THE COLLECTIVE REPRESENTATION OF TIME IN DANISH PUBLIC SCHOOLS

MALENE ENGSIG BRODERSEN

SPECIALE I PÆDAGOGISK SOCIOLOGI

VEJLEDER: JØRN BJERRE

SEPTEMBER 2016

Abstract

The purpose of the thesis is to examine the organisation of time in new approaches to learning in danish public schools as well as the pedagogical consequences that follow. The thesis looks into how the public schools' collective representation of time can be characterised and focuses on schools that as a result of the public school reform of 2014 has implemented new learning techniques in the shape of *mindset-based learning* and *visible learning*.

The continuous theory of the study is Émile Durkheim's concept of time. Time is according to him a collective representation that occurs in the top layer of society's continuum where it imposes itself on the individual members.

Besides Durkheim, time theories of Foucault, Luhmann and Marx are examined and operationalised to be put into an educational context.

In order to examine the characteristics of time in public schools a combination of narrative methods and representational theory is applied and the empirical work consists of group interviews, observations of teaching, presentations and seminars on visible learning and mindset-based learning.

It turns out that the public schools through the principles of visible learning and mindset-based learning are using a temporal and academic elevation that contains elements that are recognisable from Foucault's and Luhmann's time conceptions.

The presence of the two time conceptions draws an image of the student's present-oriented, self-managing, individual and controlled progression.

Circular and collective time- and learning ideas are giving way to these individualising presence-based techniques, as the student must concentrate on his own progressive learning process and be eager to learn quickly and learn more. The student doesn't seem to be part of a collective narrative aimed at either the past or the future; the past is not important and the future has been filled by the norm of the student's own progression.

Indholdsfortegnelse

Indledning **6**

Specialets opbygning **7**

Durkheim som teoretisk og metodisk ramme **9**

Mindset-baseret undervisning og synlig læring **9**

Forskning i tid og uddannelse **10**

Forskningsdesign **13**

Strukturering af interview **14**

Strukturering af observationer **14**

Transskription og meningskondensering **15**

Pilotinterview 16

Empiriindsamling på skoler med mindsetbaseret undervisning 18

Empiriindsamling fra skoler med synlig læring 21

Repræsentationer – en afklaring af specialets metodiske og teoretiske grundbegreb **25**

Kollektive Repræsentationer **26**

Kollektive repræsentationer i samfundets kontinuum **27**

Forandring og stabilitet **28**

Tid som kategori **29**

Forbindelse mellem narrativ metode og repræsentationsteori **32**

Narrativer er socialt funderede og meningsskabende **33**

Samfundets narrativer giver form til repræsentationerne **34**

Narrativer har en retrospektiv eller futuristisk forankring **35**

Videnskabsteori **35**

Tids- og læringsopfattelser hos fire sociologiske tænkere **37**

Anvendelsen af Durkheim, Foucault, Marx og Luhmann **37**

Durkheim: Kollektiv tid og ekstern viden **39**

Profan og hellig tid – profan og hellig viden **40**

Kollektiv identitet gennem myter – i stammesamfundet og i klasseværelset **41**

Foucault: Temporal opstigning og akkumulerende viden **43**

Den lineære tids virkning på historien og på individet **44**

Tidsskandering - fra religiøse ordner til uddannelsessystemet 45
Maksimal fart og maksimal effektivitet i læringsprocessen 47
Marx: Konkret tid og meningsfuld viden 49
Konkret arbejdstid indlejret i naturens cirkler af tid 49
Abstrakt tid eller Clock-time i arbejdet og i undervisningen 51
Et kollektivt og handlekraftigt fremtidsperspektiv til de unge 52
Luhmann: Nutidsorientering og individuel viden 53
Den tomme fremtid i undervisningen 54
Et nyt tidsbegreb og selvstyrende elever 55
Opsamling på tidsbegreberne og deres måde at virke i folkeskolen 57
Operationalisering af de fire tids- og læringsopfattelser 58
Tegn på Foucaults temporale opstigning i folkeskolen 58
Tegn på Luhmanns nutidsorientering i folkeskolen 59
Tegn på Marx' konkrete tid og kollektive fremtid i folkeskolen 59
Tegn på Durkheims cirkulære tidsforståelse i folkeskolen 60
Tids- og læringsanalyse af folkeskolen 60
Temporal opstigning og maksimal hastighed i synlig læring og mindsetundervisning 61
Akkumulering af viden i et bestemt tempo 61
Den formbare elev 64
Mekanisk synlig læring 65
Punktet hvor maksimalt tempo møder maksimal effektivitet i synlig læring 68
En kæde af nutid i mindset og synlig læring 69
Selvrefleksion og selvevaluering 70
Individuel progression 72
Fremtiden er tom i synlig læring og mindsetundervisning 75
Hellig tid og konkret tid i lærernes narrativer 78
Konkrete temporaliteter tager tid i undervisningen 79
Hellig tid i undervisningen 81
Opsamling af analysens fund 84

Tre tids- og læringsparadokser i folkeskolen **86**

Ydre bestemt viden gøres til indre refleksiv viden **86**

En bevidsthedsmæssig stræben mod standardiserede mål **87**

Individualiserende tids- og læringspraksisser til selvoptagede elever **88**

Konsekvenserne af endeløs progression **89**

Specialets fund - en social eller kollektiv tidsrepræsentation? **90**

Afrundende refleksioner **92**

Konklusion **93**

Litteraturliste **97**

Indledning

Specialet bevæger sig inden for en tematik om folkeskolen, læring og tid. Folkeskolereformen, som blev vedtaget i efteråret 2014, har medført en række mærkbare tiltag: skoledagen er blevet forlænget, frikvartererne på en række skoler er blevet inddraget til læringstid, en ny tidspulje til understøttende undervisning er blevet introduceret og daglig bevægelsestid og studietid indgår nu i elevernes skemaer. Formålet er, at alle elever skal løftes fagligt. For at sikre at dette sker, er der med reformen også indført et fagligt redskab i form af nye trin- og slutmål for elevernes læring, som med fornyet detaljegrad viser, hvad undervisningen skal basere sig på og hvilket sigte den skal have. Trinmålene korrelerer indholdsmæssigt med nationale test og anvendes sammen med disse til at evaluere elevernes udbytte og dermed reformens succes. Det tydelige fokus på, hvad og i hvilket tempo, eleverne skal lære, har medført en ændring i de pædagogiske undervisnings- og læringsteknikker, der anvendes i skolen. Undervisning skal kunne kaldes evidensbaseret, så man sikrer faglig opstigning for alle. Nærværende projekt anlægger et perspektiv på de nævnte tiltag i skolereformen som en ændring af den overordnede strukturering af tid i skolen. De nye tiltag og den pædagogiske og faglige retning som folkeskolen bevæger sig i efter reformen, er et udtryk for en bestemt måde at opfatte læring kombineret med tid på.

Fokusset på at eleverne skal lære noget inden for en bestemt tidsramme ser ud til at have paralleller andre steder i uddannelsesverdenen. Både gymnasier og universiteter opererer i stigende grad med kontrollerbare læringsmål, samtidig med at tidsrammen indenfor hvilken disse mål skal opfyldes, bliver strammet. "Fremdriftsreformen" er i ordets forstand et udtryk for, at studerende på universiteter skal lære stoffet og færdiggøre studiet inden for normeret tid; hurtigere end de har skullet før. Der har været tale om "omvendte fartbøder" (Friis 2013); bøder, som automatisk pålægges både universiteterne og de studerende, såfremt de studerende er for langsomme til at lære det, en kandidateksamen kræver.

Det er specialets antagelse at den form for tidsstyring, som ses i folkeskolereformen og i andre dele af uddannelsessystemet, har betydning for læringsbegrebet; at når man

ændrer på tidsrammen for det, der skal læres, har det betydning for, *hvad* der læres, og *hvordan* det læres. På den baggrund er undersøgelsen interesseret i at kunne beskrive dette forhold mellem tid og læring i folkeskolen efter reformen 2014 og om der kan siges at være en særlig fælles opfattelse af eller norm for, hvordan tid og viden skal formidles til eleverne. Deraf specialets problemformulering:

Hvordan kan folkeskolens kollektive repræsentation af tid karakteriseres?

Specialets opbygning

Da tid er et abstrakt fænomen, og det ikke på forhånd er klart, hvad der skal ledes efter for at besvare spørgsmålet ovenfor, vil jeg først forsøge at svare på, *hvordan* forholdet mellem tid og læring kan se ud. Jeg vil altså give forskellige billeder af, hvordan opfattelser af tid kan påvirke måden, der undervises på. Dette gøres ud fra en pædagogisk-sociologisk teoriramme. Den empiriske del af specialet vil tage udgangspunkt i virkeligheden i folkeskolen. Jeg ønsker at rette blikket mod folkeskolen, som den er nu, og den retning den bevæger sig i efter reformen i 2014. Derfor vil jeg undersøge skoler, som er i færd med at implementere måder at tænke og undervise på, som er kommet til i forlængelse af reformen.
Inden for de seneste år er der vundet metoder frem, som har baggrund i en form for evidensforskning. De mener at kunne bevise, at den bestemte tilgang har en positiv effekt på elevernes læring. Da reformens mål netop er at få alle elever til at lære mere – og at kunne bevise dette - bliver disse former attraktive at implementere i skolen. Synlig læring og mindset-baseret læring udgør to aktuelle læringstilgange af denne type. De to måder at forstå undervisning og synet på eleven på, kan virke forskellige, men spiller sammen til en helhed, hvilken jeg ønsker at gøre rede for med undersøgelsen. Specialets metodiske greb tager udgangspunkt i en kombination af narrativ metode og repræsentationsteori. Denne tilgang går ud på, at når lærerne i folkeskolen fortæller om deres oplevelser fra undervisningen, spejler de sig i overordnede repræsentationer om tid og læring. Antagelsen er, at der findes et fælles mentalt billede eller en fælles norm for, hvordan tid skal virke i undervisningen. Denne kan iagttages igennem lærernes og elevernes fortællinger og i andre narrativer om de nye læringsformer.

For at svare på spørgsmålet om, hvordan tidens påvirkning af undervisningen konkretkan se ud, vil jeg tage udgangspunkt i fire klassiske sociologiske teorier: Durkheim, Foucault, Marx og Luhmann. Jeg vil undersøge et lille udsnit af hver teori, som handler om tid. Disse teoretiske udsnit operationaliseres til fire beskrivelser af, hvordan tid kan anvendes i folkeskolen. Ved operationaliseringen omdannes teoretikernes tidsbegreber til konkrete måder at gribe undervisningen an på. Derved bliver det muligt at genkende og aflæse de forskellige teoretisk-baserede tidsopfattelser i lærernes narrativer om folkeskolen og de nye læringsformer.
Gennem operationaliseringsprocessen tegnes fire billeder af, hvordan tid og undervisning kan se ud i folkeskolen. I forenklet form vil Durkheims tidsopfattelse betyde en vægt på *hellig tid*, som er en meget enkelt opdelt tid, i elevernes hverdagsaktiviteter (*profantid*) og tiden i skolen, som skal have den egenskab at den løfter det, eleverne allerede ved, til et nyt fælles niveau. Foucaults Discipline and Punish tegner en tidsforståelse, som i skolesammenhænge vil betyde en nøje ydre tidskontrol med elevens læring. Marx' arbejds- og tidsbegreber vil handle om, at eleverne skal glemme uret og følge deres egen og projekternes iboende rytmer. Luhmanns tidsbegreb betyder, at eleven kun skal forholde sig til sin egen nutid og hele tiden kunne foretage valg.
Narrativerne, som skal undersøges for tegn på disse tids- og vidensforståelser, frembringes ved at interviewe lærere fra skoler, som anvender synlig læring og mindset-baseret undervisning og ved observation af undervisningssituationer. Desuden foretages observationer af stormøder og oplæg på skolerne, som bærer temaet mindset-baseret undervisning eller synlig læring.
Efter analysen, som munder ud i et bud på den moderne skoles tids- og læringsopfattelse, fremdrages fundets iboende paradokser og det diskuteres, om specialets fund er udtryk for en social (ustabil) repræsentation eller en kollektiv (stabil) opfattelse af, hvordan vi skal operere med tiden i uddannelsessystemet og i det moderne samfund.

Durkheim som teoretisk og metodisk ramme

Der anvendes i specialet flere sociologiske og metodiske teoretikere, men Durkheims begreber og blik på samfundet er nærværende igennem specialet. Hans betragtninger i The Elementary Forms of Religious Life (2008/1912)[1] danner baggrund for specialets metodiske, teoretiske og videnskabsteoretiske perspektiv. The Elementary Forms var Durkheims fjerde og sidste værk, og repræsenterer på denne måde kulminationen på hans 60 år lange forfatterskab om religion og hans bagvedliggende, kontinuerlige besættelse af samfundet som fænomen. For at iagttage, hvad samfundets elementære former består af; hvad samfundet *er*, studerede han Australiens oprindelige stammesamfund. Samfundet udgøres af kollektive repræsentationer og kategorier. Værkets svar synes at være, at samfundet er lig med dets kollektive viden.
Det forskningsmæssige udgangspunkt i specialet vil være at undersøge samfundet med blik på repræsentationer. Samtidig betragtes specialets genstand – tid - som værende en repræsentation. Derudover anses Durkheims begreb, sammen med Marx' konkrete tidsbegreber, som værende essentielle, alternative måder at rammesætte læring på i den nuværende skole.
Foruden Durkheim og Marx optræder både Luhmann og Foucault i specialets teoretiske del, hvor de præsenteres.

Mindset-baseret undervisning og synlig læring

Jeg har valgt at undersøge folkeskoler, som anvender eller er i færd med at implementere mindset-baseret undervisning eller synlig læring som et grundlæggende pædagogisk redskab i undervisningen. Mindset-baseret[2] undervisning er som udgangspunkt nyt i folkeskoleregi. Fænomenet stammer fra den amerikanske forsker Carol Dwecks bog Mindset -The New Psychology of Succes –How we can learn to fulfill our potential (2006). Tilgangen udgør et sæt teknikker, som har til formål at ændre elevens mentale indstilling til det at lære; deres mindset skal forandres i retningen fra *fixed* til *growth* mindset, for at eleven skal blive mere motiveret og dermed bedre til at

[1] Omtales herefter som The Elementary Forms

[2] Herefter også kaldet *mindset*

lære. Det er planen, at alle skoler og gymnasier i den kommune, hvor specialets informanter arbejder, skal implementere mindsetundervisningens tankegang og praksisser i løbet af de kommende år, ligesom det overvejes at implementere formen i kommunens børnehaver. Tre danske forfattere fra gymnasieverdenen er udkommet med bogen Mindsetbaseret undervisning i 2016 og holder foredrag og deltager i indsatsen om at få ideen udbredt i Danmark.
Synlig læring-metoderne lanceres første gang i John Hatties bog Visible Learning, der udkom i 2008. Hans teori, som fremstår baseret på kvantitative undersøgelser om undervisning, har siden bredt sig i det internationale uddannelsessamfund, hvor han mange steder anses for at være en guru inden for læring. Hans metoder handler især om at øge bevidstheden hos elever og lærere om målene for det enkelte undervisningsforløb, samt hvordan man styrker den enkelte elevs faglige progression. Hans bog blev oversat til dansk i 2013 (Synlig læring) og udkom derved på et passende tidspunkt i forhold til folkeskolereformen 2014, hvor pligten til at undervise efter mål fik fornyet styrke. Undervisningsministeriets konsulenters arbejde indebærer nu blandt andet at indføre landets folkeskoler i Hatties synlige læringsstrategi.

Forskning i tid og uddannelse

Tidstemaet fra en pædagogisk-sociologisk vinkel er kun sparsomt behandlet i nordiske undersøgelser om folkeskolen og uddannelsessystemet. De seneste 10-15 år, er der dog udkommet flere amerikanske, finske og engelske artikler om, hvordan tid virker i uddannelsesverdenen, hvor særligt universitetsstuderenes oplevelse af tid er behandlet og udgør interessante afsæt for nærværende speciale.
Oili-Helena Ylijoko og Hans Mäntylä (2003) Conflicting Time-perspectives in Academic work, figurerer som en af de første undersøgelser omhandlende tid i uddannelsesverdenen, og flere af de efterfølgende undersøgelser henviser til denne. Forskningen er baseret på 52 interview i Finland og skelner mellem fire forskellige former for tid i akademikernes arbejde: *scheduled time*, *timeless time*, *contracted time* og *personal time* (ibid., p. 55). Ylijoko og Mänyla viser forskellige spændinger imellem tidsformerne hos de studerende og hos underviserne på universiteterne. Undersøgelsen påpeger blandt andet, hvordan scheduled time, som henviser til arbejdets accelererende

tempo, er i kamp med timeless-time; tiden til fordybelse i det akademiske arbejde.
Filip Vostal (2015) bygger videre på sidstnævnte fund med sin artikel Academic Life in the Fast Lane: The Experience of Time and Speed in British Academia. Denne undersøger oplevelsen af tid og fart i det akademiske miljø i England og kommer med et mere nuanceret bud på betydningen af acceleration i universitetet.
Ud fra tyve dybdeinterview samt eksisterende analyser om tid, finder Vostal frem til, at de studerendes tiltagende forhindring i at bestemme deres egen rytme, resulterer i en følelse af skyld og stress. Dette sker når de studerende mangler tiden til at udføre det, omverdenen og de selv forventer af en studerende på universitet. Udover at de negative konsekvenser af en intensiveret arbejdsmængde og en konstant oplevelse af at skulle skynde sig bliver tydeliggjort, argumenterer artiklen for, at acceleration ikke er entydigt negativt. Der skelnes mellem en dominerende undertrykkede acceleration og en anden form *energizing acceleration* (ibid., p. 88). Den sidste bidrager til en positiv følelse, som kan føre til innovativ tankevirksomhed i forskningsarbejdet.
Sue Clegg (2010) Time Future –the Dominant Discourse of Higher Education, bygger på Barbara Adam og Chris Groves teorier om fremtid i sin undersøgelse af fremtidsopfattelsen i den engelske universitetsverden. Hun belyser ved hjælp af policy-papirer om uddannelse - heriblandt uddannelses- og udviklingsplaner for de studerende - hvordan fremtiden er centreret omkring de unge selv. Det dominerende fremtidsperspektiv *present future* (ibid., p. 17) indebærer en kort horisont for de studerende. Fænomenet betyder at det at tænke på fremtiden kun drejer sig om den unges liv nu og her. Deres fremtidsforestillinger indbefatter ikke tanker om deres alderdom og slet ikke om generationerne efter dem selv. Universitetslivets tiltagende fart gør det svært for de studerende at tænke i andre baner og udvikle en ansvarlig og etisk tilgang til fremtiden. De pædagogiske teknologier, der bliver benyttet i uddannelsesplanlægningen positionerer de unge som kommende neoliberale, konkurrencedygtige medarbejdere ud fra en herskende managementfilosofi. Der eksisterer således en rationel og teknisk planlægning af de unges liv, som ifølge Clegg ikke modsvarer fremtidens egentlige kompleksitet.
Den sidste undersøgelse, som jeg vil nævne, bevæger sig ud over uddannelsesverdenen og breder sig tilmed over flere lande. Engelske Helen Colley (2012) og hendes tre kollegaer Lea Henriksson University of Tampere i Finland, Beatrix Niemeyer Universität

Flensburg i Tyskland og Terri Seddon Monash University i Australien beskriver i artiklen Competing time orders in human service work: Towards a politics of time, en transnational tendens vedrørende tid i arbejdet i undervisnings- og sundhedssektoren. Forskerne argumenterer for, at neoliberalismens påvirkning af arbejdslivet, som finder sted på tværs af landegrænser forstyrrer en naturlig tidsfølelse hos medarbejderne. Studiet er baseret på politiske dokumenter i form af nationale bestemmelser for uddannelse. Det analytiske perspektiv udgøres af Marx' begreber om arbejde og tid, hvor konkret tid og clock-time anvendes som analyseredskaber. Undersøgelsens centrale fund handler om, at ændringernes i de organisatoriske værdier i de sociale fag truer traditionelle arbejdsværdier pga. øgede krav og færre ressourcer. Kapitalismens indtrængen i uddannelses- og omsorgsfag betyder en bevægelse væk fra den brugsværdi, som ligger i at hjælpe medmennesker, og bevæger sig mod en brugsværdi bestående af kontrol. Presset på tiden skaber oplevelser af opgivelse og stress hos professionelle, fordi arbejdets hastighed intensiveres og dets rytme fragmenteres, og medarbejderne får kun ringe og kortvarige oplevelser af kollektiv identitet og kollektiv agens til at kunne forsvare den sociale brugsværdi i det pædagogiske arbejde.

Ovenstående forskning indikerer, at der i disse år på tværs af lande er noget på spil, som drejer sig om tid – dels i uddannelsessystemet, men også i et videre perspektiv i service- og omsorgsfagene. De studerendes og ansattes tid til fordybelse og refleksion over deres arbejde, deres personlige liv samt etiske spørgsmål, som rækker ud over deres egen situation, trænges i baggrunden for at kunne leve op til organisationens krav om større effektivitet. Artiklerne gør det tydeligt, at tid er en overordnet, social faktor, som griber ind i menneskers liv på en måde, som kan have alvorlige konsekvenser. I sociale organisationer udgør tid en fælles norm, som det enkelte individ ikke kan se bort fra, uanset om det så betyder angst, skam og fortvivlelse at forsøge at leve op til den.
Med dette forskningsmæssige grundlag og med visheden om den øgede tidsmæssige omstrukturering i forbindelse med reformen, virker et fokus på tiden i folkeskolen påtrængende. Der er god grund til at antage at den nye strukturering af folkeskolen og dens fokus på, hvad eleverne skal kunne *hvornår,* på lignende vis griber ind i elevernes liv og hverdag. Målet med nærværende speciale er at belyse tidsbegrebet i folkeskolen og bringe dets pædagogiske konsekvenser for eleverne frem i lyset

Forskningsdesign

Jeg vil her præsentere de enkelte empiriske udsnit og redegøre for indsamlingen af dem samt de problematikker og overvejelser, jeg har mødt i forbindelsen med forberedelsen og udførelsen af de konkrete interview og observationer.

Der er gennemført i alt seks interview. To af disse er med ledere og foregik som enkeltmandsinterview. De resterende fire er foretaget som fokusgruppe eller parinterview med op til fem deltagere. I alt er femten personer interviewet.

Derudover indeholder empirien tre observationer af oplæg eller foredrag på skoler –om hhv. synlig læring og mindset-baseret undervisning. Et af disse var et oplæg for ti lærere og de andre to var på større skoler i form af stormøder, hvor skolens ledelse og alle lærerne - i alt halvtreds-tres - personer var samlet.

Empirien er indsamlet på i alt seks forskellige skoler.

Undersøgelsen er organiseret ud fra en metodisk tilgang, som forklares i afsnittet Kombinationen af narrativ metode og repræsentationsteori. Dette metodiske udgangspunkt betyder, at jeg har søgt efter narrativer i interviewene såvel som i observationerne, som ville kunne fortælle mig noget om skolens repræsentation af tid og læring.

Grunden til, at jeg har valgt at interviewe flere informanter på samme tid, er at undersøge de fælles narrativer som skolen producerer samt fortællingernes måder at forankre sig i større kollektive repræsentationer på. Hvis indsamlingen havde bestået af en række enkeltinterview, er der sandsynlighed for, at det i højere grad havde været disse læreres individuelle perspektiver, som ville være trådt i frem og ikke skolens fælles ånd.

Observation af oplæg og stormøder er på lignende vis valgt, da det antages, at der ved sådanne forsamlinger formidles vigtige narrativer om nye tiltag. Der er her mulighed for at sætte en stemning og påvirke mange lærere til at godkende metoden og tage den i brug.

Kilderne fra interviewene og observationerne optræder anonymt. Foredragsholderne af mindsetbaseret undervisning kan dog ikke optræde under anonymitet. De anses som offentlige personer, som har skrevet en bog af samme navn som læringstilgangen og på undersøgelsestidspunktet er de eneste, som udbreder fænomenet i Danmark. Disse

kilder har indvilliget i at deres koncept er en del af nærværende undersøgelse og speciale.

