

Grænser for progressive pædagogikformer

Grænser for progressive pædagogikformer

Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som
middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt
& praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv
pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005

Trine Øland

Forlaget HEXIS

Trine Øland

Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005

1. udgave 2007

2. udgave 2009

Omslag: Trine Øland

ISBN: 978-87-992050-4-2

Tryk: Grafisk

Trykt i København, Danmark 2009

Forlaget HEXIS: www.hexis.dk

Bogen er indleveret af forfatteren til Forlaget Hexis som ph.d.-afhandling, og er trykt efter manuskript

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering af denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun indenfor de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag, f.eks. til anmeldelse.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord til 2. udgave	9
Forord	10
DEL I: AFHANDLINGENS SAMFUNDSVIDENSKABELIGE KONSTRUKTION AF PROGRESSIVE PÆDAGOGIKFORMER I SKOLEGANGSFELTET	11
Prolog	11
Afhandlingens problemkonstruktion	13
Afhandlingens idé	17
Afhandlingens empiriske grundlag	18
Disposition for afhandlingen	19
Kapitel 1: Teoretiske konstruktioner	21
En videnskabelig rationel tilgang – og prakseologien	21
Kategoriseringspraksis og indvielse	25
Klassepraktikker som in- og eksklusivitet	27
Samfundsmæssig produktion af forskel	28
Struktur og genese	30
Historiske dispositiver og epistemologiske praksis-felter	31
Dispositivlogikken og praktikkernes logik – teoretiske konstruktioner revisited	34
Kapitel 2: Konstruktion af empirisk materiale	37
Forventninger til mulige kategorier og kapitalformer i en dansk skolevirkelighed	38
Forventninger til mulige ”sammenspil” af dispositiv-elementer i dansk skoleteknologi	42
Udvælgelse af skoler, grupper af elever, lærere og materialer	44
Brændstoffets karakter	48
Om forskerens mulighed for metodisk selvkontrol: deltagerobjektiveringens praksis	54
DEL II: PROGRESSIVE PÆDAGOGIK-FORMERS KATEGORISERINGS- PRAKSIS I SKOLEGANGSFELTET 2005	58
Metodologisk udpakningsprogram og videnskabelige objektiveringsstrategier	58
Kapitel 3: Forberedelse til overvejende økonomisk produktion	64
Arbejdet – eller om sans for og rationel projektering af fremtid	64
Tiden – eller om at have sans for tid og tider	69
Tænkningen – eller om bogføring af tanker og følelser	72
Personligheden – eller om at have sans for at udvikle sig	75
Samarbejdet og selektionen – eller hvad det vil sige at være inde og ude af fællesskabet	79
Kapitel 4: Forberedelse til overvejende kulturel produktion	84
Arkitekturen – eller om at finde rolige rum	84
Æstetik – og om sans for at fremstille og fremlægge	90
Kunsten – eller om sans for at være naturlig, original og frigjort	93
Jura – eller hvad det vil sige at der er regler og love	96
Kulturen og nationen – eller om sans for individuel tilpasning til projektpædagogikkens kulturelle enhed, frihed og demokratiet	100
Kapitel 5: Bureaukratisk produktion eller formidling af det universelle som økonomi eller kultur?	107
Kapitaler og effekter fra produktionsfelter i skolegangsfeltet – et overblik	107
Statskapital og universalisering omkring år 2005 – et hierarki	112
Specifikke kapitaltyper i skolegangsfeltet 2005	118
DEL III: BEGYNDENDE INSTITUTIONALISERING AF PROGRESSIVE PÆDAGOGIKFORMER I SKOLEGANGSFELTET 1970	120
Metodologisk udpakningsprogram og videnskabelige objektiveringsstrategier	120

