udgivet af Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Illeris, Knud (2012) (red.): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur. 1. udgave 2012.

Juul, Søren & Bransholm Pedersen, Kirsten (2012): *Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet*. I: Juul, Søren & Bransholm Pedersen, Kirsten 2012: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 3. oplag. (s.399-429)

Juul, Henrik (2011): *Pædagogisk teori – et overblik*. I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal 2011. 1. udgave. 1. oplag.

- Kemp, Peter (2015): *Løgner om dannelse – opgør med halvdannelsen*. Tiderne Skifter. 1. udgave, 2. oplag.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget KLIM. 3. udgave, 1. oplag. Århus 2011.
- Kristensen, Hans Jørgen (2011): *Pædagogisk filosofi: Hvad er det skolen skal?* I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal 2011. 1. udgave. 1. oplag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2005): *Lærerprofessionalitet – Illusion og vision!* Forlaget Klim. 1. udgave, Århus 2005.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Nabe-Nielsen, Bent (2001): *Introduktion – til den danske udgave*. I: Klafki, Wolfgang 2001: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget KLIM.
- Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 7. oplag.
- Pedersen, Martin, Klitmøller, Jacob & Nielsen, Klaus (2012): *En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien*. I: Pedersen, Martin, Klitmøller, Jacob & Nielsen, Klaus (Red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 2. oplag. (s.11-25)
- Polkinghorne, D.E. (2005): *Language and meaning: Data collection in qualitative research*. The Journal of Counseling Psychology. Side 137-145.
- Rasmussen, Jens (2015): *Folkeskolereform 2014*: I: Rasmussen, Jens, Holm Claus og Rasch-Christensen, Andreas (2015): *Folkeskolen – efter reformen*. Hans Reitzels forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- Rasmussen, Jens, Holm Claus og Rasch-Christensen, Andreas (2015): *Folkeskolen – efter reformen*. Hans Reitzels forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- Schnack, Karsten (2011): *Dannelsesbegrebet i skolen*. I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal 2011. 1. udgave. 1. oplag. (s.28-43).
- Skovmand, Keld (2016): *Uden mål og med – forenkede fælles mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Tyler, Ralph W. (1969): *Undervisningsplanlægning*. Christian Ejlers Forlag. København. 29. udgave 1969.
- Yardley, Lucy (2008): *Demonstrating validity in qualitative psychology* in Jonathan A. Smith (Eds.) *Qualitative Psychology. A practical Guide to Research Methods*. London: Sage. S. 235-251.

Internetkilder

www.danmarkshistorien.dk link 1: (Lokaliseret d. 17. juni 2016).

http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anordning-for-almue-skolevaesenet-paa-landet-i-danmark-af-29-juli-1814/?no_cache=1&cHash=c99e9c365ddbb176d9050d9ce49ff54d

www.danmarkshistorien.dk link 2: (Lokaliseret d.17. juni 2016).

<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-26-juni-1975/>

www.denstoredanske.dk link 1: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse

www.denstoredanske.dk link 2: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./Frankfurterskolen

www.denstoredanske.dk link 3: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/reformp%C3%A6dagogik

www.denstoredanske.dk link 4: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologer/Edward_Lee_Thorndike

www.emu.dk (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

<http://www.emu.dk/modul/hvad-siger-lovgivningen-om-arbejdet-med-1%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

www.folkeskolen.dk link 1: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

Olsen, John Villy (2015, 14. april): Dansklærere: Man kan da ikke måle dannelse. I: Folkeskolen – fagblad for undervisere.

<https://www.folkeskolen.dk/561690/dansklaerere-man-kan-da-ikke-maale-dannelse#>

www.folkeskolen.dk link 2: (Lokaliseret d.17.juni 2016)

Olsen, John Villy (2012, 12.sep.): *To menneskesyn tørner sammen*. I: *Folkeskolen – fagblad for undervisere*.

<https://www.folkeskolen.dk/516349/to-menneskesyn-toerner-sammen>

www.folkeskolen.dk link 3: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

Qvortrup, Lars (2014, d. 20. marts): *Folkeskolereformen – et dannelsesprojekt, der savner tydelighed*. I: *Folkeskolen – fagblad for undervisere*.

<https://www.folkeskolen.dk/542336/folkeskolereformen--et-dannelsesprojekt-der-savner-tydelighed>

www.folkeskolen.dk link 4 (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

Olsen, John Villy (2016, d. 12. apr.): *Ministeriet: Vi har opfundet læringsmålstyret undervisning*. I: *Folkeskolen- fagblad for undervisere*.

<https://www.folkeskolen.dk/585208/ministeriet-vi-har-opfundet-laeringsmaalstyret-undervisning>

www.ft.dk: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

Børne- og Undervisningsudvalget 2013-14 BUU, Alm. del Bilag 71. Offentligt. December 2013.
Redegørelse til Folketinget om de nationale test i folkeskolen.
<http://www.ft.dk/samling/20131/almindel/buu/bilag/71/1312728.pdf>

www.kl.dk link 1 (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

Kommunernes Landsforening (2013, d.7. juni). *Aftaletekst om folkeskolereformen.*
http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

www.leksikon.org link 1: (Lokaliseret d.17.juni 2016)

Dewey, John.
<http://www.leksikon.org/art.php?n=3390>

www.politiken.dk link 1: (Lokaliseret d.17. juni 2016).

Fuglsang, Jacob (2014, d.1.august): *I dag starter kampen om folkeskolens fremtid.* Politiken.
<http://politiken.dk/debat/klummer/fuglsang/ECE2355326/i-dag-starter-kampen-om-folkeskolens-fremtid/>

www.politiken.dk link 2: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

Hjørtedal, Marie (2010, d.7. dec.): *Løkke: Regeringen vil lave folkeskolen om.* I: Politiken.
<http://politiken.dk/indland/politik/ECE1135804/loekke-regeringen-vil-lave-folkeskolen-om/>

www.retsinformation.dk link: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

Schnack, Karsten (2000): *Er didaktik og curriculum det samme?* (Lokaliseret d. 17.juni 2016)
http://pure.au.dk/portal/files/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf

www.stm.dk: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

Rasmussen, Anders Fogh: (2005). Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 4. oktober 2005.
http://stm.dk/_p_7507.html

Thejsen 2009: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

Thejsen, Thorkild 2009: *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. Kampen om folkeskolens formål.* [http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf)

www.uvm.dk link 1: (Lokaliseret d. 17. juni 2016).

<https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Elevtal-i-folkeskolen-og-frie-skoler>

www.uvm.dk link 2 (Lokaliseret d.17. juni 2016)

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>

www.uvm.dk link 3: (Lokaliseret d. 17. juni 2016)

Siggaard Jensen, Hans (2001): *Forskningsbaseret undervisning – undervisningsbaseret forskning.* Undervisningsministeriet.
<http://udd.uvm.dk/200103/udd03-4.htm>

www.wikipedia.org: (Lokaliseret d.17. juni 2016)

https://da.wikipedia.org/wiki/L%C3%A6rerlockouten_2013

Bilags-oversigt

Bilag 1: Undervisningsministeriet 2014: *“Den nye folkeskole – en kort guide til reformen”*

Bilag 2: Mail til interviewdeltagere

Bilag 3: Interviewguide