

FRISKOLERS FRIHEDER

Om skolekultur, faglig beskæftigelse og demokratisk dannelse

Udarbejdet af Sune Jon Hansen og Josefine Weng
Januar 2018

Del I – INDLEDENDE SNIT	2
Resumé.....	2
Indledning.....	3
Demokratisk dannelse aktualiseret som forpligtelse og frihed.....	3
Rapportens hovedkonklusioner.....	5
Fakta om friskoler.....	6
Undersøgelsesfeltet.....	6
Rapportens opbygning.....	7
Del II – ANALYSE – Pædagogiske friheder og demokratisk dannelse	9
Traditionel markering af pædagogisk frihed.....	10
Afsnittets hovedpointer.....	10
Morgensang er både vane og værdifællesskab.....	10
Fortælling er både pædagogiske tradition og fornyelse.....	12
Faglig markering af pædagogisk frihed.....	14
Afsnittets hovedpointer.....	14
Visninger af faglig beskæftigelse.....	14
Faglig beskæftigelse er leg og socialisering til skole.....	15
lærerstyret og –faciliteret samarbejde.....	16
at give sig tid til at vige fra planen og tænke kritisk.....	16
problemorienteret projektarbejde.....	17
elevstyret arbejdstid.....	18
kreativitet og håndværk.....	19
'rundt om' og 'ind imellem' undervisningen.....	20
progression, selvevaluering og –refleksion.....	21
Kulturel markering af pædagogisk frihed.....	24
Afsnittets hovedpointer.....	24
At tage ejerskab, undres og tvivle er (også) demokratisk dannende.....	24
Kompromiser og bøjede regler er (også) demokratisk dannende.....	26
At 'bygge bro' og 'sprænge rammer' er (også) demokratisk dannende.....	27
Om pædagogiske friheder og demokratisk dannelse.....	28
Del III – AFSLUTNING	30
Epilog.....	31
Undersøgelsens metode.....	33
Litteratur.....	37

"Når opdragelsen er tålmodig og konstant, når den ikke søger øjeblikkelig succes, men går langsomt frem i en veldefineret retning uden at lade sig aflede af ydre hændelser og tilfældige omstændigheder, da disponerer den over alle nødvendige midler til dybdepåvirkning af sindene." (Durkheim 2014, 73)

RESUMÈ

Denne rapport handler om, hvordan friskoler¹ forvalter friheden til at lave skole. Det undersøges, hvordan den pædagogiske praksis prioriteres og organiseres på tre friskoler tre forskellige steder i landet, og de tre skoler bruges som eksempler på og gøres eksemplariske for, hvordan pædagogisk frihed kan se ud i praksis.

Rapportens analyse 'Demokratisk dannelse og pædagogiske friheder' er centreret om tre markeringer af pædagogiske friheder, som i rapporten sættes i relation til friskolernes forpligtelse på og frihed til at være demokratisk dannende: 1) *Traditionelle*, 2) *Faglige* og 3) *Kulturelle markeringer* af pædagogisk frihed. De tre markeringer afspejler, inden for en fælles ramme, den mangfoldighed, friskolerne som en samlet gruppe indeholder.

Som traditionel markering af pædagogisk frihed fremhæves det, hvordan både morgensang og fortælling på hver sin måde – og med begrundelse i en historisk forankring – bidrager med friskoleånd, -dannelse og -identitet. Det vises også, hvordan prioriteringer i og omkring undervisningen bliver til faglige markeringer af pædagogisk frihed. Her stilles skarpt på, hvordan faglighed som begreb udforskes, udfordres og udvides principielt og praktisk i organiseringen af friskolernes pædagogiske praksis, og hvordan faglig beskæftigelse på skolerne derfor er en mangfoldighed af aktiviteter. Til sidst analyseres kulturelle markeringer af pædagogisk frihed i friskolernes praksisser. Det vil sige, at det tydeliggøres hvordan skolernes pædagogiske praksis er både kulturbærende og karakterskabende i den forstand, at de fungerer som 'mere end' uddannelsesinstitutioner.

Analysen viser overordnet, at skolernes pædagogiske praksis på forskellig vis både *er* og *vil* mere end at arbejde med færdighedstilegnelse. Skolerne beskæftiger sig med og videregiver viden, kultur og erkendelse i en lokal og social sammenhæng, hvor skolerne betragtes som et lokalt fællesskab og en arena for udvikling og styrkelse af demokrati, medborgerskab og ansvarlighed for fællesskabet. Denne tilgang til eleverne bærer præg af, at den umiddelbare anvendelighed nedtones til fordel for en værdibaseret, tålmodig og vedholdende praksis. Analysen tydeliggør altså, hvordan friskolerne fungerer som både vidensformidlende, kulturbærende og karakterdannende institutioner.

