

## Indhold

Abstract .....	2
1 Introduktion.....	3
2 Problemstilling.....	4
3 problemformulering .....	5
4. opbygning .....	6
5 Folkeskolen i et historisk perspektiv .....	6
5.1 den første folkeskole .....	6
5.1.1 store reformer i folkeskolen efter 1814 .....	8
5.1.2 Folkeskolereformen af 1975.....	9
5.1.3 Nuværende lov om folkeskolen.....	10
6 Nye tendenser i uddannelsessystemet .....	12
6.1 definition af erhvervslivet og erhvervslivets logik.....	14
7 Dannelse .....	15
7.1 Begrebet dannelse.....	15
7.2 Dannelse i folkeskolen og samfundet – debatten .....	16
8 demokrati i folkeskolen .....	18
9 Videnskabsteoretiske overvejelser.....	19
10 design.....	22
11 metode .....	22
12 reliabilitet og validitet i projektet.....	23
13 Teori.....	24
13.1 Forskellige dannelsessyn/teorier.....	25
13.1.1 Humanistisk dannelse.....	25
12.1.1.1 Formningen af det hele menneske.....	26
12.1.1.1.1 Teoretiske elementer af humanistisk dannelse .....	28
13.1.2 N.F.S Grundtvig – dannelse for fællesskabet og demokratiet.....	28
12.1.2.1 Teoretiske aspekter fra Grundtvigs dannelse.....	30
13.1.3 Wolfgang Klafki.....	31
12.1.3.1 forskellen på de formale og materiale dannelses teorier og Klafkis løsning – kategorial dannelse .....	32
12.1.3.1.1 Teoretiske aspekter ved Klafkis dannelsessyn .....	33
13.1.4 Sammenfatning af dannelses teorierne .....	34
13.1.2.1 Bred definition af dannelse .....	37

13.2 kompetencer .....	37
13.2.1 Dannelse og kompetencer.....	38
13.3 Fra velfærdsstat til konkurrencestat .....	38
13.3.1 teoretiske aspekter vedrørende konkurrencestaten .....	41
13.4 Demokrati.....	41
13.4.1 teoretiske aspekter i demokrati afsnittet.....	43
13.5 Zygmunt Bauman – Flydende modernitet.....	43
13.5.1 teoretiske aspekter af flydende modernitet .....	45
14 Analyse .....	45
14.1 den danske folkeskole .....	46
14.1.1 Dannelsesidealer i folkeskolens formålsparagraf.....	46
13.1.1.1 videre fra formålsparagraffen .....	49
14.1.2 Forskel på dannelsesidealerne i folkeskoleloven af 1975 og den nuværende.....	51
14.1.3 Er dannelsen væk?.....	53
14.1.3.1 Opsummering af dannelsen i folkeskolen .....	58
14.2 erhvervslivet og folkeskolen – erhvervslivets indvirkning på den danske folkeskole .....	59
14.2.1 Erhvervslivets indtog i folkeskolen .....	59
14.2.2 Hvorfor er erhvervslivet inddraget i folkeskolen?.....	60
14.2.3 Erhvervslivet og dannelse?.....	62
14.2.4 Hvilken betydning har dette for individet .....	64
14.3 Hvad med demokratiet.....	67
15. Konklusion .....	69
16 Litteraturliste .....	70

## Abstract

Since the Danish public school was introduced in 1814, it has been widely discussed. This thesis will center around the current formation of this institution. Furthermore, it will also focus on the public school and its role in the current society. In the Danish school system, the concept of “dannelse” has been a subject of discussion in the recent years. Especially after the latest big reform in 2014. Directly translated to English, dannelse is education, good manners and formation, but this is not an accurate definition of the concept of dannelse. Dannelse refers to a way of thinking and behave. This thesis will focus on the concept of dannelse in the Danish public school and how the lack of this particular

concept can affect the society and the individuals living within this society. According to the Danish Professor Ove Kaj Pedersen, the Danish society is characterized with a high level of competition and the constant pursuit of economic growth. Furthermore, Zygmunt Bauman argues that the current society has some form of discomfort where nothing is stable anymore. He focuses on the labor market and describes how this aspect of a person's life is no longer stable. Everything in the society is unstable and therefore the individual can get a feeling of rootlessness and powerlessness. This is the society that every member of the society must fit into. This is a contrast to the welfare state which was the kind of state and society that Denmark previously was characterized by according to Kaj Pedersen. Because of the constant pursuit of economic growth, the business community has become a big part of the school system. This entails that the school has become more goal orientated on behalf of *dannelse*. This goal orientation manifests itself through an evaluation of the pupils every year from second grade to ninth grade. The problem with this constant evaluation is, that you can't measure *dannelse* as an competence. It is something deeper and refers among others to the ability of reflection and understanding of oneself in contrast to the society and the people in this society. This lack of *dannelse* in the current school system can have some consequences for the individual. The obstacles that every human being will have in their lifetime is not something that the competence concept can contain, which is the main measurement for the pupils in the Danish public schools.

In a competitive society everything is shifting constantly, The demand for particular competences is also shifting more dynamically. When the public school educates through the idea of competences instead of *dannelse*, the individual can have a hard time to fit into this new demands. This is also not in the interest of the society since every single individual is a resource. *Dannelse* is occupied by the formation of the whole human being, and everything it contains. If a person is more "dannet" it would also be easier for the individual to accept and evolve along the society. This would benefit the society as well as the individual.

## 1 Introduktion

Folkeskolen i Danmark havde tilbage i 2014 200 års jubilæum i Danmark. I løbet af de sidste 200 år, har indretningen af selve folkeskolen ændret sig meget, og selve denne ændring er i sig selv interessant at undersøge, da folkeskolen er et billede på samfundets og dets værdier. Den tidligere danske undervisningsminister Knud Heinesen udtalte i sin tid også at folkeskolens formålsparagraf

er ”*Samfundets trosbekendelse til fælles værdier*” (Sørensen, 2014). Der vil være en samfundsrelevans i at undersøge den nuværende udformning af folkeskolen og de værdier, som er indlejret i denne institution. Derfor vil opgaven undersøge begrebet dannelse og dens betydning i folkeskolen i dag, da der i dannelsesperspektivet er indlejret en lang række af værdier, som både gør sig gældende for samfundet og individets udvikling. Derudover vil opgaven også tage fat på demokratiaspektet i den danske folkeskole, og undersøge, hvordan udformningen af folkeskolen kan have betydning for demokratiet som statsform på sigt. Demokratitanken er hele det fundament, som vores nuværende samfund bygger på, og derfor er det interessant at undersøge, hvordan indretningen af folkeskolen kan påvirke fremtidens demokrati. Erhvervslivet er blevet en central aktør ifm. den danske folkeskole, og de er løbende med til at evaluere folkeskolen, og komme med forslag til, hvordan folkeskolen kan ændres således, at den lever op til det omkringliggende samfund. Det er interessant at undersøge denne påvirkning fra erhvervslivet nærmere, og hvilken betydning det kan have for samfundet og individet.

## 2 Problemstilling

Det er interessant at undersøge dannelsen i den danske folkeskole, da netop denne institution er en grundsten i samfundet. Dannelse i folkeskolen – og helt generelt – har været debatteret offentligt i den danske debat, hvor meningsdannere syntes bekymrede over den manglende dannelse i folkeskolen. Disse meningsdannere er bekymret for, hvilken retning samfundet vil tage, og hvilken påvirkning det har på individet. Dette er interessant at undersøge nærmere, da netop folkeskolen kan være med til at give et billede af både vores nuværende samfund, men også fremtidens samfund. Folkeskolen bliver i dag påvirket af erhvervslivet, hvor erhvervslivet også er med til at udforme selve indretningen af folkeskolen. Dette medfører en markant ændring ift. tidligere, hvor både lærerne havde større metodefrihed og eleverne kunne fordybe sig i mere eksistentiale emner i fx dansk. Det er også interessant, om dannelse stadig er et relevant begreb at arbejde med i vores nuværende samfund, og om erhvervslivet, kompetencer og dannelse kan gå hånd i hånd, og evt. være med til at ”forbedre” samfundet. Det er også interessant at undersøge, om dannelsen – eller mangel heraf – kan have en betydning for den fremtidige demokratiske proces. Projektet vil dermed udføre en teoretisk undersøgelse af, hvilken betydning erhvervslivet og dets øgede indflydelse på folkeskolen kan have, både for eleverne og samfundet som helhed. De forskellige meningsdannere anser den manglende

dannelse i folkeskolen som et problem, og ud fra dette vil det også være interessant at undersøge, hvad dannelses aspektet i folkeskolen kan bidrage med. Kritikkerne er også bekymrede for den mere målorienterede skole, hvor erhvervslivet – direkte eller indirekte – har haft en finger med i spillet, og dette stiller også et interessant spørgsmål, om dannelse og erhvervsliv kan sameksistere. Det er dermed selve dannelsesperspektivet og hvad dannelse i folkeskolen kan bidrage med ift. individet og samfundet som er det interessante i denne opgave, da nyere tendenser går i retning af, at folkeskolen er mindre orienteret imod dannelse i dag. Selve demokratispørgsmålet står centralt i formålparagraffen for folkeskolen, og spørgsmålet er, om der er en sammenhæng imellem demokrati og dannelse, og om det mindre fokus på dannelse, kan være et problem for demokratiet på længere sigt.

### 3 problemformulering

Den danske folkeskole er på mange måder en refleksion af samfundet, som er med til at forme fremtidens samfund og borgere heri. Med erhvervslivets indtræden i folkeskolen er det interessant at undersøge dannelsesaspektet nærmere, og undersøge hvad dannelse kan bidrage med, både mht. individet og for samfundet som helhed. Derudover findes det også interessant at foretage en teoretisk diskussion om indretningen af den nye folkeskole kan have en betydning for demokratiet.

Opgaven ønsker dermed:

*Hvordan er forholdet imellem dannelse og den danske folkeskole, og hvad kan dannelsesperspektivet i folkeskolen have af betydning for samfundet og borgerne heri.*

Opgaven ønsker dermed at undersøge principperne for dannelse i folkeskolen. Derudover ønsker projektet også at foretage en teoretisk diskussion af, hvad dette kan have af betydning for samfundet og dets borgere, og om dannelsesbegrebet kan være behjælpelig for individet i det samfund, som denne befinder sig i. I forlængelse af samfundsbetydningen, vil opgaven også foretage en teoretisk diskussion af demokratispektet og undersøge hvordan udformningen af folkeskolen kan have betydning for demokratiet.

## 4. opbygning

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvordan den resterende del af opgaven vil tage sig ud. Som det første afsnit vil der være en kort gennemgang af den danske folkeskoles historie, og hvilke reformer der har været kendetegnende i denne institution. Formålet er at skabe en historisk ramme om selve projektet, samt redegøre for centrale elementer i den nuværende lovgivning af folkeskolen. Derefter vil der være en gennemgang af nyere tendenser indenfor uddannelsessektoren, hvilket bliver efterfulgt af den offentlige debat, omhandlende dannelse i folkeskolen. Afsnit 8 vil kort beskrive, hvordan undervisningsministeriet anbefaler, hvorledes man som lærer skal forholde sig til demokratispørgsmålet. Derefter vil de videnskabsteoretiske overvejelser blive gennemgået efterfulgt af projektets design og metode. Endeligt vil der være et længere teoriafsnit om projektet teoretiske referenceramme, hvilket fører videre til analysedelen.

## 5 Folkeskolen i et historisk perspektiv

Nedenfor vil den danske folkeskoles historie kort blive opridset. Formålet med afsnittet er at opridse den centrale udvikling i skolevæsenet. Folkeskolen har en lang historie i Danmark, og har flere gange gennemgået store forandringer. Derudover vil centrale reformer også blive gennemgået, således at der er et overblik over den historiske udvikling i folkeskolen som institution. Derudover vil der også blive redegjort for centrale aspekter ved den nuværende lovgivning for folkeskolen.

### 5.1 den første folkeskole

I 1700 tallet var datidens stats- og gehejmekabinetsssekretær, Ove Høegh-Guldberg, optaget af, at alle danskere skulle modtage undervisning. Han var dog ikke optaget af, at alle elever skulle have den samme skolegang. Han var i stedet optaget af, at alle skulle have en vis form for viden og dannelse, som passede til den klasse, de nu engang befandt sig i. Hvis daglejerne og bønderne fik for meget uddannelse, ville de være utilfredse med deres plads i tilværelsen. En gårdmand skulle således modtage skolens maksimum, husmanden skulle have færre kundskaber, og daglejeren kunne nøjes med et minimum. Skolegangen startede fra det år barnet fyldte 6, og ophørte når barnet havde fået den viden som var tilpasset deres stand. (Brøcher, 2003 s. 20-21). I 1739 indførte den daværende konge, Frederik d. 4, at alle børn, uanset geografisk eller social herkomst skulle modtage

undervisning. Det er dermed allerede i starten af 1700 tallet, at tanken om undervisningspligt gør sig gældende (Gyldendal, 2016). En anden central pointe for denne tid, før skolepligten blev indført, er, at den danske geografiske demografi var inddelt således, at 80 procent af den danske befolkning boede på landet, og også arbejde med landbrug. Selvom der var mulighed for landsbyskoler rundt om i landet, blev disse ikke prioriteret over arbejdede. Når Bønderne havde travlt, blev deres børn også hjemme fra skolen, for at de bedre kunne hjælpe med diverse gøremål på gården (Larsen, Nørr & Sonne, 2013, s. 33-36). I 1814 blev det ved lov vedtaget, at alle børn i Danmark skulle gå i skole. Dette var et markant skifte fra datidens latinskoler, som var forbeholdt de få privilegerede børn, og havde som sit hovedformål, at uddanne fremtidens præster (Århus universitet, 2017). Skolereformen af 1814 havde været længe undervejs, hvor man i 1799 allerede havde udformet et udkast til den fremtidige lov. I dette udkast stod der blandt andet: *”Sand almeenoplysning maae udbredes, saa at vi kunne deele den glæde med vore kiære og troe undersaatte af bondestanden at see dens ungdom oplært og dannet til at vorde retskafne christne, gode borgere, trofaste undersaatte, sædelige og lykkelige mennesker”* (Henriksen, 2000 s. 27). Skolen skulle dermed være til gavn for både den enkelte, men også for samfundet og kongen. (ibid. s. 26-27). 1814 er dermed helt centralt, da dette årstal tilkendegiver folkeskolens egentlige fødsel, omend denne institution har ændret sig markant i løbet af de 200 år som denne har eksisteret. Dette er også årstallet, hvor skolepligten blev indført. I 1814 var der blot tale om en syvårig uddannelse, hvor særligt børn fra de lavere stillede klasser i samfundet skulle tillæres reelle færdigheder som læsning og regning, som skulle forberede og styrke dem til den virkelighed de levede i. Derudover var religion og danmarkshistorie også centralt i denne tidlige fase af folkeskolen. Disse to fag havde til formål at styrke den nationale identitetsdannelse og udrydde fordomme (Århus universitet, 2017). Skolereformen fra 1814 var på mange måder revolutionerende, og var også den første større lov omhandlende det, vi i dag kender som folkeskolen. Der var dog stadig et stort skel imellem skoler på landet og i byerne, ligesom børn fra forskellige lag i samfundet heller ikke gik i de samme skoler. Der var også forskel på, hvor længe man skulle gå i skole, alt efter om man var født som dreng eller pige, ligesom det ikke var de samme fag og de samme lærere, der underviste dem. Derfor var der heller ikke tale om én enkelt skolelov, men flere parallelle skolelove, der dog alle havde det tilfælles, at alle børn skulle gå i skole (Larsen, Nørr & Sonne, 2013, s. 19 & 128-129).

Folkeskolen som institution har siden 1814 ændret sig flere gange i løbet af de lidt mere end 200 år,

som siden er gået. Selve grundessensen som folkeskolen bygger på, er der dog ikke ændret markant ved, da det stadig den dag i dag handler om, at alle børn både har krav og pligt til at modtage undervisning på et bestemt niveau. Forskellige reformer har igennem tiden ændret mere eller mindre i selve udformningen og indholdet af folkeskolen. Derudover har der også været debatter og diskussioner om, hvad der er centralt, herunder hvilke fag der er vigtige, og også, hvilke dyder de enkelte elever skal opdrages og dannes efter.

#### 5.1.1 store reformer i folkeskolen efter 1814

Folkeskolen har løbende været igennem en lang række reformer, som har ændret måden, hvorpå skolen som institution fungerer. Nedenfor vil nogle af de centrale historiske reformer blive gennemgået, ligesom få andre væsentlige ændringer i folkeskolen vil blive opridset.

Den første store ændring efter reformen af 1814, finder sted i 1855. I 1814 var der skolepligt for alle elever, hvor man i 1855 lavede dette om til undervisningspligt, hvor eleverne blot skulle til en eksamen hvert halve år. Det skulle sikre, at eleverne kunne det samme som deres jævnaldrende. Med dette skift fra skolepligt til undervisningspligt, var der nu mulighed for, at friskoler kunne opstå. I 1814 var det hele statsstyret, hvilket man i 1855 gjorde op med (Århus universitet, 2017).

I 1899 vedtog folketinget, at skolevæsnet for de yngste elever, fremover skulle hedde folkeskole, hvor man førhen anvendte betegnelsen "borger- og almueskolevæsnet". Dette skal nok mest ses i lyset af, at folkeskolen ikke længere var en del af et samfund, hvor det var en enevældig konge, som havde magten, men i stedet var en del af et demokrati. I 1814 var der ikke som sådan obligatoriske fag, som eleverne skulle undervises i, men der var nogle krav til, hvad eleverne skulle kunne. De skulle blandt andet have undervisning i religion, skrivning og læsning, regning, sang og historie. Fra 1899 kunne skolerne nu også undervise i formning, biologi, håndarbejde, sløjd, hjemkundskab, fysik, tysk og engelsk. (Degnbol, 2000 s. 74). Yderligere skulle der også oprettes undervisningsplaner. Disse undervisningsplaner indeholdt blandt andet, hvilke fag der skulle undervises i på de forskellige klassetrin, ligesom der også blev opsat nye læseplaner og mål for, hvad de enkelte elever skulle have af færdigheder på forskellige klassetrin. Det blev også bestemt, hvor mange timers undervisning eleverne skulle have, hvor man i købstæderne skulle have 21 timers undervisning om ugen, skulle



man på landet have 18 timers undervisning. (Degnbol, 2000 s. 75-77 & 86-87) Derudover blev de enkelte fag også revurderet, og der blev oprettet nye fag, som alle elever skulle have. Alle elever skulle således have undervisning i fagene dansk, religion, historie og regning (ibid s. 86-93). Det helt centrale ved denne nye lov fra 1899 er, at der nu var deciderede fag i folkeskolen, hvilket på mange måder var en omvæltning fra tidligere, hvor der blot var fokus på, at eleven skulle besidde bestemte kompetencer. Året efter i 1900, udstedes den første egentlige landsdækkende læseplan i Danmark (Nørgaard, 2003. s. 13). Dermed blev der fastlagt nationale mål til, hvad de enkelte elever skulle kunne, hvor det første var op til den enkelte at vurdere, hvordan og hvad eleverne skulle lære. Allerede i 1903 er der igen en væsentlig reform, som er relevant at fremhæve her. Ved denne reform åbnede man op for en overbygning på folkeskolen, som skulle have lige adgang for alle, hvis man besad evnerne. Derudover blev der også åbnet op for, at pigerne nu kunne tage på gymnasiet. Prøver skulle afgøre, om den enkelte kunne komme igennem nåleøjet. Allerede i 4 eller 5 klasse blev der afholdt prøver for at afgøre, om man kunne blive optaget i eksamensskolen (forberedende skole for dem der skulle videre på gymnasiet) (ibid & Århus universitet 2017).

I 1937 blev der etableret en pendant til eksamensskolen, således at der nu var to mellemskoler. Dem der ikke gik videre til eksamensskolen, kunne nu blive optaget på den såkaldte eksamensfrie skole. Derudover var der også fokus på, at elevernes karakter skulle styrkes, og de skulle have nyttige kundskaber. I 1958 bliver alle skoler ligestillet, hvilket vil sige, at der ikke skulle være forskel på, om man gik i skole på landet eller i de større byer. Derudover bliver mellemskolen også afskaffet, og der er kun undervisningspligt til og med 7 klasse. Derefter kan man nu komme i realskolen. Alle elever skulle også have undervisning i et fremmedsprog. (Nørgaard, 2003 s. 15) I 1972 bliver undervisningspligten udvidet fra 7 til 9 år.

I 1975 foretager folkettinget endnu en ændring af folkeskoleloven. Denne nye folkeskolelov var på mange måder revolutionerende, samtidigt med, at den også i et historisk perspektiv placerer sig tættere op af vores nuværende tidsperiode.

#### 5.1.2 Folkeskolereformen af 1975

Formålsparagraffen for folkeskolen vil altid være af en hvis betydning, da netop disse, sætter rammerne for, hvad selve formålet med folkeskolen skal være. I 1975 bliver disse formålsparagraffer kraftigt ændret. Denne nye formålsparagraf har blandt andet fokus på det enkelte barn og dets unikke profil. Paragraf 2 i formålsparagraffen lyder således: *Folkeskolens opgave er i samarbejde med*

*forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs udvikling (Lillelund & Skaarup, 1975 s.12). Dette uddybes i paragraf 2 stk. 1: ”Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen” Endvidere er der i paragraf 2 stk. 3 nedskrevet følgende: ”Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati” (ibid). Derved var der fokus på, at eleverne skulle formes som demokratiske medborgere, og selv tage aktivt del i den demokratiske proces. Som et led i den proces indførtes der også et nyt fag i folkeskolen – samtidsorientering. Denne formålsparagraf står i stor kontrast til den tidligere formålsparagraf, hvor der blot stod, at ”folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber” (ibid). Derudover stod der også, at kristendomsundervisningen skulle være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære.*

Folkeskolen bliver også gjort obligatorisk til og med 9. klasse, ligesom der nu er mulighed for specialundervisning for de børn, som kan have gavn heraf (ibid s. 16).

### 5.1.3 Nuværende lov om folkeskolen

Den nuværende folkeskolelov er en konsekvens af de løbende reformer og generelle ændringer, som der har været i samfundet i løbet af lidt mere end 200 år, hvor folkeskolen har eksisteret. Dette lille afsnit vil opridse nogle af de centrale paragraffer, som står i den nuværende folkeskolelov.

Først og fremmest er det interessant at fremhæve folkeskolens formål, der da også er placeret som det første i lovteksten. Selve formålet er i sig selv noget af det mest interessante, da det netop viser, hvad samfundet vil med folkeskolen, og hvilke værdier der findes vigtige i vores nuværende samfund. Hele den første paragraf vil herunder blive fremstillet ordret.

§ 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.

(Jensen, 2015 s. 15)

I paragraf 3 stk. 4 fremhæves det, at skolerne skal samarbejde med de lokale kultur-, idræts-, kunst- etc. Institutioner for at opfylde formålsparagraffen. (ibid s. 16-17) Skolerne har dermed ikke alene ansvaret for at opfylde formålsparagraffen, hvor skolen også skal være i tæt samarbejde med både forældre og elever. I paragraf 5 fremhæves alle de obligatoriske fag, som eleverne skal have. Igennem hele skolegangen – fra første til 9 klasse – skal alle elever fx have dansk, engelsk, kristendomskundskab (med undtagelse af det år, hvor der er konfirmationsforberedelse), idræt og matematik. Der er også andre fag, som eleverne skal have igennem en stor del af deres skolegang. Disse fag er historie fra 3 – 9 klasse, tysk eller fransk fra 5 til 9 klasse, musik fra 1-6 klasse, billedkunst fra 1-5 klasse og natur/teknologi fra 1-6 klasse. Derudover er der fag, som de ”blot” skal have i tre år eller mindre. Herunder findes samfundsfag, geografi, kemi/fysik og biologi. (ibid s. 18-19) Paragraf 6 fremhæver, at kristendomskundskabs kerneområde skal være den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom, hvor man dog i de ældste klasser også skal stifte bekendtskab med andre religioner og livsanskuelser. Eleverne kan fritages for undervisning i dette fag, hvis forældrene påtager sig ansvaret for barnets religionsundervisning. I paragraf 7 står der, at eleverne skal have færdselslære, sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab samt undervisning i uddannelse og job. Paragraf 13 fortæller blandt andet, at der løbende igennem skoletiden skal foretages test af eleverne, for at sikre, at de lever op til de kompetencemålsætninger, der er sat for deres klassetrin. Endvidere vil disse testresultater hvert år blive offentliggjort, og skolelederne får oplyst deres testresultater og skal sammenligne dem med landsgennemsnittet. Paragraf 18 henviser til, at alle fag skal leve op til folkeskolens formålsparagraffer, og indholdet af de forskellige fag skal desuden have fokus på, at eleverne skal

kunne komme igennem de fastlagte prøver (ofte kaldet nationale tests). (ibid s. 20-34) Den resterende lov om folkeskolen handler i store træk om skolernes økonomi, undervisningspligt, skolens styrelse etc.

