

Ændres synet på eleven med indførelsen af Fælles Mål 2014?

How learning is organized, how it is perceived, how issues about it are debated are always rooted in the particularities of national histories, of national habits, and national aspirations.

([W. A. Reid 1998]Westbury, 1999)

David Stubbe Teglbjærg, studienummer 20140510

Master i læreprocesser, Ålborg universitet, 4. semester

Vejleder: Birthe Lund

Afleveringsdato: 17/12 2015

Masterspeciale

Antal normalsider: 56,1 anslag: 134641

Specialet er offentligt

Indeholder

Indeholder	2
Abstract.....	4
Indledning.....	6
Problemformulering	9
Metode og Videnskabsteori.....	9
Hermeneutik og forforståelse	11
Kritisk diskursanalyse	12
Klafkis dannelsese teori.....	16
Almendannelse og kategorial dannelse	16
Kategorial dannelse.....	17
Materiale dannelsese teorier.....	18
Formale dannelsese teorier.....	19
Læringsbegreb	21
Humanistisk læringssyn.....	21
Naturvidenskabeligt læringssyn.....	23
Tekstanalyse.....	24
Master for forenkling af Fælles Mål	25
Tekstanalyse folkeskolens formålsparagraf 1	32
Stk1.	32
Stk. 2	33
Stk. 3	33
Social praksis	35
Lærerenes professionsideal.....	35
Dilemmaer i professionsidealet	39
EVA 2012	40
Diskursiv praksis.....	43
Master i lærerprocesser	2

Etablering af kommunikativ begivenhed	43
Diskursiv praksis, produktion af tekst.....	44
Curriculum/styringsdiskurs	44
Konkurrecestatsdiskursen	48
Diskursiv praksis, lærerne	52
Undersøgelsen; Hvordan bruger lærerne Fælles Mål 2009	52
Diskursiv praksis opsummering.....	54
Diskussion.....	57
Konklusion.....	61
Perspektivering.....	62
Bibliografi.....	64

Abstract

Please note that the term “folkeskole” is referring to the primary and lower secondary school for 7- to 16-year-olds in Denmark.

This thesis examines the perception of the student as an individual through a critical discourse analysis of the “folkeskole”'s mission statement in 2006 and the 'master' (template) that underlie the preparation of the new curriculum 2014. The 'master' is selected as the object of analysis rather than the new curriculum 2014 because, there is in the master, both described the purpose of the new curriculum and references and justifications for a simplification of the new curriculum. This will give a better picture of the intensions that the Government wants to achieve, with the new simplification of the school curriculum 2014.

The thesis is a study of the change of curriculum and how it affects the perception and purpose of the “folkeskole” in Denmark. The analysis of the paper is divided in to three parts, a text analysis, an analysis of social praxis, and an analysis of discursive praxis. The theory behind the discursive analysis is based upon Norman Fairclough’s critical discursive analysis, and he’s three-dimensional model.

The text analysis is based upon two texts. One focuses on the purpose of the “folkeskole”, and the “folkeskole”'s mission statement. The other text analysis is looking into the ‘master’ of the new curriculum, which was introduced in august 2015.

The analysis of the “folkeskole”'s mission statement primarily constitute a linguistic explanation of the purpose seen with Klafkis eyes. The analysis of the ‘master’ will have an emphasis on interdiscursivity and intertextuality, to show its relationship with various discourse orders.

Social praxis contains an analysis of the perception of the student, which is prevalent in the school system. Social praxis is understood and used, as a reference and background for a consideration of the discursive praxis and text analysis. The analysis of the perception of the pupil in the “folkeskole” is based upon the teachers’ profession ideal in conjunction with a study of the Danish Evaluation Institute of the teachers' use of the curriculum 2009.

The analysis of the discursive praxis has its focus on, how the texts are produced, which ideology lies behind it, and how texts are consumed in the social praxis.

The producers discourse are described as the “Competitive state” discourse - a description of the “folkeskole” thoughts and values on educational issues historically through O.K

Pedersen. Pedersen argues for the new vision the “Competitive state” has on the student / child / citizen and how the schools should act according to that vision.

The consumptions’ discourse. The teacher discourse orders are described from the teachers' profession ideal, formulated by Denmark's Teachers Union. And a description of what thoughts and values on educational issues teachers have taught from, on the basis of the report of the Danish Evaluation Institute "A study of the teacher's use of curriculum 2009" from 2012.

The conclusion is, that has been a change in the perception of the pupil towards an Anglo-Saxon way, which is followed by a more scientific view on how to learn. The curriculum discourse and the “Competitive state” discourse are the two discourses that are essential for the change in the attitudes toward the pupils in the “folkeskole”. Besides that, is the Government trying to influence their understanding on how to teach, into the school system, despite there is a long tradition that teachers are a profession that is being licensed to teach and not told how to.

Indledning

I den nuværende offentlige debat om folkeskolen, folkeskolereformen og forenkledede Fælles Mål fremhæver flere, blandt andre Vodsgaard (Vodsgaard, 2011, s. 41 ff) og Thomas Aastrup Rømer på hans blog (Rømer, 2015) og Brian Degn Mårtenson (konkurrencestaten har erobret folkeskolen), at den uddannelsespolitiske dagsorden har ændret karakter fra en humanistisk og dannelsesorienteret diskurs, hvor fokus har været på menneske som medmenneske og statsborger mod et mere instrumentelt og erhvervsrettet syn på uddannelse. Vodsgaard benævner tendensen som et paradigmeskifte *"Herhjemme er der de seneste årtier sket et paradigmeskifte i den uddannelsespolitiske dagsorden..."* (Vodsgaard, 2011, s. 41). Den erhvervsrettede indgang til folkeskolen ses på flere måder, hvoraf kompetenceorientering og målbarhed er nogle af de tydeligste signaler på denne diskurs. Folkeskolens formål er nu, at forberede eleverne til videre uddannelse og skabe medarbejdere/privatpersoner, der kan indgå i den danske arbejdsstyrke så vi som land, kan klare os i den internationale konkurrence.

Nogle af de centrale stridpunkter i debatten er, hvad eleverne skal lære. Skal eleverne lære at lære? Hvordan skal de lære at lære? Har metoden i undervisningen betydning for hvordan eleverne lære at lære? Hvilken rolle spiller indholdet i den proces? Er målet med at gå i skole blevet vigtigere end formålet med folkeskolen?

Debatten om folkeskolens formål, mål og hvordan dette skal fremgå i skolens daglige virke, er ikke ny, men har fundet sted siden folkeskolens fødsel i 1814. Der har været og er, forskellige opfattelser af, hvad der skal være folkeskolens ypperste formål. Hvilket i sig er et sundhedstegn og meget vigtig, da man derved konstant bliver tvunget til at forholde sig kritisk til de forskellige synspunkter.

"Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskeligheder ved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole. Skolen har flere opgaver. Når man alligevel taler om skolens formål, går man ud fra, at der er en hovedopgave. Udnævner vi en biopgave til at være hovedopgaven, viger vi uden om det virkeligt vanskelige ved at holde skole (...) Skolen anses for at være til for at give eleven de nødvendige forudsætninger for videre uddannelse. Det er også en af skolens opgaver, men ikke hovedopgaven. Vist bidrager skolen til den enkeltes uddannelse, direkte og indirekte, men formålet med at holde skole er det ikke ... Der kan være grund til at føje til, at jo mere vort samfund udvikler sig til at blive et ekspertsamfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen". Filosofen K.E. Løgstrup i 1981 (Thejsen, 2009)

Historisk kan man læse tidligere formålsparagraffer for folkeskolen og derved se på synet på individet. Folkeskolens formål er et tydeligt fingeraftryk fra samtiden om synet på individet og dennes rolle i samfundet. *"Et af de steder, hvor udviklingen af definitionen af individ og fællesskab med største nøjagtighed kan følges, er i debatten om folkeskolen – dens formål, metoder og redskaber."* (Pedersen, 2011, s. 170)

Wolfgang Klafki var opmærksom på problematikken omkring forholdet mellem metoder og indhold, og skrev i 1959 (genoptrykt 1979 med kommentarer): *"Den nuværende diskussion viser tydeligt, at overvejelser over pædagogiske metoder, den store betydning ufortalt, ikke formår at løse en tids grundlæggende dannelsesproblemer, da disse spørgsmål er af indholdsmæssig art."* (Klafki, 1983, s. 36). På den baggrund lancerer Klafki begrebet 'Kategorial Dannelse', hvor han gør rede for, hvordan de forskellige opfattelser af dannelse hver især har elementer der giver mening, men også elementer, der ikke kan bruges. I Klafkis redegørelse for den kategoriale dannelsese teori analyserer han de vigtigste dannelsese teorier siden slutningen af 1700-tallet og deler dem ind i materiale og formale teorier. Dette gør han med primært i forhold til om udgangspunktet for de forskellige dannelsese teorier tager udgangspunkt i objektet – verdenen eller subjektet – eleven.

Indførelsen af Fælles Mål 2014 og den tænkning der lå bag, blev i starten kaldt et paradigmeskifte (se fx <http://ntsnet.dk/ffm>) fordi den brød med den formodning et flertal i folkestinget havde, på baggrund af (EVA, 2012) om lærernes brug af Fælles Mål 2009, om, at alle lærere underviste efter andre kriterier end Fælles Mål 2009. Undersøgelsen selv gør opmærksom på, at den ikke kan bruges som et generelt billede af danske læreres undervisning, men kun som et refleksions og sammenligningsgrundlag (EVA, 2012). EVA-undersøgelsen var dog ikke den eneste grund til en reform af folkeskolen.

De middelmådige resultater i PISA-test¹ siden 2001, har gennem en årrække skabt et debatklime i Danmark for forandringer af folkeskolen, hvilket blandt andet kan ses i indførelsen af historie- og litteraturkanon, nationale test og revidering af faghæfter og undervisningsvejledninger Klare Mål 2001, Fælles Mål 2003, ny formålsparagraf for folkeskolen 2006 og Fælles Mål 2009 (Thejsen, 2009). Folketingets interesse i at forbedre folkeskolen, har således været der længe, men tydeligst er nok Anders Fogh Rasmussens tale ved folketingets åbning 2003. *"Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: "Hvad synes du selv?""* og videre siger

¹ PISA - Programme for International Student Assessment - et OECD projekt, der har til hensigt at måle 15-16-åriges praktiske færdigheder indenfor bl.a læsning, matematik og naturfag.

han: *"Og danske skoleelever klarer sig dårligere end elever i andre lande på en række afgørende punkter. Der er kun én vej fremad. Vi skal til at oppe os. Vi skal simpelt hen være endnu dygtigere. Vi skal højne de faglige krav over alt i uddannelsessystemet."* (Rasmussen A. F., 2003)

Således blev nødvendigheden af en reform af folkeskolen italesat af Anders Fogh Rasmussen i 2003, men udviklingen startede tidligere. Processen har været i gang siden starten af halvfemserne uanset farven på de politiske partier der har magten. Ove Kaj Pedersen har givet det samfund der er i Danmark nu navnet konkurrencestaten (Pedersen, 2011) og Katrin Hjort kalder det for 'konglomeratstaten' fordi den indeholder forskellige ideologier og elementer fra velfærdsstaten, konkurrencestaten og det private velfærdsmarked. *"En konstruktion, der placerer velfærdsinstitutionerne, deres ledere og medarbejdere i et stadigt stærkere krydspres mellem faglige, forvaltningsmæssige og forretningsmæssige hensyn, og som på nye måder sorterer såvel professionelles som klienters adgang til velfærd."* (Illeris, 2014, s. 39)

Konkurrencestaten

"Det er en stat, som er organiseret for at påvirke og tilpasse og for at mobilisere og reformere med det formål af varetage nationale interesser." (Pedersen, 2011, s. 12)

Med definitionen på konkurrencestaten følger en række opgaver staten har hovedansvaret for at facilitere. Analysen er, at statens opgave i forhold til det danske samfund har ændret sig siden velfærdsstatens opbygning i 60'erne. Velfærdsstaten er under omlægning og en ny stat er under dannelse – Konkurrencestaten. Konkurrencestaten er:

1. En stat, der aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence.
2. En stat, der forsøger at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv. Fællesskabet er knyttet til arbejdet og frihed er frihed til at realisere egne behov.
3. En stat, der søger at fremme dynamik frem for stabilitet. Og uendelige reformer er indbygget i den politiske proces og i den måde staten er organiseret og ledet på.
4. En stat, der arbejder for danske interesser både i Europa og globalt.

(Pedersen, 2011, s. 12)

Fra 50'erne og frem var der to linjer i dansk politik – samfundsøkonomien og værdikampen, men i dag, i konkurrencestaten, er de to linjer blevet til en – samfundsøkonomien.

Værdikampen er blevet underlagt samfundsøkonomien og folkeskolen er blevet gjort til *"redskab for økonomisk konkurrenceevne."* (Pedersen, 2011, s. 188)

"Kampen stod – og står – mellem efterkrigstidens moralske menneskesyn, troen på mennesket som unikt på den ene side, og på den anden en tro på, at mennesket er et rationelt væsen, som er underlagt

behov og interesser, og som først er frit, hvis det kan gøre disse behov gældende i markedskonkurrence.” (Pedersen, 2011, s. 23)

Hvorom alting er, den 7. juni 2013 vedtog daværende regering (socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti *”Aftale om et fagligt løft af folkeskolen”* (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013) Aftalen indeholder en gennemgribende reform af hele folkeskolen, blandt andet i forhold til timetal, fag, struktur og en forenkling af Fælles Mål. Reformen har tre mål:

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

(Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013)

Et af tiltagene for at nå målene er en forenkling af Fælles Mål 2009, og kontrollen af om folkeskolen lever op til de nationale mål, skal ske igennem de nationale test.

Efter vedtagelsen af *”aftalen om et fagligt løft af folkeskolen”*, blev der nedsat en mastergruppe der skulle udarbejde en anbefaling til en ’master’ (skabelon) for udarbejdelsen af forenklede Fælles Mål. Specialets omdrejningspunkt tager udgangspunkt i ’masteren’ – skabelonen for beskrivelsen af forenklede af Fælles Mål. Skabelonen bliver herefter kaldt ’masteren’ i specialet.

Problemformulering

Hvordan kan indførelsen af forenklede Fælles Mål ændre forståelsen af synet på eleven i folkeskolen?

Metode og Videnskabsteori

Specialet er delt i to hovedafsnit – et teoretisk afsnit, hvor jeg gør rede for den filosofisk hermeneutiske tilgang jeg har, som fundament for at opnå forståelse for, hvordan forenklede Fælles Mål ændre forståelsen af synet på eleven i folkeskolen. Dernæst en redegørelse for, hvordan jeg forstår og bruger kritisk diskursanalyse som metode til at belyse problemstillingen. Klafkis dannelsesapparat anskueliggøres til brug i de følgende

beskrivelser og analyser, ligesom der gøres rede for to forskellige lærings syn, henholdsvis et humanistisk, kognitivt og et naturvidenskabeligt, behavioristisk lærings syn. I anden afdeling af specialet analyserer jeg teksterne, for derved at skabe et referencegrundlag i de følgende analyser af social praksis og diskursiv praksis. I slutningen af specialet, diskuterer jeg pointerne og konkluderer på problemstillingen, for til sidst at perspektivere konklusionerne.

I specialet undersøges synet på eleven som individ gennem en kritisk diskursanalyse af folkeskolens formålsparagraf 2006 og 'masteren', der ligger til grund for udarbejdelsen af forenkledede Fælles Mål. 'Masteren' er valgt som analyseobjekt frem for den endelige udgave af forenkledede Fælles Mål, da der i 'masteren' både er beskrevet formålet med forenkledede Fælles Mål og henvisninger og begrundelser for forenklingen. Dermed giver 'masteren' et tydeligere billede af, hvad der ønskes opnået med forenklingen af Fælles Mål 2009.

Undersøgelsen sker med en bevidsthed om, at folkeskolen er folkets skole og befinder sig i en social virkelighed, der både er påvirket af dens historiske tradition og nuværende samfundsmæssige forhold - og politikernes opfattelser af, hvordan det er hensigtsmæssigt at agere i disse.

Folkeskolens formålsparagraf af 9. juni 2006 er formuleret af lovgivningsmagten, og bliver i denne sammenhæng brugt som udgangspunkt for formålet og hensigten med folkeskolen. Udarbejdelsen og formuleringen af formålsparagraffen er et bredt funderet politisk arbejde, hvor forskellige holdninger og opfattelser er blevet slebet til, så alle i forligskredsen, daværende regering bestående af Venstre og Det Konservative Folkeparti plus Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti, kunne tilslutte sig den endelige formulering. Formålsparagraffen er dermed et udtryk for et videns- og dannelsessyn som parterne kunne blive enige om, der er fremkommet gennem en bestemt diskurs.

Tilblivelsen af forenkledede Fælles Mål er skrevet ud fra en 'master'. 'Masteren' indbefatter en afklaring af de grundlæggende begreber for arbejdet, måltype for forenkledede Fælles Mål og de endelige mål. Gruppen der stod bag anbefalingerne til 'masteren', bestod af ministerielt udpegede personer fra forskellige dele af undervisningsverdenen. Den endelige udgave af 'masteren' er skrevet af Børne og Undervisningsministeriet. Mastergruppen, der stod for anbefalingen til udarbejdelsen af 'masteren' bestod af:

- Arne Eggert (formand) Afdelingschef, Afdelingen for Folkeskolen og Internationale opgaver
- Andreas Rasch-Christensen (arbejdende formand) Forsknings- og udviklingschef ved VIA University College

- Jens Rasmussen Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Århus Universitet
- Morten Misfeldt Lektor ved Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet
- Dorthe Møller Chefkonsulent ved Center for Børn og Uddannelse i KL
- Jesper Støier Skole- og uddannelsespolitisk chef i DLF's sekretariat
- Bente Kjøgø Skoleleder ved Hummeltofteskolen i Lyngby-Tårnbæk Kommune
- Klaus Fink Læringskonsulent, matematik, Center for Udvikling af Folkeskolen
- Lise Vogt Læringskonsulent, dansk, Center for Udvikling af Folkeskolen
- Jacob Hess (sekretariat for forenkling af Fælles Mål) Kontorchef, Center for Udvikling af Folkeskolen
- Helene Hoff (sekretariat for forenkling af Fælles Mål) Specialkonsulent, Center for Udvikling af Folkeskolen

'Masteren' for forenklingen af Fælles Mål er skrevet i 2013, senere end folkeskolens formålsparagraf, der er fra 2006 .

