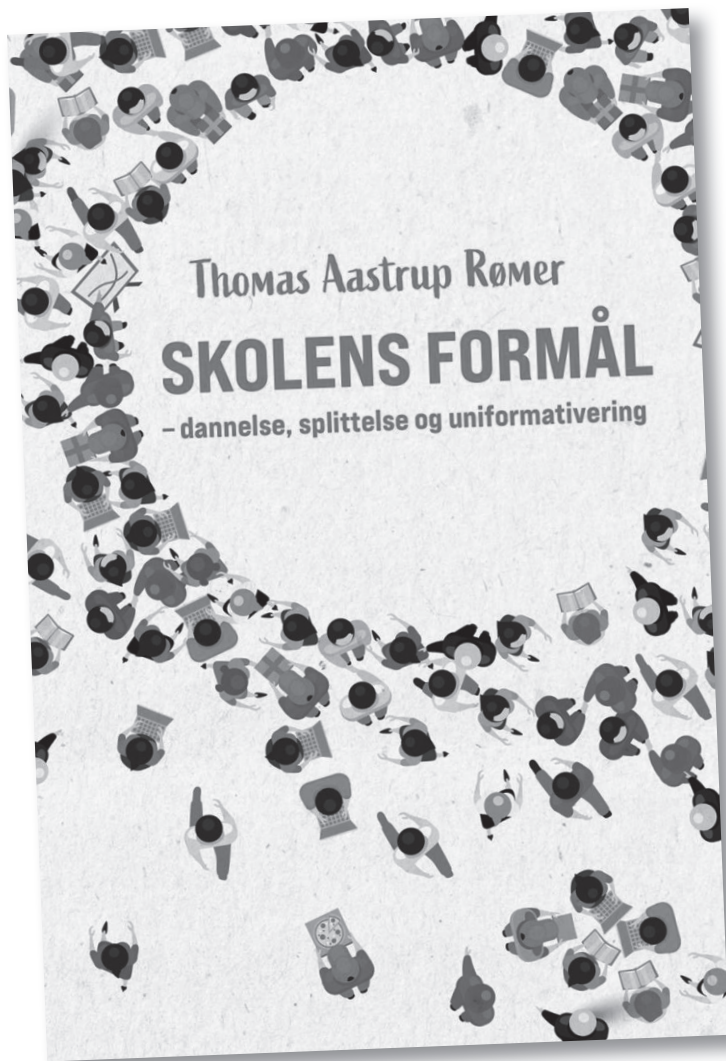


## SKOLENS FORMÅL OG SKOLEPOLITIKKENS AFVEJE

Anmeldelse af **Thomas Aastrup Rømer** bog:

”Skolens formål – dannelse, splittelse og uniformivering”, af Hans Dorf.



Forlaget Klim 2022 (564 s.).

Antal sider: 564

Pris: 349,95

ISBN: 9788772047744

Thomas Rømer, lektor i pædagogisk filosofi ved DPU, Aarhus Universitet, giver i sin nye bog "Skolens formål – dannelse, splittelse og uniformivering" en omfattende og læseværdig analyse af dansk skolepolitik og den pædagogiske tænkning, som den afspejler. Udviklingen i den pædagogiske praksis falder uden for bogens emne.

Bogens analyse går tilbage til skoleloven af 1937, men har sin hovedvægt på perioden siden 1970'erne og især fra 1990'erne og til nu. Analysen hviler på læsninger af en omfattende mængde af politiske styredokumenter, rapporter og debatoplæg fra en række forskellige skolepolitiske aktører og institutioner, som Rømer undersøger og tolker i lyset af det teoretiske begrebsapparat, som bogen dels præsenterer i starten, dels udvikler yderligere undervejs.

I bogens *indledende kapitel* formuleres analysens overordnede emne som "forholdet mellem skolens formål og en række skiftende pædagogiske og uddannelsespolitiske begrebsudviklinger". Herefter formuleres analysens dannelsesbegreb som "en suspenderende vekselvirkning mellem menneske og verden". Begrebet *suspension* betegner det forhold, at skolens og undervisningens *funktionelle praksis* – det aspekt af dens virksomhed, der vedrører elevernes konkrete forbedelse til at kunne varetage opgaver og funktioner i samfundet – sættes på pause til fordel for "frie" kundskabsprocesser, erkendelser og overvejelser om verdens beskaffenhed og menneskets forhold til den. Rømer viser bl.a. tilbage til von Humboldts bestemmelse af dannelsen som det "at sammenknytte vort jeg med verden gennem den mest muligt omfattende, livligste og frieste vekselvirkning". Dannelsesbegrebet er på én gang beskrivende, perspektiverende og værdiorienteret.

