

Mellem test og dannelse

En undersøgelse af folkeskolelæreres position mellem egne idealer og politiske
prioriteringer

Af:

Mia P. Andersen og Sofie Amalie Bratholm
Europæisk Etnologi



ABSTRACT: This article investigates how some teachers in the Danish *Folkeskole* experience the influence of political and legal change in their work. The study is based upon accounts from three teachers, an educational councilor, and a consultant to the governmental Danish Agency for Education and Quality. The teachers generally agree upon the most central aspect of what the school should do: ensure that the students can cooperate with other people and thrive in society. However, an increased emphasis on test results and more competition between schools nationally and internationally in accordance with New Public Management rationalities has influenced *Folkeskolen* since the 1990s. The article employs the ethnological State Form and Life-Mode theory in order to help investigate the different teachers' motivations to do their job. The article concludes that competition might not impede social and democratic education, but that the balance between the two is causing concerns among teachers, and thus points out that the Danish authorities should be more aware of what teachers regard as 'the good school' to maintain teacher job satisfaction and the stability of the school in the future.

KEYWORDS: folkeskole, embedslivsform, folkeskolelærere, uddannelsespolitik



Indledning

Indenfor velfærdsstaten anses folkeskolen som en meget central del af den almene dannelse, og privatskolerne eksisterer som institutioner indenfor langt de fleste af de samme rammer som folkeskolen. Selv borgere, der er kommet til landet som voksne, vil ofte selv få børn, der vokser op i folkeskolen og/eller have venner og bekendte, som er præget af institutionen gennem deres egen opvækst. Denne artikel fokuserer særligt på forholdet mellem det borgernære arbejde i folkeskolen og de politiske og forvaltningsmæssige bestræbelser på at forme folkeskolen efter skiftende målsætninger.

Som der står i den nuværende formålsparagraf for folkeskolen, skal den give eleverne færdigheder der "(...) fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" samtidig med, at den "(...) skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre".¹ Heri ligger et dobbeltformål: folkeskolen skal fremme den enkelte elevs udvikling for at forbedre elevens eget liv, men også underbygge et fællesskab, som den enkelte skal indgå i og bidrage til. Som det kan læses ud af formålsparagraffen, anses folkeskolen som et væsentligt værktøj til at skabe sammenhæng i samfundet, og folkeskoleområdet er derfor underlagt stor politisk opmærksomhed.

Det er fra statslig side, konkret Undervisningsministeriet, at folkeskolens værdier, mål, arbejdsplaner, og økonomiske midler til at dette kan realiseres, bliver fastlagt. Som formålsparagraffens ordlyd antyder, er det en kompleks opgave, som bliver lagt i hænderne på folkeskolens frontpersonale, folkeskolelærerne. Med de seneste mange års reformarbejde, blandt andet folkeskolereformen 2014, står folkeskolen og dens lærere midt i skiftende dagsordener om folkeskolens praksis. Vekslede interesser og dagsordener fra statslig side om hvad den danske Folkeskole skal og kan, giver af og til markante udslag, som med lærerlockouten i 2013. Den

¹ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

landsdækkende konflikt varede i 25 dage, og bevirkede, at landets skoleelever ikke fik megen undervisning i perioden.²

Baseret på vores feltarbejde undersøger vi i denne artikel lærernes relation til det danske skolesystem samt deres holdninger til hvordan førende uddannelsespolitik faciliteres. Dette har affødt en nysgerrighed fra vores side på konsekvenserne for uddannelsessystemet, når statslige prioriteringer ikke stemmer overens med lærernes praktiske erfaringer. Vores analyse hviler primært på den etnologiske stats- og livsformsteori (jf. indledningsartiklen til dette temanummer) og er ydermere præget af et fokus på de styringsparadigmer der har været i brug siden 1990'erne, bl.a. New Public Management (jf. indledningsartiklen til dette temanummer).

Vores undersøgelse fokuserer på, hvordan lærerne navigerer mellem deres egen forståelse af kerneopgaven og de krav, der kommer til udtryk gennem retningslinjer og lovgivning. Vi har dermed ikke haft fokus på arbejdsmiljø eller pædagogiske overvejelser medmindre dette af lærerne blev tænkt som naturlig del af deres rolle i forhold til folkeskolens formål. Det er vores håb, at denne form for undersøgelse kan give indsigt i hverdagsrationaler på nogle områder, der ellers kan føles meget abstrakte. Hensigten er endvidere, at denne form for undersøgelse kan situere hverdagens problematikker i en større sammenhæng og hermed spore problemer og løsninger som de løbende opstår i de enkelte klasser. Dette kan bedre forståelsen af, hvordan lærernes hverdag kan bringes til at hænge sammen med skiftende lovgivning.

Metodiske overvejelser

I vores møde med folkeskolelærerne har vi interesseret os for, hvad den enkelte lærer har anset for at være 'den gode skole'. Dette giver os også et indblik i de visioner lærerne har for elevernes læring og trivsel, der har relevans for vedkommendes hverdagspraksis, og dermed også for lærernes mulighedsrum inden for folkeskolelovens rammer. På den baggrund gik vi til feltarbejdet med ønsket om at indsamle længere interviews med individuelle lærere.

² Kun tjenestemænd var fortsat i arbejde

Vi har arbejdet med formuleringen 'den gode skole', for at skabe en mulighed for at lærerne kunne præsentere deres egne krav, idéer, og holdninger til skolesystemet og dets formål. 'Den gode skole' skal således ikke forstås som en entydig forestilling om, hvad folkeskolen bør være, men som et udtryk for konkrete læreres – måske forskellige – idealer.

Vores undersøgelse har ydermere drejet sig om styring i den såkaldte 'konkurrencestat' (Pedersen 2011), og dette har derfor også været et fokus i samtalerne med lærerne. Vi har spurgt ind til, hvilke forudsætninger lærerne oplever de har for at realisere kommunale og statslige krav og målsætninger, såvel som hvilke holdninger de har til disse. Dette har givet os en forståelse af deres forhold til styring. Formålet med denne fremgangsmåde er at få indsigt i lærernes hverdagspraksisser i folkeskolen, og dermed opnå en indsigt i, hvordan politiske visioner implementeres i praksis (eller ikke gør).