Hermeneutik og forforståelse

I undersøgelsen og fortolkningen af, om der er sket en ændring af synet på eleven i folkeskolen, i forbindelse med indførelsen af forenklede Fælles Mål, anvender jeg en hermeneutisk tilgang med udgangspunkt i Norman Faircloughs kritisk diskursanalyse.

"I forhold til et studiefelt, hvor det, der undersøges, er formet af menneskelig aktivitet og handling, er det nødvendigt med en eller anden form for fortolkningsvidenskabelig tilgang" (Thisted, 2013, s. 60)

Diskursanalysen af folkeskolens formål og 'masteren' for forenklede Fælles Mål, tager udgangspunkt i den humanistiske videnskab, hvor man søger efter forståelse gennem fortolkning. I fortolkningsprocessen bringer man sine for-forståelser i spil og anvender dem i behandlingen af problemstillingen. Grundlaget for fortolkning skabes, når man åbner sig mod omverdenen og søger efter sammenhænge. En præmis for at kunne fortolke er, at viden skabes i konstant proces, og derfor er foranderlig. *"For læseren drejer det sig altså ikke blot om at tilegne sig en forudgivet mening, men også at overveje, hvad der siges i teksten om den givne sag."* (Thisted, 2010, s. 58). I diskursanalysen af folkeskolens formålsparagraf og 'masteren' for forenklede Fælles Mål, vil jeg være opmærksom på, at teksterne er skrevet ud fra en meningshorisont, men de fortolkes forskelligt, alt efter hvilken diskursorden de indgår i. Og den fortolkningen sker gennem min meningshorisont. Det er derfor ikke muligt at skabe en 'sand, objektiv viden', da min meningshorisont er rundet af min uddannelsesmæssige baggrund og virke som lærer, og mit arbejde som pædagogisk konsulent for Center for Undervisningsmidler, University College Lillebælt. *"Tekstens mening er kun det, som den er, i*

kraft af den meningshorisont, som teksten indgår i og er skrevet ud fra, og vi vil altid opfatte teksten ud fra vores meningshorisont.” (Thisted, 2010, s. 59)

For Gadamar's filosofiske hermeneutik, er det en vigtig pointe, at man tager udgangspunkt i det som teksten siger – intentionen eller meningen med teksten. Men som citatet ovenfor viser, skal meningen med teksten ses i forhold til den meningshorisont teksten er skrevet ud fra. Gennem den kritiske diskursanalyse, beskrives både *social praksis* og *diskursiv praksis*, der udgør den meningshorisont teksterne, folkeskolens formålsparagraf og forenklede Fælles Mål, er skrevet i forhold til.

I arbejdet mod at opnå en forståelse af de meningshorisonter der gør sig gældende, både omkring tilblivelsen, men også i forståelsen og opfattelsen af folkeskolens formålsparagraf og forenklede Fælles Mål, anvender jeg den hermeneutiske cirkel.

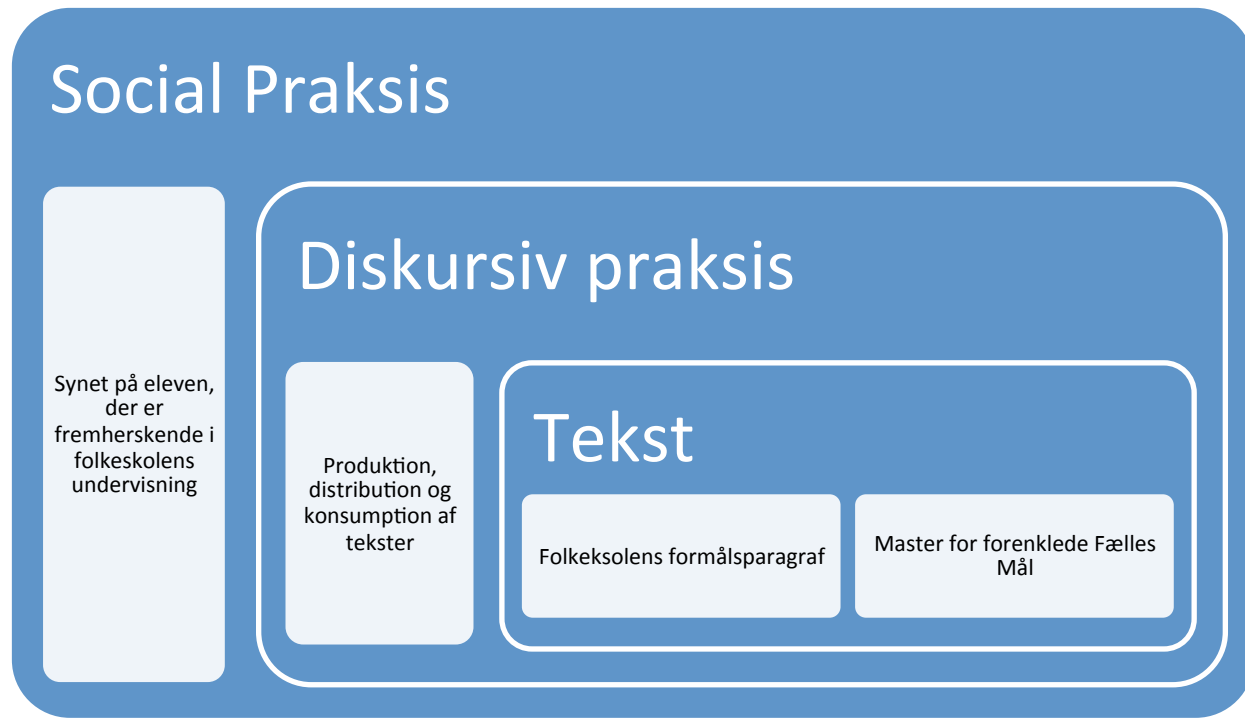
Den hermeneutiske cirkel arbejder med tre faser i en løbende udviklingen af forståelse – forforståelse, forståelse og efterforståelse. Forforståelsen er min forståelseshorisont i forhold til, hvordan synet på eleven er påvirket af forskellige diskursordener, der befinder sig en *social praksis*. Forforståelsen er en forudsætning for forståelsen i og med, at man derved befinder sig inden for en forståelseshorisont af problemfeltet. Forforståelsen udgøres af den viden jeg har om emnet, og dermed handler ud fra. Forståelsen sker løbende og består viden og erkendelser, der udvikles i løbet af arbejdet med synet på eleven, i henholdsvis folkeskolens formålsparagraf og 'masteren' til forenklede Fælles Mål. *"Efterforståelsen er det at se den indvundne erkendelse fra det undersøgte felt i en større sammenhæng,"* (Thisted, 2010, s. 62). Den hermeneutiske cirkel er en kontinuerlig erkendelsesproces, derved bliver efterforståelsen til den nye forståelse, det så er muligt at arbejde videre med.

På den baggrund er specialet bygget op omkring hermeneutikken - en kvalitativ forskningsmetode, hvor *forståelsen* og *erkendelse* vægter højere end, hvor *meget* der er af noget. Et kendetegn ved mange kvalitative metoder er, at de bestræber sig på at forstå helheden ud fra en del eller dele. Man forsøger at forstå rammen eller helheden ud fra en del – og omvendt, helheden forstås ud fra en eller flere dele. (Brinkmann & Tanggaard, 2010)

Kritisk diskursanalyse

Som metode til at analysere om indførelsen af forenklede Fælles Mål har ændret synet på eleven, anvender jeg som udgangspunkt kritisk diskursanalyse inspireret af Norman Fairclough og hans tredimensionelle model (Fairclough, 2008, s. 29). Formålet med at benytte den kritiske diskursanalyse er, at den er velegnet til at belyse kulturelle forandringsprocesser (så som synet på eleven) i det samfund vi lever i. (Jørgensen & Phillips, 2010)

Modellens tre niveauer *social praksis*, *diskursiv praksis* og *tekst* danner grundstrukturen for undersøgelsen.



(Fairclough, 2008, s. 29)

Analysen af teksterne, folkeskolens formålsparagraf og 'masteren' for forenklede Fælles Mål, danner udgangspunkt for at analysere de dialektiske forhold, der er -ikke bare mellem den diskursive praksis og sociale praksis, men også mellem forskellige diskursive praksisser inden for den sociale praksis. "Det er en *central pointe* [i diskursanalysen], at forbindelsen mellem tekster og social praksis medieres af diskursiv praksis." (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 308)

I den diskursive praksis producerer, modtager og fortolker man tekster, der er en del af den sociale praksis. Derved får den diskursive praksis både en konstituerende og forandrende indflydelse på den sociale praksis, alt efter hvilken diskurs, i den diskursive praksis, der er dominerende. Diskursiv praksis er dermed en del af flere elementer, der indgår i den sociale praksis.

Social praksis består af både diskursive og ikke diskursive elementer. Den sociale praksis er bredere og består af flere elementer end diskurser og diskursiv praksis, men social praksis og

diskursiv praksis er i et dialektisk forhold til hinanden. Den sociale praksis er dermed den sociologiske eller kulturelle ramme inden for hvilken diskursiv praksis finder sted.

"Et væsentligt træk ved den tredimensionelle model til diskursanalyse er, at den forsøger at udforske disses [produktions og fortolkningsprocesser, DT] begrænsninger, specielt den anden [karakteren af den sociale praksis, DT] – for at foretage forklarende koblinger mellem arten af de diskursive processer i enkeltstående instanser og karakteren af de sociale praksisser de er en del af." (Fairclough, 2008, s. 38)

Diskursanalysens tre niveauer ud som følger:

1) *Tekstanalyse*

Analysen af formålsparagraffen vil primært være lingvistisk, og sættes i forhold til Klafkis dannelsessyn.

Analysen af 'master' for forenklede Fælles Mål, vil have hovedvægten på *interdiskursivitet*, hvordan 'masteren' direkte og indirekte trækker på andre tekster i bestræbelserne på, at fremme budskabet, og *intertekstualitet*, hvordan 'masteren' kombinerer andre diskurser og genrer for at synliggøre dens forhold til forskellige diskursordener.

2) *Social praksis*

Består en analyse af hvilket syn på eleven, der er fremherskende i folkeskolens undervisning. *Social praksis* forstås hermed, som referenceramme og baggrund til perspektiveringen af den diskursive praksis og tekstanalyserne. I analysen af synet på eleven i folkeskolen tages der udgangspunkt i lærernes professionsideal sammenholdt med en undersøgelse af Danmarks Evalueringsinstitut om lærernes brug af Fælles Mål 2009 (EVA, 2012).

Lærernes professionsideal beskriver lærernes værdi og normgrundlag. *"Siden 2002 har der ikke været så meget debat om Professionsidealet. Men idealet lever stadig, og selv om de færreste lærere i dag kan citere de 11 punkter ordret, så ligger pointerne dybt i lærerstanden. Og mere end nogensinde er der i dag brug for, at vi tager udgangspunkt i idealet og diskuterer, hvad det betyder i hverdagen."* (Danmarks Lærerforening, 2014) EVA's undersøgelse (EVA, 2012) bruges til at belyse, hvordan lærernes værdigrundlag udmønter sig i hverdagen. Dermed forstås social praksis som hverdagen i skolen fra lærernes perspektiv.

3) *Diskursiv praksis*

Diskursiv praksis består af en analyse af teksternes baggrund, tilblivelse og hvilket ideologisk grundlag de er skrevet ud fra samt, hvordan de fortolkes i den sociale praksis.

Producentens diskurs, Konkurrencestatens diskursorden synliggøres ved en beskrivelse af folkeskolens rolle og syn på eleven historisk, gennem Ove Kaj Pedersens udlægning af konkurrencestatens tilblivelse og forventninger til folkeskolens opgave. Pedersen beskæftiger sig blandt andet med, hvilket syn konkurrencestaten har på eleven/barnet/borgeren og, hvilket funktion folkeskolen har i forhold til konkurrencestaten.

Konsumentens diskurs, Lærerenes diskursorden beskrives ud fra lærernes professionsideal, formuleret af Danmarks Lærerforening. Og en beskrivelse af hvilket dannelsessyn lærerne har undervist ud fra på baggrund af rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut "En undersøgelse af lærerenes brug af fælles mål" fra 2012.

Som begrebsapparat til at redegøre for formålsparagraffens og 'masteren' til forenkede Fælles Mål, benyttes Kalkis dannelsesteori om kategorial dannelse og hans teori om, hvad man skal danne til – *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*.

Efter af have redegjort for min filosofisk hermeneutiske tilgang og, hvordan jeg vil bruge kritisk diskursanalyse, vil de næste afsnit dreje sig om, at etablere et begrebsapparat til brug senere i opgaven.

Klafkis dannelsese teori

Som begrebsapparat til at belyse synet på eleven som individ, gøres der her rede for Klafkis opdeling af forskellige dannelsesopfattelser, der med jævne mellemrum træder frem i debatten om folkeskolen og kommer til syne i både folkeskolens formålsparagraf og 'masteren' for forenkede Fælles Mål. Klafki skelner mellem to hovedgrupper inden for dannelses tænkningen – de materiale og de formale, der hver har to undergrupper. De materiale teorier tager udgangspunkt i det 'objektive' – kulturen, der kan og skal videregives til eleven, og som eleven kan lære, som det er – uforandret. De formale teorier tager udgangspunkt 'subjektet' eleven – det er elevens potentialer der skal udvikles.

Wolfgang Klafki

Født i 1927 i Angerburg (Ostpreussen). Efter anden verdenskrig læste han til lærer og arbejde som sådan i 4 år, for derefter læse pædagogik og filosofi. Hans doktorafhandling om det pædagogiske problem og kategorial dannelse publiceredes i 1959, hvori han samlede og skitserede forskellige dannelses teoretiske synspunkter. I teorien om kategorial dannelse forsøger Klafki at tage det mest brugbare fra de fire dannelses teorier og skille sig af med de dele, han ikke mener er holdbare. I 1980'erne videreudviklede og forfinede han sine teorier om didaktik og dannelse til den kritisk-konstruktive didaktik.

Almendannelse og kategorial dannelse

Klafkis dannelsese teori orienterer sig grundlæggende mod udvikling af en humanitær og demokratisk opdragelse. For Klafki er formålet med opdragelse og skole, at alle skal blive alment dannede. Begrebet har mange betydninger alt efter hvilken videnskabsteoretisk vinkel man anskuer det fra, Klafki giver sin definition af hvilket mål man skal sigte efter i pædagogisk tænkning for, at eleverne kan blive alment dannede.

"Dannelse må i dag forstås som en kohærens [*sammenhæng*] af tre grundevner, som hver person selv oparbejder og er personlig ansvarlig for:

- For det første hver enkelts evne til *selvbestemmelse* med hensyn til individuelle livsforhold og meningsdannelse om mellem menneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse forhold.
- For det andet en evne til *medbestemmelse*: For ethvert menneske har fordringer, muligheder og medansvar med hensyn til udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.

- For det tredje en evne til *solidaritet*. For ens eget krav på selv- og medbestemmelse kan kun retfærdiggøres, hvis det ikke alene er forbundet med anerkendelse, men også en indsats *for* og en sammenslutning *med* dem, der nægtes eller kun i begrænset omfang har sådanne medbestemmelsesmuligheder, hvad enten det skyldes samfundsmæssige-politiske forhold, økonomiske underprivilegering, direkte politiske begrænsninger eller undertrykkelse." (Klafki, 2004, s. 21ff)

Om Klafkis definition af almindelse skriver han: "*Opdragelsesmåder og pædagogiske teorier eller pædagogiske udkast – bliver spørgsmålet om, hvad de kan bidrage med til udviklingen af børns og unges evner til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og tilsvarende med hensyn til voksne, som har behov for eller søger videreuddannelse.*" (Klafki, 2004, s. 22)

Almen dannelse skal her forstås som dannelse af alle i forhold evnerne til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*, uden hensyntagen til fx erhverv, videre uddannelse, internationale sammenligninger eller andre strømninger, der ikke forholder sig til de tre begreber. At elevernes læring fra folkeskolen kan bruges i erhversrettede forløb senere eller i deres videre uddannelse, vil kun være godt, "*men at målrette folkeskolens opgave mod specifikke ønsker ville være at opgive det almindelige perspektiv.*" (Graf, 2004, s. 35)

Kategorial dannelse

"'Dannelse' er altid et hele, aldrig sammenføjninger af 'deldannelser', eller bedre udtrykt af dannelsesdele, faktorer, byggeelementer, på den ene side af material, på den anden af formal art;" (Klafki, 1983, s. 54)

Klafkis teori om kategorial dannelse argumenterer for, at den materiale og formale side af dannelse eksisterer i et dialektisk forhold mellem det subjektive og det objektive.

Historisk har der været skiftene vægtning af både den materiale og den formale side af dannelsesstanken. Reformpædagogikken, der fokuserede på, hvordan man skal undervise og kulminerede i velfærdsstatens skole, havde primært fokus på den formale side af undervisningen. Op igennem 90'erne og 00'erne skete der en forskydning mod den mere materiale side af undervisningen jf. Anders Fogh Rasmussens tale ved folketingets åbning i 2003, hvilket kulminerede med udarbejdelse af kultur- historie- og danskkanon, der udkom i midten af 00'erne. Med indførelsen af kompetencemålstænkningen, forenkede Fælles Mål i 2014, er der igen sket en ændring mod den formale side dannelsen. Kompetencetænkningen har et stort fokus på kunnen og handling, og mindre på, hvilket indhold der bliver undervist i.

Klafkis kategoriale dannelsesbegreb udviklede han på baggrund af denne bevægelse mellem materiale og formale dannelsessyn. I 1959 skrev Klafki:

"Fra spørgsmålene om 'hvorledes' – i fagterminologien: Metodikken som teorien om opdragelses- og undervisningsformer og -veje – forskyder hovedinteressen sig mod spørgsmålene om 'hvad' – med andre ord mod didaktikken som teorien om dannelsesindhold og -værdier; først ifølge med spørgsmålene om indhold får derefter også metodespørgsmålene atter betydning." (Klafki, 1983, s. 35)

Teorien om kategorial dannelse begrundes i en inddeling af materiale og formale teorier helt tilbage fra 1700 tallet. De materiale teorier vælger indhold ved at tage udgangspunkt i det 'objektive' – den viden eleverne skal tilegne sig, hvorimod de formale teoriers udgangspunkt er 'subjektet' – elevens potentialer og hvordan de skal udvikles.

