

Politiske diskurser og betingelserne for undervisningen i folkeskolen



Af Tobias Nimb Lundgaard

LUJ-E20 PBA – Bachelorprojekt

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole Læreruddannelsen, Jelling

Vejleder: Pernille Damm Mønsted Pjedsted

Antal tegn: 67.170

Dato: 23-5-2024

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering	4
Skole og dannelse	4
Dannelses ståsteder	6
Mit dannelsessyn	7
Metodeafsnit	8
Analysestrategi og begrebsafklaring	10
Empiri	11
Etiske overvejelser	12
Folkeskoleloven – Tekst.....	13
Delkonklusion – Folkeskolelovens diskursive praksis	16
Bekendtgørelserne om fælles mål – Tekst.....	16
Delkonklusion – Diskursive praksisser i fælles mål.....	19
Gyldendal – Tekst	20
Delkonklusion – Gyldendals diskursive praksisser	25
Diskussion	26
Konklusion	28
Handleforslag til mundtlig eksamen.....	30
Referenceliste.....	31
Bilag	33

Indledning

”Hvem bestemmer hvad der skal undervises i?”. Sådan lyder første sætning på artiklen ”Den fri undervisningskultur er truet”, der handler om en undersøgelse af læreres eventuelle selvrens på kontroversielle emner i folkeskolen (Grynberg, 2024).

Artiklen beskriver, hvordan emner som bl.a. homoseksualitet, ligestilling, kønsidentitet, indvandring og klimaforandring i de senere år, har fået en tendens til at trække værdipolitiske diskussioner ind i klasseværelset. Med det bliver der henvist til en polarisering blandt grupper i samfundet, der på den ene side mener at nogle af disse emner er for kontroversielle til børn og unge. Næstformand for Danmarks lærerforening Niels Jørgen Jensen mener, at de voksnes politiske kampe ikke skal flyttes ind i klasseværelset, at valg af mål og formål forelægges hos politikere, men selve indholdet i undervisningen kun skal bestemmes af lærere, inden for disse rammer (Grynberg, 2024). Her skal der hverken interveres af forældre, politiske organisationer eller andre. Han forklarer endvidere at det jo er læreren der kender sine elever og derved ved, hvad der optager dem, og at det er bedst at læreren skaber et trygt rum til at tage diskussioner og eventuelle problemstillinger op. Marco Damgaard der er skoleleder og en kendt figur indenfor debatten om skolens ansvar og opgave, holder ligesom Niels Jørgen Jensen fast i værdier som demokratisk dannelse og ytringsfrihed, og de er begge fortalere for den fri undervisningskultur. Med disse argumenter bliver det fastslået at folkeskolen ikke skal være kampplads for voksnes ideologier, og at der skal være plads til at lærere frit vil kunne undervise i førnævnte ømtålelige emner, uden at skulle leve i frygt for eventuelle trusler, sure forældre og skræmte elever.

Det iøjnefaldende for mig er hvad der kommer til at ske i min kommende praksis som dansklærer med tilrettelæggelsen af undervisningen. Spørgsmål som, hvad er jeg bestemt af og hvem og hvad har betydning for mine didaktiske overvejelser om hvad jeg vil og må undervise mine elever i?

Det er pålagt Børne- og undervisningsministeriet at definere målene og hvad sker der når og hvis politiske dagsordner og problematikker blander sig i dagsordenen i klasseværelset, som så påvirker lærere og undervisere i deres didaktiske hensigter? Vil det da ikke i høj grad være med til at påvirke den fri undervisningskultur, præget af demokratisk dannelse og ytringsfrihed, som artiklen problematiserer? Hvordan planlægger og tilrettelægger man sin danskundervisning i et spænd mellem pålagte fælles mål og egne didaktiske hensigter i en skole, som på visse områder er blevet til en kampplads for polariserede holdninger til værdipolitiske diskurser?

I min bachelor har jeg stillet mig selv spørgsmålet om hvordan politiske diskurser påvirker betingelserne for undervisningen. Jeg vil her komme med mit bedste bud ved at undersøge og besvare, hvordan politiske diskurser påvirker de betingelser, der er med til at bestemme hvad en lærer i folkeskolen skal undervise i og hvordan en lærer i folkeskolen bør undervise i det. I denne opgave vil jeg undersøge hvilken betydning det får, når betingelser kan være bestemt på forhånd og når dagsordenen for det, der skal udledes i folkeskolen gennem undervisningen, er bestemt af andre end den lærer, der er tilknyttet sin klasse. Disse overvejelser leder mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan påvirker politiske diskurser betingelserne for undervisningen i danskfaget?

Skole og dannelse

Lad mig starte med at stille de helt store spørgsmål. Hvad er det der driver samfundet? Hvem bestemmer hvilken retning mennesker skal gå? Hvem bestemmer hvilken retning samfundet skal tage? Og til sidst, men ikke mindst, hvad er så den rigtige måde at gøre det på?

I 1500-tallet havde kirken indrettet en latinskole i næsten alle købstæder, og ved den lutherske reformation af den danske kirke i 1536, blev der lagt vægt på at: *”det enkelte menneske selv skulle kunne tilegne sig kristendommen. Det skulle ske gennem læsning af Bibelen på modersmålet. Dermed blev evnen til at læse en vigtig forudsætning for menneskets salighedssag”* (Løgstrup, 2011).

Meget er sket siden, og store spørgsmål omkring mennesket og samfundet er noget, der har optaget de helt store tænkere helt tilbage i tiden. Den dag i dag har vi et utal af bud og fordringer om, hvad man bør gøre og hvordan man bør gøre det. Vi har religioner, teorier, vi har politikere og politiske ideologier, og vi har også en masse tekster fra oldtidens samfund -det antikke Grækenland, der især beskæftigede sig med disse spørgsmål.

Den hollandske professor i pædagogisk filosofi Gert Biesta siger, at skolens historie skal ses en dobbelt historie med to perspektiver (Hedegaard et al., 2017, s. 27-44). Den ene funktion er at skolen er af og for samfundet. Det vil sige den uddannende kraft, som gør noget for samfundet. Den

anden funktion er, en mellemstation for hjemmet og gaden. Skolen skal her forstås som et sted, hvor ting afprøves inden det skal udleves.

Ud fra Biestas to perspektiver vil jeg nu se kritisk på hvordan disse to forhold relaterer til folkeskolens formålsparagraffer stk. 2 og stk. 3.

Paragraf 1 stk. 2 lyder:

”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.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2023).

Dette passer med Gert Biestas anden funktion ”hjemmet og gaden”. Paragraffen siger noget om, hvilke evner og kundskaber eleverne i folkeskolen skal udvikle, så de kan tage stilling og handle. Det kan oversættes til folkeskolens funktion som et mellemlid, hvor noget skal afprøves inden, det skal udleves i samfundet.

Paragraf 1 stk. 3 lyder:

”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.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2023).

Her ser vi et eksempel på Biestas første funktion, ”af og for samfundet” Denne paragraf fortæller os, at folkeskolen skal forberede eleverne til at kunne deltage i et samfund og hvad dette skal præges af.

Ifølge Biesta knytter god uddannelse sig til 3 domæner: Kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Böwadt, 2019). Kvalifikation handler om at give børn og unge adgang til viden og færdigheder, så de bliver kvalificeret til at tage del af arbejdsmarkedet. Socialisation handler om at give børn og unge et indblik i, hvordan en profession bedst muligt udøves samt lære dem evnen til at indgå i fællesskaber. Subjektifikation er identitetsdannelse, at eleverne lærer at blive et autonomt og frit individ. Disse tre domæner finder vi også i folkeskolens formålsparagraf stk. 2 og 3.

Kvalifikation og socialisation ses tydeligst i stk. 3, som omhandler elevens rolle i samfundet.

Subjektifikation domænet ses mest tydeligt i stk. 2, hvor det handler om at give eleven tillid til egne muligheder.

Biesta skitserer dog et problem i dagens skole, ved at der er sket en overfokusering på særligt kvalifikation og socialisations domænet, set gennem et forhøjet arbejdsmarkeds orienteret syn på uddannelse (Hedegaard et al., 2017, s. 27-44).

Professor i udviklingspsykologi Dion Sommer kalder denne selv samme tendens for den politiserede pædagogik. Med de politiske reaktioner på den globalisering, som Dion Sommer beskriver der er sket i nyere tid, er der opstået det han kalder en PISA tænkning, en ”visionsløs opstilling af kompetencemål og nationale test.” Af denne PISA tænkning bliver lande fra hele verden sammenlignet med fokus på hvor godt eleverne klarer sig i læsning og matematik (Hedegaard et al., 2017, s. 111-126). Sommer henviser til det han kalder for børneperspektivet, som er lærerens opmærksomhed rettet mod en forståelse af barnets oplevelser, erfaringer, handlinger, ståsteder og begrænsninger. Dette børneperspektiv kan forstås som en modvægt til den ophøjede arbejdsmarkedstænkning og globaliseringstendenserne. Her kan man udlede to forskellige syn på uddannelse og dannelse. Jeg ser det derfor også relevant, at jeg kort gør rede for mit eget dannelsessyn.

Dannelsessyn

I tiden efter den franske revolution skriver den tyske videnskabsmand Wilhelm von Humboldt ”Teorien om den menneskelige dannelse”. Humboldt havde en frygt for at mennesket, i en moderne verden med videnskabelig og teknologisk udvikling, ville miste sine almene menneskelige sammenhænge (Hedegaard et al., 2017, s. 39). I den Humboldtske dannelses tænkning møder vi en dannelsesdialektik, hvor dannelse forstås som en vekselvirkning mellem jeg’et og verden. Her skulle mennesket, eller barnet, dannes ud fra en fri og livlig vekselvirkning mellem barnets ”jeg” og verden. Verden skal her forstås som alt det der er omkring os, sprog, kultur, samfund og viden. Jeg’et skal forstås som vores individuelle stræben og nysgerrighed efter at forstå vores egen tilværelse i verden. Den dialektiske dannelsesproces består altså af en verden der vil opleves og opdages og et ”jeg”, som søger at undersøge og forstå sin tilværelse i den verden man lever i. Med dette beskrev Humboldt dannelse som en livslang proces. En vigtig pointe er også, at hverken jeg’et eller verden skal forstås som noget entydigt og egoistisk, men som tvetydigt afhængigt af hinanden.