Dannelsesprocesser kan ifølge Rømer beskrives på fem niveauer: det pædagogiske, det institutionelle, det politiske, det kosmologiske og det eksistentielle niveau. På hvert af disse niveauer kan der imidlertid også iagttages dannelsesmæssige forfaldsformer, som underminerer dannelsen. Forholdet mellem dannelsen og dens forfaldsformer betegner Rømer med begrebet *splittelse*. Dertil føjer han yderligere et nøglebegreb, *uniformivering*, der udtrykker en kombination af uniformering og performativitet (præstationsorientering), og som truer med at opløse dannelsens og pædagogikkens sprog.

I bogens *1. del*, der har hovedoverskriften "Skolens formål", beskriver og diskuterer Rømer folkeskolens nuværende formål gennem en detaljeret og nuanceret læsning af selve formålsparagraffen, men også paragrafferne om kriterierne for valg af indhold i og tilrettelæggelse af undervisningen. Der peges flere gange tilbage til formålets tilblivelseshistorie som del af skolelovgivningens politiske og kulturelle historie. I et selvstændigt kapitel, der tildeler 1941-bekendtgørelsen en særlig rolle, fremanalyserer Rømer på grundlag af en lang række kilder tre hovedstrømninger i dansk pædagogik: en grundtvigsk inspireret kulturorienteret strømning, en reformpædagogisk strømning og en herbartiansk præget oplysningsstrømning, der også omtales som den "lærde" strømning.

1. del rummer desuden en drøftelse af to udfordringer af folkeskolens pædagogiske tradition og formålstænkning, dels U90-arbejdet om skolens funktion i samfundet i slutningen af 1970'erne, dels neoliberalismens indtog i skolestyringen i slutningen af 1980'erne. I forlængelse heraf omtaler Rømer to teoretiske perspektiver, poststrukturalismen og systemteorien, som han argumenterer for bereder vejen

for den splittelse af og i pædagogikken, der fremanalyseres i bogens følgende dele. Over for disse perspektiver stilles Hannah Ahrendts forståelse af forholdet mellem politik og pædagogik, autoritet og frihed, fortid og fremtid og disse begrebspars betydning for dannelsen.

Bogens 2. del, der bærer hovedoverskriften "Splittelse", beskæftiger sig med perioden 1993 – 2006, hvis dobbelte tendens Rømer karakteriserer som dannelsens tilbagetog og økonomiens overtagelse af den uddannelses- og skolepolitiske dagsorden. Perioden indledes af en ny formålsparagraf for skolen, som – ud over at videreføre væsentlige elementer i skolens alsidige og demokratiske formål fra 1975 – fremhæver kundskabernes rolle og ledsages af ministerielle overvejelser af faglighedens betydning i skolen. Gennem analyser af en række styredokumenter, rapporter, projekter og uddannelsesrelaterede råd – Kompetencerådet, Det nationale kompetenceregnskab, Grundskolerådet, Innovationsrådet og ikke mindst Globaliseringsrådet – identificerer Rømer imidlertid et opbrud fra den reformpædagogisk og didaktisk orienterede "Lærerhøjskoletradition" og den grundtvigske tradition. I stedet opstår en ny lærings- og styringsdiskurs, hvis kilder bl.a. er en psykologisk orienteret ideologi om elevens "Ansvar for egen læring", en lærings- og kvalifikationsdiskurs med rod i 1970'ernes kapitalisme- og kundskabskritik; samt en kompetencediskurs knyttet til det såkaldte "globaliserede videnssamfund" og dets angivelige krav om fagoverskridende personlige, sociale og innovative kompetencer – bl.a. inspireret fra OECD. Denne diskurs kalder Rømer også for "*konkurrencestat 1*". I slutningen af perioden tilføjes hertil et mere teknisk og styringsorienteret fokus på evaluering og måling af elevernes præstationer igennem internationale sammenligninger og nationale

test, som Rømer kalder "*konkurrencestat 2*".