De fire dannelsesteoretiske positioner ser således ud:

Materiale dannelsesteorier

- Den dannelsesteoretiske objektivisme

"Dannelse er ud fra dette synspunkt den proces, gennem hvilken kulturgoder – etiske værdier, æstetisk indhold, videnskabelig erkendelse osv. – i deres objektive beskaffenhed finder indgang i en menneskelig bevidsthed" (Klafki, 1983, s. 38). Lærerens opgave er dermed, at formidle det 'objektive' til eleven, der optager de 'objektive' kulturgoder uafhængigt af sig selv. Det er kun det objektivt sande, der skal læres, og det objektivt sande er tidløst. Problemet med den dannelsesteoretiske objektivisme er, at den ikke har noget udvælgelseskriterie og kultur er dynamisk, så man kan ikke umiddelbart bruge 'objektiv' og 'sandhed' som udvælgelseskriterier fx videnskabelige opfindelser.

- Dannelsesteorien om det klassiske

"Ud fra den pædagogiske teori om det klassiske fremtræder dannelse som den proces resp. som resultatet af den proces, i hvilken det unge menneske i mødet med det klassiske tilegner sig det højere åndelige liv, værdier og forbilleder hos sit folk eller i sin kulturkreds og først i dette, i egentlig forstand, ideale indhold erhverver det sig sin egen åndelige eksistens." (Klafki, 1983, s. 42). Problemet med denne dannelsesteori ligger i bestemmelsen af, hvad der er det klassiske, og hvilken instans der skal bestemme, hvad der er det klassiske. I det øjeblik man udvælger noget som klassisk (fx litteraturkanon, historiekanon) risikerer det at stivne, da 'klassisk' har betydning i forhold til kulturen og dermed er i løbende forandring. Den klassiske tankegang har dog værdi i sig. Der er nogle *"åndelige grundretninger i deres 'klassiske' repræsentanter, om de "evige typer af hellige, helten, tænkeren" osv.*" (Klafki, 1983, s. 44), der kan betragtes som kulturforhold det er nyttigt at stifte bekendtskab med for at udvikle os som mennesker.

Fælles for de materiale dannelseteorier er, at de tager udgangspunkt i kulturen uden for barnet – det 'objektive' eller det 'klassiske' og de ikke tillægger formen nogen særlig betydning. De formale dannelseteorier forudsætning er, at de tager udgangspunkt i 'subjektet' – eleven.

Formale dannelseteorier

- Teorien om den funktionelle dannelse

"Det væsentlige ved dannelse er ikke optagelse eller tilegnelse af indhold, men formning, udvikling, modning af legemlige, sjælelige og åndelige kræfter." (Klafki, 1983, s. 46)

Forståelsen er, at indholdet ikke har nogen speciel betydning, så længe barnets iboende kræfter udvikles tilfredsstillende. Når kræfterne udvikles, bliver barnet i stand til at tage 'kritisk stilling' og se sammenhænge i voksenlivets indhold. Teorien forudsætter, at de 'åndelige kræfter' barnet udvikler er umiddelbart overførbare uanset indholdet eller situationen. Problemet er, at man ikke kan adskille indholdet fra hvilke 'kræfter', der udvikles. Klafki konkluderer efter en række eksempler: *"Altså kun i forhold til et bestemt indhold får begrebet "ånd" og med henblik på mødet mellem barn og indhold får begrebet "dannelse" en mulig betydning."* (Klafki, 1983, s. 49)

- Teorien om den metodiske dannelse

"Dannelse betyder her: opnåelse og beherskelse af tænkemåder, følelseskategorier, værdimålestokke, kort sagt: af metoder der, ved hjælp af hvilke det unge menneske kan tilegne sig mængden af indhold, når de senere livssituationer kræver det." (Klafki, 1983, s. 50)

Parolerne "eleven skal have redskaber til at tilegne sig viden" og eleverne skal "lære at lære" lægger sig op ad denne dannelseteorie. Men den har dog samme problem som den funktionelle dannelseteorie. *"Lige så lidt som der nemlig hos individet gives "åndelige" kræfter uden indhold, lige så lidt gives der metoder uden eller forud for det indhold som disse metoder skal tjene til at få bugt med."* (Klafki, 1983, s. 51)

Fælles for de formale dannelseteorier er således, at de tager udgangspunkt i 'subjektet', og at det er udviklingen af iboende evner, eller tilvejebringelse af redskaber hos barnet, der er det primære mål med dannelsen. Indholdet har den henseende en sekundær betydning.

Den kategoriale dannelseteorie, som Klafki udvikler, henter sin begrundelse i dele af alle fire dannelseteorier. Indholdet – det 'objektive' har lige så stor betydning som 'subjektet' eleven, og indholdet kan ikke adskilles fra formen i undervisningen. De er gensidigt afhængige *"Dannelse" er altid et hele, aldrig sammenføjninger af 'deldannelser', eller bedre udtrykt af dannelsesdele, faktorer, byggelementer, på den ene side af material, på den anden af formal art;"* (Klafki, 1983, s. 54) hvilket medfører et behov for at udarbejde nogle kriterier til udvælgelse af indhold. Her argumenterer Klafki om vigtigheden af, at indholdet blandt andet skal

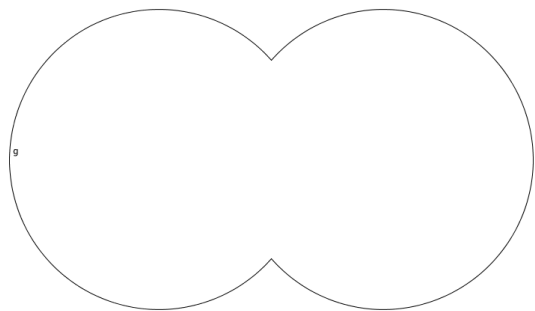
udspringe af "epokale nøgleproblemer". Med tidstypiske nøgleproblemer mener Klafki, at man løbende skal vurdere deres aktualitet. Som forslag nævner Klafki blandt andet spørgsmålet om fred, problemerne med nationalitetsprincippet, miljøproblemer, befolkningstilvækst, forhold mellem I- og U-lande og ligestilling for at nævne nogle. (Klafki, 2001, s. 78ff). I arbejdet med nøgleproblemerne drejer det sig ikke kun om selve indholdet, man skal også arbejde med færdigheder og holdninger. Disse skal dog ikke ses løsrevet fra indholdet, men netop som en del af arbejdet. Klafki definerer fire grundlæggende holdninger og evner;

- evne til kritik af eget og andres standpunkter og argumenter,
- evne til argumentation med et for øje, at opnå større erkendelse,
- empati, evne til at se en sag fra flere vinkler,
- evne til at se sammenhænge eller 'forbinde tænkning'

(Klafki, 2001, s. 80ff)

Opsamling

"Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed "kategorialt" har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af "kategorial" art som dette selv har fuldbyrdet." (Klafki, 1983, s. 62)



(Teglbjærg 2014)

De to sammenbundende cirkler illustrerer, henholdsvis de materiale og de formale sider af dannelse. Men da det ikke giver mening at tale om den formale eller materiale side af dannelse for sig, er cirklerne åbne. Kategorial dannelse består både af objektive elementer og udvikling af subjektet i et samspil. Det giver ikke mening at fokusere udelukkende på formal eller material dannelse. For at blive et helt, alment dannet menneske, er det nødvendigt af være bevidst om sin historie og samtidig, men det er ikke nok, man skal også kunne bruge sin viden til at tage stilling og handle i forhold til sin historie og samtidig. Det kan ske i arbejdet

med de tidstypiske nøgleproblemer, hvorved man også for mulighed for at arbejde med *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*.

Læringsbegreb

I bestræbelserne på at synliggøre om og hvordan synet på eleven har ændret sig som følge af indførelsen af kompetencemål, redegøres der her for to forskellige lærings syn, der knytter sig til forskellige opfattelser af eleven som individ.

Humanistisk lærings syn

David A. Kolbs fremstilling af sin teori om den erfaringsbaserede læringsproces bygger på teorier af Lewins, Deweys og Piagets læringsteorier. Der tale om en erfaringsbaseret lærings teori, hvor erkendelsesprocessen er læring. *"Læring er den proces, hvorved erfaring omdannes til erkendelse."* (Kolb, 2012, s. 295)

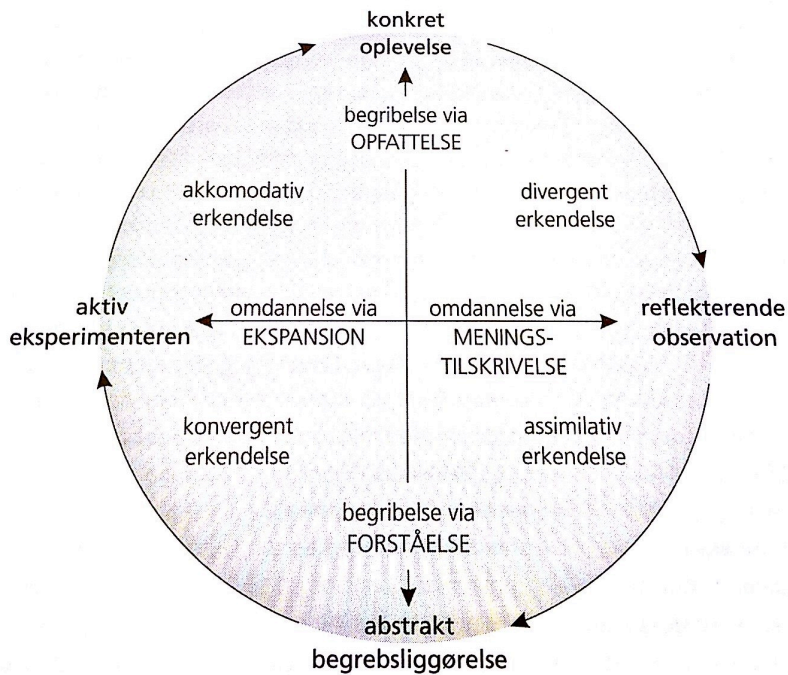
Den erfaringsbaserede læring er en humanistisk lærings teori, hvor alle mennesker har individuelle ideer eller forestillinger om verdenen, der løbende revideres gennem en erkendelsesproces. I erkendelsesprocessen påvirkes tidligere erfaringer og der skabes nye forudsætninger for nye erkendelsesprocesser.

I Kolbs erfaringsbaserede læringsforståelse, er læring en fremadskridende kontinuerlig proces. *"Læring er den absolut vigtigste proces i den menneskelige tilpasning"*. (Kolb, 2012, s. 292) Ifølge Kolb omfatter tilpasningsprocesserne til omverdenen præstationer, læring og udvikling. Ved præstationerne forstås kortsigtede tilpasninger. Læring er en langsigtet beherskelse af ensartede situationer. Udvikling ses som en livslang individuel tilpasning.

Kolbs læringscirkel giver et visuelt billede på, hvordan man kan forstå læring som forholdet mellem konkret oplevelse (erfaring), reflekterende observation (refleksion), abstrakt begrebsliggørelse (begrebsdannelse) og aktiv eksperimenteren (handlingsafprøvning).

Læringsprocesser rummer fire basale erkendelsesformer med afsæt i, hvordan vi begriber og omdanner konkrete oplevelser. Erkendelsen kan være assimilativ, akkomodativ (Piagets forståelse), divergent (mangetydig) og konvergent (entydig) afhængig af, hvor man befinder sig i erkendelsesprocessen. Ved assimilativ erkendelse menes, at læring passes ind i allerede etablerede skemaer. Ved akkomodativ erkendelse menes omstrukturering af allerede etablerede skemaer. Divergent erkendelse vil sige mulighed for forskellige output, hvor konvergent erkendelse handler om at få et bestemt output ud fra et givent input.

De forskellige dimensioner i læreprocesser er illustreret ved nedenstående figur.



Kolbs erfaringsbaserede læring er et holistisk begreb, der involverer det hele menneske. Erfaringer opleves og bearbejdes gennem tænkning, følelser, sansning og adfærd. Disse elementer skal ses som et samlet hele. Udvikling/læring tager udgangspunkt i det enkelte menneskes konkrete oplevelser, og danner grundlag for erkendelse på baggrund af tidligere erkendelser/oplevelser. Erkendelsen sker gennem en dialektisk læringsproces mellem flere strukturelle dimensioner. (Kolb, 2012, s. 297)

Naturvidenskabeligt læringssyn

I et naturvidenskabeligt læringssyn er mennesket et objekt, der kan måles og vejes.

Interessefeltet er det objektive og generelle, det observer- og registrerbare.

Menneskets ageren har relationer til dyreriget, og anses som værende et produkt af arvelige og tillærte faktorer, der følger bestemte opstillede lovmæssigheder. Læring defineres som adfærdsændring, der kan observeres (Tyler, 1971).

Behaviorismen bygger på en naturvidenskabelig tilgang til indlæring, hvor respons på en handling udløser en ændring i personens adfærd. Ændringer i adfærden er udelukkende noget, der sker i det enkelte menneske på baggrund af konsekvensen af dets handlinger.

Der arbejdes med 3 hovedteser for hvordan man lærer, straf, social belønning og konsekvens. Straf kan både være fysisk og psykisk. Psykisk straf kan komme til udtryk ved en uønsket form for adfærd. Denne psykiske straf kan justeres ved minimal tildeling af opmærksomhed, venlighed, ros, påskønnelse osv. En mere nuanceret etisk forsvarlig måde at få aktører til at udvise forventet adfærd er positiv eller negativ reinforcement, begge ses som stimuli (Andersen, 2012, s. 78). Positiv reinforcement bygger på behagelig stimulus, hvorimod negativ reinforcement fjerner ubehagelig stimulus, begge udmøntes som en respons på en handling. I den behavioristiske og adfærdsmodificerende pædagogik er adfærden betinget af reinforcement, der fungerer som signaler for opnåelse af belønning, ønsket adfærd. Belønningen kan opnås ved fyldestgørende faglige målsætninger/ønsket adfærd/viden osv.

I ønsket om at ændre en adfærd kan "*adfærdsligningen*" bruges til at analysere, hvordan det bedst kan betale sig at gøre en indsats (Andersen, 2012, s. 82).



- Stimulus handler om at ændre på inputtet – kan man ændre på forholdene, så ønsket adfærd opstår, eller uønsket adfærd ikke opstår.
- Respons er adfærden
- Konsekvens handler om outputtet – hvilke konsekvenser skal en given adfærden have, for henholdsvis at ændre adfærden, eller tilskynde til adfærden (bedre kendt som "pisk eller/og gulerod").

I afsnittet diskursiv praksis kommer begge læringssyn til udtryk på forskellig vis. Det er i det afsnit, jeg holder de to læringssyn op imod hinanden.

Tekstanalyse

I diskursanalysen tager jeg som nævnt udgangspunkt i to tekster: 'Masteren' for forenklingen af Fælles Mål og folkeskolens formålsparagraf.

Analysen af folkeskolens formålsparagraf, vil primært være lingvistisk og sættes i forhold til Klafkis forståelse af dannelse. Formålet med analysen af folkeskolens formålsparagraf er, at skabe bevidsthed om, hvad formålet med folkeskolen er.

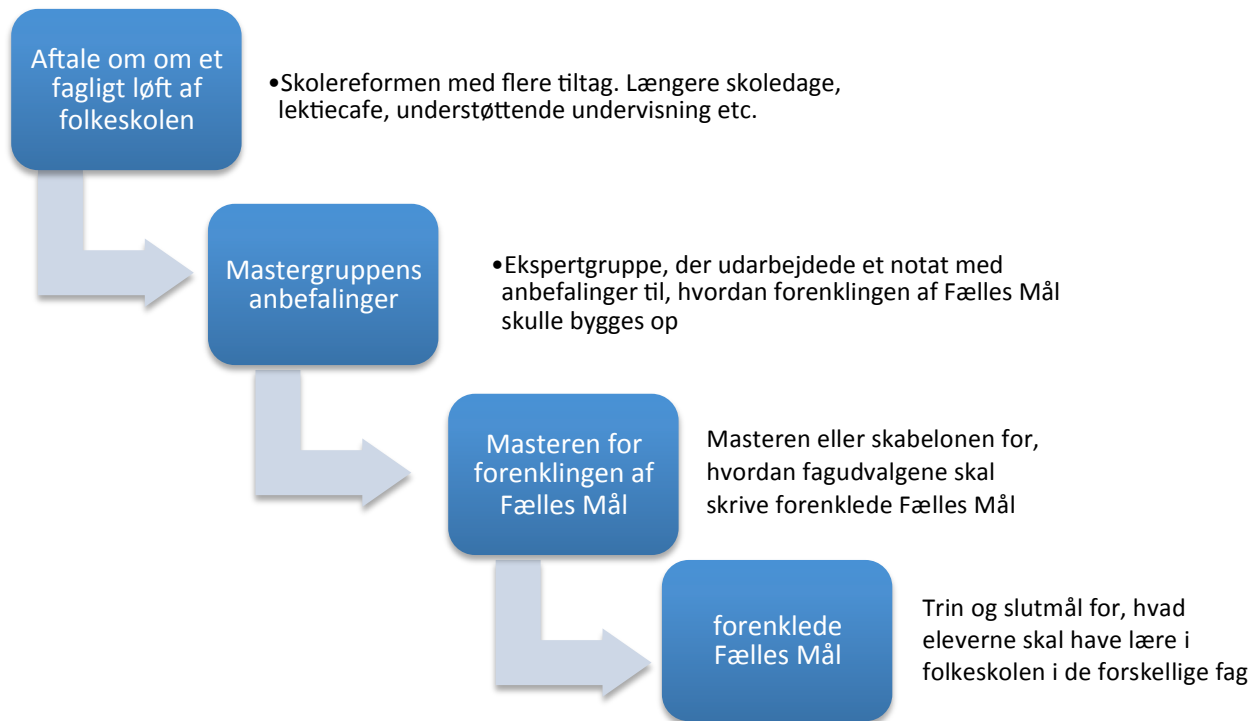
Hovedvægten i analysen af 'masteren', vil være på *intertekstualitet*, hvordan andre tekster bliver brugt, og *interdiskursivitet*, hvordan andre diskurser bliver inddraget. Dette skyldes, at teksten henter sin berettigelse og begrundelser i andre tekster fra forskellige diskursive begivenheder, men primært inden for samme diskursive orden.

For at lette læsningen, har jeg i kildehenvisningerne til 'masteren' brugt fodnoter.