Ved den seneste reform i 2014, skulle eleverne også gå længere tid i skole, samtidigt med, at der også blev stillet krav til, at eleverne skulle have 45 minutters motion alle skoledage. Derudover blev der også indført lektiehjælp på selve skolen, hvor formålet var, at nedbryde den sociale arv.

Interessant er det, at begrebet dannelse ikke direkte er formuleret i lovtæksten. En nærmere gennemgang af nogle aspekter vil dog senere blive analyseret, for at undersøge om der ikke kan udledes noget, ud fra sætningerne.

## 6 Nye tendenser i uddannelsessystemet

Dette afsnit har til formål at belyse nogle tendenser som har fundet sted indenfor uddannelsessektoren i Danmark.

Regionsrådsformanden i region hovedstaden påpeger nødvendigheden af, at de danske gymnasier skal give relevante kompetencer, som kan anvendes i erhvervslivet. Dette mener hun er en nødvendighed, idet Danmark sakker bagud på produktiviteten, og erhvervslivet efterspørger højtuddannet arbejdskraft, som har kompetencer til innovation og iværksætterier. Dermed er erhvervslivets interesser også blevet en del af debatten på de danske gymnasier. Region hovedstaden udarbejdede tilbage i 2009 et forsøgsprojekt, hvor regionens gymnasier skulle være nationale foregangsgymnasier på innovationsområdet. (Böss, 2014 s. 68-69). Sophie Hæstrup Andersen (formand region hovedstaden) har i 2014 også uddybet dette i en artikel i Berlingske. Heri henviser hun til en rapport fra produktivitetskommissionen, der konkluderer, at Danmark halter efter på produktiviteten, fordi gymnasieeleverne ikke får tillært de rette kompetencer, og fordi de ikke er afklaret og fokuseret på deres fremtidige karriere. Hun mener, at det nuværende STX hører fortiden til, og at de skal i stedet beskæftige sig mere med ”virkeligheden” uden for gymnasiets mure. Eleverne skal lære at løse problemer for samfundet og virksomheder, ligesom de skal mærke arbejdspladserne. Hun kritiserer også gymnasierne for, at de ikke er internationalt orienteret og der mangler fokus på innovation. Hun skriver blandt andet: *”Mit budskab til rektorer og gymnasielærere er simpelt. [...] Lad erhvervslivet inspirere til projektførelse. Sæt faglighederne i spil mellem uddannelserne. Spørg*

jer selv, om I ikke kan integrere de nye og nødvendige kompetencer på tværs i uddannelsen uden at gå på kompromis med kvaliteten?" (Andersen, 2014). Universiteterne er også blevet en større del af jagten på økonomisk vækst. Den daværende videnskabsminister Morten Østergaard (Radikale Venstre videnskabsminister fra 2011-2014) nedsatte en kommission, som skulle redegøre for beskæftigelseseffekter og samfundsøkonomisk afkast af videregående uddannelser. Udvalget bestod udelukkende af økonomer og kommunikations- organisationsfolk. Kritikerne pegede på, at Østergaard havde begrænset universiteterne til en produktionsvirksomhed, hvor det eneste formål var at skabe økonomisk vækst (Böss, 2014. s. 78-82). Samfundet i dag er i høj grad påvirket af kapitalismens krav, og dermed også erhvervslivets efterspørgsler på, hvad de mener er det nødvendige for den fremtidige udvikling af samfundet.

Danske regioner har også udarbejdet 10 konkrete forslag til, hvordan fremtidens vækst skal sikres i Danmark. De skriver, at gode vækstvilkår i Danmark er afhængig af individer med rette og gode kompetencer. To af deres konkrete forslag bygger på de videregående uddannelser, og at antallet af studiepladser skal bestemmes ud fra det fremtidige behov for arbejdskraft. Derudover skal uddannelserne også passe bedre til erhvervslivets behov. Disse to anbefalinger bygger på den argumentation, at der er mangel på højtuddannet specialiseret arbejdskraft (danske regioner å.u). Det er ikke kun de videregående uddannelser, som erhvervslivet har rettet sit fokus imod. Folkeskolen er også berørt af erhvervslivets interesser. Tilbage i 2010 nedsatte den daværende regering et såkaldt "skolerejsehold". Disse skulle udfærdige et 360 graders eftersyn af folkeskolen, som det også så fint står beskrevet som en del af overskriften på deres rapport. Formanden for dette udvalg var Jørgen Søndergaard, og han proklamerede blandt andet, at der var et behov for at se fagene dansk og matematik efter i sømmene, og man skulle diskutere relevansen i fagene. Dansk uddannelseschef i Dansk Industri fremfører også følgende udsagn ifm. rapporten: "*Erhvervslivet kan hjælpe med de gode metoder i undervisningen. Det handler også om en bredere samfundsforståelse*" (Klingsey & Smith, 2010). Også direktøren i dansk arbejdsgiverforening er enig i, at det er nødvendigt at inddrage erhvervslivets betragtninger, når det handler om folkeskolens indretning. *Man kan ikke lave en god folkeskole uden at have formålet med den for øje, og her er arbejdsgivernes og erhvervslivets syn på sagen helt nødvendig. Folkeskolen skal føre til, at de unge kan bidrage til, at danske virksomheder kan klare sig i den internationale konkurrence*" (ibid.). (Ibid.) Tilbage i 2009 søsatte Herning kommune også et projekt, hvor kommunens folkeskoler skulle arbejde tæt sammen med det lokale erhvervsliv. Dette skulle fremme entreprenørskab i undervisningen (Kaare, 2009). Folkeskolen.dk – fagblad for undervisere – har tilbage i 2002 også udgivet en artikel med titlen "skolen for

erhvervslivet". I denne citerer de dele af regeringens rapport "bedre uddannelser". Af denne rapport fremgår det, at uddannelsessystemet skal levere kompetent arbejdskraft til erhvervslivet. Danmark er et land, som er afhængig af en høj veluddannet befolkning med de rette tidssvarende kompetencer. Dette er en nødvendighed for at kunne være med i den globale konkurrence (Olsen, 2002). I første kapitel af rapporten fremlægger regeringen deres vision for bedre uddannelser. Der står blandt andet: *"Regeringens vision er et fleksibelt uddannelsessystem med uddannelses tilbud på et højt fagligt niveau. Uddannelserne skal være relevante i forhold til kompetencebehovene i erhvervslivet og i den offentlige sektor"* (regeringen, 2002 s.8). Folkeskolen skal dermed blandt andet indrettes efter erhvervslivets ønsker og behov, og være med til at definere mål og indhold. Erhvervslivet har dermed fået øget indflydelse på hele uddannelsessystemet, herunder også folkeskolen, og derfor er det også relevant, at redegøre for, hvad erhvervslivet har af interesser. Nedenstående afsnit vil kort behandle dette.

## 6.1 definition af erhvervslivet og erhvervslivets logik

Nedenstående afsnit vil belyse hvilken logik der er dominerende indenfor erhvervslivet som helhed, og være grundlaget for den forståelse som begrebet tillægges i denne opgave.

Man kan næsten sætte lighedstegn imellem erhverv og arbejde. Et erhverv er det arbejde, som man tjener sine penge på. Erhvervslivet er alle virksomheder i et land (Becker-Christensen, 2005. s. 344). Erhvervslivet er dermed en stor del af de arbejdspladser som findes i Danmark, og måden hvorpå det enkelte individ skaffer økonomisk kapital til livets fornødenheder og fornøjelser. Det er svært at personificere erhvervslivet, men de bliver repræsenteret igennem forskellige kanaler, som også fokuserer på vækst i samfundet.

Når erhvervslivet er kendetegnet ved alle virksomheder i landet, er det dermed også mange arbejdspladser. Et af de primære interesser for erhvervslivet er at skabe profit, og dermed er de økonomiske interesser også nødvendige for virksomhederne, da virksomhederne ikke ville eksistere, hvis de ikke kan generere profit på den lange bane. Erhvervslivets interesser er dermed økonomisk vækst, og det er også ud fra dette tankesæt, at erhvervslivet fx fokuserer på innovation og faglige kompetencer. Dermed søger erhvervslivet også disse kompetencer, da argumentet er, at disse egenskaber kan være med til at skabe økonomisk vækst i samfundet. Erhvervslivets interesser vil

også orientere sig imod det globale marked, da netop udenlandske markeder er et potentielt/nuværende område for fremtidig vækst.

For erhvervslivet er det helt centralt, at der er en stor mangfoldighed af kompetencer, således at forskellige individer kan varetage forskellige specialiserede arbejdsopgaver. Virksomhederne skal kunne vurdere og evaluere hvilke evner det enkelte individ besidder, og derfor vil det ideelt for dem også være sådan, at de kan vurdere den forskellige arbejdskraft ud fra en fælles møntfod. Den fælles møntfod kommer til udtryk i kompetencebegrebet. Erhvervslivet har et ønske om, at de på forhånd ved, hvilke evner og kompetencer de kan få ud af hver arbejdskraft, og derfor må uddannelsessystemet også indrette sig efter dette behov, som erhvervslivet argumenterer for. Måden hvorpå erhvervslivet kan sammenligne forskellig arbejdskraft, er ud fra forskellige uddannelser, hvor det tydeligt fremgår, hvilke kompetencer uddannelsen bidrager med. Hårdt beskrevet ønsker erhvervslivet ifølge marketisering – et begreb som henviser til samfundets indretning efter markedslogikken – at kunne finde frem til et produkt/arbejder som kan håndtere bestemte arbejdsopgaver. (Nordenbo, 2011, s. 57-61)

## 7 Dannelse

Formålet med dette afsnit er at skabe en fælles forståelsesramme om, hvad dannelsesbegrebet betyder. Forskellige teoretiske syn på dannelse vil senere blive gennemgået, bl.a. vha. Klafki, Grundtvig mfl. (jf. afsnit 13.1) Dette afsnit vil derfor blot beskæftige sig med dannelse ud fra den fælles forståelse af dannelse, som der er en bred fælles forståelse af. Derudover vil afsnittet også belyse dele af dannelsesdebatten, som har floreret i diverse medier igennem den seneste tid.

### 7.1 Begrebet dannelse

Hvis man slår dannelse op i Gyldendals etymologi leksikon, får man følgende beskrivelse af dannelse: ”*Oplysthed, kultur*” (Gyldendal 2010 s. 86). Et opslag i Politikens retskrivnings og betydningsordbog giver et lidt andet billede af dette begreb, da der heri står, at dannelse er det at være velopdragen og være formet (Becker-Christensen & Petersen, 2009 s. 102). Disse to definitioner vil ikke være tilfredsstillende, men både begreber som oplysthed, kultur og opdragelse er alle begreber, som er med til at indramme begrebet dannelse. Den danske sognepræst Torben Bramming har udformet denne

overordnede ramme for, hvad dannelse er: ”At være dannet er at være formet, trykket på, hamret på, ændret på, gjort indtryk på udefra. Dannelse er noget andet end natur. Den kommer udefra.” (Bramming, 2016) Denne ramme er god at have i bagtankerne, da den netop henviser til, at dannelse ikke er noget, som vi automatisk besidder fra den dag, vi bliver født, men i stedet er noget som skal påvirkes. Derfor er det også interessant at undersøge debatten nærmere, da denne måske kan være med til at belyse nogle af de egenskaber som debattører, meningsdannere og forskere tillægger begrebet. Derudover er debatten også interessant, da den kan være med til at belyse visse tendenser i samfundet.

## 7.2 Dannelse i folkeskolen og samfundet – debatten

Selve dannelsesaspektet har været til heftig debat i løbet af de senere år. Forskellige meningsdannere har formuleret deres holdning til netop dette emne, og meningene har været delte. Både blandt de forskellige debattører, politikere og almindelige borgere. Målet med dette afsnit er at frembringe nogle af de centrale pointer, som der igennem den seneste tid har været i debatten om folkeskolen.

Den nuværende uddannelses- og forskningsminister Søren Pind, forklarer i en video, hvorfor dannelse er vigtigt for samfundet. I den korte video siger han blandt andet, at dannelse er med til at binde samfundet sammen og skabe en følelse af fællesskab. Han forklarer den nuværende dannelsesdebat med, at der er opstået en ”os” og ”dem” mentalitet i Danmark. Han beskriver dannelse som både værende historie og filosofi, men også alle de små ting – med andre ord de små aspekter i kulturen, som for udenforstående kan anses som særheder – som binder individerne i landet sammen. Netop dette, er også baggrunden for, at han på de danske universiteter vil genoprette en form for filosofikum. Denne debat om filosofikum og dannelse på de videregående uddannelser er i dette projekt ikke relevant at undersøge nærmere. Søren Pinds tanker om dannelse og dets betydning for samfundet er dog relevant at inddrage, da det kan være med til at give en vinkel på dannelsens betydning, og hvorfor dette begreb er vigtigt at arbejde med. (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2017). Biskop i Ribe stift, Elof Westergaard byder også ind med hans syn på den ”manglende dannelse” i folkeskolen: ”Vi lever i en tid, hvor man nemt tænker for ensidigt og kun ser eleven som en lille soldat i konkurrencestaten. Når jeg gerne går ind i debatten, er det for at være med til at understrege den



*væsentlige opgave, det er for skolen at medvirke til, at børnene får mod på livet og lyst til at tage del i samfundet”* (Skov Hansen, 2016).

Et andet kritisk syn på den ”manglende dannelse” i folkeskolen kommer til udtryk via Mathilde Illum Aastrøm, der er konsulent i KL. Hun tager udgangspunkt i et citat af Knud Romer ” *Man har fjernet dannelse fra uddannelse, og hvad har man tilbage? Ud! Ud på arbejdsmarkedet. Ud og tjen penge. Ud, ud, ud*” (Illum Aastrøm, 2011). I sit debatindlæg i Politiken fortsætter hun sin kritik af folkeskolen, idet hun blandt andet fremlægger det syn, at folkeskolen blot er en institution, som skal træde ind i samfundets trædemølle, og nærmest som robotter skal holde det økonomiske hjul i gang. Hun sætter spørgsmålstegn ved, om vi blot skal lære tysk for at handle med tyskerne, og blot lære at regne, for at kunne gennemskue regnskaber for de virksomheder vi arbejder for.. Hun slutter sit debatindlæg med, at fremhæve muligheden for, at vi i fremtiden kan finde en anden måde at holde Danmark i gang på, end at gå ind i den førnævnte trædemølle. Dette kræver dog, at vi skal væk fra vores nuværende fokus på test og kompetencefokus. (Illum Aastrøm, 2011). Alexander von Oettingen der udover at være prorektor på syddansk universitet også besidder en doktorgrad i pædagogik mener, at man skal skelne imellem den dannelse, der foregår hele tiden, og hele livet igennem – blandt andet hvordan vi agerer ift. hinanden – og det dannelsesbidrag som folkeskolen skal være med til at give. Dette er et centralt argument at have med sig, da det er essentielt, at man har en forståelse af, at dannelse ikke er noget som skolen hverken kan eller skal have eneansvar for. Skolen er dog stadig en væsentlig dannelsesinstitution, da den giver adgang til basale færdigheder såsom dansk og matematik, men samtidig giver den også forståelse for den verden individet lever i, og giver nogle redskaber som individet kan anvende i det fremtidige arbejdsliv. Ifølge von Oettingen skal man dog også passe på med, at negligere almendannelsen, men pointere, at det er de ”grundlæggende danneskategorier” som ovenfor er beskrevet, der er de væsentligste (Olsen, 2016). Også den danske debattør Lone Skov Al Awssi bedyrer vigtigheden af dannelse i samfundet. Hun kritiserer den mig mentalitet som præger samfundet, hvor det hele tiden handler om at komme forrest. Hun fremhæver blandt andet strøget som eksempel, hvor folk går hensynsløst ift. hinanden, og har nok i deres egen verden. Man tager tingene for givet, uden at føle forpligtigelser overfor det store fællesskab. I forlængelse af det overfladiske, stiller hun sig også kritisk overfor de valg, som borgerne vælger i et samfund. Det er de nemme løsninger, hvor man ikke sætter sig ordentlig ind i et givent område. Tendenserne til, at flere vil ud af EU og bygge en mur er et af kritikpunkterne. Uden EU ville det blive nemmere at overskue. Det er socialt anerkendt at løbe en halvmaraton, men ikke at melde sig ind i et parti eller gå i kirke. (Al Awssi, 2017) For Lone handler det om, at individualismen

og det overfladiske har fået overtaget i samfundet, hvilket i sidste ende vil gøre op med det samfund vi i dag lever i. Den danske politiker Marianne Jelved (Radikale Venstre) har også blandet sig i debatten, og mener også, at der er kraftig mangel på dannelse i folkeskolen, hvor ordet dannelse er erstattet af kompetencer. På et folkemøde om dannelse, opfordrede hun flere gange til et læreroprør. På folkemødet – hvor det hovedsageligt var lærere som var til stede – blev der flere gange kritiseret, at der var meget metodetvang samt lærermålsstyring. Chresten Sloth Christensen der er tidligere skoledirektør i Skagen fremhævede også det synspunkt, at skolen er blevet gjort til arbejdsmarkedets første forgård. (Bünemann, 2016)

Hvis man følger dannelsesdebatten i diverse aviser og lign. Kan man umiddelbart godt få det billede, at der er enighed om, at der er mangel på dannelse. Både i samfundet som helhed, men også i folkeskolen som institution. Det er ikke til at opstøve et debatindlæg eller lignende, som stiller sig kritiske overfor dannelse, og dette er i sig selv interessant, hvis de fremhævede debattører i dette afsnit alle er enige om, at der er sket en form for værdiskred i samfundet, hvor dannelse ikke længere har den samme betydende rolle.

## 8 demokrati i folkeskolen

I formålsparagraffen står der blandt andet at skolens virke skal bygge på demokratiske værdier. Et spørgsmål som hurtigt kan finde indpas er så, hvordan gøres dette? For at besvare dette spørgsmål har undervisningsministeriet selv udgivet et hæfte, hvori de forklarer, hvordan man skal gøre dette.

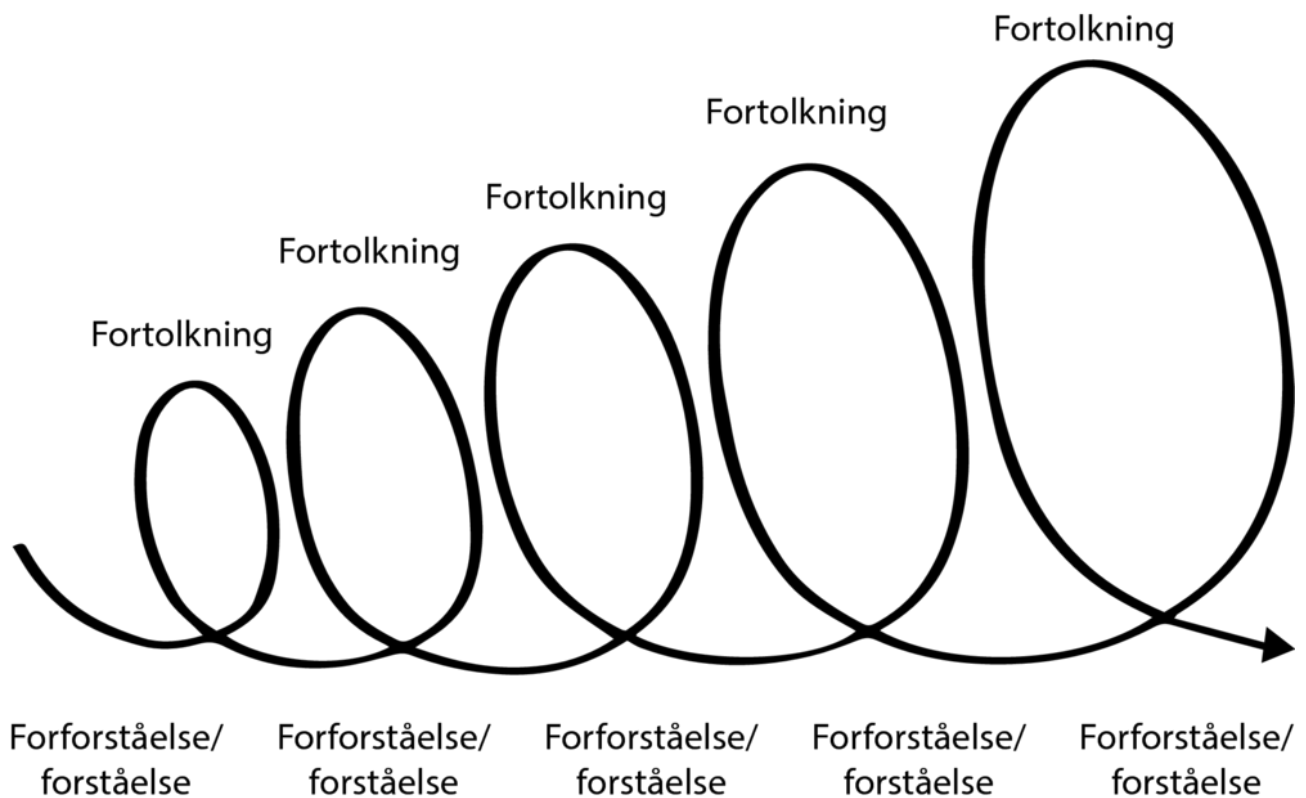
De starter med at opridse hvilke værdier og rettigheder individer har i et demokrati. De fremhæver blandt andet frihedsrettighederne og medbestemmelse. De fremhæver også, at man i et demokrati har visse pligter, som det forventes, at man lever op til. Her er det centrale aktiv deltagelse, da alle borgere har et medansvar for, hvordan samfundet fremover skal formes (undervisningsministeriet, 2006. s. 12-13). Dette er centralt at pointere, da det også viser, hvad folkeskolen skal have fokus på, når de skal opdrage eleverne til at være demokratiske medborgere.

Mht. medborgerskab fremhæves det, at eleverne ganske enkelt skal have kendskab til begrebet og dets betydning. Dette indebærer bl.a., at eleverne skal lære at lytte, være nysgerrige, tage kritisk stilling og give udtryk for egne meninger (ibid s.18-19). For at få demokratiet ind under huden, skal eleverne lære at praktisere demokrati i hverdagen. Dette skal ske ved, at lærerne skal undervise i demokratisk adfærd, at lytte og respektere andres holdninger. Eleverådet spiller også en central rolle, da eleverne på denne måde, kan praktisere demokratiet i praksis (ibid S.28-29).

## 9 Videnskabsteoretiske overvejelser

Denne opgave vil bære præg af en hermeneutisk erkendelsesproces. Indenfor videnskabsteorien er denne retning placeret blandt de idealistiske retninger, hvor modsætningen ville være realismen. Den grundlæggende forskel på de to retninger er deres syn på virkeligheden. I realismen eksisterer der en virkelighed uafhængigt af observatøren, mens verden observeres afhængigt af observatøren i idealismen. Man kan også beskrive forskellen på disse to kasser på en anden måde, hvor forskellen er placeret i, om mennesket finder en virkelighed eller opfinder en virkelighed. Da der er mange forskellige videnskabsteoretiske retninger, ville det dog være en smule for simpel, blot at inddele måden hvorpå viden erfares i to overordnede kasser. Centralt for hermeneutikken er, at forståelse og fortolkning kommer før forklaring. Grundlæggende betyder dette, at der skal være en dyb forståelse og senere fortolkning af problemfeltet inden der fremgår en forklaring. Forståelse og fortolkning er grundlæggende vilkår for den måde vi tilgår verden og vores væren i verden. Hver enkelt person forstår forskellige handlinger, begreber, relationer etc. forskelligt, og derfor er det centralt at fortolke på forskellige fænomener. Denne fortolkning kan dog også være forskellig, ligesom der er mulighed for misforståelse, når man forsøger at forstå et emne. Vi må derfor fortolke os frem til en dækkende og sammenhængende mening, som der findes tilfredsstillende. At fortolkning er centralt indenfor denne videnskabsteoretiske retning kommer også til udtryk i selve navnet. Hermeneutik betyder nemlig fortolkning. Hermeneutik består af tre dele: Forståelse, udlægning og anvendelse. Formålet er at finde den sande mening. For at finde den sande mening, anvendes den hermeneutiske spiral. Henriette Højberg betegner den hermeneutiske spiral som en cirkel i stedet, men betegnelsen cirkel finder dette projekt ikke helt rammende, og anvender derfor i stedet begrebet spiral. Denne mindre definitionsforskel har dog ikke betydning for den måde, som Højberg udlægger denne tilgang. Den hermeneutiske spiral er kendetegnet ved, at den fokuserer på vekselvirkningen imellem del og helhed.