En anden betydningsfuld dannelses tænkning er vores egen K. E. Løgstrup, som kalder det at holde skole for en ”uoverkommelig opgave”. Det at holde skole, må kræve en hovedopgave og en række bi-opgaver. Bi-opgaverne kan ses som de enkelte og tekniske ting vi lærer i folkeskolen, som fx demokratisk dannelse eller andre dyder, som vi anser som værende gode værdier.

Hovedopgaven må ses som skolens formål der ifølge Løgstrup, må være den vanskelige del ved at holde skole, - at få det, der mislykkes voksne indbyrdes i samfundet til at lykkes i skolen (Løgstrup, K.E., 1981). Dette lyder, som Løgstrup selv betegner det, som en urimelig opgave. Her refererer han tilbage til det antikke Grækenland, hvor skolens oprindelige betydning var 'fri tid', hvor mennesket var fri fra arbejde og kunne hengive sig selv til forundringen og visdommens verden, og søge svar på hvad der mislykkedes i samfundet.

Her mener Løgstrup at det forhøjede og ophøjede fokus på 'arbejde' fra industrialiseringens begyndelse, har haft betydning på formuleringen af skolens formål, hvor hovedopgaven bliver byttet ud med biopgaver. Løgstrup nævner også, at hvis vi vælger en af biopgaverne som hovedopgave, viger vi dermed uden om det uoverkommelige ved at holde skole.

En anden der ligesom Løgstrup var optaget af de gamle grækere var den tyske filosof Hannah Arendt. Ligesom Løgstrup deler Arendt fordringen om kontemplationen, eller tankefuldheden i en sokratisk forstand, som kan beskrives som vestens svar på den østlige meditationspraksis (Brinkmann et al., 2021, s. 64-65). Hos Arendt skal tænkning ikke forstås som en evne eller en tilstand, men handler om at stille sig i en åben, undrende, søgende og lyttende position (Hansen, 2010, s. 327). Denne position kalder ikke på pædagogikkens forstand, hvor en anden tysk filosof Gardamer, beskriver det at stille et spørgsmål inden for pædagogikken, som en søgen efter noget, hvor svaret er fastlagt på forhånd. Derimod stiller det filosofisk stillede spørgsmål mennesket i det åbne og åndelige, for at igangsætte en dannelsesproces.

Professor i anvendt filosofi Finn Thorbjørn Hansen, hævder dermed at den kritiske pædagogik, den postmoderne konstruktivistiske læringsteori, den socioanalytiske tilgang og socialkonstruktivismen der alle sammen i dag er dominerende forståelsesrammer inden for undervisningen, ikke formår at få et blik for den 'tænkning', og med det, den 'dannelse', som beskrives af hhv. Gardamer og Arendt og flere. Med ovenstående vil jeg igen referere til Biesta, der med sit kritiske blik ser kvalifikations og socialisations domænerne, som dominerende på nutidens moderne uddannelsesinstitutioner, hvor subjektifikations domænet, som også kan forstås som dannelses dimensionen, formindskes eller endda forsvinder.

Mit dannelsessyn

Mit eget dannelsessyn tager udgangspunkt i netop disse teoretikere: Von Humboldt, Løgstrup, Hannah Arendt og Gardamer. Jeg vil beskrive dannelse som en vedvarende proces, der foregår i et dialektisk forhold mellem individet og den verden som individet lever i og præsenteres for, jf. Von Humboldt. Selve dannelsen sker, når individet eller eleven forsøger at undersøge og forstå den verden de lever i, og tør hengive sig til forundringen og visdommens verden ved hjælp af en 'tænkning', der knytter sig til den forståelse af 'tænkning', som man kan uddrage af hhv. Arendt og Gardamer. Dannelse er hvad man skal forsøge at opnå gennem den uoverkommelige opgave jf. Løgstrup.

Efter at have fremlagt mit eget dannelsessyn, vil jeg nu i mit metodeafsnit redegøre for, hvordan jeg vil foretage en kritisk diskursanalyse af udvalgte paragraffer fra folkeskoleloven, udvalgte bekendtgørelser for fælles mål og et eksempel fra et udvalgt undervisningsforløb fra Gyldendal. Jeg vil sætte særlig fokus på hvordan de politiske diskurser påvirker betingelserne for undervisningen, for at se efter eventuelle tendenser, der er med til at true den fri undervisningskultur, og i hvor høj grad mit eget dannelsessyn vil kunne blive begrænset af disse politiske diskurser.

Metodeafsnit

Som undersøgelsesmetode har jeg valgt at foretage en kritisk diskursanalyse. Det er en metode og en teori af den britiske lingvist og diskursanalytiker Norman Fairclough (Fairclough, 2012, s. 7). Teorien som metoden er bygget op på, trækker på et bredt begrebsapparat der har rødder i både lingvistik og filosofi. Den videnskabsteori som Fairclough tager udgangspunkt i, har et dialektisk perspektiv, hvor diskurs både er formende og formet af det sociale. I forhold til 'det sociale', er der ikke blot tale om diskurs, men om en materiel virkelighed af forskellige sociale praksisser, der rækker ud over det diskursive.

Den tredimensionelle model som jeg benytter mig af (Se bilag 1), er et forsøg på at forene tre analytiske traditioner. Den ene tradition er den lingvistiske (tekstanalyse), den anden er mikrosociologisk (diskursiv praksis) og den sidste er makrosociologisk (social praksis).

Tekstanalysen er selve de lingvistiske elementer som præsenterer diskursen. Den diskursive praksis er de diskurser der bruges i produktionen og forbruget af teksten, og til sidst er den sociale praksis,

som er den diskursive praksis' rolle i den sociale forandring på baggrund af teksten (Brinkmann et al., 2022, s. 377-404). Sidstnævnte har jeg valgt ikke at dykke så meget ned i, da jeg ikke finder det relevant for opgaven at dedikere et afsnit til en diskussion om ideologi og magt i et samfundsvidenskabeligt perspektiv, derimod vil jeg i stedet beskæftige mig med noget mere didaktisk og undervisningsrelateret.

Den diskursanalytiske tilgang, som jeg benytter mig af i opgaven, tilslutter sig den poststrukturalistiske tilgang. Med dette menes at der ikke findes ét generelt betydningssystem, men flere diskurser hvori betydninger skifter. Dette betyder også, at fordi diskurser er socialt bundene kan en diskurs udfordres i sociale interaktioner.

Fairclough bruger begrebet 'semiose' som repræsentation og selvrepræsentation af en social praksis. Med dette menes at 'noget' kan repræsentere tilstande eller fænomener i verden (Fairclough, 2012, s. 10). Det er derfor vigtigt i en diskursanalyse at se efter en bred konsensus i teksten, af hvad noget vil mene, også selvom der ikke eksplicit forklares hvad definitionen på dette 'noget' er. Det er her vigtigt at have for øje, hvilken diskurs der bliver trukket på, om det er en diskurs, der bliver fortolket på samme måde af læseren, som den vil blive af andre.

Når en social praksis forbindes til et netværk på en bestemt måde, er der taler om en social orden – Et eksempel på en social orden kan være den globale ny kapitalistiske, neoliberalistiske orden som er ved at opstå i disse år (Fairclough, 2012, s. 97). På et mere lokalt niveau kan den ses som den sociale uddannelsesorden, i et givent samfund på et givent tidspunkt. Det semiotiske aspekt af en social orden (altså den del af den sociale orden der repræsentere en tilstand eller et fænomen i verden) er det man så kan kalde for en diskursorden. Det er den måde forskellige genrer og diskurser forbindes til et netværk på. En diskursorden er hvad man kan kalde en social strukturering af relationer, mellem forskellige måder at skabe mening på. Det vil sige forskellige diskurser og genrer. Et aspekt af denne strukturering er dominans: Nogle former for menings- og betydningsskabelse er dominerende eller "mainstream" inden for en bestemt diskursorden: andre er marginale, i opposition til den dominerende diskursorden eller alternativer. For at forklare dette på en lidt mere forståelig og hverdagsagtigt måde kan man se diskurs som bestemte måder at tale om ting på. Dette kan bestå af bestemte ideer, eller logikker og diverse argumentationer som bliver taget som en selvfølge (Kaplan Jørgensen, 2019). Disse "mainstream" logikker kan forstås som de "selvfølgeligheder" eller "anerkendte sandheder" som eksisterer i samfundet. Det er derfor muligt at den mest dominerende diskurs kan blive til en sandhed, hvis blot den bliver delt nok af mange

mennesker. Altså, jo flere mennesker der er enige om den samme sandhed, jo mere dominerende er diskursen om den sandhed, og jo flere mennesker vil vurdere denne sandhed som en selvfølge, uden at stille sig i opposition til den.

Analysestrategi og begrebsafklaring

I min diskursanalyse har jeg valgt at benytte mig af tre begreber indenfor tre større tendenser af diskursordenen. Det er hhv. demokratisering, varegørelse og teknologisering.

Med demokratisering skal der, i forhold til diskurs, forstås en tendens af en fjernelse af uligheder og asymmetri i det sproglige og diskursive univers. Med demokratisering af diskurs skal der, ligesom demokratisering generelt, forstås som et forsøg på at udjævne visse magtmarkører for at mindske uligheden. Demokratisering af diskurser opstår sågar i det sproglige, men mødes også i mundtlig tale (Fairclough, 2012, s. 69).

Varegørelse er et begreb, der beskriver en institution, der ikke normalt har til opgave at producere varer, i en salgs og økonomisk forstand, bliver organiseret på vareproduktionens, -distributionens og -konsumtionens betingelser (Fairclough, 2012, s. 72). Dette kan ses som en forlængelse af at se mennesker som ressourcer i en arbejdsmarkeds- og arbejdskrafts relateret kontekst.

I forhold til diskursordenen kan man se varegørelsen af uddannelsesinstitutionerne som en kolonisering med henblik på at forandre de forhenværende diskursordener, med en diskurstype der er forbundet med vareproduktion. Den varegjorte uddannelsesdiskurs domineres af et kompetencevokabular som især indeholder ordet ”færdighed”, men der ses også mange andre begreber sammensat af ord som kompetence, fx ”kompetencemål” (Fairclough, 2012, s. 74). Desuden er der en lang liste af ord og terminologi af begreber der skal beskrive læringsprocesser og uddannelsesprocesser som følge af at tilegne sig færdigheder og kompetencer.