Strukturering af interview

For at fastholde fokus på specialets relevante aspekter har jeg anvendt interviewguide (Brinkmann & Kvale 2015) på basis af operationaliseringen af de teoretiske tidsbegreber og deres tegn, som kan vise sig i undervisningen. Interviewguiden (Bilag 11) er justeret efter de to pilotinterview. Interviewene er semistrukturerede. Jeg har fulgt de overordnede forskningsspørgsmål i guidens venstre side og brugt et til to interviewspørgsmål ved hvert tema fra højre side af guiden. Derudover har jeg styret interviewene ved at opfordre interviewpersonerne til at fortælle mere om specifikke oplevelser eller ved at tage næste tema op.
Spørgsmålene har været delt i to kategorier. Den ene har specifikt været rettet imod en afklaring af undervisningen i henholdsvis mindset-undervisning og synlig læring: Fx *Fortæl om en dag, hvor undervisningen med synlig læring gik rigtig godt.*
Eller: *Hvordan er eleven med det ideelle mindset?*
Den anden kategori har været rettet mod oplevelser med specifikke tids- og læringsforståelser: *Er der tidspunkter i undervisningen, hvor I føler det hele går op i en højere fælles enhed?* (En afsøgning af oplevelser af Durkheims hellige tid). Eller: *Beskriv den fremtid, der venter eleven* (En afklaring af om skolen formidler en fremtid til eleverne, som kan relatere til Luhmanns eller Marx' fremtidsopfattelse)

Strukturering af observationer

Min observation af undervisningslektionen har sin baggrund i de forskellige tegn på tids- og læringsforståelser i operationaliseringsskemaet (Bilag Som det ses, kommer tegnene til udtryk i de praktiske læringssituationer og dermed i fortællinger om læring. Formålet med observationen var at afkode, hvad der var særligt ved synlig læring frem for andre former for undervisning, derfor fokuserede jeg på de ting, jeg oplevede og hørte, som kunne fortælle mig om det. Observationsguiden var struktureret ud fra specialets narrative tilgang og indeholder spørgsmål som: *Hvilke narrativer fortæller*

læreren i undervisningen? Hvad fortæller eleverne om det der sker, i undervisningen? (Bilag 12)

Jeg tog enkelte billeder af undervisningens omdrejningspunkt læringstrappen (Bilag 14), som hang på væggen i klasselokalet. Efterfølgende brugte jeg den som støtte til notater og analyse.

Observationsguiden til stormøderne og oplægget var struktureret med det sigte at indsamle foredragenes narrativer om de nye læringstilgange: hvad de overordnede fortællinger om metoden var, som skulle få deltagerne til at forstå meningen med den samt motivere dem til selv at anvende de nye teknikker. Dette er gjort ud fra en antagelse om, at sådanne fortællinger om undervisning og læring viser tegn på tilgangens tids -og læringsforståelse. (Bilag 16). Interviewguiden indeholder blandt andet spørgsmålene: *Hvilke narrativer fortæller foredragsholderne om læringsformen? Hvad fortælles om eleverne? Hvordan reagerer tilhørerne på oplægsholdernes fortællinger?*

I observationerne af stormøderne og oplægget tog jeg notater under selve observationen, da det virkede naturligt i disse situationer. Jeg tilføjede umiddelbart efterfølgende flere noter inden jeg kørte derfra, eller når jeg var kommet hjem. To af disse oplæg optog jeg som lydoptagelse på en smartphone efter aftale med ledelsen og oplægsholdere. De er anvendt som støtte til det efterfølgende arbejde. Enkelte steder har jeg udfra lydfilen tilføjet mere ordret, hvad oplægsholderen fortalte. De steder er anført i observationsbeskrivelsen.

Transskription og meningskondensering

Interviewene er transskriberede og ligesom observationerne er de efterfølgende meningskondenseret ud fra tegn på de forskellige tids- og læringsopfattelser, hvilke fremgår af afsnittet: Operationaliseringen af tidsbegreberne. Ved meningskondenseringen oplistede jeg de teoretiske begreber i venstre spalte og tegnene på disse i højre. Fx . har Foucault et begreb om *effektivitet i indlæringen*. Til dette begreb kunne jeg føje en række citater fra empirien, særligt fra synlig læring, som bl.a. arbejder med et "effektivitetbarometer". Foruden de allerede operationaliserede temaer, tegnede der sig to andre temaer i løbet af empiribehandlingen, som umiddelbart ikke faldt

indenfor de etablerede temaer: *Personlig progression* og *skoletræthed*. Personlig progression fremgik i en overvejende del af interviewene og skoletræthed var fremtrædende i de to interview med flest deltagere; pilotinteviewet med fire deltagere (Pilotinterview lærere) og fokusgruppeinterviewet om synlig læring med fem deltagere (Interview D). Jeg valgte derfor efter den første kondensering at kode narrativerne ud fra disse to temaer og medtage disse i den videre behandling og analyse.
I beskrivelsen af analysens fund i nærværende speciale, har jeg givet eksempler på nogle af de mest tydelige empiriske udsnit relateret til tidsbegreberne og henvist til transskriptionerne og observationsbeskrivelserne, som er vedlagt som bilag.

Nedenstående er en oversigt over specialets interview og observationer, som blev indsamlet i perioden 18.04.2016 – 06.06.2016. Jeg har under hvert empirisk udsnit, ud over informationer om tid, sted og informanter, beskrevet forhold omkring adgangen til informanterne, overvejelser over informanternes validitet, hvad det pågældende udsnit betød for undersøgelsens forløb, samt om det empiriske udsnit krævede særlige etiske overvejelser.

Pilotinterview

18.04.2016 Pilotinterview leder (Bilag 2)
Varighed: 60 minutter
Sted: I interviewpersonens hjem
Skolen: En folkeskole med ca. 700 elever i et ressourcestærkt område udenfor en større provinsby.
Adgang til informanten: Jeg kontaktede den tidligere leder via mail og fik hurtigt en aftale.
Interviewpersonen: Den tidligere leder var i tresserne og var stoppet på skolen et halvt år forinden. Han havde da været leder på skolen i seksten år.
Indtryk: Han virkede som en stærk leder, som ønskede at profilere sin skole. Han italesatte nye tiltag fra regeringen som udfordringer, der kunne klares.

Pædagogisk linje: Han havde været med til at indføre anerkendende pædagogik i sin skole for ti år siden. Nu var skolen i sin første fase i indførelsen af mindset-baseret undervisning.
Anvendelse af interviewet i specialet: Pilotinterviewet er det første i undersøgelsen. Det er åbent og afsøgende i sin form. Det blev længere end planlagt, da jeg spurgte ind til ting ud over interviewguiden. Interviewguiden blev efter dette interview justeret og mere fokuseret. Desuden blev det tydeligt, at det var vigtigere for undersøgelsen primært at interviewe lærere, så selve undervisningen kunne blive omdrejningspunktet for empirien. Pilotinterviewene har gennemgået den samme behandling som de efterfølgende interview. Aktuelle interview er benyttet i meget begrænset omfang i selve analysen, da lederen ikke havde været med i processen omkring mindset-undervisning. Efter de første interview valgte jeg at afgrænse undersøgelsen primært til de to nye læringsformer.

25.04.2016 Pilotinterview 4 lærere (Bilag 1)
Varighed: 45 minutter.
Skolen: En folkeskole med ca. 700 elever i en større by med elever fra både bedre og dårligere stillede familier.
Sted: I et mødelokale på skolen
Adgang til informanterne: Kontakten til informanterne blev skabt gennem en medstuderende, som arbejdede på samme skole.
Interviewpersoner: 2 kvinder og 2 mænd, som underviste på mellemtrinnet og i overbygningen. De var i alderen 50-60 år, og havde været på skolen i mellem 17 og 36 år.
Indtryk: Lærerne var ærgerlige over skolens udvikling mht. målstyring og test. Kommunen forlangte, at de skulle anvende synlig læring i undervisningen, men ingen af de fire brugte metoderne i deres praksis. En af lærerne, Mona, var positiv overfor reformen, men de andres udtalelser dominerede interviewet.
Anvendelse i specialet: Interviewet er anvendt i begrænset omfang. Efter dette interview besluttede jeg at forsøge primært at indsamle empiri fra skoler, som anvendte synlig læring og mindsetbaseret læring. Desuden blev interviewguiden justeret igen, hvorefter den forblev sådan i de resterende interview.

Empiriindsamling på skoler med mindsetbaseret undervisning

12.04.2016 Observation A

Stormøde om mindsetbaseret undervisning (Bilag 7)

Varighed: 2 timer inkl. 20 minutters pause.

Skole: Et større gymnasium.

Sted: Et stort auditorium på skolen. Foredrag med powerpoint-show og mikrofon.

Adgang til mødet: Jeg blev via en folkeskoles hjemmeside opmærksom på, at de arbejdede med mindset-baseret undervisning og havde haft et stormøde med forfatterne til bogen om læringsformen. Jeg blev interesseret i at undersøge læringstilgangen og kontaktede forfatterne over mail for at få mulighed for at deltage i et lignende møde på en anden folkeskole. De havde ingen planlagte oplæg på folkeskoler i den aktuelle periode, men tilbød mig at observere ved et møde af samme slags på et gymnasium.

Personer: ca. halvtreds fremmødte lærere, to ledere, seks elever og to foredragsholdere.

Oplægsholderne: To mandlige forfattere. De var begge i fyrrerne og havde arbejdet som henholdsvis lærer og rektor på et gymnasium.

Indtryk: Foredragsholderne virkede entusiastiske og var underholdende. Deltagerne var interesserede og mange gav udtryk for, at de så metoden som en løsning på nogle udfordringer i undervisningen. Nogle stillede også kritiske, opklarende spørgsmål i spørgetiden.

Observationsbeskrivelse: Observationen blev lavet ud fra observationsguiden. Jeg tog notater under mødet, da det virkede naturligt at gøre i situationen. Derefter tilføjede jeg flere noter, inden jeg kørte derfra. Senere er det renskrevet på computer. Anvendelse i specialet: Observationen af stormødet gav mange brugbare iagttagelser og narrativer knyttet til læringsformen og udgør en værdifuld kilde til analysen.

21.04.2016 Interview A

Leder på skole med mindsetbaseret undervisning (Bilag 3)

Varighed: 40 minutter.

Skole: En folkeskole med ca 700 elever i udkanten af en større by i et velstillet område.
Sted: I et mødelokale på skolen
Interviewperson: En leder i starten af fyrrerne. Han havde været leder på skolen i et år, og havde inden da fungeret i nogle år som pædagogisk leder på samme skole.
Adgang til informanten: Jeg kontaktede informanten over mail og fik hurtigt en aftale.
Indtryk: Han så frem til at skolen skulle indføre mindset-baseret undervisning. De havde selv ansøgt om midler til det og skulle implementere formen inden for en treårig periode, hvor de nu var i gang med første fase. Han så på reformen og andre nye tiltag med positive øjne.
Anvendelse i specialet: Interviewet er anvendt i nogen grad i analysen. Lederen kom med nogle generelle overvejelser over mindset-formen samt om det at skolerne bliver sammenlignet på landsplan, som er interessante i specialets sammenhæng.

31.05.2016 Interview B

To lærere på skole med mindsetbaseret undervisning (Bilag 4)
Varighed: 35 minutter
Skole: En større folkeskole i udkanten af en større by i et velstillet område. skolen var i starten af en implementeringsfase af mindset-undervisningen.
Sted: I et mødelokale på skolen.
Adgang: Jeg havde kontaktet flere skoler som anvendte mindset-tilgangen uden at få adgang til informanter. Efter jeg havde fået tilladelse igennem lederen, kontaktede jeg alle klasselærerne på denne skole via forældre-intra. Jeg fik på den måde adgang til en mandlig informant, som gerne ville stille sit team til rådighed for mig. Det var aftalt, at fire informanter skulle deltage i interviewet. Da vi mødtes på den aftalte dag dukkede dog kun to op.
Interviewpersoner: En mandlig samfundsfagslærer i halvtredserne, som havde arbejdet på skolen i tyve år og en mandlig dansklærer i fyrrerne, som havde arbejdet på skolen i syv år. De underviste begge i overbygningen.
Indtryk: De to lærere var positive overfor mindset-tilgangen og havde været til et enkelt stormøde om formen. Den ene sad i skolens pædagogiske udvalg og havde været med til at beslutte, at tilgangen skulle indføres. De to informanter havde gjort sig tanker om

mindsetundervisning, men anvendte den på daværende tidspunkt kun i begrænset omfang.
Anvendelse i specialet: Interviewet er anvendt flere steder i analysen. Det viste sig, at de to lærere brugte tilgange, som havde karakter af cirkulære tids- og læringsformer i den faglige undervisning, hvilket ikke syntes til stede i andre interviewpersoners narrativer. Derfor udgør interviewet et værdifuldt empirisk udsnit.

06.06.2016 Interview C

To lærere på skole med mindsetbaseret undervisning (Bilag 5)

Varighed: 30 minutter.
Skole: En gammel privatskole med ca. 600 elever.
Sted: Et fysiklokale i skolens kælder.
Informanter: To kvindelige lærere midt i trediverne, som underviste i henholdsvis tysk og dansk i overbygningen.
Adgang: I en periode, hvor jeg fik indtrykket af, at sidstnævnte interviewpersoner var sprunget fra aftalen, og efter på flere måder at have kontaktet de folkeskoler, som jeg vidste arbejdede med mindset-formen, henvendte jeg mig til forfatteren af mindset-bogen igen. Han satte mig i forbindelse med ledelsen på en ungdomsskole og en privatskole. Jeg fik derefter lavet en aftale med to lærere på privatskolen.
Indtryk: Informanterne virkede meget entusiastiske. De havde arbejdet med mindset i to år. De underviste andre lærere på skolen i det og havde været ude at holde et oplæg om tankesættet i den lokale løbeklub. Udover at bruge mindset i den daglige undervisning, gav de udtryk for, at de også brugte mindset-ideen i deres privatliv.
Anvendelse i specialet: Interviewet ville stå stærkere i undersøgelsen, hvis disse to informanter havde arbejdet på en folkeskole. Men da det på det aktuelle tidspunkt ikke var muligt at skaffe flere folkeskolelærere, og da disse to privatlærere havde den erfaring med metoden, som de sidste informanter manglede, valgte jeg at tage dem med i undersøgelsen. Vilkårene for undervisningen kan være anderledes på en privatskole end i en folkeskole, men mindsetlæringens grundtanke, den praktiske tilgang og synet på elevens læring antages at ville ligne hinanden de to steder.

Empiriindsamling fra skoler med synlig læring

10.05.2016 Observation B

Matematikmodul i en 6. klasse med synlig læring (Bilag 8)

Varighed: 90 minutter.

Skole: En folkeskole med ca. 150 elever.

Sted: Et klasselokale

Personer: Kvindelig lærer i trediverne samt tyve elever i sjette klasse.

Adgang: Jeg fik adgang til denne informant, da en bekendt lærer havde været til vidensdeling på informantens skole, hvor denne kvindelige informant havde fortalt om sin undervisning. Jeg kontaktede hende via mail og fik derefter en aftale om at observere i hendes sjette klasse. Tilladelsen til at observere blev givet via lederen. Så længe elever og skole var anonyme, og der ikke blev filmet eller lydoptaget var studerende velkomne i undervisningen.

Indtryk: Læreren var meget begejstret for synlig læring. Hun havde tillært sig metoden gennem bøger og internettet.

Særligt ved denne observation: Jeg blev præsenteret for eleverne ved undervisningens begyndelse, og de var bevidste om min tilstedeværelse. Jeg gik rundt blandt eleverne og talte med flere af dem for at høre deres oplevelser af det, de var i færd med. Læreren fortalte, at eleverne havde arbejdet ekstra koncentreret i det pågældende modul pga. min tilstedeværelse, hvilket antyder, at min observation kan bære præg af en mere ideel eller ordnet udgave af undervisningssituation end en almindelig hverdag.

Anvendelse i specialet: Det empiriske udsnit har stor værdi i opgaven og bliver anvendt flere gange via henvisninger og citater i analysen. Da anvendelse af læringstaksonomien er et meget brugt og detaljeret praksissystem fra synlig læring, kan man sige, at observationen har en slags eksemplarisk karakter.

11.05.2016 Interview D

5 lærere på skole med synlig læring (Bilag 6)

Varighed: 45 minutter.

Skole: Stor folkeskole med ca. 900 elever

Sted: I et mødelokale på skolen

Adgang: Jeg havde igennem min søgning på internettet fundet frem til en kommune, som gjorde et stort arbejde for at få implementeret synlig læring på alle deres skoler. Da jeg igennem mit netværk havde bekendt, som arbejdede på et stor skole i denne kommune, kontaktede jeg hende. Hun fik sat et fokusgruppemøde op på sin skole med 5 lærere.
Informanter: En kvindelig lærer i halvtredserne, som underviste i matematik i overbygningen, to mandlige lærere i trediverne som underviste i de naturvidenskabelige fag i overbygningen, en mandlig lærer i slut trediverne og en kvindelig lærer i tyverne, som underviste i indskolingen.
Indtryk: De to lærere i indskolingen arbejdede konsekvent med synlig læring og var meget optagede af det. Den mandlige var ved at uddanne sig til synlig lærings-konsulent. De tre resterende anvendte ind imellem teknikker fra synlig læring og var overvejende positive over for tilgangen. Der var en god dynamik i gruppen, hvor alle kom til orde.
Anvendelse i specialet: Empiriudsnittet er rigt anvendt i specialet og udgør en værdifuld kilde til analysen.

11.05.2016 Observation C

Pædagogisk aften om synlig-læringsportal (Bilag 9)
Varighed: 1 time.
Skole: en stor folkeskole med ca. 900 elever.
Sted: i skolens store sal.
Personer: ca. 60 lærere og deres 2 ledere.
Adgang: I forlængelse af fokusgruppeinterviewet ovenfor fortsatte jeg til en pædagogisk aften på samme skole om et nyt it-system, der inkluderede synlig læring. Tilladelse blev givet af lederen.
Indtryk: Ved første indtryk var det ikke en interessant observation for specialet, da det i høj grad handlede om de tekniske sider af it-systemet. En programmør fortalte om, hvordan lærerne fx skulle logge in og rette tekst i portalen, og der var ikke megen respons fra tilhørerne. Derfor bærer observationsbeskrivelsen ikke præg af fyldighed. Dog viste det sig, at måden eleverne skulle arbejde i systemet på, var meget brugbar viden for mig.
Observationsnotater: Jeg tog få noter under observationen og skrev mere til umiddelbart efter, hvorefter det blev renskrevet ved computeren.

Anvendelse i specialet: Observationen er anvendt få steder i analysen, men med stor vægt.

25.05.2016 Observation D

Foredrag om synlig læring (Bilag 10)

Varighed: 2 timer.

Skole: Specialskole med ca 150 elever.

Sted: I skolens formningslokale

Deltagere: 10 lærere.

Oplægsholder: Mandlig konsulent i fyrrerne ansat af undervisningsministeriet.

Adgang: Jeg kontaktede en række konsulenter og private undervisere i synlig læring for at få mulighed for at deltage i en workshop. Mange havde på det tidspunkt ikke planlagt flere kurser inden sommerferien. Efter mange opkald og mails fik jeg kontakt til en konsulent, som inviterede mig med til et oplæg, han skulle holde på en lille skole.

Indtryk: Lærerne var meget begejstrede for ideen bag metoden og var begyndt at arbejde med tilgangen.

Observationsnoter: Da dette var en lille lærergruppe, som jeg som observatør ikke var en del af, virkede det ikke naturligt, at jeg sad ved samme bord som resten af deltagerne. Jeg sad på en stol lidt væk fra lærergruppen. Jeg tog få notater under oplægget og tilføjede flere noter umiddelbart efter jeg var kommet hjem.

Anvendelse i specialet: Observationen udgør et værdifuldt empirisk udsnit og anvendes i rigt omfang i analysen.

Repræsentationer – en afklaring af specialets metodiske og teoretiske grundbegreb

Repræsentationer udgør på flere måder et centralt begreb i specialet og er både en del af undersøgelsens teoretiske og metodiske grundlag. Repræsentationer er et forskningsmæssigt perspektiv: det er med et perspektiv på samfundet som værende bygget op af repræsentationer, at min genstand undersøges. Desuden udgør repræsentationer undersøgelsens genstand: tid, som kan siges at være et teoretisk begreb.

Følgende er en afklaring af tid som repræsentation, som kort sagt konkluderer, at tid er et socialt, mentalt billede. Hvad dette billede udgøres af, skal de efterfølgende fire sociologiske tidsopfattelser komme med bud på.

Den følgende del af opgaven undersøger i en mere uddybende form, hvad repræsentationer er, herunder deres placering i samfundets kontinuum samt deres evne til at være stabile eller forandre sig. Afklaringen af repræsentationsbegrebet findes ved hjælp af Durkheims introducerende kapitel i The Elementary Forms of Religious Life (1912) og Steven Lukes: Emile Durkheim His Life and Work (1973). Jeg inddrager desuden Moscovicis: Social Representations (2000), som forsøger at skabe et repræsentationsbegreb med udgangspunkt i ideen om, at modernitet vil sige at alt - også repræsentationerne - er i konstant bevægelse.

Ifølge Durkheim hører tid til en særlig type overordnede repræsentationer, som kaldes kategorier. I sin udredning af, hvad kategorier er, definerer han således også, hvad der karakteriserer tid i sin grundlæggende form. Durkheims forståelse af tidskategorien afviger på flere måde fra andre afklaringer ved, på original vis at sammenkoble tilgange til tid, som af andre tidsteoretikere har tendens til at adskille.

Specialets empiri og den efterfølgende meningskondensering er foretaget på baggrund af et narrativt perspektiv. Årsagen til valget af dette greb, hvor informanternes fortællinger om tid træder frem, er at narrativer har en metodisk brugbar forbindelse til repræsentationsteorien. Denne forbindelse belyser jeg overvejende ved hjælp af Michael Murrays artikel: Connecting Narrative and Social Representation Theory in Health studies (2002).

I det sidste afsnit i denne metodiske del vil jeg på baggrund af de hidtil beskrevne afsnit om repræsentationer, kategorier og fusionen mellem narrativ og repræsentationsteori forklare specialets videnskabsteoretiske grundlag.

Kollektive Repræsentationer

Durkheim var optaget af at skabe sociologien som særskilt videnskab; den skulle have sit eget virkelighedsfelt som sin genstand og dermed adskille sig fra psykologiens og filosofiens domæne. I sociologien udgøres den specifikke virkelighed, som skal undersøges af de sociale fakta eller af repræsentationerne: *Essentially social life is made up of représentations* (Lukes 1973 p. 231[3])

> There should, Durkheim argued, be a special branch of sociology (he called it social psycology), investigating "by the comparison of mythical themes, popular legends and traditions and languages, the way in which social representations attract and exclude one another, how they fuse together or become distinct, etc." (Lukes 1973, p. 8)

Ifølge Durkheim handler sociologien altså om at undersøge det sociale ved at se på de repræsentationer, som samfundet består af. Han foreslår ifølge citatet, at repræsentationerne og deres måder at indvirke på hinanden kan studeres ved at sammenligne mytiske temaer, populære legender, traditioner og sprog. Som jeg kommer ind på i afsnittet om forbindelsen mellem den narrative metode og repræsentationsteori, lægger nærværende studie sig i en vis grad op ad Durkheims indgangsvinkel til sociologien, og her den pædagogiske sociologi, ved at undersøge repræsentationen af tid igennem de narrative eller *mytiske temaer*, som træder frem, når skolen samles til større pædagogiske arrangementer, og når lærere fortæller om deres undervisning.

[3] Lukes citerer Durkheim 1897 On Suicide, p. 352

Fænomenet kan synes at omfatte alting, og gør det på en måde også. Det indeholder alle de mentale koncepter, billeder eller begreber, vi som individer i et samfund anvender til at tænkte og kommunikere med. Vi har på den måde både mentale repræsentationer for det, vi kan se i ude i virkeligheden, men vi har også repræsentationer for det i samfundet, som ikke er konkret eller synligt, fx udgøres vores moral af kollektive repræsentationer.

Kollektive repræsentationer i samfundets kontinuum

For at gøre det mere klart, hvad repræsentationer er, og hvilken placering specialets grundfænomen således indtager i samfundet, vil jeg kort beskrive samfundets kontinuum, som Durkheim ser det.

Samfundet kan nemlig ses som en sammenhængende struktur, hvor den ene ende af strukturen består af *structural, anatomical or morphological social phenomena, making up the substratum of collective life* (Lukes 1973, p. 10), det er selve samfundets geografiske og befolkningsmæssige grundlag, fx hvor, i hvad og hvor tæt indbyggerne bor. Dernæst er det, som kan kaldes institutionaliserede normer, der består af mere eller mindre formelle love og moralske regler og religiøse dogmer, som ofte har deres oprindelse i det politiske system. Resten af dette kontinuum udgøres af de sociale fakta; nogle sociale strømninger af relativt stabile opfattelser og forestillinger i samfundet. De har samme objektivitet og virker med lige så stor kraft på individet, men karakteristisk for de sociale fakta er, at de endnu ikke har en fast form. De kollektive repræsentationer udgør en slags sociale fakta, som befinder sig i en overordnet struktur, og antager, om muligt, en endnu mindre krystalliseret form. *The representations collectives were, then, social facts located in the superstructure*. (ibid., p. 10). Tid er altså en slags social fakta, som kan virke abstrakt i dets ikke-solide form, men det har stor betydning for den måde, vi lever og tænker på, og det har sin forbindelse til de grundlæggende dele af samfundet. Durkheim mener nemlig, at der er en hel serie af forskellige grader, som skaber en forbindelse uden brud mellem de mest solide dele af samfundet til disse frie strømninger, som begrebet tid er en del af.