¹ Defineres i rapporten som medlemmer af Dansk Friskoleforening.

INDLEDNING

Denne rapport motiveres af en interesse for, hvordan der arbejdes på friskoler – ikke blot med fokus på uddannelse og læring, men også, og ikke mindst, med opdragelse og dannelse af eleverne. I rapporten undersøges organiseringen af den pædagogiske praksis på tre friskoler, tre forskellige steder i landet. Formålet med undersøgelsen er at stille skarpt på, hvad friskolerne bruger deres frihed til. Det belyses gennem tre hovedspørgsmål: 1) hvordan skolernes pædagogiske praksis organiseres under frie(re) skolerammer, 2) hvordan dannelsesarbejdet kommer til udtryk på skolerne og 3) hvordan friskolernes arbejde med demokratisk dannelse placerer sig i et landskab af dannelsesforståelser og -tilgange.

Rapporten handler altså i grove træk om, hvordan friskolerne forvalter deres frihed til at uddanne og danne i et spænd mellem at være både forpligtet og fri til at organisere en demokratisk dannende pædagogisk praksis.

Demokratisk dannelse aktualiseret som forpligtelse og frihed

At lade demokratisk dannelse udgøre undersøgelsens forgrund er blandt andet motiveret af, at det siden foråret 2016 har været lovpligtigt for de frie grundskoler ikke blot at stå mål med folkeskolen, men også at udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse. I et faktaark fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling blev det uddybet således: *"Et udtrykkeligt krav om, at skolerne skal udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse understreger, at eleverne ikke blot skal forberedes på at slå sig til tåls med en tilværelse i et frit demokrati, men udvikles i retning af at identificere sig med det frie demokratiske samfunds værdier."* (uvm.dk, 2016)

Det, at lade skolens fællesskab i teori og praksis centrere sig om demokrati og demokratiske værdier, har traditionelt set været og er stadig en gennemgående og styrende bestræbelse på friskolerne. Uddybelsen i faktaarket udvider den lovmæssige forpligtelse fra, at eleverne skulle forberedes til en *'tilværelse i'* et demokratisk samfund til *'identifikation med'* det frie demokratiske samfunds værdier. Dermed rettes en eksplicit interesse mod demokratisk dannelse og opdragelse af friskolernes elever, og på den måde udspændes demokratisk dannelse som begreb og bestræbelse mellem at være både forpligtet og frihed.

I det brede uddannelseslandskab kan man spore en generel og tiltagende tendens til at tale om dannelse, analysere dannelse i uddannelse, spørge til og måske endda bekymres over *'dannelsens tilstand'*. Ved Sorø-mødet 2017 kom dannelsesbegrebet atter på den officielle uddannelsespolitiske dagsorden. Aktualiseret under temaet *'Dannelse i en global verden'* var der blandt aktører på uddannelsesområdet bred enighed om, at en diskussion af dannelse i (og på tværs af) uddannelse var interessant såvel som tiltrængt og kompleks. For hvad skal vi med skolen? Hvordan arbejder vi med dannelse i uddannelse? Og hvordan *'sikres'* *dannelsen*, blev der spurgt². I den forbindelse blev det tydeligt, at dannelse hverken kan eller bør omtales i bestemt ental, for som Jens Erik Kristensen,

² Blandt andre Anders Bondo Christensen i *'Tiltrængt fokus på dannelse'* (Folkeskolen.dk, juli 2017), Stefan Hermann i *'Hvad skal der ske med dannelsen?'* (Information, august 2017), og Peter Bendix Pedersen *'Dannelse – meget mere end gode manerer'* (Magasinet Friskolen)

Lic.phil og lektor ved DPU, pointerede i en kronik³, var der ved mødet bred enighed om begrebets relevans men ikke om dets betydning, form eller indhold⁴.

Så hvad betyder dannelse i en friskolesammenhæng? Hvad bliver dannelse til og hvordan arbejdes der med det på friskolerne? Hvordan kan man få øje på eller viden om det? Hvordan hænger dannelse, demokrati og demokratisk dannelse sammen; når det tænkes og tales, og når det gøres? Og hvordan placerer friskolerne sig i et mangfoldigt uddannelses- og dannelseslandskab? Altså, hvordan arbejdes der med demokratisk dannelse på friskoler – i teori og praksis – og hvordan sætter arbejdet med demokratisk dannelse som forpligtelse rammer for friheden?