Artiklen bygger på interviews med tre folkeskolelærere: Anna, som har været lærer gennem 12 år på den samme skole i Storkøbenhavn, hvor hun underviser dansk og engelsk; Mie, som er nyuddannet lærer og dagligt arbejder på en skole i Storkøbenhavn, hvor hun underviser i naturfag og Louise som (i perioden, hvor feltarbejdet blev udført) var lærerstuderende med historie, engelsk og dansk som fag. Udover lærerne har vi interviewet en UU-vejleder,³ en repræsentant fra elevbevægelsen, såvel som en konsulent i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Med en spredning af lærernes fag og tid på arbejdsmarkedet, har vi haft adgang til forskellige perspektiver, da disse faktorer kunne influere hvordan de opfatter skolen og statsstyring som helhed. Alle informanter er anonymiseret.

Litteraturoversigt

Grundet folkeskolens særlige position inden for den danske stat, og dens betydning for borgernes (ud)dannelse, er forskningen om folkeskolen omfattende. Den forsøger vi kort at skitsere i afsnittet her.

³ Ungdommens uddannelsesvejledning (UU) vejleder elever fra 6.-10. klasse med hensyn til uddannelse og erhverv.

Den eksisterende forskning på området kan i grove træk deles op i tre kategorier, der repræsenterer henholdsvis en pædagogisk vinkel, en kvalitativ sociologisk vinkel og en kvantitativt baseret sociologisk vinkel. Den pædagogiske forskning angår først og fremmest børns trivsel i form af undersøgelser om fx mobning, inklusion, læringsmodeller og generelt om, hvordan man som lærer eller skole giver børnene den bedst mulige skolegang (se f.eks. Kongsbak (2010)). Den kvalitative sociologiske vinkel præges af en opmærksomhed på hvad børnene bliver undervist i, og om det er hensigtsmæssigt for samfundet (se f.eks. Gilliam (2016)), eller hvis opmærksomheden snarere ligger på lærerne, hvilke arbejdsforhold der gør sig gældende⁴ (se f.eks. Christensen (2017)). Den kvantitative sociologiske vinkel er forskning f.eks. i stordriftsfordele (og dertilhørende faldgruber), skolernes generelle drift og kommunernes rolle heri, og i hvordan den danske folkeskole klarer sig på forskellige parametre i forhold til andre lande (se f.eks. Bækgaard (2010)).

Folkeskolen i forandring

I dette afsnit vil vi kontekstualisere folkeskolen i forandring. Siden begyndelsen 1990'erne har der fra statslig side været et stigende ønske om at folkeskolen demonstrerer synlige og målbare resultater. Den politiske prioritering af tests og sammenligning af resultater på internationalt plan er en måde, hvorpå staten kan arbejde henimod og demonstrere høj konkurrenceevne i forhold til andre stater. Det har betydet, at eleverne i den danske folkeskole over de sidste tre årtier har skullet deltage i en række internationale sammenligninger udarbejdet af henholdsvis The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)⁵ og Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).⁶ Danmark deltog første gang i en international læsetest i 1991. Resultaterne levede ikke op til, hvad repræsentanterne for det danske skolesystem, politikerne eller borgerne havde forventet. De 9-årige elevers resultater var dårligere sammenlignet med elever i de øvrige nordiske lande, mens de 14-åriges resultater stort set var på niveau med de øvrige lande. Direktør i Socialt Udviklingscenter (SUS)⁷, Vibeke Normann, og forsknings- og analysechef i Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

⁴ Herunder fokuserer mange af de nye undersøgelser på manglen lærere og på hvorvidt/hvordan folkeskolereformen fra 2013 har påvirket lærernes arbejdsmiljø.

⁵ <https://www.iea.nl/>

⁶ <https://www.state.gov/the-organization-for-economic-co-operation-and-development-oecd/>

⁷ <https://sus.dk/>

(Vive)⁸, Carsten Pedersen, argumenterer for, at overraskelsen var et resultat af, at danskerne generelt opfattede den danske folkeskole som en af de bedste i verden (Normann & Pedersen 2012). Dette hang sammen med, at Danmark var et af de lande, der brugte flest ressourcer på folkeskolen, både målt per elev, såvel som på andel af BNP⁹. I 1993 introducerede Undervisningsministeriet de såkaldt 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder' (CKF) for diverse fag. Disse skulle udgøre lærerens grundlag for at tilrettelægge og gennemføre undervisningen. Hvert fags formål blev struktureret ensartet, så det blev tydeligere, hvordan faget bidrog til folkeskolens Formålsparagraf. Initiativer som CKF er typiske for den tankegang, der prægede perioden af globalisering og neoliberalisme (jf. indledningen til dette temanummer) efter 1990, hvor mange lande ud fra en konkurrencestatslogik blev optaget af at sammenligne deres performance med hinanden. Det er også i denne periode at EF udvikler en strategi for 'EFs globale konkurrenceevne' (Pedersen 2011).

OECD leverede den første rapport i 2000, hvor Danmark endnu engang haltede efter sammenlignet med flere andre lande (Nielsen 2021:120). Disse test er kendt som PISA-undersøgelserne (Programme for International Student Assessment). Fra 2003 blev 9. klasses-elever regelmæssigt testet i deres færdigheder inden for læsning, matematik og naturfag og deres præstationer sammenlignet med niveauer hos elever i andre OECD-lande. I 2005 greb Fogh-regeringen muligheden for at præsentere sine visioner for den danske folkeskole i Globaliseringsrådet¹⁰, og pegede i den sammenhæng på, at *"Danmark skal have verdens bedste folkeskole"*¹¹. Herefter fulgte regeringen, som udlagde 350 konkrete forslag til at forbedre Danmarks position i den globale økonomi, hvor uddannelse stod højt på listen. Formålet var at skabe *"(...) vækst og fornyelse overalt i samfundet"*¹²

⁸ <https://www.vive.dk/da/>

⁹ [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country#:~:text=Norway%20reported%20the%20highest%20total,States%20\(both%206.0%20percent\)](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country#:~:text=Norway%20reported%20the%20highest%20total,States%20(both%206.0%20percent))

¹⁰ Råd nedsat i 2005 med formålet om at rådgive den danske regering mhb. vækst, viden og iværksætter. Rådet bestod af 26 repræsentanter fra virksomheder, forsknings- og uddannelsesverdenen, erhvervslivet og fagforeninger.