Vigtigt er det dog, at selvom de kollektive repræsentationer har forbindelse hele vejen ned til de faste institutioner og morfologiske dele af samfundet, kan de frigøre sig fra

disse og virke efter deres egne love. Det er på grund af dette vilkår, at Durkheim kalder samfundet for sui genesis. Samfundet, eller de kollektive repræsentationer, er af en art for sig og kan operere uafhængigt af dets medlemmer.

Forandring og stabilitet

I Durkheims definition er repræsentationer kollektive i flere henseender: de skabes kollektivt når grupper af individer samles i situationer, hvor der opstår en form for fælles begejstring eller andre stærke følelser. Desuden referer de til noget fælles; de henviser til noget generelt for hele gruppen eller for hele samfundet. (ibid., p. 7). Deres kollektivitet betyder, at de skal kendes af medlemmerne. Dette har betydning for, hvor hurtigt eller langsomt de kan forandre sig og hvor ofte der kan komme nye til. Hvis de forandrer sig for hurtigt, eller hvis der konstant opstår flere repræsentationer, mister de deres overordnede gyldighed og virkning. Tid som repræsentation kan dermed både siges at forandre sig og ikke at forandre sig (Pickering 2000, p. 17). Repræsentationer ændrer sig, blander sig med hinanden og nye opstår i omtrent samme tempo, som sproget ændrer karakter over tid.

Serge Moscovici (2000) har en anden opfattelse af repræsentationerne og deres forandringstempo. Han bygger delvist sin teori på Durkheims repræsentationsbegreb, men lægger afstand til den ved at kalde repræsentationerne for sociale, fremfor kollektive.[4]

Moscovici forsøger at skabe sin repræsentationsteori ud fra vilkårene i moderniteten, som er kendetegnet ved at være mere flygtige og decentraliserede. Repræsentationerne udgøres ikke som hos Durkheim af en form for viden, der ligger uden for individet; *representations cannot be acquired through the study of some explicit belief or knowledge, nor established through some specific deliberation.* (ibid., p. 7).

[4] Durkheim bruger både udtrykket sociale- og kollektive repræsentationer (se fx Durkheim 1912), men for at skelne mellem de to teoretiske tilgange, kaldes Durkeims begreb for kollektive repræsentationer (Moscovici 2000)

Repræsentationen af tid vil i hans udlægning være til forhandling, og som alle andre sociale konstruktioner skulle kommunikeres til enighed i enhver ny social sammenhæng. Repræsentationer skabes og genskabes nemlig i et konstant flow via menneskets kommunikative processer. Ved disse processer, som går ud på at gøre det, som virker ukendt til noget kendt, lettes kommunikationen og graden af usikkerhed mindskes, og for en stund opnås konsensus mellem medlemmerne i gruppen.
Forskellen mellem Durkheims og Moscovicis udlægning af begrebet er interessant i forhold til specialets fund og undersøgelsens generaliserbarhed. Hvis der er tale om en *social* repræsentation, kan de tidsrepræsentationer, som findes, være udtryk for et øjebliksbillede af netop de specifikke skoler, jeg har medtaget i undersøgelsen. Der vil varigt kommunikeres om nye tidsrepræsentationer lokalt, på skolerne og i samfundets andre institutioner og grupperinger. Hvis tidsrepræsentationen derimod er kollektiv, kan der i højere grad være tale om en tidsforståelse af en mere generel og varig karakter, som i bedste fald repræsenteres bredt i det moderne samfund.
Denne diskussion tager jeg op i projektets sidste del.

Tid som kategori

Tid ses altså gennemgående som en kollektiv repræsentation i nærværende projekt, men faktisk falder begrebet ind under en særlig gruppe af repræsentationer, som er helt fundamentale for vores tankevirksomhed. Sammen med bl.a. rum, art, antal og årsagssammenhæng, hører tid til blandt de betydningsfulde *kategorier*.[5] Kategorierne er en slags universelle repræsentationer i den forstand, at de i en eller anden form findes i ethvert samfund, hvor de udgør et logisk grundlag for mentale aktiviteter. De er med andre ord afgørende for, at individerne kan tænke og gøre sig forståelige overfor hinanden.

> They correspond to the most universal properties of things. They are the solid frames that enclose all thought. Thought does not seem to break out of

[5] Ordet *kategories* bruges i Durkheim (1998) p. 19

> them without destroying itself, since we seem unable to think of objects that are not in time or space, that are not countable, and so on. (Durkheim 2008, p. 11)

Andre typer repræsentationer skifter lettere karakter, og vi kan godt forestille os et samfund eller et individ uden dem, men ikke uden kategorierne. Som Durkheim udtrykker det: *They are so to speak the armature of intelligence*. (ibid., p. 11).
Vi må, for at kunne orientere os tankemæssigt og når vi taler sammen, vide noget om *hvornår*, *hvor* og *hvorfor*. Men selvom kategorierne er udtryk for et uundværligt, logisk element, udspringer kategorierne og det tidslige begreb af religionen og religiøs tankevirksomhed. Derfor er studiet af kategorierne og ikke mindst tid helt centralt i Durkheims undersøgelse af australske stammesamfund i The Elementary Forms of Religious life. I nærværende speciales første teoriafsnit; Durkheim: Tid og kollektivitet vises, hvordan tidens første inddeling i den simple samfundsform var i to skiftende perioder p.ga. gruppens behov for at mødes og afholde religiøse ceremonier. I samfund, som er længere i deres udvikling, er tidsbegrebet og opdelingen af tid blevet meget mere komplekst. Den menneskelige og samfundsmæssige udvikling sætter altså sit præg på den måde, vi opfatter og opererer med tid. I denne iagttagelse er der to centrale pointer, som danner fundamentet for nærværende undersøgelse. For det første: alle samfund har et tidsbegreb; de har indopereret tid som en central kategori for deres måde at tænke på og for deres måde at producere viden på; alle grupper af mennesker anvender tid som vigtig kategori i deres måde at lære på. For det andet: selvom tid som kategori er universel, har begrebet udviklet sig forskelligt alt efter samfundets grundlæggende substratum. Der er på den måde en særlig kollektiv repræsentation af tid i en hver samfundsform.
Det er med denne grundforståelse af tid som kategori og samfundenes forskellige tidsudgaver, jeg har valgt at præsentere fire forståelser af tid som analytiske perspektiver. Det forventes ikke, at kun én af disse træder frem i undersøgelsen af skolen, men heller ikke at samtlige teoretiske tidsbetragtninger vil gøre sig gældende i den nuværende skole. For at kunne præcisere skolens tidsrepræsentation bedst muligt, anvender jeg en forholdsvis bredspektret teoretisk orientering som analytisk grundlag. Derved er intentionen at kunne komme med et bud på, hvad der er særligt ved den

måde, kategorien tid har udviklet sig i retning af i skolen og i bedste fald i samfundet, som det ser ud nu.

Skolens kollektive tidsrepræsentation, som undersøgelsen kommer med et bud på, antages at ville have en stor betydning for undervisningen og elevernes læring, og i et bredere perspektiv; at tidsrepræsentationen og dens kombination med læring har en afgørende betydning for den måde eleverne opfatter sig selv og det at være individ. Denne hypotese ligger til grund i et af hovedpunkterne i Durkheims repræsentationsteori; at de kollektive repræsentationer virker bestemmende for den måde, de enkelte individer i gruppen tænker, føler og agerer. Kategorierne har, som andre kollektive repræsentationer, en tvingende virkning, og på grund af deres fundamentale rolle, har de en særlig kraftfuld effekt på individet:

> What happens when a mind openly departs from these norms of all thoughts? Society no longer considers that mind human in the full sense of the word, and treats it accordingly. (Durkheim 2008, p. 19)

Disse fundamentale tankeelementer er altså ikke til at undgå. Hvis vi forsøger at ændre på opfattelsen af tid (fx at regne med tiden efter et ur) eller rum (hvad er op og ned, højre og venstre), vil vi føle en modstand. Denne modstand vil virke udefra via andres holdninger, men vi vil også føle en modstand inde fra os selv. Som Durkheim siger, er samfundet, og dermed tidsrepræsentationen, også repræsenteret inden i os.
Til slut i denne definition af tid som grundbegreb, vil jeg gøre opmærksom på Durkheims særegne betragtning: at kategorierne, er opstået i religionen og formet af den. Tid er således et oprindeligt religiøst fænomen, men som vi ved er tid også et måle-begreb, som anses som hørende til og forankret i videnskabens verden. Religion og videnskab kan betragtes som to divergerende tilgange til verden, men Durkheim ser religionen som en oprindelig måde at kategorisere og ordne den sociale verden på. Religionen udgjorde i de tidlige samfundsformer det, som senere blev til filosofi og videnskab. Således har religionen formet den menneskelige hjerne og dannet grundlag for den måde vi repræsenterer tid og anden videnskabelig tænkning.

> But it has been less frequently noted that religion has not merely enriched and preformed human mind with a certain number of ideas; it has helped to form that mind. Men owe to religion not only a good part of their knowledge but also the form in which this knowledge is elaborated. Durkheim 2008, p. 11).

Med denne meget overordnede betragtning i indeværende afsnit, som skal fungere som en definition af tidsbegrebet[6], er det i øjenfaldende, hvordan Durkheims tilgang til fænomenet divergerer fra andre udredninger. I mange teorier om tid som begreb fremstilles Durkheim som den første, der betragtede tid som noget socialt. (Pitgrim 1937, Ducheon 2013). Tidsbegrebet deles ofte i to eller tre spor, som fx: En videnskabelig-mekanisk teori om tid, en religiøs betragtning af tid, og altså en social tilgang[7]. Med ovenstående citat samt indeværende afsnit bliver det tydeligt, at religion, videnskab og det sociale har en dyb sammenhørighed, og dermed at tid som begreb er et religiøst, videnskabeligt socialt begreb på samme tid.

Forbindelse mellem narrativ metode og repræsentationsteori

Følgende afsnit er en forklaring på mit metodiske greb; at jeg undersøger den kollektive repræsentation af tid igennem fortællingerne fra skolen. Desuden indeholder afsnittet mine metodiske overvejelser omkring de narrativer, jeg skal indsamle i undersøgelsen. Kollektive repræsentationer kan som sagt undersøges ved at se på og sammenligne *myths and popular legends*.[8] , hvilket kan siges at være indeholdt i den narrative metode. Netop denne kombination af repræsentationsteori og den narrative tilgang, beskriver

[6] Til at definere tid på klassisk vis henvises ofte til Aristoteles: "Time is the calcuable measurement of motion with respect to before and afterness" (Lippincott 1988, p. 10)

[7] Se fx Pitgrim (1937), Ducheon (2013), og Lippincott (1988)

[8] Se afsnittets indledning

Michael Murrays artikel Connecting Narrative and Social Representation in Health Studies (2002) samt Janos Laszlo (1997): Narrative Organisation of Social Representation. Som titlerne antyder, advokerer forfatterne for at integrere de to metodiske fænomener i samme analysetilgang, hvilket nærværende studie netop gør. Essensen i deres metodiske teori er, at når en gruppe eller et samfund skaber narrative fortællinger, er det et led i skabelsen af en social repræsentation, samtidig med at der i den proces trækkes på bredere kollektive repræsentationer. Narrativer er med denne vinkel dybt involverede i organiseringen og fastholdelsen af sociale repræsentationer. Artiklerne sammenligner de to tilgange, og Murray anviser metodiske angrebsvinkler til at undersøge sociale virkeligheder indenfor sygehusverdenen. Jeg mener, at den metodiske fusion imidlertid kan bruges i mange pædagogisk-sociologiske sammenhænge, og i nærværende studie anser jeg den for oplagt i undersøgelsen af skolens tidsrepræsentation ud fra narrative interview og observationer.

Narrativer er socialt funderede og meningsskabende

Narrativ teori og repræsentationsteori har afgørende ligheder i deres måde at virke på og er derfor nærlæggende at anvende sammen: for det første er narrativer ligesom repræsentationerne karakteriserede ved at være sociale på flere niveauer. De konstrueres i en interpersonel kontekst; vi husker begivenheder, når vi er sammen, og det er gennem det sociale medium; sproget, at vi konstruerer og udtrykker narrativerne. Desuden er den narrative historie orienteret mod den anden; når der fortælles, forsøger fortælleren at overbevise lytteren om historiens legitimitet. Derved kan man sige, at selv de mest personlige, individuelle narrativer, på den ene eller anden måde er socialt funderet.

For det andet virker narrativer, i lighed med repræsentationerne, meningsskabende; det at fortælle er en måde vi mennesker organiserer og giver mening til den strøm af begivenheder, vi er den del af. I narrativerne giver vi form til det, som ellers kan virke kaotisk.

I fokusgruppeinterviewene anser jeg på den måde lærernes narrativer for udtryk for deres måde at skabe identitet på som enkeltpersoner i deres lærerrolle, men særligt som gruppe. Deres fortællinger er en måde at ordne deres oplevelser af det at være lærer på

den pågældende skole, og de får i denne interviewform mulighed for at bringe orden i deres gruppeidentitet i forhold til mindset og synlig læring i fællesskab. Pointen med den kombinerede tilgang, som Laszlo og Murray omtaler, er at man ved denne form kan iagttage, hvordan lærerne i denne identitetsopbyggende proces, spejler sig i de kollektive repræsentationer, som allerede findes om tid og læring.

Samfundets narrativer giver form til repræsentationerne

Et samfundsnarrativ[9] er en slags udvidet, ofte socio-religiøs, fortælling - fx om, hvordan landet klarede sig igennem hårde tider, eller myter og legender om sagnhelte eller guder, som har spillet en rolle for, hvordan medlemmerne eller samfundet er i dag.
Det er igennem disse mytiske historier om samfundet at kulturen udtrykker sin ideologi om sine grundlæggende politiske og moralske overbevisninger i livet. Sådanne fortællinger definerer individet og giver retningslinjer for de moralske koder, som bestemmer hvad der er godt og ondt. De anviser også individets ontologiske status; hvilken rolle individet har i verden, og udtrykker det, mennesker betragter som fundamentale selvfølger for deres eksistens. (Murray 2002, p. 666). Tid kan siges at rumme disse egenskaber, værende en del af samfundets moral, hvorfor der er grund til at fortællinger, hvor tiden fremstilles på en for samfundet ideel måde, vil figurere i sådanne samfundsmyter. Murray blev i sin forskning opmærksom på, hvordan enkeltpersoners livsfortællinger i mindre kontekster bidrager til at etablere sociale repræsentationer. I disse historier bliver strukturen bygget op omkring hovedpersonens personlighed, hvor vedkommende blev portrætteret som stærk eller svag, eventyrlysten eller konservativ. Selve personens livsforløb hjælper til at skabe gruppens generelle forståelse af et fænomen. Individuelle historier kan altså bidrage til eller understøtte en generel repræsentation på gruppe eller samfundsplan.
På lignende måde søger det aktuelle speciale efter narrativer, som kan have mytisk eller ideologisk karakter. Andre kan være om enkeltpersoner i skoleregi, som lærerne eller foredragsholderne fortæller som led i skabelsen eller opretholdelsen af skolens kollektive tidsrepræsentation. Foredragsholderne til stormøderne om synlig læring og mindsetundervisning var indkaldt for at give indblik i og motivere lærere og forældre til

[9] Begrebet kaldes *Societal narrative*. (Murray 2002, p. 667)

at støtte op om de nye metoder. Derfor vil det være nærliggende at undersøge deres oplæg for sådanne person-narrativer, som kan virke som en form for ideal-historie inden for de nye læringstilgange.

Narrativer har en retrospektiv eller futuristisk forankring[10]

I relation til aktuelle speciales tidstema, indebærer denne forbindelse mellem den narrative fortælling og den kollektive repræsentation også en tidsdimension, der er interessant i undersøgelsen af forskellene mellem de teoretiske bud på tid. Ud fra det faktum, at narrativer ofte er baseret på begivenheder, som allerede er sket, foreslår Flick (2002), at narrativerne er dybt involverede i en proces, hvor de dannes ud fra en retrospektiv forankring til en repræsentation af fortiden. Men narrativer formes ikke blot ud fra begivenheder, som har fundet sted. De kan også konstrueres i forbindelse med en forestilling om fremtiden, eller med andre ord, ud fra repræsentationer, som handler om fremtiden, og kan således have en futuristisk dimension. I den teoretiske udredning af de forskellige tidsopfattelser er særligt Durkheim og Marx interessante i forhold til tidsdimensionen i narrativerne, da der både viser sig et retrospektivt og futuristisk narrativ i deres repræsentationer.
I analysen vil jeg altså, foruden et blik for fortællinger om fortiden og fremtid, anvende forståelsen af, at narrativer skaber identitet i lærergruppen i et samspil med allerede etablerede sociale repræsentationer om læring og tid. Desuden vil der fokuseres på gruppe- og samfunds-narrativer af personlig eller mytisk karakter, som kan etablere, styrke eller simpelthen være det narrative udtryk for skolens repræsentation af tid.

Videnskabsteori

Med afsnittet om Durkheims repræsentationsteori, træder et billede af menneskets væren i verden frem, hvor individet ikke har meget spillerum til at kunne forandre

[10] Der anvendes ordet *anchoring*. (Murray 2002, Laszlo 1997)

verden. Individet er underlagt de kollektive repræsentationer, og mærker både en indre og ydre modstand, hvis vedkommende forsøger at løsrive sig fra dem. Ved ganske særlige lejligheder, når en gruppe mødes i forbigående følelsesladede situationer af entusiasme, indignation eller skuffelse, kan repræsentationen dog modificeres og nye kan opstå.

Selvom repræsentationerne og kategorierne er sociale både i deres ophav og den måde de benyttes, er det i teorien om repræsentationerne, som jo udgør samfundet, en vigtig deltalje, at de er *well grounded* (Durkheim 1912, p. 20). Lige meget hvor symbolsk deres forme er, findes de på en eller anden måde i naturen. Som vi vil se flere eksempler på i teoriafsnittet, ér samfundet en del af naturen:

> (...) if society is a specific reality, still it is not an empire with in an empire; it is part of nature, indeed its highest embodyment. (ibid. p. 20)

Med denne forståelse af menneskets og samfundets placering i verden, fjerner Durkheim sig fra apriorister som Kant og Platon, som ser ideerne som eviggyldige sandheder uden grund i den fysiske verden, som ikke (som repræsentationerne gør det) ændrer sig i takt med samfundets evolution. Med repræsentationsbegrebet lægger Durkheim ligeledes klar afstand til empiristerne, som kun kan undersøge genstande og søge viden i den sanselige virkelighed. De sociale fakta og kollektive repræsentationer i samfundets superstruktur er netop kendetegnet ved ikke at være synlige (Durkheim 2012, p. 16). Men selvom de kan løsrive sig og fungerer autonomt, har de en forbindelse til de morfologiske, krystalliserede dele af samfundet og dermed også et link til den naturlige verden.

Selvom dette ontologiske grundlag i specialet har en funktionalistisk karakter, vil indsamlingen af empirien og analysen ud fra Murray og Laszlos tilgange være mere konstruktivistisk orienteret. Sociale fakta og skolens repræsentationer ville i princippet kunne studeres som ting, uafhængigt af mig som iagttager, men det er klart at der, som i Murray og Moscovicis udlægning af repræsentationsbegrebet, sker noget i gruppen af lærere, når de, som i fokusgruppeinterviewene, kommunikerer om deres oplevelser af at undervise. Nogle sociale repræsentationer om læring vil styrkes, svækkes eller ændres i gruppen. Lærerne vil måske efter interviewet være mere optagede af fx

mindsetundervisning og den tidsrepræsentation, som ligger i tilgangen - eller gruppens snak kan medvirke til, at lærerne overvejer andre måder at undervise, som indebærer en bevægelse væk fra mindset-tilgangens kombination af tid og læring.
Spørgsmålet er, om kommunikation på gruppeniveau, som interviewene overvejende er, vil ændre mærkbart på mere fundamentale repræsentationer i samfundet, som kategorien tid og dennes kollektive repræsentation må siges at være.

Tids- og læringsopfattelser hos fire sociologiske tænkere

Den følgende del af specialet forsøger at skabe nogle kvalificerede bud på, hvordan tid kan strukturere elevernes læring i folkeskolen.
For at finde frem til, hvordan den kollektive repræsentation af tid og læring ser ud, skal jeg først vide, hvad jeg leder efter; hvordan *kan* tid og læring kombineres?
I løbet af nærværende del af undersøgelsen vil jeg ved hjælp af Durkheim, Foucault, Marx og Luhmann give fire billeder på, hvordan tid og læring kan bruges sammen på meget forskellige måder i undervisningen.

Anvendelsen af Durkheim, Foucault, Marx og Luhmann

For at gøre min hensigt tydelig, ønsker jeg med anvendelsen af de fire sociologer ikke at undersøge eller diskutere, om elever fungerer som autopoeitiske systemer, eller hvordan de er underlagt særlige magtforhold eller klassestrukturer i undervisningen.
Opgaven handler om de pædagogiske tanker og de teknikker, som man for tiden anvender i folkeskolen. De pædagogiske teknikker, som er indeholdt i nye læringstilgange; mindset-baseret læring og synlig læring, undersøges for tegn på Durkheims, Foucaults, Marx' og Luhmanns forståelser af tid og læring.
Jeg tillader mig på den måde skære et udsnit af hver store teori, som handler om tid. Derefter operationaliserer jeg dette for at kunne iagttage, hvordan den enkelte teoretikers tidsforståelse vil se ud i undervisningen i folkeskolen. Når jeg har fundet frem til de tegn, der vil være på sociologernes tids- og læringsforståelser i en given undervisningssituation, vil jeg kunne genkende disse tegn i informanternes narrativer.

Selvom jeg afgrænser mig til kun at se på teoretikernes forhold til tid og læring, er min intention imidlertid ikke at forsøge at adskille magt fra fremstillingen af tid i Foucaults værk, ligesom jeg heller ikke anser det for muligt at belyse fx Marx' eller Luhmanns tidsforståelse ved at fortrænge klassetænkningen og systemteorien. Men for at nærværende undersøgelses analytiske perspektiv; de kollektive tidsrepræsentationer og hvordan tid kan iagttages i folkeskolen, fremstår klart, betones disse perspektiver frem for de sociologiske tænkeres begreber om magt, systemer og klasse. Det pointeres i denne sammenhæng, at specialet ikke er en diskussion imellem disse klassiske samfundsteoriers analyser af det moderne samfunds opbygning. Projektet antager, som beskrevet, gennemgående et funktionalistisk samfundssyn, hvor de sociale fakta, trods modernitetens mangfoldighed og flygtighed, spiller en overordnet rolle.
På den måde kan man sige, at Durkheims bidrag til nedenstående operationaliseringer på forhånd har et andet udgangspunkt end de andre, da intentionen fra Durkheims side, modsat de resterende, er, at beskrive en repræsentation af tid. Men fra ham, ligesom fra de andre tre teoretikere, låner jeg deres tids- og læringsopfattelser for at finde ud af, hvordan det normative billede af tid ser ud i folkeskolen i dag.

I nærværende teoriafsnit undersøger jeg således den teoretiske baggrund for, hvordan tid og læring spiller sammen og virker på forskellige måder på eleven. Fokus vil være teoretikernes forklaringer på, hvordan tid påvirker individet i den samfundskonstellation, de hver især fremstiller: hvordan tiden er socialt- eller individuelt orienterende, og hvordan der lægges vægt på at anvise individet til fortiden, nutiden eller fremtiden.
Når de praktiseres i undervisningen, har disse tidsorienteringer betydning for, hvordan eleven lærer, og hvad der læres; hvilken form for viden skolen præsenterer for eleven. Derfor vil jeg også i nedenstående komme med bud på, hvordan de enkelte tidsrepræsentationer påvirker måden, vi opfatter viden og læring på, samt hvordan dette kan vise sig i folkeskolens praksis.
Det vil ikke være samtlige af de nedenstående tids- og læringsbegreber, som kommer i lige meget spil i den efterfølgende analyse. Men de er alle vigtige at belyse for at forstå alternative måder at lade tiden organisere læring på, end den, analysen finder

fremherskende. De tidsperspektiver, som ikke viser sig igennem analysen vil blive taget op og anvendt i den efterfølgende diskussion.

I de følgende afsnit vil der være en forholdsvis afgrænset vekselvirkning imellem først et teoretisk begreb efterfulgt af en operationalisering. Først belyser jeg begrebet om tid i den enkelte teori, hvorefter jeg placerer det i sammenhæng med viden, læring og folkeskolen. Udover Durkheim, som er introduceret, præsenteres teoretikerens værk og tidsperiode kort inden den teoretiske og operationaliserende fremstilling.