I denne rapport udforskes og udfordres ovenstående spørgsmål⁵. Rapportens analyse formes indenfor rammerne af hovedspørgsmålene om temaer, hvor der kan siges noget om og stilles nysgerrige spørgsmål på tværs af skolernes pædagogiske praksis.

Undersøgelsen er rekvireret af Dansk Friskoleforening og forløbet fra august 2017 til januar 2018.

³ Kristeligt Dagblad, august 2017

⁴ De forskellige positioner understreges blandt andet i artiklen 'Skolen er diffus, siger undervisningsministeren, men er løsningen mere kæft, trit og retning?' (Sara Alfort, Zetland, august 2017) og der redegøres mere grundlæggende for dannelsesdebatten i eksempelvis 'At ville noget med nogen' (Nepper Larsen 2016); 'Pædagogikkens to verdener' (Rømer 2015); 'Løgner om dannelse' (Kemp, 2015); 'Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap' (Steinsholt & Dobson 2011)

⁵ Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse, hvor feltarbejdet har lænet sig op af uddannelsesetnografiske tilgange. For en nærmere beskrivelse af undersøgelsens metode henvises til side 32-35.

RAPPORTENS HOVEDKONKLUSIONER

Rapporten viser, hvordan friskoler på forskellig vis forvalter friheden til at lave skole. Gennem en analyse i tre dele, undersøges det, hvordan markeringer af pædagogisk frihed ser ud med fokus på traditionelle, faglige og kulturelle markeringer af praksis.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i og besvarer tre hovedspørgsmål, som lyder:

- 1) *hvordan organiseres skolernes pædagogiske praksis under frie(re) skolerammer,*
- 2) *hvordan kommer dannelsesarbejdet til udtryk på skolerne*
- 3) *hvordan placerer friskolernes arbejde med demokratisk dannelse sig i et landskab af dannelsesforståelser og -tilgange?*

Rapporten viser, hvordan indretningen af en skoledag handler om både vane og værdier på friskoler: Morgensang er et eksempel på en tradition, som både er et fast element i skolernes organisering af den pædagogiske praksis – et prioriteret og dog jævnligt (re)aktualiseret element. Begrundelsen for at prioritere morgensang på friskoler er, at det daglige møde bidrager til dannelse af eleverne gennem poesi, sang og fortælling. Med morgensang og fortælling som eksempler viser analysen, hvordan tradition og kulturoverlevering på friskoler bidrager til demokratisk dannelse af eleverne, fordi de knytter bånd mellem den enkelte og fællesskabet – individ og kollektiv – i nuet og på tværs af tid og sted.

I rapporten peges der yderligere på, hvordan pædagogisk frihed markeres gennem faglige prioriteringer, og hvordan faglighed som begreb udforskes, udfordres og udvides principielt og praktisk i organiseringen af friskolernes pædagogiske praksis. Med udgangspunkt i eksempler fra praksis fremgår det således, at faglig beskæftigelse på skolerne er en mangfoldighed af aktiviteter: Leg og socialisering til skole; Lærerstyret og –faciliteret samarbejde; At give sig tid til at vige fra planen og tænke kritisk; Problemorienteret projektarbejde; Elevstyret arbejdstid; Kreativitet og håndværk; 'Rundt om' og 'ind imellem' det skemalagte og det er (Selv)Evaluering, refleksion og progression.

Afslutningsvist fremhæves det, hvordan skolernes pædagogiske praksis er både kulturbærende og karakterskabende. Gennem lokale prioriteringer og organiseringer af hverdagen, etableres der på skolen rammer for også at opdrage og danne eleverne med afsæt i et konkret og lokalt forankret værdisæt. På forskellig vis retter disse lokale idealer sig også mod et fælles samfundsmæssigt ideal om demokrati og medborgerskab.

Rapporten viser, hvordan demokratisk dannelse konkret kan se ud og komme til udtryk i den pædagogiske praksis på skolerne: 1) *At give eleverne ejerskab samt plads til at undres og tvivle er demokratiske øvelser,* 2) *Kompromiser og bøjede regler er en måde at lære eleverne om demokratiet gennem en skelnen mellem individ og kollektiv og afvejning af behov,* og 3) *At 'bygge bro' og 'sprænge rammer' er en måde at opretholde, forny og videreudvikle det demokratiske samfund.* Det er således et ideal, at skolerne kan uddanne og danne eleverne til at turde og ville forandre verden.