¹¹ <https://www.dansketaler.dk/tale/anders-fogh-rasmussens-aabningstale-2005/>

¹² <https://www.stm.dk/presse/pressemeddelelser/afr-regeringens-globaliseringsstrategi-fremgang-fornyelse-og-tryghed/>

Gennem 2000'erne og i starten af 2010'erne var der løbende småændringer i folkeskoleloven og måden hvorpå skolerne blev styret, men den største ændring i flere årtier kom med folkeskolereformen som blev indrullet fra 2014 under den daværende SR-regering. Reformen var omfattende, og skulle forbedre skolen igennem mange forskellige parametre, blandt andet flere skoletimer ugentligt for alle klassetrin, idræt gennemsnitligt 45 minutter om dagen og højere krav til lærernes uddannelse. Samtidigt var der også en inkluderingsreform der skulle flytte elever fra specialtilbud til den almene folkeskole. Reformens mål var at udfordre alle elever fagligt, mindske betydning af social baggrund i faglige resultater samt øget trivsel. Dog viser Undervisningsministeriets undersøgelser at faglig kunnen og generel elevtrivsel stagnerede i årene efter reformen. Siden reformen har individuelle skoler og kommunerne omlagt dele af reformen så kravene bedre passer til de daglige forhold der opleves på skolerne, og generelt har kommunernes frihed til at indrette folkeskolen fyldt en del i debatten herom. Dannelsesdimensionen har ikke stået centralt i de hede debatter om folkeskolereformen, men dannelse indgår fortsat som en del af folkeskoleloven og i vores feltarbejde, giver lærerne udtryk for at de anser dannelse for at være et fuldstændig centralt aspekt af lærergæringen. I det følgende afsnit vil vi nærmere undersøge dannelsesbegrebet, og hvordan det kan praktiseres.

Social og demokratisk dannelse

Dannelse – men til hvad?

Den indledningsvist refererede kollektivt og samfundsorienterede formulering om forberedelse til ”deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” fortsætter i folkeskolens formålsparagraf med ordene, at ”skolens virke derfor [skal] være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati¹³”.

Gennem folkeskolen skal elever klædes på til det samfund, de skal træde ind i som voksne. Et samfund som stiller krav til sine borgere – med forventninger til valgdeltagelse, beskæftigelse, krav om betaling af skatter, m.v. Folkeskolen skal give eleverne de bedste forudsætninger for at trives i

¹³ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

samfundet, og dermed også bidrage til det. I det følgende vil vi inddrage lærernes perspektiv på dette.

Det forventes af folkeskolen, at den er en institution, der faciliterer et rum hvori børn og unge på tværs af samfundslag, religion, etnicitet, osv. mødes, modtager undervisning og deler en hverdag sammen gennem ti år. På den måde er idealet at folkeskolen bliver et fælles nationalt udgangspunkt, hvor eleverne får den samme dannelse, og (i princippet) samme værktøjer og forudsætninger for at indgå i samfundet efterfølgende. Selv om der i formålsparagraffen er tale om overordnede principper og intentioner med folkeskolen kan disse genfindes når vi taler med de enkelte lærere. F.eks. præsenterer den lærerstuderende Louise i følgende citat en forståelse af folkeskolen, hvor ligeværdighed er centralt: “(...) *alle kan komme i skole og få den samme oplevelse af at blive mødt og modtaget og blive sendt godt videre*”. Her taler Louise ind i et grundprincip i den danske selvforståelse: At alle er lige, og skal have lige muligheder (Strunge Sass 2013:22 & 42).

Et aspekt af at forberede eleverne til det samfund, de træder ind i som voksne, er at give dem kompetencer til at samarbejde og løse konflikter sammen. Antropolog og pædagogisk konsulent ved DTU, Ditte Strunge Sass, konkretiserer i sin ph.d.-afhandling eksempler på praktisering af demokratisk dannelse i skolen. ‘Klassens time’ er et sådant eksempel. Her er en hel undervisningstime sat af til at diskutere trivsel, fordeling af klassekasse, konflikter, m.m. Sass nævner en episode, der handler om, hvorledes eleverne i en 6. klasse skal blive enige om, hvordan man skal organisere brugen af klassens ene bold, og hvor klasselæreren etablerer et rum for en samtale om den mest retfærdige brug af den. Eleverne diskuterer bredt og ender via afstemning på en beslutning, som læreren ikke anser for at være den bedste. Men læreren blander sig ikke, for pointen i klassens time er netop diskussionen om bolden, og det at eleverne finder en måde at blive enige på. Strunge Sass argumenterer for, at dette er en praktisering af demokratisk dannelse, hvor det vigtige ikke nødvendigvis er selve løsningen, men det at børnene gør sig erfaring med i fællesskab at opnå konsensus via dialog (Strunge Sass 2013:145).

At eleverne arbejder sig frem mod enighed, taler ind i netop den sociale dannelse, som fylder meget for de interviewede lærere. For dem at se er netop den sociale dannelse noget af det mest afgørende, som de giver deres elever med videre:

”Jeg vil til hver en tid slå et slag for, at det [Folkeskolens formål] på alle måder handler om at få lavet nogle mennesker, der kan omgås andre mennesker, og kan være i et samfund. Fordi man kan godt argumentere for alt det faglige, de skal have på plads. Det kan man altid lære, men hvis du i ni år (...) ikke har lært at tage hensyn til andre mennesker, og at samarbejde, at kommunikere, at italesætte hvordan du har det, eller hvordan andre mennesker omkring dig får det, når du gør det her... Så er det satme svært.” (Mie).

For Mie, som er nyuddannet lærer i Storkøbenhavn, er det fuldstændig afgørende, at man kan tage hensyn til andre mennesker og kunne kommunikere effektivt. Eleverne skal tilegne sig dette gennem deres folkeskoletid, heriblandt ved at deltage i klassens time. Ligesom Sass viste i sin analyse af klassens time, mener Mie således også at den konsensusbaserede konflikthåndtering må anses som en vigtig del af elevernes dannelsesproces. De skal lære at tage hensyn til hinanden, gå på kompromis og finde løsninger i fællesskab, alt sammen kompetencer, der taler ind i den del af folkeskolens formålsparagraf, der omhandler fællesskab og ‘medansvar’.