Det er sammenhængen imellem delene og helheden der er meningsskabende. Det er i denne vekselvirkning muligheden for fortolkning opstår. Som det tidligere blev beskrevet, opstår muligheden for misforståelse, når man forsøger at forstå et område. For at udelukke denne misforståelse som en mulighed, må man blive ved med at fortolke til man opnår en dækkende og modsigelsesfri udlægning. Det er her, begrebet om den hermeneutiske spiral kommer til udtryk, og hvor ens forforståelse bliver ændret via fortolkning, for at man så opnår en ny forforståelse. Denne proces fortsættes indtil man når en dækkende og modsigelsesfri udlægning. (Højberg, 2009, s 309-314) Det er også ud fra denne argumentation, at begrebet spiral findes mere relevant end cirkel, da en spiral henviser til en konstant proces, der i princippet ikke har nogen endelige destination, som netop en cirkel har.



Den forståelse, man besidder inden man starter en undersøgelse, er kendetegnet ved, at den består af fordomme og forforståelse. Forståelsen bliver løbende større, ligesom grafen også viser, men hver enkelt individ besidder en forståelseshorisont, som er individuel for den enkelte, og dermed er der også en vis grad af subjektivitet over denne retning. Forståelseshorisonten er udgjort af den personlige tilgang til verden og de personlige erfaringer man har gjort sig. Forståelseshorisonten er dog ikke udelukkende subjektiv, da vi som mennesker lever i et fællesskab med hinanden. Det indbefatter bl.a.

et sprogligt, kulturelt og historisk fællesskab (ibid s. 323-324). Som det gerne skulle fremgå af ovenstående, er forståelsesbegrebet helt centralt i hermeneutikken, og det er da også dette begreb, som udgør omdrejningspunktet i analysen. Derudover er det også centralt, at man sætter sine fordomme i spil, og lader dem udfordres af andre syn, ligesom man skal lade genstandsfeltet åbne sig op. Processen er i princippet altid en uafsluttet proces. (ibid s. 339 & 341)

At projektet er hermeneutisk kommer bl.a. til udtryk ved, at der i projektets teori-afsnit vil være en teoretisk begrænsning af dannelse, således at projektets forståelsesramme er på plads, ligesom nogle teoretiske overvejelser ved vores nuværende samfund også vil blive gennemgået. Dannelsesbegrebet er dermed også fortolket, så det tydeligt fremgår, hvordan denne opgave opfatter dannelse. Analyseafsnittet tydeliggør også projektets hermeneutiske tilgang, hvor projektet hele tiden forsøger at grave et spadestik dybere, og dermed nå en dybere og bredere erkendelse af dannelse/mangel på samme i folkeskolen, og hvilken betydning dette måtte have på samfundet og individet. Den hermeneutiske proces er dermed ikke kun en indre proces i denne opgave, men kommer også konkret til udtryk via projektets opbygning. Den hermeneutiske spiral som er en indre gennemgående erkendelsesproces, der igennem hele opgaven har påvirket og ændret projektets udformning kommer også til udtryk. Denne indre erkendelsesproces kommer til udtryk i analysedelen og i konklusionen, hvor den hidtidige erkendelse direkte kommer til udtryk i form af det skrevne ord. Det som ikke kommer til udtryk – i det mindste ikke tydeligt – er dele af den fortolkningsproces, der har været omhandlende forskellige aspekter i opgaven i et forsøg på at besvare projektets problemformulering og problemstilling. Den forforståelse som fandt sted inden de første ord blev nedskrevet på de første sider i denne opgave, er dermed ikke med. Dette er der flere grunde til, men et grundlæggende argument for denne udeladelse må være, at den ikke som sådan er relevant. Den forståelse der var af fx dannelse inden opgaven startede byggede ikke på den samme teoretiske viden, som der senere blev erkendt, sammenstillet med andre teorier og fortolket. Selvom fordomme og forforståelse er yderst relevant, også inden for hermeneutikken, er det som sådan ikke relevant at inkorporere det i en opgave som denne, da den ikke bidrager med et svar på problemstillingen eller problemformuleringen. Igennem den konstante indre proces i den hermeneutiske spiral, har der hele vejen igennem også været en vekselvirkning imellem del og helheden. Den indsamlede viden er hele tiden sat op imod det store billede i projektet, og hvordan den kan bidrage med en bedre forståelse af denne helhed. Selvom projektet er startet kronologisk og også kommer til udtryk som sådan i projektet, er der løbende foretaget ændringer, rettelser etc. Idet der er opnået en ny forforståelse som bedre kan bidrage med en besvarelse af projektets problemstilling og problemformulering.

## 10 design

Rammen for dette projekt er et single case design. Dette er valgt for at opnå en dybdegående og detaljeret forklaring af casen (Bryman, 2012 s. 66), som i dette tilfælde er folkeskolen, herunder mere specifikt dannelse og dens betydning for individet og samfundet. En case er en empirisk undersøgelse, hvor der foretages en undersøgelse af et fænomen i en social kontekst, hvor fænomenet udfolder sig (Antoft & Salomonsen, 2012 s. 32). Selvom et single case design ligger op til en mere dybdegående analyse, er en afgrænsning indenfor dette felt stadig nødvendigt. Det er således ikke hele folkeskolen og alle de forskellige aspekter, som vil blive berørt i denne opgave, men det er i stedet de aspekter i folkeskolen, som har betydning for dannelse på den ene eller anden måde.

Projektet har en overvejende induktiv tilgang. Empirien ligger forud for teorien (De Vaus, 2001 s. 6), hvilket også kommer til udtryk i projektet. Grundlaget er dannelse i folkeskolen, hvor bl.a. formålsparagraffen og konkrete elementer i folkeskolen vil blive anvendt og undersøgt vha. diverse teorier. I projektets indledende fase, var der ingen overvejelser omhandlende bestemte teorier, da de først er opstået i et senere forløb. Den grundlæggende case er folkeskolen, og denne induktive tilgang som projektet også har, er overvejende kendetegnet ved at være et teorifortolkende casestudie. Projektet er et teoretisk projekt, hvor formålet er at anvende diverse teorier på allerede eksisterende empiri. Teorierne har til formål at skabe en ramme om problemstillingen og empirien, hvilket også er kendetegnende for det teorifortolkende casestudie (Antoft & Salomonsen, 2012 s. 38-40) De Vaus beskriver også, at indenfor case designet er det ikke muligt at foretage en analyse uden anvendelse af teori (De Vaus, 2001 s. 221).

## 11 metode

I opgaven arbejdes der kvalitativt, med det formål at komme i dybden med problemstillingen. Med hermeneutikken som det videnskabsteoretiske standpunkt, er det også oplagt med denne fremgangsmåde, da den kvalitative metode kan grave dybere ned i forklaringen af forskellige problemstillinger (Højberg, 2009 s. 340-341). Indenfor den kvalitative metode er dokumentanalysen fundet særligt relevant. Forskellige former for dokumenter ligger dermed grundlaget for projektets empiri. Et dokument kan være alt lige fra formelle juridiske paragraffer, akademiske rapporter, historiske dokumenter, avisartikler, bøger og videre til subjektive udsagn fra en borger. Et dokument

er kendetegnet ved, at det udgøres af sprog, der er nedskrevet og fastholdt i en bestemt tid. Indenfor dokumentanalyse skelnes der også imellem tre forskellige typer af dokumenter. Dette er primære, sekundære og tertiære. Primære dokumenter er kendetegnet ved, at det kun er et begrænset antal aktører, som har haft adgang til det givne dokument. Hensigten med dokumentet har ikke været, at offentligheden skulle oplyses om dens indhold. Primære dokumenter vil ikke blive anvendt i opgaven, da selve aktørperspektivet ikke er interessant ift. problemformuleringen og problemstillingen. Sekundære og tertiære dokumenter vil derimod begge blive anvendt, og de har også begge det tilfælles, at offentligheden har fri adgang til dokumenterne. Et sekundært dokument har dog ikke nødvendigvis offentligheden som målgruppe. Eksempler på et sekundært dokument kan være lovtekster og rapporter. Tertiære dokumenter er udover dens frie tilgængelighed også kendetegnet ved, at det er dokumenter, som er produceret på et tidspunkt efter den begivenhed eller situation, som der henvises til. Det kan være akademiske bøger, artikler, memoirer etc. Der vil ikke altid være et klart skel imellem de tre former for dokumenter, men det er som sådan heller ikke relevant, hvilken type af dokument der anvendes. Som Kennet Lynggaard beskriver det: *"Pointen er[...] ikke, at analytikeren får mere direkte adgang til sandheden om et givent fænomen ved at benytte sig af primære eller sekundære dokumenter frem for tertiære dokumenter"* (Lynggaard, 2010 s. 139).

I dokumentmetoden er det også centralt, at dokumentanalytikeren ikke selv har produceret det givne dokument, ligesom dokumenterne som hovedregel heller ikke er publiceret med det formål at indgå i en samfundsaglig analyse. (ibid s.137-140)

Dokumenter skal også vurderes ud fra deres autencitet, troværdighed, repræsentativitet og mening. Autencitet henviser til, at dokumentet ikke skal være falsk, eller fra en falsk afsender, mens troværdighed henviser til, at dokumentet skal være uden bias. Med repræsentativitet menes overvejelser om, dokumentet repræsenterer et bestemt fænomen, og mening henviser til, om dokumentets budskab er tydeligt. Disse fire kriterier for et dokument skal være med i overvejelserne når forskellige dokumenter udvælges, men selvom et dokument fx ikke er repræsentativt, kan det stadig indgå i en opgave, så længe det præciseres at denne ikke er repræsentativ. Så længe der er et formål med dokumentet. (ibid s. 146-149)

## 12 reliabilitet og validitet i projektet

Projektet stræber efter at være så objektiv som muligt, således at andre kan opnå de samme resultater. Projektet søger derfor en høj grad af reliabilitet (Bauman, 2012 s. 168-169), men det er ikke sikkert, at fremtidige undersøgelser vil opnå det samme resultat, da dele af undersøgelsen forsøger at give et bud på, hvad en ændring af synet på dannelse i folkeskolen kan have af betydning for fremtidens samfund og borgerne heri. I den hermeneutiske erkendelsesproces er det centralt, at virkeligheden ikke kan gå ud over observatørens erkendelse og livsverden, og af denne grund kan der forekomme forskellige resultater, alt efter hvem der foretager undersøgelsen. Derudover er projektet også meget afhængig af teorien, hvor disse også er udvalgt for at opnå en så høj grad af validitet og reliabilitet, således at teorierne hjælper med at besvare opgavens problemstilling og problemformulering. Den eksterne validitet er også kendetegnet ved, at der skal være valide forbindelser imellem de forskellige variabler som projektet sammenkobler, hvilket dette projekt også stræber efter at opnå

## 13 Teori

De nedenstående afsnit vil redegøre for de teorier, som opgaven vil anvende af en fremtidig analyse. Disse teorier er udvalgt efter deres relevans for besvarelsen af opgavens problemformulering. Derudover kan de også give forskellige perspektiver på den givne problemstilling. Som eksempel kan det fremhæves, at der er 3 forskellige teoretiske dannelsesretninger, som alle bidrager med noget forskelligt på, hvad dannelse er, og hvad der ideelt set er et dannet individ. Derfor vil Humanistisk dannelse, N.F.S. Grundtvig, og tyske Wolfgang Klafki blive gennemgået. Disse teoretikere er blevet udvalgt ud fra det rationale, at de alle har haft betydning for måden, hvorpå vi forstår og arbejder med begrebet dannelse i dag. Andre teoretikere som fx Løgstrup og Kierkegaard kunne også være en del af dannelsesafsnittene, men deres bidrag til dannelse anses ikke for at have haft den samme betydning for det danske uddannelsessystem. Disse to teoretikere kunne dog have bidraget med andre nuancer af et ellers forvirrende og abstrakt begreb som netop dannelse, hvor særligt Kierkegaard står i stor kontrast til fx Grundtvig. Udvalgelsen af dannelsesteorier må også have en naturlig begrænsning idet der findes uendelig mange bøger om emnet, og de tre udvalgte teoriretninger er blandt de mest dominerende i en dansk kontekst. Efter afsnittene om dannelse vil der være et afsnit om konkurrencestaten, og hvordan denne adskiller sig fra velfærdsstaten. Dette gøres vha. Ove Kaj Pedersen og hans beskrivelse af, hvad der kendetegner en konkurrencestat. Ove Kaj Pedersen er udvalgt ud fra den begrundelse, at hans bog har haft stor betydning for måden, hvorpå vi forstår det danske samfund i dag. Den tidligere finansminister Bjarne Corydon har i flere interviews også tilkendegivet sin begejstring for konkurrencestaten, og fremhæver samtidigt, at konkurrencestaten



allerede findes i vores nuværende samfund (Kestler 2013). Der vil også være et kort afsnit om demokrati, og hvad der kendetegner denne bestemte styreform. Demokratiets afsnittet vil være forholdsvis kort, og blot beskrive gængse beskrivelser af et demokrati, da dette ellers kunne være en opgave i sig selv. Til sidst vil Zygmunt Bauman blive gennemgået, og hans beskrivelse af det moderne samfund. Bauman arbejder med et begreb, som han selv har beskrevet som ”flydende modernitet” og det er netop denne, som i denne opgave er fundet interessant. Bauman er udvalgt på bekostning af andre kendte sociologer som fx Anthony Giddens og Ulrich Beck, da Bauman tillægger arbejdsmarkedet en stor betydning for individets identitet og lykke. Han spiller derfor godt sammen med Ove Kaj Pedersen og konkurrencestaten. Baumans beskrivelser af det nuværende samfund vil på samme måde som Ove Kaj Pedersens teori om konkurrencestaten være med til at beskrive vores nuværende samfund, for på den måde, at hjælpe med at finde svar på, hvordan dannelsen eller mangel på samme kan påvirke individet og samfundet.

### 13.1 Forskellige dannelsessyn/teorier

Dannelsesbegrebet er ikke entydigt defineret, og kan både være en form for dannelsesproces det enkelte individ gennemgår – en form for udvikling – men det kan også være åndsdannelse, selvrealisering og socialisering (Koch, 2008. s. 8). En måde, hvorpå man kan beskrive dannelse i sin helhed, har den danske filosof Carl Henrik Koch forsøgt sig med. ”*Mange i dag forbinder ordet [dannelse], når vi ved et dannet menneske forstår et menneske, hvis hele optræden viser, at han eller hun har erhvervet en række sociale færdigheder, som i den sociale kontekst, hvori vedkommende indgår, vurderes højt og derfor ofte kommer til udtryk i sociale normer*”. (ibid s. 16) Nedenfor vil tre forskellige dannelsesretninger blive beskrevet

#### 13.1.1 Humanistisk dannelse

Dette afsnit vil behandle det humanistiske og nyhumanistiske dannelsesbegreb som en samlet enhed. Dette skyldes de mange ligheder som disse to tæt beslægtede retninger deler. Dannelsesidealet, som nedenfor bliver beskrevet, er af mangel på en bedre betegnelse en form for ”humanistisk nyhumanistisk dannelse”. Nyhumanismen adskiller sig fra humanismen ved dets øgede fokus på dannelse, men deler stadig det græske ideal, og udformningen af det hele menneske er også centralt

indenfor begge retninger. Af denne grund trækker dette afsnit på teoretiske ræsonnementer indenfor både humanismen og nyhumanismen.

Det nyhumanistiske dannelsesideal har det tyske begreb *bildung* som grundsten for sin forståelses ramme. Det er ud fra denne grundsten, at den videre udformning af begrebet *dannelse* skal ses. *Bildungs* direkte oversættelse til dansk er *dannelse*, men denne definition er ikke veldækkende for dette tyske begreb: *Bildung* er afledt af verbet *bilden*, som betyder at forme, og samtidigt henviser det også til et andet tysk ord i form af *bild*. *Bild* henviser til et billede eller et forbillede, hvori menneskets ypperste ideal er beskrevet (Kristensen, 2013 s. 20).

#### *12.1.1.1 Formningen af det hele menneske*

Traditionelt anser man den tyske filosof Wilhelm Von Humboldt som den nyhumanistiske fader. Humboldt tager sit udgangspunkt i det antikke Grækenland, hvor det ypperste humanistiske ideal var dominerende. Det antikke Grækenland var et eksempel på, hvordan kultur kunne påtage sig en dannende og humanistisk opgave i opdragelsen af dens medborgere. I det antikke Grækenland var målet det alsidige menneske, som både besad de intellektuelle, fysiske og kunstneriske evner, således at det var hele og harmoniske individer der også kunne deltage i den politiske proces, som blev fremelsket (Brejnrod, 2006 s. 147). Samtidigt søgte Humboldt også at minimere kristendommens påvirkning på det enkelte individ. Individerne skal ”selvdannes,” hvor målet er en bred almendannelse, hvor de selv skal finde frem til det meningsfulde liv, når religion ikke kunne være det. Humboldt beskriver selv, hvad målet med uddannelsessystemet og *dannelse* er på denne måde: ”den maksimale *dannelse af evner og kræfter til et harmonisk hele*” (Nordenbo, 2011 s. 51). Dette er således menneskets sande mål i livet. Humboldt er bange for, at *dannelsen* bliver for ensidigt, og for at individet kan blive ”et harmonisk helt menneske,” sætter han derfor krav om alsidighed. Det harmoniske hele menneske skal også dannes igennem en læring og forståelse af nutiden – den kultur som individet befinder sig i – og fortiden og sig selv og det almen gængse. Dette skal give den enkelte et indblik i menneskets historie, og give en forståelse for det at være menneske. Dette er også selve essensen i *dannelse* og dermed også det at være menneske. At mennesket skal dannes som hele individer uden tanke på praktisk nytte er vigtigt for den enkelte, da dette kan være med til at give et meningsfuldt liv, men det er også vigtigt for samfundet som helhed, idet disse moralske mennesker skal være med til at udforme den politiske indretning og samfundet i sin helhed. *Dannelse* kan dermed ikke være et privatanliggende, selvom selve *dannelsesprocessen* er individuel for den enkelte i et frit rum. Hele tanken er, at mennesket automatisk vil påvirke og udtrykke sig moralsk i den politiske

Med almindannelse henviser Humboldt til, at det enkelte individ skal vide noget om alting. Det er således ikke nok at fokusere snævert på bestemte kompetencer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet. Det humanistiske dannelsesideal henviser til forskellige evner indenfor denne almindannelse. Individene skal b.la. kunne forstå og tænke i naturvidenskabelige facts, ligesom det også er centralt, at denne kan handle i den fysiske verden. At handle i den fysiske verden indebærer også de håndværksmæssige evner. Almindannelsen af den enkelte indebærer også, at de skal udvikle de kreative sider, og være i stand til at se det smukke, hæslige, grænseoverskridende etc. og være i stand til at kunne gennemskue sammenhængen på kreative måder. Dette æstetiske dannelsesaspekt er helt centralt idet det er med til at rette individets selvrealisering imod det fælles. Refleksion og evnen til at tænke selvstændigt er også en grundpille i almindannelsen. Individet skal være i stand til at reflektere over sit liv, sin hverdag, sit samfund og generelle kulturelle fænomener (Brejnrod, 2006 s. 195)

Kulturen er også et vigtigt begreb indenfor den humanistiske dannelse. Selvom kulturen også er af stor betydning, er det stadig det særlige og unikke individ der er i fokus, og dette skyldes, at humanismen anvender et bredere kulturbegreb end fx Grundtvig. Individet befinder sig i en lang række af forskellige kulturfællesskaber, hvor det enkelte individ vil finde ligesindede, som fx kan dele deres interesse for klassisk musik eller rollespil. Derudover er der også det store nationale fællesskab, hvor den samlede befolkning deler en række fællestræk som fx sproget. Individet skal kunne udvikles således, at det fremelsker de særlige og personlige karaktertræk, som gør netop dette individ unikt, så det også kan agere i forskellige subkulturer. Der er derfor et samspil imellem kultur og dannelse, som det hverken er muligt eller ønskeligt at ignorere, da kulturfællesskaber også skaber mening for det enkelte individ. Individet skal have friheden og muligheden for at udvikle sin særlige individualitet i samspil med kulturen og de kulturfællesskaber, som de vælger sig ind i. Netop denne frihed er helt central for den humanistiske dannelse, og netop derfor må der ikke være for mange hindringer i vejen for denne selvudfoldelse. (ibid s. 26-28)

Ved at fremelske de ovenfor nævnte personlighedstræk hos det enkelte menneske, er forestillingen, at det også vil føre til professionsuddannede mennesker, ligesom det også vil føre til akademikere. Dette på trods af, at der ikke er den samme fokus på kompetenceudvikling af de enkelte individer. Det er selve den personlige dannelse og udvikling, som er i fokus i dette dannelsesperspektiv.

Nyhumanismen og Humboldt søger med dette dannelsesideal at give mennesket en mening med livet, og de bedst mulige levevilkår. Selv har han formuleret det således: *"Mennesket kan ikke ønske sig nogen anden tilstand end den, hvor den enkelte nyder den mest ubundne frihed til at udvikle sig selv ud fra sit specielle særpræg"*. (ibid s. 147).

#### 12.1.1.1.1 Teoretiske elementer af humanistisk dannelse

- Bildung
- Det antikke Grækenland som et eksempel på den gode dannelse
- Minimere den religiøse påvirkning af individet
- Mennesket som et harmonisk hele
- alsidighed
- Selvdannelse for det fælles bedste
- Karakteristika ved almen dannelse
- Et bredere kulturbegreb, hvor individet skal kunne finde sig selv i både den store dominerende kultur og subkulturer, således at de kan finde det meningsfulde liv
- Frihed fra alt, så individet kan udfolde sig
- Dannelse vil automatisk fører til en lang række forskellige erhverv.
- Det ultimative mål er at give en mening til livet.

#### 13.1.2 N.F.S Grundtvig – dannelse for fællesskabet og demokratiet

En af de større danske forfattere, og for mange også et symbol på skolevæsnet og dannelse, N.F.S Grundtvig, beskriver også vigtigheden af dannelse. En frase, som ofte bliver henslængt når snakken falder på Grundtvig lyder således: "Vi lærer for livet og ikke for skolen". Dette er et Grundtvig citat, og mere grundlæggende mener han, at den faglige viden som skolen skal være garant for, kun vil give

mening, hvis det også kommer til udtryk i det liv, som det enkelte individ lever, og har betydning for dennes dagligdag. Faglig viden giver ikke mening i sig selv, men er blot et middel – i Grundtvigs optik meget nødvendig – til at skabe det fuldendte menneske. Faglig viden alene, vil blot distancere individet fra livet, i stedet for at danne individet. (Von Oettingen, 2016. s. 22-23) Grundtvigs dannelsessyn skal ses i lyset af den tid han levede i, hvor demokratiet stadig var nyt, og skolevæsenet ikke så inkorporeret i samfundet, som vi kender det i dag. Derfor har han også fokus på noget, som kan virke banalt, i form af oplysning.

Grundtvigs syn på dannelse hænger i høj grad sammen med demokratiet. I og med at folket skulle have indflydelse i et demokratisk samfund, satte det også større krav til det enkelte individ. Folket var ikke længere blot en ”lige gyldig” masse, som måtte rette sig under fyrsten eller kongens magt. Det er centralt for Grundtvigs syn på dannelse, at den er protestantisk orienteret, hvor han da også tager udgangspunkt i sit helt store forbillede Martin Luther, selvom han på visse områder går imod Luthers tanker. Selvom hans dannelses tanker er religiøst funderet, mener han samtidigt, at religion som tro ikke skal være en del af undervisningen i folkeskolen. Et andet centralt træk ved Grundtvigs syn på dannelse, er hans syn på nationalstaten som et helt centralt aspekt for individet, netop fordi han også er meget optaget af identitetsdannelse. For ham er det centralt – både for individet og for staten – at alle besidder en national identitet (Korsgaard, 2008 s. 139-144.).

For at forstå Grundtvigs syn på dannelse, er det nødvendigt at fremføre, hvorfor han anser dannelse som vigtigt. Dannelse er vigtigt for individet netop på grund af demokratiet. Demokrati og frihed bliver ofte sat op som konsekvens af hinanden, og netop frihed var også vigtigt for Grundtvig. Han mener, at mennesket har behov for frihed, men friheden kan også være farlig, og her henviser han til den franske revolution, der for ham havde fatale følger. Selvom friheden kan være farlig, er den nødvendig, og Grundtvig argumenterer også for så meget frihed som muligt, idet dette vil give den enkelte et incitament til at tage del i samfundets velbefindende og lægge de nødvendige bånd på sig selv for at få samfundet til at fungere. Dette kan dog kun lade sig gøre med en større folkelig oplysning, og derfor er skolen nærmest et kardinalpunkt for Grundtvig. Fællesskabet – eller i det mindste et afgrænset fællesskab i form af de nationale grænser – er dermed helt centralt for denne retning af dannelse, ligesom demokratiet også automatisk ville være en central del af dette tankesæt. Med hans fokus på samfundet som det centrale, ser han også et problem i den oplysning, som han ellers anser for at være helt central. Oplysning vil i sin natur altid blive normativ,

og alle mennesker har i princippet adgang til alle oplysninger igennem sproget. Dette kan medføre ”falsk” oplysning, og kan skade samfundet i sin helhed, ligesom oplysning kan være farlig, hvis individet udelukkende bruger oplysningen for egen vindings skyld uden at tage hensyn til det fælles bedste. Sandheden skal derfor komme frem via dialog, idet han også erkender, at intet menneske kan påberåbe sig den position at denne ved alt. Netop dialogen er ikke kun vigtigt for samfundet, men også for det enkelte individ, da individet kun eksisterer i sammenhæng med andre mennesker. Derfor frygter han netop oplysningens konsekvenser for både samfundet og individet, hvis oplysningen fører til en større individualisering fremfor et øget fokus på det fælles og for samfundet (ibid s. 145-159).