Master for forenkling af Fælles Mål

'Masteren er skrevet af Børne og Undervisningsministeriet på baggrund af anbefalinger fra en ekspertgruppe, Mastergruppen (se metodeafsnittet). Mastergruppens opgave var at give anbefalinger til, hvordan en 'master' ti forenkledede Fælles Mål skulle udformes, hvorefter embedsmændene i ministeriet udformede den endelige 'master'.

Illustrationen viser hierarkiet i processen omkring udviklingen af forenkledede Fælles Mål.



'Masteren' er valgt som analyseobjekt frem for forenkledede Fælles Mål, da der i 'masteren' både er henvisninger og begrundelser for forenklingen af Fælles Mål.

Formålet med forenklingen af Fælles Mål

*"Det fremgår af aftalen om et fagligt løft af folkeskolen, at Fælles Mål præciseres og forenkles med henblik på, at målene bedre kan anvendes af lærerne i undervisningen, og så det er tydeligt for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig."*²

I første linje henvises der til "aftalen om et fagligt løft af folkeskolen". En aftale der blev indgået af daværende regering (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti),

² (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

Venstre og Dansk Folkeparti om hvad og hvordan en reform af folkeskolen skulle se ud. Masteren er således en del af skolereformen, der trådte i kraft i august 2014. Reformen har til formål at udvikle den danske folkeskole under parolen "*Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen.*" (Undervisningsministeriet, 2012) Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen indeholder mange ændringer i af folkeskolen, hvoraf forenklingen af Fælles Mål er en af dem. Derudover kan blandt andet nævnes; understøttende undervisning, lektiecafé og flere lektioner i nogle af fagene, længere skoledage, bevægelse i undervisningen o.a. Forenklingen af Fælles Mål skal, i forhold til tidligere forenklinger eller præciseringer af læseplaner og faghæfter fx Klare Mål 2001, Fælles Mål 2003 og Fælles Mål 2009, bryde med den måde de tidligere faghæfte har været bygget op, for at fremme læringsmålstyret undervisning (Eggert, et al., 2013)³. Dermed er skolereformen kompleks og gennemgribende på mange områder. Daværende børne- og undervisningsminister Christine Antorini udtalte ved Sorø-mødet⁴ 2013 at "*Skolereformen er den største skolepolitiske forandring i mange, mange år.*" Konsumtionen og fortolkningen af forenkledede Fælles Mål kan derfor ikke ses isoleret fra diskursen om hele skolereformen.

I 'masteren' står der videre, hvad formålet med forenklingen af Fælles Mål 2009 er, "*[...]at målene bedre kan anvendes af lærerne i undervisningen [...]*". Heri ligger der en forståelse af, at de tidligere mål, Fælles Mål 2009, har været svære at bruge. Forståelsen bunder i en rapport fra EVA 2012, der konkluderer, at lærerne ikke bruger Fælles Mål 2009 som intenderet. Rapporten bliver uddybet senere i opgaven. Et andet formål med forenklingen er, at det skal være "*tydeligt for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig.*" Dermed har forenklingen af Fælles Mål 2009 to formål:

- at blive et brugbart redskab for lærere i hverdagen
- at tydeliggøre for alle involverede parter, hvad eleverne skal lære.

At der i 'masteren' står "*færdigheder, kompetencer og metoder*" kan undre, da resten af masteren bruger begreberne *færdigheder, viden og kompetencer* i forhold til, hvordan forenklingen af Fælles Mål skal se ud. Jeg vælger ikke at tillægge det ordvalg signifikant betydning, da det

³ Det ligger uden for dette speciales område at gøre rede for forskellen mellem tidligere Fælles Mål og Fælles Mål 2009. Specialets fokus er, hvilket syn der er på eleven i den tænkning, der ligger bag forenkledede Fælles Mål 2014, og sætte det i forhold til det syn på eleven, der har været kendetegnet for den undervisning lærerne har udført, for dermed at gøre rede for, om synet på eleven har ændret sig.

⁴ Bertel Haarder startede tilbage i 1983 traditionen med møderne i Sorø. Et årligt møde, lige inden skolestart, hvor folkeskolen og dens udfordringer diskuteres.

kun er her det optræder. Det der er interessant er betoningen af, at alle *lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever* skal være klar over, hvad eleverne skal lære.

I mastergruppens kommissorium fremgår det mere klart, hvad der menes med, at det skal være *'tydeligt for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig.'* Her står der, *"Herudover skal forenkledede Fælles Mål understøtte Ministeriet for Børn og Undervisning og kommunernes kvalitetsudvikling af folkeskolen med henblik på at styrke elevernes læring."* (Eggert, et al., 2013, s. 1)

Dermed skal 'masteren' tage hensyn til forskellige forhold. Dels at forholde sig til elevernes undervisning og læring, men også at tilgodese, hvordan undervisningen og læringen kan kontrolleres. Den dobbelthed vendes der tilbage til på side 29.

Formålet med 'masteren' er at virke som skabelon for, *"[...], hvordan målbeskrivelsen skal udformes i de enkelte fag."*

"Der udarbejdes indledningsvis en master for udformningen af de konkrete Fælles Mål, som er skabelon for, hvordan målbeskrivelsen skal udformes i de enkelte fag. Aftaleparterne forelægges og godkender en master for præcisering og forenkling af Fælles Mål og de endelige mål.

*Notatet beskriver master til forenklingen af Fælles Mål. Forslaget bygger på anbefalingen fra mastergruppen for forenkling af Fælles Mål. Masteren indbefatter en afklaring af de grundlæggende begreber for arbejdet, måltype for forenkledede Fælles Mål, fagstruktur samt krav til vejledning mv."*⁵

Dermed er masteren rettet mod de personer, der skal udarbejde forenkledede Fælles Mål for de enkelte fag og ikke 'almindelige lærere'. Mastergruppen har givet en række anbefalinger og udstykket retningslinjer for, hvordan forenkledede Fælles Mål skal bygges op, og mastergruppen har defineret, hvordan de grundlæggende begreber skal forstås.

I 'masteren's afsnit 3 beskrives hvordan læringsmål (kompetence, færdigheds- og vidensmål) skal anvendes i forenkledede Fælles Mål.

"Nye forenkledede Fælles Mål:

*Arbejdet med forenkling af Fælles Mål har til formål at understøtte arbejdet med elevernes læringsudbytte ved at skabe sammenhæng mellem lærerens undervisning og mål for elevernes læring. Forenkledede Fælles Mål i fagene formuleres som mål for elevernes læring."*⁶ Her skal man lægge

⁵ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

⁶ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

mærke til det fokus der er på eleverne, læringsudbytte og mål for elevernes læring. Undervisningen skal kobles direkte op på 'mål for elevernes læring'.

"Rammen for forenklede Fælles Mål er Den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring"⁷. Kvalifikations- rammen skelner mellem viden, færdigheder og kompetencer:

- **Viden** omfatter faktuel viden, teoretisk og begrebslig viden, procedure- eller principviden og praksisviden
- **Færdigheder** omfatter brug af tilegnet viden og knowhow til udførelse af opgaver og opgaveløsning
- **Kompetencer** omfatter brug af viden og færdigheder (personligt, socialt og metodisk), herunder kompetencen til at kunne reflektere over viden og færdigheder"

Kompetencer udvikles gennem viden, færdigheder samt holdninger og værdier i et gensidigt og vekselvirkende samspil. Mål for viden og færdigheder er grundlaget for de kompetencer, eleverne må tilegne sig."⁸

Den hierarkiske opfattelse af udvikling af kompetencer og læring ses når der står, *Mål for viden og færdigheder er grundlaget for de kompetencer, eleverne må tilegne sig*. Dermed pointeres der, at kompetencer består af en række viden og færdighedsområder. De områder skal beskrives som læringsmål, og når man har lært dem, er grundlaget for kompetencen opfyldt. Brugen af ordet 'mål' bekræfter det konsekvente arbejde med, at der skal sættes mål for elevernes læring. Hermed er tråden fra mastergruppens anbefalinger fuldt, om end de ikke er beskrevet. I mastergruppens anbefaling til forenklingens masteren står der:

"Ifølge kommissoriet har arbejdet med forenkling Fælles Mål til formål at formulere mål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum og understøtter lærerens arbejde med målstyret undervisning. Herudover skal forenklede Fælles Mål understøtte Ministeriet for Børn og Undervisning og kommunernes kvalitetsudvikling af folkeskolen med henblik på at styrke elevernes læring." (Eggert, et al., 2013, s. 1)

I kommissoriet mastergruppen har arbejdet ud fra, har forenklingen af Fælles Mål tre formål.

- Elevernes læringsudbytte skal i centrum

⁷ Den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring (EQF) muliggør sammenligning af danske og udenlandske kvalifikationer. Danmark har knyttet det nationale kvalifikationssystem til EQF gennem Den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

⁸ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

- Lærerne skal arbejde med målstyret undervisning
- Hjælpe Ministeriet for Børn og Undervisning og kommunerne med kvalitetsudvikling

De to første formål handler om, hvordan man styrker elevernes udbytte af at gå skole, men det sidste formål har et andet fokus – en hjælp til de styrende instanser af folkeskolen. Med sidstnævnte formål drejes fokus væk fra eleverne og over i en administrativ retning, der ikke har noget med undervisning eller læring at gøre. Dermed bliver forenklingen af Fælles Mål ikke kun et udtryk for hvad eleverne skal lære og hvordan. Forenklete Fælles Mål skal også tages hensyn til, hvordan andre kan følge med i processen jf. formålet med masteren.

Visuelt er organiseringen af Fælles Mål kommet til at se sådan ud. Færdigheds- og vidensmålene skal tilsammen give grundlag for at udvikle de ønskede kompetencer.

Boks 1: Matrix for forenklete Fælles Mål (se endvidere eksempel i matematik, side 11)

Kompetenceområde	Overordnet Kompetencemål	Mål 1		Mål 2		Mål 3		Mål 4		Mål n	
1		f	v	f	v	f	v	f	v	f	v
2		f	v	f	v	f	v	f	v	f	v
3		f	v	f	v	f	V	f	v	f	v
4		f	v	f	v	f	V	f	v	f	v

*"Matrixen tager afsæt i den udmøntning af kvalifikationsrammen og er inspireret af de internationale erfaringer med kompetencemål, herunder af Schweiz og Ontario."*⁹

Her tydeliggøres en del af inspirationen til måden at bygge forenklete Fælles Mål på. Dels refereres der til *'internationale og nationale udmøntning af kvalifikationsrammen'* som inspiration, men en del af ideen med at bygge Fælles Mål op over en international kvalifikationsramme er, at der dermed bliver skabt et sammenligningsgrundlag (jf. fodnote 6). En anden del af inspirationen kommer fra Schweiz og Ontario. Specielt provinsen Ontario i Canada har haft politikernes bevågenhed¹⁰, på grund af deres markante fremgang i PISA-målingerne over elevers kunnen på forskellige klassetrin. I de første PISA-målinger var Ontario placeret ca. på niveau med Danmark, men nu ligger Onatrio i top 10.

Målene der skal indgå i forenklete Fælles Mål, skal være normalmål:

⁹ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013)

¹⁰ UCL/Center For Undervisningsmidler har arrangeret 15 vidensrejser til Ontario siden 2012. Primært med deltagelse af politikere og embedsmænd fra undervisningsministeriet og kommuner, men også skoleledere og enkelte lærere.

"Forenkledede Fælles Mål formuleres som normalmål, der bygger på det gennemsnitlige forventningsniveau for et klassetrin. Målene er fælles for alle elever. Vurderinger af elevens målopfyldelse sker gennem evalueringer, test og prøver."

Foruden at målene er fælles for alle elever, skal målene også formuleres "så de adresserer undervisningsdifferentiering og udfordrer både de fagligt svage og dygtige elever."¹¹

*"Det er afgørende, at de fagligt svage elever identificeres tidligt med henblik på, at der kan igangsættes den nødvendige indsats for, at eleverne kan få et tilstrækkeligt læringsudbytte af undervisningen."*¹²

For at blive opmærksom på de fagligt svage elever opsættes der en række opmærksomhedspunkter. "Opmærksomhedspunkter er en beskrivelse af det forventede beherskelsesniveau af den grundlæggende viden og færdigheder (udvalgte mål), som er en forudsætning for, at eleven kan få tilstrækkeligt udbytte af de efterfølgende klassetrin."¹³

Det store fokus, der er på at fange de fagligt svage elever tidligt, begrundes i 'masteren' i forhold til, at de skal få tilstrækkeligt udbytte af de efterfølgende klassetrin. I aftalen om et fagligt løft af folkeskolen står der: "Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning. [...] 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." (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013, s. 1) Dermed begrundes opmærksomheden på de fagligt svage elever med, at Danmark skal kunne klare sig i den internationale konkurrence.

Omkring de fagligt stærke elever står der:

"Folkeskolen skal udfordre alle elever – også de dygtigste. Internationale undersøgelser viser, at der er relativt få elever i Danmark, som leverer toppræstationer i folkeskolen."

*Forenkledede Fælles Mål skal således også understøtte de dygtigste elever. Fokus på de dygtigste elever skal sikre, at eleverne ikke bliver umotiverede og skoletrætte, fordi de ikke får de tilstrækkelige udfordringer."*¹⁴

Igen hentes begrundelsen for en indsats fra "Internationale undersøgelser". Det er ikke specificeret hvilke undersøgelser der er tale om, men i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen

¹¹ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 5)

¹² (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 5)

¹³ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 6)

¹⁴ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 6)

refereres der til OECD (PISA). Derudover benytter 'masteren' sig af en årsag-virkningslogik i forhold til at opretholde motivationen for de dygtigste elever når de skriver, *fordi de ikke får de tilstrækkelige udfordringer*. Det naturvidenskabelige læringssyn, der kommer til syne her, bliver gennemgået mere uddybende i afsnittet om diskursiv praksis.

*"Fagformålet revideres i relation til læringsmålstænkningen, så fagformålet beskriver, hvad faget skal lede frem mod, at eleven kan."*¹⁵ Et eksempel på, hvordan læringsmålstænkningen skal virke som fundament i undervisningen. Samtidig udvises der i 'masteren' en bevidsthed om, at læringsmålstænkningen kan blive for mekanisk: *"Målene skal samtidig give rum for, at læreren kan tilrettelægge undervisningen ud fra de forudsætninger, som eleverne har. Målene må således ikke begrænse lærerens rum for tilrettelæggelse af undervisningen og blive for mekaniske og for omfangsrige."*¹⁶

Den sidste del af masteren indeholder en række emner, der ikke direkte har noget at gøre med synet på eleven som individ, fx kommunalbestyrelsen lovmæssige rolle i forhold til læseplanen og, at de forenklede Fælles Mål ikke udkommer på skrift, men bliver digitale. 'Masteren' slutter med et eksempel på, hvordan forenklede Fælles Mål kunne se ud for matematik¹⁷.

¹⁵ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 7)

¹⁶ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 8)

¹⁷ (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013 s. 11)

Tekstanalyse folkeskolens formålsparagraf 1

Folkeskolens formålsparagraf beskriver visionen for folkeskolen, hvilke mål og idealer der skal være styrende for folkeskolen som helhed og for dennes dagligdag. Folkeskolens formålsparagraf, som den ser ud i dag, blev i grove træk formuleret i 1975, revideret i 1993 og præciseret i 2006 (Pedersen, 2011).

Folkeskolens formålsparagraf 1 er her sat ind samlet for at lette overblikket.

§ 1. 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.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

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

Tekstanalysens nodalpunkt er, hvilket syn på eleven der kommer til udtryk i teksten.

I det følgende gennemgår jeg folkeskolens formålsparagraf stk. for stk., for til sidst at samle op på synet på eleven i forhold til Klafkis syn på dannelse.

Stk1.

§ 1. 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.

Det første mål der træder tydeligt frem er, vægtningen og betydningen af uddannelse "forbereder dem [eleverne] til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere". Eleverne skal gå i skole, så de kan få en uddannelse og få lyst til at lære mere. Målet med folkeskolen er videre uddannelse.

Betoningen af uddannelse kan have forskellige grunde, dels en individorienteret forståelse, hvor man ser uddannelse som en vej for den enkelte til at få et godt liv, men der kan samtidig ligge den forståelse bag, at uddannelse er vigtig for sammenhængskraften i Danmark. Eleverne skal forberedes så godt som muligt til at tage en uddannelse, så hver enkelt kan få

arbejde og tjene penge, ikke kun fordi det er grundlaget for at eleverne kan få et godt liv, men også fordi Danmark som stat vil klare sig bedre i den internationale konkurrence staterne imellem. Jeg vender tilbage til den diskussion senere i opgaven.

Det næste afsnit har som omdrejningspunkt hvad eleverne skal lære – hvilket indhold eleverne skal lære i skolen *”gør dem [eleverne] fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen”*. Her er der en vægt på dansk kultur og historie i forhold til andre lande og andre kulturer, og hvordan mennesket og naturen spiller sammen. Synet på eleven er her, at det er vigtigt at vide, hvor man kommer fra kulturelt og historisk, for at kunne tage stilling til omverdenen. I afsnittet vægtes et materialt dannelsessyn af eleven.

Som del tre i formålsparagraffen kommer elevens alsidige udvikling *”og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling”*. *”Alsidig udvikling”* er en flydende betegnelse, et begreb der ikke er klart defineret, men tillægger tekstens nodalpunkt, synet på eleven, positive konnotationer.

Forståelsen af elevens alsidige udvikling bliver mere klart i stk. 2 og 3. Her betyder det, at det ikke kun er det rent faglige og objektive, der skal vægtes i forhold til elevens udvikling. Det er også eleven som subjekt – udvikling af iboende evner, der skal prioriteres. Klafki har beskrevet denne dobbelthed i dannelse som henholdsvis material og formal dannelse. Han betoner, at de to indgange i kraft af hinanden og kun i kraft af hinanden, fører til kategorial dannelse jf. Klafkis dannelsessyn.

Stk. 2

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

I stk. 2 vægtes den formale side af dannelsen. *”arbejdsmetoder”, ”fordybelse”, ”tage stilling og handle”*. Er alle ækvivalensskæder i forhold til den formale side af dannelse.