På baggrund af ovenstående er det overraskende, at klassens time faktisk ikke har været obligatorisk siden 1993 og blev endeligt afskaffet i 2014 i forbindelse med folkeskolereformen. Klassens time blev erstattet af ‘understøttende undervisning’, som den nye måde at benytte de ikke-skemalagte timer der (eventuelt) er tilgængelige i skoledagen. Ligesom klassens time, er dette dog heller ikke obligatorisk, og der er ikke altid sat ekstra tid af til det. Der står på Uddannelsesministeriets hjemmeside at formålet med understøttende undervisning er at give eleverne “(...) mulighed for faglig fordybelse og for at arbejde bredt med deres evner og interesser¹⁴”. Vores informanter er dog enige om at den ‘understøttende undervisning’ ikke lever op til det, som var hensigten med at indføre den. Louise beskriver her hvordan hun oplever understøttende undervisning:

”Jeg synes, ideen om understøttende undervisning er rigtig god. (...) Jeg ville sindssygt gerne, at det kan fungere. (...) Der er rigtig mange gode idéer bag handlingerne. Men eksekveringen og tiden til det, er der bare ikke” (Louise).

¹⁴ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/understoettende-undervisning>

Louise er altså i princippet positiv over for understøttende undervisning, men efterspørger forudsætningerne for at føre de gode idéer ud i praksis. Hun ønsker blandt andet at der bliver afsat mere tid til understøttende undervisning, for som det ser ud nu kan hun ikke få det til at hænge sammen, sådan som hun egentlig gerne vil.

Der er således, blandt de lærere vi har talt med, ingen tvivl om, at de anser den sociale dannelse som afgørende for et meningsfuldt skoleliv og dermed også for det de opfatter som 'den gode skole'. Det er imidlertid svært at måle på en størrelse om 'social dannelse', og sætte i kontekst med andre lande. Dette skyldes blandt andet at der er mange forskellige opfattelser af hvad dannelse er og til trods for en generisk forståelse af konceptet – både blandt lærere og i den bredere befolkning – er det en parameter der ikke kan måles kvantitativt. Lærerne i vores feltarbejde var alle enige om at dét at kunne deltage i demokratiet og kommunikere med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde, er en vigtig del af hvad dannelse er – de ville ofte tale om disse kompetencer som synonyme med hinanden – men det er ikke desto mindre nogle kompetencer, der er vanskelige at måle på. Derudover er der højest sandsynligt også lærere der ville lægge vægt på andre aspekter af dannelse som vigtigere.

I kontrast hertil er det lettere at måle på elevernes regne-, læse-, og skrivefærdigheder, og omdanne disse til letforståelige og sammenlignelige data. Og der bliver ofte fra politisk hold lagt stor vægt på den rolle sådanne evner skal spille i samfundet. I 2010 udtalte undervisningsordfører fra Det Konservative Folkeparti Lene Espersen:

”Pisa-testen viser, at folkeskolen er gået i stå, mens særligt de asiatiske lande stormer frem og overhaler Danmark. Blandt andet er de danske elever ikke blevet spor bedre til læsning (...). Jeg er meget bekymret over det. Jeg har meget svært ved at se, hvordan det danske samfund skal kunne opretholde vores velfærdssamfund.”¹⁵

Espersen måler opretholdelsen af det danske velfærdssamfund på, hvor de danske elevers testresultater ligger i PISA-tests. PISA-undersøgelsen måler ikke på, hvorvidt eleven bliver socialt og demokratisk bevidst til trods for at tilegnelse af sådanne kompetencer er obligatorisk i den

¹⁵ <https://www.bt.dk/politik/hvorfor-er-danske-elever-daarlige>

danske folkeskole. Der gik ikke længe efter Espersens udtalelser, før folkeskolereformen blev stemt igennem. Denne indeholdt blandt andet krav om langt flere dansk- og matematiktimer med henblik på at forbedre de danske elevers niveau indenfor læse- og regnefærdigheder, for herigennem at forbedre konkurrenceevnen på internationalt plan. Dette var et udtryk for at Espersens bekymring blev delt bredt af de politiske partier; de danske elever lå på et for lavt fagligt niveau i sammenligning til andre lande.

Danske skoleelevers individuelle faglige kunnen har således været stærkt prioriteret politisk, mens social og demokratisk dannelse har været mere fraværende i den offentlige debat. Dette fokus på akademisk og boglig kunnen giver en skævvridning i forhold til de mål, der bliver sat for folkeskolen i formålsparagraffen, da denne lægger lige meget vægt på akademisk individuel kunnen og social dannelse. Det er da også bemærkelsesværdigt, at folkeskolens formål stk. 3 om demokratisk og social dannelse, i kontrast til Espersens udtalelse, fylder meget i vores informanternes holdninger til, hvad der udgør 'den gode skole'.

Tid til den gode klassedynamik

I vores materiale fremgår det tydeligt, at de lærere vi har haft at gøre med, mener at folkeskolens ædleste opgave er at danne socialt kompetente mennesker, der kan samarbejde med andre og trives. Når elever har gennemgået et folkeskoleforløb, skal de gerne have kompetencer til at bidrage til samfundet. Det kommer til udtryk i klasseværelserne, når der på konsensusbaseret vis bliver løst konflikter, når lærerne forvalter svære samtaler om trivsel, og når eleverne dag efter dag skal lære at arbejde sammen – og være sammen trods forskelligheder. Men hvordan forholder lærerne sig så til betoningen af at måle på kvantitative parametre? Lærerne anser ikke den markante politiske prioritering af et højt fagligt niveau og testning af elever for krav, der nødvendigvis står i modsætning til social dannelse. Vores informanter har heller ikke afvist at tests kan være nyttige. Deres kritik lyder først og fremmest på mængden af tid, der i praksis bliver brugt på dem. F.eks. peger Louise på, at der på den ene side, ikke er tiltænkt at der skal bruges meget tid på forberedelse af de internationale og nationale tests børnene deltager i, men at der på den anden side alligevel bliver et behov for at give eleverne mere tid til at tage 'prøvetests' fordi de ellers føler sig usikre omkring processen:

”(...) vi havde nationale tests med dem, da de gik i fjerde klasse (...). I starten af ’21 skulle de have nationale test i engelsk og dansk. Og jeg kunne mærke, at det var sådan en – ’og så skal mine forældre have den’. De får dem jo med hjem, og det er ikke fordi lærerne bruger det til noget, men de skal jo bare have det med hjem, så det bliver sådan en: ’jeg synes det er svært’. Vi bruger hele ugen op til at lave den der... der er sådan en hvor man kan tage den med dem inden, for at vise dem hvordan den fungerer, og det tror jeg vi lavede nogle gange med dem (...) så bruger man alligevel noget tid på at træne til testen, så eleverne bare har en eller anden fornemmelse af at de synes, de kommer til at klare det nogenlunde.”
(Louise)

Således synes problematikken for Louise ikke at være testene i sig selv, men det tidsforbrug der skal bruges, hvis eleverne skal have en god oplevelse når det kommer til testning. Jo flere obligatoriske tests børnene skal deltage i for at kunne sammenlignes med hinanden og med andre lande, jo mere tid bruges også på dem. Mangel på tid har været et gennemgående tema i alle vores interviews. Dobbeltformålet i formålsparagraffen, altså fremmelse af enkelte elevs faglige færdigheder, men samtidig underbyggelse af et fællesskab som eleven, senere borgeren, skal bidrage til, er beskrevet som lige vigtige dele af den samme helhed. Både individuel kunnen og samarbejde der er vigtigt, men til trods for at der her ikke nødvendigvis er tale modsætninger, er der en prioritering der må gøres af hvad der i en given situation får de timer der er til rådighed. I denne sammenhæng bliver de nyere politiske beslutninger på området afgørende, fordi de fokuserer så meget på det første aspekt frem for den andet. Udtalelser som den Espersen kom med i 2010 er typiske i diskursen om den danske folkeskole, hvor demokratisk sammenhold ikke bliver nævnt, medens læse- og regnefærdighed bliver fremhævet som det vigtigste for opretholdelsen af velfærdssamfundet.

Det er i forbindelse med denne skævvridning relevant kort at vende tilbage til implementeringen af understøttende undervisning som erstatning for klassens time, vi omtalte ovenfor. Klassens time blev indført i 1975, hvor et cirkulære om den nye skolelov blandt andet indeholdt denne passus om formålet med timerne:

”En del af undervisningen i de obligatoriske emner vil kunne gives inden for ”klassens time” (§ 6, stk 2). Dette gælder navnlig undervisningen i færdslære og i uddannelses- og erhvervsorientering. Klassens

time skal dog fortrinsvis anvendes til varetagelse af klasselærerens sociale og almenpædagogiske opgaver i samvær med klassen.” (Cirkulær om gennemførelse om lov i folkeskolen.)¹⁶

Denne beskrivelse af klasselærerens sociale og almenpædagogiske opgaver er bemærkelsesværdig i sammenligning med beskrivelsen af understøttende undervisning ifølge Børne- og Undervisningsministeriet:

”Understøttende undervisning er læringsaktiviteter, som ligger ud over folkeskolens faste fag og emner.

Aktiviteterne i understøttende undervisning skal:

- understøtte den faglige undervisning og/ eller
- styrke eleverne personligt med læringsparathed, sociale kompetencer, alsidig udvikling, motivation og trivsel.”¹⁷

Understøttende undervisning er, ud fra beskrivelsen, mere fokuseret på den enkelte elev, end klassens time var. Dengang blev ’klassen’ beskrevet som en enhed i sammenhæng med klassens time, mens den slet ikke bliver nævnt i sammenhæng med understøttende undervisning, hvor hver enkelt elevs personlige udvikling bliver sat mere i fokus – både socialt og fagligt. Der er på den måde sket et skift i prioriteringen: Hvor det før var klassens trivsel, der var i fokus, er det nu den enkelte elevs faglige og sociale trivsel. Og spørger vi lærerne, er klassens samvær og dynamik noget af det mest tidskrævende og svære ved deres arbejdsliv. Louise siger blandt andet da vi spørger hende ind til vigtigheden af det sociale aspekt af klasseværelset:

”Det tager så meget mere tid end jeg i min vildeste fantasi havde forestillet mig. Det med at få en klasse til at fungere og skabe ro, og have en klasse der kan finde ud af at være omkring hinanden... det er 100 gange mere det jeg bruger tid på, end at forberede hvad vi skal lave i engelsk.” (Louise)

Det er for Louise bemærkelsesværdigt, at hun bruger meget mere tid på klassedynamik end på f.eks. forberedelse, når der fra lovgivningsmæssig side ikke er sat timer af til klassens sociale omgang. Lærerne beskrev alle, hvordan elevernes velvære var tæt forbundet med klassens, og hvordan de som lærere måtte være meget bevidste i deres håndtering af det sociale aspekt af

¹⁶ <https://www.retsinformation.dk/eli/mt/1975/143>

¹⁷ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/understoettende-undervisning>

klasseværelset. De sagde dog samtidigt at de havde svært ved at finde tiden hertil. Som det ser ud lige nu, ifølge lærerne vi har talt med, er der dog ofte fri tid i skemaet til at arbejde med disse problematikker. Dette kunne være fordi ikke alle skoletimer er fastlagt på alle skoler, men dette kan også ændre sig, så fritimer bliver færre og der bliver længere imellem dem. Hvis mulighederne for at arbejde med den mere generelle klasstrivsel bliver ved med at være en underprioriteret del af lærernes arbejde, og der fra politisk side bliver ved med ikke at blive sat tid af til det, eller undervist i det på læreruddannelsen, kan man rejse spørgsmålet, om ikke det på længere sigt risikerer at gå ud over lærernes arbejdsmoral. Bliver spændet mellem hvad lærernes ønsker og idealer er, og den politik der bliver ført på området for stort, kan det i sidste ende skabe store problemer for skolerne. Forventningspres, strejker og frafald fra arbejdet kan, som vi har set inden for både denne og andre professioner med lignende krav, blive konsekvensen.

Dynamikken mellem det kollektive og den individuelle kunnen og 'frihed' har vi undersøgt i dette afsnit, men 'den gode skole', som beskrevet af vores informanter, består ikke kun i idealerne om at gøre eleverne til 'hele mennesker', eller give dem redskaber til at 'kunne tage stilling til, og forstå, verden'. Det består også af, hvordan der tages skridt mod dette i praksis. Hvordan tager lærere stilling til på hvilken måde de bedst kan udføre idealerne de har, og hvordan balancerer de statens ønsker og krav med deres egen forståelse og måske modsatrettede holdninger? Dette undersøger vi i følgende afsnit.