Et andet begreb jeg vælger at benytte mig af i min diskursanalyse, er ’teknologisering’. I forhold til diskursordenen skal dette forstås ved det moderne samfunds tendens til at beherske stigende kontrol over flere og flere områder af folks liv (Fairclough, 2012, s. 78). Her referere Fairclough til Habermas, der har beskrevet dette tendens som stats- og økonomi-’ systemernes’ kolonisering af livsverdenen (Fairclough, 2012, s. 84). Stats- og økonomi-’ systemernes’ kolonisering af livsverdenen skal desuden forstås sådan, at hjemlige arrangementer bliver offentliggjort og bliver brugt inde for områder for politik. Her kan vi tale om diskursteknologier der bliver brugt til dette.

En kan beskrives diskursteknologi er et redskab der forsøger at tage noget almindeligt som fx undervisning og inkorporere elementer af digitale platforme og online undervisning og bruge dem strategisk og instrumentaliseret, med det formål at fremme et politisk og ideologisk orienteret formål. Med diskursteknologier i undervisningen ser vi et hold af teknologiske specialister der varetager rollen som formidlere. Hvad der skal formidles, er det jeg vil se nærmere på i min diskursanalyse af hhv. folkeskoleloven, som giver os formålet, bekendtgørelsen for fælles mål, der kommer nærmere ind på hvordan dette formål skal formidles og til sidst med et konkret undervisningsforløb fra Gyldendal, hvor jeg vil se efter om/hvordan disse diskursive tendenser omformes til noget håndgribeligt og overførbart.

For kort at sammenfatte de tre begrebsliggjorte diskursive tendenser, demokratisering, varegørelse og teknologisering kan man se demokratisering som en svækkelse af kontrollen, varegørelsen som en styrkelse af kontrollen indenfor et bestemt afgrænset område og teknologiseringen som et redskab der giver bestemte aktører magt over dette afgrænsede område.

Jeg vil foretage en kritisk diskursanalyse af hhv. 2 udvalgte paragraffer fra folkeskoleloven, eksempler fra Bekendtgørelserne om fælles mål og et eksempel fra Gyldendals læringsportal. Mit fokus er at se efter tendenser af demokratisering, varegørelsen og teknologisering af folkeskolen. Jeg har valgt at gøre det i denne rækkefølge da jeg mener, der er en tydelig tråd at trække startende i folkeskoleloven, gennem fælles mål og som til sidst gør sig tydelig i konkrete undervisningsforløb, fra fx Gyldendal.

Empiri

Jeg har i min empiriindsamling valgt at foretage en dokumentanalyse af et undervisningsforløb omkring fortællende journalistik fra Gyldendals fagportal, samt en dokumentanalyse af elementerne for ”synlig læring”. Her forsøger jeg at belyse hvordan folkeskoleloven og bekendtgørelsen for fælles mål er med til at påvirke den konkrete undervisning i et undervisningsforløb.

Den brede definition af dokumentanalysen er en systematisk behandling eller evaluering af dokumenter (Brinkmann et al., 2022, s. 185)

Det kan være svært at skelne mellem dokumenterne af undervisningsforløbet om fortællende journalistik fra Gyldendals fagportal, samt elementerne for ”synlig læring”, som værende primære eller sekundære former for dokumenter (Brinkmann et al., 2022, s. 186). Til enhver tid vil et undervisningsforløb altid være et primært dokument, men hvis et dokument som fx

undervisningsforløbet, er blevet tilrettet af nogle andre, vil det begynde at tage form som et sekundært dokument. Da undervisningsforløbene på Gyldendals side er struktureret i forhold til forskellige elementer som fx synlig læring, og færdigheds- og vidensmål er integreret ind i forløbene (som mål der kan arbejdes hen i mod i anvendelsen af undervisningsforløbet), begynder undervisningsforløbene at få en snært af at være et sekundært dokument.

Et dokument vil være et udtryk for hvad der var rationaliseret for i tiden hvor det blev skrevet (Brinkmann et al., 2022, s. 194). Af den grund har jeg valgt at benytte mig af en analytisk induktiv undersøgelses metode, diskursanalysen, som jeg har beskrevet i ovenstående afsnit.

Jeg har valgt at se efter, hvor man kan se trådene fra fælles mål, til elementerne for synlig læring og til sidst konkret i selve undervisningsforløbet. De indikatorer jeg observerer på, vil i min analyse have et fokus på det lingvistiske, - hvordan ordene der indgår i teksten, trækker tråde til bekendtgørelsen om fælles mål, til elementerne for synlig læring og hvordan de er med til at forme teksten. Desuden vil mit fokus være, hvordan vokabularet er med til at præge teksten (i undervisningsforløbet) og hvordan den opstiller visse diskurser og sandheder, som lærere vil tolke på, når de benytter sig af undervisningsforløbet. Den metode jeg trækker på her, vil være i "ledtog" med resten af min diskursanalyse med udgangspunkt i Faircloughs diskursteori.

Dokumenter vil typisk under alle omstændigheder blive analyseret af analytikeren som har et bias på baggrund af en bestemt teori eller befinder sig i en bestemt tidsmæssig kontekst (Brinkmann et al., 2022, s. 186)

Derfor finder jeg det også relevant, at jeg vælger at forholde mig til mit eget bias. Dette vil jeg gøre i nedenstående afsnit omkring etiske overvejelser, inden jeg vil foretage min analyse, da mit bias vil dække over større dele af analysen end blot analysen af dokumenterne fra Gyldendals fagportal.

Etiske overvejelser

Som afslutning på mit metode afsnit vil jeg, inden jeg går i gang med selve analysen, gøre rede for mine egne etiske overvejelser. Med mit kritiske blik på fælles mål og dets betydning for de betingelser der er for at tilrettelægge undervisningen, vil jeg stadig forsøge at tage et åben og så objektivt syn på det som muligt. Mit fokus er at se på hvor der bliver etableret nogle sandheder og gyldigheder som får betydning for den enkelte undervisning. Dette gør jeg ved at jeg i min analyse vælger at benytte mig af begreberne demokratisering, varegørelse og teknologisering. Det gør at

noget bestemt der kommer til syne, men også meget vil blive valgt fra, som ikke kan tolkes ud fra disse begreber, men stadig har betydning for valg af emner og fag i folkeskolen og i danskfaget.

Lige så vel som jeg selv foretager et kritisk blik på det lingvistiske i folkeskoleloven og bekendtgørelsen, er jeg klar over at mit eget ordvalg og vokabular indeholder nogle logikker og sandheder, som er farvet af et bestemt dannelsessyn samt et kritisk blik på en læringsmålsstyret undervisning. Det er hermed også på sin plads at gøre opmærksom på, at på grund af mit kritiske fokus, er jeg bevidst om at min analyse aldrig vil kunne forholde sig 100% objektivt og dermed ikke formår at få repræsenteret alle intentionerne fra dokumenterne.

Det er også værd at berøre den teori som min model tager afsæt i, nemlig poststrukturalismen. Teorien er forbundet med Foucaults magtbegreb. Dette magtbegreb skal ikke forstås som en autoritær form for magt, men dominerende, i den forstand at noget eller nogen, har magtbeføjelser i forhold til andre.

Folkeskoleloven – Tekst

Jeg har udvalgt 2 paragraffer fra folkeskoleloven, hhv., § 5, og § 18. Jeg har udvalgt disse 2 da det er de paragrafferne der tydeligst beskriver og fastsætter krav, eller lignende, til både hvad og hvordan folkeskolen skal virke. Disse paragraffer er på den måde gældende for mig i min kommende praksis som folkeskolelærer og dansklærer, da jeg vil skulle forholde mig til hvilke mål min undervisning skal være styret af og særlige måder at skulle forholde mig didaktisk til min planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen i danskfaget.

I folkeskoleloven § 5. stk 1 står der: ”Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge.

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2023)

I paragraf 5 får vi at vide, hvordan indholdet i undervisningen skal vælges og tilrettelægges. Af paragraffen fremgår det, at eleverne skal have mulighed for faglig fordybelse, men det er ikke specificeret, hvad der menes med faglig fordybelse, og hvordan man sørger for at dette bliver opnået.

Overblik og oplevelse af sammenhæng bliver også nævnt, det kan betyde, at eleverne skal kunne sammensætte en kohærent historie, der stemmer overens med flere elementers helhed. Der refereres også til ”de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer” og det er første gang der bliver draget en tydelige tråd til bekendtgørelsen om de faglige fælles mål i folkeskoleloven.

Alt dette kulminerer, når det til sidst fremgår, at alt dette tilmed skal foregå i en vekselvirkning hvor eleverne kan ”anvende” og ”udbygge” deres tilegnede kundskaber og færdigheder. Ordene ”anvende” og ”udbygge” giver begreberne ”kundskaber” og ”færdigheder” en endnu tydeligere ladning af en varegørelse. Ordet ”anvende” giver en ladning af at kundskaber og færdigheder er noget der fysisk eller eksplicit kan gøres eller bruges. Ordet ”udbygge” kan komme med en betydning af at begreberne, på samme måde som et byggeri, kan bygges ud på. På den måde bliver varegørelsen af folkeskolen mere tydelig med begreberne ”kundskaber” og ”færdigheder”, da de skal udvikles gennem undervisning i tværgående emner og problemstillinger.

Brugen af begreberne ”anvende” og ”udbygge” kan ses som den diskurs der er sket på området omkring livsanvendelighed, som ifølge Thomas Ziehe kan beskrives ved at unge i den moderne tid tænker i anvendelighedens baner på en praktisk og faktisk måde (Ziehe et al., 2015, s. 227).

De tværgående emner og problemstillinger bliver derfor afgørende for at eleverne skal kunne bruge og udvikle deres tilegnede kundskaber og færdigheder.

Man kan med et kritisk diskursanalytisk blik her argumentere for at, undervisningen i tværgående emner og problemstillinger teknologiseres, da en formel arbejdsform i undervisningen fremhæves og samtidig bruges i relation med færdighedsbegrebet.