Kapitel 6: Forberedelse til overvejende organisatorisk-samfundsmæssig produktion.....	125
Samfundet – om at komme ud at se og skabe viden: orientering og lejrskole	125
Talerøret – om allerede at være repræsenteret og at kunne repræsentere	129
Jura – om at have loven på sin side og være det offentlige	132
Kulturen og nationen – om forsvaret for humanismen i skolen og nationalstaten	136
Kapitel 7: Forberedelse til overvejende kulturel produktion	142
Arkitektur og rum – om at indrette sig hjemligt.....	142
Udviklingen – om erfaringsdannelse i barnets tid.....	146
Sansningen – om naturlig rytme, krop og natur.....	151
Kunsten og eksistensen – om sans for at være og lære livet	156
Kapitel 8: Bureaukratisk produktion af det universelle gennem kultur	160
Kapitaler og effekter fra produktionsfelter i skolegangsfeltet – et overblik.....	160
Statskapital og universalisering i skolegangsfeltet 1970 – et hierarki	163
Specifikke kapitaltyper i skolegangsfeltet 1970.....	165
 DEL IV: HOMOLOGI OG FORANDRING I PROGRESSIVE PÆDAGOGIKFORMERS REPRODUKTIVE FUNKTIONER I RELATION TIL MAGTFELTETS OG STATENS UDVIKLING	 165
Kapitel 9: Magtdannelse og magtdifferentiering i relation til et dansk skolegangsfelt	168
Dansk stat medieret af borgerskab og professionelle sociale ingeniører – med indspil fra bonden og arbejderen	169
Magtfeltet i Danmark og dets reproduktionsmåde	174
Kapitel 10: Middelklassekamp i skolegangsfeltet hvor progressive pædagogikformer er institutionaliseret og professionaliseret 2005.....	177
Dominerende og domierede positioner 2005 qua institutionaliserede kapitaltyper i skolegangsfeltet 2005 og 1970.....	178
Ændringer i hierarkiseringen af kapitalformer i statskapitalen set fra skolegangsfeltet fra 1970 til 2005	179
Bureaukratiske former og universaliseringens individualisering	180
Økonomiske former og polarisering af det universelle – økonomisk eller kulturel?	183
 DEL V: MELLEM PROGRESSIVE PÆDAGOGIKFORMERS SOCIALISATIONSBESTRÆBELSER OG ELEVERS KROPS-HISTORISKE ERFARINGER QUA SOCIALE RUM	 187
Kapitel 11: Rummet af elevers dispositioner – familiers globale historier i elevers nutid og fremtid	189
Demografiske betingelser	190
Positioner i det sociale rum og økonomiske vilkår	192
Lagret kultur	194
Supplerende om elevers positioneringer i forhold til skole.....	197
Fremtidsorienteringer mod uddannelse og arbejde	199
Kapitel 12: Sociologisk konstruerede elevers position og praktik i skolegangsfeltet relateret til konstruktion af elevers habitueringer	202
Prakseologisk og sociologisk konstruerede individer	202
Den generelle fremtidsorienterede projektarbejder med en æstetiserende distance – en dominerende position.....	205
Den rationelle analytiske projektarbejder – en dominerende position	208
Den ustadige flygtige eksistens med tro og vilje – en mellemposition	213
Den sagligt-konkrete og viljesfulde arbejder uden bogført plan – en domineret position	217
Den utilstrækkelige eksistens uden tro men set på med velvilje – en domineret position	220
Rekonstruktion af punkter i rummet af dispositioner: tilnærmet socialt rum og habitusmekanismen	223
Kapitel 13: Progressive pædagogikformers socialisationseffekter – på sociale og/eller pædagogiske betingelser?	231
Vilkår for pædagogisk arbejde for en sekundær habitus	232
Latente sociale kræfter og rationel pædagogik?.....	235