Lærernes etos – hvordan dannes idealer for 'den gode skole'?

I dette afsnit vil vi studere hvorledes idealerne for 'den gode skole' bliver udviklet for lærerne hver især. Til det vil vi benytte interpellationsbegrebet, som det er udviklet inden for den etnologiske stats- og livsformsteori, og Hegels dannelsesbegreb som brugt af Henriette Buus i teksten *Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse* (2001). Vores fokus ligger på hvorledes enkelte dele af det statslige system, som befinder sig i frontlinjen i direkte kontakt med borgerne, finder deres plads, og finder sig til rette i (eller lever med) kravene, der stilles til dem bl.a. fra politisk side. F.eks. hvordan kravene om samarbejde og en demokratisk baseret uddannelse balanceres med kravet om

boglig dygtighed og individuel fortræffelighed for de enkelte elever, for lærerne der til dagligt skal tage konkrete beslutninger og foretage prioriteringer.

Vi vil i dette afsnit kigge nærmere på lærernes arbejdsområde og deres forhold til det. Dette vil vi gøre med embedslivsformsbegrebets tre dimensioner baseret på stats- og livsformsteorien (se introduktionsartiklen til dette temanummer): Den politik-udviklende, den operationaliserende og den politik-implementerende dimension (Jul Nielsen 2022:12-13). Lærerne, vi har interviewet, er i en eller anden grad involveret i de to sidstnævnte dimensioner, selvom deres fag særlig lægger op til den politik-implementerende dimension. Størstedelen af deres arbejde foregår i direkte kontakt med borgerne (såvel børn som deres forældre). I vores interview gav lærerne imidlertid udtryk for, at også kommunikationen med kommunen og rapportering om børnene og deres velvære var en vigtig del af deres arbejde, et aspekt som knytter sig til operationaliseringen af de politisk satte mål.

Embedslivsformens tre dimensioner er indbyrdes modsætningsfulde, samtidig med, at de alle er nødvendige. For lærere, der motiveres af samværet med børnene (og deres forældre) kan for megen administration og for mange krav om afrapportering således potentielt gøre lærergerningen meningsløs. Men 'operationaliseringen' kan godt accepteres hvis lærerne kan se den som et nødvendigt middel til at 'være lærere'. De lærere, der indgår i vores undersøgelse, er alle drevet af en lyst til først og fremmest at være der for eleverne. I vores samtaler med lærerne satte de oftest elevernes velvære først, og stillede sig meget kritiske overfor hvad kommunen (og i forlængelse heraf staten) bestemte, hvis de ikke mente, det var for elevernes bedste. Et eksempel på dette er Annas frustration over børn i folkeskolen, der har det svært:

”Der er flere, der får diagnoser. Der er flere, der mistrives. I er nødt til som kommune at se det problem og gøre noget ved det. Vi har så mange børn nu, der er integreret i almenundervisning, som skulle have været på specialskoler, men fordi der ikke er plads på specialskolerne, så kommer de i almenundervisningen med 10 timers støtte. Fedt – det fungerer jo ikke!” (Anna)

Som Jul Nielsen skriver, drives de, der overvejende opererer inden for en implementerende dimension, som Anna, ofte af en etos omkring borgerens bedste, i dette tilfælde den enkelte elev

(Jul Nielsen 2022:13). Dermed er lærernes forståelse – blandt de lærere, vi har haft i tale – af, hvad der ses som en god skole, og hvordan denne implementeres i hverdagen, forbundet med elevernes bedste. Men hvor kommer en sådan etos fra?

For at undersøge dette vil vi benytte interpellationsbegrebet og dannelsesbegrebet, som begreberne forekommer som en del af stats- og livformsteorien (se f.eks. Højrup og Jul Nielsen 2024).

Interpellation er processen, hvormed en stat (statssubjektet) – forudsat at interpellationen faktisk lykkes – bliver anerkendt af, og anerkender borgerne (det afhængige subjekt) via borgernes praksis. Igennem denne proces opnår det afhængige subjekt selvbevidsthed og beskyttelse af sin praksis, mens staten opnår muligheden for overlevelse som en suveræn stat gennem denne praksis.

Interpellation gør det muligt for afhængige subjekter selvbevidst at lade statens vilje indgå som en selvfølgelig del af deres praksis (Buus 2001:108-109). Etnologen Henriette Buus knytter Hegels dannelsesbegreb til forståelsen af interpellation – specifikt hvordan subjekter kan påkaldes til at blive interPELLeret og omforme deres praksis til at være i overensstemmelse med de politisk satte dagsordener. Hun beskriver – med Hegel – dannelsen gennem tre momenter. Det første er hvad et givent subjekt har i-sig, hvilket er hvad vedkommende anser som selvfølgeligt inden denne møder en ny situation. Denne forståelse kan komme fra tidligere erfaring og læring; fra forudgående dannelsesprocesser. Derefter hvad vedkommende har for-sig, som er det nye denne kan møde der modsiger og udfordrer, hvad vedkommende allerede har i-sig. I-sig og for-sig kan udvikles til en ny i-og-for-sig bevidsthed, der er en sammenkobling af de to; den allerede eksisterende viden og erkendelse subjektet måtte have, sammen med den nye forståelse. Næste gang de møder noget nyt, vil denne nye forståelse være blevet selvfølgelig nok for vedkommende til at være det nye i-sig – det nye udgangspunkt hvorigennem verden bliver mødt (Buus 2001:128-129).