Stk. 3

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

I stk. 3 beskrives folkeskolens formål. Her er en normativitet, der viser hvilke værdier folkeskolens hverdag skal være præget af. Det er *” deltagelse”, ” medansvar”, ” rettigheder og pligter”*. Samtidig skrives der hvad værdierne skal bruges til: *”et samfund med frihed og folkestyre”*. Til sidst bliver der samlet op på de flydende betegnelser og pointeret at dagligdagen i skolen skal være præget af *”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*.

Samlet er folkeskolens formålsparagraf delt i tre, der har hver sit omdrejningspunkt.

- stk. 1 Som det første står der, at barnet skal forberedes til videre uddannelse, dernæst hvad eleven skal lære - kulturen og historien, det objektive, der er uden for eleven.
 - Material dannelse
- stk. 2 Her er udgangspunktet eleven som subjekt - de evner som eleven har iboende og som skal udvikles.
 - Formal dannelse
- Stk. 3 Her beskrives, hvilke værdier der skal gennemsyre folkeskolen - ud fra disse værdier skal lærerne opdrage eleverne som gode samfundsborgere.
 - Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Folkeskolens formålsparagrafs deling i stk. 1, 2 og 3 tager tråden op fra Klafkis dannelsessyn og har indlejret Klafkis begreb om kategorial dannelse, hvor det objektive og subjektive giver hinanden mening netop i kraft af hinanden, derudover er der i stk. 3 beskrevet værdierne, der er grundlaget for folkeskolen.

Social praksis

Den diskursive praksis teksterne er skrevet ud fra og konsumeres i, skal ses forhold til den bredere sociale praksis – hverdagen i folkeskolen. Beskrivelsen af den sociale praksis skal bruges til analysere, hvilke forhold der er mellem den diskursive praksis og den sociale praksis. Til at belyse om og hvordan indførelsen af forenklede Fælles Mål har indflydelse på synet på eleven som individ, redegøres der her for den sociale praksis. Udgangspunktet for beskrivelsen af social praksis er lærernes professionsideal. I beskrivelsen af den sociale praksis inddrages foruden lærernes professionsideal også rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut 2012 om lærernes brug af Fælles Mål 2009 (EVA, 2012), der netop har undersøgt, hvordan den sociale praksis, lærerens værdier og syn på undervisning, agerer eller reagerer i forhold Fælles Mål 2009. Hensigten med både at inddrage lærerens professionsideal og EVA rapporten 2012 er, at give et billede på, hvilket syn på individet, der er gældende for nuværende sociale praksis.

Lærerens professionsideal

Lærerens professionsideal blev vedtaget i 2002 ud fra filosofen Jørgen Hustedes budskab; *"et fag med et fælles ideal står stærkere."* (Danmarks Lærerforening, 2014). Processen var en kulmination på en tre år lang proces, som skulle definere hvad kernen i undervisning af danske børn er. De 11 punkter udgør, ifølge Danmarks lærerforening, kernen af de værdier danske lærere arbejder ud fra, her refereret fra DLF's sammenfatning af punkterne.

Efter lockouten af lærerne i april 2013¹⁸ udgav Danmarks lærerforening i januar 2014 "Tema om Professionsideal", med hvilket de ville skabe opmærksomhed på lærerstandens kerneværdier. I temaet står der: *"Siden 2002 har der ikke været så meget debat om Professionsidealet. Men idealet lever stadig, og selv om de færreste lærere i dag kan citere de 11 punkter ordret, så ligger pointerne dybt i lærerstanden. Og mere end nogensinde er der i dag brug for, at vi tager udgangspunkt i idealet og diskuterer, hvad det betyder i hverdagen."* (Danmarks Lærerforening, 2014)

De 11 punkter der udgør lærernes professionsideal, beskriver et værdi og normsæt lærerne arbejder ud fra. I det følgende vil jeg beskrive nærmere hvilke værdier og normer, der er beskrevet og sammenholde det med undersøgelsen af lærernes brug af Fælles Mål 2009. For

¹⁸ Et opgør med lærernes arbejdstidsaftale, der afgjorde hvor meget forberedelse hver undervisningslektion behøvede. Ifølge Kommunernes Landsforening var aftalen for rigid og hindrede skolelederen i dennes muligheder for at udføre sit arbejde ordentligt. Lærerne blev lockoutet og konflikten sluttede med et lovindgreb, lov 409, der gav skolelederne uindskrænket råderet over lærernes arbejdstid.

overblikkets skyld kommer der her de 11 punkter lærernes professionsideal består af, i overskrifter. Derefter kommenterer jeg hvert punkt for at tydeliggøre, værdi og normsættet lærerne arbejder ud fra – ifølge Danmarks Lærerforening.

1. Læreren vil efter bedste evne opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål.
2. Læreren vil indøve eleverne i dansk demokratisk livsform og folkestyrets principper og værdier.
3. Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske
4. Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning.
5. Læreren vil indgå i ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene om det fælles ansvar for den enkelte elevs udvikling, undervisning og opdragelse.
6. Læreren vil bidrage til udviklingen af elevernes menneskelige, sociale og politiske dannelse, så alle elever får forudsætninger for aktivt at præge såvel deres eget liv som samfundet.
7. Læreren vil fremme sin egen vækst og udvikling, engagere sig i almenmenneskelige livsspørgsmål og vise medleven i samfunds- og kulturlivet.
8. Læreren vil reflektere over og aktivt udvikle sin praksis.
9. Læreren vil indestå personligt for, at de betroede opgaver udføres bedst muligt.
10. Læreren vil indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kolleger og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling.
11. Læreren vil ansvarligt opfylde pligterne som medarbejder ved sin skole og påtage sig medansvar for at virkeliggøre folkeskolens værdier.

(Danmarks Lærerforening, 2015)

For læsevenlighedens skyld, er der ikke angivet kilder i gennemgangen af lærernes professionsideal ved hver enkelt citat fra lærernes professionsideal. Citaterne er angivet med kursiv og er alle taget fra (Danmarks Lærerforening, 2015).

Punkt 1 pointerer, at lærerne er forpligtet til at folkeskolens formål, så længe loven er demokratisk besluttet. *"Læreren vil efter bedste evne opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål."* Dette skal dog ikke ske ureflekteret, da fortolkning og tilpasning af tekster altid er nødvendigt i undervisningen. Derudover står der: *"Læreren kan således aldrig blot følge de udstukne forskrifter, men er altid henvist til på eget ansvar at præstere en forsvarlig undervisning i forhold dertil."* Dermed er læreren ansvarlig for at levere forsvarlig undervisning, der følger loven.

Punkt 2 handler om hvilke menneskelige værdier lærerne arbejder efter. *"Læreren vil indøve eleverne i dansk demokratisk livsform og folkestyrets principper og værdier."* Værdierne bliver specificeret i det følgende: *"Læreren vil forklare, levendegøre og i hverdagen praktisere danske demokratiske grundværdier såsom tanken om ligeværd, respekten for det enkelte menneske og værdsættelse af menneskers individualitet, tankerne om socialt og medmenneskeligt ansvar, principperne om åndsfrihed, respekt for anderledes tænkende og om fredelig løsning af konflikter."* Her ser man meget af folkeskolens formålsparagraf st. 3.

Punkt 3 *"Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske."* Under dette punkt gives der udtryk for, at eleven har en værdi i sig selv, og det er det man som lærer skal efterstræbe. *"Læreren vil betragte den enkelte elevs udvikling som et mål i sig selv og indrette sine undervisningsmål efter elevens evner og behov."* Og videre står der: *"Læreren vil i sin vejlednings- og rådgivningsvirksomhed over for eleven alene varetage elevens bedste interesse og optræde helt uafhængigt af andre interesser."*

Punkt 4 *"Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning."* Pointen er, at læreren er forpligtet på at behandle elever forskelligt, for at yde alle retfærdighed. Og læreren skal opdrage eleverne til at se rimelighed i at behandle folk forskelligt, for at give dem lige muligheder. *"Læreren vil dyrke elevernes menneskelige forskelligartethed, fremme elevernes værdsættelse af det samme og efterstræbe, at elevernes indbyrdes forhold bygger på ligeværdighed og gensidig respekt."*

Punkt 5 *"Læreren vil indgå i ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene om det fælles ansvar for den enkelte elevs udvikling, undervisning og opdragelse."* Elevens opdragelse og undervisning skal foregå i samarbejde med hjemmet, men læreren skal varetage elevens interesser. *"Læreren vil så vidt muligt imødekomme hjemmets opfattelse og ønsker, men bestandig fastholde sit ansvar for efter eget skøn at varetage elevens interesse."*

Punkt 6 *"Læreren vil bidrage til udviklingen af elevernes menneskelige, sociale og politiske dannelse, så alle elever får forudsætninger for aktivt at præge såvel deres eget liv som samfundet."* I dette punkt beskrives der, hvordan den demokratiske dannelse forudsætter et fagligt indhold, der er bestemt ved fælles viden og kulturteknikker. *"For at skabe grundlag for den demokratiske samtale vil læreren arbejde for, at alle tilegner sig fælles viden og grundlæggende kulturteknikker som grundlag for selvstændig vurdering og kritisk stillingtagen."* Foruden det demokratiske indhold i undervisningen, ligger der også en samfundsmæssig forpligtigelse hos læreren. *"Læreren vil styrke den enkelte elevs forudsætninger for at påtage sig sin del af ansvaret for samfundets udvikling."* I afslutningen af punktet pointeres retten til metodefrihed: *"Læreren vil bruge sin metodefrihed*

professionelt i undervisningen og vil såvel alene som i fællesskab med sine kolleger påtage sig det konkrete ansvar for undervisningens indhold og form."

Punkt 7 "*Læreren vil fremme sin egen vækst og udvikling, engagere sig i almenmenneskelige livsspørgsmål og vise medleven i samfunds- og kulturlivet."* I dette punkt fordres det, at læreren er og agerer som et dannet menneske, både i og uden for skolen. "*Læreren vil stræbe efter at fremstå for sine elever som et oplyst og engageret menneske, der inviterer til eftertænkning, debat og modspil."*

Punkt 8 "*Læreren vil reflektere over og aktivt udvikle sin praksis."* Den enkelte lærer skal holde sig ajour med faglig og pædagogisk udviklingen inden for lærergerningen.

Punkt 9 "*Læreren vil indestå personligt for, at de betroede opgaver udføres bedst muligt."* Lærerens ansvar i forhold til sin profession kommer til udtryk i dette punkt gennem to pointer. Dels retten til metodefrihed: "*Læreren vil værne om sin metodefrihed, hvad angår undervisningens tilrettelæggelse og udførelse, og efter bedste evne selv løbende vurdere og korrigere sin undervisning."* Og dels integritet i forhold til sin personlige faglige ekspertise: "*Læreren vil aldrig påtage sig at anvende undervisningsformer, pædagogiske midler eller formidle et stof, som denne ikke selv kan indestå for."*

Punkt 10 "*Læreren vil indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kolleger og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling."* I dette punkt der handler om loyalitet, tydeliggøres det både, hvad det vil sige at være en loyal, og en god kollega: "*Læreren vil stå til rådighed for kolleger i spørgsmål om god lærergerning og anerkender et særligt ansvar for at rådgive og bistå nyuddannede kolleger."* og "*Hvis læreren vurderer, at en kollega svigter sit ansvar i forhold til fælles elever, vil læreren sikre, at dette tages op i forhold til kollegaen."*

Punkt 11 "*Læreren vil ansvarligt opfylde pligterne som medarbejder ved sin skole og påtage sig medansvar for at virkeliggøre folkeskolens værdier."* Her videreføres lærerens professionelle ansvar over for eleverne til skolen og dens ledelse. "*Læreren vil bruge sin ret og pligt til at fremføre kritik over for ledelsen og ved konflikter udnytte skolens formelle organer til at fremføre sine synspunkter og medvirke til løsninger. I sidste instans vil læreren være henvist til at gøre offentligheden opmærksom på eventuelle alvorlige og uløste misforhold i skolens virke."*

Samlet set er lærerens professionsideal delt i tre overordnede emner.

- Elevernes dannelse og uddannelse (punkt 1, 2, 3, 4, 6)
- Lærerens faglighed og personlighed (punkt 1, 7, 8, 9)
- Samarbejde (punkt 5, 10, 11)

Den første del lærernes professionsideal har hovedvægten på dannelses og uddannelsesdelen. Eleverne skal indføres i demokrati, folkestyre, fællesskabets værdier, respekt for hinanden. Derudover skal læreren sørge for, at eleverne, "[...] *forlader skolen som et selvstændigt tænkende, oplyst, ansvarligt, socialt indstillet og livsdueligt menneske, der har lært at lære og har tilegnet sig de fornødne almene kundskaber og færdigheder.*"

I del to af lærerens professionsideal omhandlende lærerens faglighed og personlighed, vægtes lærerens autonomi i forhold til metodefrihed og ansvar for god undervisning baseret på en solid faglig ballast, refleksion over undervisningen og udviklende dialog med kolleger. Foruden fagligheden vægtes lærerens personlighed og engagement også som en vigtig del af lærergerningen (punkt 7).

Del tre emnet om samarbejde i professionsidealet, handler primært om det konstruktive samarbejde læreren skal være en del af. Det drejer sig om samarbejde med forældre, kollegaer, ledelse og udvikling af skolen.

De tre emner er forholdsvis adskilt i de 11 punkter, uden dog det er lykkedes helt. Samarbejdsemnet berøres flere steder i forbindelse med lærerens faglighed og personlighed, ligesom lærerens autonomi bliver berørt under flere punkter, derfor skal professionsidealet ses som et samlet hele. Lærernes professionsideal på 11 punkter er dermed et billede på, hvad lærergerningen i folkeskolen indeholder, og hvilke værdier inden for dannelse og uddannelse, lærerens faglige og personlige forpligtelse og samarbejde lærerene arbejder efter - ifølge Danmarks Lærerforening.

Professionsidealet indeholder nogle indbyggede dilemmaer eller paradokser, den enkelte lærer løbende må tage stilling til. Forhold der ikke kan gives klare retninger for, men hvor det er lærernes professionelle skøn fra gang til gang, der bliver sat i spil.

Dilemmaer i professionsidealet

- *Implementering af udefra bestemte ændringer af undervisningen*

I punkt 1 af professionsidealet forpligter lærerne sig til at følge demokratisk besluttede målsætninger, undervisningsmål og principper for undervisningen. Samtidig står der både i punkt 6 og 9, at læreren skal værne om sin metodefrihed. Det medfører, at lærerne kommer i et dilemma, hvis der demokratisk bliver vedtaget principper for hvordan der skal undervises. Et eksempel herpå er debatten om læringsmål. Siden indførelsen af forenklede Fælles Mål, har debatten om målstyring kørt i medierne. I det juni 2015 blev det dog bekendtgjort i fagbladet Folkeskolen (23/6), at det ikke er et krav med målstyret undervisning fra ministeriets side, men kommuner og skoleledere har muligheden for lokalt, at beslutte, hvordan der skal undervises.

Derudover indeholder punkt 9 en pasus, der kan skabe yderligere dilemmaer for lærerne: *"Læreren vil aldrig påtage sig at anvende undervisningsformer, pædagogiske midler eller formidle et stof, som denne ikke selv kan indestå for."* Hermed sættes der igen streg under metodefriheden, men samtidig forventes det, at læreren kan stå inde for den måde der drives skole på.

- *Synet på eleven og hvorfor man holder skole.*
I professionsidealet punkt 3 pointeres det, at hvert individ har værdi i sig selv. *"Læreren vil betragte den enkelte elevs udvikling som et mål i sig selv og indrette sine undervisningsmål efter elevens evner og behov."* Punkt 3 handler om elevens individualitet og at undervisningen skal tage udgangspunkt i udvikling af eleven. Samtidig står der i punkt 9, at *"Læreren vil styrke den enkelte elevs forudsætninger for at påtage sig sin del af ansvaret for samfundets udvikling."* Dermed er samfundet udgangspunktet for elevens udvikling – ikke eleven selv. Her berøres noget af spørgsmålet om, hvad formålet med folkeskolen er – er det for at danne individer som selvstændige mennesker, eller uddanne individer til samfundets bedste.

EVA 2012

I 2012 foretog Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse af lærerernes brug af Fælles Mål 2009. Undersøgelsen belyser hvordan lærerne bruger Fælles Mål i undervisningen, og hvilke problemstillinger der knytter sig til dette arbejde (EVA, 2012). Rapporten er kvalitativ og bygger på undersøgelser fra fem skoler. I forbindelse med at beskrive social praksis er jeg ikke interesseret i rapportens konklusioner om målstyringslogikker eller lærernes brug af Fælles Mål. Det interessante i dette afsnit af specialet er i forhold til at beskrive den sociale praksis er, hvilke værdier og normer, der kendetegner lærernes undervisning og forholde dem med professionsidealet, for derved at få et tydeligere billede af den sociale praksis 'masteren' og folkeskolens formålsparagraf er en del af.

Igennem hele rapporten er der nogle emner, der går igen flere gange.

- Lærerne anvender mange typer mål for undervisningen (EVA, 2012, s. 8, 30, 34)
- Skolelederne har tillid til lærernes arbejde (EVA, 2012, s. 8, 26, 45f)
- Lærerne bruger deres egen faglighed i forberedelsen af undervisningen (EVA, 2012, s. 8, 26, 33, 39)
- Dansk lærerne samarbejder mere end matematiklærerne (EVA, 2012, s. 8)
- Matematiklærerne har en tendens til at lade sig styre af bogsystemer (EVA, 2012, s. 8)

Ifølge rapporten arbejder lærerne primært ud fra deres egen planlægningslogik og bruger derved deres faglighed, både pædagogisk og fagligt, som rettesnor for undervisningen. Matematiklærerne har en større tendens til, at lade bogsystemer være styrende for undervisningen, hvor dansklæreren havde større tradition for at samarbejde om undervisningen. Rapporten påpeger dog, at forskellen mellem de to faggrupper ikke var signifikant. Skolelederne udtrykker stor tillid til lærernes arbejde og viser forståelse for lærernes mange dagsordener i hverdagen. *"Når EVA spurgte skolelederne om betydningen af målsætningsarbejdet, fremhævede de, at andre områder af lærergerningen også var vigtige – fx at lærerne er gode klasserumsledere."* (EVA, 2012, s. 26)

De mange dagsordener og forskellige mål for lærernes undervisning, der kommer til udtryk i rapporten, stemmer godt overens med vægtningen af lærernes autonomi, metodefrihed og professionelle faglighed i lærernes professionsideal. Lærernes syn på eleven og hvad denne skal dannes og uddannes til kommer glimtvis frem, når lærerne fortæller om, hvilke mål de har for undervisningen fx sociale mål som inklusion og udvikling af den enkelte elev (EVA, 2012, s. 8, 33). Lærernes syn på eleven træder dog ikke er lige så tydeligt frem, som lærernes syn på deres faglighed. Dette kan skyldes, at rapportens undersøgelsesområde er lærernes brug af Fælles Mål 2009 med fokus på læringsmål, og ikke på lærernes værdigrundlag.