Fakta om friskoler:

I Danmark definerer de frie grundskoler sig samlet som *"et alternativ til folkeskolen"*. Hvilket alternativ den enkelte frie grundskole ønsker at udgøre varierer fra skole til skole. Fælles for de frie grundskoler er det, at de fungerer som en selvejende institution, der driver skole indenfor rammerne af 'Lov om friskoler og private grundskoler'. Det er den enkelte skoles ledelse, skolekreds og -bestyrelse, der beslutter, hvordan skolen skal struktureres organisatorisk og i det daglige, samt hvilke værdier der danner grundlag for skolens pædagogiske praksis. Dog foreligger der statsligt krav om, at de frie grundskoler skal *"stå mål med"* folkeskolen, hvilket vil sige, at med mindre den enkelte skole har formuleret og fået godkendt særskilte mål, skal undervisningen på den frie grundskole leve op til folkeskolens Fælles Mål.

Der er i 2017 registreret 551 friskoler og private grundskoler i Danmark (uvm.dk), heraf er 337 af dem medlem af Dansk Friskoleforening (friskoler.dk).

Undersøgelsesfeltet

På et samfundsmæssigt plan er størstedelen af alle børn tilknyttet folkeskolen. Af et notat fra Undervisningsministeriet fremgår det, at 80% af de danske grundskoleelever i skoleåret 2016/17 var indskrevet i en folkeskole, mens andelen af frie grundskoleelever var knap 17% (uvm.dk; Danmarks Statistik 2017). Det er det samme som i skoleåret 2015/16, men en stigning på 4% siden skoleåret 2007/08. Udviklingen på området står altså ikke stille; nye skoler åbner og andre lukkes i en vekselvirkning, men der er en tendens til, at antallet af folkeskoler falder mens antallet af friskoler stiger, ligesom der er tendens til, at andelen af folkeskoleelever falder, mens andelen af elever i frie grundskoler vokser. Det kan der være flere årsager til, men det begrundes blandt andet med en periode med lukninger af folkeskoler og åbning af frie grundskoler som reaktion herpå (Danmarks Statistik 2014).

Der er stor variation i andelen af elever i frie grundskoler på tværs af landets 98 kommuner, og ifølge tal fra Danmarks Statistik (2014) er det Region Hovedstaden, som har den største andel af elever på frie grundskoler.

Det er jævnligt til debat i medier og uddannelsespolitisk, hvorvidt de frie grundskoler løfter et socialt ansvar, og hvorvidt de er forbeholdt de privilegeredes børn (Tænketanken Cevea 2014; Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2017). I en undersøgelse foretaget af konsulentbureauet Analyse & Tal for Dansk Friskoleforening pegede resultaterne dog i en anden retning. I en sammenligning af registerdata over den socioøkonomiske baggrund for elever i de danske folkeskoler med elever i friskolerne fremgik det, at der er meget lille forskel på de to grupper. Og angående forskelle mellem de to grupper pegede rapporten eksempelvis på, at der er relativt færre elever fra familier med høj indkomst på friskoler end i folkeskolen (Mandag Morgen 2017; Analyse & Tal 2017).

I rapporten *'Frit skolevalg'* (Epinion 2017) blev det undersøgt kvalitativt og kvantitativt, hvilke faktorer forældre lægger vægt på, når de vælger skole (folkeskole, friskole eller privatskole) til deres børn. Det fremgår af rapporten, at flest forældre uanset skoleform primært lægger vægt på: 1) elevernes trivsel 2) lærernes faglighed, 3) elevernes faglige udvikling og 4) elevernes sociale udvikling. Det konkluderes af undersøgelsen, at valg af skole er en kompleks og flerleddet proces, "hvor en række, ofte latente, faktorer udgør filteret for forældrenes valg og efterlader en mulig pulje af skoler, som forældrene træffer deres valg mellem" (Epinion 2017, 108).

RAPPORTENS OPBYGNING

Det er analysen *'Pædagogiske friheder og demokratisk dannelse'*, som udgør rapportens hoveddel. Den forløber i tre afsnit, som hver behandler en særlig *markering* af pædagogisk frihed; traditionel, faglig og kulturel. Med markering mener vi aktiviteter, begivenheder og handlinger, som er fælles for eller ligner hinanden på de tre skoler, og som på forskellig vis betoner og styrker den enkelte skoles særlige pædagogiske praksis. Markeringerne skal hjælpe til med at vise, hvordan skolernes lokale virkelighed skabes, formes og forandres hele tiden indenfor rammerne af nogle fælles rettede traditionelle, faglige og kulturelle bestræbelser og idealer. Konstruktionen og adskillelsen af de tre typer af markeringer er analytiske snit. Det betyder, at det, der i analysen karakteriseres som *'traditionelt'*, hænger tæt sammen med det *'kulturelle'* såvel som det *'faglige'*, og at vi forstår de tre som gensidigt afhængige af og filtret ind i hinanden.