Rømer viser imidlertid, at der optræder pædagogiske modforestillinger hertil; ikke blot i form af marginaliserede pædagogiske positioner, men også skolepolitisk som en splittelse mellem kompetenceudvikling i økonomiens tjeneste og fortsat understregning af demokrati, kultur og værdier. Han henviser bl.a. til to ministerielle rapporter "Kvalitet i uddannelsessystemet" fra 1998 og "Værdier i virkeligheden" fra 2000. Her forbindes på den ene side kvalitetsbegrebet med samfundsøkonomien via udviklingen af "personlige kvalifikationer" og gennem "accountability"-elementer som "benchmarking" og "målopfyldelse". På den anden side understreges uddannelsens demokratiske opgave, og der tales for "fordybelse, koncentration og opmærksomhed" og for, at eleverne føres ind i "en nedarvet praksis", som de kan "stille spørgsmål til". Også i regeringsoplægget "Verdens bedste folkeskole – vision og strategi" fra 2005 tales der både om faglige kundskaber, kreativitet, omstillings- og samarbejdsevne, grundlæggende kulturelle værdier, rødder og udsyn. Endelig er den nye formålsformulering for folkeskolen fra 2006 et gedigent udtryk for skolens pædagogiske dannelsesstradition. Rømers konklusion på periodens splittelsestendenser er dog, at de pædagogiske dannelseselementer ikke afspejles i regeringens globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed" fra 2006; at den reformpædagogiske tråd videreføres som "Ansvar for egen læring", mens den Herbart-inspirerede oplysnings-tråd optræder som "pædagogisk rest" i "Klare mål" fra 2001, og den grundtvigske tråd er parkeret på den nationale højrefløj.

3. del af bogen, "Uniformivering", rummer tre analyser: Først af årsberetningerne fra "Rådet for Evaluering og Kvalitetsud-

vikling" (Skolerådet) 2007-2013; dernæst af Danmarks Evalueringsinstituts rapport om lærernes brug af Fælles Mål fra 2012; og endelig af Folkeskolereformen i 2014.

Skolerådet blev dannet i 2006 som en udløber af Globaliseringsrådets arbejde og skulle rådgive undervisningsministeren om det faglige niveau og den pædagogiske udvikling i folkeskolen, herunder vurdere skolens evne til at bidrage til bekæmpelse af den såkaldte sociale arv. Rådets formandskab skulle bestå af personer med særlig indsigt i skolens forhold, og Rømer ser en tendens i, at det kom til at bestå af to økonomer, en professor i specialpædagogik afløst af en lektor i offentlig forvaltning samt to skoleledere. I en detaljeret læsning af rådets årsrapporter argumenterer Rømer for, at det udvikler og forstærker "en særlig instrumentel og økonomisk forståelse af en række centrale pædagogiske og uddannelsespolitiske begreber". Rådet har som ambition at få udviklet "en samlet model for vurdering af kvaliteten i folkeskolen baseret på en række eksisterende og nye indikatorer". Inspirationen hertil kommer bl.a. fra en OECD-rapport om den danske folkeskole (2004), der ganske vist opholder sig ved den særlige danske pædagogiske tradition, men har "evalueringskultur" som vigtigt fokus. I 2010-beretningen gives der dog udtryk for, at der kan have været "et uhensigtsmæssigt ensidigt fokus på faglighed" – ifølge Rømer forstået som testscore. Formandskabet vil heroverfor sætte fokus på "evnen til samarbejde, samt at tænke og arbejde selvstændigt, innovativt og problemløsende" – ifølge Rømer et ekko af *konkurrencestat 1*-tænkningen.

2011-beretningen argumenterer for indførelsen af læringsmål på differentierede niveauer, der skal kobles til skolens fag, nationale test, elevplaner og afgangsprøver. En del af begrundelsen herfor er skolens manglende succes med at "bry-

de den sociale arv". Fra 2012-beretningen omtaler Rømer rådets efterspørgsel af flere data for folkeskoleområdet, dels fordi det angiveligt øger muligheden for at reagere på dårlige elevresultater, dels fordi information og åbenhed ifølge rådet "tvinger aktørerne i hele systemet til at have fokus på, at det er forbedrede elevresultater, der er kernen i skolesystemet og dermed 'ændre kulturen fra at handle om undervisningssituationen til at handle om læring'". 2013-beretningen opholder sig i stedet ved, hvilke "grundelementer i den gode undervisning" der giver bedst læringseffekt, hvilket ifølge Rømer er noget af det nærmeste, Skolerådet kommer didaktiske overvejelser.