I lærernes professionsideal punkt 1 står der: *"De målsætninger, undervisningsmål og principper, der fastsættes gennem demokratiske processer, er bindende for læreren."* (Danmarks Lærerforening, 2015) Rapportens konklusion er meget tydelig på netop det område. *"Undersøgelsen peger derved på, at lærerne i den måde, de tilrettelægger og gennemfører undervisning på, ikke synes at efterleve den målstyringspræmis for undervisningen, som 1993-lovgivningen lægger op til, og som Fælles Mål udspringer af."* (EVA, 2012, s. 7) Her lever lærerne ikke op til deres professionsideal. Lærerne har ikke opfyldt de principper for undervisningen der er vedtaget. Her tænkes der på en tydelig sammenhæng mellem Fælles Mål 2009 og lærernes undervisning, og den målstyringslogik der er lagt op til. EVA-rapporten forklarer konklusionen med, at lærerne oplever, at eleverne lærer noget af undervisningen uafhængigt af arbejdet med mål, Fælles Mål er formuleret så bredt, så næsten al undervisning passer ind og *"[...] lærerne er i tvivl om, hvilken rolle Fælles Mål bør spille i deres undervisning, og hvordan de bør gribe opgaven an."* (EVA, 2012, s. 7)

Hvis 'ikkebrugen' af Fælles Mål 2009 er et bevidst valg, med henvisning til lærernes professionelle autonomi og metodefrihed, så har lærerne ageret i forhold til deres professionsideal (jf. dilemmaerne i lærernes professionsideal). Men i EVA-rapporten er der fra lærerne, hverken henvist til professionsidealet eller retten til metodefrihed som forklaring på 'ikkebrugen' af Fælles Mål 2009. Derved er det nærliggende at konkludere, at lærernes

professionsideal ikke stemmer helt overens med hverdagen – på den del af punkt 1. Men helt afvise punktet kan man ikke. Overskriften for punkt 1 er: *”Læreren vil efter bedste evne opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål.”* (Danmarks Lærerforening, 2015) EVA-rapporten konkluderer ikke noget i forhold til folkeskolens overordnede målsætning, og lærerne nævner brugen af Fælles Mål som tjekliste i forhold til deres årsplaner og undervisning. Dermed kan man sige, at lærerne lever op til folkeskolens målsætning og undervisningsmål, men bruger ikke Fælles Mål som intenderet. I en skematisk sammenligningen af lærernes professionsideal og folkeskolens formålsparagraf fremkommer en række fællestræk tydeligt – men i omvendt rækkefølge.

Folkeskolens formålsparagraf § 1	Lærernes professionsideal
Stk. 1. 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.	Punkt 4 Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning. Punkt 5 Læreren vil indgå i ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene om det fælles ansvar for den enkelte elevs udvikling, undervisning og opdragelse.
Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.	Punkt 3 Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske
Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.	Punkt 2 Læreren vil indøve eleverne i dansk demokratisk livsform og folkestyrets principper og værdier.

Alt i alt stemmer de værdier og normer, der kommer til udtryk i lærernes professionsideal overens med EVA-rapporten og folkeskolens formålsparagraf. Med det forbehold, at lærerne ikke har fulgt de principper for undervisningen, der er lagt op med revideringen af

folkeskoleloven i 1993, men alligevel fulgt de overordnede målsætninger for folkeskolen. Det syn på eleven, der er gældende for lærerne i deres undervisning, er dermed det syn der er beskrevet i lærernes professionsideal.

Diskursiv praksis

Lærernes professionsideal er overordnet set beskrivende for de værdier, der kendetegner danske lærere i deres hverdag. Det sætter nogle rammer op for den sociale praksis teksterne skal fortolkes i. Den diskursive praksis er både måden hvorpå teksterne er produceret, hvilket ideologisk grundlag teksterne er produceret ud fra, og hvordan de fortolkes. I det følgende vil jeg gøre rede for hvilke diskursordner teksterne er skrevet i, og derefter gøre rede for, hvordan tekster af samme type tidligere er blevet konsumeret af lærere i Danmark. Diskursiv praksis er dermed en analyse af teksternes baggrund og tilblivelse, og hvordan de fortolkes i den sociale praksis.

Etablering af kommunikativ begivenhed

Skiftende folketing har siden 2001, hvor de første PISA-test blev offentliggjort, gennemført en række præciseringer af fagformål og trin- og slutmål som læseplaner og undervisningsvejledninger til fagene i folkeskolen, fx Klare Mål 2001, Fælles Mål 2003 og Fælles Mål 2009. I 2006 blev folkeskolens formålsparagraf ændret, og i 2014 kom sidste skud på stammen - forenklede Fælles Mål. Forenklingen af Fælles Mål var en del af en større reform, der omfattede hele skoleområdet "*Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*" (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013). I processen med at udvikle folkeskolen, blev der nedsat flere arbejdsgrupper, hvoraf en af dem skulle udarbejde en 'master' (en skabelon) for forenklingen af Fælles Mål.

Mastergruppen forfattede et notat med anbefalinger til Børne og Undervisningsministeriet for, hvordan den endelige 'master' skulle se ud. Den kommunikative begivenhed der ligger til grund for min analyse, er den endelige 'master' for forenklingen af Fælles Mål. Den høje grad af intertekstualitet og interdiskursivitet er meget iøjnefaldende i 'masteren', henholdsvis graden hvormed 'masteren' trækker på andre tekster og hvordan andre diskurser og genrer bliver brugt - både i produktion af, argumenterne for og fortolkningen af teksten i den diskursive praksis. For grafisk overblik se side 25.

I mastergruppens anbefalinger til den endelige 'master', argumenter gruppen for en række af deres anbefalinger gennem henvisninger til andre tekster. Det være sig både forskning, nationale og internationale undersøgelser. Mange af henvisningerne til andre tekster, er der enten direkte eller indirekte henviser til i 'masteren'. De direkte henvisninger er oftest anført som fodnoter for at hente belæg for krav eller behov der er angivet i 'masteren', hvorimod de

indirekte henvisning peger tilbage på, at 'masteren' er bygget over mastergruppens anbefalinger med udgangspunkt i "*Aftalen om et fælles løft af folkeskolen*" (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013). I mastergruppens notat, er der så henvisninger til undersøgelser, der giver belæg for deres anbefalinger.

Direkte henvisninger i 'masteren'.

- Aftalen om et fælles løft af folkeskolen (s. 1, 2, 3, 5)
- Mastergruppens anbefalinger (s. 1)
- EVA 2012 Evaluering af lærernes brug af Fælles Mål (s. 4)
- Den Europæiske kvalifikationsramme for livslang læring (s. 4)
- Schweiz og Ontarios skolesystem (s. 5)
- "Internationale undersøgelser" (s. 6)

Interdiskursiviteten er tydelig i genvalget. Ved at henvise til nationale og internationale undersøgelser og andre landes succeser distancerer 'masteren' sig fra direkte værdiladede og visionære beskrivelser i forhold til folkeskolens formål i Danmark, men skaber associationer til international konkurrence baseret på forskningsresultater. Dermed legaliserer 'masteren' sig selv ud fra en logik om at klare sig bedre end andre, til forskel fra en logik om, hvad Danmark vil med folkeskolen. På den måde trækker 'masteren' på flere diskursordener blandt andet på en curriculum/styringsdiskurs og konkurrencediskurs.

I det følgende gør jeg rede for de mest fremtrædende diskurser der er gør sig gældende i den diskursive praksis.

Diskursiv praksis, produktion af tekst

Curriculum/styringsdiskurs

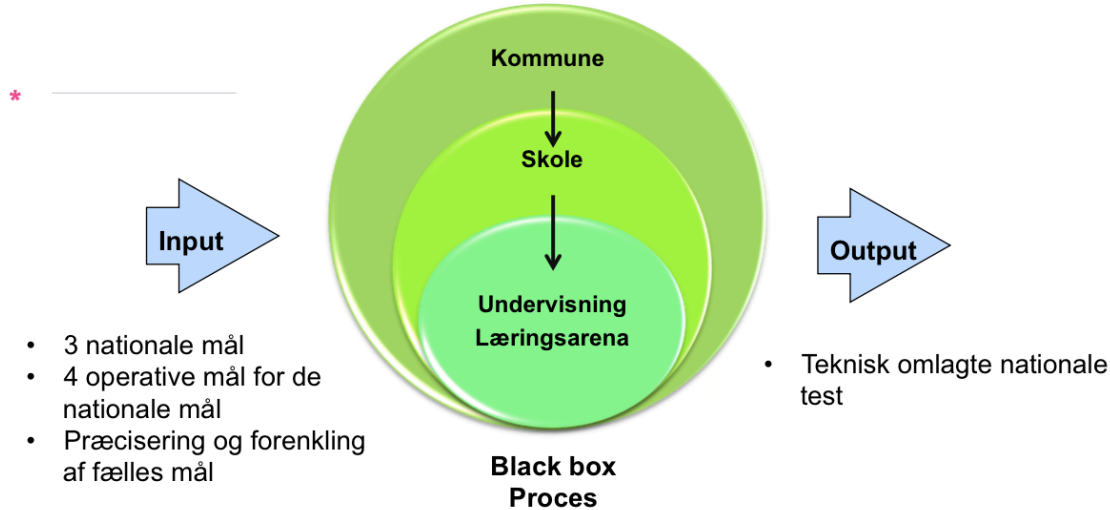
Helt overordnet kan man påpege, at 'masterens' indhold, intertekstualitet og interdiskursivitet bunder i en mere curriculumorienteret tankegang, end lærernes sociale praksis gør.

Den engel-saksiske uddannelsestradition, curriculumtraditionen, bygger på en anden organisatorisk opfattelse af skolesystemet som et hele, end den nordeuropæiske – den didaktiske tradition. Der er i curriculumtraditionen meget klare beskrivelser af, hvad man skal undervise i, og hvordan man skal undervise – ind imellem helt ned til den enkelte lektion (Westbury, 1999). I den curriculumorienterede tankegang skal læreren "følge brugsanvisningen" for undervisningen, der er vedtaget af myndighederne, og undervise i et

forudbestemt stofområde på en forudbestemt måde. Derved bliver læreren myndighedernes redskab, der skal udføre et bestemt stykke arbejde på en ganske bestemt måde i stil med, at en chauffør skal køre en lastbil med et bestemt indhold fra a til b. 'Masteren' lægger dog ikke op til at indholdsbestemme, hvad der skal undervises i, men er meget tydelig omkring forventningen om, at lærerne skal arbejde med læringsmål i undervisningen. Den måde at tænke lærerens rolle på, ligger langt fra lærernes professionsideal og værdier og normer i hverdagen, der netop værner om lærerens autonomi og metodefrihed jf. afsnittet om social praksis. Argumentet for den kraftige indsats for læringsmålstyret undervisning findes i *"Aftalen om et fælles løft af folkeskolen"* (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013). Her henvises der til John Hatties store akkumulerede empirianalyse, hvor arbejdet med læringsmål er blandt de 20 mest effektfulde indsatsområder – dog ikke den mest effektfulde (Hattie, 2012).

Et andet forhold, hvor man kan se en bevægelse mod en mere curriculumorienteret tankegang i diskursen i 'masteren' er, at curriculumtænkningen tager udgangspunkt i det 'objektive' frem for det 'subjektive'. Det skal forstås på den måde, at det er muligt at undersøge, hvilket indhold det er vigtigt eleverne lærer. Med indholdet i undervisningen mener jeg ikke kun viden, men også metoder, færdigheder og kompetencer. Bevægelsen kan ses ved indførelsen af kvalifikationsrammen for livslang læring og det store fokus der er på, at eleverne efter folkeskolen gennemfører en ungdomsuddannelse (dette fremgår specielt tydeligt i *"Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen"*).

Et tredje kendetegn ved den curriculumorienterede tankegang er, at man vurderer elevernes læring og udvikling ved standardiserede test og prøver. I 'masteren' og mastergruppens anbefalinger, henvises der flere gange til internationale undersøgelser og PISA-test, som argument for forenklingen af Fælles Mål og indførelsen af læringsmålstyret undervisning. Måden at vurdere om skolereformen har haft effekt er, ved at observere om eleverne klarer sig bedre i de nationale test (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013, s. 23). De nationale test i dansk sker på 2., 4., 6., og 8. Klassetrin og i matematik på 3. og 6. Klassetrin.



© Jens Rasmussen 2014

Jens Rasmussen (professor, institut for uddannelse og pædagogik, AU og medlem af mastergruppen) har udarbejdet denne model af, hvordan skolereformen skal påvirke inputtet, og man kan kontrollere effekten af inputtet i outputtet. Filosofien bag den måde at tænke på er, at hvis outputtet ikke er som man forventer eller ønsker, må man ændre på indputtet.

De tre nationale mål beskrevet på figuren er:

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

Der fire operationelle mål for de tre nationale mål er:

1. Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test
2. Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
3. Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
4. Elevernes trivsel skal øges

Samlet kan man se inspirationen fra curriculumtraditionen i følgende punkter:

- Metoden der skal undervises efter er fastlagt

- Kontrol af folkeskolen ved test
- Det 'objektive' eller målbare er udgangspunktet for, hvad eleverne skal lære

Ian Westbury, Professor Emeritus ved University of Illinois, har sat forskellene mellem den angel-saksiske curriculumtradition og den nordeuropæiske didaktik eller dannelsesstradition op i nedenstående skema (min oversættelse).

	Curriculum	Didaktik
	1. Lesson-Planning	
	core question	how
	content as	object
	aims as	task
1.	lesson-plan as	course action (kursus/ fremgangsmåde)
2.	teaching as	enactment (vedtaget)
	2. Research	
	Focus	individual teacher, teacher thinking (interpretative) (Fortolkende)
3.	assessment of successful teaching	student achievement (scores & standing) (test og prøver)
	3. Theory	
4.	Function	preparation (forberedende)
5.	Sequence	subject matter comes first (indhold er vigtigst)

(Westbury, 1999)

Pilene har jeg skrevet ind, hvor jeg ser en bevægelse mod en mere curriculumorienteret indgang til undervisning end, hvad der har været tradition for i Danmark. Ved pil 1 og 2 er bevægelsen forbundet med fokuseringen på indførelse af målstyret undervisning. Pil 3 viser, hvordan test og prøver bliver brugt som redskab i kontrollen af, om skolerne lever op til forventningerne. Det være sig både PISA test og de nationale test. Pil 4 henviser direkte til målsætningen om, at 95% af hver årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Pil 5 påpeger at dannelsen har en mindre fremtrædende plads ind før indførelsen af forenklede Fælles Mål. Danmarks Evalueringsinstitut lavede i foråret 2015 en "Undersøgelse af læreres og forældres forståelse af forenklede Fælles Mål". Her konkluderes der: "*Dansklærerne ser dannelsesdimensionen som mindre fremtrædende i forenklede Fælles Mål end i Fælles Mål 2009. Dette hænger blandt andet sammen med, at de ikke opfatter forenklede Fælles Måls fokus på målbarhed som foreneligt med dannelse.*" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015)

De bevægelser fra curriculumtraditionen, der er gjort rede for i det foregående peger alle i samme retning – hvordan styrer man folkeskolen?

Konkurrecestatsdiskursen

Der ligger en konkurrencediskurs bag "*Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen*". Diskursordenen kan ses gennem udviklingen af den politiske kultur frem mod konkurrencestaten.

Ove K. Pedersen har i bogen "*Konkurrencestaten*" beskrevet folkeskolens rolle i samfundet fra folkeskolens opståen i 1814 og frem mod, hvad han kalder konkurrencestaten. Han skelner mellem tre perioder – nationalstaten, velfærdsstaten og konkurrencestaten og fokuserer på udviklingen i synet på individet og fællesskab i folkeskolen. Baggrunden er et citat fra tidligere undervisningsminister Knud Heinesen: "*Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier*" (Heinesen 2006:188) (Pedersen, 2011, s. 170)

Konkurrencestaten

Fra 50'erne og frem var der to linjer i dansk politik – samfundsøkonomien og værdikampen, men i dag, i konkurrencestaten, er de to linjer blevet til en – samfundsøkonomien. Værdikampen er blevet underlagt samfundsøkonomien og folkeskolen er blevet gjort til "*redskab for økonomisk konkurrenceevne.*" (Pedersen, 2011, s. 188) Konkurrencestatens menneskesyn kaldes: "*den opportunistiske person*". (Pedersen, 2011, s. 186-203) Det handler om, at den enkelte skal gives "*færdigheder, kompetencer og motivation til at finde beskæftigelse.*" (Pedersen, 2014, s. 24) Dermed er der sket forskydning af menneskesynet i forhold til velfærdsstaten, hvor menneskesynet var "*den essentielle person*". (Pedersen, 2014, s. 24)

I folkeskolens formålsparagraf fra 2006 og i 'masteren' til forenklingen af Fælles Mål ligger der en forestilling om, at det er arbejdet (her forstået som arbejdskravet, arbejdslysten og arbejdsevnen), der skal binde individerne sammen til et fællesskab, og *"at det nu er skolens opgave at uddanne de unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet – på markedets betingelser og helst livslangt."* (Pedersen, 2011, s. 170)

Udviklingen er ikke sket natten over, men opmærksomheden på udviklingen og konkurrencestatens diskurs er kommet i forbindelse med Ove Kaj Pedersens bog "Konkurrencestaten" fra 2011. Siden har begrebet delt vandende. Nogle har omfavnet diskursen, fx tidligere finansminister Bjarne Corydon (Jespersen, Kestler, & Norgaard, 2013) eller afvist diskursen (fx Brian D. Mårtensson, Thomas Aa. Rømer på deres blogs). Under alle omstændigheder giver Pedersen nogle forklaringer på, hvorfor skolepolitikken i dag ser ud som den gør. Pedersen starter sin forklaring ved den skelsættende begivenhed – slaget ved Dybbøl.