Durkheim: Kollektiv tid og ekstern viden

Følgende afsnit om Durkheims tidsrepræsentation udgør det teoretiske argument for, at tid og viden i hans forståelse er socialt funderet, og at det eleverne lærer og kan generere videre på, ligger forud for dem selv som individer. Vigtig viden, er den, som fortæller eleverne om det generelle i at være menneske i et samfund; det er viden, som skaber mening og identitet hos dem på et socialt niveau.
Denne pointe vil jeg drage frem ved at afsøge kombinationen af tidsrepræsentationen og vidensrepræsentationen, som er indeholdt i det australske stammesamfunds religiøse liv, sådan som den fremkommer af Durkheims studie i The Elementary Forms of Religious Life (1912). Først vil jeg undersøge stammefolkenes temporale grundinddeling. Det bliver derved tydeligt, hvordan organisering af tid primært dannes ud fra gruppens sociale liv og deres behov for at bekræfte gruppens fælles viden. Det andet tidstema jeg vil lægge vægt på her, er fortiden og forfædrenes betydning. Følgende tidsopfattelse er i denne henseende den eneste valgte i undersøgelsen, som lægger op til, at fortiden kan spille en vigtig rolle i undervisningen. Eleverne skal grundlæggende indføres i det narrativ om verden, de er en del af.
I stammesamfundene kommer denne pointe til udtryk ved højtiderne, hvor en form for retrospektivt narrativ skaber en fælles identitet og kollektiv mening i fortællingen om mennesket i verden.

Profan og hellig tid – profan og hellig viden

Først beskrivelsen af tidens todeling i de oprindelige stammesamfund og begrundelsen for, at tid er et socialt fænomen, som skaber social viden. Desuden forklarer afsnittet, hvordan denne sociale viden opnås i en form for hellig tid, som afviger og afskæres fra det almindelig dagligliv. Overført til skolen betyder det, at undervisningen ikke skal udspringe af elevernes dagligdagserfaringer.

Efter Durkheims iagttagelser af Australiens oprindelige befolkning med særligt blik for deres religiøse liv, kunne han udlede at tiden blandt disse folk grundlæggende vekslede mellem to faser.

Den ene periode er karakteriseret ved profane aktiviteter. Stammen er her spredt ud i små grupper, som bevæger sig rundt og udfører deres gøremål uafhængigt af hinanden. I disse perioder lever hver familie for sig selv og sørger for hverdagens gøremål såsom at fiske, jage og samle mad, så familien kan få dækket sine grundlæggende behov. Denne fase er præget af økonomisk aktivitet og medfører ikke større følelsesmæssige udsving. Det at samle korn og frugt, passe familien, fiske og jage er ikke beskæftigelser, som er præget af intensitet. Den profane tid, hvor samfundet er spredt ud, gør livet ensartet og trægt, men danner et fysisk livsgrundlag for individerne. Det er ikke her i hverdagen, at de indføres i og genererer viden.

Andre perioder udgør derimod en kontrast til denne fase; her er hele stammen samlet på bestemte steder i perioder, som varer fra nogle dage til flere måneder (ibid., p. 162). Denne koncentration af gruppen finder sted, når en klan eller stamme skal mødes om en religiøs ceremoni eller en længerevarende festival. Alting forandres i denne fase. Hverdagssyslerne lægges til side og med dem også fornuften og selvkontrollen.

Once the individuals are assembled, their proximity generates a kind of electricity that quickly transports them to an extraordinary degree of exaltation. Every emotion expressed is without resistance in all those minds so open to external impressions, each one echoing the others. (ibid., p. 162)

Ved at synge de samme sange, udstøde de samme råb og gøre de samme fagter mod den samme genstand (ibid., p. 175), bliver alle individerne under ritualet ligesom til én.

Individerne oplever i den hellige form for tid, at de virkelig bliver ført ind i en verden, som er helt anderledes end den almindelige, som om en særlig kraft er til stede, hvilken forårsager disse oplevelser. Det er som om, der eksisterer to verdener, som er uforlignelige. (ibid., p. 164)

Når stammefolket er spredt ud i de små grupperinger i hverdagen, mister de stammens fælles anliggender af syne og de får brug for at forsamles i en anden kontekst, hvor de praktiske gøremål ekskluderes. Under ceremonierne er det nemlig de sociale ting, der optager individerne: fælles overbevisninger, fælles traditioner og fælles erindringer. Individerne mødes med andre ord for at styrke det, der er større end dem selv og binder dem sammen; deres fælles viden. Når medlemmerne får del i denne viden, betyder det ganske enkelt, at de er en del af fællesskabet.

For at overføre denne forståelse til folkeskolen, vil det sige, at når eleverne lærer noget i skolen, bliver de automatisk en del af samfundet. Den konkrete verden er en slags fundament, men det er det sociale i sig selv, som er grundlaget for og som skaber ny viden.

Viden i folkeskoleregi er i denne henseende ikke noget, som tager sit udspring i elevernes praksiserfaring. I den hellige tid, hvor viden kan bekræftes og genereres hører ikke ting og aktiviteter til fra hverdagen. Det, som er vigtigt at gruppen/ eleverne får indsigt i, har en meget mere generel karakter, end det, de direkte kan erfare sig til. Desuden kan man udlede, at der er fælles følelser på spil, når der skal være adgang til denne viden. Det er altså en læringsform, som er langt fra tekniske eller instrumentelle forståelser af, hvordan læring og undervisning skal foregå.

Kollektiv identitet gennem myter – i stammesamfundet og i klasseværelset

Viden er til forud for eleven. Det er det, samfundet allerede er fælles om, eleven skal åbne sin bevidsthed imod. Denne viden handler blandt andet om fortiden, om menneskets eksistens og dets rolle i samfundet.

Når de indfødte australiere bliver spurgt om, hvorfor de afholder ceremonierne, svarer de ganske enkelt, at det er fordi, deres forfædre har indført dem. Men Durkheim mener, at der ligger en dybere mening i den hellige tid - og også i det svar, det oprindelige folk giver. (ibid., p. 277). Det, at den rituelle tid begrundes med, at deres forfædre gjorde

ligesådan, vidner om anerkendelsen af den autoritet, som ceremonierne og traditionerne er omgærdet af:

> It merged with the authority of tradition, a social matter of the first order. People celebrate it to remain faithful to the past, to preserve the collectivity's moral profile, and not because of the physical effects it can produce. (Ibid., p. 277)

Forfædrenes forening med ritualerne peger altså på, at respekten for forfædrene og fortiden udgør noget centralt. At tidligere tider spiller en væsentlig rolle i at opretholde gruppens morale profil fremgår ikke blot af stammefolkets begrundelse for, hvorfor ceremonierne afholdes; forfædrene optræder også ofte som hovedpersoner i ritualerne. Sådanne ritualer kaldes *representative or commonative rites.* (ibid., p. 276).
I Warramungastammen (ibid., p. 282), fortæller deres skabelsesmyte, at alle medlemmerne nedstammer fra en enkelt forfader, Thalaualla, som efter sin fødsel rejste rundt i hver en del af landet. På sin færd gav han omgivelserne form og såede livets frø, som faldt fra hans krop. Og disse frø er ifølge myten ved reinkarnation blevet til de nulevende medlemmer af klanen.
Myten skaber indholdet i en af Warramungastammens ceremonier, som består i at erindre fortiden og på en måde føre den ind i nutiden med en levende dramatisk repræsentation. I moralen - repræsenteret af dramatiseringen af Thalauallas liv - ligger en kosmologi, som handler om menneskets opståen og tidens begyndelse, hvilket er vigtig viden at blive indviet i. Nutiden forbindes til fortiden og individet forbindes til kollektivet:

> So here we have a collection of ceremonies intended solely to awaken certain ideas and feelings, to link the present to the past, the individual to the collectivity . (Durkheim 1912, p, 282)

Når mennesker skal mærke, at de er en del af noget, der er større end dem selv, kan det således gøres ved at lade fortiden blive nærværende.

Det er med ovenstående tydeligt, hvordan Durkheim mener, at viden er noget eksternt, allerede eksisterende. Det er ikke noget det enkelte individ, eller i skolesammenhæng; den enkelte elev, skaber af sig selv. I skolen kunne det efter denne tanke efterstræbes, at eleverne skulle opnå en oplevelse af, at viden er de symbolske kategoriseringer, mennesket skaber af verden for at få en bedre forståelse af den. Viden er noget fælles menneskeligt og vores fælles viden er det, som udgør samfundet. Det at få del i denne viden i skolen rummer store muligheder for at skabe identitet hos eleverne på den måde, at eleven igennem læringen kan opnå en oplevelse af at være en del af en større sammenhæng.
Et overordnet tema i undervisningssammenhænge kunne med mange forskellige faglige tillgange handle om mennesket i verden. Dette tema kunne fx behandles igennem myter, hvor eleverne i dansk eller religion kunne få en forståelse af og forholde sig til de moralske og etiske spørgsmål, som historierne rummer eller i den biologiske og naturhistoriske fortælling om, hvordan mennesket er del i en meget større sammenhæng være et nærliggende bud på undervisning ud fra dette tids- og videnssyn.

Foucault, som beskriver det næste tidsbillede, opererer ikke med fortiden eller fremtiden som en afgørende enhed. Han fører os ind i en anden historisk periode, hvor tiden og dens samspil med læring gør sig gældende på en anderledes, mere mekanisk og effektiviserende måde.

Foucault: Temporal opstigning og akkumulerende viden

I Foucaults Discipline and Punish (1977) er hovedtemaet ikke umiddelbart tid, men i lighed med i The Elementary Forms, fremstilles et billede af en udvalgt historisk periode, som anses for afgørende i forhold til at kunne forstå samfundet som det ser ud nu. I den klassiske periode i 1700 og 1800-tallet, sker således drastiske ændringer i vores måde at tænke og organisere os på. En ny måde at operere med tid på vinder frem, som kan siges at udgøre en ramme for disse samfundsmæssige ændringer. Straf og det at forme individet til en bedre og mere nyttig udgave i række institutionelle

sammenhænge, bliver forbundet med tid. Tiden kan i princippet normalisere et hvilket som helst individ.

I Durkheims beskrivelse af den tidlige samfundsform var tiden delt i to skiftende perioder. I Foucaults historiske nedslagspunkt har uret fået en meget betydningsfuld plads og bevirker, at tiden nu kan inddeles i timer, kvarterer, minutter og sekunder. Tiden bliver noget, man kan kontrollere, og som man kan blive kontrolleret med.
Som jeg vil redegøre for, er undervisning med denne tidsrepræsentation karakteriseret ved, at eleven skal lære fagdiscipliner, der er bestemt udefra eller oppefra; at stoffet skal læres i en bestemt rækkefølge inden for kontrollerede tidssekvenser og at indlæringen skal være målbar.
Discipline and Punish er for nærværende undersøgelse interessant i sit tidsperspektiv, idet Foucault forholder sig meget praksisnært i sin empiriske tilgang. Han undersøger konkrete programmer for, hvordan den institutionelle hverdag skal forløbe for at opnå en tilsigtet effekt. Derfor kan det være oplagt at anvende hans tidsperspektiv på det empiriske materiale fra folkeskolen.

Den lineære tids virkning på historien og på individet

Som flere andre teoretikere[11] mener Foucault, at den lineære tid opstod i løbet af 1700 og 1800-tallet. Dens fremkomst beror på det 18. århundredes to store opdagelser; individets oprindelse og historiens progression. (Foucault, 1977, p. 160). Det lineære gælder på to niveauer; en mikrofysisk og en makrofysisk. Mikrofysikken henviser til, at den lineære tids virkning opererer på individniveau; den påvirker måden at være individ på og måden individer kan udvikle teknikker til at forme hinanden. Man får øje for, at mennesket biologiske udvikling havde retning mod stadig højere grader af perfektion, men også at det enkelte individ - uanset udgangspunktet - gennemgribende kunne ændres og blive til nytte for samfundet på hidtil usete måder. Det mere overordnede makrofysisk plan handler om, at mennesket ændrer sit grundlæggende

[11] E. P. Thompson (1967) beskriver fx denne overgang til en ny tidsform i sin artikel Time, work-discipline and Industrial Capitalism, om hvordan udbredelsen af uret får betydning for industrialiseringen og er afgørende for en ny måde at tænke arbejde og tid på.

syn på historien. Samfundet er også i en udvikling mod en mere ideel form. Fælles for de to tidsniveauer er, at de nu kendetegnes af en præmis om progression eller evolution. Både historien og individet havde som noget nyt en iboende mulighed for akkumulering.
Eleven har ifølge denne repræsentation mulighed for at blive perfektioneret og kontrolleret i sin udvikling i en positiv retning mod et særligt ideal.
De to omdrejningspunker, som jeg vil gøre rede for i nedenstående, og som jeg mener vil være interessante i forholdet mellem tid og læringen i folkeskolen, er begrebet tidsskandering samt det, Foucault kalder punktet, hvor maksimal hastighed mødet maksimal ydeevne.

Tidsskandering - fra religiøse ordner til uddannelsessystemet

Med progressionstanken i den lineære tid opdagede man, at almindelige bønder, som med deres kropsbygning og karakter ikke umiddelbart var egnede soldater, kunne med det rette detaljerede træningsprogram, undergå en forvandling og blive til soldater med alt, hvad det indebar. Individet var som en klump ler, der kunne formes:

> By the late eighteenth century the soldier has become something that can be made out of formless clay. (Foucault 1976, p. 135)

Det at disciplineres beskriver Foucault i al sin kompleksitet, men nøgleordene i forbindelse med tidsskandering, som jeg mener har en grundlæggende og praktisk funktion og kan relateres til den moderne undervisning i folkeskolen, er begrebsparret; tid og indøvelse.
For at sikre, at individet blev formet korrekt til brug i hæren, til gode samfundsborgere i skolen eller til lovlydige borgere i fængslet, krævedes et særligt program. Programmets ønskede endemål blev splittet ned i mindste dele, hvorefter de på en gang gentagne og gradvist forskellige øvelser blev sammensat på ny og fulgt. Derved sikredes en ensartet og stadig progression. På samme vis blev tiden, som man nu med det mekaniske ur kunne dele i timer, kvarterer og minutter, opsplittet i flest mulige sekvenser og kombineret med programmets deløvelser. Tiden skanderer på denne måde eller

repræsenterer en opadstigende proces mod større kompleksitet. Efter hver serie af tid og øvelse skulle individet igennem en eksamination, så vedkommende kunne placeres efter sit niveau. Dette betød, at individet på en måde blev fanget i disse tidsmæssige serier:

> Thus each individual is caught up in a temporal series which specially defines his level or his rank. (ibid., p. 159)

Hvis ikke den enkelte gør sit ypperste, sakker vedkommende bagud og bliver således placeret længere nede i hierarkiet.
Denne tidspraktik blev forfinet og ekstensiveret i den klassiske periode, men dens teknik er hentet fra en anden, tidligere og religiøs sfære.

> In its mystical or ascetic form, exercise was a way of ordering earthly time for the conquest of salvation. It was gradually, in the history of the West, to change direction while preserving certain of its characteristics; it served to economize the time of life, to accumulate it in a useful form and to exercise power over men through the mediation of time arranged in this way. (Foucault 1976, p. 162)

Foucault drager paralleller til tidlige munkeordners tidsmæssige programmer, der med en særligt udviklet forståelse af detaljens betydning, sikrede en fysisk og bevidsthedsmæssig opstigning. Den religiøse form for opadstræben har blot fået et andet sigte. Hvor den religiøse stræben er rettet mod frelse og kulminerer i det hinsides, er den moderne tidsskandering politisk funderet og peger mod stadig større perfektion i det jordlige liv.
De tiltagende strenge øvelser og den asketiske livsførelse blev på den måde overført til den nye samfundskonstellation i form af en fortløbende og gradvis erhvervelse af viden og god opførsel. Hele samfundets stræben efter frelse blev i den klassiske periode med andre ord omformet til en kollektiv og permanent konkurrence mellem individerne, som blev klassificeret I forhold til, hvor højt de befandt sig i træningsprogrammernes skala. (ibid., p. 163).

I skolesammenhænge betragtes konkurrence efter denne opfattelse som noget positivt. Eleverne bliver motiverede af at måle sig med hinanden og stræbe efter at komme først eller være hurtigst til at lære noget forudbestemt. Det handler ikke om at eleverne skal stræbe efter at blive indført i en fælles generel viden, men om, at det enkelte individ udvikler sig planmæssigt.
Eleverne bliver efter disse programmer automatisk og jævnligt defineret på baggrund af en eksamen og indplaceret på et niveau, hvilket betyder at den enkelte må gøre, hvad han eller hun kan for at følge med de tidsmæssige idealer.
Viden i skolen udgøres altså af et bestemt fagstof eller bestemte kompetencer, som nogen på forhånd har defineret som værende de vigtigste - og på hvilken måde, denne viden splittes op og formidles trin for trin for at nå det tilsigtede resultat.
Hovedformålet er i denne sammenhæng at gøre indlæringsprocessen så hurtig som mulig.

Maksimal fart og maksimal effektivitet i læringsprocessen

Et kendetegn i det samfund, Foucault beskriver er en slags positiv tidsøkonomi, som handler om en altid stigende udnyttelse af tiden.

> This means that one must seek to intensify the use of the slightest moment, as if time, in its very fragmentation, were inexhaustible or at least by an ever more detailed internal arrangement, one could tend towards an ideal point at which one maintained maximum speed and maximum efficiency. (Foucault, M. 1975, p. 154)

På den måde anses tidens opsplitning i mindre dele som nærmest uudtømmelig. Det drejer sig altså om at bevæge sig mod en komplet udnyttelse. Foucault eksemplificerer det med, at tidsplanen i dens traditionelle form var kendetegnet ved at være negativ, her gjaldt princippet om ikke-ledighed: det var forbudt at spilde tiden, som var givet af Gud. Med den positive tidsøkonomi fastsættes et princip om at udtømme tiden; her drejer det sig hele tiden om at uddrage stadig flere disponible øjeblikke og søge mod punktet for den maksimale effektivitet.

Modsat Durkheims samfundsbeskrivelse, er fortiden er ikke vigtig her:

> Tidligere var historieopfattelsen karakteriseret ved at yde en form for magt over individet gennem ceremonier, mindeberetninger, bedrifter og gennem genealogier, som gjorde forfædrene til referencepunkter. Den nuværende lineære tidsopfattelse yder derimod sin magt gennem sin fremadrettede tendens og dermed gennem tiltagende overvågning, sammenligning, observation, fokus på afvigelser og individualisering. (Foucault 2002, p. 160).

Fortiden gøres altså ikke længere aktuel og virkningsfuld gennem retrospektive narrativer og ceremonier. I den lineære tidsforståelse, som Foucault udfolder den, er der derimod tale om en fremadrettet, individuel tid, som kendetegnes ved at være omhyggeligt tilrettelagt og kontrolleret.
I det moderne uddannelsesperspektiv vil det altså være effektivitet, som skal være i fokus. Det vigtige er, at eleverne og de studerende ikke spilder tiden, men bliver så dygtige som muligt inden for en kortest mulig periode. Der er ingen grund til, at folkeskoleelever først kan læse i anden eller tredje klasse, hvis de allerede kan lære det i nulte med de rigtige metoder og en nøje, målbar evaluering og opfølgning af hvert barn. Eleven i folkeskolen lærer efter denne tilgang at se fremad mod næste øvelse, som er bestemt af de temporale serier eller fremad mod næste evaluering, hvorefter en ny serie af akkumulerende øvelser begynder. Tiden er med andre ord knyttet til den enkelte elev og dennes akkumulerende læringsproces.

Marx, som præsenterer den næste tidsopfattelse, gør op med ovenstående tidskontrol og med ideen om den formbare, individualiserede elev. Ifølge hans teori skal eleven lære i samspillet med naturen og samfundet, som er knyttet til andre rytmer end urets.

Marx: Konkret tid og meningsfuld viden

Karl Marx er, ligesom Durkheim, en sociologisk tænker, som selv befandt sig midt i den historiske periode, som Foucault fandt afgørende i forhold til fremkomsten af den lineære tidsopfattelse. Han teoretiserer ligeledes over samme tidsperiode, men modsat Foucault, som forholder sig diagnostisk, er Marx stærkt kritisk i sine overvejelser over de nye samfundstendenser. Han påpeger særligt arbejdets - og hermed en tidmæssig - fremmedgørelse i det kapitalistiske samfund.

Marx tegner med følgende en tidsforståelse, som gør op med den måde uret og timearbejdet virker fremmedgørende for mennesket. Med hans teori udledes, at meningsfuld læring sker der, hvor urets tidsramme ikke spiller en dominerende rolle i undervisningsforløbene, samt når eleven får mulighed for at arbejde med den virkelige eller naturlige verden. Det er nemlig konkrete erfaringer, så fundamentale som livsopretholdelsesprocesser, som danner grundlaget for viden. Fremtiden er for eleverne i denne tidsrepræsentation lys, kollektiv og handlingsorienteret.

Som Foucault ser Marx tiden i industrialiseringen som undertvingende af individet, men det interessante er, at han skaber alternative tidsformer og kollektive fremtidsscenarier, som bryder med denne kapitalismens tidsoperation. For at kunne komme med et bud på, hvordan forholdet mellem tid og læring bør organiseres i folkeskolen efter Marx' opfattelse, vil jeg først komme ind på hans arbejdsbegreb.

Konkret arbejdstid indlejret i naturens cirkler af tid

Undervisning forbindes i dag med femogfyrre minutters lektioner, moduler, ti- og tolvfrikvarterer, bevægelsestid, uu-tid, lektietid osv. : Tid – eller urets tid - er dybt forbundet med det at gå i skole. Det er på lignende vis så selvfølgeligt at forbinde arbejde med arbejdstid, arbejdstimer og timeløn at det kan være svært at tænke på arbejde uden de medfølgende tidsbegreber.

Marx bygger imidlertid sin teori om produktionsforholdenes mekanismer på forskellen mellem arbejdet, som er indbegrebet af de velkendte termer om tid knyttet til uret, og på den slags arbejde, som er kendetegnet ved en mere naturlig form for tid. Jeg vil her koncentrere mig overvejende om at beskrive denne naturgivne tid i arbejdet.

For at arbejdet skal give mening, skal det ifølge Marx være led i en tilfredsstillelse af vores grundlæggende behov for føde, kreativ udfoldelse, ly, tøj, redskaber osv. Den værdi et sådan arbejde giver, hedder brugsværdien og skabes i interaktionen mellem menneskets konkrete arbejde og naturen. Mennesket bliver på den måde forbundet med naturen igennem sin egen behovstilfredsstillelse, og man kan sige, at arbejdet i denne form udgør en naturlig og universel betingelse for mennesket og dets eksistens.
Det konkrete, naturlige arbejde indeholder en særlig, konkret tid. Det vil sige at de forskellige arbejdshandlinger har sine egne rytmer eller temporaliteter, som er værdifulde, idet de skaber sammenhænge, som rækker langt ud over den enkeltes handling.
Skrædderarbejde, som Marx selv bruger som eksempel, indebærer en serie af opgaver, bevægelser, rytmer og kontinuiteter, som etablerer temporale relationer på en konkret måde:

> The stop and go movement of the hand holding the needle, the folding and unfolding of the fabric, the cutting off the edges, and so on, establish temporal relation between human activity and the temporal reality, producing concrete time frames, tempoes, sequences, based on the very unfolding of the activity it self. (Martineau 2015, p. 114)

Med beskrivelsen af skrædderens forskellige bevægelser og rytme i arbejdet med nål, stof og saks bliver det tydeligt, at den konkrete tid i det at sy et stykke tøj, indeholder nogle bestemte rytmer, som er kendetegnende for netop denne beskæftigelse. Andre måder at arbejde på, kræver på samme måde sine særlige serier af tid og rytme. Det at passe et barn, skrive en bog, så marken, undervise, bygge et hus osv. har alle specifikke temporaliteter. Ligesom det at tage ud og finde svampe i faget natur og teknik og tilberede dem, eller det at designe og fremstille en brugsgenstand i projektugen har sine særlige rytmer, som eleven kan følge i perioder, hvor klassens tidsplan ikke er stramt styret.
Det er ifølge denne tanke på et eksistentielt plan vigtigt, at undervisningen indeholder konkrete aktiviteter med konkret tid, hvor eleven bliver forbundet med samfundet, naturen og verden omkring sig. Marx taler for en undervisning, hvor elevernes

materialer, arbejdsredskaber og arbejdsmåder har en rytme i sig selv, som skal have lov at udfolde sig, samt at det, der fremstilles i skolen, skal have en virkelig funktion og brugsværdi.
Samtidig peger han på faren i at lade undervisningen være dybt forankret i den abstrakte tid.