Når Grundtvig tillægger oplysningen som helt central for samfundet og dannelsen, tillægger han også skolen en meget stor betydning. I Grundtvigs forfatterskab, begrænser han sig dog ikke kun til en bestemt uddannelsesinstitution, men fokuserer på hele uddannelsessektoren fra folkeskolen til universitetet. Opgaven for alle disse institutioner var dog den samme. Oplysning. Som tidligere skrevet, var det dog ikke oplysning om alt, og der skulle være fokus på menneskelivet og en form for vækkelse af det enkelte individ, så det føler sig som en del af folket. Det er dermed ikke blot kundskaber, der skal være i fokus (Pedersen, 2003. s. 117-123). Dette citat fremhæver, hvad Grundtvig anser som skolens opgave, i en dannelsesproces. ”Skolen skal først og fremmest være en oplysningsanstalt, siden en læreranstalt. Fagene, samværet og samtalerne skal kaste lys på livet og bringe livet frem i lyset”. (ibid s. 208). Dette citat henviser også til den vækkelse, som Grundtvig anså for altafgørende for individet og fællesskabet. Dannelse er en forudsætning for, at man kunne deltage i det politiske arbejde, og derfor også for det gode samfund i det hele taget. Der er dermed en direkte sammenhæng imellem den enkeltes dannelse og samfundsdannelsen. (Korsgaard, 2001. s. 31)

Grundtvigs dannelses tanker, fokusere meget på frihedsbegrebet, men med dette dannelsesbegreb, vil det også være i orden at holdningspræge de enkelte elever. Når det er helt essentielt at borgerne og eleverne skal have en stærk national følelse og have fokus på fællesskabet, som et demokrati også til en hvis grad kræver, vil der automatisk opstå en form for indoktrinering, og også på trods af hans syn på frihed og oplysning. Både frihed og oplysning er dog for Grundtvig også farligt for både samfundet og mennesket, og derfor må det også tøjles.

#### *12.1.2.1 Teoretiske aspekter fra Grundtvigs dannelse*

- Vi lærer for livet og ikke for skolen
- dannelse hænger sammen med national identitet
- demokratisk dannelse en nødvendighed
- fokus på fællesskabet og fælles værdier
- Mennesker er afhængige af hinanden
- Frihed som en nødvendighed for individet og samfundet, men også farligt og noget der skal tøjles

### 13.1.3 Wolfgang Klafki

Når man skriver om dannelse, er det svært at komme udenom den nyligt afdøde tyske didaktiker Wolfgang Klafki. Klafki var på mange måder revolutionerende i hans dannelsesteori, og nedenfor vil hans dannelsesteoretiske tanker blive gennemgået.

For Klafki må og skal dannelse orientere sig imod et demokratisk, socialt og frit samfund. Når mennesker skal opdrages til et sådant samfund, skal det også lære at tage aktiv del og være medbestemmende, således at de kan varetage sine borgerrettigheder. Dette er for Klafki selve essensen og målet for almindelig dannelse. (Graf & Skovmand, 2004. s. 34)

Selve hans dannelsestankegang har han udviklet ved at analysere de mest fremtrædende dannelsesteorier fra 1700 tallet og frem. Efter denne analyse er han kommet frem til, at man kan inddele dem i hhv. formale og materiale teorier. Under disse to inddelinger er der yderligere to underkategorier, hvor Klafki har analyseret sig frem til i alt 4 dannelsesretninger – to formale og to materiale. De formale dannelsesteorier bygger ikke på, at eleverne skal tilegne sig nogen bestemt viden, men derimod blot lære forskellige handlingsmuligheder og arbejdsmetoder. Eleverne skal ikke lære bestemte kompetencer, som skal gøre dem klar til arbejdsmarkedet, men i stedet udvikle sig som selvstændige individer. En af de dominerende retninger indenfor den formale dannelse, er det som Klafki kategoriserer som ”den funktionelle dannelse”. Den funktionelle dannelse har ikke fokus på indhold, idet alt indhold er godt. Eleverne skal udvikle deres logik, tænke kritisk, sammenhængende, æstetiske sans og lign. Tanken er, at hvis man fx udvikler sin logiske sans, vil det have en positiv påvirkning på andre aspekter af både livet, men også andre fag. Den anden retning indenfor de formale dannelsesteorier, er den metodiske dannelse. Denne tilgang har selvsagt flere lighedspunkter med den funktionelle dannelse. Formålet er, at eleven skal lære at lære. I et videnssamfund er det umuligt at tilegne sig viden om alle aspekter, og derfor må indholdet i undervisningen også tilrettelægges sådan,

at det skal give eleverne nogle redskaber, så de kan sætte sig ind i nyt stof. Eleverne skal lære nogle gængse tænkemåder, arbejdsteknikker, målestokke etc. De materiale dannelses teorier har et større fokus på bestemt indhold. Hvor indholdet af undervisningen var af mindre betydning – eller ingen betydning – i de formale dannelses teorier, er de omvendt af afgørende betydning i de materiale. Den ene af to retninger indenfor denne kasse, er ”den dannelses teoretiske objektivisme”. Denne bygger på, at der er noget objektivt rigtigt, som eleverne også skal kende til. Det som anses for objektivt rigtigt (forskning, moralske værdier etc.) er også det, som eleverne skal undervises i. På denne måde, bliver indholdet af undervisningen en form for simplificeret videnskab, hvor eleverne blot bliver undervist i videnskabens erkendelser i en simplificeret udgave. Den anden retning indenfor de formale dannelses teorier er ”den klassiske dannelses teori”. Ved denne retning er det forholdsvist simpelt at bestemme indholdet i undervisningen, da eleverne skal introduceres for de store klassiske værker. Tanken er, at de klassiske værker er klassiske af en grund. De symboliserer nogle almengyldige værdier af det at være menneske. (ibid s. 42-49)

#### *12.1.3.1 forskellen på de formale og materiale dannelses teorier og Klafkis løsning – kategorial dannelse*

Overordnet er forskellen på de formale og de materiale dannelses teorier deres fokus på hhv. det subjektive og det objektive. Derudover er der også stor forskel på indholdet af undervisningen, og hvad formålet med denne undervisning skal være. Formålet i de formale er at opdyrke nogle evner og færdigheder, som kan være gældende inden for mange eller alle aspekter af tilværelsen. I de formale er der en forestilling om, at mennesket har nogen iboende egenskaber, som blot skal dyrkes og fremmes, således at de tilpasses det enkelte individ. En rammende metafor, ville være at det er det samme som blomsterne, som blot kræver pasning og pleje, for selv at blomstre op, og blive til den blomst den er tiltænkt at være. Modsat er det i de materiale, hvor eleverne bliver formet af et bestemt indhold, som bestemmer hvad der er alment gyldigt. (Lauridsen å.u)

Klafki er ikke helt tilfreds med nogle af disse dannelses teorier, men i stedet for at forkaste dem alle, vil han i stedet tage det bedste fra de forskellige retninger, og samle det i det, som han kalder for det kategoriale dannelsesideal. Et af formålene med det kategoriale dannelsesideal er, at hverken det subjektive eller objektive må få overvejende betydning. Hvis det subjektive bliver for dominerende, vil der være en form for subjektivisme, hvor al erkendelse er subjektivt. Omvendt vil det også være



negativt, hvis det objektive bliver altdominerende, da han ikke anser det absolutte objektive som værende gyldigt. Derfor må det subjektive og det objektive være i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden, så der både er plads til at individet kan udvikle sig, og kulturen kan fortsætte i en humanitær retning. Eleverne skal således blive gjort bekendt med kulturen (herunder også klassiske værker etc.) og ud fra egne erfaringer, oplevelser og indsigter må de selv tage stilling til et givent aspekt af kulturen. Alt dette skyldes blandt andet, at Klafki ikke mener, man kan snakke om deldannelse - som fx de materiale til en hvis grad vil være. Dannelse er altid en helhed. Virkeligheden, som findes ude i samfundet, skal åbnes for eleven, og derfra kan det selv tage stilling til den. (Graf & Skovmand, 2004. s. 43-45). Den danske seminarlektor og cand. Pæd Søren Lauridsen. beskriver kategorial dannelse således: *"Kategorial dannelse er kun dannelse i det omfang det ud fra en helhedsbetragtning dvs. ved hjælp af kategorier lykkedes at forbinde noget ydre alment gældende og værdsat kulturelt indhold med indre subjektive kriterier via selvvirksomhed på en sådan måde, at både processen og resultatet af disse bestræbelser er, at den enkelte igennem forståelse har lært noget nyt om sig selv og den verden af kultur og samfund som det befinder sig i"*. (Lauridsen å.u) Forståelse får man igennem kategorier, og da dannelse ifølge Klafki er det samme som forståelse, er dannelse kategorial.

Klafki anerkender dermed også kulturens betydning, og vil ikke rive denne op med roden, for så at starte forfra. Dette gør han, fordi mennesket og samfundet har en betydning, for den måde vi tænker og agere på, og fortolkningen af verden, kan kun være i relation til den kulturelle historiske udvikling. Ud fra denne fortolkning bliver det dog subjektivt funderet, hvordan det enkelte individ reflekterer over denne viden (Nabe-Nielsen & Nabe-Nielsen 2011 s.317). Hvis der i skolen opstår et for stort fokus på det subjektive, kan konsekvensen være en forkastelse af kulturen.

#### 12.1.3.1.1 Teoretiske aspekter ved Klafkis dannelsessyn

- Dannelse må og skal orientere sig imod et demokratisk og frit samfund
- Formale dannelses teorier
  - funktionel dannelse
  - metodisk dannelse
- materiale dannelses teorier
  - dannelses teoretisk objektivisme

- klassisk dannelsesteori
- det subjektive og det objektive
- kategorial dannelse
- formålet er, at udvikle kulturen i en humanitær retning
- mennesker er påvirket af historien og kulturen, og refleksionen er ligeledes påvirket af dette

#### 13.1.4 Sammenfatning af dannelsesteoriene

Selvom de tre forskellige dannelsesteorier på flere områder er forskellige, er der da også visse lighedstegn imellem dem. Et grundlæggende træk, som de alle har tilfælles, er, at dannelse har meget til fælles med refleksion. At være i stand til at reflektere er dermed en grundlæggende præmis, når samtalen drejer sig ind på dannelse. Der er dog forskel på, hvordan denne refleksion skal foretages, og til en vis grad også, hvad der skal reflekteres over. Hvis man tager udgangspunkt i Grundtvig og Klafki, er begge enige i, at dannelse og refleksionen skal foregå indenfor en demokratisk ramme, hvor man også skal dannes som en demokratisk medborger. Både Klafki og Grundtvig er også begge enige om, at den nedarvede kultur og ditto samfund, skal danne rammen om selve dannelsesaspektet. Grundtvig ser det som centralt, at man danner eleverne til at være nationale borgere, således at deres nationale identitet styrkes. Klafki beskriver ikke decideret nødvendigheden af nationalidentitet, men han vil ikke forkaste den allerede eksisterende kultur, men vil i stedet forædle den. Begge teoretikere bygger dermed videre på den allerede eksisterende kultur, og dette er ikke det ypperste mål for den humanistiske dannelsesretning. Indenfor humanismen er det centralt at de enkelte elever lærer at tage stilling og agere i en bestemt kultur, men det er mindst lige så vigtigt at denne finder sit eget særpræg i form af selvdannelse, og derved indgår i forskellige subkulturer, hvor deres styrker og interesser for alvor får lov at udfolde sig. Ved selvdannelse får individet mulighed for at finde en mening med livet, og her er de forskellige subkulturer af afgørende betydning, hvor netop Grundtvig ”blot” henviser til den nationale kultur som afgørende for det meningsfulde, og selve identitetsdannelsen hos den enkelte. Dermed ikke sagt at en overordnet kultur, som fx den nationale, ikke er relevant, for denne overordnede fælleskultur er også med til at give mening for den enkelte. I forbindelse med kulturaspektet, har alle disse retninger det til fælles, at de anser dannelse og kultur som afhængige af hinanden, og at der er en form for vekselvirkning, der løbende bliver foretaget. Som det også er skrevet længere oppe, er en overordnet definition af dannelse også, hvad der anses for socialt

anerkendt adfærd i en given situation. Anerkendt adfærd i en given situation henviser også til kulturen, der netop er kendetegnet ved, at der er nogle sociale normer og værdier den enkelte skal leve op til, og derfor vil alle tre retninger også støtte op om, at dannelse også er adfærd i en given situation.

Et interessant begreb at tage op i denne sammenfatning er begrebet frihed. Både humanismen og Grundtvig er særligt interesseret i begrebet, men måden hvorpå de anvender begrebet er vidt forskelligt. Uden at der skal være en større diskussion af selve begrebet frihed, er det interessant, at den humanistiske retning argumenterer for ultimativ frihed for individet, og hvor der ikke skal være hindringer eller andre foranstaltninger, som kan hindre optagelsen af bestemt viden. Her ville Grundtvig være noget mere forbeholden, da han ville være nervøs ved udsigten til ultimative frihed for indlæring, også selvom han prædikere vigtigheden af frihed. Grundtvig har allerede sat nogle begrænsninger for den ultimative frihed ved at have et stort fokus på det nationale. På denne måde skal eleverne oplæres indenfor en bestemt opfattelse. Grundtvig fremfører også det synspunkt, at han er bange for ”falsk” oplysning, som modsat ”korrekt” oplysning ville være til skade for samfundet. Humanismen prædikere for, at den enkelte skal have frihed til selvdannelse uden øvrige samfundsinstitutioner eller lign. skal påvirke individet, mens Grundtvig er mere forbeholden og er bange for konsekvenserne. Klafki er ikke optaget af begrebet frihed i samme omfang som de to førnævnte, men han pointerer dog, at dannelse nødvendigvis må orientere sig imod et demokratisk og frit samfund. Dette er selve grundstenen for Klafki, men umiddelbart nærmer han sig ikke en forklaring på, hvor meget frihed den enkelte elev skal have for at blive ordentligt dannet. Netop demokratiaspektet som Klafki også anser som en hjørnesten i dannelsesprocessen, er også helt centralt for Grundtvig. Humanismen er ikke så tydelig som hverken Klafki eller Grundtvig, men fremhæver dog, at dannelsen også skal føre til, at individet må/skal være en del af det politiske liv. Hvis alle individer skal kunne tage del i det politiske liv, må det også antages, at dette politiske liv må være demokratisk.

Selve den metodiske fremgangsmåde er også forskellig for disse retninger. Hvor både Grundtvig og humanismen arbejder ud fra et ideal til at starte med, starter Klafki i stedet med at undersøge dannelsesteoriernes historiske udvikling, og ud fra dette sætter sit eget særpræg på en dannelsesteoretisk retning.

Denne opgave stiller også spørgsmålet: Er dannelse vigtigt, og hvorfor? Grundtvig og humanismen giver et svar på dette, der dog skal ses i lyset af den tid, de hver især blev fremført i. Derfor er det ikke et endegyldigt svar på, om dannelse stadig er relevant i dag. Selvom de to retninger kommer

frem til en konklusion, som kan lyde nogenlunde ens, er der dog én væsentlig forskel. Hvis Grundtvig skal koges helt ind til benet, argumenterer han i høj grad for, at det er i samfundets interesse, at individet bliver dannet, og det er også ud fra samfundets interesser han fremfører sin argumentation. Den humanistiske retning argumenterer i højere grad ud fra, at individet skal finde sin egen unikke profil, og herudfra gavne samfundet. Begge teoretiske retninger mener dog, at dannelse vil være til gavn for både samfundet og individet, men måden hvorpå de to retninger er fremført, har et forskelligt udgangspunkt. Humanistisk dannelse mener dog, at dannelse af den enkelte også vil medføre et bedre og mere moralsk samfund, ligesom Grundtvig også argumenterer for, at dannelse også vil medføre et bedre liv for det enkelte menneske.

At argumentere for, at Grundtvig ikke anså den menneskelige fysik eller naturvidenskaben for vigtigt, er måske at være en smule for postulerende, men om ikke andet, skriver han ikke ret meget om disse retninger, og fokuserer i stedet på det mere åndelige væsen i individet. Grundtvigskforum har også frembragt en artikel, hvori de beskriver, at Grundtvig mente, at det meningsfulde liv i højeste grad skulle findes via poesi, der også ville udvide den enkeltes verdenshorisont (Grundtvigskforum å.u) At Grundtvig ikke tillægger naturvidenskaben en lige så stor betydning som det åndelige, kan måske hænge sammen med hans religiøse udgangspunkt. Dette også selvom Grundtvig mente, at religion ikke skulle have en plads i folkeskolen, så er selve hans udgangspunkt religiøst funderet. Humanismen og Klafki er begge optaget af, at almindannelse også er alsidighed. Med dette menes, at de to retninger argumenterer for vigtigheden af en bred indføring i al verdens viden, hvor Grundtvig i stedet indskrænker den nødvendige viden til de mere ”humanistiske retninger”. Det var disse, som kunne give svaret på det meningsfulde liv, men dermed ikke sagt at Grundtvig ikke respekterede andre videnskabelige retninger, de kunne bare ikke give det fulde svar (ibid)

Det er nødvendigt at afgrænse dannelsesaspektet, og disse teoretiske tilgange er på mange måder dominerende indenfor dannelses teorien i Danmark. Derfor er netop disse udvalgt, og sammen skal de være med til at give en forståelse af begrebet dannelse. I nedenstående afsnit vil der være en overordnet definition af begrebet dannelse og hvordan det vil blive anvendt i projektet. At begrænse begrebet dannelse til en række fællesbetegnelser udelukker dog ikke, at de forskellige teoretiske retninger senere kan blive anvendt særskilt, for at finde frem til et mere dybdegående svar på en given problemstilling.

### 13.1.2.1 Bred definition af dannelse

Ud fra de ovenstående afsnit om dannelse, vil dette afsnit tydeliggøre, hvordan denne opgave opfatter begrebet dannelse. Selvom dette afsnit vil indføre en bred definition af dannelse, kan opgaven stadig anvende de enkelte teoretiske retninger senere i opgaven. Et område som skinner klart igennem mht. dannelse er dens fokus på kulturen. Dannelse vil altid foregå i et samspil med den omkringliggende kultur, og individerne skal kunne agere i et samfund. Dannelse er dermed bestemt af et kulturelt indhold med et forbillede af det rigtige og forkerte. Mennesket bliver hermed også moralsk, og kan være i stand til at se det smukke og retfærdige i samfundet. Dannelsesprocessen skal også være kendetegnet af refleksion, hvor det er vigtigt, at det enkelte individ reflekterer over forskellige aspekter ved tilværelsen, således at de både kan finde mening med deres eget liv, men også for samfundets bedste. Dannelse er også kendetegnet ved, at det på mange måder sætter sig op imod det, vi i dag kender som kompetencer. Dannelse af individet skal se ud over den praktiske nytte, hvor tanken er, at samfundet per automatik vil få gavn af et moralsk og dannet menneske, frem for et individ, som besidder snævre kompetencer. Dannelse er evnen til at sætte sig ind i mange forskellige aspekter af samfundet og den verden vi lever, og selvom der er en lille forskel på, hvor alsidig denne almendannelse skal være, er almendannelse og alsidighed også et konkret kendetegn ved dannelsen. Dannelse er ikke forsimplet til viden, men viden er stadig centralt i dannelsesprocessen, hvor netop almendannelsen bl.a. henviser til, at den enkelte skal tillæres en bred vifte af viden

### 13.2 kompetencer

Hvor dannelse henviser til en tilstand, som individet besidder som en dannet person, henviser kompetencer til noget, som individet gør eller kan gøre. Kompetencebegrebet henviser direkte til, hvilken konkret nytte det enkelte individ kan bidrage med. OECD har også udformet en definition af kompetencebegrebet. OECD skriver bl.a. *”En kompetence bestemmes som evnen til med succes at møde krav og udføre opgaver og består af både kognitive og nonkognitive elementer”* og uddyber *”en kompetence bestemmes som færdigheden vellykket at møde individuelle og sociale krav og at udføre en aktivitet med held”* (Nordenbo, 2011 s. 54). Herudover er hver enkelte konkrete kompetence også kendetegnet ved, at den *”bygger på en kombination af kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorienteringer, holdninger, følelser, og sociale og andre adfærdsmæssige komponenter, der tilsammen kan mobiliseres til effektive handlinger”*. For at fremhæve en konkret kompetence, anvender OECD samarbejdskompetencen. For

at besidde denne kompetence skal man besidde en række andre delkompetencer som fx viden, og have kognitive færdigheder til at identificere et fænomen og drage en konklusion heraf. Derudover skal man også have værdier som *Fairness*, og man skal kunne finde meningen med samarbejdet og anerkende samarbejdspartnernes ligeværd. Hvis man besidder alle de forskellige komponenter, besidder man også den konkrete kompetence at kunne samarbejde. Man kan først vide, om man besidder en konkret kompetence, når man har bevist det i praksis. (Nordenbo, 2011 s. 52-56) Kompetencebegrebet er inkorporeret i uddannelsessystemet grundet ændringer i samfundet og nye krav fra arbejdsmarkedet. Jens Erik Kristensen argumenterer for, at uddannelsessystemet bærer præg af, at man skal mobilisere, aktivere og udnytte de menneskelige ressourcer som findes indenfor nationens rammer. (Kristensen 2013)

### 13.2.1 Dannelse og kompetencer

Som det fremgår af de ovenstående afsnit er der betragtelige forskelle imellem begreberne dannelse og kompetencer. De dækker begge over forskellige aspekter ved uddannelsessystemet, ligesom de også begge fokuserer på viden, færdigheder og handling. Måden hvorpå disse evner kommer til udtryk er dog forskelligt. Begge begreber forsøger også at udnytte det enkelte individs fulde potentiale, men synet på, hvad det fulde potentiale indebærer, er også vidt forskelligt. Dannelse søger en bred indførelse af livet og verden omkring os, hvor kompetence begrebet er mere konkret. Dannelse har også aspekter af kulturel indforståethed, er reflekterende, personlig og er omfattende. Her er kompetencer i stedet problemorienteret og bærer præg af en form for objektivisme ift. samfundets behov, og hvad individerne skal tilegne sig. Svend Erik Nordenbo har denne rammende forklaring, på forskellen af dannelse og kompetencer: *"Når vi beskæftiger os med dannelse, ser vi på forhold, der primært vedrører det enkelt individ og hans eller hendes indlejring i det omgivende samfund. Når vi beskæftiger os med kompetence, sættes individets evner eller færdigheder i relation til konkrete situationer, hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem eller en udfordring, som andre ønsker varetaget"* (Nordenbo, 2011 s. 46). I dette citat præciserer Nordenbo en af de grundlæggende forskelle imellem dannelse og kompetencer. Både dannelse og kompetencer har også fokus på viden, og at individet skal have kendskab til forskellige områder.

### 13.3 Fra velfærdsstat til konkurrencestat

Den danske professor Ove Kaj Pedersen har analyseret den danske stats udvikling fra efterkrigstiden, og videre til i dag. Ud fra denne analyse, er han kommet frem til, at den bedste beskrivelse af vores nuværende samfund, ikke længere er velfærdsstaten, men i stedet en statsform, som han betegner konkurrencestaten. Dette afsnit har til formål at belyse nogle af de forskelle der ifølge Ove Kaj Pedersen er på velfærdsstaten og konkurrencestaten, og derudover også fremhæve nogle af de forhold, som kendetegner konkurrencestaten. Afsnittet vil have fokus på de aspekter af konkurrencestaten, som har betydning for den måde staten forsøger at forme sine borgere, og hvilke mentalitetsændringer der har været fra overgangen fra velfærdsstaten til konkurrencestaten – ifølge Ove Kaj Pedersen.

Et kendetegn ved konkurrencestaten er, at den forsøger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence. Dette er et skifte fra velfærdsstaten, som ville beskytte og kompensere befolkningen for diverse konjunktursvingninger. Derudover er konkurrencestaten også en stat, som søger at gøre det enkelte individ mere ansvarlig for sit eget liv, for fællesskabet skal findes igennem arbejdet, og friheden består i, at man kan realisere sine egne behov. Dette er også en væsentlig forskel ift. Velfærdsstaten, idet denne i stedet lagde vægt på moralsk dannelse, demokratiet som det fællesskabssøgende og hvor friheden bestod i, at man kunne påvirke den demokratiske proces (Pedersen, 2011 s. 12). Der er dermed et større fokus på, at selve arbejdslivet skal være kernen for det enkelte individ, og der er også et mere materialistisk syn på frihed, hvor det nærmest er en form for økonomisk frihed, som anses for den ideelle frihed i konkurrencestaten.