Ovenstående forståelse af, hvad der udgør en dannelsesproces kan skabe forståelse for, hvordan lærere bliver formet og udviklet igennem deres uddannelse og arbejde; ligesom det er tilfældet for alle, der gennemgår lignende forløb. De lærere vi arbejdede med, udviste alle en interesse for faget, inden de besluttede sig for at blive lærere. Derigennem havde de også en ide om hvad det vil sige at være en 'god' lærer, hvilket kan omtales som, hvad de i udgangspunktet havde i-sig; naturligvis i sig selv et resultat af dannelsesprocesser, der lå forud for deres valg af uddannelse, f.eks. deres egne

oplevelser i folkeskolen, og hvilke lærere, de selv havde haft. Mødet med læreruddannelsen kan rykke ved dette udgangspunkt, som det følgende er et eksempel på. Da vores informant, Mie, startede på seminariet blev en ny tilgang til naturfagene praktiseret. På læreruddannelsen bliver der i dag undervist i såkaldt kompetenceorienteret undervisning, og Mie (som da vi taler med hende er helt nyuddannet), beskriver her hvordan hendes undervisning på læreruddannelsen fundamentalt forandrede hendes ide om hvad god undervisning er:

”[Min underviser] rykkede ved alt i mig i forhold til, hvordan jeg opfattede undervisning... både i forhold til, hvordan jeg selv skulle undervise, men også i forhold til, hvordan jeg selv foretrak at blive undervist. Jeg har altid haft et billede af at (...) jeg bare var sådan god til at sidde og tage noter og bare følge med, og det kunne jeg meget godt lide (...) og det kom virkelig til skamme der, fordi at det kunne man bare ikke i hendes undervisning. Det var noget helt andet. Det var virkelig meget, det var enormt meget selvbestemmelse, og hun brugte ligesom de teorier, f.eks arbejder man meget med motivationsteori, dem brugte hun selv direkte i undervisningen” (Mie).

Mie gør ydermere opmærksom på, at kompetenceorienteret undervisning (her refererende specifikt til Mies/læreruddannelsens definition af dette) også er blevet basis for, hvordan de afsluttende prøver i 9. klasse bliver ført. Hun anser det selv som et forsøg fra statens side på at tvinge lærerne til at benytte denne form for undervisning, da det anses for at være bedre til at forberede deres elever på prøverne. Dette ser hun som positivt, og hendes håb er, at lærerne vil overbevises over tid, fordi de får et incitament til at prøve det af. Hendes frustration over situationen ligger ved lærerne der ikke lytter, og ikke vil kendes ved den nye undervisningsform. Mie møder en ny form for undervisning, der ikke passer med, hvad hun i forvejen havde i-sig. Dette udgangspunkt kan hun nu anskue udefra – for-sig – og dermed indtage en ny position med en i-og-for-sig forståelse, som nu udmønter sig i hendes entusiasme omkring denne nye undervisningsform. Endda i en grad så hendes nuværende kollegers tøven forekommer frustrerende. For hende er ‘den gode skole’ en, hvor lærerne har taget kompetenceudviklende undervisning til sig som en selvfølge. Dette er således et eksempel på, hvordan staten igennem interpellation af lærere kan være med til at forme deres selvforståelse og deres idealer for skole og undervisning, på en selvrefleksiv måde. Denne form for undervisning er både hvad statssubjektet vil i hendes opfattelse, hvad hun nu har i-sig, og hvad hun anser som det bedste for hendes elever. Det har direkte indvirkning på, hvordan hun

underviser i sin hverdag, og hvordan hun tænker på og forstår 'den gode skole'. At Mies oplevelse er, at mange lærere har svært ved at gå over til denne form for undervisning, illustrerer samtidig, hvordan en interpellationsproces langt fra altid er succesfuld; de 'afhængige subjekter' kan afvise interpellationen.

Interpellation er ofte en indirekte proces, men ovenstående eksempel illustrerer, hvordan en stat, her via interPELLerede lærere på seminariet, kan spille en meget direkte rolle for selvforståelsen hos de 'afhængige subjekter', her i form af folkeskolelærere. Det skal her også have in mente, at statens interpellation er en årelang proces, og de værdier og idealer der er med til at forme folkeskolelærernes selvforståelse, ikke altid er entydig, eller korresponderer med de nutidige og fremtidige politiske tiltag – uddannelsespolitikken er som ethvert andet politikområde i konstant proces. Selvfleksivitet omkring interpellation, og kompleksiteten i samspillet mellem denne og politiske tiltag, var gennemgående i alle vores interviews i en eller anden grad: Lærerne forstod staten som en synlig del af deres hverdag og stor og kompleks nok til hverken at måtte anses som værende for eller imod deres ærinde. Vi mødte både frustration over manglende ressourcer og mistrivsel, som Anna beskriver, men også Mies glæde over den nye form for undervisning, og hendes forståelse for (og implicitte enighed i) måden, hvorpå den bliver påtvunget de lærere, der ikke er lige så begejstrede. I samme interviews udviste de begge også andre både positive og negative holdninger til andre forhold og implementeringer.

Lærernes forståelse af hvad 'den gode skole' er, og i forlængelse heraf, hvad det vil sige at være en god lærer, og hvad god undervisning er, kan blandt andet beskrives som en del af en interpellationsproces som både indbefatter lærernes egen oplevelse i folkeskolen som elever, og deres uddannelse som lærere samt den etos de tager på sig i valget af lærerfaget. I sidste ende handlede det, for lærerne vi talte med, om deres elevers bedste – men også med refleksion over, og forståelse for, hvad statens krav er. Med udgangspunkt i dette må elevernes trivsel anses som afgørende for lærernes trivsel i deres arbejde. Lærernes trivsel i deres arbejde er på mange måder hvad der underbygger folkeskolen som statslig institution, da deres anerkendelse af institutionen er afgørende for et velfungerende skolevæsen. Det er derfor vigtigt fra statslig side at lave politiske beslutninger der giver lærerne rum i deres hverdag til at varetage det pædagogiske ansvar og sikre

klassens trivsel med udgangspunkt i deres erfaringer for, hvordan dette bedst gøres. Hvis der ikke tages ordentligt hensyn til lærernes synspunkter i uddannelsespolitikken, kunne det resultere i seriøse problemer for folkeskolen, og i forlængelse heraf sammenhængskraften i det danske samfund.

Konklusion

I denne artikel har vi forsøgt at give et indblik i folkeskolelærernes mulighedsrum, samt deres holdning til den lovgivning og politiske dagsorden som har indflydelse på deres arbejdsliv. Herunder hvordan der i de seneste tre årtier har været et øget fokus på international testning af folkeskoleelever fra statens side, og hvilket billede resultaterne heraf giver af det danske uddannelsessystem.