Nationalstaten

Opdragelse til individ

Som en konsekvens af nederlaget ved Dybbøl i 1864, hvor statens suverænitet og indre autoritet blev draget i tvivl, blev det vigtigt at skabe et grundlag for nationalt fællesskab. Det skete blandt andet gennem almengørelsen af individuelle friheder. Det politiske projekt i den forbindelse blev, hvordan danske borgere kan få en selvforståelse og bevidsthed om det at være dansker, der hænger sammen med politisk bestemte friheder. (Pedersen, 2011)

"Den nationale identitet kom på den måde til at bestå i en individualitet i fællesskab, hvor folket og den enkelte smeltede sammen til alles nationale identitet forstået som en selvfølelse af at være individ, men også en følelse af et nationalt samvær." (Pedersen, Konkurrencestaten, 2011, s. 175)

Opdragelsen til at blive dansker blev præget gennem en række normative bestemmelser; undervisning med et bestemt formål, kristendom gennem den lille katekismus, man skulle tale dansk, danmarkshistorie blev fortalt ud fra det nordiske. Det hele med det formål, at opdrage til en fælles individualitet. (Pedersen, 2011)

Kulminationen på nationalstatens opdragelse af danskerne til en fælles individualitet, skete under og i årene efter anden verdenskrig. Staten formåede at overleve gennem borgernes loyalitet i og med at staten ikke tog teten under besættelsen, men borgeren gjorde det for bevarelse af nationalstaten. Læren af det var blandt andet, at *"institutioner kan disciplinere til loyalitet, og at skolen er blandt de mest effektive til at opdrage til fællesskabsfølelse."* (Pedersen, 2011, s. 177)

Velfærdsstat*Dannelse til medbestemmelse*

"I den velfærdsstatslige periode skal personen dannes for at påtage sig et (med)ansvar for fællesskabet."
(Pedersen, 2011, s. 183)

Udviklingen i samfundet i efterkrigstiden påvirkede skolens opgave til at gå et skridt videre i dannelsen. Med folkeskoleloven fra 1975 bliver de faglige færdigheder kombineret med demokratiske. Sammen med introduktionen af den eksistentielle person, får det en række konsekvenser for pædagogikken. Den enkelte person fik en høj status, blev uerstattelig i kraft af at være til. Skolens opgave blev at skabe personer der var harmoniske, lykkelige og gode, så de kunne blive til demokratisk deltagende medborgere. (Pedersen, 2011) Fællesskabet skulle nu opbygges gennem deltagelse. Det var ikke mere noget, der kunne transmitteres, men skulle realiseres af den enkelte.

"Fællesskabet skiftede således indhold fra et folk, der var defineret ved sprog, historie og kultur, til et fællesskab, som personerne selv skabte." (Pedersen, 2011, s. 184)

(Ovenstående beskrivelse af folkeskolens rolle og udvikling fra nationalstat til konkurrencestat er overvejende refereret fra (Bonde & Teglbjærg, 2014))

Nedenstående skema viser, hvordan synet på eleven som individ har skiftet gennem tiden.

	Nationalstat (1850 - 1950)	Velfærdsstat (1950 - 1990)	Konkurrencestat (1990-)
Subjekt	Individ	Person (uerstattelig)	Person (egennyttig)
Styremiddel	Disciplinering Til individualitet	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Fællesskab	Nation (ved national identitet)	Demokrati (ved deltagelse)	Sammenhængskraft (ved arbejde)
Ret	Frihed (garanteret ved ret)	Lige mulighed (til oplysning)	Lige mulighed (til arbejde)

(Pedersen, 2011, s. 170)

Den diskursive praksis der bliver anvendt i 'masteren' trækker på retorik fra konkurrencestatens syn eleven som individ, hvor fokusering på uddannelse frem for dannelse bliver skolens primære opgave. Det kommer tydeligst frem i den store vægt internationale undersøgelser om elevernes faglige niveau spiller, og i argumentationen for skolereformen og opmærksomheden på at løfte de fagligt svage og stærke elever (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013, s. 5f).

Måden hvorpå producenten, forligskredsen bag "*Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*" (Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti, 2013) søger at implementere konkurrencestatsideologien i folkeskolen, er blandt andet gennem forenklingen af Fælles Mål. I 'masteren' for forenklingen af Fælles Mål skinner den angelsaksiske curriculumtænkning som nævnt igennem på flere punkter. Grunden til curriculumtænkningen er blevet brugt som inspiration kan skyldes, at der er en større tradition for at give tydelige beskrivelser af, hvordan der skal undervises og bruge test som middel til at kontrollere om undervisningen lever op til forventningerne.

Diskursiv praksis, lærerne

Beskrivelsen af den diskursive praksis indebærer både produktion og fortolkning af teksten. I ovenstående afsnit er der gjort rede for produktionen af 'masteren'. I dette afsnit følger er beskrivelse af, hvordan lærere har tradition for at fortolke og bruge Fælles Mål.

Udgangspunktet er igen EVA's undersøgelse fra 2012 om lærernes brug af fælles mål i forhold til målstyret undervisning. Denne gang vil fokus være på lærernes opfattelse og brug af Fælles Mål 2009, for derigennem at give et billede af, hvordan resultatet af 'masteren' – de endelige Fælles Mål 2014, bliver fortolket af lærerne.

Undersøgelsen; Hvordan bruger lærerne Fælles Mål 2009

I 2012 gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse af, hvordan lærere brugte Fælles Mål 2009. Rapporten er en kvalitativ undersøgelse af 5 fem skolars praksis i brug af Fælles Mål 2009 i forhold til dansk og matematik på 4. og 7. Klassetrin. Formålet med rapporten var, at få et billede af hvordan lærerne brugte Fælles Mål 2009 i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af deres undervisning – specielt i forhold til målstyret undervisning. Datamaterialet bunder i observation af 20 undervisningslektioner, enkeltinterview med 20 lærere, gruppeinterview hvori yderligere 24 lærere medvirkede og gruppeinterview med 14 personer fra skolernes ledelse. (EVA, 2012, s. 13)

Konklusionen på rapporten er meget tydelig.

"Lærerne planlægger og tilrettelægger ikke deres undervisning ud fra en målstyret logik"

Undersøgelsen viser dog på samme tid, at lærerne er i tvivl om, hvilken rolle Fælles Mål bør spille i deres undervisning, og hvordan de bør gribe opgaven an." (EVA, 2012, s. 7)

Konklusionen vedrørende lærernes tvivl om Fælles Måls rolle i undervisningen fortæller meget om, hvordan traditionen hidtil har været for, hvad der er bestemmende for lærernes undervisning. At lærerne er i tvivl om hvilken rolle Fælles Mål bør have i undervisningen, betyder dog ikke, at de slet ikke kender noget til Fælles Mål, eller ikke bruger Fælles Mål.

"Undersøgelsen tegner et billede af, at Fælles Mål bliver brugt på skolerne, men ofte ikke er et fundament for eller naturligt integreret i den måde, lærerne planlægger og tilrettelægger deres undervisning på." (EVA, 2012, s. 41)

Fælles Mål ses som vejledende

EVA skriver: *" For det første bruger lærerne Fælles Mål ud fra en anden planlægningslogik end den målstyringslogik, Fælles Mål lægger op til."* (EVA, 2012, s. 38) Citatet viser, at lærerne bruger Fælles Mål, men at de ikke bruger dem efter hensigten. I lærernes planlægning af undervisningen, henter de inspiration mange steder fra bl.a. fra andre kolleger, tidligere

erfaringer og Fælles Mål. Et af kendetegnene for brugen af Fælles Mål er, at Fælles Mål bliver brugt som tjekliste, når planlægningen er færdig – holder planen i forhold til Fælles mål, eller er der noget der skal ændres (EVA, 2012, s. 39).

Lærebogsmaterialer lever op til Fælles Mål

Et andet kendetegn for forståelsen af Fælles Mål er, at lærerne forventer at bogsystemerne lever op til Fælles Mål. *”Undersøgelsen viser, at nogle lærere oplever, at lærebogsmaterialet tilbyder en operationalisering af Fælles Mål og dermed understøtter lærernes planlægning af undervisningen.”* (EVA, 2012, s. 42) Følgeslutningen på den forståelse er, at hvis lærerne underviser efter et bogmateriale, så lever undervisningen op til Fælles Mål – derfor behøver lærerne ikke at orientere sig i Fælles Mål. Fælles mål er dog ikke helt ude af lærernes bevidsthed. I anskaffelse af nyt undervisningsmateriale, spiller Fælles Mål en større rolle, end i den daglige undervisning. En anden undersøgelse af EVA fra 2009 konkluderer: *”[...] at undervisningsmaterialets relevans for trin- og slutmål er et af de forhold, som ifølge skolelederne er mest afgørende for anskaffelsen af undervisningsmaterialer i både de humanistiske og de naturvidenskabelige fag.”* (EVA, 2012, s. 43)

Den samlede konklusion om lærernes fortolkning af Fælles Mål er, at der ikke er et entydigt billede af brugen, men det er et fåtal af lærere, der bruger Fælles Mål som et værkstøj i planlægningen af den daglige undervisning. Lærernes planlægning, som beskrevet under social praksis og i EVA rapporten 2012 viser, sker ud fra en anden logik end Fælles Mål, og lærerne er i tvivl om, hvilken rolle Fælles Mål har, i forhold til undervisningen.

”Indtrykket fra de fem skoler er, at mange lærere finder deres egen vej i den måde, de arbejder med læringsmål på, så de arbejder med det, de enten hver især finder gavnligt eller mere eller mindre formelt vurderer, at der forventes af dem.” (EVA, 2012, s. 8f)

Om gyldigheden af rapporten som et repræsentativ påpeger forskerne, at rapporten kun er et øjebliksbillede af fem skolars praksis, så derfor er rapporten ikke velegnet til tegne et generelt billede af lærerens brug af Fælles Mål:

”Undersøgelsen skaber et grundlag for refleksion og sammenligning gennem en analyse af fem skolars praksis. Analysen giver læseren indblik i lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen og i, hvilke udfordringer lærerne støder på i dette arbejde. Undersøgelsen giver desuden et grundlag for at diskutere skoleledelsens rolle. Undersøgelsen er hermed ikke designet til at tegne et repræsentativt billede af, hvordan lærere i Danmark gør brug af Fælles Mål.” (EVA, 2012)

Konklusionen påpeger, at anvendelsen af rapporten kan bruges som grundlag for refleksion – og ikke et repræsentativt billede af, hvordan alle lærere i Danmark gør brug af Fælles Mål.

Rapportens konklusion betyder, at 'masterens' henvisninger også kun kan bruges som refleksionsgrundlag – lige som min brug af undersøgelsen til at perspektivere lærernes professionsgrundlag.

Diskursiv praksis opsummering

"Når man analyserer den diskursive praksis, er man interesseret i, hvordan teksten er produceret, og hvordan den konsumeres." (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 93)

Den diskursive begivenhed 'masteren' for forenklingen af Fælles Mål, giver et billede af, hvordan producenten, forligskredsen bag "Aftale om et fagligt løft af folkeskolen" opfatter, fortolker og konstruerer virkeligheden. I ovenstående har jeg gjort rede for hvilket ideologisk grundlag 'masteren' er skrevet ud fra - konkurrencestatsideologien, og hvilke diskursordener den bruger i implementeringen af sin ideologi – curriculumdiskursen og konkurrencestatsdiskursen. I den sociale praksis som den diskursive praksis er den del af, fortolkes Fælles Mål af lærerne. Lærernes ideologiske værdigrundlag er beskrevet i deres professionsideal, og ved gennemgangen af EVA-undersøgelsen om lærernes brug af Fælles Mål kunne det konstateres, at lærernes værdigrundlag i undervisningen overordnet stemte overens med deres professionsideal. Dog med det forbehold, at lærerne ikke brugte Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning som intenderet jf. punkt 1 i lærernes professionsideal.

Det syn på eleven, der kommer til udtryk både i interdiskursiviteten og i intertekstualiteten i 'masteren' og i lærerens sociale praksis, (som resultatet af 'masteren' skal fortolkes i) omhandler de samme områder, men ideologien har nogle forskelligheder.

Syn på eleven	Lærernes ideologi	Producenternes ideologi
Formål , undervisningens og læringens mål	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Indhold , emnerne der skal undervises i	Demokrati, fælleskab	Faglig og metodisk viden, der kan bruges i videre uddannelse
Metoder , hvordan undervisningen skal organiseres	Mange forskellige metoder alt efter indhold, mål og elever	Læringsmålstyret undervisning
Kontrol , hvordan kan undervisningen og elevernes læring kontrolleres.	Fagligt skøn, test og prøver	Definere undervisningsmetoder, test og prøver

Skemaet er meget firkantet sat op, men det viser nogle af de forskelle der er i synet på eleven i den diskursive praksis.

Den bagvedliggende ideologi for de forskellige syn på eleven, er fint beskrevet af Pedersen (Pedersen, 2011). Helt overordnet bunder lærernes syn på eleven i velfærdsstatens formål med skolen, hvor 'masteren' har sin ideologiske ballast i konkurrencestatens formål med skolen.

Læringssynet der ligger til grund for de forskellige ideologier, er også forskelligt. Lærernes læringssyn kommer tydeligst frem i EVA-undersøgelsen (EVA, 2012), hvor det konkluderes, at lærernes mål for undervisningen kunne være mange ting, sociale mål, emner, aktiviteter eller begreber til eksempel. I lærernes professionsideal punkt 3 er det beskrevet, hvordan *"læreren vil betragte den enkelte elevs udvikling som et mål i sig selv..."* og i punkt 4 *"læreren vil dyrke elevernes menneskelige forskelligartethed,..."* (Danmarks Lærerforening, 2015) Det syn på individet flugter med en humanistisk læringsteori, hvor alle mennesker har individuelle ideer eller forestillinger om verden, der løbende revideres gennem en erkendelsesproces. Viden kan ikke overføres direkte, da erkendelse er en transformationsproces i det enkelte individ, der hele tiden skabes og genskabes. Synet på læring ligger dermed i retning af David A. Kolbs læringsbegreb jf. teori afsnittet (Kolb, 2012).

I læringsmålstænkningen ligger fokus et andet sted end i processen. Et læringsmål består af to dele – et adfærdselement og et indholdselement. Adfærdsdelen beskriver hvilken adfærd man forventer eleverne kan beherske, og indholdsdelen beskriver hvilket indhold adfærden skal rette sig imod. Eksemplerne er fra EMU Danmarks Læringsportal, biologi, undersøgelseskompetence (Undervisningsministeriet, 2015):

Eleverne kan udføre en konditionstest.
--

Eller:

Eleverne kan indsamle bakterier til dyrkningsforsøg under hensyntagen til sikkerhed.
--

Eksemplerne er bygget op over skabelonen: Eleven kan [verbum] i forhold til en indholdsdel. Den måde at stille læringsmål op er hentet fra curriculumtraditionen – her beskrevet af Ralph Tyler: *"Mest hensigtsmæssigt vil det være at specificere undervisningsmålene på en sådan måde, at man beskriver både den adfærd man ønsker at udvikle hos eleverne, og de emner eller det livsområde, adfærden skal rettes imod."* (Tyler, 1971, s. 39) Læring er i det behavioristiske læringssyn er lig med adfærdsændring – *"Undervisningens egentlige formål er [...] at tilvejebringe betydningsfulde ændringer i elevens adfærdsmønster"*. (Tyler, 1971, s. 38)

I behaviorismen er læring kumulativt. Det er en mekanisk læringsform, der har et hierarkisk syn på læring, hvilket ses i progressionen i faghæfter, men mest tydeligt i den måde tegn på læring er beskrevet på i eksemplerne på EMU (Undervisningsministeriet, 2015).

Behaviorismen er resultatorienteret og læring kan måles i resultater, i et produkt, hvor ideen er uforanderlig.

Erfaringslæren har et kognitivt syn på læring. Den grundlæggende antagelse er, at menneskets ideer er foranderlige og forandres gennem opnåede erfaringer.

Fordi læring er en foranderlig proces kan der heller ikke udledes et endegyldigt resultat. Et afgørende punkt er, at mennesker lærer forskelligt, differentierer fra behaviorismens menneskesyn, hvor individer anses for at reagere på samme måde ved samme adfærdsregulerende metode, og hvor ideerne forbliver de samme, og læringen defineres ud fra resultater.

Behaviorismen har sin rod i naturvidenskaben, hvor det enkelte individ er et objekt, som kan måles og behandles som et produkt. Erfaringslæren har rod i den humanistiske videnskab, hvor læring er en fremadskridende proces relateret til individets erkendelser.

(Andersen, 2012)

Diskussion

Helt overordnet handler dette speciale om at belyse nogle af de processer, der har indflydelse på, hvilken vej samfundet skal udvikle sig. Folkeskolen og dens udvikling er en indgang til beskrivelsen. Som Løgstrups tale i 1981 til Jubilæumsforelæsning på Danmarks Lærerhøjskole pointerer, så har folkeskolen en vigtig opgave i samfundets udvikling, men at give eleverne de bedste forudsætninger for videre uddannelse, er ikke hovedopgaven.

“Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskeligheder ved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole. Skolen har flere opgaver. Når man alligevel taler om skolens formål, går man ud fra, at der er en hovedopgave. Udnævner vi en biopgave til at være hovedopgaven, viger vi uden om det virkelig vanskelige ved at holde skole (...) Skolen anses for at være til for at give eleven de nødvendige forudsætninger for videre uddannelse. Det er også en af skolens opgaver, men ikke hovedopgaven. Vist bidrager skolen til den enkeltes uddannelse, direkte og indirekte, men formålet med at holde skole er det ikke ... Der kan være grund til at føje til, at jo mere vort samfund udvikler sig til at blive et ekspertsamfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen”. Filosofen K.E. Løgstrup i 1981 (Thejsen, 2009)

I folkeskolens formålparagraf vægtes som beskrevet, både uddannelse og material dannelse (stk. 1), formal dannelse (stk. 2) og værdier (stk. 3). Uddannelse lægger vægt på, hvad det enkelte individ kan – færdigheder, viden og kompetencer, hvorimod dannelse handler om, hvilket etisk normsæt man skal opdrage ud fra. Hvordan skal denne vægtning prioriteres?