DEL VI: PROGRESSIV PÆDAGOGIK SOM ANALYTISK EPISTEMOLOGISK BLIK OG STAT SOM KOMPLEKS MATRIX FOR INDIVIDUALISERING – EN KARTOGRAFI....	241
Analysestrategi og videnskabelig objektiveringsstrategi	242
Kapitel 14: Progressiv pædagogik som styring af samfundet – individuel frihed 1970.....	248
Markering af lærerens duelighed og bestemt socialisering af elever i den progressive pædagogiks iagttagelse	248
Samtale, normalisering, behov og stadier som iagttagelsens teknikker	251
Frihed som naturtilstand og realisering i fællesskab - individet i samfundet iagttages.....	254
Kapitel 15: Progressiv pædagogik som ledelse af det sociale – individuel frihed 2005.....	256
Markering af elevens selvforhold, styringsmæssig konstruktion og målgruppe-intervention i den progressive pædagogiks iagttagelse	256
Logbog, kontrakt, selvevaluering og moduler som iagttagelsens teknikker	260
Frihed som individuel viljesmæssig praksis: et projekt – individet på markedet iagttages.....	265
DEL VII: VIDENSPRODUKTION OM PROGRESSIVE PÆDAGOGIKFORMER OG AFLEDTE FORMER FOR KRITIK	268
Figursamling: figur 1-5	274
Dansk resume	279
English Abstract	280
BILAGSSAMLING	282
Bilag A: Model over bevægelser mellem begreber og empiriske niveauer 16. marts 2005	282
Bilag B: Skema over empiriproduktion juni 2005	283
Bilag C: Fikspunkter for observation Vester skole 2005.....	284
Bilag D: Spørgeskema til elever på Vester skole 2005	285
Bilag E: Interviewmanual til interview med lærere på Vester skole 2005-2006.....	293
Bilag F: Interviewmanual til interview med forhenværende lærere på Værebroskole i tiden omkring 1970.....	296
Bilag G: Interviewmanual til andet interview med forhenværende lærere på Værebroskole i tiden omkring 1970	298
Bilag H: Principper for strukturering af notearkiv om historien	299
Bilag I: Konstruktion af forskerbaggrund som redskab for deltagerobjektivering	300
Bilag J: Første organisering af observationsmaterialet i overskrifter	302
Bilag K: Opgørelser over svar på spørgeskemaundersøgelsen	305
Bilag L: Tegning af Vester skole	307
Bilag M: Tegning af Værebroskole	308
Bilag N: Opgørelse over grupperes foretrukne rumlige placering.....	309

Bilag O: Opgørelse over grupperes fremstilling af produkt og fremlæggelse samt vejleders bedømmelse og forslag	310
Bilag P: Sammenholdning af skolelove og bekendtgørelser om projektopgaven 1996-2006.....	311
Bilag Q: Første organisering af det historiske materiale i overskrifter	315
Bilag R: Kategorier for forældres erhverv	322
Bilag S: Kategorier for forældres uddannelse.....	323
Bilag T: Skoleindstilling – bedste ved skole.....	324
Bilag U: Skoleindstilling – værste ved skole	325
Bilag V: Socialt rum – fremtidig uddannelse	326
Bilag X: Kapitaltyper opgjort per elev	327
Bilag Y: Elevbeskrivelser	329
Bilag Z: Organisering og fortætning af materiale til analyse af ledelsesproblematikker.....	366

REFERENCER	376
Opr. utrykt materiale: egne observationer fra Vester skole i perioden 2005-2006:	376
Utrykt materiale: interview og samtaler med lærere og inspektør ved Vester skole:	376
Utrykt håndskrevet materiale: lærer ved Værebroskole, Kirstens Lunds notesbøger (KL) fra perioden 1970-1974:.....	377
Utrykt materiale: interview og samtaler med lærere ved Værebroskole:	377
Trykt materiale om Vester skole (lokalt, kommunalt, statsligt)	377
Trykt materiale om Værebroskole og ideerne bag (lokalt, kommunalt, statsligt)	378
Øvrig trykt materiale:.....	380

Forord til 2. udgave

Denne bog er anden-udgaven af ph.d.-afhandlingen *Grænser for progressive pædagogikformer*.

Afhandlingen blev forsvaret ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, den 7. december 2007, og for afhandlingsarbejdet og forsvaret blev ph.d.-graden tildelt den 20. december 2007.

I forbindelse med forsvarshandlingen blev et antal eksemplarer af første-udgaven trykt af Grafisk KUA, og efterfølgende er første-udgaven genoptrykt i mindre oplag i flere omgange, bl.a. med økonomisk støtte fra Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Afhandlingens vidensproduktion er efterfølgende diskuteret og formidlet i forskellige tidsskriftsartikler og kapitler i antologier. I sådanne sammenhænge forsvinder mange forudsætninger for videnskabelig diskussion ud af fremstillingen, bl.a. på grund af det omsiggribende krav om at fatte sig i kort og entydig form. Af hensyn til yderligere formidling af afhandlingens indsigter med henblik på granskning og videreudvikling af afhandlingens teoretiske, metodologiske og empiriske bidrag til den socialhistoriske og videnskabelige beskrivelse, forståelse og forklaring af pædagogikkens komplekse praksisformer, udgives denne anden-udgave af afhandlingen på Forlaget HEXIS.