I forhold til min egen kommende praksis som dansklærer, er det på sin plads at reflektere over hvordan dette skal søges opfyldt i min egen didaktiske praksis. De sandheder og logikker der bliver præsenteret og repræsenteret her, er det man kan kalde for de tekniske rationaler. De tekniske rationaler kan ses som de politiske bestræbelser på at ”effektivisere” folkeskolen (Hedegaard et al., 2017, s. 241-256). Som lærer i folkeskolen kommer der påvirkninger fra både diskurser, forskellige traditioner og forskellige rationaler. Man kan ifølge Thomas Iskov se lærerens didaktiske praksis som en balance mellem, eksterne tekniske rationaler og ens egne pædagogiske intentioner. Denne ”effektivisering” kan man se som en neoliberal outputstyring – hvad kan der styres og måles på. Heraf kommer en markedsgjort uddannelses sektor som vil give os en konkurrence baseret skole i

en konkurrencestat. Samtidig har vi en forskningsbaseret skole, hvor alt skal kunne måles og vejes. Iskov beskriver dette med ”at skolen og lærerne ansvarliggøres for statslige forventninger, er en præmis i en demokratisk funderet folkeskole som den danske”.

Overfor de tekniske rationaler står de almene pædagogiske rationaler. Man kan beskrive det som det pædagogiske paradoks. De didaktiske valg som læreren tager – eller jeg selv – beror ifølge Oettingen på uforudsigelighed (Hedegaard et al., 2017, s. 241-256). Man kan også beskrive det som en ”ikke-viden” eller en ”risiko-viden” hvor tvivl er karakteristisk for lærerarbejdet. Det er også hvad Biesta beskriver som ”the beautiful risk of education”.

Man kan også beskrive det som en ”ikke-viden” eller en ”risiko-viden” hvor tvivl er karakteristisk for lærerarbejdet. Det er også hvad Biesta beskriver som ”the beautiful risk of education”. Så meget desto mere er det vigtigt, at læreren ”vil noget med nogen” og ikke i blinde implementerer og efterkommer eksterne krav. Man kan beskrive denne balance mellem de tekniske rationaler og det pædagogiske paradoks, som lærerens didaktisk intentionalitet, der indkapsler lærerens didaktiske opmærksomhed (betingelser), didaktiske hensigter (begrundelser) og til sidst de didaktiske valg (beslutninger) (Hedegaard et al., 2017, s. 241-256).

Folkeskoleloven § 18. stk.1: ”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2023).

Her ser vi en paragraf, der på mange måder modstrider sig selv. Vi får beskrevet, at undervisningen ”skal” tilrettelægges og ”i alle fag”, så den lever op til målene for folkeskolens formålparagraf, men varieres så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Her kan vi se varegørelsen og markedsliggørelse af uddannelsesinstitutionerne blive viklet ind i en individualitets tankegangen.

Man kan stille sig selv spørgsmålet, hvordan kan man leve op til standarden, mens der skal tilpasses til den enkeltes elevs behov og forudsætninger og hvad hvis den enkelte elevs behov eller forudsætninger ligger under standarden? Skal der så bare gøres et større indkøb på elevernes færdigheder, eller er der i virkeligheden noget i vejen med den standard. Er det muligt at opstille én standard når man har med individer at gøre, uden at risikere at handle med en fælles standard? Af

paragraffen ser vi også hvordan spændet mellem lærerens tekniske rationale og pædagogiske rationale vil kunne komme i vanskeligheder, når læreren skal tilrettelægge undervisningen.

Delkonklusion – folkeskolelovens diskursive praksis

På baggrund af min analyse af folkeskoleloven, kan jeg konkludere at der i formålparagrafferne for folkeskolen er sket det man kan kalde for en varegørelse. I forhold til de diskursive praksisser, er teksten en lovtekst med en tydelig opbygning af paragraffer, den er distribueret primært rettet imod folkeskolens institutioner, men er samtidig adresseret et bredt publikum som fx forældre som ser deres børn værende underlagt denne lov. Her kan vi se tilbage på artiklen fra indledningen hvor lærere fungere i et kompleks spænd mellem politiske diskurser og egne didaktiske hensigter. Det er værd at notere at ikke alle skoler udfører denne opgave på ens vis, men bliver fortolket og konsumeret på forskellige måder, indenfor de rammer der er blevet pålagt dem fra teksten. Disse procedurer sker ved den kommunale fortolkning, dernæst en skolebestyrelse for til sidst at ende i hænderne på selve skolelærerne som er den som skal udføre den opgave det hedder sig. Det kan derfor få betydning for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, og med artiklen fra indledningen in mente kan man med et kritisk blik sætte spørgsmålstegn ved, hvor fri undervisningskulturen i virkeligheden er.

Bekendtgørelserne om fælles mål – Tekst

§ 1. ”Fælles Mål omfatter de formål med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, der er fastsat i §§ 2-40, og som angiver formålet med, at eleverne undervises i faget eller det obligatoriske emne, og hvordan faget eller emnet bidrager til at opfylde folkeskolens formålparagraf.” (Fælles mål, 2020).

Stk. 4. ”Fælles Mål omfatter endelig også de opmærksomhedspunkter, der er fastsat i bilag 1 og 11, og som fastsætter det forventede beherskelsesniveau af grundlæggende færdigheder og viden inden for kerneområder, som er en forudsætning for, at eleven kan få tilstrækkeligt udbytte af den efterfølgende undervisning.” (Fælles mål, 2020).

I paragraf 1 stk. 1. Her henvises til den kanon som de obligatoriske fag der skal undervises i. Her ligger der også et fokus på ordet ”formål” – og i sidste ende at opfylde folkeskolens formålparagraf. Fælles mål er altså hvordan formålet opfyldes. Her kan man stille sig spørgsmålet

om hvorfor skal noget være obligatorisk overfor noget andet? Og hvem den rette til at skulle bestemme hvad der skal være obligatorisk?

Af Stk. 4 er opmærksomhedspunkterne beskrevet som ”Det forventede beherskelsesniveau” – Beherskelse betyder at styre eller at kontrollere (”Beherskelse”, u.å.).

Opmærksomhedspunkterne skal her ”kontrollere” niveauet af den viden, som har betydning for at eleverne får et ”tilstrækkeligt udbytte”. Her kan denne varegørelse af uddannelsesinstitutionerne også forekomme. Disse opmærksomhedspunkter er altså enkelte enheder, som deler den viden eleverne skal få, på en måde så ”viden inden for et kerneområde” får en betydning af at det kan deles op, tilgås separat og købes og sælges som forskellige varer. Hertil kan man også stille sig selv spørgsmålet om hvem der har ret til at bestemme disse opmærksomhedspunkter for hvornår en elev har de grundlæggende færdigheder for at få mest ud af et emne?

§ 2. ”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.” (Fælles mål, 2020)

Stk. 2. ”Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation.” (Fælles mål, 2020).

I paragraf 2 Stk. 1 fastlægges det hvad faget dansk ”skal” have af betydning for elever. Eleverne ”skal” altså kunne opleve og forstå mere, end hvad de kan i forvejen af den litteratur der præsenteres i undervisningen, - som en form for nøgle til at kunne opnå personlig udvikling og kulturel identitet. Det er muligt, at litteraturen i undervisningen ikke skal forstås som værende en enhed i sig selv, men et led i elevernes udvikling af deres personlige og kulturelle identitet. Til sidst står der at faget skal ”fremme” noget hos eleverne, her forstået som en indlevelsessevne og en æstetisk og etisk og historisk forståelse. Der er altså en diskurs af forandring, som i faget dansk

handler om identitet og forståelse. Vi får ikke nogen eksplicit forklaring af hvordan identitet defineres, selvom dette er et meget komplekst begreb.

Det som vi af paragraf 2 stk. 1 får at vide at danskundervisningen skal fremme hos eleverne, vil jeg argumentere for er det, man kan kalde en æstetisering af danskfaget. Ordet "æstetik" er indskrevet i paragraffen ad to omgange. Første gang som æstetiske tekster og anden gang som en æstetisk forståelse. Thomas Ziehe beskriver æstetiserings begrebet som en radikaliserings af det æstetiske møde, hvor det handler om at implementere æstetiske møder og æstetiske øjeblikke i ens egen livsform, eller i dette tilfælde en paragraf der stiller krav om danskfaget, implementere disse æstetiske møder i elevernes egen verden (Ziehe et al., 2015, s. 223).

Af Stk. 2. præsenteres tre ting som eleverne igen "skal". Her fremlægges en beherskelse af sproget, en udvikling af en åben og analytisk tilgang og sidst men ikke mindst udvikle udtryks- og læseglæde. Disse tre ting skal desuden opnås i og omkring indlevelse og indsigt i litteratur.

Det er på en måde paradoksalt at der nævnes "skal" og "lyst" i samme sætning. Eleverne "skal" i dansk "udvikle deres lyst" til at bruge sproget. Hvordan kan man sikre at nogle andre får "lyst" til noget bestemt? Og hvordan kan man sikre at folk får en "lyst" når man arbejder med noget som er bestemt af andre på forhånd?

Der står også at eleverne skal "kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur". Ordet "kvalificere" betyder ifølge den store danske "at gøre fagligt eller personligt egnet til en bestemt opgave" ("Kvalificere", u.å.). Det særlige ved denne forklaring er i sætningen "egnet til en bestemt opgave", og at den bestemte opgave i bekendtgørelsen for fælles mål, er rettet mod en "indlevelse og indsigt" i litteraturen. Vi får ikke nogen eksplicit forklaring af hvad denne indlevelse og indsigt skal kvalificere til. Her kan man stille spørgsmålet om det er muligt at kvalificere nogen til noget hvis man ikke ved hvad dette "noget" man skal kvalificeres til er. Ordet "kvalificere" har også en diskurs af en konkurrence, hvor vi igen møder denne varegørelse af uddannelsesinstitutionerne. Man kan sige at eleverne skal købe ind på litteraturens verden og "skal" opnå en læseglæde og kvalificere deres indlevelse, men hvad det skal kvalificeres til, forklares ikke. Det er muligt at tolke det handler om at eleverne skal kvalificere sig til afgangseksamen i dansk for 9. klasse. Det er også problematisk at der her gøres rede for en adfærd "udtryks- og læseglæde" som eleverne skal udvikle. Først og fremmest er det på sin rette plads at stille spørgsmålet, "hvordan ser en elev med læseglæde ud". Det er her hvor adfærdstermer ofte bliver kritiseret i sammenhæng med

målstyringen, da ”glæde” er en term der påpeger at noget er behageligt og på mange måder subjektivt (Brodersen, 2024, s. 143).