Samme type dobbelthed der findes i folkeskolens formålparagraf, ser man også i Klafkis begreb om kategorial dannelse. Klafkis overvejelser går på udgangspunktet for, hvilket indhold eleverne skal lære, material eller formal dannelse, og hvilke udvælgelseskriterier der ligger til grund for det valgte indhold. I forhold til valg af indhold arbejder Klafki med epokale nøgleproblemer, Man for Klafki er det vigtigt, at undervisningen sættes i en værdimæssig ramme, der handler om at opdrage eleverne til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* (Klafki, 2004, s. 21ff)

Fælles for dens slags dobbeltheder er, at det ikke er et spørgsmål om enten eller, men et spørgsmål om, hvordan de to sider kan spille sammen. Og det er i besvarelsen af det spørgsmål man kan læse, hvilke værdier skolen og samfundet skal bygges omkring.

"Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen", hvoraf en forenkling af Fælles Mål er en del, giver en del af svaret, om end svaret skal læses mellem linjerne, i analyser af tekster, "internationale undersøgelser" og forskeres fortolkninger. Målet med reformen af folkeskolen fortæller på den ene side meget om synet på det enkelte individ i forhold til samfundet, men på den anden side, ikke direkte hvilke værdier folkeskolen skal opdrage til.

Et eksempel på hvor meget uddannelse og sammenligning betyder, har Bjarne Corydon (tidligere finansminister fra socialdemokratiet) givet udtryk for i et interview: *"Det progressive synspunkt er, at vi som fællesskab skal investere i mennesker i stedet for at overlade det hele til markedet. Børnene skal lære det, de skal i skolen. De uddannelser, der retter sig mod unge i Danmark, skal slå de uddannelser, man kan få i udlandet. Vi skal sikre, at det offentlige sundhedssystem er i international topklasse – også omkostningseffektivt."* Udsagnet stammer fra en artikel bagt i Politiken 24. august 2013 – Overskriften lød: *"»Jeg tror på konkurrencestaten som den moderne velfærdsstat«, siger Bjarne Corydon."* (Jespersen, Kestler, & Norgaard, 2013). Corydon pointerer her vigtigheden i at have bedre uddannelser i Danmark end udlandet, men målestokken er ikke nævnt. Uddannelserne skal være bedre, men til hvad? Hvilken værdier vil danske uddannelser gerne måles på? I folkeskolens formålsparagraf vægtes både faglig tilegnelse og personlig udvikling, men test og målinger øger fokuseringen på den faglige tilegnelse til fordel for det personligt udviklende (Illeris, 2014).

De mål som *"aftalen om et fagligt løft af folkeskolen"* har, og som har været baggrunden for 'masteren' til forenklingen af Fælles Mål, at folkeskolen skal udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige de kan, mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater og øge elevernes trivsel, er kommet til at overskygge folkeskolens egentlige formål – man har med Løgstrups ord, gjort en biopgave, uddannelse, til hovedopgaven for folkeskolen. Folkeskolens formål er skrevet i § 1 af folkeskoleloven, og stk. 3 står der; *"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."* Den vægtning af værdier der står i §1 stk. 3 er svære at finde i målene i *"aftale om et fagligt løft af folkeskolen"*.

'Masteren' havde som formål *"[...] at målene bedre kan anvendes af lærerne i undervisningen, og så det er tydeligt for lærere, pædagoger, ledere, forældre og elever, hvilke færdigheder, kompetencer og metoder eleverne skal tilegne sig."* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013) Af formålet fremgår det, at forenkledede Fælles Mål dels skal blive et planlægningsredskab for lærere i deres daglige undervisning, og at forenkledede Fælles Mål skal være tydelige og forståelige for alle interessenter. Dermed er der taget højde for gennemsigtighed og tydelighed af undervisningsopgaven i forenkledede Fælles Mål – et tegn på inspiration fra curriculumtraditionen. Andre tegn fra curriculumtraditionen, input/output, kontrol gennem

test, ønsket om at påvirke undervisningsmetoder, kunne ligne første skridt i en større bevægelse. Men lærerne har stadig deres metodefrihed, folkeskolens formålsparagraf beskriver hele folkeskolens formål og folkeskolens afsluttende prøver vidner om en anden ideologi¹⁹. Fællestrækket for de områder hvor man er inspireret fra curriculumtraditionen er, at det letter styringen af folkeskolen.

Som beskrevet bunder lærernes professionsideal og værdigrundlag i velfærdsstatens ideologi, og reformen af folkeskolen flugter med konkurrencestatsideologi. I den hegemoniske kamp har staten taget kontrollen med folkeskolen og undervisningen og lærergerningen som profession har mistet noget af sin legitimitet.

Om lærergerningen er en profession, der kan skrive og efterleve et professionsideal er åbent for diskussion. Selve professionsbegrebet er en flydende betegnelse, det kan være svært at definere helt præcist. I bogen "Profesjonsstudier" defineres professionsbegrebet bredt: "... en type erhverv, som udfører tjenester baseret på teoretisk viden, erhvervet gennem specialiseret uddannelse. Professioner er erhverv med bestemte koblinger til højere uddannelse og forskning." (Anders Molander, 2013, s. 13) I den nærmere beskrivelse af, hvad professionsbegrebet indeholder skriver Molander og Terum, at der skal være en anerkendelse af arbejdsopgavernes samfundsmæssige betydning og: "Det politiske fællesskab har tillid til at erhvervsgruppen – i kraft af sin kompetence – vil kunne ivaretage opgaver af almen interesse. Videre har det tillid til at professionen som sammenslutning vil kunne garantere at disse opgaver bliver udført i henhold til standarder for god erhvervsudøvelse." (Molander & Terum, 2013, s. 20) Ifølge den definition er det svært for lærergerningen at betegne sig som en 'ægte' profession. De styringsmekanismer som staten har vedtaget i "aftalen om et fagligt løft af folkeskolen" viser, at det politiske fællesskab ikke har tillid til erhvervsgruppen. Nedenstående skema viser hovedtrækkene i de forskelle, der er mellem lønmodtagermentalitet og professionsmentalitet.

Lønmodtagermentalitet	Professionsmentalitet
Arbejde er efter regler (man laver ikke det, man ikke kan nå inden for tidsrammen)	Det professionselle ansvar for undervisningen vægter højere end tidsrammer.
Kontrol af arbejdets udførsel	Faglig ansvarlighed og tillid
Retfærdighed	Respekt fra omgivelserne
Arbejdet består forskellige dele, der udføres inden for en bestemt tidramme	Personligt ansvar for at prioritere og udføre opgaverne
Fast struktur	Fleksibilitet
Minimumsindsats	Kvalitetsudvikling og fokus på opgaven
Reagerer	Agerer

¹⁹ I naturfagene er udtrækstestene blevet suppleret med en praktisk prøve, med udgangspunkt i en overordnet problemstilling i stor lighed med Kalkis tidstypiske nøgleproblemer.

På nogle punkter betragter staten lærerne som lønmodtagere, her tænker jeg på kontrol og styring af arbejdet og en forventning om, at lærerne reagerer på de input de får. På andre punkter forventer staten en professionsindgang fra lærerne, her tænker jeg på personligt ansvar for at prioritere opgaverne og, at et af reformens mål netop er, respekt for professionel viden og praksis. Alt andet lige, er professioner mere kvalitetsorienterede – ud fra deres egen logik, men den professionelle praksis er sværere at styre.

Hele målstyringstænkningen der er kendetegnet for 'masteren', læner sig på nogle punkter op af et markant anderledes syn på læring end lærernes syn på læring. De to mest fremtrædende er forestillingen om, at man kan måle reformens virkning ved nationale test, og fokuseringen på at få lærerne til at arbejde med læringsmål.

Blandt andet med udgangspunkt i EVA-undersøgelsen om lærernes brug af Fælles Mål (EVA, 2012), har et flertal i folketinget besluttet "*aftale om et fagligt løft af folkeskolen*", hvoraf 'masteren' til forenklingen af Fælles Mål er en del. 'Masteren' har fungeret som skabelon for udarbejdelsen forenklingen af Fælles Mål, som lærerne skal følge. I 'masteren' har der været en ideologi, der på flere områder har været en anden, end den lærerne hidtil har arbejdet ud fra. Folketingets ønsket om, hvordan vægtningen af folkeskolens formål skal prioriteres, og hvordan det skal udføres, fremgår tydeligt af 'masteren' og den intertekstualitet og interdiskursivitet der gør sig gældende.

Konklusion

Hvordan kan indførelsen af Fælles Mål 2014 ændre forståelsen af synet på eleven i folkeskolen?

Til at belyse problemformuleringen, har jeg lavet en diskursanalyse af folkeskolens formålsparagraf og 'masteren' til forenklingen af Fælles Mål. Som metode har jeg taget udgangspunkt i Norman Faircloughs tredimensionelle model af kritisk diskursanalyse, og beskrevet den sociale praksis, den diskursive praksis og teksterne, der er udgangspunktet for analysen.

Folkeskolens formålsparagraf § 1 er delt tre dele, der har hvert sit omdrejningspunkt. Stk 1 har som fokuspunkt elevernes uddannelse og tilegnelse af historie/kultur, stk. 2 har som fokuspunkt udvikling af elevernes iboende evner og stk. 3 har som fokuspunkt hvilke værdier elevernes skal opdrages efter. Formålsparagraffen har fungeret som baggrund og referenceramme for analysen af 'masteren'. Specialets store fokus har været på 'masteren' for forenklingen af Fælles Mål.

I analysen af den diskursive praksis blev det tydeligt, at der i 'masteren' indgår flere diskursive ordener i bestræbelserne på, at få lærerne til at benytte sig af målstyret undervisning og anvende forenklede Fælles Mål kontinuerligt. Og det er i inddragelsen af andre diskursive ordener, der sker en ændring i synet på eleven. Curriculumdiskursen og konkurrencestatsdiskursen er de to diskursordener, der er afgørende for ændringen i synet på eleven.

Curriculumtænkningen fra den angelsaksisk del af verdenen, har en tradition for at styre skolen mere detaljeret end den Nordeuropæiske - didaktiske tradition. Den Canadiske provins Ontario er direkte nævnt som inspirationskilde i 'masteren' på grund af Ontarios forbedringer i PISA-test. I curriculumtænkningen er der ikke metodefrihed på samme måde som i Danmark, og et af målene med 'masteren' var, at lærerne skulle arbejde med målstyret undervisning. Det læringssyn der ligger bag målstyret undervisning, er et andet, end læringssyn der hidtil har været gældende i folkeskolen, så på det område har indførelsen af Fælles Mål ændret synet på eleven fra en humanistisk orienteret syn, til et mere naturvidenskabeligt syn, hvor elevens lærings kan måles direkte gennem test og prøver - adfærdændringer. Der er blevet snakket om paradigmeskift og nytænkning af undervisningen med indførelsen af forenklede Fælles Mål, men metodefriheden er dog stadig intakt, om end presset på lærerne for at arbejde med læringsmålsstyret undervisningen er meget stort.

Et andet afgørende punkt, hvor inddragelsen af både konkurrencestatens og curriculumtænkningens diskurs har haft indflydelse på synet på eleven, er i kontrollen og styringen af folkeskolen. Styringsmekanismerne af folkeskolen er gået fra tillid til lærergerningen som profession og det professionelle skøn, til nationale test og internationale undersøgelser som fx PISA-test. Det andet af de mål 'masteren' skulle tilgodeses var tydelighed i hvad eleverne skal lære. Som følge af kravet om tydelighed, og kontrollen af elevernes viden, færdigheder og kompetencer gennem test og prøver, er der sket en ændring i prioriteringen af folkeskolens formål, til et meget stort fokus på at forberede eleverne til videre uddannelse. Ændringen er sket på bekostning af en betoning af den værdimæssige side af folkeskolens formålsparagraf stk. 3 - formålet med dannelsen.

Perspektivering

I specialet har jeg belyst, hvordan indførelsen af Fælles Mål 2014 på nogle områder ændrer på synet på eleven i en mere curriculum- og konkurrencestatsorienteret retning. Det værdigrundlag lærernes professionsideal beskriver, har et andet syn på eleven end det, der kommer til udtryk i 'masteren' til Fælles Mål 2014. Presset på lærerne er der stadig, men undervisningsministeriet har bekræftet over for Folkeskolen.dk, at lærernes metodefrihed stadig holdes i hævd, så derfor vil der nok gå en rum tid før implementeringen af visionerne i 'masteren' er sket fuldt ud.

Som vist i specialet bunder lærernes professionsideal i en ideologi, der havde sine velmagtsdage i velfærdsstaten - altså for 30 - 40 år siden, så måske er professionsidealet forældet? Skal der udformes et nyt ideal, der tager højde for samfundsudviklingen og lægger større vægt på at udvikle elevernes faglige kompetencer frem for den medmenneskelige og sociale dimension af elevernes opdragelse? Skal lærerne gå bort fra at tage stilling til det pædagogiske paradoks: *"At opfordre den opvoksede til noget, som han - endnu - ikke kan, og at anderkende ham som en han - endnu - ikke er."* ([Benner 1996: 70]Oettingen, 2001, s. 11) og i stedet arbejder efter konkurrencestatens pædagogiske paradoks formuleret af O. K. Pedersen: *"At anerkende eleven som noget han altid er (uvidende, men egennyttig), og lære ham noget, som er i hans egen interesse (færdigheder, for at blive vidende)"* (Pedersen, 2011, s. 194)? Spørgsmålet går på om eleven skal gå i skole for at danne personligheden, eller fordi det er i elevens egen interesse.

For at efterleve folkeskolens formålsparagraf har lærerne ikke anden mulighed end at fortsætte med at arbejde efter Benners pædagogiske paradoks, hvor eleven skal påvirkes til at udvikle en personlighed, der er baseret på andet end egennytten. Her er vi tilbage til Klafkis formål med dannelsen - *selbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. I debatten om folkeskolen bliver uddannelse og dannelse tit skilt ad, hvilket Klafki blandt andet så som en

fejl. Det er ikke muligt at lære et objektivi indhold uden personen selv er involveret, på samme måde, som det ikke er muligt for en person at blive dannet, uden et indhold. Det afgørende er, hvilke udvælgelseskræterier der ligger til grund for indholdet eller metoderne og hvordan indholdet og metoderne hjælper med styrke evnen til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. Dermed hænger uddannelse og dannelse sammen.

Bag alle valg i pædagogikken ligger der en etisk vurdering – bevidst eller ubevidst, og det er den debat, debatten om hvilke etiske værdier vi ønsker vores samfund skal bygge på, jeg gerne vil have frem i offentligheden.

Begrundelsen for de tre mål for folkeskolereformen er, at vi skal klare os bedre end andre i internationale undersøgelser, men det siger ikke meget om, hvilke værdier vi stræber efter som land eller hvordan vi ønsker vores samfund skal bygges op. For mig at se, er det her folkeskolereformen og Fælles Mål 2014 har sine største fejl.

Forenklingen af Fælles Mål og indførelsen af kompetencemål, tror jeg godt lærerne kan finde sine ben i, men visionerne for folkeskolen har været helt fraværende, og det er skræmmende. Det virker til, at målene for folkeskolen er blevet vigtigere end formålet med folkeskolen.

David Stubbe Teglbjærg, december 2015

Bibliografi

Anders Molander, L. T. (2013). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, N. B. (2012). En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik. I J. Rasmussen, & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier 5* (s. 73-94). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.

Barfod, K. (2006). *Skoven i Skolen*. Hentede 6. november 2014 fra <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskolens-didaktik>

Bonde, T., & Teglbjærg, D. (2014). *Read the text, do the assignment, and take a test – a total waste*. Ålborg Universitet, Ålborg.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Undersøgelse af læreres og forældres forståelse af forenklede Fælles Mål*. www.eva.dk.

Danmarks Lærerforening. (marts 2015). *Professionideal*. Hentet fra Danmarks Lærerforenings hjemmeside: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf

Danmarks Lærerforening. (2014). *Tema om professionsideal*. Danmarks Lærerforening.

Dolin, J., Krogh, L., & Troelsen, R. (2003). *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser*. Undervisningsministeriets forlag.

Eggert, A., Rasch-Christensen, A., Rasmussen, J., Misfeldt, M., Kjøgø, B., Møller, D., et al. (2013). *Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål*. Børneog Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet.

EVA. (2012). *Fælles Mål, En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk Diskursanalyse*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.

Graf, S. (2004). *Fylde og Form, Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Gylling: Forlaget Klim.

Hattie, J. (2012). *Synlig læring*. Dafolo.

Illeris, K. (2014). Lærings i konkurrencestaten - Problemer og alternative perspektiver. I K. Illeris, *Læring i Konkurrencestaten* (s. 207-222). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Jespersen, P., Kestler, A., & Norgaard, L. (24. august 2013). Corydon: "Jeg tror på konkurrencestaten". *Politiken*.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Pædagogik Til Tiden.

Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Klafki, W. (2004). *Skole, Teori, Forskning, Udvikling*. Hans Reitzels Forlag.

Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris, *49 tekster om læring*. Frederiksberg C.

Løgstrup, K. E. (september 2005). *Loegstrup skolens formaal*. Hentede 2014 fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeogstrupkonferenc e/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf

Ministeriet for Børn og Undervisning. (2013). *Forenkling af Fælles Mål*. Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet.

Molander, A., & Terum, L. (2013). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Oettingen, v. A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Forlaget Klim.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten* (s. 13-35). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Rasmussen, A. F. (2003). *Statsministeriet*. Hentede 2015 fra Statsministeriet: http://www.stm.dk/_p_7446.html

Rasmussen, J. (4. august 2014). *Den nye folkeskole: Undervisningsministeriet*. Hentede 30. november 2014 fra [uvm.dk: http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering](http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering)

Rømer, T. A. (8. november 2015). *Thomas Aastrup Rømer*. Hentet fra <http://www.thomasaastruproemer.dk/>

Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti. (2013). *Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen*. Ministeriet for børn og unge.

Thejsen, T. (2009). *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Folkeskolen.dk.

Thisted, J. (2013). *Forskningsmetode i praksis*. København: Munksgaard.

Tyler, R. (1971). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag.

Undervisningsministeriet. (2015). *EMU Danmarks Læringsportal*. Hentede 2015 fra EMU Danmarks Læringsportal: <http://www.emu.dk/>

Undervisningsministeriet. (4. 12 2012). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra Gør en god skole bedre: http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Dec/121204-Goer-en-god-skole-bedre-et-fagligt-loeft-af-folkeskolen?allowCookies=on

Vodsgaard, H. J. (2011). *Dannelse, Kundskaber og Kompetencer*. Nordplus. Interfolks forlag.

Westbury, I. (1999). *What Might Didaktik Teach Curriculum?* Hentede 16. Maj 2015 fra <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/Abo/Westbury.html>