Jeg takker i den forbindelse formand for foreningen HEXIS' bestyrelse og redaktør på forlaget HEXIS, Kristian Larsen, for at gøre mig opmærksom på muligheden for at udgive afhandlingen gennem HEXIS. Desuden takker jeg øvrige medlemmer af HEXIS' bestyrelse og redaktion for at ville udgive min afhandling – og afhandlinger principielt – i sin oprindelige form. Hermed fastholdes muligheden for udbredelse af uindskrænket videnskabelig diskussion og engagement. Hvor marginal udbredelsen og interessen end måtte være for teoretisk og kritisk orienteret human- og samfundsvidenskab, er det et prisværdigt og væsentligt formål i sig selv at virke for øgede muligheder for genuin videnskabelig drøftelse i en tid hvor der ellers, i det store hele, er strid modvind for usikre 'eventualiteter' som videnskabelighed, der ikke øjeblikkeligt kan faktureres eller 'satses' på.

I anden-udgaven er der i forhold til første-udgaven foretaget enkelte rettelser af korrekturmæssig og lignende karakter, og der er tilføjet dette forord. Derudover er bilagssamlingen nu at finde sammen med hovedteksten, hvor den i førsteudgaven var placeret i et separat bind. Sidetallene er ændrede, men ombrydningen af tekst på siderne er den samme.

Trine Øland, Islands Brygge, København, oktober 2009

Forord

En afhandling er udtryk for ensomt arbejde og på visse måder også selvstændigt arbejde. Ingen andre end forfatteren kan anholdes for eventuel inkonsistens, utilsigtet snæversyn og overdrevne idiosynkrasier.

En afhandlings erkendelsesarbejde er imidlertid også vokset ud af et miljø og har en længere tidshorisont end et stipendium. Denne afhandlings erkendelsesarbejde trækker således på dele af det miljø, der var ved faget Pædagogik, Københavns Universitet, i begyndelsen af 1990'erne, da jeg var kandidatstuderende og karakterer som Staf Callewaert, Jan Kampmann, Bolette Moldenhawer og Lars Jakob Muschinsky blandt andre huserede ved faget. Læsegruppen fra dengang, Lone Brønsted og Berit Christensen, har fulgt opmærksomt med i afhandlingsarbejdet med intuitiv og nyttig forståelse uden at have set noget som helst, men hørt en del.

Studerende som har været udsat for mit undervisningsarbejde og min vejledning ved faget Pædagogik, Københavns Universitet, har med seriøst engagement og ivrighed gennem årene tvunget mig til at tage stilling til deres og mine egne metodologiske problemer med at forstå og udforske pædagogikkens kulturelle, sociale og politiske indpakninger. Disse erfaringer har været min skole mere end så meget andet.

Som kandidatstipendiat og Ph.d. studerende har Børn- & Ungeklyngen på Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen for Livslang læring, udgjort en konstant ramme for løbende diskussioner af mit projekt gennem hele forløbet. Mine samtidige Ph.d. studerende ved Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet, Mette Buchardt, Maja Plum og Rasmus Hansen har hver for sig og sammen bidraget med faglig diskussion, almindelig medleven og opmuntring når det var tiltrængt, oftest på stående fod. Mens jeg vendte opmærksomheden mere og mere indad i de afsluttende faser kom Eva Bertelsen, Christian Sandbjerg Hansen og Jakob Ditlev Bøje til med mere faglig energi.

Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, Institutionen för Lärarutbildning, Uppsala Universitet gav mig i hösten 2006 mulighed for at være gästdoktorand med arbejdsplads i forskerkorridoren. Her fik jeg arbejdsro til at gennemgå og strukturere store dele af det empiriske materiale. Og her var jeg i et miljø som fandt den sociologiske tilgang til pædagogikken ganske naturlig. Det hjalp på sin stille måde med at klargøre mine tanker.