Jeg vil igen her beskæftige mig med æstetiseringsbegrebet. Den tyske filosof Friedrich Nietzsche mente at formningen af ens liv handlede om at forstærke livsfølelsen og så dette som vigtigere end selve sandheden. Igennem denne filosofi, som har været med til at forme den vestlige kultur på mange måder, møder vi denne radikaliserings af det æstetiske møde, der forsøger at ophøje det æstetiske møde til netop denne æstetisering af ens livsverden. Man kan med andre ord beskrive æstetisering som en teknologisering af det æstetiske begreb, da begrebet i paragraffen netop går hen og bliver målstyrende og rammesættende. Problemet ved dette er at radikaliserings af æstetiseringsbegrebet får snært af det totalitære, da det kan blive til drømmen om at skabe eller forme den sociale virkelighed. Thomas Ziehe referere til Hannah Arendt som beskrev totalitarismen som ”en kontrol af virkelighedens definitioner” (Ziehe et al., 2015, s. 223).

Det er vigtigt at betone at jeg ikke forsøger at beskyldte børne- og undervisningsministeriet som værende totalitære, men derimod kaste lys på et område hvor der opstår problematikker når man forsøger at tvinge det æstetiske møde, og en læse ”glæde”, ned over børnene. Jeg vil også bruge mere tid på denne problematik længere nede i diskussions afsnittet.

Delkonklusion – Diskursive praksisser i fælles mål

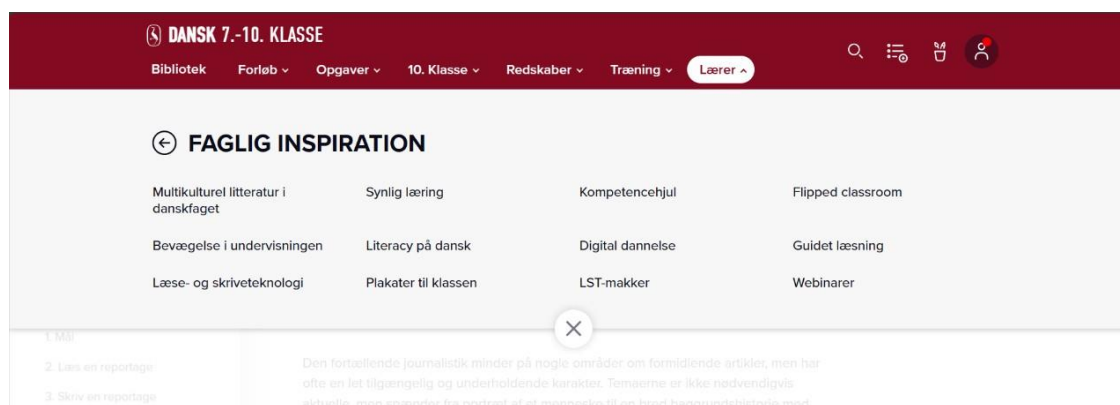
Jeg kan på baggrund af min analyse af bekendtgørelse af fælles mål konkludere, at de diskursive praksisser strømmer gennem bekendtgørelse af fælles mål både i forhold til demokratiserings begrebet, varefølelsen og teknologiseringen. Dette ses i målene, der forsøger at fremprovokere glæde gennem viden, kvalifikation uden noget at kvalificere til og et æstetisk møde som skal vække den store interesse hos eleverne. Teksten og målene er fastlagt og produceret af Børne- og undervisningsministeriet, og vi ser især en teknologisering af målene, hvilket giver dem en magt, da netop de angiver retningslinjerne

Teksten er bygget op af nationale mål der beskriver hvad eleverne skal opnå i de forskellige fag. Dette kategoriserer Thomas Iskov som de tekniske rationaler. Teksten er distribueret som retningslinjer, som landets skoler skal indordne sig efter. Teksten er derfor sendt ud til et bredt publikum bestående af landets kommuner, landets skoler og landets forældre samt elever, som alle er underordnet disse nationale mål.

Det vanskelige bliver individets rolle, når vi ser i forhold til tekstens diskursive praksis, og samtidig hvordan teksten forholder sig inden for de tre analytiske begreber. Man kan her stille sætte et spørgsmålstejn ved individets rolle i denne proces når mål bliver demokratiseret, samt viden bliver varegjort. Er individet så her blot på indkøb for at maksimere egen værdi i forhold til den fælles standard?

Gyldendal – Tekst

Jeg vil indlede min analyse af forløbet fra Gyldendal ved at bemærke, at undervisningsforløbet i sig selv kan ses som en teknologisering af uddannelsesinstitutionerne, da digitale læringsplatforme som Gyldendal ændre undervisningen i traditionel forstand, ved at gøre undervisning konstant tilgængelig. Jeg har som eksempel været inde og kigge hos Gyldendals undervisningsportal, hvor jeg har trykket på den boks der hedder ”lærer” og efterfølgende ”faglig inspiration”.



Her finder man de forskellige elementer og metoder som Gyldendals undervisningsportal benytter sig af og arbejdsmetoder som de anbefaler. Et af disse elementer de bruger hos Gyldendal, er betegnelsen ”Synlig læring”. Med betegnelsen ”synlig læring” kommer altså af en forståelse af at læring er noget man kan se, altså læring er visuelt, noget man kan holde øje med og en proces der i så fald må være synlig hos alle elever. Fra et fænomenologisk perspektiv er læring en del af den menneskelige natur. Vi kan dermed ikke ”se” andres læringsnatur, men blot opleve og erfare hvordan mennesker forandre sig (Oettingen, 2016, s. 94). Det synlige læringsbegreb bliver på den måde vagt, da det beskriver noget som synligt, der ikke er det.

Læring kan opleves håbløs og uoverskuelig til tider, men pludselig begynder tingene at tage form og hvad der før var fremmed, bliver familiært. Elever kan på den måde ikke bare tage viden og

plante det i som frø inde i læringens drivhus mens læreren står og ser på hvordan frøene spirer og bliver til blomster. Læring er på mange måder tavs og usynlig, og af subjektiv karakter.

Begrebet ”Synlig læring” er beskrevet på hjemmesiden som følgende: ” Undervisningsforløbene er gennemgående struktureret ift. elevens læringsproces med følgende elementer, der kan bidrag til en mere synlig læring” disse elementer lyder således; mål, tegn på læring, evaluering og videns- og færdighedsmål.

Synlig læring med *dansk.gyldendal.dk*

Med de færdige undervisningsforløb på danskportalen får både du og eleverne en håndsrækning til at understøtte elevens læreproces.

Undervisningsforløbene er gennemgående struktureret ift. elevens læringsproces med følgende elementer, der kan bidrag til en mere synlig læring:

- Mål
- Tegn på læring
- Evaluering
- Færdigheds- og vidensmål

”Målene” er beskrevet som elevhenvendte mål, som eleverne skal arbejde henimod i diverse forløb. Derefter beskrives forskellige måder man som lærer vil kunne arbejde med disse mål for at ”sikre differentiering”. Disse mål kan altså justeres og blive brugt som fællesmål i klassen eller som mål der opstilles og eleverne sidenhen enkeltvis, kan vælge at arbejde henimod det mål som de mener, passer til deres faglige niveau. Karsten Agergaard beskriver ”mål” som betegnelsen for noget vi vil gøre eller opnå og på den måde sætter mål en retning på vores handlinger (Brodersen, 2024, s. 138). Det er dog et omstridt emne hvem der skal formulere disse målene. Er det læreren eller eleverne selv. Et Dewey citat lyder således: ”Jeg tror ikke, der er noget i den progressive opdragelses filosofi, der er rigtigere end det at den understreger betydning af, at den, der skal lære, deltager i udformningen af de mål, der styre hans virksomhed (...)” (Brodersen, 2024, s. 138). Det er her på sit rette at henvise til folkeskolens paragraf 18 stk. 4 der lyder således:

”På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærere og pædagoger, jf. § 29 a, løbende med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2023).

Så på trods af de mange mål fremlagt af bekendtgørelsen af fælles mål, består det samtidig i folkeskolens formålsparagraffer at eleverne selv skal være med til at fastlægge og tilrettelægge mål som, ifølge paragraffen, af eleven ”søges opfyldt”. Målene på Gyldendal, som det står skrevet, er ”elevhenvendte mål” og ikke ”elev formulerede” mål. Det er dog på sit rette at blive lidt mere

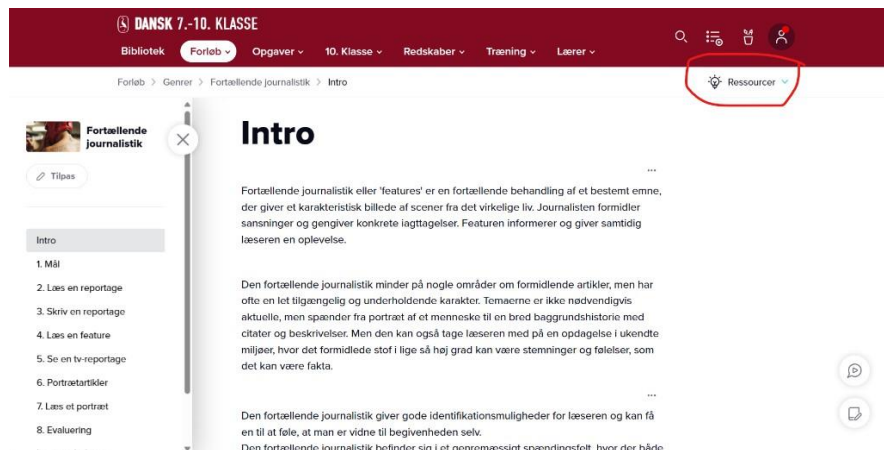
konkret, så jeg har som eksempel kigget på et forløb på Dansk-Gyldendal for 7-10. klasse som omhandler fortællende journalistik. Under dette forløb lyder målene således:

- Du kan analysere fortællende journalistik ud fra tre grundlæggende tekstingredienser: Opbygning, de sproglige virkemidler samt person- og miljøkarakteristik.
- Du kan beskrive den fortællende journalistik som genre, og vise hvordan forskellige genretrek kommer til udtryk i reportager og portrætartikler.
- Du kan skrive en reportage ved brug af sanseindtryk, konkrete iagttagelser og et levende sprog.