Abstrakt tid eller Clock-time i arbejdet og i undervisningen

Når mennesket i det kapitalistiske system indgår i produktionen, har man brug for at kalkulere med mængden af arbejdskraft i det produkt, man skal sælge, så det kan udregnes, hvad en vare koster at producere. Derfor udvikledes en metode, hvor arbejdet kunne måles i lige store enheder af abstrakt tid. Arbejdskraft bliver i kapitalismen således brugt og regnet med i mængden af *arbejdstid* eller antallet af *arbejdstimer*, og bliver også købt i den temporale form. Abstrakt tid er knyttet til det abstrakte arbejde og produkternes bytteværdi; penge. Den abstrakte tid, som også kaldes for *clock-time*, er forankret i uret og dets målelige enheder af sekunder, minutter og timer (Ibid., p. 116) og altså ikke i menneskets, samfundets og naturens cirkler af tid som det konkrete arbejde.
I skolesammenhænge kan elevernes arbejde på lignende vis være karakteriseret af, at opgaverne er mere eller mindre afhængige af uret. Selvom skemaet er delt op i timer og moduler, er det denne undersøgelses opfattelse, at eleverne har perioder, hvor de er så optagede af rytmen i det stof eller de opgaver de arbejder med, at urets tid trænger i baggrunden – at deres arbejde med projekterne i skolen rækker ud over dem selv, og den enkelte opgave har en dybere forbindelse til andre temporaliteter. De kan med fordel få lov at erfare, hvordan selve brugsværdien eller formålet med opgaven overskygger fokusset på, at de selv skal opbygge bestemte kompetencer i processen, hvor effektivt de arbejder, eller hvordan deres arbejde placerer sig evaluerings- eller karaktermæssigt. Som det tydeliggøres med teorien om det konkrete arbejde, bygges viden i Marx' forståelse op omkring den fysiske og fundamentale erfaring i det daglige, sociale liv. Praksis er således fundamentet for læring og udvikling.

Et kollektivt og handlekraftigt fremtidsperspektiv til de unge

Med ovenstående redegørelse af tiden indlejret i arbejdet, bliver det med Marx' blik tydeligt, hvor fundamentalt arbejdet er for menneskets eksistens. Derfor er det ikke overraskende, at det også er forholdene i produktionen, som er drivkraften for historiens udvikling.

Marx' opfattelse af historien kan karakteres som både materialistisk, dialektisk og teleologisk. I en afstandstagen fra idealisterne, har han et materialistisk udgangspunkt, som driver historien. Det betyder kort, at det er de sociale forhold, der bestemmer den bevidste væren. Marx' dialektiske del handler om, at bevidstheden og historien udvikler sig gennem modsætninger. Når produktivkræfterne vokser sig store, vil de hæmmes af produktionsforholdene, og når modsætningsforholdet øges, vil der indtræde en revolution. Her vil hele samfundet undergå en omvæltning, som fører til en kvalitativ fornyelse af forholdene. (Månson 2007, p. 36).

Sådan har fortiden været karakteriseret, og man kan forvente, at fremtiden indebærer en omvæltning til bedre tider. Marx forventer altså, at historien vil skabe bedre og mere retfærdige samfund efter hver revolution. Disse skift fortsætter dog ikke uendeligt. Det teleologiske betyder nemlig, at denne dialektiske proces har et endegyldigt mål:

> Was ich neu tat, war 1. nachzuweisen, daß die *Existenz der Klassen* bloß an *bestimmte historische Entwicklungsphasen der Produktion* gebunden ist; 2. daß der Klassenkampf notwendig zur *Diktatur des Proletariats* führt; 3. daß diese Diktatur selbst nur den Übergang zur *Aufhebung aller Klassen* und zu einer *klassenlosen Gesellschaft* bildet. (Marx 1963/1852)

Historiens endemål er tydeligt. Ikke nok med, at fremtiden forsikrer fremgang i form af større lighed. Der er udsigt til at alle klasser endegyldigt bliver ophævet, for at det klasseløse samfund kan træde frem.

Spørgsmålet om Marx' teori er karakteriseret af struktur eller agens er omdiskuteret. (Harrits 2005). Hvis historien af sig selv skifter ved hjælp af sin egen dialektik, kan dens gang synes determineret og menneskelig handling ubetydelig. Men hans mission er netop at mobilisere folket for at skabe revolution, så klassen - kollektivet - kan forandre

verden. Det kommunistiske manifest er et stærkt eksempel på denne side af Marx:

> The proletarians have nothing to lose but their chains.
> They have a world to win.
> WORKING MEN OF ALL COUNTRIES, UNITE! (Marx 2012/ 1848, p. 102)

Der hersker altså en stærk tro på, at mennesker i fællesskab kan ændre samfundet. En sådan omvæltning kræver, at der tages afstand fra nutiden og de vilkår den repræsenterer. Der skabes bevidsthed om og rettes en kritik mod samtidens uretfærdigheder for at kunne ændre disse. Også denne del er essentiel i dannelsen af eleverne.

En undervisning, som efterlever Marx' ide om menneskers mulighed for kollektiv agens, kunne være forløb om samfundets (og verdenssamfundets) problemer. Eleverne kunne arbejde med tværfaglige temaer som klimaproblemer, social ulighed, religiøse konflikter mv. De kunne undersøge faktiske forhold i lokalsamfundet, lave aviser og forsøge at komme med løsninger på problematikkerne.

Man kunne forestille sig, at den tilstedeværelse af håb og fælles handlekraft, som ligger i Marx' fremtid ville kunne styrke eleverne i deres motivation til at lære og i deres tro på at kunne gøre en forskel sammen med andre mennesker.

Som den efterfølgende redegørelse af Luhmanns repræsentation vil vise, er Marx' fremtidsopfattelse dog langt fra en selvfølge og måske slet ikke mulig i et samfund med høj tidsmæssig kompleksitet.

Luhmann: Nutidsorientering og individuel viden

Luhmann, som er den sidste teoretiker, hvis tidsforhold jeg vil bringe i spil, præsenterer med artiklen The Future cannot begin (1976) et forsøg på at gøre op med både det cirkulære og det lineære tidsbegreb, for at komme med et nyt og anderledes bud på tid i moderniteten.

Luhmann skriver om tidsbegrebet i værkerne Soziale Systeme (1984) og i Die Gesellshaft der Gesellshaft (1997). Jeg har imidlertid valgt at udlede min redegørelse af hans teori fra artiklen The Future cannot begin, p.ga. dens særlige interesse i fremtid

samt en for specialet interessant, eksplicit diskrepans i forhold til Marx' fremtidsrepræsentation. Artiklen er skrevet i begyndelsen af Luhmanns forfatterskab, forud for de nævnte værker, men tankerne bag systemteorien forekommer imidlertid tydelige.

Det vil efter Luhmanns udlægning være formålsløst at tegne fremtidsperspektiver for eleverne, hvor de lærer at planlægge indsatser i samtiden for at opnå et bestemt resultat i fremtiden. Fremtiden er for usikker til, at man kan forholde sig til den. Den enkelte elev skal derimod opøve strategier i at lære ud fra vedkommendes allerede eksisterende viden. Viden er nemlig individuel og ændrer sig løbende. Følgende forklares dette, og hvordan eleven i undervisningen skal arbejde i en slags kæde af nutidssekvenser. Først vil den teoretiske redegørelse fokusere på baggrunden for, hvorfor det ikke giver mening, at læreren inddrager eleverne i en slags planlægning af fremtiden. Dernæst klargøres, hvordan fortiden og fremtiden trænges i baggrunden hos Luhmann til fordel for nutiden, som bliver central. Eleverne skal ifølge denne nutidsorientering kun forholde sig til det, der tidsmæssigt ligger tæt på dem; ikke til deres fortid eller til hvad de fx selv skal ende med at kunne og slet ikke til samfundets fremtid som hele.

Den tomme fremtid i undervisningen

Luhmann er enig med Foucault og Marx i, at vi ikke længere opererer med en fjern fortid eller fjern fremtid af mytisk eller religiøs karakter. Fremtidsbegrebet er ganske langt fra den religiøse urforestilling, den går ikke et vendepunkt i møde for at komme tilbage mod en tilstand kendt fra i fortiden. Fremtiden kan nemlig modsat denne cirkularitet karakteriseres ved at være åben. Åben for nye, endnu ikke realiserede, muligheder.
Der er forskellige måder at forholde sig til denne åbne fremtid på. Luhmann nævner to traditionelle tilgange til den oplukkede fremtid. Tilgange, som umiddelbart kunne virke oplagte at anvende i skolen for at give eleverne en ansvarsfølelse og et bredere udsyn til verden. De kaldes det utopiske og det teknologiske fremtidsskema. (ibid. p. 144). I den teknologisk orienterede tilgang forsøger man ud fra en årsags- og virkningskalkulation at forudsige en række fremtidige hændelser og deres virkninger på hinanden. Ud fra et værdimæssigt grundlag, kan der i denne tilgang sættes ind med en handling i nutiden,

som vil påvirke fremtidens begivenheder i en bestemt forudsigelig retning. Men denne måde at determinere kommende hændelser på, mener Luhmann er forbundet med så stor usikkerhed, at metoden ikke giver mening i den fremskredne modernitet. Den anden både at tackle problemet på, kalder han den utopiske forestilling. Den fremtidstype er karakteriseret ved at have enten optimistiske eller pessimistiske overtoner og fungerer som en slags projektionsskærm for samfundets håb eller frygt. (ibid., p. 143). I det pessimistiske fremtidsskema kan varsles om en fremtidig samfundsmæssig undertrykkelse eller en økologisk katastrofe, og i den optimistiske udgave forventes nutidens krise at blive løst; der fremskrives en frigørelse, som fx Marx gjorde med sin forudsigelse af det klasseløse samfund.
Problemet med den teknologiske/ determinerende og den utopiske tilgang er, at tempoet i det moderne samfund er alt for højt og at samfundet for kontingent til, at man vil kunne forudsige, hvordan fremtiden vil komme til at se ud. Samfundet er desuden for komplekst til, at man vil kunne udvælge et centralt område for hele samfundet og via aktion arbejde sig hen imod ét bestemt fremtidsscenarie.
Den teknologiske og den utopiske model er ifølge Luhmann uholdbare måder at løse problemet med, at fremtiden fremstår *tom* (ikke angiver nogen destination for individet) eller at den er *åben* (uoverskueligt mange muligheder for fremtidens udfald).
Marx' model kan altså i denne forståelse ikke anvendes med et dannelsessigte i undervisningen. Eleven skal forholde sig helt anderledes til den usikre fremtid, da dens åbenhed og iboende kontingens kan reduceres på en bedre måde, som modsvarer vilkårene i en moderne verden.

Et nyt tidsbegreb og selvstyrende elever

Tidsstrukturen i samfundet har ifølge Luhmann ændret sig drastisk i en retning mod højere temporal kompleksitet de seneste årtier. Han mener, at selve fundamentet for alle institutioner og begreber i dag er karakteriseret ved en højere kontingens og en højere selektivitet.
Derfor skal vi helt ud over definitionen af tid som kronologisk eller lineær. Nutid og fremtid skal redefinere sit forhold i denne nye definition, og fortiden spiller reelt ikke en rolle:

> Such a society will need forms and procedures of temporal integration which above all, combine the present future and future presents and consider the past only as the set of facts which we are no longer able to prevent from existing or becoming. (ibid., p. 134)

Fortiden er en række kendsgerninger, vi ikke kan gøre noget ved og ikke kan bruge i det videre forløb. Individet arbejder på en måde, hvor det så at sige hele tiden producerer nye former for nutid skridt for skridt og undgår at beskæftige sig med det lager af mulige fremtider, som ligger længere væk fra sig ved at forholde sig konstant til dets allernærmeste horisont. Ved hvert valg træder det ind i en ny nutid med en ny horisont.

> Stated in more concrete terms, structure makes it possible and even necessary to postpone choices and to use the present future as a kind of storehouse for decisions to be made later. At the same time, the present system operates on the premise of continuing its processes.
> (Luhmann 1976, p. 143)

Individet skal efter dette billede altså arbejde i sin egen proces et skridt ad gangen. Som citatet viser fortsætter systemet denne proces, uafhængigt af de mulige fremtider, som ikke direkte aktualiseres i dets nutid. Kun den nære struktur, som udgør grundlaget for systemets næste operation bruges.
Tiden fremstår som en fortsættende sekvens af nutider, som udgøres af en slags kæde af valg. Fremtiden kan som sagt ikke blive et tydeligt og varigt billede. Fordi den temporale kompleksitet i samfundet er så højt, nytter det ikke at individet orienterer sig primært mod sin omverden; det opererer i sig selv ved at omstrukturere indtrykkene i den nye nutid eller ved at omstrukturere det, der skal læres. Luhmanns tidsforestilling og dermed også hans forståelse af læring kan karakteriseres som værende individuel og nutidsfunderet.
Viden er ikke noget generelt, som gælder for alle i samfundet, og som er forholdsvist stabilt; ligesom samfundet og fremtiden er viden i konstant forandring. Eleven skal derfor have mulighed for at bygge videre på eller omstrukturere den viden, han eller

hun allerede selv har. Det er læringsprocessen, som skal styrkes. Det at reflektere over egen læring ved at skrive logbog, bringe sig selv på banen og have mulighed for at foretage valg i undervisningen understøtter dette tids- og læringssyn. Nogle former for projektarbejde understøtter også denne forståelse, hvor temaet ikke anses for det væsentlige for læringen, men derimod det, at eleven får mulighed for at være selvstyrende og for at kommunikere om sin egen proces.

Opsamling på tidsbegreberne og deres måde at virke i folkeskolen

Durkheims tidsopfattelse har en cirkulær karakter. Forståelse af tid og viden handler om, at tiden i samfundet grundlæggende er delt op i to perioder. Den ene drejer sig om den materialistiske del af livet, om at skaffe føde osv., den anden handler om at samles om gruppens fælles viden og generere ny viden. Fortiden spiller en rolle, da den repræsenterer den viden og de erindringer, som gruppen allerede har sammen. Det betyder i skolesammenhæng, at viden udgør noget fælles, som ligger uden for eleven, eleven lærer og udvikler videre på den eksisterende viden i et socialt rum, i klassen såvel som i andre fællesskaber. Vigtig viden er den, der går ud over eleven selv og er identitetsskabende på et kollektivt plan.

Foucault tegner en generel opfattelse af tid og viden, som har en lineær form. Det drejer sig her om at effektivisere indlæringen. Det, som læres, og hvornår individet skal kunne det, er forudbestemt og udgør det samme for samtlige individer i en gruppe. I uddannelsessammenhænge vil det her handle om faste tidsintervaller med et tilhørende fast pensum og en bestemt undervisningsform, som skal gælde for alle de institutioner, som ligner hinanden, så der kan være størst mulig kontrol med tiden og indlæringen på skolen.

Marx mener, at den stramme tidsstyring virker fremmedgørende for individet. I det kapitalistiske samfund bliver den menneskelige aktivitet dybt forbundet med uret, fordi tid i industrien betyder penge i form af timeløn. Herved bliver mennesket afskåret fra en naturlig rytme, som ligger i interaktionen med naturen. Viden ligger i disse materialistiske, naturlige aktiviteter og der generes ny viden på baggrund af disse.

Marx' syn på tid peger mod en praksisorienteret undervisning, hvor projekterne kan få lov at have deres egen rytme i samspil med samfundet udenfor skolen. Der skal arbejdes

med at finde områder, hvor samfundet skal forbedres, så børnene får en kollektiv tro på og redskaber til at skabe en bedre fremtid.
Luhmanns tidforståelse er i forhold hertil mere lineær, men går ikke i én bestemt retning. Hverken fortiden eller nutiden spiller en rolle for individet; det må hele tiden arbejde i en fremadskridende proces, hvor det på konstant befinder sig i en ny nutid, hvor det skal træffe et valg. Hvis undervisningen har denne tids- og læringsrepræsentation, kan eleverne ikke lære det samme og altså ikke arbejde med et fast curriculum med tilhørende tidsramme. De må hver især arbejde med deres egen viden, og foretage egne valg i forhold til det næste, som skal læres. I en sådan proces er eleverne meget selvstyrende og skal øve sig i at oparbejde strategier i selv at indoptage ny læring. Det kan i Luhmanns perspektiv ikke betale sig at eleverne beskæftiger sig med fremtidens samfund, da modernitetens tempo er for højt og fremtiden derfor for kontingent.

Operationalisering af de fire tids- og læringsopfattelser

De fire teoretikeres bud på, hvordan tid virker på individet og hvordan tid kombineres med viden, danner perspektiverne for analysen.
Jeg har kodet interviewene og den efterfølgende meningskondensering ud fra af nedenstående tids- og lærings skildringer. Det er gjort på baggrund af den metodiske tilgang; som betyder, at jeg igennem de empiriske narrativer kan iagttage de overordnede kollektive repræsentationer, som gør sig gældende. Selvom nedenstående er beskrevet som samlede måder at tilgå læring på, er det forventningen at folkeskolen i dag anvender metoder som refererer til tidsbegreber med ophav i flere af de nedenstående tids- og læringsopfattelser. Intentionen er at finde frem til, hvordan dette eventuelle blandingsforhold viser sig, og hvilke af repræsentationerne som dominerer.

Tegn på Foucaults temporale opstigning i folkeskolen

Informanternes narrativer undersøges for Foucaults tids- og læringsopfattelse ved en opmærksomhed på, om der tegnes et billede af en undervisning som indeholder: En

temporal opstigning; hvor tiden er opdelt i sekvenser med tilhørende viden, så det bliver tydeligt, at eleven akkumulerer stadigt mere læring. Hvor der er tale om bestemte former for evaluering, efter hver indlæringssekvens, så eleven bliver fastholdt i sin læringsproces. Desuden vil jeg se efter narrativer, som lever op til Foucaults ide om *Den formbare krop;* at undervisningen foregår på måder, hvor tiden kombineres med bestemte øvelser, ud fra tanken om, at eleven kan formes efter et forudbestemt resultat uanset elevens udgangspunkt. Der vil i denne repræsentation desuden være tale om intentionen om at opnå et *maksimalt tempo kombineret med maksimal effektivitet*: Lærerne skal altså forsøge at effektivisere elevernes læring, og det handler om, at eleven helst skal lære mest muligt på kortest muligt tid. Undervisningens praksis vil med denne repræsentation være karakteriseret ved en slags mekanisering.

Tegn på Luhmanns nutidsorientering i folkeskolen

Hvis informanternes narrativer tager form efter en opfattelse, som genkendes i Luhmanns tidsteori, vil der tegnes et billede af: *Sekvenser af nutid og intern viden:* Undervisningen vil foregår på en måde, hvor eleven tager et valg af gangen, og hvor den enkelte har valgfrihed i forhold til, hvad, han eller hun skal lære. Der er rig mulighed for selvrefleksion og kommunikation til dette arbejde. Det handler om *instrumentel læring*; at eleven skal opøve sine kompetencer i selve det at lære, fremfor at få kendskab til en bestemt viden. *Fremtiden er tom*: Eleven forholder sig i denne repræsentation til næste læringsskridt fremfor til fremtiden i et større perspektiv.

Tegn på Marx' konkrete tid og kollektive fremtid i folkeskolen

Hvis lærernes narrativer og deres undervisning spejler sig i en forståelse som genkendes i Marx' teori, skabes en fortælling af en undervisning, som vægter *konkret tid*: Det eleverne lærer er baseret på deres konkrete oplevelser i den materielle eller naturlige verden. I elevernes arbejde vil deres *Konkrete tid og produkternes brugsværdi* være centrale; eleverne oplever, at arbejdet med opgaverne eller projekterne har deres egen rytme, fremfor at være afhængig af en stram tidsramme, og de får mulighed for at fremstille produkter, som kunne have en funktion også uden for skolen. Der vil i undervisningen skabes en tro på en *kollektiv fremtid*; eleverne vil i undervisningen blive

opmærksomme på samtidens problematikker og få redskaber til at deltage i det fælles projekt; at skabe en bedre verden.

Tegn på Durkheims cirkulære tidsforståelse i folkeskolen

Hvis narrativerne i empirien spejler sig i en repræsentation, som indeholder Durkheims opfattelse af tid og læring, vil undervisningen primært handle om, at eleverne her får mulighed for at få en forståelse af at være en del af en større sammenhæng. Tiden i undervisningen, vil modsat den profane hverdagstid, tilstræbes en *hellig* karakter, hvor det der sker i klasseværelset handler om at løfte det, eleverne allerede ved og det de introduceres til i timerne, til et højere mere overordnet niveau. Undervisningen vil hverken have karakter af at være mekanisk eller individuel. Derimod kan *fælles følelser* bidrage til at eleverne mentalt åbner op for det, som er på spil og dermed kan være med til at skabe nye perspektiver på undervisningens tematikker.

Tids- og læringsanalyse af folkeskolen

I de to første dele af nedenstående analyse lægges henholdsvis Foucaults og Luhmanns perspektiver på de empiriske narrativer. Det viser sig, at folkeskolerne igennem principperne i synlig læring og mindset-undervisning anvender en kompleks form for temporal og faglig opstigning, som indeholder elementer fra både Foucaults og Luhmanns repræsentationer. Igennem lærernes narrativer og stormøderne vises, hvordan undervisningen bygger på flere centrale dele af Foucaults overordnede begreb om temporale serier; den mekaniske indlæring, effektivisering og den formbare krop samt selvrefleksion og selvstyring fra Luhmanns nutidsfunderede læringstilgang. De to repræsentationers tilstedeværelse i folkeskolen samles til et billede af elevens nutidsorienterede, selvstyrende og individuelle progression, som stiles imod ovenfra-kommende standarter for viden i form af Fælles Mål og Nationale test.
Den anden del af analysen viser, hvordan cirkulære repræsentationer af tid og viden imidlertid også er tilstede i fortællingerne fra folkeskolen. Disse narrativer vidner om, at læringsformer ineholdende Marx' konkrete tid, som fx feltarbejde, ofte fravælges, da den

konkrete tid ikke på samme måde producerer den form for viden, som de forestående test kræver. Durkheims form for hellig tid viser sig, når klassen opdager faglige sammenhænge, som eleverne ikke kunnet have fundet frem til uden for undervisningen, samt når hele skolen mødes til store arrangementer. Narrativerne viser, at det der sker i den hellige tid, giver lærerne et håb i forhold til et, efter deres udsagn, påtrængende problem med skoletrætte og egoistiske elever.
Efter analysen fremdrages tre tids- og læringsparadokser i folkeskolen, som diskuteres.

Temporal opstigning og maksimal hastighed i synlig læring og mindsetundervisning

Akkumulering af viden i et bestemt tempo

-Jeg har rykket to trin op i dag!

Synlig læring er i praksis bygget op omkring en læringstaksonomi eller læringstrappe, hvor læreren bruger målbeskrivelserne i Fælles Mål, som de øverste trin i trappen. Dertil føjes en taksonomi fra de mest enkle kompetencer eller tegn på læring, eleven skal tilegne sig op til disse overordnede mål. Fælles Mål bestemmer, at eleverne skal leve op til disse mål inden for bestemte tidsrammer i form af klassetrin.

> Anne viser mig læringstrappen, som hænger på endevæggen. "Her er det hele", siger hun. Anne fortæller, at hun har arbejdet med denne form for synlig læring i et års tid. Hun forklarer om trappen imens jeg kigger på den. I første omgang virker opslaget som et stort virvar af papirer med forskellige overskrifter, små matematikfigurer, matematikforklaringer og elevnavne. Men efter nærmere undersøgelse, træder systemet frem. Der hænger i alt 3 temaer. Det ene er temaet *former*. Under overskriften *Former*

> hænger 4 undertemaer: *Linjer*, *Vinkler*, *Plane figurer* & *Rummelige figurer, flytninger*. Og under hver af de tre undertemaer hænger en trappe i form af 5-10 delmål. Fx: "Jeg kan huske navnene på formerne". "Jeg kan måle og udregne deres omkreds". "Jeg kan forklare forskellen på formerne i min logbog"."Jeg kan undervise klassen i geometriske former". Eleverne har med elefantsnot placeret et kort med deres navn under det mål, de sidst har opfyldt. (Observation B. synliglæring lektion, p. 1, l. 18 f.)

Trappen er i sin opbygning på flere måder direkte sammenlignelig med Foucaults temporale serier af stigende kompleksitet, som netop karakteriseres ved at nedbryde et på forhånd ønsket resultat i sine mindste dele og derefter tilrettelægge et program med tilhørende tidsintervaller, som sikrer en støt opadgående tilegnelse. Hvert trin i læringstaksonomien eller hvert overordnet mål (fra Fælles Mål) udgør efter denne tanke en serie. Efter hver serie er der, som i Foucaults beskrivelse, en slags evaluering i trappen dog ofte i form af selvevaluering, som viser elevens niveau, og som på en måde ansporer eleven til at fortsætte.
Ved at læringstrappen hænger på væggen i klassen bliver læringen synlig for læreren og for eleven selv. Eleven kan se, at vedkommende har lært fx at udregne formernes omkreds, og derfor kan bevæge sig videre op, ved at bygge mere på sin viden om geometriske former. Læreren kan følge med i, hvor alle eleverne befinder sig i hver deres læring. Det er synligt ved hjælpe af navnekortene på trappen. Man kan sige, at synligheden er med til at holde eleven fast i sit arbejde op igennem den temporale skandering. Hvis man går i stå, kan læreren og eleven selv se det, og der sættes forskellige strategier i værk for at komme i gang igen.
I den sjette klasse, som jeg overværede undervisningen i, var eleverne beskæftiget med de matematiske mål i en dobbelt lektion:

> I slutningen af timen beder Anne om ordet og spørger eleverne, hvordan det er gået i dag. Flere elever rækker hånden op. "Jeg har rykket to trin op" siger en dreng. "Det er gået godt, jeg har rykket to trin", siger en anden. "Jeg er færdig med fremlæggelse", siger drengen, som arbejdede med

powerpoint. Der er også en pige, som er rykket 4 trin. Hun har siddet meget koncentreret om sit arbejde hele danskmodulet.
(...) Anne takker eleverne for god indsats, "I har været rigtig gode." Hun siger, at de skal gå ud i solen og nyde vejret.
(Observation B, synlig læring lektion, p. 4, l. 11 f.)