EVA-rapporten om lærernes brug af Fælles Mål fra 2012, som blev til på Skolerådets foranledning, bygger på en mindre, kvalitativ undersøgelse af, hvordan udvalgte lærere forholdt sig til Fælles Mål 2009. Rapporten fremhævede bl.a., at lærere i mange tilfælde har en implicit brug af mål, og at nogle lærere forveksler mål med "fagbegreber, emner og aktiviteter". Rømer argumenterer imidlertid for, at det netop er i overensstemmelse med Fælles Mål 2009, at målene er tæt forbundet med indholdet, og at lærernes forståelse og brug af mål først og fremmest er et problem for EVA's begrebskategorier, fordi der efterspørges "en bestemt læringsteoretisk model, som kun har meget begrænset relation til den pædagogiske forskning og tradition". Desuden generaliserer rapporten på et alt for spinkelt grundlag, og "vinkler og misfortolker de svar, som lærerne giver". Alligevel henviste både Skolerådet og andre aktører til rapportens konklusioner i argumentationen for behovet for læringsmålstyret undervisning op til skolereformen i 2014.

Rømer indleder sin analyse af skolereformen med en kort omtale af Ny Nordisk Skoleprojektet og sproglige diskurs, inklusive

en lang række futuristiske og *konkurrencestat 1*-prægede 'buzzwords'. Projektets tre mål blev til de senere "nationale mål" – at udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, som de kan; at mindske betydningen af social baggrund for faglige resultater; og at styrke tilliden til uddannelse med respekt for professionel viden og praksis. Rømer pointerer, at disse mål efterfølgende instrumentaliseres til målbare størrelser og derved mister en væsentlig del af deres pædagogiske betydningsindhold.

Med reformen indførtes et omfattende system af kompetence-, videns- og færdighedsmål, de såkaldte "forenklede" Fælles Mål. Rømer pointerer både her og i 2. del af bogen, at lovens forståelse af de tre begreber var anderledes end i EU's kvalifikationsramme, hvor de dels har et langt mere omfattende betydningsindhold, dels er sideordnede, mens kompetencebegrebet i Danmarks gøres til det overordnede, og kundskaber og færdigheder dermed tildeles en instrumentel funktion. Dette målstyringssystem skal yderligere operationaliseres i den konkrete undervisning, og målenes opfyldelse evalueres. Fra forligsteksten om reformen citerer Rømer: "Målene vil blive opgjort på nationalt niveau, kommunalt niveau, skoleniveau, klasseniveau og for den enkelte elev, og de vil være et centralt udgangspunkt for den opfølgning, der skal ske på alle niveauer i forhold til udviklingen i elevernes faglige niveau." Rømer viser således, at evalueringsbegrebet svæver over læringsmålstyringens vande i overensstemmelse med *konkurrencestat 2*-forståelsen af kvalitet i skolen; men samtidig argumenterer han for, at skolens "pædagogiske rodnet" består, først og fremmest i kraft af den videreførte formålsparagraf fra 2006.

Især gennem 3. dels analyser påpeger og illustrerer Rømer, hvordan de tekster, der

kommer til at ligge til grund for skolepolitikken, er kendetegnet ved et fravær af referencer til pædagogisk teori og dansk pædagogisk tradition, og heller ikke udmærker sig ved inddragelse af forskning, der udfordrer deres egne dagsordener og perspektiver. Derved får de en selvreferentiel, historieløs og "stedløs" karakter, og væsentlige perspektiver på pædagogik og skolepolitik bliver hjemløse.

Dette tema forfølges videre i 4. del, der dels rummer en analyse af udviklingen af DPU's positioner i forhold til pædagogik og skolepolitik, dels en analyse af læreruddannelsens pædagogiske profil. Herimellem placerer Rømer en kort dannelsesteoretisk diskussion af danskfagets didaktiske profil på DPU, som jeg dog må lade ligge her.