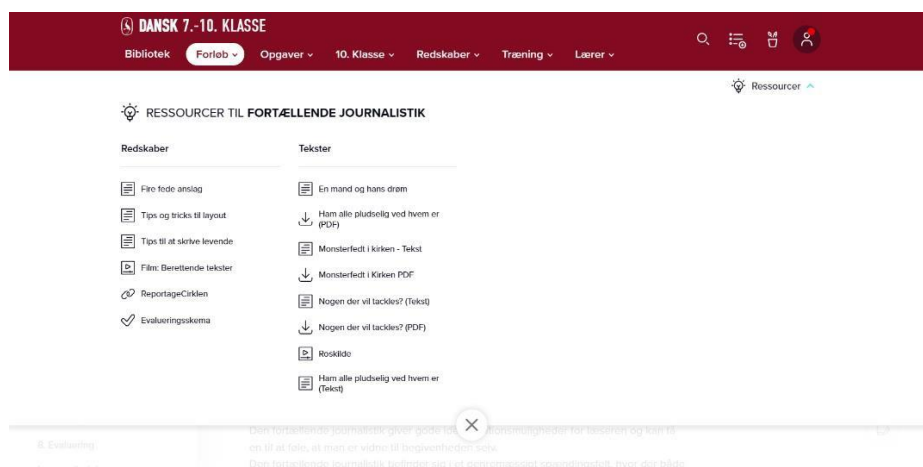
På siden for undervisningsforløbet, hvor målene er opstillet, er der ikke andet tekst ud over de tre mål, som er beskrevet som det eleverne skal arbejde henimod, imens de arbejder med forløbet omkring fortællende journalistik. Her ses tydeligt en outcomeorienteret målsætning. Målene siger noget om hvad eleverne ”kan” eller skal kunne når de har arbejdet med forløbet. Dette kommer af den reformtankegang i 2012-2013 der prægede formuleringen af fælles mål. En forestilling om at lærer ikke var målstyrede i deres planlægning og tilrettelæggelse af deres undervisning, og så en forventning om at der med tydeligere mål vil kunne øge det faglige niveau hos stærke og svage elever (Brodersen, 2024, s. 142).

Næste punkt på dagsordenen er ”tegn på læring”, under forklaringen står der: ”For at holde styr på elevernes læringsudbytte undervejs i processen kan læreren observere elevens tegn på læring.” dette er beskrevet som ”lærerens værktøj” som læreren finder under ”lærerens ressourceboks”. For at undersøge dette benytter jeg igen som eksempel forløbet på Dansk-Gyldendal for 7-10. klasse som omhandler fortællende journalistik. Når man arbejder med et mål, som sætter retningen for ens handlinger, kan det være betydeligt at eleverne kan finde det svært at vide om man er på vej i den rigtige retning. Deraf kommer begrebet ”tegn”, eller som indskrevet i Gyldendals elementer omkring synlig læring, ”tegn på læring. Tegn, eller ”tegn på læring” kan forstås som praksisbilleder, eller en slags delkonklusioner på at nå det endelige mål (Brodersen, 2024,s. 163).

Under undervisningsforløbets side finder vi oppe i højre hjørne inde på hjemmeside en boks der netop hedder ”ressourcer”. På forsiden for forløbet ligger det i bunden af siden, men under selve gennemgangen af forløbet ligger det i højre hjørne.



Trykker man på denne ressourceboks er der vedlagt seks forskellige 'redskaber'. De lyder som følgende: Fire fede anslag, Tips og tricks til layout, Tips til at skrive levende, Film: berettende tekster, ReportageCirklen og Evalueringsskema.



De første tre er 'ressourcer' som skal komme med hjælp til hvordan man skriver en tekst, som fanger læseren, har det rigtige layout og er skrevet med et levende sprog. Den fjerde er en kort video der fortæller om hvad berettende tekster er. ReportageCirklen er et analysehjul, som skal hjælpe med at give eleverne et overblik, over de mange elementer som en reportage er bygget op af. Den er delt op i analysepunkter som er, genre, komposition, objektiv/subjektiv, nyhedskriterier, vinkel, kildetyper, tekstingredienser og kommunikation. Under disse analysepunkter, er der en faktaboks der forklarer om fortolkning og til sidst en boks der forklarer om perspektivering. Evalueringsskemaet som er den sidste 'ressource' er en tabel med fire kasser, som hver har et spørgsmål hvor eleverne skal forholde sig til, hvad der lykkedes i deres reportage, hvad der lykkedes mindre godt, hvad de er mest glad for i deres reportage og hvad de skal huske til næste gang. Disse seks ressourcer er altså noget som ifølge Gyldendals hjælper læreren med at holde styr

på elevernes læringsudbytte undervejs i processen. Tegn på læring kommer altså i form af skabeloner som eleverne kan benytte sig af som hjælpe redskaber, og modeller som eleverne kan bruge for at holde øje med at de forholder sig i retning af målet. Her kan vi både opfange diskurser af varegørelsen af uddannelsesinstitutionerne af begreber som ”ressourcer” som eleverne kan bruge for at holde øje med deres læring. Vi kan også se hvordan elementet ”tegn på læring” næsten eksplicit relatere sig til begrebet ”synlig læring” i og med elementet handler om hvordan eleverne kan ”holde øje” med deres læring.

Det næst sidste punkt er ”Evaluering” og under forklaringen omkring står der, at alle forløb har en elevhenvendt evaluering. Dette er en summativ evalueringsform der er beskrevet som en evaluering som samler op på de mål der bliver præsenteret i starten af et forløb. Det kan også være i form af en refleksion, en vurdering eller en kortlægning af de mål eller den viden og de færdigheder som der er blevet arbejdet med under de enkelte forløb. Når en lærer skal evaluere noget, handler det om at bestemme en værdi af noget (Brodersen, 2024, s. 285). Hos Gyldendal er denne evalueringsform elevhenvendt, og summativ. Det er altså en evalueringsform der skal bestemme hvor godt eleverne har klaret den eller de opgaver de er blevet stillet i forløbet.

Som et eksempel med et forløb på Dansk-Gyldendal for 7-10. klasse som omhandler fortællende journalistik, er der som afslutning på forløbet opsat 8 spørgsmål som skal besvares som en refleksionstekst. Disse spørgsmål vedrører hvilke genretræk der kendetegner den fortællende journalistik, hvilke former for genrer eleverne kan nævne der hører til fortællende journalistik, hvad der adskiller den fra fiktion og hvilke fællestræk fiktion og fortællende journalistik har, hvilke tekstingredienser fortællende journalistik består af, hvad der kendetegner en ’god’ reportage, portrætartikel og tv-reportage og til sidst skal eleverne evaluere deres egen skrevne reportage.

Sammen med denne tekstboks med de 8 evaluerende spørgsmål er der også vedlagt et evalueringsskema som er magen til det som man kunne finde under ”ressourceboksen” som jeg kiggede på da jeg undersøgte ”tegn på læring”. På siden omkring ”synlig læring” under forklaring om evaluering står der også at ”evalueringen er desuden tænkt som dit værktøj til at vurdere elevens læringsudbytte.” – altså henvendt til læreren der benytter sig af undervisningsforløbet.

For at specificere dette får vi i starten opstillet tre mål og til sidst skal eleverne skrive en refleksionstekst omkring hvad de kan huske omkring genretræk og hvad der kendetegner en ’god’ reportage osv.

Man kan med et kritisk blik sætte spørgsmålstegn ved den didaktiske hensigt i et undervisningsforløb, der mangler en evalueringsform som retter sig mod elevens læringsproces, også kaldet en formativ evalueringsform. Man vil kunne argumentere for at ”tegn på læring” sørger for at imødekomme denne proces, i og med at den fungerer som et redskab som eleverne kan bruge til at orientere sig om de er på rette vej mod de elevhenvendte mål. Denne form er dog mere teknisk end sådan procesorienteret, hvor eleverne kan få lov at reflektere over egen arbejdsproces. Skal man benytte sig af selv samme ”effektiviserings” tankegang der rumstere i læringsmålstyrings diskursen, vil det være på sit rette at lade eleverne se efter, hvordan de selv arbejder og hvordan deres arbejdsproces måske forhindre eller forbedre processen i at nå målet, eller målene, da mål jo sjældent står alene. Et andet argument for den formative evaluering jeg vil komme med er hvis vi husker tilbage på Deweys citat om vigtigheden af at lade eleverne deltage i udformningen af mål, så forekommer vigtigheden om at gå i dialog med eleverne for at fremme elevernes forståelse af, evt. målene, og komme med fremadmeldinger om potentielle handle- og forbedringsmuligheder (Brodersen, 2024, s. 316).

Det sidste punkt for ”synlig læring” er færdigheds- og vidensmål, her står der i forklaringen: ”Du kan føle dig tryk ved, at hvert undervisningsforløb på *dansk.gyldendal.dk* arbejder mod udvalgte færdigheds- og vidensmål, som er vejledende for faget dansk.” Der står også ”Forløbet har ikke til formål at nå det enkelte færdigheds- og vidensmål, men indgår som et led i arbejdet hen mod netop dette målpar”

Sidst på siden for ”synlig læring”, er der også vedlagt et lærerværktøj kaldet ”Planlæggeren”, som skal hjælpe læreren med at få sig et overblik, over hvilke forløb der passer til hvilke mål, når de skal planlægge undervisningen. Dette er ikke noget jeg vil gå i dybden med da det ikke er en integreret del af elementerne for synlig læring.

Delkonklusion – Gyldendals diskursive praksisser

For at give en kort opsummering og delkonklusion vil jeg indledende gøre det med henvisning til Gert Biestas ord: ”hvis resultater formuleres som noget målbart, risikere vi at ende med at værdsætte det, der måles, i stedet for at måle det der værdsættes.” (Brodersen, 2024, s. 319).

Forløbene hos Gyldendal altså struktureret efter disse fire elementer: mål, tegn på læring, evaluering og videns- og færdighedsmål, som vil ’sikre’ en mere synlig læring hos eleverne. Disse forløb er samtidig skræddersyet efter færdigheds- og vidensmålene fra børn- og undervisningsministeriet. Når folkeskoleloven fastlægger disse læringsmål i undervisningen og

samtidig gør dem til vurderingsredskaber (uden eksplicit at have fokus på selve arbejdsprocessen), risikerer vi så ikke blot at stirre os blind på målet, og det målbare, og i den forstand glemme det personlige og det menneskelige dannelses aspekt? Sagt med Biestas ord ”værd sætte det der måles” frem for at ”måle hvad der værdsættes”. Ud fra tekstens diskursive praksis, vil jeg med et kritisk perspektiv argumentere for at der sker det man kan beskrive som en teknologisering.