Med dobbeltlektionen som tidsramme har hver elev nået et antal faglige skridt op ad trappen den dag. Det bliver med ovenstående observation tydeligt, som Foucault også iagttog, at læringen og opstigningen i den lineære, fremadrettede tid er en individuel proces, hvor individernes niveauer kommer frem i lyset og er lette at kontrollere.
Det er ikke kun eleverne, som har interesse i, at de lever op til det at kunne noget bestemt på bestemte tidspunkter. Lederen på skolen med mindset-undervisningen var overvejende positiv over for tendensen til målstyring og også over for offentliggørelsen af skolernes nationale test og karaktergennemsnit. Men disse tal betød, at han tit skulle forsvare skolens standpunkt, og at han skulle foretage en omfattende fortolkning af dem. Det handlede nemlig for ham om at finde ud af, hvor meget den enkelte klasse havde rykket sig i forhold til deres udgangspunkt, ikke selve karakteren. Denne progression fulgte han med i og tolkede testresultaterne og lærernes indsats ud fra. Hans skole lå i et område, som betød, at skolen var vurderet til ligge højt i de nationale målinger. Men han fik ofte spørgsmål fra forældre om, hvorfor eleverne ikke klarede sig bedre og skulle argumentere for grunden til skolens placering på ranglisten.

IP (...) jeg bliver stort set mødt af det *hvert* år, og nu er det lige det her i forhold til test, men nu kan vi tage karaktererne, de bliver jo regnet ud, der er sådan en socioøkonomisk faktor med. Nu bor… vi er i et område her, hvor, hvor, der er ikke ret mange med høj indkomst, der er ikke rigtig nogen tosprogede og så videre og så videre…

I ..så der er høje forventninger.

IP …så der er rigtig høje forventninger, så… vi har ca. 50 børn fra andre skoler, de 50 børn fra andre skoler, er det nogen der trækker op eller ned i karaktergennemsnit?

I Jeg vil tro, de trækker ned.

IP Ja, og så kommer mit tal til at ligge under, ik.
(Interview A, mindset leder, p. 11, l. 30 f)

Det er således ikke kun hos eleverne selv, at den temporale akkumulering er i fokus. Politikerne, ledelsen, lærerne og forældrene har en stor interesse i, at skolens elever lever op til de afsatte faglige standarter og tilhørende tidsrammer, så eleverne fremstår dygtige og skolen succesfuld.
Med Foucaults formulering, kan man med praksisser som læringstrappen og offentliggørelsen af skolernes resultater genkende den lineære tids fremadrettede tendens med dens *tiltagende overvågning, sammenligning, observation, fokus på afvigelser og individualisering* (Focault 1975, p. 160).
Lærerne gør dog meget ud af at nedtone konkurrencen imellem eleverne, samt kombinere den ydre synlige tilgang med selvreflekterende metoder, som tager udgangspunkt i eleven selv. Desuden lægges vægten på at fokusere på processen frem for præstationen, som lederen også nævner i ovenstående. Denne side af den moderne undervisning berøres i afsnittet om nutidsfunderet læring.

Den formbare elev

- Geni er ikke noget, man fødes til at være, genier skabes

Til stormødet om mindset-læring fortalte foredragsholderne flere historier, som var gribende i deres opbygning og fik tilhørerne til at grine. De fleste af disse fortællinger handlede om markante profiler inden for forskningen bag mindset-budskabet, som fx Rasmus Ankersen, som på sin rejse rundt i verden fandt frem til, hvilke miljøer, som skabte VM-guldvindere og om Anders Ericksen, som studerede violinist-talenter og udledte, at antallet af øvetimer var det, som adskilte de rigtig dygtige violinister fra verdens bedste solister.
Laszlo Polgars historie, som handler om, hvordan den ungarske psykolog gjorde sine tre døtre til verdenskendte skakmestre blev omhyggeligt fortalt:

Susan var den yngste af Laszlos døtre. Da hun var fire år, fandt hun tilfældigt et skakbræt oppe på loftet og ville lege med det, hvorefter det stod klart for Laszlo, at her var hans chance for at bevise sin tese; at genier er noget, der skabes.

> "... og på den måde træner han med Susan. Og da Susan så er seks år, så tager Laszlo hende i hånden og de stavrer hen i den lokale skakklub. (...) man skal forestille sig et lillebitte fuldstændig røgfyldt lokale, hvor der sidder ene gamle mænd og pulser på cigarer. Og Laszlo siger så, ...er der ikke nogen herinde, som vil prøve at tage et parti skak med min datter,... (...) Og det er der selvfølgelig ikke, for hvem gider at spille med en seksårig pige? Indtil der er én der forbarmer sig, og siger ok, jeg skal *nok* tage et spil med din datter. Og så går det selvfølgelig hverken værre eller bedre, end at Susan hun gennemtæsker den her gamle mand synder og sammen..." (Observation A, stormøde mindset, p. 3, l. 17 f)

Narrativet om Laszlo kan siges at have en mytisk karakter, og være medvirkende til at styrke og fæste den repræsentation af læring, som mindset-forgangsmændende ønsker at udbrede. Denne historie og de andre store fortællinger ved mødet spejler sig i en tid- og læringsforståelse som vi finder i Foucaults iagttagelse af den formbare krop; om bonden der som en klump ler i hænderne kan formes til en soldat med alt, hvad det indebærer, blot den rigtige, detaljerede træning tilrettelægges korrekt. I forhold til undervisningen i skolen er det ud fra denne tanke vigtigt, at eleverne ikke går op i, hvad de har med sig hjemmefra i form af gener eller vilkår. Det er ikke deres fortid eller deres forældres baggrund, som bestemmer deres muligheder for, hvordan de kan udvikle sig fagligt. De kan i princippet blive blandt de bedste til den sport, kunstart eller det skolefag, der vælges. Fortid, hvilket vi erfarede både i Luhmann og Foucaults tidsteori, spiller ikke en betydningsfuld rolle.

Mekanisk synlig læring

I beskrivelsen af Foucaults tidsopfattelse så vi, hvordan tilgangen til det at individet skulle lære en bestemt viden eller adfærd foregik efter en form for detaljeret, mekanisk

udregning af, hvilken effekt en given indsats ville have, fx i forhold til fængselsindsatte, som skulle trænes i bedre adfærd eller soldater, som skulle lære at marchere korrekt. Der var ikke mulighed for at individet kunne bryde ud af den forudbestemte kurs.
I narrativerne og observationerne af synlig læring træder sådanne mekaniske tilgange til læring frem. Jeg vil her beskrive to situationer.
Den første er en observation fra en pædagogisk aften på en stor skole, som var i gang med at integrere synlig læring. Skolen har halvtreds lærere, som sammen med ledelsen var samlet til deres tredje fælles arrangement i denne implementeringsproces. Denne gang handlede det om deres nye IT-system, som skulle sørge for, at synlig læring blev en del af lærernes undervisningsforløb, evalueringen i hverdagen, forældresamarbejdet og elevplanerne. Her beskrives, hvordan de vigtige træk i genren eventyr med den nye portal kan trænes ud fra synlig lærings principper:

> Oplægsholderen giver et eksempel med temaet eventyr i dansk: "Når læreren ud fra mål i Fælles mål har valgt et forløb med tilhørende materiale, springer eksempler på delmål eller tegnene på læring frem.
> Der er noget med, de skal vide, at tallene 3, 7 og 9 ofte optræder i eventyret. Det kan være et delmål. De kan så læse eventyr og krydse af i et skema på siden: Starter eventyret med; Der var engang? Indeholder det tallene 3, 7 og 9 ? Slutter det med; De levede lykkeligt? Var der en hjælper? Osv."
> Det sidste eleverne skal, er at skrive et eventyr selv og uploade det. De kan igen tjekke listen af, om de har husket kendetegnene fra genren i deres eget eventyr. De skal, inden de sender det, evaluere sig selv på en skala i forhold til, hvor stor deres indsats har været, og om de har opfyldt genrekravene. Læreren kan så gå ind og læse elevens eventyr og give feedback på siden. Derefter får eleven mulighed for at forbedre eventyret, evaluere sig selv og til sidst uploade igen.
> (Observation C, stormøde synlig læring, p. 2, l. 1f)

Eventyr skal således trænes og eleven systematisk evalueres i sin viden om genrens kendetræk. Den vigtige viden omkring eventyr bliver på den måde tydelig og målbar. Det handler altså i denne tilgang til litteratur ikke, som vi senere skal se det med et

eksempel på hellig tid, om at løfte eventyret til et niveau, hvor eleverne får indsigt i, hvad det fortæller på et generelt menneskeligt eller samfundsmæssigt plan. Eleven får derimod mulighed for at træne sit kendskab til genrens enkeltdele og støt opsamle på hinanden følgende mere komplekse former for viden. Desuden medvirker portalen til, at elevens faglige akkumulering kan kontrolleres igennem de forskellige feedback-muligheder og ved at alle årets opgaver, evalueringer og karakterer er synlige for både læreren, eleven og forældrene. De siver automatisk ned i den digitale elevplan og virker som en dokumentation for at eleven er på rette sted i sin opadstigende kurve, eller at der skal sættes ind med andre strategier for at få eleven ind på sporet og i det rette udviklingstempo.

En anden måde hvorpå mekaniseringen i synlig læring kommer til udtryk, er i de overordnede narrativer om metoden. Synlig læring fremstår som en tilgang baseret på kvantitative undersøgelser af, hvad der virker i undervisningen. På den baggrund er fortællingerne om metoden ligeledes præget af tal, procenter, barometre, grafer og lignende. Under et oplæg på en mindre skole, fortalte konsulenten lærerne, hvordan man ved hjælp af en "motivations-ligning", kan regne ud, hvor meget energi, eleverne vil lægge i deres arbejde.

> På powerpointsliden står:
> Energi = værdi * forventninger
> Peter forklarer, hvor vigtigt det er, at begge tal på højre side af ligningen er høje. "Eleven skal vide: Hvad er målet, hvorfor skal jeg lære det, …og har jeg rent faktisk mulighed for at lære det? Og vi ved, at når vi ganger; hvis ét af de her tal er nul, så bliver resultatet altså nul."
> (Observation C, synlig læring, p. 3, l. 24 f)

Det kan ud fra liningen udregnes, hvor meget energi eleven vil lægge i læringsprocessen, eller det kan undersøges, hvilket tal i ligningen der er for lavt, hvis eleven ikke arbejder energisk. Mange af udregningerne i synlig læring går således på mekanisk vis ud på at finde frem til, hvordan eleverne lærer mest muligt på kortest mulig tid.

Punktet hvor maksimalt tempo møder maksimal effektivitet i synlig læring

-Hvad kan vi arbejde med, for at eleverne kommer til at udvikle deres effektivitet i tænkning og i handling?[12]

"Påvirkningsbarometeret" er et centralt fænomen i synlig læring. Det er en figur, som viser, hvilken effekt forskellige tiltag har på elevernes læring.

> Peter viser et billede af en halvcirkel opdelt i rum i forskellige farver. "Barometeret her er nøglepunktet. Der ser vi, hvad der giver mest effekt på elevernes læring. Man taler om det her tal, 0,4, det svarer nogenlunde til, hvad eleverne normalt lærer på et år. Men hvis man kan komme op på 0,9 fx, så er man altså oppe på, hvad der svarer til, at eleverne på ét år, kan lære det, der svarer til 2 års skolegang". (Observation C, synlig læring, p. 3, l. 4f)

Med den rigtige påvirkning kan eleverne altså ifølge regnestykket accelerere deres indlæring og lære dobbelt så meget på et år som normalt. Foucault iagttagelse af den lineære tid stemmer overens med denne måde at tænke læring på. Tiden under den tidlige industrialisering indeholdt nemlig en slags positiv økonomi, som også antydes her; det handler ikke kun om, at eleverne skal undgå spildtid, undervisningen skal bestræbe sig på, at udnytte tiden i klasserummet, så de konstant får stadigt større effekt og mere synlig viden ud af timerne:
Denne acceleration af læring sker ikke kun ved hjælp af lærerens bestemte påvirkningsindsatser i undervisningen. Når eleverne skal lære hurtigere og mere effektivt indebærer det i høj grad også, at de inddrages i en slags metarefleksion over deres læring:
Som konsulenten i synlig læring udtrykker det under sit oplæg:

> "Hvad kan vi arbejde med, for at eleven kommer til at udvikle sin effektivitet i tænkning og i handling?! Vi skal hjælpe eleven med at se,

[12] Overskriften er ikke et direkte citat

> hvordan læring ser ud, de skal kunne se, jeg er på vej. Og de skal hjælpes til at forstå, hvad der kræves af dem for at det lykkes."
> (Observation D, Synlig læring Oplæg, p. 4, l. 24 f)

Eleverne skal altså i synlig læring lære at tænke og handle effektivt, de skal effektivisere deres læring; udvikle strategier for at holde sig i gang og arbejde med selvevalueringer, som fortæller dem selv, om de har lært nok og lagt tilstrækkelig energi i arbejdet i en given tidssekvens.
Man kan ud fra ovenstående del af analysen sige, at både ydre indsatser (fx tidsrammen i Fælles Mål, læringstrappen, påvirkningsbarometret og It-portalen) samt indre (som handler om, at eleven skal lære at tænke og handle effektivt) medvirker til, at læringen accelereres.
Følgende bevæger analysen sig over i narrativer som har en reference til Luhmanns repræsentation, hvilke handler om tendensen til effektiviserende selvrefleksion og bidrager til at punktet for maksimal hurtighed og maksimal ydeevne nærmes.

En kæde af nutid i mindset og synlig læring

Lærerne fortæller, at de taler meget med eleverne om, at det ikke gælder om at være hurtigst oppe af læringstrappen, den enkelte elev skal lære at forholde sig til sin egen læring og dette skridt for skridt med spørgsmålet; hvad er mit næste mål? I mindset-undervisningen skal eleverne i koncentreret form lære at tænke på denne måde. De skal arbejde med lukke de andre elevers læringsproces ude og ligesådan med de overordnede mål, som ligger længere væk.

> "Det vigtigste eleverne skal lære, er at vide hvad de skal gøre, når de ikke ved, hvad de skal gøre. De skal blive selvstyrende i forhold til at løse deres opgaver. Jo bedre de bliver til det, jo mere tror man også, at de vil blive i stand til at lære at løse de her opgaver og opbygge strategier, blive selvstyrende og sætte mål for sig selv". (Observation D, Synlig læring oplæg p. 4, l. 5 f)

Denne tendens til selvstyring og at udelukke de andre elevers placering på taksonomien for at fokusere på sit eget næste mål præger også elevernes fortællinger om undervisningen i sjette klasses matematiktime med læringstrappen. Eleven bliver mentalt i sin egen individuelle nutid, hvor der tages et trin op af gangen. Man arbejder "i sit eget tempo", inden for den periode, læreren har sat af til temaet om geometri:

> Lidt efter kan jeg se, at to piger står ved tavlen med nogle træklodser. Der er navne på klodserne og de stiller hver én under tavlen, så deres navn er synligt. De fortæller, at det er når, de har brug for hjælp, at de sætter en klods op. Jeg spørger om de synes om den måde, de arbejder på. Den ene svarer: Ja, helt klart og smiler. Jeg spørger;" jamen kan det ikke være lidt forstyrrende, hvis man er nederst på trappen og kan se, der er nogle, som er helt derovre?" Hun svarer, at det er det ikke, at det kommer an på, hvad man lægger i det, men man arbejder i sit eget tempo, og at man kan se, hvem der er højere oppe, dem kan man spørge, når man ikke kan finde ud af det. (Observation B Synlig læring lektion, p. 2, l. 21 f)

For at sørge for, eleven tænker på denne måde; tankemæssigt holder sin egen kurs og arbejder i sine egne sekvenser af nutider, sættes et selvreflekterende arbejde i gang.

Selvrefleksion og selvevaluering

- Hvad er mit mål? Hvad skal jeg gøre for at komme derhen og hvad skal jeg gøre, når jeg er kommet derhen?

I lærernes, ledernes og oplægsholdernes fortællinger tematiseres det, at eleverne skal bevidstgøres om, hvad læring er, og hvor han eller hun selv er i sin egen læringsproces og i sin mentale indstilling. Dette gør sig både gældende på skolerne med synlig læring og med mindsetundervisning. Som Nikolaj, der er lærer i indskolingen fortæller:

> …og det knytter så an til noget af det med at italesætte hvad er læring, og hvad betyder det at vi lærer noget, hvorfor er det vigtigt at vide for ungerne, hvad er mit næste læringsmål. Hvordan kommer jeg derhen, og hvad er mit næste mål, altså det er den der gryde vi hele tiden rører rundt i nede i 3.a, fordi den der skabelon er meget nem at lægge ned over det hele ik. ... Hvad er mit mål, og hvad er det, jeg skal gøre for at komme derhen ik, og hvad skal jeg gøre, når jeg er kommet derhen?
> (Interview D Synlig læring lærere, p. 6, l. 13)

På den måde udgør træning i refleksionen over egen læring en naturlig del af praksis i synlig læring, som også betyder, at eleven oparbejder strategier for, hvad vedkommende skal gøre, når han går i stå.
Selve grundindstillingen, om eleven tror på, han eller hun kan lære mere og blive bedre er fundamentet for mindset-tilgangen. Ideen er her, at man kan arbejde med mindset på alle områder i livet; også i familien, til sport og i ens arbejde. Det er vigtigt, at både eleverne, men også lærerne selv arbejder på at opnå et growth mindset på flere af disse områder. Til stormødet om mindset fik vi tilhørere blandt andet til opgave, at fundere over vores eget mindset. Var der steder, hvor vi deltagere var fixed?

> ”Det første spørgsmål kommer her: Enig eller uenig; der er områder, som jeg ikke kan, lige meget hvor hårdt jeg prøver, blive bedre til, ...eller I må også sige *markant* bedre til? Det må I gerne lige tale med sidemakkeren om det næste minut” (Observation A Mindset stormøde, p. 6, l. 4)

På samme måde, skal undervisningen tage udgangspunkt i og hele tiden arbejde med elevernes udvikling af growth mindset. Selvrefleksion er med andre ord helt afgørende for elevernes læring.
I Foucaults beskrivelser af de temporale serier, blev individet fanget i serierne ved hjælp af en form for eksamen, som tydeliggjorde vedkommendes niveau og udløste en bestemt rang. I mindset-undervisningen og synlig læring er evalueringen og dermed fastholdelsen flyttet til eleven selv. Nedenstående er en situation i matematiklektionen i sjette klasse, hvor Malthe viser mig sit selvevalueringsskema:

> Lidt efter leder Anne en anden dreng hen til mig med et stykke papir. Evaluering står der øverst, og så er delmålene beskrevet igen. Under hvert mål kan eleven farvelægge et aflangt felt, som er inddelt i 5 rum. De skal farvelægge et antal felter, der svarer til, hvor godt, de kan leve op til målene. Drengen Malthe fortæller, at det er en *selvevaluering*, selvom han har lidt svært ved at udtale ordet. Han forklarer mig, hvordan det fungerer. Han har udfyldt 2-4 ud af 5 felter under de fleste mål. Jeg spørger ham, hvad han synes om det. Han siger, det er ok. Anne forklarer, at de så kan se, hvad de skal træne igen.
> (Obseration B synlig læring lektion, p. 3, l. 6)

Eleven skal således på flere forskellige måder bedømme sig selv; i logbogen, på synlig-lærings-portalen, ved at afprøve sin viden med en klassekammerat samt i disse selvevalueringsskemaer. Nogle gange skal de bedømme deres egen indsats; hvor meget energi de har lagt i arbejdet, andre gange er det, hvor tilfredsstillende de har levet op til et mål fra Fælles Mål.
Denne selvrefleksion ligger i tråd med forståelsen af individet hos Luhmann, hvor processerne i læring og altså også i evalueringen skal ske inde fra eleven selv, eleven lukkes om sin egen læring, bliver selvstyrende og kan, med Luhmanns tidsbegreb, fortsætte sin fremadskridende proces, hvor der tages valg og trædes ind i nye nutid-er.

Individuel progression

(...) mindset beskæftiger sig rigtig meget med den her vej opad

Et gennemgående ord i narrativerne både på skoler med mindset og synlig læring, er *progression*[13] Det vigtigste formål med både læringsstrappen og det dynamiske mindset

[13] Fx Interview A p. 13, l. 19

er, at den enkelte elev *rykker sig*, *flytter sig*, *tager skridt* eller *steps*, *udvikler sig*, *sætter sig mål*, *har ja-hatten på*, *kommer fremad*, *har bevægelsen op*. [14]
Med Foucaults begreber sås en ydre-bestemt progression, men som analysen bærer i retning af i de sidste afsnit, handler progressionen i lige så høj grad om en indre vilje til fremskridt, som skal fremskyndes hos eleverne. Luhmanns teori indeholder ikke en sådan form for indre, personlig opadstræben. Men man kan sige, at kombinationen af Foucaults lineære akkumulering og Luhmanns selvrefleksive nutidsorientering teoretisk kan være med til at beskrive dette fokus på den enkeltes refleksion over egen progression.
Ud fra narrativet om Rasmus Ankersens studie af VM-vindere i forskellige sportsgrene, fortæller mindset-forfatteren til stormødet, hvad der gør sig gældende:

> "Det tydelige mønster, der tegner sig er, at det på *ingen* måde, på *ingen* måde er *dem*, man tror kommer til at stå på medaljeskamlen, som kommer til at *stå* der. I stedet for, er det *dem*, der *arbejder* allerhårdest og *allermest dedikeret*, der når *længst*. Dem der *hele tiden* overvejer, hvad er det *lige præcis nu*, jeg skal gøre? Det viser sig, at det ikke er de mest talentfulde, men de mest *dedikerede*, som når længst". (Observation A, Mindset stormøde, p. 2, l. 13)

Denne overbevisning om at *evnen til at ville giver evnen til at kunne* [15], skal italesættes og opdyrkes i samspil mellem læreren og eleverne. Det kan gøres ved at læreren anvender case-historier om fx Ronaldo, som faktisk ikke havde det største talent, men som knoklede og trænede mange flere timer end alle andre og derfor fik succes.
To mindsetlærere, som underviser i overbygningen fortalte, at de sammen med eleverne ofte anvendte en bestemt figur i undervisningen, som udgør et billede på den bevægelse det er, at skulle igennem en læreproces.

---

[14] Se Interview B, p. 1, l. 28, Interview C, p. 7, l. 2, Observation D, p. 5, l. 28 + l.1, Interview D, p. 5, l. 17

[15] Interview A, p. 13, l. 4 (ikke hele sætningen er kursiveret i transskriptionen)

Under mit interview tegnede Maj en tændstikmand foran en dyb kløft på tavlen (Bilag 15), imens hun og hendes kollega Linda fortalte om den:

Maj	Det kan jeg godt. ...Det er sådan, man starter ud med noget, med et eller andet, man skal lære. Og så er det egentlig, at man kan se, hvad det er for et mål, og hvad det egentlig er for en succes, man skal opnår herovre på den anden side. Men for at lære noget, så er man nødt til at være forberedt på, at man falder ned...
I	Ja, ok
Maj	I sådan en kløft, ik os... Så det handler mest om de der, ...følelser man kan have undervejs.
I	hmm
Maj	Og så handler det om, hvordan man kan, ...hov nu vender benene forkert, ...hvordan man kan, ...kan komme op igen, og hvad for nogle følelser, der er forbundet med det, ik os... altså, så noget med, med ..angst, ..forvirring og frustration.
I	Ok
Maj	Frustration og så noget, så noget med, når man står hernede og skal lære noget nyt, og så er det jo, at mindset beskæftiger sig rigtig meget med den her vej opad ...altså hvordan kan man tro på, at man rent faktisk kan komme op, og opnå den der succesoplevelse. (...)
Linda	Altså der hvor man, ..det er en proces, hvor man er kommet et skridt højere op, kan man sige. Men det her med at vide, at det er helt normalt at stå der og sige, det her kommer jeg aldrig igennem eller til at finde ud af, det kan jeg ikke det her. Hvor måske dem der er fixed, de vil måske slet ikke begynde at kravle op ad kløften igen.
Maj	Nej, de vil blive stående her og kigge op ikke også, og aldrig rigtig komme over på den anden side. (Interview C , Mindset lærere, p. 1, l. 12 f)

Det er følelsen af at komme over på den anden side af kløften, som er vigtig for eleven; at opnå en oplevelse af *succes*. En leder på en skole med mindset sammenlignede det med voksne, som sætter sig et mål om at løbe et marathon; at når man når sit mål, *så får man en eller anden tilfredsstillelse* (Interview.leder.mindset).
Figuren, som lærerne fortalte om; *Pit* eller *Eurika* viser en tid eller en progression, som er forankret inde i eleven. At bruge tiden bedst muligt, og at lære mest muligt, bliver på den måde et personligt anliggende. Thomas, som er leder på skolen, der er i den første fase af implementeringen af mindset, forklarer her, hvor essentielt det er, at både eleverne og de voksne omkring barnet tør arbejde for et mere dynamisk mindset:

> Men for mig er det en *helt* væsentlig pointe i forhold til at arbejde med test, at man fokuserer på et growth mindset, hvad hedder det, at man fokuserer på at *turde*, at bevæge sig ud over sin egen komfortzone, og også som elev, men også som lærer, men i princippet også som forældre.
> (Interview A Mindset leder, p. 12, l. 28)

Eleverne skal altså ville og turde udvikle sig og skal kunne spejle sig opad lærere og forældre, som på lignende vis udfordrer sig selv. Det er en proces, hvor eleverne lærer at tage den risiko det er, at bevæge sig ud, hvor de føler sig på usikker grund. Ifølge de to læreres gennemgang af Pit, indebærer denne risiko blandt andet at møde følelser af angst og frustration, som således udgør en naturlig del af det at tilegne sig viden i denne tilgang.