Rømer gennemgår DPU's institutionelle tilblivelse og udvikling i et opgør med bl.a. Lærerhøjskoletraditionens didaktiske fokus. Han viser, hvordan DPU's udvikling først er præget af poststrukturalistisk teori, og argumenterer for, at denne teoris svage ontologiske fundament gør den mangelfuld som grundlag for pædagogisk teoriudvikling, samt at dette i praksis medvirker til, at DPU udvikler en strategisk føjelighed over for skolepolitiske tendenser med "læringsadfærd" som nøglebegreb. En illustration af dette er interessen for konkurrencestatsbegrebet, der svinger mellem at forstå konkurrencestaten som en analytisk diskursiv kategori og som en realiseret kendsgerning, pædagogikken og skolepolitikken må underlægge sig. Rømer beskriver videre, hvordan ledelsen af DPU senere præges af personer med systemteoretisk baggrund og med et bestemt syn på forskning og uddannelse, som også får nogle ansættelsespolitiske konsekvenser. Derved fastholdes en overvejende affirmativ institutionel position over for den dominerende skolepolitik.

Rømer udfolder dog ikke systemteoriens mere generelle implikationer for synet på pædagogik og skolepolitik.

Den afsluttende drøftelse af læreruddannelsens pædagogiske og skolepolitiske position analyserer den nyere udvikling af læreruddannelsens formål og af bekendtgørelser. Rømer argumenterer her for, at læreruddannelsens pædagogiske profil i det store og hele er uændret fra 1966 og 1993 til 2006. Han viser endvidere, at der med 2006-lovens bekendtgørelse kom en mere systematisk og herbartiansk præget beskrivelse af uddannelsens professionsprofil, men at uddannelsen med 2013-loven og læringsmålstyringen – og efter læreruddannelsens indfusionering i professionshøjskolerne – dels mister sin lovfæstede pædagogiske formålsbeskrivelse, dels får en smallere og mere instrumentel bekendtgørelse. I drøftelsen indgår en kort overvejelse over faget KLM (Almen dannelse) som reservat for læreruddannelsens danneselement. Pensioneringen af fagene pædagogik, psykologi og almen didaktik til fordel for betegnelser som "Lærerens grundfaglighed", "almen undervisningskompetence" og "elevernes læring og udvikling", drøfter Rømer ikke nærmere.

\*

Mine kritikpunkter skal være følgende: I visse passager foretager Rømer lidt for mange strejftog rundt til lidt for mange personer og tekster, hvilket skaber unødigt kompleksitet og støj på den analytiske linje. Han får også enkelte steder "indlæst" færdige opfattelser af bestemte aktørpositioner i sine kritiske tolkninger, og forfalder undertiden til summariske karakteristikker af tendenser uden fundament i materiale, som læseren kan vurdere med ud fra. Jeg savner også nogle steder, at de teoretiske tilgange, der kritiseres, ikke ud-

foldes mere; og enkelte steder er jeg usikker på, om tilgangene kritiseres for deres *beskrivelse* af skolepolitikken eller for deres *understøttelse* af den.

Til sidst: Jeg studser over, at Rømer gør lighed i uddannelse til et funktionelt praksisproblem og i stedet taler for *ligeværd* som det dannelsesrelevante begreb. Sociologi er ikke pædagogik; men det er vel i det mindste dannelsesrelevant, at alle har adgang til dannelsen; det kræver opfyldelse af organisatoriske, didaktiske og personlige forudsætninger. Ellers er det småt med ligeværdet.

På plussiden vil jeg fremhæve, at Rømer gør god og klar brug af sit teorigrundlag i de empiriske analyser (dog udfoldes de fem niveauer af dannelse, der beskrives i indledningen, ikke helt i analysen). Rømers læsninger af især formåls- og andre lov- og bekendtgørelsestekster er kvalificerede og fordomsfrie og byder på interessante korrektioner til mere klicheprægede læsninger. Rømer har desuden et skarpt blik for "flydende" pædagogiske og skolepolitiske begreber og ideologiske positioner uden kvalificeret fagligt indhold samt anden opportuniste. Og han afdækker en praksis, hvor der etableres eksklusive koblinger mellem ministerier og en begrænset kreds af uddannelsesforskere og økonomer, der indtager skiftende roller som forskningsmæssige "gatekeepere", rådgivere og evaluatore og i vid udstrækning henviser til hinandens eller deres eget arbejde.

Først og sidst skal Rømer anerkendes for i sin analyse at fastholde pædagogikkens – og dannelsens – uomgængelige normativitet og nødvendige historiske forankring samt at påvise dens skiftende politiske betingelser. Hans bog er et væsentligt bidrag til den fortsatte pædagogiske og skolepolitiske debat.