Producenten af Gyldendals fagportal er et flertal af aktører hos Gyldendals administration og ledelse. Under fakta står Sanne Paustian Billesbølle som redaktør for Dansk Gyldendal for 7-9 klasse og den pakkedløsning. Undervisningsmaterialet er udsendt af Gyldendal, og er tilrettelagt så det kan implementeres direkte i undervisningen. Distributionsprocessen har derfor en direkte vej ind i undervisningen, som gør den aktuel, hvis skolerne har betalt for pakkedløsningen og den enkelte lærer har valgt at benytte sig af det undervisningsmateriale, der findes på fagportalen. Selve konsumptionsprocessen er svær at beskrive, da den er den enkelte lærers benyttelse af materialet der får betydning. Med teknologisering beskrev jeg længere oppe som stats- og økonomi-’ systemernes’ kolonisering af livsverdenen ved hjælp af diskursteknologier. Med undervisningsmateriale der er struktureret i forhold til videns- og færdighedsmål og kan implementeres direkte i undervisningen, kommer teknologiseringen af uddannelsesinstitutionerne til syne.

Diskussion

Jeg har i min analyse været inde på hvordan de diskursive praksisser i folkeskoleloven og bekendtgørelsen for fælles mål har betydning for betingelserne for undervisningen, jeg har derefter set på hvordan online platforme som Gyldendal benytter sig af fælles målene og hvordan de udmunder sig i konkrete elementer om synlig læring og i et konkret undervisningsforløb. Inden jeg lader mig afsluttende konkludere, finder jeg det på sit rette at beskæftige mig med den del som jeg ikke har berørt, men har mindst lige så stor betydning, nemlig eleverne, og rettere hvilken rolle identitet får, når betingelserne for undervisningen syner at blive demokratiseret, varegjorte og teknologiseret.

Her vil jeg i forhold til målene diskutere om de ender med at blive til selvopfyldende profetier, der altid vil virke givende, da ”målet helliger midlet”, som udtrykket lyder. Men betyder dette at vi skal sætte spørgsmålstejn ved det at sætte mål, eller ved vores egen tilbøjelighed til at stirre os blind på et mål, og overse andre mindst lige så vigtige ting.

Med et mindre kritisk blik på effektiviserings begrebet kan man opstille en undervisning der kan verificeres med forskningsresultater, som indeholder en klar struktur, er metodisk og dialogisk funderet og samtidig er motiverende og inspirerende for eleverne. Denne undervisning kan være svær umiddelbart at argumentere for som værende dårlig undervisning, da den samtidig vil sørge for at nå de mål som er mere eller mindre styrende (God og effektiv undervisning, s. 14).

Begrebet effektiv betyder i sig selv at være virkningsfuld. Når man baserer mål på forskningsbaserede resultater, og med teoretisk begrundet didaktik opnår de mål, vil undervisningen virke god og samtidig virkningsfuld, eller effektiv. Alt efter hvad man vælger som underviser at undervise i, eller appellere til gennem sin undervisning, hersker der dog stadig en vis metodefrihed inden for fælles mål, som gør det muligt for underviseren at rette og tilpasse i målene, da fælles målene jo er retningsanvisende.

Man kan dog undre sig over hvad begreber som effektiv og virkningsfuld får af betydning i pædagogiske og didaktiske rationaler. Kan det få en betydning ved at fokusere for meget på positivistiske rationaler som vil nedgradere de uforudsigeligheder og uoverkommelig som Løgstrup beskriver? Eller betyder det blot at en undervisning kun kan være god når den er i ledtog med effektivitetsbegrebet?

Overfor denne effektiviserings tænkning og tendenser til at instrumentalisere undervisningen ved at lave læringsmålsstyret undervisning, vil jeg henvise til de to tyske filosoffer Gardamer og Max Scheler der spørger til hvad det vil sige at tænke og danne elever, på et mere åndeligt niveau (Hansen, 2010, s. 329). Thomas Ziehe taler om de regressive tendenser hos unge studerende i dag, hvor der sættes spørgsmålstegn ved hvor brugbar undervisningen er, i et praktisk orienteret perspektiv, med fokus på højnelse af eget fremtidige privat- og arbejdsliv (Ziehe et al., 2015, s. 228). Her vil modsvaret på dette forhøjet fokus på denne praktiske tænkning, være den dannelses-tænkning som Svend Brinkmann beskriver som ”højnelse til humanitet gennem kultur” hvor han referere tilbage til Gardamer (Brinkmann et al., 2021, s. 57) Det er hvad Hannah Arendt selv forsøger at beskrive med sit natalitetsbegreb, som skal forstås som en tænkning uden gelænder, et eksistensfilosofisk begreb der forsøger at fremme den eksistentielle refleksion og undren som står overfor, på den anden side, den diskursive refleksion der lader sig påvirke af dens omgivelser. Her står natalitetsbegrebet i Arendts forstand i det åbne og det åndelige.

Det kan være på sin plads at argumentere for, at det er muligt at miste fodfæstet, så at sige, hvis man bevæger sig for længe i det åndelige, men på samme måde, vil man overfor, i et alt for praktisk

orienteret perspektiv, formå at blive for begrænset og for instrumentaliseret til at kunne begå sig naturligt i verden.

Dannelsesområdets mangelhed bliver nem at kritisere, men graden af kontrol og tydeligheden af begrebers definitioner, og bevidstheden om begrebers diskurser, bliver derimod problematiske at bestemme. Er det muligt at fastlægge noget uden påvirkning af og fra diskurser? Noget, og meget, kalder for mere dannelse i folkeskolen og en drejning mod de store livsfilosofiske tendenser der modreagere overfor instrumentaliseringen. Men vi er nok gået hen og blevet så bange for at kaos vil opstå hvis vi fjerner denne instrumentalisering. Hvordan kommer vi tilbage? Er det muligt at vi ikke er kommet for langt ned i instrumentaliseringen og skematiseringens afgrund, og stadig kan komme op igen. Kan vi løsne grebet uden at forsage for mange komplikationer, eller er vi blevet for snæversynet af en "best practice" tænkning? Spørgsmålet om vi kan løfte uden at forsage komplikationer er nok et dårligt spørgsmål at stille, for vil nok opstå komplikationer, men er konsekvenserne værst for enden af afgrunden, eller er konsekvenserne ved at løfte instrumentaliseringen af folkeskolen slemmere?

Konklusion

Jeg vil starte med at gå helt tilbage til indledningen og min problemstilling om hvordan folkeskolen i moderne tid bliver en kamplads for værdipolitiske emner, og hvordan læreren står overfor en kompleks opgave i at foretage didaktiske valg i et spænd mellem tekniske rationaler og pædagogiske rationaler og intentioner. Jeg har i min analyse rettet fokus på de tre begreber demokratisering, varegørelse og teknologisering for at se efter disse tendenser i de diskursive praksisser på uddannelsesfronten.

Af folkeskoleloven har jeg i min analyse fundet frem til at der er sket både en demokratisering, der på sin vis svækker kontrollen da de diskursive praksisser i folkeskoleloven formår at udjævne visse magtmarkører der gør den i stand til at omfavne et brede publikum. På samme tid kan man se at der er sket en varegørelse af folkeskoleloven i form af brugen af det kompetence- og færdighedsvokabular, der søger at styrke kontrollen, af den markedsliggjorte uddannelses diskurs. I forhold til bekendtgørelsen af fælles mål har jeg i min analyse været inde på hvordan der er sket en tydelig varegørelse da målene beskrives af selv samme færdighedsvokabular der præsenteres i folkeskoleloven, men samtidig er der sket en teknologisering da fælles mål bliver retningsanvisende for undervisningen. Dette tydeliggøres endvidere på online platformen Gyldendal, hvor jeg med et

kritisk didaktisk blik analyserede hvordan teknologiseringen af fælles mål manifesterede sig som diskursteknologier i elementerne omkring synlig læring og konkretiseret i undervisnings forløbet. Jeg har også diskuteret hvordan denne proces har af betydning for dimensionen omkring identitet i folkeskolen, som jeg vil argumentere for, udviser muligheden for at individets får lov at udfolde sig i en åndelig dimension i uddannelsesinstitutionerne.

Som afsluttende kommentarer vil jeg have lov til igen at referere til den gamle græske skole tænkning, som "fri tid", altså fri fra arbejde. Hvis skolen bliver for varegjort, markedsliggjort – forhøjet fokus på arbejde, mister vi den "fri tid" det kræver at skulle varetage samfundets problematikker, som Løgstrup bl.a. kalder for skolens oprindelige betydning. Denne "fri tid" vil jeg perspektivere til den fri undervisningskultur som omtales i artiklen i indledningen. På baggrund af min analyse kan man se hvordan denne dannelses tænkning er skiftet ud med en arbejdstænkning hvor fælles mål formår at tage styringen i konkrete undervisnings forløb. Dette forhøjede arbejdsmarkeds fokus var det som både Von Humboldt, Løgstrup og Dion Sommer frygtede og som de hver kom med deres bud på til at modstå denne diskurs. Von Humboldt med hans dannelsestænkning, Løgstrup med hans fordringer om skolens formål og Dion Sommer med børneperspektivet.

Jeg vil argumentere at skolen kan ses som en afskygning af samfundet, og med citat fra Løgstrup lyder det: "Forældre, det offentlige, erhvervslivet kan ikke forlange, at skolen skal være bedre end den kultur, som den får sit indhold og sine opgaver fra. Samfundet har den skole, det fortjener" – (Løgstrup, K.E., 1981).

Hvis skolen dermed ikke kan abstrahere fra samfundet, og ender med kun at blive 'for' samfundet, frem for 'af' samfundet, bliver det for problematisk at skulle løse de problematikker der opstår i samfundet. Vi skal med Biestas ord huske at måle det vi værdsætter og ikke værdsætte det vi måler. Vi skal skifte vores fokus væk fra arbejdsmarkedstænkningen til et fokus på dannelse, hvor de faglige fælles mål skal virke som abstraktioner fra tekster, frem for selve de tekniske elementer.

Den endelige konklusion på problemstillingen: hvordan påvirker politiske diskurser betingelserne for undervisningen i danskfaget, lyder, at der ved en demokratisering, en varegørelse og en teknologisering af uddannelsesinstitutionerne og målene, sker en overfokusering på de to af Biestas 3 domæner, hhv. kvalifikation og socialisations domænet. Så hvis læreren ikke har dannelseperspektivet eller subjektifikation domænet for øje i sine egne pædagogiske og didaktiske

intentioner, vil området for identitetens rolle langsomt forsvinde fra folkeskolen, i en globaliseret og kapitalistisk markedsliggørelse af uddannelsesinstitutionerne.