Konkurrencestaten søger også dynamik i stedet for stabilitet, ligesom den også er mere international orienteret. Denne statsform er mere statsorienteret, da den både tilpasser og påvirker verdensordenen, fx igennem EU. Dette gøres for at varetage de nationale interesser (ibid). I konkurrencestaten skal den dominerende samfundsorientering gerne være ”økonomismen”, hvor moralfilosofien er skrottet og individerne skal i stedet være opportunistiske. I velfærdsstaten var det andre kendetegn man forsøgte at ”opdrage” individerne til. Her var det netop moralen der skulle være i centrum, ligesom de også skulle være eksistentiaalistisk tænkende borgere. Dette skyldes, at der efter 2. verdenskrig var en mistro til det frie marked – grundet den store økonomiske depression i 1929 -, og derfor var tilgangen, at politikken måtte komme først, og derefter markedet. Derfor opstod der en række reformer i løbet af 1950’ernes Danmark, som skulle demokratisere samfundet og borgerne, hvilket også var starten på velfærdsstaten. I centrum for denne proces var forestillinger om, hvilke

moralske og etiske principper der skulle være imellem stat og borger, individ og fællesskabet og individer indbyrdes. (ibid. S. 14-17)

Siden 1980'erne har det neoliberale menneskesyn også vundet indpas. Dette er blandt andet tydeligt igennem rational choice teorierne – hvor mennesket er egennyttmaksimerende og dermed rationelle – hvor denne teoretiske tilgang har vundet indpas og været dominerende på både universiteterne, i økonomiske råd, som rådgivere for statsministre, præsidenter og lign., og indenfor økonomisk og til en hvis grad også politisk tænkning. (ibid. S. 22-24)

Ove Kaj Pedersen fremhæver, at der i de danske uddannelsesinstitutioner er sket et skred mht. hvad deres opgave helt konkret er. Som eksempel fremhæver han folkeskolen og gymnasiet, der i 2006 fik en ny formålsparagraf, der i høj grad havde fokus på, at skolerne nu skulle uddanne eleverne til at have nogle faglige kompetencer. Eleverne skal nu have nogle redskaber, som gør dem i stand til at gå ind på arbejdsmarkedet, og dette skulle foregå på arbejdsmarkedets betingelser. En frase som kendetegner dette skifte, fremlagde den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen (Radikale Venstre – undervisningsminister fra 1993-1998). Han sagde følgende: *”Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne”* og [eleven skal] *”bibringes en forståelse for, at det at lære skal sidestilles med at arbejde”* (ibid. S. 171). (ibid. S. 161-172) Han fremhæver også, at førsteprioriteten i det danske skolevæsen ikke længere er at danne eleverne til at være demokratiske medborgere, men netop at uddanne dem til at besidde bestemte kompetencer. For at underbygge dette udsagn, skriver han blandt andet, at dette skyldes et ændret menneskesyn – i høj grad rational choice. Derudover argumenterer han også for, at der er opstået en erkendelse af, at velfærdsstaten ikke kan finansiere sig selv. Derfor var der nu nød til at være fokus på arbejdsmarkedet og på kompetencer i stedet for det mere abstrakte og uhåndgribelige ”demokratisk dannelse”. Folkeskolen er i dag præget af den samfundsøkonomiske forestilling og formålet er at uddanne til arbejde og arbejdslivet. Baggrunden er, at Danmark i en lang årrække var placeret dårligt i de internationale tests (fx de efterhånden berygtede Pisa-tests). Regeringen fremlagde problemet som om, folkeskolen havde haft for lidt fokus på resultater og faglighed. Endvidere var der kritik af, at den tidligere forestilling om ”selvrealisering til fællesskabet” ikke havde virket. Pedersen citerer også Niels Egelund fra Danmarks pædagogiske universitet, for at fremhæve, hvordan man kan se dette skifte i formålsparagraffen: *”Hvis man ser nærmere på formålene, er det iøjnefaldende, at kundskaber og færdigheder fylder ret lidt (i skolens formålsparagraf) i forhold til det, man traditionelt betegner som ’elevernes alsidige personlige udvikling’”* (ibid. S. 189). (ibid. S.177-192).



Selvom dette afsnit kan virke som et stort skred – hvad det i nogen grad også er – er det ikke sådan, at konkurrencestaten fuldstændig har erstattet velfærdsstaten. Der er stadig nogle aspekter ved vores nuværende samfund, som sørger for en vis økonomisk fordeling imellem sociale grupper. Pedersen fremhæver blandt andet flexicurity modellen, der stadig sikrer en økonomisk indtægt. Samtidigt er flexicurity modellen også et billede på den fremherskende konkurrencestat, da den netop også giver øget fleksibilitet for arbejdsgiver i form af ansættelse og firing. (Ibid s. 71-72)

### 13.3.1 teoretiske aspekter vedrørende konkurrencestaten

- Virksomheder og befolkningen skal deltage i den globale konkurrence
- fællesskab igennem arbejdet
- frihed består i, at man kan realisere sine behov og ønsker – materialistisk og økonomisk frihed
  - modsat velfærdssamfundet hvor friheden bestod i, at man kunne påvirke den demokratiske proces.
- søger dynamik i stedet for stabilitet
- økonomisme
  - modsat velfærdsstaten, som søgte moralske og eksistentialistiske borgere
- rational choice
- folkeskolen og gymnasiet skal tilpasses efterspørgslen på arbejdskraft, hvor eleverne også skal tillæres redskaber, som de kan anvende på arbejdsmarkedet
- nødvendigt at reformere uddannelsessystemet, da velfærdsstaten ikke kan finansiere sig selv
- folkeskolen havde tidligere for lidt fokus på resultater og faglighed, hvilket var skyld i de dårlige pisa tests.
- selvrealisering til fællesskabet havde ikke virket

## 13.4 Demokrati

Dette afsnit har til formål at belyse demokratiet og hvad en sådan styreform indebærer. Efter den korte gennemgang af nogle karaktertræk ved demokratiet, vil nogle konkrete demokratiske normer blive gennemgået, ligesom spørgsmålet om medborgerskab også vil blive kort berørt vha. Ove Korsgaard.

Der findes ikke en endegyldig definition af demokratiet. Der findes utallige afarter af denne styreform, både i praksis og hvordan den udfolder sig i forskellige lande, men også teoretisk. Der findes således både begreber om direkte demokrati, repræsentativt demokrati etc. Det er dog kun det repræsentative demokrati som her vil blive gennemgået, da det er det repræsentative demokrati der kendetegner den danske styreform, og den overbevisning som nærmest har opnået en hegemonisk position i samfundet.

Begrebet demokrati stammer fra græsk, hvor den direkte oversættelse til dansk vil være folkestyre (Møller & Skaaning, 2010 s. 12). Selvom der ikke findes nogle entydige definitioner af demokratibegrebet, er der stadig nogle kendetegn, som vil klæbe sig fast på demokratiet, uanset andre forskellige nuancer. I et demokrati er det bl.a. nødvendigt med frie valg, ligesom borgerlige frihedsrettigheder og et retssystem som sikrer retssikkerheden for den enkelte er grundlæggende i et demokrati (ibid s. 91). Disse meget overordnede begreber er med til at indfange selve essensen i et demokrati som styreform, og under disse betegnelser kan man også fremhæve ytringsfrihed, lighed for loven etc.

Den danske styreform er kendetegnet ved, at det er et såkaldt repræsentativt demokrati. I et repræsentativt demokrati gør man brug af sin demokratiske medbestemmelse ifm. valg til folketinget, kommunen og regionen. Her kan man som borger stemme på en person, som man mener kan varetager de holdninger og synspunkter, man selv besidder (Poulsen, 2001 s. 14-15).

Den svenske professor Gunnar Sjöblom har udledt nogle demokratiske ”regimenormer”. Disse er alle normer, som kendetegner et demokrati som styreform. En af disse normer er lov og orden, imens en anden er fri politisk konkurrence, så alle i princippet kan stille op til valg og på den måde få en mere direkte medbestemmelse. Sjöblom fremhæver også normen om repræsentation, hvor det er vigtigt at partierne er et udtryk for de borgere, som har valgt dem ind. Hvis ligheden er stor, er staten mere demokratisk. Politisk deltagelse som norm henviser mest af alt – men ikke udelukkende – til valgdeltagelsen. I et demokratisk samfund findes der en norm om, at man skal stemme ved diverse

valg, og hvis der findes en lav valgdeltagelse er det et udtryk for et demokrati i problemer. I et demokratisk samfund er der også klare normer om frihed til at handle og udtrykke sig, som man finder det mest rigtigt. Selvom frihedsnormen er vigtig og meget italesat, er det svært at definere frihed som begreb, og der findes også store politiske forskelle i, hvordan man betegner frihed. (Sjöblom, 1999 223-229)

I et demokratisk samfund er medborgerskab et centralt begreb. Ove Korsgaard står som ansvarshavende redaktør for bogen ”Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse”, hvor han fremhæver den danske teolog Hal Koch og hans argument om, at opdragelse og oplysning er demokratiets forudsætning. Det medførte bl.a. at det danske skolevæsen skulle bidrage til en demokratiseringsproces af befolkningen. Hal Koch fremførte også den pointe, at det, som skal være det fælles grundlag, som alle borgere i samfundet kan støtte op om, er demokratiet. Selvom han var teolog af uddannelse, mente han ikke, at religionen kunne varetage denne rolle. (Korsgaard, 2004 s. 27-29) Dannelsen til demokratisk medborger er dermed en del af folkeskolens ansvar, men i et individualiseret samfund er det ikke sådan ligetil, at definere medborgerskabet. Medborgerskab skal anskues i et spændingsfelt imellem den personlige, individuelle identitetsdannelse og dannelsen til at være medborger (Hansen & Von Oettingen, 2004 s. 139-140).

#### 13.4.1 teoretiske aspekter i demokratiets afsnittet

Ud fra ovenstående afsnit om demokrati, er nedenstående en kort opsummering. Dette er også anvendeligt i en fremtidig analyse:

- demokratiske principper
- demokratiske normer
- repræsentativt demokrati
- opdragelse og oplysning som forudsætning for demokratiet
- dannelse til demokratisk medborger i et spændingsfelt imellem den personlige og individuelle identitetsdannelse samt dannelsen til at være medborger.

#### 13.5 Zygmunt Bauman – Flydende modernitet

Den nyligt afdøde polske sociolog Zygmunt Bauman har udviklet en teori, hvori han beskriver nogle kendetegn ved vores nuværende samfund. På dansk hedder denne for "flydende modernitet". Nedenfor vil nogle kendetegn ved denne teoriretning blive gennemgået.

Bauman ser på det nuværende samfund med en vis grad af bekymring, idet de individualiserende tendenser har nogle sociale eller rettere asociale konsekvenser. Det er ikke længere muligt at sikre sig et langt og meningsfuldt arbejdsliv i vores nuværende samfund, hvor alting hele tiden er kortsigtet. Disse kortsigtede løsninger fører til usikkerhed for den enkelte, hvor det tidligere var sådan, at arbejdspladsen var med til at skabe en følelse af fællesskab og samhørighed, da man netop var ansat det samme sted, igennem et langt liv. Bauman argumenterer for, at arbejdstagerne hele tiden bliver presset af både arbejdsgivere og politikere til hele tiden at yde mere. Det har medført, at der er mange "overflødige mennesker", som ikke kan finde sin plads i dette flydende samfund. Vi er således alle sammen en form for nomader, der hver for sig hele tiden må forsøge at tilpasse os forskellige krav, forventninger og udmeldinger. Det der var værd at vide i går, er i dag forældet og meningsløs. I samfundet er der også en indbygget moral om, at man skal bidrage til den fortsatte vækst i samfundet, og dette har også negative konsekvenser for de arbejdsløse. *"Tilværelsens ulidelige lethed bliver en ubærlig byrde for dem, der ikke kan tjene til dagen og vejen"* (Jacobsen, 2007. s. 117) (Jacobsen, 2007 s. 115-118) Helt konkret, er essensen af begrebet flydende modernitet at *"Baumans metafor om 'den flydende modernitet' signalerer således atomisering, opløsning, mangel på kontrol og på ansvarlighed [og.] at alt "fast og solidt fordufter", og at "alle faste, indgroede forhold med tilhørende ærværdige forestillinger og meninger bliver opløst, og de nye, der dannes, bliver forældede, inden de kan nå at stivne"* (Larsen og Jacobsen, 2008. s.12). Mennesker mister kontrollen over sit eget liv, og mister samtidigt også troen på, at individet selv kan forandre den verden de lever i (ibid).

Vi lever dermed i en individualiseret verden, hvor det enkelte individ selv er ansvarlig for succes og fiasko. Individene i samfundet er blevet formbare, men de egenskaber som er placeret under denne formning af individet ændrer sig hurtigt, ligesom en flydende væske hele tiden ændrer mønstre, og flyder over i noget andet. Verden og samfundet er under konstant forandring (Bauman, 2006. s.11) Bauman anvender også den græsk-franske filosof, Cornelius Castoriadis, til at fremføre et argument om vores nuværende samfund. Han mener, at problemet med det samfund vi lever i, er, at vi ikke længere stiller spørgsmålstejn ved samfundets indretning. Samfundet anerkender ikke noget alternativ til samfundets indretning, men dette betyder dog ikke, at refleksionen bliver undertrykt som

sådan. Det handler nærmere om, at en kritisk tilgang til samfundet blot vil være tandløs, og forblive som en kritik, uden at der ændres nævneværdigt på selve indretningen af samfundet, hvor det nærmere har den modsatte effekt, og blot gør systemet stærkere. Samfundet er dermed blevet immun overfor store omvæltninger (ibid s. 33-35). Et andet kendetegn ved den flydende modernitet er, at individet er reduceret til forbrugere, hvor status, anerkendelse og identitet afgøres af ens forbrug. Dette er også med til at stigmatisere de individer, som ikke kan forbruge (blandt andet grundet arbejdsløshed) til ”defekte” (Hansen, 2009 s. 514-515).

Baumans beskrivelse af vores samtid er dermed en beskrivelse af individet, som ikke selv har mulighed for at indrette sit liv, som det ønsker – medmindre det er indenfor de socialt accepterede normer og regler -, ligesom det også beskriver, hvordan individet hele tiden må konformere sig et samfund, der hele tiden ændrer sig.

#### *13.5.1 teoretiske aspekter af flydende modernitet*

- individualiseret samfund
- ”flydende” arbejdsliv
- arbejdspladsen er ikke længere det samme rum for fællesskab
- overflødige mennesker
- nomade mentalitet
- indbygget moral i samfundet om, at man skal bidrage
  - negativ påvirkning på de arbejdsløse
- individet mister kontrollen over eget liv og troen på at de selv kan forandre det
- krav og værdier ændrer sig konstant
- samfundet immun overfor store omvæltninger
- individet som forbruger
- Verden og samfundet er i konstant forandring

## 14 Analyse

Dannelse er et vidtgående begreb, og derfor afdækker de ovenstående teori afsnit kun de relevante aspekter af dannelse, som er fundet relevante ift. at analysere dannelsesaspektet i folkeskolen og dens

eventuelle betydning for det omkringliggende samfund. På samme måder bidrager teorierne om konkurrencestaten og den flydende modernitet også til en teoretisk ramme for, en forståelse af samfundets dynamik, og hvilke faktorer der spiller ind i samfundet og for individet. Tilsammen danner teorierne den erkendelsehorisont, som skaber grundlaget for projektets analytiske del.

Analysen har til formål at undersøge projektets problemformulering dybere. Dette gøres hovedsageligt ud fra et teoretisk grundlag, hvor de første afsnit vil undersøge principperne for dannelse i folkeskolen dybere. Således vil formålsparagraffen først blive undersøgt nærmere, ligesom andre aspekter af folkeskolens udformning vil blive gennemgået ift. dannelsesperspektivet. Dernæst vil der være et afsnit, hvor der tages stilling til, om dannelsen er helt forsvundet i folkeskolen. Efter afsnittene om dannelse i folkeskolen, vil erhvervslivets betydning for folkeskolen blive teoretisk analyseret. Herunder også hvilken påvirkning erhvervslivets indtog i folkeskolen kan have på samfundet og individet. Til sidst vil der foretages en teoretisk diskussion af, hvilken betydning den nuværende udformning af folkeskolen kan have af betydning for demokratiet på sigt.

#### 14.1 den danske folkeskole

De følgende afsnit vil analysere på den nuværende folkeskole, hvor det første nedenstående afsnit vil se nærmere på den nuværende folkeskolelov, særligt formålsparagraffen. Derefter vil en nærmere undersøgelse og sammenligning af formålsparagraffen fra 1975 og i dag blive undersøgt nærmere, for at undersøge om der er forskel på dannelsessynet i de forskellige lovgivninger. I forlængelse af de to førnævnte afsnit stilles spørgsmålet: Er dannelsen forsvundet? Dette afsnit vil gå videre fra de foregående, som havde til opgave at analysere, hvilke dannelses tanker – og hvor de findes – der gør sig gældende i folkeskolen. Det er således selve dannelsesperspektiverne og tankerne bag, som her vil blive analyseret nærmere.

##### 14.1.1 Dannelsesidealer i folkeskolens formålsparagraf

Dette afsnit har til formål, at belyse de elementer af dannelse, som findes i folkeskoleloven. Det er dermed ikke formålet at belyse, hvor meget/lidt dannelse der findes i folkeskolen, og det er heller ikke formålet at sammenligne med tidligere. Dette undersøges dog nærmere i senere afsnit. Først og fremmest er det væsentligt at skelne imellem uddannelse og dannelse. Det er ikke nødvendigvis det

samme, hvor uddannelse dækker meget bredt. Denne del har udelukkende fokus på de dannende elementer i folkeskolen. Formålsparagraffen kan give et billede af, hvad der ønskes med folkeskolen.

Til at starte med, er det interessant at se nærmere på formålsparagraffen til den danske folkeskole (jf. afsnit 5.1.3). I den første linje af formålsparagraffen står der bl.a. at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne kundskaber og færdigheder. Ifølge Klafkis analyse af dannelses teorierne, vil det ikke give mening, at placere dette indenfor de formale dannelses teorier, hvor der som sådan ikke er fokus på selve indholdet. I og med at eleverne skal have kundskaber og færdigheder, ligger der også op til, at eleverne skal kunne, og vide noget bestemt, hvilket falder indenfor de materiale dannelses teorier, hvor man alene ud fra formålsparagraffen ikke kan komme yderligere ind på, om der er tale om dannelses teoretisk objektivisme eller klassisk dannelses teori. Færdigheder og kundskaber ligger op til noget objektivt bestemt, hvor der findes nogle objektive kundskaber og færdigheder, som for eleven er relevante. De enkelte kundskaber og færdigheder må eleverne tilegne sig via de forskellige fag, som skolen udbyder. Senere i selvsamme paragraf står der, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur og historie, og give dem forståelse for andre kulturer. Mht. Klafki er dette også helt centralt for dannelsen. At have en forståelse for den kultur man lever i er en del af dannelses processen. Det kan bidrage med, at give eleven forståelse for sig selv, sine medmennesker og det samfund som denne lever i. Det er endvidere vigtigt at have kendskab til den kultur man lever i, da kulturen er bestemmende for den måde vi agere og tænker på, hvor en videreførelse af kulturen er essentiel, i stedet for at rykke den op ved roden og starte forfra. I formålsparagraffen stk. 2 står der: ” *Folkeskolen skal udvikle arbejds metoder 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.* ” Denne del af formålsparagraffen ligger op til Klafkis formale dannelses teorier. Formålet i denne del af paragraffen er, at fremme elevernes generelle udvikling. Eleverne skal få evner, som kan hjælpe dem i mange aspekter af livet, hvilket særligt den sidste del henviser til: Baggrund for at tage stilling og handle. Når dette kobles sammen med det forestående i sætningen, hvor der bl.a. er anvendt udtryk som fantasi og oplevelse, sættes der fokus på, at eleverne skal udvikles til selvstændige individer. Formålsparagraffen stk. 3 ligger også tydeligt op til, at folkeskolen skal forberede eleverne til, at være en del af et demokratisk samfund, med alle de rettigheder, pligter og kendetegn som findes i et demokrati, hvilket også falder indenfor særligt Klafkis kategoriale dannelses teori. Klafki argumenterer for, at dannelses teori altid må rette sig imod et samfund, som er præget af demokrati og frihed, hvilket paragraf 1. stk. 3 direkte henviser til.

Selvom dele af det ovenstående er analyseret ud fra Klafkis opdeling af dannelseteorier, argumenterer han dog selv for, at det er den kategoriale dannelse, som bedst kan forme og udvikle det enkelte individ. Der vil da også være mange argumenter for, at den kategoriale dannelse skinner igennem, fx i forbindelse med den måde, hvorpå kulturen fremstilles som noget centralt. Derudover er demokratiaspektet også en del af den kategoriale dannelse. De aspekter der findes af den formale og materiale dannelsesretning i formålsparagraffen vil blive ophøjet til kategorial dannelse ifølge Klafki. Dette skyldes hans syn på, at både det subjektive, objektive og fællesskabet skal spille sammen, og via formålsparagraffen spiller de sammen på en sådan måde, at begge dele bliver repræsenteret.

Selvom Klafki er tydeligt repræsenteret i formålsparagraffen, kan man dog også finde elementer af hhv. Grundtvig og humanismen. For at starte med Grundtvig, er det interessant, at formålsparagraffen fremhæver, at det er centralt, at man skal fremme elevernes lyst til at lære mere. Det spiller godt sammen med Grundtvigs syn på, at man skal lære for livet og ikke for skolen. Derudover er selve hans grundtanker om, at faglig viden ikke er et mål i sig selv, da det blot vil distancere individet fra livet, også at finde i særligt stk. 2 af formålsparagraffen. Også kulturaspektet vil Grundtvig være glad for at se i formålsparagraffen i dag. Særligt den vægtning der findes på, at eleverne skal være fortrolige med den danske kultur, mens de "blot" skal have en forståelse for andre lande og kulturer. Dette ligger op til, at folkeskolen skal fremme en eller anden form for national identitetsfølelse hos eleverne. Ligesom Klafki mener Grundtvig også, at dannelsen skal orientere sig imod et frit demokratisk samfund. Ligesom Grundtvig og Klafki argumenterer humanismen også for vigtigheden af kultur. Klafki og humanismen ville også være glade for, at der står alsidighed i formålsparagraffen, da netop alsidighed ligger grundlaget for almindelse, så eleverne ikke bliver for ensopret. Derudover vil humanismen og Humboldt også være glade for stk. 2 i formålsparagraffen, som netop henviser til elevens udvikling. Stk. 2 er også den del af formålsparagraffen som henvender sig mest til det ultimative mål for humanismen – at finde en mening med livet. Det er ikke tilfældigt, at humanismens dannelsesideal vil være enig i disse to formale aspekter i Klafkis teori, da humanismen vil falde ind under den kategori, som Klafki kalder for formale teorier.

I formålsparagraffen er der både elementer af et fællesskabsorienteret dannelsesideal, og et individualiseret dannelsesideal. Dette går også i godt spænd med Klafkis kategoriale dannelse, hvor skal være fokus på individets individuelle udvikling og til det fælles bedste. Humanismen vil have et større fokus på individet, hvor individets individuelle dannelsesproces også vil gavne samfundet og



det fælles bedste, mens Grundtvig igennem sin argumentation henviser til, at fællesskabet er det centrale, og en følelse af fællesskab er vigtigt.

#### 13.1.1.1 videre fra formålsparagraffen

Hvis man går et skridt videre end formålsparagraffen, er der også interessante elementer at hente her. Som en lille sidebemærkning vil det være interessant at belyse, at der er krav om, at eleverne skal have 45 minutters bevægelse/motion i løbet af skoledagen fra mandag til fredag. Uanset om argumentet er, at befolkningen har en tendens til overvægt, at det styrker koncentrationen etc. er sådan set ligegyldigt, for humanismen vil være glade for dette element i den nyeste folkeskole. Humanismen havde det antikke Grækenland som ideal, og her var der fokus på det hele menneske, også det fysiske aspekt. Humanismen vil også se med tilfredse øjne på fag som sløjd, madkundskab (tidligere hjemmekundskab), håndværk og design samt idræt. Alle disse mere praktiske fag er et godt supplement til den øvrige undervisning, og de kan alle bidrage til at forme det hele menneske. Derudover er det også interessant at fremhæve de obligatoriske kanonbøger. Disse kanonbøger vil blive analyseret dybere i et senere afsnit, men de er relevante at fremhæve i dette dannelsesafsnit, da de også er et udtryk for en specifik form for dannelse. Kanonbøgerne er et udtryk for materiel dannelse, og nærmere betegnet er særligt kanon bøgerne i dansk et udtryk for en klassisk dannelsesteori, hvor bestemte forfattere og tekster er fremsat som særligt vigtige for elevernes skolegang.