I de sidste faser, hvor afhandlingen skulle samle sig, har Vibeke Schrøder og Tina Kallehave foretaget grundige og solidariske, og ind imellem også overraskende krystalklare, læsninger af forskellige dele af afhandlingens tekst. Disse læsninger har især bidraget med inspiration til afhandlingens konkluderende dele. Vibe Larsen har også i denne fase, på de dele af afhandlingen der vedrører pædagogikkens nationalkulturelle arvegods, været en god samtalepartner. Endelig har Peter Østergaard Andersen fulgt interesseret og kollegialt med på sidelinien gennem hele forløbet.

Min vejleder Bolette Moldenhawer har fulgt mig hele vejen med et betydeligt fagligt engagement, dybdeborende vedholdenhed og en uvurderlig tro på at afhandlingen kunne finde sine egne veje. Også selvom det ind imellem medførte betydelig forstyrrelse og overarbejde, når mine tanker ikke var rettet ordentligt ud.

Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd har med økonomi i form af et kandidatstipendiat muliggjort gennemførslen af et organiseret – og statsgaranteret – Ph.d. forløb på 2½ år.

Trine Øland, Islands Brygge, København, juni 2007

Del I: Afhandlingens samfundsvidenskabelige konstruktion af progressive pædagogikformer i skolegangsfeltet

Prolog

Den danske folkeskoles udvikling er kendetegnet ved en gradvis integration af brede dannelsesopgaver. Denne udvikling kan betragtes som resultat af historien om, hvordan en kulturpolitisk og pædagogisk idé-bevægelse blev institutionaliseret og kom til at præge den dominerende offentlige socialisering af børn i skolen. Idé-bevægelsen er såkaldt progressiv og kommer gennem 1900-tallet til at stå som symbol for en bestemt levemåde og samfundsform. Progressivismen kredser om udviklingen af det meningsfulde, kultiverede og civiliserede moderne menneske og hertil kræves kunst, opdragelse, uddannelse, oplysning og videnskab. Ikke så meget religion, justits og anden autoritær øvrighed. Progressivismen satte ifølge egen selvforståelse både magt- og vidensrelationer til forhandling, hvorfor autoriteter og fasttømret viden kunne opfattes som mere usikre størrelser (Muschinsky 2004:304-305; Nørgaard 2005:107-108). På den måde skriver progressivismen sig, med sine paradoksale forestillinger om anti-autoritær opdragelse, ind i kampen om hvad der er magt, og hvad der ikke er magt, men også om hvem der skal definere og dermed have fordel af magt.

I begyndelsen af 1900-tallet i tiden omkring 1. verdenskrig, blev der formuleret teori og gennemført praktiske initiativer i Europa og USA.¹ Interessen for barnets autonomi, viden om barnets ”natur” og udviklings- og oplysningstankegang i bred forstand har generelt været forbundet med den progressive idé-bevægelse (jf. fx Key 1900; Henriksen & Nørgaard 1983 og 1985). Men bevægelsen har også haft et demokratiserende og almengørende sigte. Alle elevers erfaringer skulle gradvis udvides gennem skolegang og generel tværfaglig didaktik, til forskel fra kundskabsskolens snævre fagdidaktik med fastlagt struktur, viden og sandhed (fx Dewey 1916). Der var tale om et opbrud i magt- og vidensrelationerne, og pædagogikken spillede en afgørende rolle i opbruddet. I 1904 revideres folkeskoleloven og en proces var sat i gang hvor 1800-tallets standsdelte skole skulle erstattes af én mellemskole for alle børn: en enhedsskole både i højde og bredde. I 1901 var det borgerlige demokrati sikret ved lov, og skolen skulle nu skabe et fælles folkeligt grundlag under det nye demokrati (de Coninck-Smith 2000:114). Fra 1920'erne begynder den progressive pædagogik at vise sig i praksis i form af alternative forsøg i de Stor-københavnske skoler i Vanløse og på Frederiksberg, ligesom der i det øvrige Europa og USA blev eksperimenteret.² I Vanløse havde man fx hjemlige og omsorgsfulde miljøer uden opdeling i fag, og man tog i meget stor udstrækning udgangspunkt i elevernes erfaringer og var i opposition til kundskabsskolen. Forsøgene var drevet af 1920'ernes og -30'ernes kulturradikale miljø: reformpædagoger omkring partierne Socialdemokratiet, Det Radikale Venstre og Danmarks