Handleforslag til mundtlig eksamen

På baggrund af min problemstilling, min undersøgelse og min konklusion deraf, vil jeg til den mundtlige prøve fremlægge mit perspektiv på et undervisningsforløb, der vil forsøge at indkapsle mit eget dannelses ståsted, samt didaktiske overvejelser der omhandler en redidaktisering af et undervisningsforløb omkring fortællende journalistik, som det af Gyldendals online platform.

Se bilag 2.

Referenceliste

Beherskelse. (u.å.). I *Den Danske Ordbog*. Hentet 23. maj 2024, fra

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=beherskelse>

Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og

opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål), BEK nr 1217 af

19/08/2020 (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1217>

Brinkmann, S., Rømer, T. A., & Tanggaard, L. (Red.). (2021). *Sidste chance: Perspektiver på dannelse* (1. udgave). Klim.

Brinkmann, S., Tanggaard, L., Phillips, L., & Lynggaard, K. (Red.). (2022). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave). Hans Reitzel.

Brodersen, P. (2024). *God og effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (K. Agergaard, Red.; 5. udgave). Hans Reitzel.

Børne- og undervisningsministeriet. (2023, november 15). *Folkeskolens formål*.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Böwadt, P. R. (2019). *Livsduelighed*. Hans Reitzel.

Fairclough, N. (2012). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling*. Hans Reitzel.

Grynberg, S. (2024, februar 22). Den fri undervisningskultur er truet. *Folkeskolen*.

<https://www.folkeskolen.dk/folkeskole-kontroversielle-emner-muhammed-tegningerne/den-fri-undervisningskultur-er-truet/4756600>

Hansen, F. T. (2010). *At stå i det åbne dannelse gennem filosofisk undren og nærvær* (3. opl). Hans Reitzel.

Hedegaard, K. M., Kvols, A. M., & Vilslev Petersen, B. (2017). *Pædagogik og lærerfaglighed* (T. Iskov, G. Biesta, & D. Sommer, Red.). Klim.

Kaplan Jørgensen, S. (2019). *Mobbemønstre og magtkampe: Håndtering af mobning i skolen* (1. udgave). Hans Reitzel.

Kvalificere. (u.å.). I *Den Danske Ordbog*. Hentet 23. maj 2024, fra
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kvalificere>

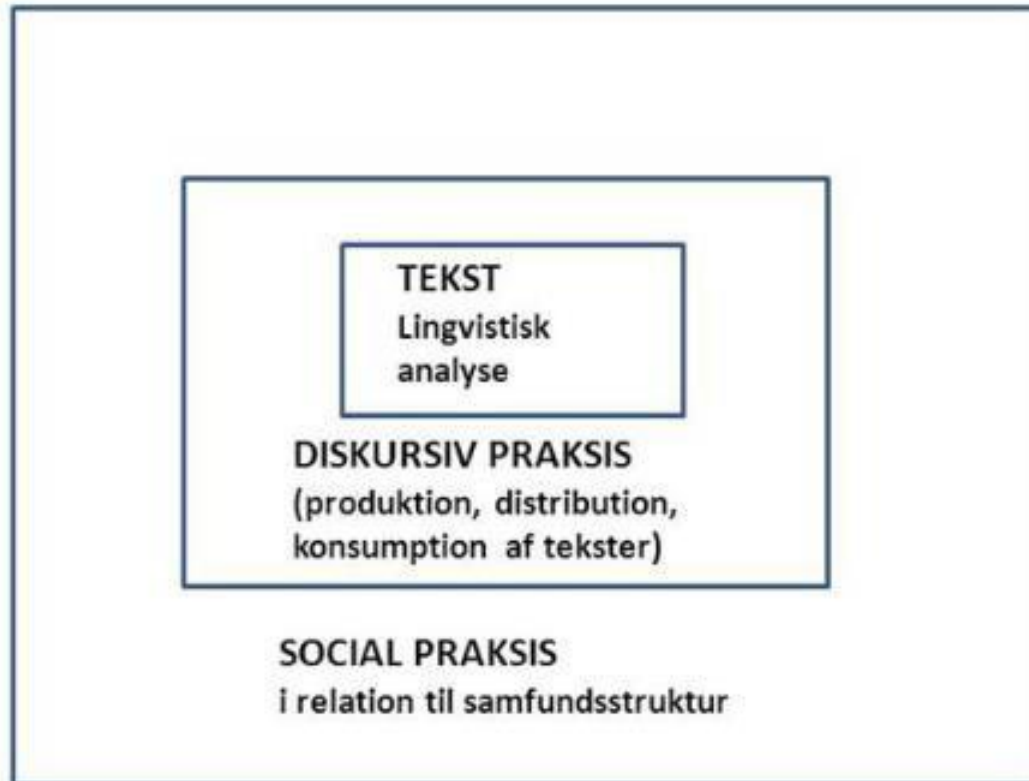
Løgstrup, B. (2011). Skoler og undervisnings før 1814. I *Danmarkshistorien.dk* (Bd. 2011).
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/skoler-og-undervisning-foer-1814>

Oettingen, A. von. (2016). *Almen Didaktik: Mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T., Brodersen, P., & Illum Hansen. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzel.

Bilag

Bilag 1



Bilag 2

Lektion 1 2x 45 min.	Aktivitet	Evt. kommentarer
	<p>Start med at beskrive en sten.</p> <p>Tag én sten og fortæl om hvor mange forskellige vinkler man kan undersøge stenen ud fra. Hvor mange så kaldt "kort" kan man læse stenen med? Objektivt hvilke farver og hvordan den ser ud, biologisk, geologisk, fysik (atomer), og hvad sker der når vi begynder at tillægge stenen en historie? Hvor kommer den fra? Har den været brugt til noget? Hvad kan man bruge den til? Er den flot, grim, og hvad er det der gør at vi synes den er flot eller grim? Lad eleverne undre sig for sig selv og sammen. Tag nu en sten mere op ved siden af. Hvad sker der nu? Hvordan forstår vi nu stenen, og hvilket tilhørsforhold lægger vi nu mellem de to sten? Hvad betyder det objektive blik på én ting, og hvad sker der når der kommer to ting der skal objektivt beskrives. Hvorfor er vores tendens at tale om forholdet mellem to ting? Læg fokus ved at være i og ved én ting ad gangen.</p>	<p>Eksemplet med stenen er taget fra bogen "Det du ikke forstår, gør dig klogere" af Tør Nørretranders.</p> <p>Kun i nødstilfælde vil der blive givet lov til computer (Fx svære læse og skrive vanskeligheder).</p> <p>Eleverne må ikke gå for langt væk fra skolens område så de kan nå tilbage.</p>

Observation

Den næste øvelse går ud på at eleverne skal ud og lave observationer. Eleverne tager en blyant og et hæfte og skal nu ud og observere en situation eller en begivenhed som de skal beskrive med så mange ord som muligt uden at fortolke på situationen.

Til sidst gives der besked til eleverne om at de i deres fritid skal være opmærksom på begivenheder eller fænomener der kan opstå som de vil skrive om i næste lektion af forløbet.

Lektion 2 2x 45 min	Aktivitet	Evt. kommentarer
	<p>Lektionen starter med at eleverne bruger 5-7 minutter i alene på at skrive de ting ned de gerne vil opnå med forløbet om at rapportere om en begivenhed eller et fænomen.</p> <p>I denne lektion skal eleverne i gang med at skrive. Eleverne finder de noter og de frem de har forberedt (nogle vil have mere end andre) og de skal nu starte med at stille spørgsmål til den begivenhed eller det fænomen de har valgt så de kommer tættere på det de vil skrive om, samtidig med at de husker de mange forskellige "lag" eller "kort" der medtænkes i deres skriftlige opgave.</p>	<p>En guide til eleverne vil kunne opstilles på følgende måde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad var det interessante ved den valgte begivenhed eller fænomen? • Hvad frustrerede dig ved din begivenhed eller fænomenet? • Hvad betyder din interesse for dit blik på begivenheden/fænomenet? • Hvad betyder din frustration for dit blik på begivenheden/fænomenet?

Dernæst vil eleverne gå i gang med selve deres skriveproces hvor de skal fortælle så beskrivende som muligt den begivenhed eller det fænomen de har valgt. Længden på opgaverne lyder på minimum 1,5 side. Der er mulighed for at differentiere længden alt efter sværhedsgraden af opgaven overfor klassen og klassetrin.

- Hvordan vil en anden interesse på begivenheden/fænomenet se ud og have af betydning for beskrivelsen af den/det?
- Hvordan vil en anden frustration på begivenheden/fænomenet se ud og have af betydning for beskrivelsen af den/det?
- Find på en eller flere vinkler ud over disse.

Der gives rum til en ekstra skrive lektion som vil rykke længden på forløbet fra 3-4 lektioner. Selve skrivelektionerne vil omhandle at eleverne skriver videre på deres opgaver med små pauser ind i mellem.

Sidste lektion 2x 45 min	Aktivitet	Evt. kommentarer
	Timen starter med at indgå en dialog med eleverne om hvordan de helst vil fremføre deres opgave.	Eks. Eleverne har synes det har været svært at beskrive noget i dybden.

Skal det foregår op klassen hvor de skiftes til at komme op og læse den højt?
Skal den læses op to og to? I større grupper?
Eller andre bud eller ønsker?

Vigtigt er det at der er en form for oplæsning/fremvisning.
Efter oplæsning/fremvisning afleveres opgaven til læreren og sidste segment kan gå i gang.

Eleverne vil blive delt i grupper af 3-4 hvor de sammen skal drøfte forløbet som helhed, hvad de har synes var interessant, hvad har været svært, hvad har været frustrerende og hvad har de at tage med videre. De skal afslutningsvis opstille 2-3 spørgsmål som indkapsler deres drøftelser i gruppen. Spørgsmålene skal have et præg af undrende karakter, der lægger an til de refleksioner og den snak de har haft i gruppen.

Til sidst samler læreren op på klassen og grupperne stiller de spørgsmål de er kommet frem til. Spørgsmålene skrives op på tavlen og enkelte vælges ud og søges besvaret i dialog på klassen. Der gøres klart at der ikke er tale om rigtige og forkerte svar med interessante tanker og ideer.

Et spørgsmål af undrende karakter hertil kunne lyde: "Hvordan kan man beskrive noget i dybden og stadig sikre sig at man husker at være objektiv?"