Udover den overordnede formålsparagraf, er der også udarbejdet fælles faglige mål for hvert enkelt fag i folkeskolen. Alle disse faglige mål vil ikke blive gennemgået her. Det er ”blot” nogle af de store fag, som eleverne skal have igennem hele skolegangen, som vil blive fremhævet. Disse fag er dansk, matematik, engelsk og kristendom (sidstnævnte med undtagelse af det år, hvor der findes konfirmation). Dansk er et af de største fag i folkeskolen, idet de stifter bekendtskab med dette fag hele vejen igennem til og med 9. klasse, og også i den valgfrie 10. klasse. Fagformålet i dansk nærmest flyder over med begreber, som også kan tillægges dannelse. Til at starte med står der: ” *Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse* ” (EMUa). Danskfaget skal således være en kilde til den personlige udvikling for individet, hvilket alle de anvendte

dannelsesteorier også finder vigtigt, hvor humanismen særligt betoner det vigtige i, at finde frem til det særegne for ens egen person. Kulturel identitet kan være bred, men den logiske tanke ville være, at det henviser til en form for nationalidentitet. At eleven kan komme frem til en national identitet er af den største betydning for Grundtvig, da netop en national identitet vil medføre en større fællesskabsfølelse og tilhørssted for den enkelte, hvilket igen vil give mening til den enkelte. Humanismen vil også fremhæve vigtigheden af, at individet skal kunne være i stand til at kunne se det æstetisk smukke og få en forståelse for historien. Det er en del af almindannelsen, og ved en forståelse for det æstetiske, vil det også forme individet til at kunne se rigtigt fra forkert, og søge imod det fælles bedste. Derudover fremhæver fagformålene også nogle konkrete kundskaber, som eleverne skal lære, som fx læsning og skrivning, hvilket også ligger grundlaget for mange af de andre aspekter i danskfaget. Dansk skal også give en forståelse for den fælles nordiske kultur.

Matematik er også et stort fag i folkeskolen, men dette fag er en smule anderledes bygget op, og er i sin natur også markant anderledes end fx dansk. I formålene anvendes der begreber som kompetencer og færdigheder (EMUb), og er derfor som sådan ikke relevant at inddrage her, dog med den lille pointe, at den bidrager med almindannelsen af individet, og er på mange områder lige så vigtig som dansk, når det handler om almindannelsen, ligesom alle de andre fag i folkeskolen. Engelsk er også et fag, som eleverne skal gennemgå fra 1-9 klasse, og heri står der blandt andet, at eleverne skal have kendskab til, hvordan mennesker lever og tænker i den engelsksprogede verden, så de kan blive fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer (EMUc). Her anvendes der i stort omfang det samme formål som i den overordnede formålsparagraf, hvilket i høj grad også bærer præg af en dannelsesstanke.

Det sidste fag, som eleverne har igennem hele skoletiden er kristendom. Hele fagformålet lyder således:

Eleverne skal i faget kristendomskundskab tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre.

**Stk. 2.** Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne opnå viden om andre religioner og livsopfattelser.

**Stk. 3.** Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund.

(EMUd).

Faget skal grundlæggende give viden om kristendommens betydning for samfundet. Der er dermed et tydeligt kulturaspekt i undervisningen for kristendom, hvilket igen er centralt i dannelses tankerne, ligesom det også betoner vigtigheden af en historisk dimension. Derudover skal faget også være med til at give den enkelte nogle svar, så individet ved videre refleksion selv kan tage stilling til livet. Selvom særligt humanismen fremhæver vigtigheden af, at religion ikke skal være en del af dannelsesprocessen, da den blot vil være med til at låse individet, er fagmålene i kristendom udformet således, at de kan hjælpe den enkelte med at finde svar på forskellige aspekter i livet, ligesom det også skal udvikle elevernes medansvar i et demokratisk samfund, hvilket igen er centralt i dannelses tilgangen. Selvom religion i sig selv er bandlyst indenfor de udvalgte dannelsesretninger, vil der dog være klare aspekter, hvor dette fag kan bidrage til den brede dannelse. Faget ligger også op til, at eleverne skal have viden om andre livsopfattelser.

#### 14.1.2 Forskel på dannelsesidealene i folkeskoleloven af 1975 og den nuværende

Formålet med dette afsnit er at sammenligne formålsparagraffen fra 1975 (jf. afsnit 5.1.2 for gennemgang af formålsparagraffen fra 1975) og den nuværende. Ved en sammenligning af de forskellige dannelsessyn er det muligt at undersøge, hvor stor en betydning dannelsen i folkeskolen har i dag ift. tidligere, og evt. hvordan synet på dannelse har ændret sig. Begge lovgivninger er udfærdigede i en bestemt tidsperiode, og synet på individet og samfundet kan have en stor betydning for den konkrete lovgivning.

I store træk minder de to formålsparagraffer om hinanden, selvom formuleringen er af forskellig karakter. Selve formuleringen er også vigtig at tage fat i, men til at starte med, er både loven fra 1975 og den nuværende begge fokuseret på både det individuelle og på fællesskabet. Der syntes dog at være et større fokus på individets udvikling i 1975. Særligt paragraf 2. er interessant at fremhæve. Heri står der, at folkeskolen skal give eleverne mulighed for, at tilegne sig kundskaber, færdigheder etc. som medvirker til den enkelte elevs udvikling. Det eneste formål, som denne paragraf har, er at udvikle eleven. Det er således et dannelsesperspektiv som udelukkende har den enkelte elev for øje, uden at der reflekteres over, hvordan det kan gavne samfundet som helhed. Pendanten til denne paragraf i den nuværende lov, er paragraf 1 stk. 2, men heri står der til sidst, at: tage stilling og handle. I den nuværende lov er der således også et krav til, at eleven kan "anvende" den dannelse, som

personen opnår igennem sin skolegang. Loven fra 1975 ligger mere op til, at eleven selv skal vurdere, hvad denne vil bruge den indsamlede viden til. Formålsparagraffen fra 1975 ligger mere op til de eksistentielle spørgsmål, som netop forskellige debattører argumenterer for, at der ikke er plads til i den nuværende folkeskole. Der er således mere frihed i denne del af lovgivningen. Derudover er paragraf 2. stk 2 i formålsparagraffen fra 1975 også udelukkende fokuseret på individet, hvor det først i paragraf 2 stk. 3 er fællesskabet, som sættes i fokus, i form af demokratiaspektet. Derudover er ordet ”må” også erstattet af ”skal” i den nuværende formålsparagraf. Må henviser til en blødere formulering end skal. Hvis Humboldt og humanismen sad hjemme ved sit skrivebord og skulle vælge imellem de to formålsparagraffer, er der ikke tvivl om, at han ville vælge formålene fra 1975. I disse formål er der større fokus på individet, samtidigt med, at det også bygger på et demokratisk grundlag. Individet ville via denne selvvirksomhed, som det er formuleret i 1975, udvikle individet til at ”finde” sig selv, hvilket også vil gavne samfundet på sigt. I og med at formålene fra 1975 også vælger ordet muligheder, oprettes der også en større frihedsgrad for den enkelte elev. Selve formålsparagraffen ligger dermed mere op til selvdannelse end de nuværende. Humanismen vil dog være noget betænksom ved den manglende fokus på kulturen, som netop er blevet centralt i de nuværende formålsparagraffer og fagmål. Denne udeladelse af kultur, særligt den danske kultur, er også noget som Grundtvig vil være meget mistroisk overfor. Denne mangel på kultur, er en udeladelse på det danske fællesskab som en vigtighed, hvilket Grundtvig så som noget helt grundlæggende for individet og samfundet.

Selvom begge formålsparagraffer har fokus på individet og fællesskabet, er formålene fra 1975 i højere grad individorienteret, og fokuserer på den enkelte elevs personlige udvikling. I humanismen ville man mene, at det vil gavne individet, og via denne dannelsesproces vil individet også lettere kunne finde en mening med livet, end det kan i den nuværende, som er mere fællesskabsorienteret, og i et større omfang også sætter selvrealiseringen op i en større kontekst. At kulturaspektet har fundet vej til formålsparagraffen kan skyldes, at vi lever i en mere globaliseret verden i dag. I den nuværende sættes den nationale kultur over andre kulturer, hvilket dannelsesteoretikerne også vil være enig i, er det rigtige, da det som udgangspunkt er i denne kultur, eleverne skal leve deres liv i fremtiden. Dette vil alle de udvalgte dannelsesteoretikere være enig i, og de vil også være enig i, at det er vigtigt at have kendskab til andre kulturer, så man får en forståelse for andre livsformer. Grundtvig vil også mene, at den nationale kultur er vigtigere. I og med at dette også er tydeligt formuleret i den nuværende lovgivning, kan det også have elementer af Grundtvig i sig, hvor den nationale kultur udvikler sig til en nationalfølelse. Klafkis argument for, at kulturen er vigtig er en

anden end Grundtvig, hvor han ikke anser kultur som vigtig ifm. at skabe en bestemt identitet, men kulturen og forståelse for den kultur man lever i er vigtig, netop fordi det er denne som individet befinder sig i. Hvor formålsparagrafen i den nuværende lovgivning stemmer meget godt overens med Klafkis kategoriale dannelse, vil han måske fremhæve den pointe, at den formale dannelse har for stor betydning i formålene fra 1975. som en lille sidebemærkning kan det også fremhæves, at der i de foregående formål fra før 1975, var indskrevet, at kristendomsundervisningen skulle være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære (Lillelund & Skaarup, 1975 s. 12). At dette element er taget ud af formålsparagraffen er vigtigt for alle dannelsesteoretikerne. Den nuværende formålsparagraf er i det hele taget mere orienteret imod, at individet skal anvende de færdigheder, som de besidder. Dette er ikke på samme måde et krav i formålsparagraffen fra 1975.

#### 14.1.3 Er dannelsen væk?

De foregående afsnit har haft til formål at belyse, hvorledes dannelses tanker kommer til udtryk i den danske folkeskole. Dette afsnit vil inddrage nogle flere parametre, og undersøge dybere ned i, om dannelsen reelt også er det centrale i folkeskolen i dag, som man ud fra de foregående afsnit, godt kan få en forestilling om, at det er.

Til at starte med, er det relevant at inddrage humanismen og formålsparagraffen igen. Alene det, at der findes en formålsparagraf som er vedtaget af et folketing, ville være noget som humanismen ville være modstander af, da de netop fremhæver vigtigheden af, at dannelse skal ske uafhængigt af staten. Men når folketinget nu engang har udarbejdet en formålsparagraf og lovgivning for folkeskolen i det hele taget, er det interessant at undersøge indholdet dybere. De dannelses aspekter som findes i formålsparagraffen er undersøgt i et tidligere afsnit. Centralt i dannelse er alsidighed. Denne almene dannelse kommer umiddelbart tydeligt til udtryk i folkeskolen, hvor eleverne igennem en lang række fag og mindre kurser får kendskab til en bred vifte af viden. Dette gælder både de humanistiske, naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og i et vist omfang også de sundhedsvidenskabelige igennem diverse obligatoriske emner såsom sundheds- og seksualundervisning. Eleverne bliver også undervist i praktiske fag såsom Sløjd og madkundskab, og de får også motion på daglig basis og i idræt. Grundlaget for en bred almindelig dannelse er således tilstede. Hvis man graver videre i disse fag, og fx starter med dansk, er der også tydelige aspekter af dannelse i fagets fælles fagmål, ligesom der også kan findes dannelses aspekter i fx engelsk og kristendom. Fælles for alle disse bekendelser for

fagmål er, at der også er tilkendegivet nogle kompetenceområder. For at tage dansk som eksempel igen, er der her fire kompetenceområder. Læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. Disse konkrete kompetencer henviser til, hvad eleverne skal lære, hvor der som uddybning til fortolkningskompetencen direkte står: *"I fortolkning er der fokus på dannelsesmæssige spørgsmål gennem arbejde med litteratur og andre teksttyper"* (EMUa)

De fælles fagmål kan isoleret set godt have dannende elementer i sig, men den måde som de i sin helhed er udformet på, giver store problemer for dannelsen. De nuværende faglige fælles mål kom til verden i 2014, hvor formålet var at forenkle dem. Et af problemerne ved de faglige fællesmål er, at det er med til at nedjustere fagene, fx dansk, til en målbar enhed. Eleverne bliver målt efter, om de lever op til de faglige mål. At man kan læse og skrive er selvsagt helt essentielt, og dette kan man godt måle, uden at det går i clinch med dannelses tankerne, men det bliver et problem for dannelsen, hvis man begynder at måle på dannelsen. Denne lidt snørklede formulering er snørklet fordi det ikke kan lade sig gøre. Det kan ikke lade sig gøre at måle dannelsen, som man fx forsøger at gøre i fortolkningskompetencen i de faglige mål for dansk. Dansk som fag, også som det er fremstillet i de fælles faglige mål, har tydelige elementer af dannelsen i sig, og dette kan ikke forenes med, at det skal måles og vejes. Denne form for målstyring som findes i størstedelen af fagene i folkeskolen, er ikke foreneligt med et dannelsesperspektiv, der netop fokuserer på, at dannelsen af det selvstændige individuelle individ må være i fokus, således at det finder frem til det særlige ved en selv og de evner som man besidder. Målstyring, som de fælles faglige mål også er et udtryk for, er ikke foreneligt med et dannelsesperspektiv, og netop af denne grund, er de fælles faglige mål, som dækker over alle elever, ikke positivt for dannelsesprocessen. At der skal være nogle faglige fælles mål er ikke udelukkende negativt for dannelsen, for områder som fremmedsprog, læsning, skrivning, matematik, fysik etc. er alt sammen noget, hvor der godt kan være fælles målsætninger, men fokuset forsvinder for den enkeltes dannelsesproces. Alt bliver gjort til en samlet masse, hvor det særegne ved individet ikke får mulighed for at blomstre. De nationale tests er inddelt således, at der fra 2. klassetrin og frem til og med 8. klassetrin hvert år, er minimum en test. I dansk bliver eleverne fx testet på 2. 4, 6 og ottende klassetrin, mens de i matematik bliver testet på tredje og sjette klassetrin. Derudover findes der også nationale tests i andre fag såsom engelsk og geografi (Undervisningsministeriet, 2017). Det strider som sagt imod dannelsen i sin helhed, men særligt det humanistiske dannelsesideal ville være kritisk overfor denne målstyring. Den giver ikke plads til den ultimative fordybelse, og selve det, at der er noget konkret som eleverne bliver bedømt på, står også i stor kontrast til dette dannelsesideal. De konkrete fagmål og de nationale tests kan være med til at udelukke det ikke målbare fra folkeskolen,

idet dette ikke bliver bedømt og dermed ikke anerkendt som vigtigt. Samtidigt bliver skolerne også holdt op imod hinanden, når de nationale tests og afgangsprøver bliver fremlagt på undervisningsministeriets hjemmeside (Mainz, 2016). Dette giver yderligere et incitament for, at skolerne prioriterer de nationale tests, så eleverne kan klare sig, på bekostning af alt det andet, som ikke kan måles og vejes. Dermed forsvinder alsidigheden også i de enkelte fag. Dette hænger også godt sammen med Ove Kaj Pedersens analyse af, at det er rational choice tilgangen, som er blevet dominerende i forskellige sammenhænge i samfundet. Der gives et incitament for at klare det godt, og det at der måles og testes er ikke foreneligt med dannelses tilgangen, ligesom konkurrence heller ikke spiller godt sammen med dannelse. For at komme dybere ned i, hvad disse tests indebærer, vil det være relevant at undersøge dem nærmere. Undervisningsministeriet har lagt eksempler på de nationale tests ud på deres hjemmeside, hvorfra det er muligt at se udformningen og spørgsmålene af disse tests (Undervisningsministeriet a 2017). De har alle det tilfælles, at det er konkrete spørgsmål, som eleverne bedes besvare. Som eksempel kan dansk i 8 klasse anvendes, da netop danskfaget som sagt ligger til grund for meget dannelse i folkeskolen, både ift. de fælles mål og selve naturen i faget. Selve de tests som undervisningsministeriet har lagt op som eksempler varierer fra gang til gang. Det er dog den samme type spørgsmål, som eleverne skal besvare i alle de forskellige eksempler. Først skal eleverne via en multiple choice svare på, hvad et bestemt ord betyder. I dette tilfælde er det ordet ordinere. Disse er der flere af i løbet af testen. Derudover består testen også af, at de skal finde frem til tre ord, som er sammensat i et ord, og opdele ordet de rigtige steder, således at der fremstår tre ord. Derefter skal de analysere en mindre tekst, og igen besvare ud fra en multiple choice tilgang, hvad teksten fortæller. De skal også via multiple choice fortælle, hvad bestemte ordsprog betyder. Dette er udgangspunktet i de faglige tests for dansk i 8. klasse (Undervisningsministeriet a, 2017). De faglige tests tester dermed hovedsageligt nogle helt konkrete elementer i dansk, og det er ikke noget som fremhæver flere af de overordnede faglige mål i dansk faget (jf. afsnit 14.1.1.1). Det som eleverne bliver bedømt på i de nationale tests, kan direkte perspektiveres til kompetencebegrebet, hvor de bliver bedømt på, om de kan læse og opdele ord, forstå ordsprog og udlede et svar via multiple choice, så der ikke er rum for andre udledninger af en tekst, eller andre perspektiver. Det stritter alt sammen imod den dannelsesdimension som ellers findes i danskfaget. Alene det, at det er målstyret, er som sagt imod dannelses tankegangen. Det nationale institut for kommunernes og regioners analyse og forskning (Kora) har udarbejdet en rapport om målstyring, og her inddrager de bl.a. folkeskolen. Kora konkluderer bl.a. at et af problemerne ved målstyring er, at skolerne fokuserer for meget på at opfylde målene og som konsekvens heraf bortprioriterer de andre vigtige opgaver (Møller, Iversen &

Andersen. 2016 s. 60). Denne konklusion fra Kora underbygger også den pointe, at skolerne kan komme til at negligere dannelsesaspekter, når de hele tiden bliver bedømt ud fra specifikke målsætninger. Derudover er det som tidligere skrevet heller ikke muligt at bedømme dannelse, og slet ikke i en multiple choice test. Erik Schmidt – dansklærer på Agedrup skole – opsummerer denne problemstilling tydeligt i dette udsagn: *”Fx fortrolighed med dansk kultur - skal man lave et spørgeskema, hvor de kan svare på, hvor Jellingstenen står? Det er jo meget dybere end et kendskab til fakta. Eller forståelse for andre lande? Hvad bliver der af alt det, der handler om erkendelse og fantasi, folkestyre og demokrati. Færdigheder og kundskaber er centrale, men der er et meget stort dannelsesindhold i formålsparagraffen, som denne her matrix slet ikke rummer mulighed for”* (Aisinger, 2013)

I den danske folkeskole har der også været en stor debat om de såkaldte kanonbøger. Der er udgivet en lang række forskellige kanonbøger, hvor der således både findes en kulturkanon, litteraturkanon, demokratikanon etc. Umiddelbart har disse kanonbøger nogle dannende aspekter over sig. De er et udtryk for et materielt dannelsessyn, hvor tanken er, at fx klassiske værker og store forfattere er klassiske af en grund. De har noget ekstraordinært at byde ind med ift. andre tekster og forfattere. Derudover er det også danskere og dansk historie som er i centrum, hvilket også skal være med til at gøre eleverne fortrolige med det danske samfund og kultur, hvilket i høj grad stemmer godt overens med formålsparagraffen. Ifm. at de fælles faglige mål blev forenklet, blev der også fremsat en ny obligatorisk litteraturkanon i 2015. Denne litteraturkanon indebærer 14 forskellige historiske danske forfattere og danske folkeviser. Udover den materielle dannelse, findes der også et kulturelt og historisk aspekt i litteraturkanonen – og selvsagt også i historiekanon og den frivillige kulturkanon. Indenfor dannelses teorierne er det vigtigt, at man bliver fortrolig med den historie og kultur, man selv er en del af. Argumentationen for, hvorfor det netop er vigtigt, varierer en smule, men grundlæggende er det med til at give en forståelse for samfundet, sine medmennesker og også en selv. Mennesker er påvirket af historien og kulturen, og refleksionen over eget og andres liv afhænger af det forhold, at de lever i en bestemt kultur. Ifølge den danske forfatter og tidligere eksterne lektor på RUC Egon Clausen, var formålet med kanonbøgerne da også, at ungdommen skulle dannes (Clausen, 2005 s. 61). At dette skulle være tilfældet, giver da også god mening, hvis man ser nærmere på indholdet i kanonbøgerne. Udover den førnævnte litteraturkanon, er indholdet i historiekanon 29 historiske perioder og begivenheder startende i oldtiden og frem til 11 september 2001. Kulturkanonen indeholder nogle overordnede emner såsom arkitektur, billedkunst, design og kunsthåndværk, film, scenekunst etc. Og under disse er der gengivet en række af de personligheder eller optrædere, som



anses som vigtige. Det kan diskuteres hvilket kulturbegreb der i kulturkanonen kommer til udtryk. Det er i overvejende grad en form for finkultur som bliver repræsenteret i denne udgave, og ikke den daglige kultur, som foregår på daglig basis mennesker imellem. Finkulturen er også en del af et dannelsesperspektiv, men det er igen særligt den materialistiske dannelse, som kommer til udtryk, hvor noget anses som bedre end andet. Egon Clausen beskriver også hvordan formålet var, at eleverne manglede den samme piratviden, som tidligere generationer besad (ibid), og ud fra denne argumentation, synes formålet at være, at eleverne blot skal kende til diverse forfattere, historiske begivenheder etc. Igen peger det i retning af en materiel dannelse. Dannelsesteoretikerne vil være enige i, at der er dannende elementer i diverse kanonbøger, men der mangler noget dybe.

Dannelse er mere end blot viden om store værker, kendte arkitekter og historiske begivenheder, selvom disse elementer også er helt centrale for dannelse. Særligt når det kommer til det humanistiske dannelsesideal. Også Grundtvig var kritisk for, at faglig viden for den faglige videns skyld er vigtig. Hvis de blot eksisterer, fordi eleverne skal kende navnet Kierkegaard og Oehlschläger, er de ikke til meget gavn, hverken ift. kategorial dannelse, humanistisk dannelse eller Grundtvig. Det er dog nødvendigt med en lille sidebemærkning ift. den kategoriale dannelse, da kategorial dannelse også har elementer af materiel dannelse indlejret i sit syn på dannelse, og disse kanonbøger er i sit udgangspunkt ikke negative for denne dannelsesretning. Det afhænger i høj grad også af, hvordan den enkelte lærer anvender disse kanonbøger. Det helt store problem ved kanonbøgerne for kategorial dannelse opstår igen i en sammenkobling med de årlige nationale tests og den generelle målstyring i folkeskolen. At have kendskab til store forfattere og historiske begivenheder er centrale, men det er også vigtigt, at der er tid og plads til at vurdere dem, og hvis dette aspekt forsvinder – som Kora rapporten og den generelle målstyring henviser til – er kanonbøgerne ikke til meget gavn. For det humanistiske dannelsesideal er der flere røde lamper ifm. kanonbøgerne. De ville være enige i den samme problemstilling som Klafki, men vil også fremhæve den pointe, at obligatoriske emner begrænser friheden for eleverne. Derudover er der også et element af finkultur – særligt i kulturkanonen -, hvilket aldrig har været formålet med det kulturaspekt, som humanismen argumenterer ud fra. Her er det i høj grad kendskab til dagligdagskulturen, som er af en større betydning. Grundtvig ville blot være glad for, at det er det nationale, som er i fokus, men ellers ville han ikke have meget at bidrage med i denne sammenhæng, udover der igen vil være et problem med anvendelsen af bøgerne ifm. målstyring i folkeskolen.