Fremtiden er tom i synlig læring og mindsetundervisning

-Eleverne skal lære, hvordan man udvikler sig

Den temporale kompleksitet er så fremtræden i det moderne samfund, at vi ikke kan forudsige, hvordan indsatser i nutiden vil påvirke fremtiden, mener Luhmann. Mange af informanternes narrativer spejler sig i denne form for fremtidsforståelse. Når jeg

spurgte, hvad eleverne skulle have med sig videre fra skolen i deres liv, svarede lederen på folkeskolen, som var ved at indføre mindset-undervisning sådan:

> Ja, …jamen eh… man kan sige, samfundet forandrer sig jo sådan, man kan sige, årtierne er forskellige, og det *er* de jo, og der er forskel på, hvor kraftig den er, …man kan bare tage den teknologiske udvikling, den er jo markant i løbet af de sidste mange år. Vores opgave er jo, at gøre dem parat til at træde ind i det samfund, gøre dem parat til videreuddannelse, som så også gør, at man kan træde ind i det samfund.
> (Interview A Mindset leder, p. 3, l. 10)

Han bruger et narrativ, som genkendes i Luhmanns billede af samfundet med høj temporal kompleksitet, hvor instrumentel viden kan give eleverne redskaber til at klare sig i fremtiden.
Flere lærere mente, at eleverne skulle have *gejst* og *rygrad*[16], som de syntes, mange af dem manglede. De beskrev mange af eleverne i overbygningen som skoletrætte, initiativløse og egoistiske. Det bekymrede dem, hvordan de skulle klare sig ude i det virkelige liv[17]. Synlig læring kunne blandt andet ved at øve strategier for, hvad man gør, når man går i stå i sit arbejde, være med til at give dem disse egenskaber.
I alle interviewene, på nær pilotinterviewet med en gruppe lærere, som hverken arbejdede med synlig læring eller mindset, var et gennemgående svar på spørsgmålet om fremtid, at eleverne skulle lære at lære eller have *fokus på egen læring*[18].
Mindset-lærerne brugte ordet *udvikling* og beskrev evnen til selvudvikling som en slags fundament for elevernes fremtid:

[16] Interview D, synlig læring, p. 10, l. 27+ p 12, l. 8

[17] Se Interview D, synlig læring

[18] Interview, pilot leder, p. 14, l. 17

I Du sagde noget om før, at det er noget, de kan tage med sig videre i deres liv? Hvad er det, de får med sig, som de kan bruge, i deres uddannelse, i deres arbejde, i deres liv?

Linda Det er jo blandt andet at forstå, hvordan man tager en udfordring. Hvad skal jeg gøre for at få mig selv videre, hvad skal jeg gøre for at ...*udvikle* mig selv. (Interview C, Mindset lærere, p. 6. L. 14 f)

Grundtanken i mindsetundervisningen er, at man i princippet kan blive ved med at sætte sig mål og udvikle sig hele livet igennem. Når man har nået et mål, drejer det sig om at holde motivationen oppe –og sætte sig et nyt:

Maj Når man har nået et mål ik, hvad gør man *så*, ... så man holder motivationen...

I Hvad *gør* man så, når man har nået et mål?

Maj Så sætter man sig et nyt mål. Og netop fordi det er de her procesmål, så er der jo *hele tiden* udviklingsmuligheder. (Interview C Mindset lærere, p. 6, l. 30 f)

Når jeg i interviewene spurgte ind til tilstedeværelsen af en fremtidsrepræsentation som var forenelig med Marx' kollektive, agensprægede billede, svarede lærerne oftest, at eleverne tænkte for meget på sig selv til at interessere sig for, hvordan et bedre samfund skulle se ud, og hvad deres egen rolle kunne være i den forbindelse. Da de fem lærere på skolen med synlig læring blev spurgt, om elevernes fremtid også handlede om at blive bedre til at gennemskue urimeligheder og skabe en bedre verden, var der pause, inden en kvindelig lærer i halvtresserne svarede:

Ingrid Nej, nej

I Hvad er det så?

Ingrid De skal ud at skabe en verden for sig selv.

(Interview D Synlig læring lærere p. 13, l. 14 f)

Elevernes fremtid er således centreret omkring dem selv og handler ifølge lærernes fortællinger overvejende om at sætte sig flere mål, komme videre, udvikle sig og lære mere, og mindset og synlig læring ses som mulige metoder til, at eleverne kan få de rigtige strategier til dette arbejde. Marx' håbefulde og tydelige fremtid, som vi så i hans manifest; udledt af kollektiv handlekraft virker meget fjernt fra lærernes opfattelser af, hvad fremtid er.
Ingrid fra foregående citat fortalte i den forbindelse, at syvende årgang netop havde arbejdet med temaet bæredygtighed, om menneskets indflydelse på naturen i to uger. Et tema, som med nærværende perspektiv kan relatere til Marx' fremtidsopfattelse om at skabe opmærksomhed på problemerne i samtiden for at gøre op med dem og skabe bedre vilkår. Men hun syntes ikke, selv efter de to intensive uger om affaldssortering og energiforbrug, at de var i stand til at tage et ansvar, som lå ud over dem selv og deres egen fremtid:

> Jamen ikke så noget med, så slukker jeg for vandet, når jeg børster tænder, og så tager jeg …ikke en halv times bad, men et ti-minutters bad, ik…., Nej den tanke var der slet ikke, og det var slet ikke inde over dem, det med, at jeg kan gøre noget anderledes. –Hvorfor skulle jeg nu det?
> (Interview D Synlig læring lærere, p. 9, l. 28 f)

Den kollektive repræsentation af fremtid handler ifølge narrativerne altså om, at det enkelte individ også i dets fremtid skal forholde sig til sig selv og sin egen udvikling. De gennemgående narrativer i undersøgelsen er således forankrede i en overordnet fremtidsrepræsentation, som vi kender fra Luhmann; det giver ikke mening at opbygge et billede af et bestemt samfundsscenarie med eleverne, så den bedste måde at sikre sig, at de kan klare sig er, at de trænes i at lære og er klar til at udvikle sig stadigt.

Hellig tid og konkret tid i lærernes narrativer

Når omdrejningspunktet er synlig læring og mindsetbaseret undervisning, viste det sig i ovenstående, at narrativerne spejlede sig i tids- og læringsforståelser, som findes i

Foucaults og Luhmanns. Ved de tre foredrag om mindset og synlig læring forekom ingen tegn på narrativer omhandlende konkret tid; en tid præget af projektets egen rytme og dets sammenhæng med mange andre processer i samfundet og naturen. Eller på hellig tid; hvor viden som noget eksternt og kollektivt for eleven kan være med til at skabe identitet og forståelse af at være del i en større sammenhæng. Narrativerne viser, at tiden og læringen i folkeskolen er domineret af individuelle fremad- eller opadskridende nutidssekvenser.

I interviewene spurgte jeg imidlertid ind til, om lærerne havde oplevelser, som havde karakter af, at eleverne *glemte tiden* i undervisningen, samt i hvilke sammenhænge, de oplevede, *at undervisningen gik op i en højere enhed* eller oplevede en form *for fælles begejstring* (Bilag 11). Lærerne fortalte herudfra om oplevelser i undervisningen, som har karakter af cirkulære tids- og læringsformer.

Konkrete temporaliteter tager tid i undervisningen

- *Jeg ville tage med eleverne ud, fange en fisk og skære den op...*

Ved alle interviewene blev projektarbejdet nævnt som en arbejdsform, hvor eleverne bliver så optagede af det, de laver, at de har tendens til at glemme, at det bliver frikvarter, eller at de har fri fra skole. Dette ses som tegn på, at tiden er mindre bundet af uret og mere af en naturlig rytme, som gives af det, de arbejder med:

Ulrik	Og jeg har lige haft en *herlig* time, nu er der nogen der sidder rundt omkring og søger hist og pist, ik, men der sidder tolv inde i klassen og jeg hører *ikke* en lyd. De sidder bare og læser, arbejder, ik.
I	De laver projektarbejde nu?
Ulrik	Ja, og det er så selvvalgt emne ik… Og det.. det var fandme godt, og det var både de dygtige og de måske knap så dygtige, som,... som sad der…
I	Ok, så de glemmer nærmest tiden?
Ulrik	*Fuldstændig*, ja, *fuldstændig*, det er jo det, vi oplever gang på gang, ligeså snart vi har projektopgaven og de er i gang og kommer *ind* i det, og det begynder at køre, …så er de *rimelig* opslugte af det, også fordi det begynder

at bruge nogle mere forskellige intelligenser, de skal jo også lave noget kreativt jo…
(Interview lærere B mindset, p. 5, l. 8 f)

Ifølge Marx' teori handler det konkrete arbejde og den konkrete tid også om at komme i kontakt med resten af samfundet, at mennesket oplever, det er en del af den virkelige verden og kan tage stilling til denne. Ulrik, som underviser i samfundsfag oplevede, at eleverne havde tendens til at glemme tiden, når der var noget politisk på spil, hvor alle fik mulighed for at deltage[19]
Mange narrativer giver udtryk for en oplevelse af, at eleverne glemmer urets tid, når de arbejder med opgaver, som indebærer noget fysisk, eller hvor de får mulighed for at bruge *mange intellligenser* (Se citat ovenfor). Ud over projektarbejde fortalte flere informanter om, hvordan musik, idræt og undervisning i felten med naturfagene kunne give sådanne læringssituationer. Det er med Marx' tidsbegreb nærliggende, at eleverne netop på disse områder i undervisningen kan komme tæt på de temporaliteter, som ikke er karakteriseret af clock-time, men er bundet til hhv musikken (musikkens rytmer), idrætten (rytmen i boldspillet, i åndedrættet, dansen) og feltarbejdet i biologi (naturens rytme).
Nogle lærere gav dog udtryk for, at de ofte ikke prioriterede undervisning, som rummer disse muligheder for konkret tid, da de vidste, at eleverne fx skulle til prøve eller vurderes uddannelsesparat inden for en given periode. Prøverne krævede, at eleverne skulle kunne svare på specifikke faglige spørgsmål, som fx feltarbejdet ikke trænede på samme måde. Her taler Per, Ingrid, Ida og Claus om dette dilemma:

Per ”På vej til at blive uddannelsesparate”, eller hvad man skal kalde det… men det fylder bare rigtig meget, og det kommer næsten kun til at handle om, hvilken karakter man kan få, og hvordan man…
Ingrid Ja, fagligt ik?
(der mumles)
Claus (taler sagte) Man kan også lave en folkeskole uden karakterer…

[19] Interview B, p. 7, l. 29f

I	Ja, …hvordan ville jeres undervisning være anderledes, hvis der ikke var test, karakterer, ... hvis der ikke var tydelige mål.
Claus	Jamen klart i biologi, der ville jeg da have meget mere af det her, hvad hedder det, feltundervisning… tage ud og fange en fisk og skære den op...
Ida	…men det er der ikke tid til.
Claus	…der er ikke tid til det. Med 45 minutters biologi i …i niende klasse, jamen ok, så handler det om, nu har vi lige… fem uger nu med evolution, og vi har de her begreber, I skal have styr på og bam bam bam, …og så pakker vi lige det ned i en kasse, og så finder vi igen DNA-kassen frem…
I	Ok
Claus	…fordi nu skal vi i gang med det næste.
	(Interview D Synlig læring lærere p. 10, l. 25 f)

Lærerne har en oplevelse af, at det konkrete arbejde i undervisningen, som producerer konkret tid, tager længere tid. Det virker mere effektivt at undervise eleverne i, hvordan en fisk ser ud ved hjælp af klasseundervisning fremfor at skulle tage en dag ud af skemaet for at fange én og skære den op.

Hellig tid i undervisningen

-Fællesskabssituationen er jo med til at løfte romanen op

Først vil jeg her runde oplevelsen af fællesskab i synlig læring og mindsetundervisning, da den viste sig at være til stede her, dog i en form som afviger fra de cirkulære tidsrepræsentationers forståelse af kollektivitet.
Til spørgsmålet om en oplevelse af fællesskabsfølelse i undervisningen, svarede de lærere, som arbejdede meget med synlig læring, at deres elever grundlæggende arbejdede meget individuelt, og at følelsen af at undervisningen gik op i en højere fælles enhed ikke var en stor del af synlig læring. De oplevede en fællesskabsstemning, når

eleverne arbejdede på andre måder, fx engang de lavede musikvideo[20]. Alligevel fortæller underviserne i synlig læring, at de er *fælles* om det, de gør og den måde, de tænker på i klassen. Oplægsholderne om mindset talte på lignende vis om *en kultur* [21] omkring det, at den enkelte arbejder med sit mindset. Man kan sige, at de i klasserummet i mindsetundervisning og synlig læring på denne måde er fælles om den individuelle måde at forholde sig til viden på. Meningen er, at den enkeltes individuelle faglige progression anerkendes af de andre elever, som er i hver deres lignende progressionsproces. I oplevelser som har karakter af hellig tid –og hellig viden, handler det om noget andet. Som vi så det med Waarungastammens myte, så dyrker fællesskabet her den eksterne, fælles viden.

Her følger tre eksempler som har karakter af sådanne oplevelser af hellig tid.

Det første eksempel viser, at lærerne oplever, at det går op i en højere enhed, og at der er en form for fælles følelse omkring noget vigtigt, når eleverne opnår en forståelse af, at der er en overordnet sammenhæng i mellem forskellige begreber. Naturfagslæreren, samfundsfagslæreren og dansklæreren beskriver alle sådanne situationer, hvor eleverne får forståelse af *sammenhæng* som noget særligt i undervisningen. Man kan med Durkheims perspektiv på viden sige, at det er der, hvor undervisningen kan løfte elevernes viden til et højere niveau og give dem en forståelse af mere generelle kategoriseringer.

Efter spørgsmålet om, hvornår lærerne oplever en sådan fælles fagligt-baseret følelse i klassen, fortæller Ulrik:

> (...) nu kan de (eleverne) pludselig se, der er en sammenhæng imellem fagene, at der er noget der hedder geografi og noget der hedder samfundsfag, og der er en sammenhæng imellem, det kan de lige pludselig se, at det smelter sammen, det er jo bare nogen, der har delt verden op på dén måde. Så kan de forstå det, når de lige pludselig forstår, der er noget, der hedder kommunisme, kapitalisme og kold krig og hele den dyne der, så forstår de sgu lige pludselig det hele…

[20] Interview D, p. 19, l. 3 f

[21] Interview A, p. 7. l. 9 f

> Det er jo dét… jeg synes, det er fantastisk når de lige pludselig finder den præs ikke, altså det går op for dem.
> (Interview B Mindset lærere, p 14, l. 2 f)

Denne form for hellig viden opstår nogle gange, når klassen først har arbejdet i mindre grupper ud fra nogle problemstillinger og derefter samles igen.
Når hele holdet mødes, og eleverne deler deres forskellige bud, som de har arbejdet sig frem til, kan der opstå en situation, hvor den kollektive forståelse er med til at hæve indholdet op til et nyt niveau. Henrik, som er dansklærer i overbygningen, fortæller om sådan en situation i dansk:

> Den fedeste ting, det synes jeg, det er simpelthen hvis vi har arbejdet med en tekst, og de har arbejdet med nogle opgaver, …og sådan nogle værktøjer til at komme frem til nogle vurderinger af om det er rigtigt eller forkert, det der nu bliver tematiseret i bogen, …når vi så ender med at skulle diskutere de der ting tilbage på klassen, og de så alle sammen har en stærk mening om, hvad de faktisk synes om det her, der står i bogen, så er det jo faktisk helt vildt spændende, …og så er det jo, fællesskabssituationen jo er med til at *løfte* romanen og det vi snakker om, …*det* er fedt.
> (Interview B Mindset lærere, p. 13, l. 16)

Narrativer om lærernes oplevelser af hellig tid, handler ud over disse faglige, teoretiske læringssituationer om de tidspunkter, hvor hele skolen er samlet. Flere nævner aktivitetsdagen, som en særlig dag, hvor eleverne skal samarbejde på tværs af klasserne med at løse opgaver. Jeg vil i den forbindelse referere til et narrativ fra lærergruppen, som arbejdede med synlig læring og havde udtrykt stor bekymring over, at eleverne manglede gejst og sociale egenskaber til at de kunne fungere hensigtsmæssigt i hverdagen og til at de ville kunne klare sig i fremtiden. Da de ud fra spørgsmålet om fælles begejstring fortalte om netop aktivitetsdagen og elevernes måde at agere på den dag, bar snakken præg af, at de så en form for løsning på problematikken. De dovne elever gjorde sig pludselig fortjent til ros, og de store tog

hånd om de små:

Ingrid	Kender du den dag, hvor alle skal ud og lave aktiviteter, vi har. Hvor ungerne bliver delt op på tværs ned fra første til ottende, og der er små og store på holdene, og de går hånd i hånd og går rundt og ….at se de der store knægte, tage de der små i hånden, eller bære dem rundt på skulderen, hvor de, der fandeme har fået skæld ud hele året, de kan få noget ros… (der snakkes)
Nikolaj	..at se de der store bære rundt på de små på skuldrene…!
Ingrid	Der sker bare *så* meget den dag.
Nikolaj	*Der* ser vi nemlig gode mennesker!
Per	…og så er der håb for fremtiden.
I	Ja
Ingrid	Så kan vi se, det er ikke så galt alligevel. …*Der!* …hvor de er fælles om at løse nogle opgaver nemlig, og så er der forskel på, hvor gode de er til at løse de opgaver selvfølgelig, …men at de går rundt, og, og føler, de skal tage hånd om hinanden, de skal tage hånd om de små, og de skal tage hånd om hinanden, og de skal gå rundt, og alle glade, …de er glade, ik. (Interview D Synlig læring lærere, p 19 l. 10 f)

Med perspektivet om profan og hellig tid kan man sige, at lærerne i ovenstående citat bliver opmærksomme på de egenskaber, disse perioder har i form af at kunne give mening og styrke en fælles moral, som ellers kan virke fjern i hverdagen med individuelle aktiviteter. Det at den problematiske elevgruppe viste en ellers savnet moralsk og initiativrig side af sig selv kan tolkes på baggrund af en følelse af kollektiv identitet eller solidaritet som sådanne fællesarrangementer muliggør.

Opsamling af analysens fund

Den indsamlede narrative empiri viser, at skoler i tiden efter reformen med mindset-undervisning og synlig læring spejler sig i repræsentationer om tid og læring, som findes i Luhmann og Foucaults forståelser.

Marx' konkrete tid, som lærerne oplevede i musiske, fysiske, kreative praksisser samt i diskussioner og i undervisning, hvor eleverne fik direkte berøring med samfundet og naturen, nedprioriteredes, da disse tager tid fra forberedelser til forskellige obligatoriske test og vurderinger.

Durkheims hellige tid viste sig ikke i synlig læring og mindsettankens principper, men oplevedes i andre sammenhænge, hvor eleverne i fællesskabet fik en større teoretisk forståelse og en mulighed for kollektiv identitetsfølelse, fx når klassen samles om temaet i en roman eller om samfundets generelle problematikker. Også arrangementer for hele skolen viste sig at rumme muligheder for oplevelser af solidaritet, fx som i narrativet om en gruppe skoletrætte elever, som ændrede karakter og viste en ellers savnet positiv karakter i en situation præget af hellig tid.

Narrativerne viste, hvordan lærernes oplevelser, stormøderne og undervisningen på skoler med mindset-undervisning og synlig læring overvejende var forankret i overordnede tids- og vidensrepræsentationer, som kan relatere til Foucaults og Luhmanns teorier.

Foucaults tids- og læringsforståelse viste sig blandt andet i disse eksempler:

I læringsstrappen og i offentliggørelsen af skolernes snit, hvilket understøttede den lineære tids evne til at kontrollere og sammenligne, i mytiske fortællinger om den formbare elev, i en mekanisk tilgang til læring med synlig læringsportalen og i et fokus på effektivisering med motivationsliningen og effektivitetsbarometeret.

Luhmanns tids- og læringsforståelse spillede også en central rolle narrativerne, idet eleven igennem selvrefleksions- og selvevalueringspraksisser blev sat i centrum for læringen. Dette blev fx gjort ved hjælp af selvevalueringsskemaer og i metarefleksionsprocesser over egen læring og egen effektivitet. Ved at eleven kun skulle forholde sig til næste trin i trappen –ikke til de andres proces og ikke til de øverste mål, kunne vedkommende arbejde skridt for skridt; som i en fortsættende proces, hele tiden i en ny nutid.

Skolens fremtidsperspektiv bar også præg af en nutidsfundering. Eleven medregnede ikke forestillinger og planer for fremtiden, som rakte ud over eleven selv, ligesom fortiden i form af elevens baggrund og hidtidige historie ikke blev tillagt stor betydning. Fremtiden fremstod åben, eller udfyldt af normen om individets egen fortsatte progression.

Sammen udgør Foucaults lineære og Luhmanns individuelle, nutidsorienterede opfattelser et samlet tidsbillede, som er kendetegnet ved to fremadrettede spor; det ene er styret udefra af læringsmål i en nøje tilrettelagt og kontrolleret progressionsserie, det andet er via mentale refleksionsteknikker forankret i elevens personlighed. Den kollektive repræsentation af tid i folkeskolen er med disse to spor karakteriseret ved at være individuel, fremadrettet og effektiviserende.

Tre tids- og læringsparadokser i folkeskolen

Ydre bestemt viden gøres til indre refleksiv viden

De første to paradokser antydes teoretisk i diskrepansen mellem Luhmanns og Foucaults repræsentation af tid og viden og dermed i de modsætningsfyldte læringsforståelser, som på samme tid indgår som basis i elevernes undervisning. Eleven skal arbejde *i sit eget tempo* i læringstrappen, han eller hun skal arbejde ud fra sig selv ved at foretage valg og fokusere på at blive bedre fremfor at bekymre sig om at få høje karakterer. En af Mindset-tilgangens overskrifter, som rammer dette lyder: *Fra præstationskultur til læringskultur* (Kortnum 2016). Men formålet med at eleven ikke skal fokusere på karaktererne og åbne sig mentalt viser sig samtidigt alligevel at være, at eleverne skal klare sig bedre karaktermæssigt og altså leve op til Foucaults ydre tids- og læringsstyring.

Ved mindset-stormødet spurgte en lærer ind til denne kontrast imellem den politiske tendens til målstyring og karakterfokus -og mindsettankens ønske om at vende eleverne bort fra samme fokus. Foredragsholderen svarede ved at forsikre om, at mindset og karakterer netop spiller sammen mod et fælles formål:

> ”Årsagen til at vi indførte det her i vores eget gymnasium er, at vi ville have, at eleverne klarede sig bedre i nationale sammenligninger. Vi vil gøre eleverne så dygtige som muligt. Læring og mindset understøtter præstation”.
> (Observation A Mindset stormøde, p 7, l. 12 f)

I Luhmanns teori har viden ikke en bestemt form, derfor skal individet forholde sig refleksivt til omverdenen. Men for at leve op til Fælles Mål og Nationale test, er det netop en bestemt, afgrænset faglig viden, eleven skal demonstrere. Mindset og synlig læring handler på den måde om, at eleven skal præstere bedre, men ikke selv vide det er det, han eller hun er i færd med. Der er altså meget begrænsede rammer for elevens refleksionsmuligheder. Sat på spidsen bruges selvrefleksionen i de to læringsformer altså til, at eleven kan forholde sig til det næste skridt på læringstrappen og udvikle et mere omfattende growth mindset.