Lærerne i vores feltarbejde nævnte dog ikke testning, eller endda faglighed, som det vigtigste aspekt af folkeskolen i første omgang, men lagde først og fremmest særlig vægt på demokratisk dannelse. Elevernes evne til at kunne trives og bidrage til samfundet – kompetencer som samarbejde og konflikthåndtering – blev fremhævet som folkeskolens fornemste opgave.

Denne værdisætning, og lærernes mere generelle forståelse af hvad der gør 'den gode skole', synes baseret på en blanding af deres egen skolegang, læreruddannelsen de har taget, samt egne praktiske erfaringer på arbejdspladsen. Lærerne var reflekterede omkring kompleksiteten i deres forhold til den uddannelsesmæssige lovgivning og administration; både frustrerede over manglen af midler og tid, men også optimistiske over fx kompetencebaseret naturvidenskabelig undervisning.

Til trods for at konkurrencepræget undervisning og testning ikke står i modsætning til social og demokratisk dannelse – ligesom faglige og sociale målsætninger er sideordnede i folkeskoleloven – gjorde lærerne opmærksom på at tid er en begrænset ressource, og de savnede mere tid til klassens sociale sammenspil. Med andre ord kan spændet mellem lærernes behov for at gøre deres arbejde på en måde, der er meningsfuld for dem, og de politiske prioriteringer blive så stort, at det går ud over lærernes arbejdsmoral og -glæde.



Litteraturliste

- Andersen, Vibeke Normann, and Carsten Strømbæk Pedersen. 2012. Politiske tiltag til at forbedre folkeskolen. *Samfundsøkonomen*, no. 2, s. 16-23.
<https://doi.org/10.7146/samfundsokonomien.v2012i2.140874>
- Svendsen, Anders Byskov. 2022. Få overblikket: Hvad skete der med reformen der skulle ændre folkeskolen, men endte som en fiasko. 5 august. dr.dk. <https://www.dr.dk/nyheder/politik/faa-overblikket-hvad-skete-der-med-reformen-der-skulle-aendre-folkeskolen-men-endte> (sidst set 31. januar 2023)
- Bækgaard, Martin. 2010. Skolelukninger i Kommunalreformens skygge? En analyse af Kommunalreformens policy-konsekvenser. *Politik* 13, no. 3, s. 28-37.
<https://doi.org/10.7146/politik.v13i3.27456>
- Christensen, Aske Thor Basselbjerg. 2017. *Den problematiske tid: en institutionel etnografi om folkeskolelæreres arbejdsliv gennem tid og rum*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Cirkulære om gennemførelse af lov om folkeskolen. retsinformation.dk.
<https://www.retsinformation.dk/eli/mt/1975/143> (sidst set 23. oktober 2023)
- Gilliam, Laura. 2016. Nødvendighedens pædagogik: optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole. *Tidsskriftet Antropologi* 73, s. 59-82.
<https://doi.org/10.7146/ta.v0i73.107076>
- Højrup, Thomas, and Niels Jul Nielsen. 2024. *Life-Modes in a Changing World Order*. Nord Academic/Gad. København.
- IEA. "About IEA." [iea.nl](https://www.iea.nl/). <https://www.iea.nl/> (sidst set 23. oktober 2023).
- IES. "Educational Expenditures by Country." [nces.ed.gov](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country#:~:text=Norway%20reported%20the%20highest%20total,States%20(both%206.0%20percent)). Sidst opdateret: august 2023.
[https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country#:~:text=Norway%20reported%20the%20highest%20total,States%20\(both%206.0%20percent\)](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country#:~:text=Norway%20reported%20the%20highest%20total,States%20(both%206.0%20percent)) (sidst set 23. oktober 2023).

- Johannessen, Helle. 2002. "Henriette Buus: Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse. En kulturteoretisk og kulturhistorisk analyse af velfærdsstatens embedsværk." Tidsskriftet Antropologi 45, s. 157-158. <https://doi.org/10.7146/ta.v0i45.107392>
- Kongsbak, Mia Lund. 2010. *Peer education: et redskab til at forebygge mobning eller hæmme uro?*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Olsen, John Villy. Ny folkeskolereform virker fra august 2014. Sidst opdateret 13 juni 2013. Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/folkeskoleloven-folkeskolereform-helheds/heldagsskoler/ny-folkeskolereform-virker-fra-august-2014/766918> (sidst set 31. januar 2023)
- Nielsen, Niels Jul. 2022. Governance or interpellation? An elaboration of civil servant practice (s). *Ethnologia Europaea* 52, no. 1, s. 1-22. <https://doi.org/10.16995/ee.3004>
- Pedersen, Ove Kaj. 2011. *Konkurrencestaten*, København: Hans Reitzels forlag.
- Pedersen, Rolf. 2012. Hvorfor er danske elever dårlige? bt.dk. udgivet 7.12.2010, sidst opdateret Opdateret 20. sep. <https://www.bt.dk/politik/hvorfor-er-danske-elever-daarlige> (Sidst set 24 oktober 2023)
- Sass, Ditte Strunge. 2013. *'Being' and 'becoming' a welfare citizen in the Danish Folkeskole*. PhD dissertation.
- Statsministeriet. "AFR Regeringens globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed." stm.dk. 20.04. 2006. <https://www.stm.dk/presse/pressemeddelelser/afr-regeringens-globaliseringsstrategi-fremgang-fornyelse-og-tryghed/?fbclid=IwAR3RwPFdereufoLR6zA2uczUeX0ySVKwvpUvL6bdU3nVOqCWjSCAmKfmvZ4> (sidst set 24. oktober 2023)
- Undervisningsministeriet. "Folkeskolens Formål." uvm.dk. Sidst opdateret: 21. juni 2023. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> (sidst set 23. oktober 2023).
- Undervisningsministeriet. "Understøttende Undervisning." uvm.dk. Sidst opdateret: 19. juli 2023. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/understoettende-undervisning> (sidst set 23. oktober 2023).
- U.S. Department of State. "The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)." state.gov. <https://www.state.gov/the-organization-for-economic-co-operation-and-development-oecd/> (sidst set 23. oktober 2023).
- Børne- og Undervisningsministeriet. "Statusredegørelse for folkeskolens udvikling – 2020/2021". 2021. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf22/juni/220614-buvms-aarlige-statusredegørelse-for-folkeskolen-2020-2021-3805260-18-0.pdf>