¹ Følgende udgav på den tid skrifter som siden har haft indflydelse på den progressive pædagogik: Maria Montessori 1909, John Dewey 1916, P.P. Blonskijs 1919 (Arbejdsskolen), Jean Piaget 1923 (Tænkning og sprog), A. S. Neill 1926 (The Problem Child), og i Danmark var der Sigurd Næsgaard 1925 (Fremtidens skole).

² I USA var der i samme periode Daltonplanen og Winnetkaplanen, i Europa var der Celistine Freinets Folkets skole, A. S. Neills Summerhill og P.P. Blonskijs Arbejdsskole (Nørgaard 1977).

Kommunistiske Parti, tidsskrifterne *Kritisk Revy* og *Kulturkampen*, og til dels det grundtvigske miljø. Der var tale om en bred politisk og kulturel bevægelse, hvor det pædagogiske spillede en central rolle.

Skolen som karakterdannende, national og kristen, havde været central i besættelsestiden under 2. verdenskrig, hvilket formodentlig har motiveret kulturradikale kræfter, som nu samledes om at formulere demokratiske skoletanker endnu stærkere. Resultatet blev bl.a. ”Emdrupplanen”, som var en konkret og detaljeret plan for en ny skole med tilhørende læreruddannelse og forskningsinstitution. Planen udtrykte efterkrigstidens tro på, at skolen kunne være hovedfaktor i et folks demokratiske udvikling. Helhedsopfattelsen var central, hvad angik både de faglige, organisatoriske og strukturelle forhold (Nørgaard 2005: 218). Den udelte og demokratiske skole var det afgørende spørgsmål. Det bliver således tydeligt, at den progressive pædagogik skriver sig ind i en bredere fremskridtsoptimistisk demokratifortælling om samfundets magtudvikling. Langsomt bliver denne fortælling officiel. I Danmark var det såkaldte opgør, med det bestående autoritære pædagogiske system, udtalt i slutningen af 1960’erne og begyndelsen af 1970’erne. Mange eksperimenter med pædagogik og nye institutioner blomstrede op, og den progressive pædagogik begynder nu også at slå ind i folkeskolen og blive institutionaliseret med flagskibe som Kroggårdsskolen ved Odense og Værebroskole i Gladsaxe.³ Både konkrete lærerkræfter og ideer fra lilleskoler og andre frie skoler begyndte at blive integreret i folkeskolen. Dette betød fx øget opmærksomhed på de praktiske fags og orienteringsfagets væsentlighed i fht. elevens selv-udfoldelse og samfundsdeltagelse. Skolen skulle bidrage til at skabe ”lykkelige mennesker”, som det hed i undervisningsvejledningen *Den Blå Betænkning* fra 1960, som fulgte af skoleloven fra 1958. *Den Blå Betænkning* var en afgørende faktor i den række af velfærdsreformer, som prægede 1960’erne, og det konkrete indhold i betænkningen gik i retning af enhedsskole, udskydelse af deling, alsidighed hos børn, færre eksaminer og mindre udenadslære. Loven og betænkningen var udtryk for socialdemokratisk-radikal ligheds- og velfærdsstatlig tænkning og institutionalisering af et nyt børne- og menneskesyn. Progressiv pædagogik var blevet statssanktioneret skole- og uddannelsesideologi. Fra 1970’erne, men særligt fra 1980’erne, bliver skole- og uddannelsespolitikken i stigende omfang del af en generel strukturpolitik, hvor staten engagerer sig i at forbedre konkurrenceevnen for økonomien som sådan, bl.a. gennem en national strategi for kompetenceudvikling (Campbell & Pedersen 2005), hvilket kommer til at præge de progressive pædagogikformer, hvor kompetencebegrebet også vinder frem. Fra 1980’erne gennemføres tillige en decentralisering af staten under sloganet modernisering af den offentlige sektor. I modsætning til tidligere tiders plan- og regelstyring skulle skoleområdet nu underlægges mål- og rammestyring. Decentraliseringen fik op gennem 1990’erne udtryk i kontrakt- og kvalitetsstyring med kodeord som markedsorientering. Statens antagelser om styring skifter således i retning af større og større