En bevidsthedsmæssig stræben mod standardiserede mål

Det andet paradoks hænger sammen med ovenstående.
Som sagt indeholder hverken Foucault eller Luhmanns teori hver for sig umiddelbart en personlig opadstræben tid eller en indre vilje til progression, hvilket er en væsentlig del af mindset-læringen og som også figurerer i synlig læring. Men en af Foucaults iagttagelser er interessante i denne sammenhæng. Som beskrevet i teoriafsnittet har den temporale opstigning et religiøst ophav. Inden industriens fremkomst blev måden at arrangere tid og øvelse i en opadgående retning brugt i munkesamfundene for at skabe en vej til frelse (Foucault 1976, p. 162). En stræben tidsmæssigt ordnet, som havde en forankring i individet selv, indeholdende en stadig mere fokuseret og åbnet bevidsthed kulminerende i det hinsidiges. I den klassiske tidsperiode bibeholdes denne religiøse tidsskandering, men rettes mod det dennesidige liv. Mindsetbaseret lærings grundtese handler om, at eleverne skal arbejde for at åbne deres sind eller stadigt udvide rækkevidden for deres growth mindset. Man kan på denne måde relatere de nye læringsformer og den proces, eleverne foretager i skolen til Foucaults iagttagelse. Eleverne befinder sig i en opstigende faglig progression, hvor de åbner deres mindset, men ikke for at få en dybere forståelse af tingene, de retter det åbne tankesæt mod noget dennesidiges, som i sidste ende handler om standarterne i Fælles Mål, Nationale test, uddannelsesparathedsvurdering og lignende.

I et lidt mindre snævert perspektiv handler normen om det voksende mindset og den udvidede bevidsthed i lighed med Laszlos datter og Foucaults bonde, om indstillingen på at kunne skabes til hvad som helst efter et forudbestemt ideal.

Individualiserende tids- og læringspraksisser til selvoptagede elever

Det sidste paradoks, som jeg vil fremdrage ud fra specialets fund, handler om oplevelsen af, at særligt de ældste elever har tendens til at være egoistiske, og at mange ikke er glade for at gå i skole. Her fortæller Lisbeth, som er lærer i udskolingen om sin oplevelse af dem:

> (...) nu er det blevet tydeligt, når man får eleverne til udskolingen, at eh… de har meget meget meget svært ved at forholde sig til andre mennesker, svært ved at snakke med andre mennesker, det er noget nyt, vi har fået de seneste år, den der med *respekten* for andre og andres meninger, den har ændret sig, og man er *meget* fokuseret på sin egen navle.
> (Interview, pilot lærere p.3, l. 23f.)[22]

Ifølge trivselsmålinger i starten af 2016, tyder det i denne forbindelse til, at der er efter reformen er en stigende tendens til skoletræthed blandt skoleeleverne. (Kreiner, S. 2006).

Samtidig med at det opleves som et problem, at mange af børnene har svært ved at indgå i relationer og virker kede af at gå i skole, vælges læringsformer, som er bygget op omkring det at forholde sig til sig selv og til en tidsform, som individualiserer, kontrollerer og sammenligner[23]. Svaret, som lærerne med mindset og synlig læring overvejende giver på problemet med modløse elever synes at være, at de skal lære nogle strategier for at komme videre[24] i den forståelse, at hvis de instrumentelt kan lære at løse et problem, kan de i princippet løse en lang række andre problemer. Efter

---

[22] [22] Se også Interview D, synlig læring, p. 7, l. 40 f., Interview, pilot p. 11, l. 6

[23] Se teoriafsnit om Foucault

[24] Se fx Interview Synlig læring lærere, p. 7, l. 31 f.

mindsetteorien kan man tolke de modløse elever som værende på bunden af kløften i Pit-figuren, og som hver især derfor skal have fokus på, hvordan den enkelte kæmper sig op igen for at opnå følelsen af succes på den anden side. Eller som en kvindelig lærer i mindset forklarede det; *hvis de lærer at forstå, hvordan de skal drive sig selv, ...så kan de jo sådan set jo næsten alt*... [25]

Skolen formidler, som vist i analysen, en tidsopfattelse, hvor fortid ikke tillægges stor betydning, og hvor elevens fremtid fremstår tom eller udfyldt af en norm om individuel progression. Det vil sige, at eleven hverken får oplevelsen af at være en del af et kollektivt retrospektivt narrativ, som Durkheim fremhævede eller et kollektivt futuristisk narrativ, som vi blev bekendt med i Marx' manifest. Med de nye tendenser i folkeskolen tilbydes eleverne altså ikke at opbygge en identitet ved at erfare, at de er en del af en historie, som er større end eleverne selv. Man kan gøre sig tanker om, at de egoistiske og initiativøse elevers tilstand kan være en reaktion på, snarere end et savn af kravet om en individualiserende og økonomiserende tids- og læringspraksis, hvor det vigtigste synes at være at fortsætte individuelt og effektivt i processen fremad.

Konsekvenserne af endeløs progression

Folkeskolens succes vurderes ud fra, hvor godt eleverne kommer til at klare sig i de nationale test i de følgende år. Testene udgør således et vigtigt grundlag for reformens udformning og for politikernes ønske om dens fremtidige effekt.

De nye læringsformer i folkeskolen kan siges at være afledt af reformen og udgør et led i opnåelsen af dette mål; eleverne skal lære mere -hurtigere, da landets vidensøkonomiske prestige på et globalt plan afhænger af, hvordan de præsterer i nationale og internationale undersøgelser. Der er således stærke politiske og økonomiske kræfter på spil, som har interesse i, at eleverne hele tiden effektiviserer deres optag af målbar viden. Og det er netop dette, de nye læringsmetoder slår på at kunne.

[25] Interview B Mindset lærere p. 2, l. 18 f)

Mindsetbaseret undervisning og synlig læring kan på denne måde siges at være skabt af og understøtter den moderne globale økonomis interesser.
Durkheims anomibegreb (Lukes 1973, p. 173) refererer til en tilstand af egoisme og følelsesmæssig opgivelse som følge af kapitalismens ukontrollerede produktion og konsum. Da der hersker en normløshed, vil den enkelte utilfredsstillet fortsætte en jagt mod et mål, som aldrig nås. Denne jagt efter stadig ny tilfredsstillelse og successer gør, at selvom individet har opnået meget, vil føles det som om, han stadig står på det samme sted, da der ikke er et endemål.

> As the distance still to cover always remains the same however far one has gone, the result is exactly as if one had pointlesly stayed at the same spot.
> (...)
> At such conditions one clings to life only by a very slender thread and one that can, at any moment be broken. (Durkheim, 2006/1897, p. 271)

Industriens arbejdsform og tankemåde frembringer på denne måde et uendeligt kapløb for individerne og deraf en udpræget individualisme og strukturløshed.
Marx advarer også imod det at leve livet efter økononiens spilleregler. Med fremmedgørelsesbegrebet beskriver han, hvordan kapitalismens arbejde involveret i abstrakt tid og bytteværdi gør mennesker fremmede over for sig selv og hinanden.
Folkeskolens tendens til at dyrke en uafsluttet hvileløs progression hos eleverne synes at ramme Durkheims udsagn i ovenstående. Og på grundlag af anomi- og fremmedgørelsesbegrebet er det nærlæggende at forestille sig, at en undervisning allieret med markedskræfterne og afskåret fra konkrete tidscirkler og oplevelsen af ekstern fælles viden kan medvirke til, at eleverne som individer kommer til at lide under mangel på socialt tilhør og deraf kan blive fremmede over for sig selv og andre.

Specialets fund - en social eller kollektiv tidsrepræsentation?

Spørgsmålet om, hvorvidt nærværende opgave kan generaliseres til et større samfundsmæssigt plan, afhænger, udover det metodiske arbejde, også af om tid kan

siges at være en social eller en kollektiv repræsentation. I min afklaring af repræsentationsbegrebet blev det klart, at repræsentationer ifølge Moscovici kan anskues som flygtige sociale afstemninger, som hele tiden kommunikeres, formes og forandres som konsekvens af modernitetens differentiering og stadige bevægelse. Durkheims kollektive repræsentationsbegreb har derimod en mere stabil karakter. Illustreret ved samfundets kontinuum, hvor de kollektive repræsentationerne figurerer allerøverst og uundvigeligt påvirker samfundet og dets medlemmer. Selvom de ikke er konkrete i deres form, har de en vidtrækkende og kraftfuld virkning på alle samfundets medlemmer. Tid, som hører til blandt typen kategorierne, har om muligt en endnu stærkere påvirkningsgrad samt en større stabilitet.

Jeg vil her fremføre en række forskningsmæssige eksempler, som understøtter argumentet for, at tiden som en rationel, effektiviserende, nutidsfunderet repræsentation, der påvirker individet udefra, men også er integreret i individet selv, er betegnende for det moderne samfund.

I specialets indledning præsenterede jeg andre forskningsfund omhandlende tid og uddannelse. Forskningen fra Finland, England, Australien og Tyskland viser en tendens til, at uddannelser opererer med tid på en ny rationaliserende måde, som det også viste sig i nærværende studie af folkeskolen.

Ylioko og Mäntylä påviser i undersøgelsen med 52 studerende, hvordan scheduled time i form af arbejdets accelererende tempo er i kamp med timeless-time; tiden til fordybelse i det akademiske arbejde i Finske universiteter. Vostal bekræfter, at tendensen er den samme i England. De studerende forhindres i at bestemme deres egen rytme, hvilket viser sig i et intenst tidspres og resulterer i følelser af stress og skam over ikke at kunne leve op til forventningerne. Også det transnationale forskningsprojekt i Competing Timeorders in Human Service work finder frem til at en lignende tilbøjelighed gør sig gældende i fire lande. Clegg (2010) finder i sit studie af studerendes fremtidsperspektiv et svar, som understøtter nærværende fund om folkeskolens formidling af fremtid. De engelske studerende har et meget kortsigtet syn på fremtiden, og på grund af tidspresset i studierne samt management-prægede forløb om det fremtidige arbejdsliv, inkluderer deres forestillinger ikke et etisk ansvar, som peger ud over dem selv.

Med ovenstående forskning, som er lavet inden for de seneste 13 år, tegnes et forholdsvist stærkt argument for, at der på grund af politisk indgriben med et

økonomisk sigte er sket en intensivering af abstrakt tid og acceleration på uddannelsesområdet, hvilket nærværende undersøgelsesfund bekræfter.
At tiden er individualiseret, personliggjort og drejer sig om, til stadighed at udnytte den til at udvikle sit potentiale, finder opbakning i socialpsykologisk og pædagogisk-sociologisk forskning. I Svend Brinkmann og Cecilie Eriksens (2005) antologi: Selvrealisering – Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur, beskriver bl.a. Tone Haugstad, hvordan selvartikulering, som oprindeligt er baseret på religiøse teknikker, breder sig i uddannelsessystemet. Denne teknologi, som umiddelbart virker frigørende, skaber et subtilt magtforhold mellem lærer og elev og forpligter blot eleven til stoffet på en ny måde. (ibid., p. 67). Jonas Lieberkinds (2010) Ph.d-afhandling: Det edukative, løfter nærværende undersøgelsesfund om, at den enkeltes fremtid er udfyldt af normen om progression op til et generelt træk ved livet i det moderne samfund; *den moderne pædagogisering diagnosticeres som en generel tendens, en vilje til opdragelse og uddannelse, oplysning og læring, der gør sig gældende som en fremtids fortid* (ibid., p. 24)
Af den sociologiske teori jeg har anvendt rammer især Marx ind i denne tidsmæssige grundproblematik, som nærværende og ovenstående undersøgelser peger på. I 1867, da Das Kapital udkom, iagttog han, hvordan mennesket fremmedgøres, når det i kapitalistiske samfund afskæres fra sin konkrete rytme og dermed fra samfundets og naturens cirkler af tid. Det er samme type effektiviserende, abstrakte tid i en ny, mere kompleks form, folkeskolen praktiserer i samtiden - og måske i udvidet grad efter reformen 2014.
Der synes at være stærke indikatorer, som påpeger, at tiden, som den viser sig i folkeskolen i aktuelle undersøgelse, er en kollektiv repræsentation, som gælder flere dele af uddannelsessystemet; også i andre Europæiske lande. En kollektiv repræsentation, som har rødder tilbage til starten af industrialiseringen, hvor urets tid tog form.

Afrundende refleksioner

Som afrunding af nærværende studie, vil jeg her gøre nogle refleksioner over den metodiske proces og specialets fund. Det var en søgning på biblioteket, som gav indblik i den metodiske forbindelse mellem narrativerne og repræsentationsteorien, som jeg har

benyttet og fundet både menings- og virkningsfuld som forskningsgrundlag og som et metodisk perspektiv på det undersøgte. At indsamle og analysere empiri efter denne ide frembragte særligt under analysearbejdet flere nye synteser, hvoraf de vigtigste fremgår af ovenstående analyse og paradokser.

Nærværende fund ville have stået stærkere i sin udsigelseskraft, hvis samtlige empiriske udsnit havde været fra folkeskolen. Det ene interview samt stormødet om mindset foregik på hhv. en privatskole og et gymnasium, dog baseret på samme mindset-tilgang som folkeskolen i samme område. Desuden kunne det have styrket empirien at have flere observationer af selve undervisningens praksis. Her havde nærværende kun en dobbeltlektion i matematik, som ansås for et af de mest værdifulde udsnit i undersøgelsen. Ligeledes kunne det have været interessant at undersøge de skeptiske lærere i pilotinterviewet nærmere; baggrunden for deres skepsis overfor de nye tiltag, og ikke mindst indsamle flere oplevelser af alternative (eller mere traditionelle) måder at praktisere meningsfuld læring til at sammenligne med undervisningen og virkningen af de nye læringstilgange.

Jeg har før på studiet i pædagogisk sociologi skrevet en opgave baseret på temaet tid, men udelukkende med Foucault som sociologisk teori samt en genealogisk metodisk tilgang. Med det aktuelle speciale har oplevelsen været en udvidet forskningsmæssig forståelse af at arbejde med den samtidige levende virkelighed, af tids- og læringsbegrebet -og samtidig givet større klarhed (som også indebærer en stigende bekymring) over folkeskolen som den er i dag og den retning, den ser ud til at bevæge sig i.

Konklusion

Formålet med nærværende speciale er at bringe folkeskolens nye organisering af tid og de heraf følgende pædagogiske konsekvenser frem i lyset.

Specialet undersøger mere specifikt, hvordan folkeskolens kollektive repræsentation af tid kan karakteriseres og har rettet blikket mod skoler, som i forlængelse af folkeskolereformen har implementeret nye læringsformer i form af mindset-baseret læring og synlig læring.

Tid er ifølge Durkheim et socialt fakta, som figurerer i det allerøverste lag af fritsvævende kategorier i samfundets kontinuum. Begrebet udgør et vigtigt, logisk grundlag for mentale aktiviteter og er afgørende for, at individer kan tænke, kommunikere og lære. Hvis en person ikke anvender organisationens eller samfundets sociale regler for, hvordan man omgås tid, betragtes vedkommende ikke som et fuldgyldigt medlem. På den måde virker tiden på dets medlemmer som en samfundsmæssig kraft, men også som en indre kraft, da samfundet også repræsenteres i individet.

For at undersøge tidens karakter i folkeskolen har jeg anvendt en kombination af narrativ metode og repræsentationsteori, hvorigennem jeg har kunnet betragte de overordnede generelle tids- og læringsopfattelser, som fortællingerne spejler sig i.

Det empiriske arbejde har bestået i strukturering og udførelse af interview og observationer af undervisning, oplæg og stormøder om synlig læring og mindset-undervisning.

Det teoretiske operationaliseringsarbejde har været en klarlægning af fire sociologers tidsbegreber og anvendelse af dem i en kontekst af folkeskolens undervisning.

Det har vist sig, at folkeskolerne igennem principperne i synlig læring og mindset-undervisning anvender en temporal og faglig opstigning, der indeholder elementer, som kan genkendes fra Foucaults og Luhmanns tidsbilleder. Foucaults begreb om de temporale serier; den mekaniske indlæring, effektivisering og den formbare krop - men også selvrefleksion og selvstyring fra Luhmanns nutidsfunderede læringstilgang. De to tidsopfattelsers tilstedeværelse i folkeskolen er samlet til et billede af elevens nutidsorienterede, selvstyrende, individuelle og kontrollerede progression. Denne faglige progression er således kontrolleret af ydre, målbare mål i form af Fælles Mål og måltrappen på endevæggen i klasselokalet med elevernes navne. Desuden kunne den ydre kontrol iagttages i evalueringssystemer, som synlig-lærings-portalen, der automatisk dokumenterer elevens præstationer og feedback i løbet af året og lader dette sive ned i elevplanen. Den ligger også i den mekaniske tilgang til elevernes læring, som man har søgt at effektivisere med redskaber som "påvirknings-barometret" og "motivations-ligningen" samt med en mekanisk tilgang til indholdet i undervisningen, hvor fx eventyrets genretræk skal optræde som delmål og trænes systematisk i afkrydsningsskemaet. Også ledelsen ser ud til at være dybt involveret i elevernes

progression og i kontrollen af den, da forældre presser på for at klasserne skal placere sig bedre på de nationale ranglister.

Der ligger i disse eksempler - som i narrativet om Laszlos datter - et syn på eleven, som genkendes i Foucaults princip om den lineære tids formbare individ. Eleven kan formes til hvad som helst med det rette opbyggede akkumulerende temporale program - uanset elevens udgangspunkt og baggrund.

Den refleksive, nutidsorienterede tilgang til tid, som udgør den anden del af skolens tidsrepræsentation, genkendes i Luhmanns tidsbegreber. Eleven skal for det første systematisk evaluere sig selv i skemaer, på nettet, i logbogen eller med en sidekammerat for at vurdere sin egen indsats eller sin egen grad af opfyldelse af målet fra Fælles Mål. For det andet ligger det refleksive element i udviklede teknikker til metarefleksion over egen læringsindstilling og progression. Det handler i synlig læring om, at eleven skal lære at tænke og handle effektivt og i mindset-tilgangen om, at eleven skal udvikle et growth mindset på alle livets områder. En vilje til individuel og personlig progression er mindset-tankens nøgle til læring.

De cirkulære, kollektive tids- og læringsformer, som kan iagttages i Marx' og Durkheims opfattelser, fremkommer derimod ikke i narrativerne om synlig læring og mindset-baseret undervisning, men når undervisningen anvender andre tilgange. I musikken, idrætten og feltarbejdet bindes eleverne til andre rytmer end urets og bliver så optagede af projektet, at de glemmer, at skoledagen er forbi. Den hellige tid opleves, som Marx' konkrete tid, i en kollektiv ramme, men på et mere teoretisk plan, hvor eleverne får mulighed for en forståelse af sammenhænge og det at være en del af noget større - fx i arbejdet med litteratur, hvor det sociale samspil i klassen bringer tekstens indhold op på et højere generaliseringsniveau.

Undersøgelsen tyder på, at de cirkulære og kollektive tids- og læringsopfattelser, som kendes fra Marx og Durkheim, viger pladsen for mere individualiserende nutidsfunderede teknikker. I fusionen mellem tids- og læringsforståelser, som kendes fra Luhmann og Foucault, skal eleven lukke sig om sin egen fremadrettede læringsproces og være opsat på at lære hurtigt og lære mere. Desuden fremstår eleven her hverken som en del af et kollektivt narrativ rettet mod fortiden eller fremtiden. Fortiden har ikke betydning og fremtiden er udfyldt af normen om elevens egen progression.

Specialet uddrager tre paradokser af analysen:
-En ydre bestemt viden, som kendes fra Foucault tids- og læringsopfatelse gøres til individuel refleksion i de nye metoders selvteknikker.
-Eleverne skal arbejde på en bevidsthedsmæssig stræben med mindset og rette den mod standardiserede mål
- Lærerne oplever, at eleverne er egoistiske og selvoptagede, men bruger individualiserende tids- og læringspraksisser i forsøget på at hjælpe eleven videre.
Til slut peger specialet på anden international forskning om tid og uddannelse, hvilket peger på, at tendenserne fundet i nærværende projekt iagttages en række andre steder, bl.a. i universitetsverdenen og i service- og omsorgsfag. Det konkluderes, at repræsentationen af tid, som er fundet i folkeskolens nye undervisningsformer tyder på at have en vis stabilitet, og med klassiske sociologer i ryggen, endda kan siges at bære generelle kendetegn for livet i moderniteten.

Litteraturliste

Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (2007): *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. udgave, 5. oplag, København, Hans Reitzels Forlag.

Bjerre, Jørn (2007): *Personlighedens prøverum : Emile Durkheim og den religiøse individualismes kollektive psykologi*. I: Psyke & logos, 2007, årg. 28, nr. 2.

Blasco, Maribel (2015): *Vi tvangsfodrer de studerende – det giver overfladisk læring. Foie gras-undervisning slår Danmarks gyldne gås ihjel*. I: Politiken debat, 2015, 11.maj.

Brinkmann, Svend og Eriksen, Cecilie (red.) (2005): *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*, København, Forlaget Klim.

Clegg, Sue (2010): *Time Future –the Dominant Discourse of Higher Education*. I: Time & Society, 2010, bind 19, hæfte 3, pp. 345 – 364.

Colley, Helen; Henriksson, Lea; Niemeyer, Beatrix; Seddon, Terri (2012) *Competing time orders in human service work: Towards a politics of time*. I: Time & Society, nov. 2012, bind 21, hæfte 3, pp. 371 – 394.

Duncheon, Julia & Tierney, William G. (2013)*: Changing Conceptions of Time. Implications for Educational Research and Practice*, University of Southern California.

Durkheim, Émile (2008): *Den sociologiske metodes regler*, 2. udgave, 4. oplag, København, Hans Reitzels Forlag.

Durkheim, Émile (2001): *The Elementary Forms of Religious Life*, Oxford University Press.

Durkheim, Émile (2006): *On Suicide*, London, Penguin Classics.

Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish – the Birth of a Prison*, London, Penguin Books.

Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf – fængslets fødsel,* København, Det Lille Forlag.

Friss, Lykke (2013): *Den omvendte fartbøde*. I: Berlingske Tidende, Debat, 2013, 30. november.

Giddens, Anthony (2001): *En løbsk verden*, København, Gyldendal Akademisk.

Kortnum Andreasen, Allan, Nielsen, Jeppe Agger og Videsen, Peter Arnborg (2016): *Mindsetbaseret undervisning. Fra præstationskultur til læringskultur,* København, Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Kreiner, Svend (2016): *Om lange skoledage og skoletræthed*, Folkeskolen.dk, 2016, 17. februar.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *InterView – Introduktion til et håndværk*, 2. Udgave. København, Hans Reitzels Forlag.

Laszlo, Janos (2000): *Narrative organisation of social representations*. Ungarn, Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences and University of Pécs.

Lieberkind, Jonas (2010): *Det edukative – Émile Durkheim og den moderne pædagogiseringstendens*, Ph.d.-afhandling, København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Lippincott, Kristin, Eco, Umberto mfl. (1999): *The Story of Time*. London, Merrell Holberton Publishers Ltd.

Luhmann, Niklass (1976): *The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society.* I: Social Research, Vol. 43, No. 1, Interaction Between European and American Social Science, pp. 130-152. London, The New School.

Lukes, Steven (1973): *Émile Durkheim*. London, Allen Lane the Penguin Press.

Martineau, Jonathan (2015): *Time, Capitalism and Alienation*. Quebeck, BRILL.

Marx, Karl:(1867/ 2015): *The Communist Manifesto*. London, Penguin Little Black Classics,

Marx, Karl (1852): *Marx an Wardemeyer*. I: Marx, Karl og Engels, Hans (1963): Briefwechsel September 1859 bid Mai 1860. Berlin, Arkademi Verlag, Internationale Marx-Engels Stiftung.

Moscovici, Serge (2000): *Social Representations – Explorations in social psychology*, London, Polity.

Murray, Michael (2002): *Narrative research and social representation theory in health research*. I: Social Science Information, 2002, december.

Pickering, W. S. F. (2000): *Durkheim and Representations*. London, Routledge.

Rosa, Hartmut (2013): *Fremmedgørelse og acceleration*. København, Hans Reitzels Forlag.

Saugstad, Tone (2006): *Selvrealisering gennem livslang læring og forbrug*. I: Brinkmann, S. Og Eriksen, C. (red.) Selvrealisering –kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur. København, Klim.

Vostal, Filip (2015): *Academic life in the fast lane: The experience of time and speed in British academia* I: Time & Society 2015, Vol. 24, pp. 71 – 95.

Kathy Weeks (2012): *The Critical Manifesto : Marx and Engels, Haraway, and Utopian Politics.* I: Utopian Studies 2012, Bind 24, Hæfte 2, pp. 216 – 231.

Ylijoki, Oili-Helena & Mäntylä, Hans: *Conflicting Time Perspectives in Academic Work*, Time & Society 2003, Vol. 1, pp. 55 – 78.

Young, Michael (2008): *Bringing Knowledge back in. From constructivism to social realism in the sociology of education*. London, Routlegde.

Young, Michael & Muller, Johan (2013): *On the powers of powerful knowledge*, Institute of Education, University of London, UK and University of Capetown, South Review of Education, Vol. 1, No. 3, October 2013, pp. 229–250.