#### 14.1.3.1 Opsummering af dannelsen i folkeskolen

I den danske folkeskole kan der identificeres mange tydelige dannelses tanker. Disse findes i helt centrale og vigtige steder i folkeskolen såsom i formålsparagraffen, fælles faglige mål og kanonbøgerne. Derudover er kravet om almindelig dannelse også tydeligt tilstede i og med, at eleverne bliver indført i mange forskellige fag, og på denne måde opnår en bred almenviden. Dette potentiale for almindelig dannelse bliver dog påvirket negativt i form af den konstante evaluering og målstyring i folkeskolen, hvor eleverne bliver målt og vejret ifm. diverse nationale tests. Denne målstyring styrer den måde som lærerne arbejder på, samt hvilket stof eleverne forventes at kunne besvare, og derved bliver nogle af de dannelsesperspektiver som findes i folkeskolen, nærmest omdannet til kompetencer. At eleverne kan læse, skrive, regne, forstå at jorden er rund og hvorfor tyngdekraften har betydning for vores liv, er vigtige egenskaber og viden, men dannelse går videre end dette. Det er formålsparagraffen og de fælles faglige mål også enige i, og de ligger også op til, at eleverne skal udvikle sig selvstændigt, opnå deres eget potentiale, og være i stand til at kunne reflektere over tilværelsen og eget og andres liv. Alt sammen også i et demokratisk og fællesskabsorienteret samfund, hvor eleverne også bliver fortrolige med deres egen kultur og opnår en forståelse for andre livsformer. De fælles faglige mål i dansk ligger i høj grad også op til et formalt dannelsessyn, med deres fokus på elevens udvikling. Problemet er blot, at andre elementer i folkeskolen overskygger disse perspektiver. Der er reelt ikke plads til den selvstændige udvikling, hvor kanonbøgerne skal være rettesnor. De nationale tests skal bedømme ud fra en objektiv standard, og de faglige fælles mål gør også op med den selvstændige udvikling, alene af den grund, at de er fælles. At det ikke er muligt at måle dannelse, kan man også forestille sig, at UVM er kommet frem til, idet udformningen af deres nationale tests i fx dansk er udviklet på en sådan måde, at det hovedsageligt er konkrete spørgsmål, som eleverne skal besvare, idet det er elevernes kompetencer, som bliver testet. Der er også opstået en overvægt af de materielle dannelses tanker, hvilket ikke er positivt for det syn på dannelse, som denne opgave arbejder ud fra, og det går dermed ud over dannelsen som helhed. Det materielle dannelsessyn kan også være en konsekvens af den øgede målstyring og evaluering som findes i folkeskolen, da materiel dannelse i store træk er noget der kan måles og vejes. Dette gælder både den klassiske og den objektivistiske tilgang. Fælles for dem begge er, at de ikke giver den samme plads til refleksion og fordybelse, hvilket målstyring og evaluering heller ikke giver plads til.

Efter denne gennemgang af dannelse i folkeskolen, vil opgaven se nærmere på erhvervslivet og dens indflydelse på folkeskolen.

## 14.2 erhvervslivet og folkeskolen – erhvervslivets indvirkning på den danske folkeskole

Dette afsnit vil have erhvervslivets indflydelse på folkeskolen for øje. Denne del af analysen vil undersøge, hvordan det kan være, at erhvervslivet har fundet indpas i folkeskolen, og hvorfor erhvervslivet er blevet en aktør, som kan påvirke institutionen. Opgaven har også tidligere redegjort for, hvordan forskellige uddannelsesinstitutioner er blevet påvirket af erhvervslivet. Dette er blandt andet sket igennem en række rapporter, som skulle evaluere det danske uddannelsessystem. Det første nedenstående afsnit ønsker at belyse, hvordan man kan se nogle af de aspekter i folkeskolen, som er præget af erhvervslivets logik.

### 14.2.1 Erhvervslivets indtog i folkeskolen

Selve formålparagraffen bærer ikke meget præg af erhvervslivets logik, men som det tidligere er beskrevet i denne opgave, er målstyring og evaluering blevet en central del af hverdagen i den danske folkeskole. Målstyring og evaluering er også en del af erhvervslivets logik, hvor det for denne institution er centralt, at man kan sammenligne og vurdere forskellige kompetencer. Netop kompetencebegrebet har også fundet vej til folkeskolen, både direkte og indirekte. Direkte har de blandt andet fundet vej til de faglige mål, hvor der i alle fælles faglige mål, direkte står skrevet begrebet kompetencer. I alle de store fag er der redegjort for, hvilke kompetenceområder som læren skal fokusere på. I dansk er de fire kompetenceområder læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation (EMUa) mens det i engelsk er mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund. I både dansk og engelsk kan man dufte en snært af dannelse, men dette ophører lige så snart, man gør det til en kompetence. At man kan fortolke eller forstå andre samfund er til en vis grad en subjektiv vurdering, men dette gøres til objektiv, bl.a. via de nationale tests. Dette gør det også muligt at sammenligne elever, skoler, lærere etc. Hvilket igen er elementer af erhvervslivets logik. Fortolkning bliver gjort til en kompetence på lige fod med fx evnen til at udregne en formel eller læsefærdigheder. Dannelses tilgangen vil mene, at det ikke er muligt at sammenligne de forskellige færdigheder på denne måde, men det bliver gjort i den nuværende folkeskole. Om dette er en direkte påvirkning på folkeskolen af erhvervslivet er svært at komme frem til, men det er helt sikkert den samme logik. Målstyring, evaluering, sammenligning, incitamenter og målbarhed er også alle elementer i rational choice tilgangen, som Ove Kaj Pedersen

argumenterer for, er blevet en central del af mange forskellige samfundsinstitutioner, herunder også erhvervslivet. At rational choice er en del af erhvervslivets logik, er også oplagt. Formålet for erhvervslivet er grundlæggende at skabe vækst, og dette gøres ud fra et syn på egennyttmaksimering. Det samme kan siges om folkeskolen, hvor positiv omtale, prestige og anerkendelse for sit arbejde alt sammen er noget, som kan blive bedømt ved nationale tests og sammenligninger med andre skoler etc. Hele tanken er, at målstyring skal bidrage til, at få det maksimale ud af en given situation/lærer/elev, hvilket også er noget som gør sig gældende i erhvervslivet.

Som der er redegjort for i afsnit 6, proklamerede den daværende formand for folkeskolens rejsehold Jørgen Søndergaard også, at fag som dansk og matematik skulle ses efter i sømmene, så de bedre passede til virkeligheden, og hvad erhvervslivet manglede. Dette var tilbage i 2010, og siden da, er de redigerede fælles mål også blevet revideret, og det faktum, at indlæringen i fagene er blevet gjort til kompetencer kan være et billede herpå. Kompetencer er noget som erhvervslivet kan forholde sig til, ligesom det er noget som erhvervslivet også kan bedømme og måle. Som det også blev beskrevet i afsnit 6, er erhvervslivet også helt konkret kommet ind på skolerne i Herning, hvor der findes et samarbejde imellem de to institutioner. Efter den seneste folkeskolereform i 2014, holdte dansk industri og Danmarks lærerforening et fælles oplæg til folkemødet på Bornholm. Dette skyldes, at der i den nye reform er lagt op til, at folkeskolen skal arbejde tættere sammen med erhvervslivet. Oplægget handlede om, hvordan dette i praksis skulle udforme sig (Trier, 2014). Dette er igen et eksempel på, at erhvervslivet løbende får større indflydelse på den danske folkeskole, ligesom afsnit 6 i denne opgave også redegjorde for. Derudover er det også interessant, at der i formålparagraffen står indskrevet, at folkeskolen skal forberede eleverne til videre uddannelse, hvilket også er noget, som erhvervslivet efterspørger. En højtuddannet befolkning, som besidder de rette kompetencer. At erhvervslivet har påvirket folkeskolen er veldokumenteret, både hvordan nogle af logikkerne er kommet ind i folkeskolen, men også i vurderinger og ændringer af folkeskolen er erhvervslivet spurgt til råds. Dette fører videre til spørgsmålet om, hvordan det kan være, at netop denne samfundsinstitution er blevet relevant for folkeskolen. Det vil det næste afsnit undersøge nærmere.

#### 14.2.2 Hvorfor er erhvervslivet inddraget i folkeskolen?

Erhvervslivet er blevet en markant aktør i folkeskolen, der da også har som mål, at eleverne skal interagere med andre lokale samfundsinstitutioner og foreninger. Men spørgsmålet er, hvorfor netop denne samfundsinstitution er blevet en markant spiller i stedet for andre institutioner.

At det netop er erhvervslivet er ingen tilfældighed. Hvis man fx anvender Ove Kaj Pedersen og hans teori om konkurrencestaten, kan der findes helt klare forklaringer. Ifølge Pedersen er vi gået fra en velfærdsstat til en konkurrencestat, og netop konkurrencestaten er kendetegnet ved, at alt er en konkurrence. Der er en konkurrence individerne imellem, landene imellem, virksomhederne imellem etc. Stort set alt er en konkurrence. Frihed for individet i et konkurrencesamfund skal findes i en økonomisk frihed, og når dette er det ultimative frihedsmål, er det også naturligt, at konkurrencen kommer til at have økonomi som omdrejningspunkt. Når økonomisk vækst bliver sat i fokus, som også regeringen ofte betegner som et samfundsmål, er det naturligt at netop erhvervslivet kommer på banen som en central spiller. Ifm. med dette vækstfokus, forsøger konkurrencestaten også at mobilisere dens borgere til at deltage i den globale konkurrence, hvor borgerne samtidigt skal finde et fællesskab igennem deres arbejde. Igen er det naturligt, at erhvervslivet bliver en mere central spiller. Når det primære fællesskab for individet skal findes igennem arbejdet, er det også naturligt at arbejdsgiverne får en betydning, og et større samarbejde finder sted. På denne måde kan man fokusere på både den økonomiske vækst og den forestilling om, at individet finder mening igennem arbejdsmarkedet. Ved at inddrage erhvervslivet finder man både plads til den økonomiske vækst og forbereder det enkelte individ til et meningsfuldt liv igennem arbejdsmarkedet. En win-win. Som en forlængelse af dette fokus på vækst, er konkurrencestaten også kendetegnet ved, at den mentalitet, som er ønskelig for individet og samfundet, er økonomismen. Ove Kaj Pedersen påviser da også, hvordan man i folkeskolen kan se dette skifte. Det ville også være relevant at inddrage Charlotte Rønhofs citat fra afsnit 6 igen. *Man kan ikke lave en god folkeskole uden at have formålet med den for øje, og her er arbejdsgivernes og erhvervslivets syn på sagen helt nødvendig. Folkeskolen skal føre til, at de unge kan bidrage til, at danske virksomheder kan klare sig i den internationale konkurrence” (Klingsley & Smith, 2010).* Rønhof er tidligere uddannelseschef for dansk industri. Rønhof påpeger, at man skal have formålet med folkeskolen for øje, og dette formål er, at eleverne skal ud og bidrage til, at de danske virksomheder kan klare sig i den internationale konkurrence. Dette stemmer også godt overens med konkurrencestaten, og med det øgede fokus på blandt andet kompetencer i folkeskolen, er det også en nærliggende tanke, at dette netop er formålet i dag i den danske folkeskole. De efterhånden famøse Pisa tests, hvor Danmark ikke scorede som forventet eller ønsket, satte også gang i diskussionen om kvaliteten i folkeskolen. Herefter fandt man frem til, at eleverne manglede kompetencer, og der skulle mere fokus på resultater. Ved at have dette fokus, er det igen også naturligt, at erhvervslivet bliver sat i spil, da netop resultater og kompetencer er noget, som erhvervslivet må antages at være eksperter i.

Samfundets interesse for økonomisk vækst og den dermed følgende konkurrence er kommet ind i folkeskolen, og på mange måder er folkeskolen derfor et billede af det samfund, som vi i dag befinder os i. Samfundets interesse og erhvervslivets interesse er foreneligt i konkurrencestaten, hvor det på mange måder også er ens. Økonomisme og marketisering er dominerende, og derfor er erhvervslivet også blevet en central faktor i den danske folkeskole. Førsteprioriteten i folkeskolens uddannelse er dermed, at det skal være en form for rugekasse til den fremtidige økonomiske vækst. Velfærdsstaten som Pedersen beskriver den, vil derimod ikke have fælles interesser med konkurrencestaten.

#### 14.2.3 Erhvervslivet og dannelse?

Dette afsnit har til formål at belyse, om dannelse kan forenes med den logik, som findes i erhvervslivet og konkurrencestaten, og om dannelse evt. kan bidrage med noget andet end jagten på specifikke kompetencer kan. Dermed er det også en teoretisk analyse af, hvordan det manglende dannelsessyn i folkeskolen kan påvirke samfundet.

Et øget fokus på kompetencer på bekostning af dannelse kan medføre, at det store nationale fællesskab ikke længere vil have den samme betydning i samfundet. Hvis der skal være et større fællesskab og kulturel indforståethed, kræves det, at det er de mange som besidder disse egenskaber og ikke de få, som det kan udvikle sig til i et samfund, hvor kompetencer er i fokus. Her ville dannelsen af det enkelte individ også kunne bidrage til, at dette fællesskab måtte eksistere. Ifølge Grundtvig vil dette være til gavn for både den enkelte og for samfundet.

At erhvervslivet ønsker en kompetencedygtig befolkning er på mange måder en fornuftig pointe, da samfundet stadig bliver mere og mere globaliseret og specialiseret. Der er behov for individer, som kan varetage specifikke opgaver. Hvis man accepterer præmissen om, at vi lever i en konkurrencestat, som på mange måder også følger markedstankegangen – hvilket vel egentlig er et fornuftigt udgangspunkt, da det nu engang er sådanne samfundet fungerer ifølge Ove Kaj Pedersen – er det interessant at undersøge, om ikke dannelse kan bidrage med noget til erhvervslivet. På mange måder er kravet om dynamik og vækst ikke foreneligt med dannelsesperspektivet, som i stedet søger fordybelse. Erhvervslivets logik og dannelsesstilgangen er grundlæggende uenige om, hvad målsætningen for uddannelse skal være.

Konkurrencestaten opererer i et globalt og dynamisk samfund. I et sådant dynamisk samfund ændres kravene til, hvilke kompetencer virksomhederne efterspørger i en given tidsperiode. Som eksempel på dette er det oplagt at fremhæve den teknologiske udvikling. Den teknologiske udvikling er gået stærkt i løbet af de sidste årtier, og derfor efterspørger erhvervslivet i dag, at der skal mange flere dataloger ud på arbejdsmarkedet. Denne udvikling var svær at forudse for de tidligere generationer, og hele pointen er, at det er svært at definere, hvilke kompetencer der efterspørges, hvilket Bauman også pointerer. Hvad der var vigtigt viden i går, er ikke længere vigtigt i dag. Der vil altid være nogle grundlæggende kompetencer, som til alle tider vil være af afgørende betydning, herunder evnen til at samarbejde, læse, skrive etc. Listen kunne fortsættes. Problemet er blot, at kompetencebegrebet også er mere specifikt, hvor dannelse på mange områder, vil passe bedre ind i et dynamisk samfund. Ved dannelse er der fokus på fordybning og opnåelse af de højest tænkelige evner for det enkelte individ. Argumentet ville lyde, at dannelsesbegrebet er mere oplagt til, at navigere, i et dynamisk samfund, da denne tilgang netop har fokus på individet i stedet for behovet for bestemte kompetence. Derudover er dannelsesbegrebet også fokuseret på bredden i form af almindelsen. Ved en bred indførelse af viden, kan det også gøre nemmere for individet at indordne sig nye krav fra samfundet. At der er behov for specialiseret arbejdskraft i konkurrencestaten er oplagt. Selvom særligt det humanistiske dannelsesideal ikke fokuserer på specialisering, argumenterer den for, at individet automatisk vil specialisere sig indenfor det område, som denne finder relevant. Denne specialisering finder individet frem til via den selvrefleksion, som er en del af dannelsesprocessen, og derved er det ikke bestemt ud fra krav, som kan være kortsigtede. Dermed ikke sagt, at det som individet specialiserer sig i, automatisk vil føre til det, som erhvervslivet efterspørger – langt fra. Kompetencebegrebet er relevant og vigtigt for erhvervslivet her og nu, men når kravet for nye kompetencer opstår, er det i et vist omfang nødvendigt at vente på, at nye individer med de efterspurgte kompetencer er til rådighed. Dannelsesbegrebet har som en indlejret del af selve dannelsesprocessen også, at det skal sætte individet i relation til det omkringliggende samfund og kulturen, hvilket kompetencebegrebet ikke på samme måde kan rumme. Spørgsmålet må derfor være, om erhvervslivet og konkurrencestaten ikke har fejlet ved dets fokusering på det mere kortsigtede kompetencebegreb. Indenfor kompetencebegrebet kan man godt finde individer, som besidder en stærk analytisk kompetence – som dog også ville være en del af dannelsen – og derved kan virksomhederne også udvikle sig dynamisk og kreativt. Spørgsmålet er dog, om det ikke ville være en fordel, hvis flere besad denne egenskab. Hvis dette også skulle være tilfældet, ville det være en fordel, hvis folkeskolen fokuserede mere på dannelsesperspektivet fremfor kompetencebegrebet. En

egenskab, som alle spektre af samfundet vil nyde godt af, er også moralespektet. Dette moralespekt er stærkt indlejret i dannelsesbegrebet, hvorved dannelsen også kunne bidrage til, at samfundet bar præg af, at individerne var moralske borgere, som gjorde deres pligt – blandt andet overfor deres arbejdsgivere. Kompetence og dannelse er heller ikke altid hinandens modsætninger, hvor det fx kræver visse kompetencer såsom læsning, skrivning etc. for at kunne fremelske de andre aspekter af dannelse. I og med at dannelsesaspektet også indbefatter en form for specialisering, vil argumentet lyde, at dannelse må og skal stå over kompetencebegrebet i folkeskolen. Dermed ikke sagt, at kompetencebegrebet helt skal forsvinde, da det stadig er nødvendigt med en vis grad af styring af eleverne for, hvilken retning eleverne skal formes efter. Dette ville være nødvendigt indenfor konkurrencestaten og for erhvervslivet.

#### 14.2.4 Hvilken betydning har dette for individet

Dette afsnit har til formål at belyse, hvilke konsekvenser det begrænsede dannelsessyn kan have på individet som skal navigere i et konkurrencesamfund præget af kompetencefiksering og jagt på økonomisk vækst. Derudover vil afsnittet også fokusere på, hvordan et større dannelsesfokus kan hjælpe det enkelte individ i forskellige situationer. Det er således en teoretisk diskussion, hvor dannelsesbegrebet bl.a. bliver sat op imod konkurrencestaten og den flydende modernitet.

Som det tidligere er påvist i opgaven, er målstyring og evaluering blevet dominerende ift. dannelsen i den danske folkeskole. Vha. Bauman og Pedersen er det muligt at foretage en diskussion af, hvad dette kan have af konsekvenser for individet. Vi lever i dag i et samfund, hvor arbejdet og stræben efter økonomisk frihed anses som det endegyldige mål – eller i det mindste er det den tankegang, som samfundet ønsker at inkorporere i individet. Derfor er arbejdet en central kilde for individet, og det er også heri, at denne skal finde et fællesskab. Hvis man sætter dette op imod Baumans flydende modernitets begreb, hvor arbejdet ikke længere er en fast holdeplads, hvor dette fællesskab for lov til at blomstre, bliver individet rodløs og magtesløs. Dette skyldes også det dynamiske samfund, som Pedersen argumenterer for, gør sig gældende i konkurrencestaten. Med det øgede fokus på kompetencer på bekostning af dannelsen i folkeskolen, kan det betyde, at individet ikke får tillært sig evner til at tilpasse sig de nye omstændigheder, som individet befinder sig. Kompetencers primære opgave er, at det kan give individet nogle redskaber til at løse konkrete problemstillinger – det er hele formålet med kompetencebegrebet. Men kompetencebegrebet dækker ikke over, hvordan individet skal forholde sig, når der sker nogle omvæltninger i livet. Dette gør dannelsesbegrebet. Hvis man



isoleret ser på, hvordan dette kompetencefokus påvirker individet, er det dermed mere snæversynet. Individer med de rette kompetencer vil altid være efterspurgt, og disse vil også hurtigt kunne finde et nyt job, hvis det var det, der skulle til. Men selv disse individer vil ikke kunne opnå det samme fællesskab på arbejdspladsen, da samfundet netop er præget af, at alting er flydende. Hvis individet skal finde mening i deres arbejde, må det derfor hovedsageligt være det faglige, da fællesskabet hele tiden bliver skiftet ud. Pedersen argumenterer for, at det er igennem arbejdet, at individet skal finde et fællesskab i konkurrencestaten, og med det øgede fokus som folkeskolen tillægger kompetencer, målstyring og evaluering, kan man med rette også argumentere for, at det er denne mentalitet, som folkeskolen forsøger at indføre i eleverne.

Det hele menneske, som der ellers er klare elementer for, at folkeskolen ønsker at fremhæve, bliver ikke udviklet i folkeskolen, da det overskygges af andre parametre, som ikke er forenelige med dannelse. Dannelsen sætter også fokus på, at individet skal lære at være menneske, og hvad det vil sige at være menneske. Igen er det noget som kompetencebegrebet ikke kan rumme i sin natur, og i et konkurrencesamfund er det heller ikke noget, som hverken er en målsætning eller noget der ligges op til. Man kan argumentere for, at dette var ønskværdigt, da netop det vil lære individet at håndtere pres og diverse sejre og nederlag, som automatisk vil opstå i et konkurrencesamfund. Ifølge Pedersen var et af kendetegnende i velfærdsstaten netop, at mennesket skulle være eksistentielistisk og moralsk. "Det hele menneske" er ikke længere ønskværdigt i et konkurrencesamfund, ligesom folkeskolen heller ikke lægger op til dette ideal. Som Pedersen argumenterer for, er det i stedet økonomismen som er blevet målet, bl.a. på bekostning af eksistentielismen. Netop den individualisering, som Bauman også fremhæver, som er en del af vores nuværende samfund, er også interessant at tage fat på i dette afsnit. Når samfundet er blevet individualiseret, opstår der også et større behov for, at den enkelte selv kan tage stilling og reflektere over de muligheder som denne kan udnytte. Derudover kræver det også et større kendskab til det omkringliggende samfund. Alt dette er også medskrevet i formålsparagraffen, men som det også tidligere er beskrevet, er der andre elementer som overskygger og underminerer de overordnede målsætninger. I et individualiseret samfund, kan dannelsesaspektet bidrage til det enkelte individ på mange punkter. I dannelsesaspektet er det således vigtigt, at individet lærer at reflektere og tage stilling til sit eget liv, samtidigt med at det har et stort kendskab til kulturen og de andre medborgere, som individet skal indfinde sig med. Når verden samtidigt er under konstant forandring, og det stabile ikke længere er stabilt, vil dannelsesidealet også kunne bidrage med, at individet nemmere kunne navigere rundt i samfundet og måske også acceptere det. Bauman henviser også til, at individet ikke længere er herre over sit eget liv, og blot må forsøge at tilpasse sig

samfundets krav. Hvis dette er tilfældet i den flydende modernitet og konkurrencestaten, kan dannelsen også bidrage med, at individet kan frigøre sig selv.

Individet i konkurrencestaten og den flydende modernitet er således blevet en brik i puslespillet, for den mere overordnede målsætning i samfundet – økonomisk vækst. Med det manglende dannelsesperspektiv i folkeskolen, kan det medføre, at individet accepterer dette, og som konsekvens heraf, bliver rodløs og ikke kan opnå en erkendelse af, hvad meningen med deres eget liv måtte være. Hvis samfundet er præget af en evindelig jagt på økonomisk vækst, må individet selv stoppe op, og reflektere dybere over eget liv, særligt når samfundet er sådan indrettet, at alt stabilt ikke længere er stabilt. Derudover henviser Bauman også til de ”overflødige” borgere i samfundet. Disse overflødige borgere, som ikke kan finde sin plads i samfundet, kan på mange måder også omskrives til, at det er de borgere, som ikke besidder de rette kompetencer, som samfundet finder anvendeligt i en given tidsperiode. Hvis dannelsesaspektet i folkeskolen var dominerende, ville disse individer fra en tidlig alder have mulighed for at udvikle nogle egenskaber, som kunne hjælpe dem med at håndtere dette. Med mere formel dannelse, mere konkret metodisk dannelse, ville individet også lære at lære. På denne måde ville det også være lettere for det enkelte individ at indordne sig under nye omstændigheder i deres tilværelse. Humanismen argumenterer også for, at via almindelsen vil eleverne blive i stand til at se forskel på rigtigt og forkert, smukt og rædselsfuldt etc. Hvis dette etiske og moralske element ikke længere vægtes på samme måde i samfundet, vil det også blive et mere kynisk samfund, som individerne må navigere i. Med et større fokus på dannelse i folkeskolen, er tanken, at alle elever bliver i stand til at kunne se rigtigt fra forkert, og på den måde udvikle deres retfærdighedssans.

Humanismen argumenterer for, at individet skal kunne udvikle sig selv, uden fokus på praktisk nytte, da det er på denne måde, at individet for alvor kan finde det meningsfulde liv. I folkeskolen i dag, er der stor fokus på, hvordan eleverne kan bidrage, og derved også hvordan de i praksis kan bidrage til samfundet. Hvis dette forhindrer, at mennesket kan finde frem til det meningsfulde liv, kan det også ende med, at individerne i samfundet bliver nedjusteret til en form for zombie, der blot gør, hvad der bliver krævet af denne, uden yderligere refleksion. I et konkurrencesamfund kan individet blive nedjusteret til, blot at være en ressource. Hvis individet ønsker at være mere end en ressource, for på den måde at opnå det maksimale i deres eget liv, og for deres egen skyld, kræver det dyder, som dannelse er kendetegnet ved. Individerne skal have lyst til livet. Dette er en dannelsesstanke. Konkurrencestaten omformer dette til, at individet skal have lyst til arbejdet. Dette er et af de konkrete kendetegn som findes i konkurrencestaten.