³ Andre har i forskellige fremstillinger af pædagogisk udvikling i Skandinaviske lande, med forskelligt formål i øvrigt, tilsvarende forudsat en institutionalisering af progressiv pædagogik i praksis og former (fx Andersen 2002: 23; Aasen 2003:114-117; Muschinsky 2004:284 og Broady 1979:110).

overensstemmelse med de progressive pædagogiske og sociale antagelser om det selvstyrende individ (Hultqvist 2004a).

Institutionaliseringen af progressive pædagogikformer kommer endelig til udtryk ved at ”projekttopgaven” kodificeres juridisk i folkeskoleloven a 1993, hvilket betyder at projektarbejde nu er noget man skal anvende i folkeskolen. Projekttopgaven formuleres her som en ny obligatorisk vurderingsform til folkeskolens afgangseksamen, men samtidig er der signaler i loven om, at projekttopgaven skal forstås som anledning til udbredelse af nye arbejds- og undervisningsformer i skolen, nemlig projektarbejde, problemorientering og tværfaglighed (Borgnakke 2005:105, 108, 115). I dag indgår progressive pædagogiske ideer på ny og mangfoldig vis i statens og kommunernes skolepolitik. Fokus er på elevernes lyst, evne og frihed til at lære at udvikle sig og lære livet igennem – læringsbegrebet synes fx mere centralt end undervisningsbegrebet. Decentraliseringen er nået til ”brugeren”. Logbøger, løbende evalueringer, projektarbejde og fleksibel organisering af undervisning er hyppigt anbefalede strategier med henblik på at følge elevens faglige, personlige og sociale udvikling tæt, og flere kommuner har søsat flagskibe i den anledning, bl.a. Gentofte kommune og Københavns kommune, hvor nye skoler er bygget for at understøtte projektpædagogisk kompetenceudvikling.⁴ Staten og kommunerne synes tillige at involvere sig i en centraliserende bevægelse. Der udvikles måder hvorpå det kreative, det personlige og det sociale kan kombineres med et fokus på det faglige, fx i relation til Undervisningsministeriets faghæfter i forbindelse med det nationale curriculumprogram ”Fælles Mål” 2002⁵, Kulturministerens Kulturkanon 2005 og forskellige typer af videnskabsinspirerede testsystemer til måling af elevernes realkompetencer, potentialer, evner, læringsstil eller ”intelligens” som anvendes lokalt.

På denne baggrund kan progressive pædagogikformer i skolegangsfeltet betragtes i et spændingsfelt af kulturelle, bureaukratiske, statslige og økonomiske logikker.

Afhandlingens problemkonstruktion

Afhandlingen tager udgangspunkt i at traditionelle strukturerende mekanismer, som fx lærerens autoritet, undervisningsrelationen mellem lærer og elev samt fagenes juridiske afgrænsning, er trukket tilbage og erstattet af en anden struktur og logik. Afhandlingen vil undersøge disse logikker og strukturer, som de udspiller sig i den praktiske skolehverdag. Et paradoksalt pædagogisk tema er således indbygget: mens nogle faglige, personlige og sociale afgrænsninger integreres, opstår der nye grænser og differentieringer, hvor mestring af sociale relationer og selvregulering fx kan udgøre det faglige indhold i sig selv. Afhandlingen beskæftiger sig med den progressive pædagogikforms indre didaktiske forhold,

⁴ Som et forarbejde til afhandlingsarbejdet har jeg tidligere foretaget et pilot-feltarbejde på en af disse skoler i Københavns kommune (Øland 2002 og 2003). Denne skole er ikke afhandlingens empiriske nedslag.

⁵ Fælles Mål udgøres af to sæt af faglige tekster til skolens fag og emner: 1. De bindende fælles nationale mål i form af fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål samt mål og bindende indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen. 2. De vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål. Emnet ”elevens alsidige og personlige udvikling” indgår også og er beskrevet i eget faghæfte.