### 14.3 Hvad med demokratiet

Dette afsnit har til formål at foretage en teoretisk diskussion, om der findes et forhold imellem dannelse og et velfungerende demokrati, eller om et velfungerende demokrati også kan finde sted i et samfund, hvor dannelsen ikke er dominerende i samfundet.

Dannelsesteoriene er alle enige om, at dannelse må orientere sig imod et frit demokratisk samfund. Demokratiet er således en grundlæggende værdi, som dannelsen ønsker at forme individerne efter.

Et automatisk spørgsmål er derfor, om det øgede fokus på kompetencer på bekostning af dannelsen kan have en indvirkning på fremtidens demokrati. Det umiddelbare svar ville være nej, særligt når også inddrager Bauman og hans argument om, at samfundet ikke anerkender andre styreformer, så demokratiet har opnået en stærk hegemonisk position i samfundet. Folkeskolen fokuserer også meget på demokratiaspektet, hvor eleverne ikke blot skal lære om demokratiet, men de skal også være en del af et lokaldemokrati på selve skolen i form af elevrådet (jf afsnit. 8). Lærerne skal også lære eleverne demokratiske dyder såsom evnen til at lytte og sætte sig ind i andres argumenter. Derudover er der også udgivet et udkast til demokratikanon, hvori eleverne får viden om demokratiets historie, og hvad der kendetegner et demokrati. Der kan også argumenteres for, at det, at blive formet som demokratisk borger, går langt ud over skolens isolerede verden. Eleverne oplever jævnligt demokratiet i praksis fx til valg til folketinget eller kommunalrådet, og derved bliver det også en naturlig del af deres opvækst, hvor de fornemmer det som en naturlig del af det danske samfund. Den måde hvorpå eleverne skal udvikle sig til gode demokratiske borgere, er dermed via selve kulturen på folkeskolen og i deres hverdag, da der godt kan stilles spørgsmålstejn ved, om eleverne kan få denne følelse via det faglige stof, som folkeskolen skal undervise eleverne i, mht. demokratiet. Dette skyldes igen, at der er et øget fokus på målstyring og evaluering, og på denne måde vil eleverne blot få kendskab til demokratiet, dets indretning, historiske udvikling, centrale kendetegn ved det danske demokrati, forskellige partier og deres kendetegn etc. At udvikle denne del af individet, er også noget som kompetencebegrebet kan indeholde. Dette er også vigtigt for at udvikle et mere helt demokratisk individ, som dannelsesteoriene også peger på og via den samlede pakke, som folkeskolen er med til at give eleverne, burde også være nok til, at det ikke vil have den store påvirkning på demokratiet på sigt. Der skal dermed både være elementer af en materiel dannelse – konkret viden om demokratiet

– og formal dannelse, hvor eleverne selv opnår erfaring med demokratiet. Dette er også opfyldt i folkeskolen. At eleverne skal være oplyste, er ifølge Koch også selve forudsætningen for demokratiet. Dannelsesteoriene vil dog stadig være en smule forbeholden ved at lave denne konklusion. Hvis der ikke er plads til den samme fordybelse og refleksion i folkeskolen, vil eleverne også have sværere ved at forholde sig til demokratiet og de enkelte valg. Dannelsesretningerne har netop fokus på, at individet skal lære at sætte sig selv i relation til andre i det samfund, som de lever i. Dette er også helt centralt i demokratiet, og det kan kompetencebegrebet ikke indeholde. Ikke så det rammer en bred del af befolkningen, hvor enkelte personer dog godt kan besidde denne kompetence. Demokratiet er bl.a. kendetegnet ved, at det er alle myndige personer, som kan afgive deres stemme ved diverse valg, og derfor ville det også være ideelt for demokratiet, hvis det ikke blot var få personer, som besad denne kompetence omhandlende samfundet. Ideelt ville man ramme meget bredere, og her ville dannelsesaspektet være mere rammende end kompetencebegrebet. Sjöblom henviser også til en demokratinorm omhandlende repræsentation. Sjöblom henviser til, at der i et demokratisk samfund hersker en norm om, at man ved demokratiske valg skal stemme. Hvis denne norm bliver opretholdt, vil der også fortsat være en forholdsvis høj stemmedeltagelse ved de danske valg. Ifølge Pedersen er selve demokratiaspektet også skubbet i baggrunden i konkurrencestaten. Det er i stedet økonomismen, som er blevet den dominerende værdi i samfundet. Når demokratiet ikke længere har den samme prominente position i samfundet, kan det selvsagt have en betydning for demokratiet, men argumentet er fortsat, at selve indretningen af demokratiet ikke vil blive påvirket i særlig grad, med den mindre fokus på dannelse. Bl.a. fordi samfundets indretning er robust, og at individerne ikke længere reflekterer over dens indretning. Med Baumans argument in mente, kan man også stille spørgsmålstejn ved, om demokratiet i fremtiden vil udvikle sig til at nærme sig noget, der går i retning af et meritokrati eller aristokrati, skjult som et demokrati. Hvis borgerne ikke længere reflekterer over samfundets indretning, og samfundet bliver mere specialiseret med fokus på bestemte kompetencer, kan det også udvikle sig til, at den lovgivende forsamling og øvrige ansatte omkring de folkevalgte, vil være personer som besidder specifikke kompetencer, som er relevante i denne institution. Disse kompetencer kan bl.a. udvikles via uddannelse.

Der vil ikke være meget, som taler for, at selve demokratiet som styreform vil ændre sig markant, men den manglende dannelse i folkeskolen kan have en betydning for demokratiet, og for hvordan befolkningen forholder sig til denne samfundsbærende institution.

## 15. Konklusion

I den danske folkeskole findes der tydelige elementer af dannelse. Dette indbefatter både formålsparagraffen, de faglige mål, alsidigheden af fag og til en hvis grad også kanonbøgerne. Den måde hvorpå skolerne, eleverne og lærerne bliver bedømt på, er derimod i direkte kontrast til dannelsesstilgangen. Denne bedømmelse kommer til udtryk via den overordnede målstyring, som tydeligt gør sig gældende i de nationale faglige tests, som eleverne på årlig basis bliver udsat for. Denne målstyring er i et vist omfang med til at begrænse dannelsesaspekterne til kompetencer. Der kan derfor være tale om en form for deldannelse, hvilket ifølge Klafki slet ikke er dannelse. At der er opstået dette øgede fokus på kompetencer og målstyring, kan til en vis grad skyldes konkurrencestaten og erhvervslivets påvirkning på folkeskolen. Erhvervslivet er i høj grad kommet ind i den danske folkeskole, både direkte og indirekte. Erhvervslivet er blandt andet med til at diskutere folkeskolens udvikling og dets indhold. Samtidigt har nogle af erhvervslivets logikker også fundet indpas i folkeskolen, hvor de fælles faglige mål helt konkret fremhæver kompetenceområder, som eleverne bliver bedømt ud fra. Derudover er målstyringen også noget, som ikke er fremmede for erhvervslivet. At erhvervslivet er kommet ind på folkeskolen kan skyldes, at der er stor lighed mellem det, som konkurrencestaten søger, og det som erhvervslivet søger. Folkeskolens primære opgave er at forberede eleverne til deres fremtidige arbejdsliv.

Det øgede fokus på kompetencer og erhvervslivets indtræden i folkeskolen kan have en række konsekvenser for samfundet, hvor et større fokus på dannelse kunne bidrage positivt til samfundets videre udvikling i konkurrencestaten. Kompetencebegrebet er i sin natur mere snæversynet end dannelsesbegrebet. I konkurrencestaten er samfundet dynamisk, og kravene til befolkningen ændres løbende, herunder også hvilke kompetencer der bliver efterspurgt af erhvervslivet. Med en bredere almindannelse kan der argumenteres for, at individet lettere ville kunne håndtere disse omvæltninger, og derved vil den ressource, som hvert enkelt individ besidder, også være lettere at omforme til de nye krav. Derudover kan samfundet også risikere at blive mere kynisk, idet kompetencebegrebet heller ikke kan rumme den anerkendelse og respekt for andre, som netop er en hjørnesteen i dannelsesperspektivet. Med det øgede fokus på kompetencer kan det store fællesskab også risikere at blive påvirket i en negativ retning. Hvis der skal være et større fællesskab og kulturel indforståethed, kræver det, at det er de mange som besidder disse egenskaber og ikke de få, som det kan udvikle sig til i et samfund, hvor kompetencer er i fokus. Her ville dannelsen af det enkelte individ også kunne

bidrage til, at dette fællesskab måtte eksistere. Ifølge Grundtvig vil dette være til gavn for både den enkelte og for samfundet.

For individet kan det manglende dannelsessyn i et sådant samfund føre til ustabilitet. Individet må navigere i et samfund, som er dynamisk og ensporet i sin evindelige jagt på økonomisk vækst. Den rodløshed og magtesløshed som individet kan føle, vil også være noget som et dannelsesperspektiv kunne være behjælpelig med hos det enkelte individ. Hvis individet bliver udsat for situationer, som i konkurrencestaten bliver anset som nederlag, vil selvrefleksion og værdiafklaring være behjælpelig for det enkelte individ. Dette er ikke aspekter, som kommer tydeligt til udtryk i folkeskolen, hvor dette bliver negligeret ift. de overordnede kompetencemål. Dette ville være noget, som en folkeskole domineret af dannelse over kompetence, kunne bidrage til – på individplan.

Umiddelbart vil det ikke være et problem for demokratiet, at folkeskolen vægter kompetencer over dannelse. Demokratiet vil fortsat eksistere pga. den hegemoniske position denne styreform har opnået i vores samfund. Derudover beskriver principperne til folkeskolen også om, hvordan skolen skal være præget af demokratiet. Eleverne får derved demokratiet under huden. Der kan dog opstå problemer på længere sigt, da elementer såsom fordybelse og forståelse og fortrolighed med egen kultur er elementer i dannelsesbegrebet, som kompetencebegrebet ikke kan indeholde. Selvom kultur og demokrati er indskrevet i folkeskolens formålsparagraf, bliver det overskygget af målstyring. Det kan medføre, at borgerne ikke finder interesse eller ikke er i stand til at sætte sig ordentligt ind i den demokratiske proces, og derved vil den erkendeshorisont som individet kan stemme ud fra, være begrænset.

## 16 Litteraturliste

### A

- 
- Aisinger, Pernille. 2013: *Sophia: Nye fælles mål lægger dannelsen på is*. Folkeskolen.dk tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/536336/sophia-nye-faelles-maal-laegger-dannelsen-paa-is-> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Al Awsii, Lone Skov. 2017: *Uden dannelse bryder vores samfund sammen*. Berlingske. Tilgængelig på: <http://www.b.dk/kommentarer/uden-dannelse-bryder-vores-samfund-sammen> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]

- Andersen, Sophie Hæstorp. 2014. *Gymnasiet skal være karrierefremberedende*. Berlingske. Tilgængelig på: <https://www.b.dk/kommentarer/gymnasiet-skal-vaere-karrierefremberedende> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Anonym, 1993. *Folkeskoleloven 1993 sammenstilling af ny og gammel lov med bemærkninger*. Kroghs forlag. 7 oplag.
  - Antoft, Rasmus & Salomonsen, Heidi Houlberg. 2012: *Det kvalitative casestudium – en introduktion til en forskningsstrategi*. I Antoft, Rasmus mfl. 2012: *Håndværk & horisonter tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk universitetsforlag. 1 udgave 2. oplag
- 

## B

- Bauman, Zygmunt. 2006: *Flydende modernitet*. Hans Reitzels forlag
  - Becker-Christensen, Christian. 2005: *Politikens nudansk ordbog med etymologi – a-k*. 3. udgave 1. oplag. Politikens forlag.
  - Becker-Christensen, Christian & Petersen, Jan Heegård. 2009: *Politikens retskrivnings og betydningsordbog*. Politikens forlagshus. 6. udgave 1. oplag.
  - Böss, Michael. 2014: *Det demente samfund – historieløshed I nutidskulturen*. 3 oplag. Kristeligt dagblads forlag.
  - Bramming, Torben. 2016: *Kærlighed til dannelse er væk*. Berlingske. Tilgængelig på: <http://www.b.dk/kommentarer/kaerlighed-til-dannelse-er-vaek> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Brejnrod, Poul. 2006: *Grundbog i pædagogik oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. Gyldendals lærerbibliotek. 1 udgave 2. oplag
  - Bryman, Alan. 2012: *Social research methods*. 4 udgave. Oxford university press
  - Brøcher, Karl. 2003: *Kursen mod enhedsskolen*. I Kettel, Lars. 2003: *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. 2 udgave. Billesø & baltzer
  - 
  - Bünemann, Jane. 2016: *Folkeskolen er uden dannelse*. Nordjyske stifttidende. Tilgængelig via infomedia på: <https://apps.infomedia.dk/mediarkiv/link?articles=e5f901bd>. [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- 

## C

- Clausen, Egon. 2005: *Den skadelige kanon: en pamflet*. Tiderne skifter.
- 

## D

- Danske regioner. År ukendt. *Kvalificeret arbejdskraft I hele Danmark*. Tilgængelig på: <http://www.regioner.dk/regional-udvikling/tema-kvalificeret-arbejdskraft-i-hele-danmark> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- De Vaus, David. 2001: *Research designs in social research*. Sage
- Degnbøl, Lejf. 2000: *Skoleloven 1899 og det Sthyr'ske cirkulære 6. april 1900*. I Larsen, Børge Riis & Skovgaard-Petersen, Vagn. 2000: *Uddannelseshistorie 2000*. selskabet for skole- og uddannelseshistorie. Årbogen 2000.

---

## E

- EMUa. *Dansk – fælles mål, læseplan og vejledning*. Undervisningsministeriet. Tilgængelig på: <http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> [sidst identificeret d. 30/6-2017]
- EMUb. *Matematik – fælles mål, læseplan og vejledning*. Tilgængelig på: <http://www.emu.dk/modul/matematik-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
- EMUc. *Engelsk – Fælles mål, læseplan og vejledning*. Tilgængelig på: <http://www.emu.dk/modul/engelsk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
- EMUd. *Kristendomskundskab – fælles mål, læseplan og vejledning*. Tilgængelig på: <http://www.emu.dk/modul/kristendomskundskab-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]

---

## F

- Fuglsang, Lars & Olsen, Poul Bitsch. 2009: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne på tværs af fagkulturer og paradigmer*. 2 udgave. 4 oplag. Roskilde universitetsforlag
- Folketinget. 2016: *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om efterskoler frie fagskoler*. Tilgængelig på: [http://www.ft.dk/Rlpdf/samling/20161/lovforslag/L36/20161\\_L36\\_som\\_vedtaget.pdf](http://www.ft.dk/Rlpdf/samling/20161/lovforslag/L36/20161_L36_som_vedtaget.pdf). [sidst identificeret d. 30/06-2017]

---

## G

- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld. 2004: *Fylde og form Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Grundtvigskforum. år ukendt: *Mennesket er ingen abekat*. Tilgængelig på: <http://www.grundtvig.dk/hvem-er-grundtvig/temaer-i-grundtvigs-forfatterskab/grundtvig-i-hoejtiderne/grundtvig-i-julen/grundtvig-i-julekalenderen-pagten/mennesket-er-ingen-abekat.html> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- Gyldendal. 2016: *Dansk skolehistorie*. [hjemmeside] Tilgængelig på: [http://denstoredanske.dk/Erhverv,\\_karriere\\_og\\_ledelse/P%C3%A6dagogik\\_og\\_uddannelse/Skole\\_og\\_SFO/dansk\\_skolehistorie](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/dansk_skolehistorie) [sidst identificeret d. 26/03-2017]
- Gyldendal. 2010: *Dansk etymologisk ordbog*. 6 udgave. Gyldendal

---

## H

- Hansen, Mogens. 2009: *50 samfundstænkere*. Gyldendal



- Hansen, Niels Buur & Von Oettingen, Alexander. 2004: *Medborgerskab og folkeskolen*. I Korsgaard, Ove. 2004: *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Danmarks pædagogiske universitets forlag
  - Henriksen, Holger. 2000: *Kulturkampen – Bidrag til enhedsskolens historie*. 1 udgave 4 oplag. Holger Henriksens forlag
  - Højberg, Henriette. 2009: *Hermeneutik*. I Fuglsang, Lars & Bitch Olsen, Poul. 2009: *videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitets forlag. 2 udgave. 4. oplag.
- 

## I

- Illum Aastrøm, Mathilde. 2011: *Hvad er uddannelse uden dannelse?* Politiken. Tilgængelig på: <http://politiken.dk/debat/art5478420/Hvad-er-uddannelse-uden-dannelse> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
- 

## J

- Jacobsen, Michael Hviid. 2007: *En (u)passende mængde pessimisme – om dystre sociologiske samtidsdiagnoser over arbejdslivet*. Arbejdsliv 9 årgang nr. 2
  - Jensen, Klaus Michael. 2015: *Folkeskoleloven med bemærkninger 21 udgave 2015*. 21. udgave Kommuneforlaget
- 

## K

- Kaare, Jan. 2009: *Skole og erhvervsliv i tæt samarbejde*. Folkeskolen.dk tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/59935/skole-og-erhvervsliv-i-taet-samarbejde> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- Kestler, Amalie. 2013: *Corydon: jeg tror på konkurrencestaten*. Politiken. Tilgængelig på: <http://politiken.dk/debat/art5501140/Corydon-%C2%BBJeg-tror-p%C3%A5-konkurrencestaten%C2%AB> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- Klingsey, Mette & Smith, Rune Jellesen. 2010: *Erhvervslivets skal forme folkeskolen*. Information. Tilgængelig på: <https://www.information.dk/indland/2010/06/erhvervslivet-forme-folkeskolen> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- Koch, Carl Henrik. 2008: *Om dannelse – et begrebsmæssigt potpourri*. I Garff, Joakim. 2008: *At komme til sig selv 15 portrætter af danske dannelsestænkere*. Gads forlag
- Kommunernes landsforening. 2013: *Fakta om Folkeskolereformen*. Tilgængelig på: [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_62379/cf\\_202/Klik\\_her\\_for\\_at\\_l-se\\_fakta\\_om\\_folkeskolereformen.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF) [sidst identificeret d. 27/3-2017]
- Korsgaard, Ove. 2001: *Poetisk demokrati om personlig dannelse og samfundsdannelse*. Gads forlag
- Korsgaard, Ove. 2004: *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse – en introduktion*. I Korsgaard, Ove. 2004: *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Danmarks pædagogiske universitets forlag

- Korsgaard, Ove. 2008: *Folket som danneskategori*. I. Garff, Joakim. 2008: *At komme til sig selv 15 portrætter af danske dannestænkere*. Gads forlag
  - Kristensen, Jens Erik. 2013: *Dannelse – forældelse eller omdannelse*. I Tidsskriftet *Kvan* 96.
- 

## L

- Larsen, Christian., Nørr, Erik & Sonne, Pernille. 2013: *Da skolen tog form 1780-1850*. Århus universitetsforlag
  - Larsen, Jonas & Jacobsen, Michael Hviid. 2008: *Zygmunt Bauman vs. John Urry – En sociologisk supersværvægtskamp om socialitets-og mobilitetsmetaforer*. Sociologi i dag årgang 38 nr. 3/2008
  - Lauridsen, Søren. År ukendt. *Demokratisk dannelse – Klafki, Henriksen og Schnack. En kritisk præsentation*. Professionsviden. Tilgængelig på: [http://professionsviden.dk/demokratisk\\_dannelse/analyse\\_kritik\\_af\\_tre\\_demokratiske\\_dannelsesteorier](http://professionsviden.dk/demokratisk_dannelse/analyse_kritik_af_tre_demokratiske_dannelsesteorier)
  - Lillelund, B.B & Skaarup, Kristian. 1975: *En lovs tilblivelse Lov om folkeskolen overgang fra 1958-loven til 1975-loven Folketingets behandling Kommentar og noter*. 2 oplag. Kroghs skolehåndbog
  - Lynggaard, Kennet. 2010: *Dokumentanalyse*. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene. 2010: *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzels forlag. 1 udgave 4. oplag.
  - Lønstrup, Brita. 2010: *Den sorte skole in memoriam*. Forlaget klim
- 

## M

- Mainz, Pernille. 2016: *Fra i dag kan du let sammenligne gode og dårlige skoler*. Politiken. Tilgængelig på: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5609650/Fra-i-dag-kan-du-let-sammenligne-gode-og-d%C3%A5rlige-skoler> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Møller, Marie Østergaard, Iversen, Katrine & Andersen, Vibeke Normann. 2016: *Review af resultatbaseret styring – resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses- og socialområdet*. Kora.
  - Møller, Jørgen & Skaaning, Svend-Erik. 2010: *Demokrati og demokratisering en introduktion*. Hans Reitzels forlag
- 

## N

- Nabe-Nielsen, Bent & Nabe-Nielsen, Louise. 2011: *Dannelsens veje 3 – eksistens og modernitet*. Forlaget Klim
  - Nordenbo, Sven Erik. 2011: *Dannelse, kompetence og uddannelse*. I Kristensen, Hans Jørgen & Fibæk Laursen, Per. 2011: *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal
  - Nørgaard, Ellen. 2003: *Noget om tidligere skolereformer*. I Kettel, Lars. 2003: *Skolen i samfundet – analyser og perspektiver*. 2 udgave. Billesø & baltzer
- 

## O

- Olsen, John Villy. 2002: *Skolen for erhvervslivet*. Folkeskolen.dk tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/14922/skolen-for-erhvervslivet> [sidst identificeret d. 30/06-2017]

- Olsen, John Villy. 2016: *Skoleekspert: debatten om dannelse er forvrøvet*. Folkeskolen.dk tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/580767/skoleekspert-debatten-om-dannelse-er-forvroevlet> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- 

## P

- Pedersen, Ole. 2003: *Den levende vekselvirkning Grundtvig, Kold og undervisningen i dag*. KvaN
  - Pedersen, Ove Kaj. 2011: *Konkurrencestaten*. 8 oplag. Hans Reitzels forlag.
  - Poulsen, Jens Aage. 2001: *Hvem skal høres? – en bog om magt og demokrati*. Gyldendal
- 

## R

- Regeringen. 2002. *Bedre uddannelser – handlingsplan*. Undervisningsministeriet. 1. udgave 1. oplag
- 

## S

- Sjöblom, Gunnar. 1999. *Nogle demokratiske normer og deres relationer*. I Jakobsen, Uffe & Kelstrup, Morten. 1999: *Demokrati og demokratisering: begreber og teorier*. Forlaget politiske studier
  - Skov Hansen, Mette. 2016: *Folkekirken i stort opgør om dannelse i folkeskolen*. Kristeligt dagblad. Tilgængelig på: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kirke-tro/folkekirken-i-stort-opgoer-om-dannelse-i-folkeskolen> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Sørensen, Helen. 2014: *Samfundets trosbekendelse til fælles værdier!*. Herning Folkeblad. Tilgængelig på: <http://www.aoh.dk/artikel/samfundets-trosbekendelse-til-fles-vrdier> [sidst identificeret d. 30/6-2017]
- 

## T

- Trier, Maria Becher. 2014: *Enighed om tættere samarbejde mellem virksomheder og skoler*. Folkeskolen.dk tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/546244/enighed-om-taettere-samarbejde-mellem-virksomheder-og-skoler> [sidst identificeret d. 30/06-2017]
- 

## U

- Uddannelses- og forskningsministeriet. 2017: *Video: Søren Pind: Dannelse binder os sammen*. Video. Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2017/soren-pind-dannelse-binder-os-sammen> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]

- Undervisningsministeriet. 2017: *Elevplaner, nationale test og trivselsmåling*. Hjemmeside. Tilgængelig på: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/fag-og-klasse-trin> [Sidst identificeret d. 30/06-2017]
  - Undervisningsministeriet a. 2017: *Demotest*. Undervisningsministeriet. Tilgængelig på: <https://elev.testogprøver.dk/demo/0108> [Sidst identificeret d. 30/06-2017] (Testen variere fra gang til gang. Der er 5-6 forskellige tests, som kører i rotation.
  - Undervisningsministeriet. 2006: *Undervisning i demokrati – inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser*. Undervisningsministeriets temahæfteserie.
- 

## V

- Von Oettingen, Alexander. 2016: *Almen dannelse – dannelsesstandarder og fag*. Hans Reitzels forlag
- 

## Å

- Århus Universitet. 2017: *Skole og undervisning 1814-2014*. [Hjemmeside] tilgængelig på: ([http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/?no\\_cache=1](http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/?no_cache=1)) [Sidst identificeret d. 26/3-2017]