Rapporten afsluttes med en konkluderende opsamling af analysens hovedpointer, en epiløg med nye spørgsmål og en gennemgang af den metodiske tilgang, som ligger til grund for resultaterne.

Traditionel markering analyserer dele af skolernes dagligdag, som kan betegnes som sædvaner eller skikke, der baseres på særlige værdier, og som i en eller anden forstand bidrager med en kontinuitet på tværs af tid og mellem generationer. På den måde giver de traditionelle markeringer af pædagogisk frihed indblik i, hvordan skolerne hver især forstår sig selv som friskole; en (ud)dannelsesinstitution med et særligt, lokalt værdisæt og historiske rødder i noget fælles.

Faglig markering analyserer skolernes hverdag som den udfolder sig i og omkring undervisningen. Fordi undervisning og faglighed ser ud og forstås på forskellige måder på skolerne, betegnes de situationer, hvor eleverne arbejder med materiale, som er udvalgt, rammesat og/eller vejledt af lærerne som *'faglig beskæftigelse'*. Faglige markeringer af pædagogisk frihed rummer alt fra klasseundervisning til projektarbejde og elevstyret arbejdstid, og fordi man på skolerne generelt forholder sig åbent til betydningen af faglighed, undersøger denne del af analysen også det, som går for sig og prioriteres *'rundt om'* og *'imellem'* undervisningen.

Kulturel markering analyserer skolernes *'kultur'*⁶ i den forstand, at vi ser nærmere på det aktive og bevidste men også det ubevidste og ikke-intenderede arbejde med skolen som mere end en uddannelsesinstitution; en opdragelses- og dannelsesinstitution. Det vil sige, at vi i *'kulturelle markeringer af pædagogisk frihed'* undersøger, hvordan dannelse med et demokratiske sigte kommer til udtryk og bliver til i skolernes pædagogiske praksis, og hvordan skolernes daglige virke formes af og skaber idealer for uddannelse og opdragelse.

⁶ Se *'Undersøgelsens metode'* for en afgrænsning og uddybning af det anvendte kulturbegreb.

ANALYSE

PÆDAGOGISKE FRIHEDER OG DEMOKRATISK DANNEELSE

I dette afsnit analyserer vi organiseringen af skolernes pædagogiske praksis på baggrund af både observationer og interviews. Vi undersøger, hvordan skolerne bruger friheden til at lave skole, og hvordan prioriteringer og vægtninger på den enkelte skole fungerer som elementer i en demokratisk dannelse.

Først ser vi på, hvordan skoledagenes rytme organiseres omkring og begrundes af traditioner og historik. Dernæst undersøger vi 'friskolefaglighed' i den forstand, at vi åbner for diskussioner af, hvad faglighed er og forstås som, samt hvordan faglig beskæftigelse kan se ud på friskoler. Endelig analyserer vi, hvordan man arbejder bevidst (og forskelligt) med særlige tilgange til 'det fælles' på skolerne, og altså hvordan det, vi her definerer som en 'skolekultur', styrker, udvikler og sætter rammer for idealer for demokratisk dannelse.

Analysen viser, at skolernes pædagogiske praksis på forskellig vis både *er* og *vil* mere end at arbejde med færdighedstilegnelse. Der er en tendens til, at skolerne beskæftiger sig med og videregiver viden, kultur og erkendelse på en måde, hvor den umiddelbare anvendelighed nedtones til fordel for en tålmodig og vedholdende værdibaseret praksis. Analysen tydeliggør altså, hvordan friskolerne fungerer som både vidensformidlende, kulturbærende og karakterdannende institutioner.

I det følgende udforskes betydningen af demokratisk dannelse i *traditionelle, faglige* og *kulturelle markeringer af pædagogisk frihed* i adskilte afsnit. Analysens to første afsnit (traditionel og faglig markering af pædagogisk frihed) er centreret om og har hovedsageligt til formål at *vise*, hvad der går for sig på skolerne. Tredje afsnit (kulturel markering af pædagogisk frihed) bygger videre på visningerne ved at give plads til og fremhæve begrundelser for og formål med organiseringen af skolernes pædagogiske praksis. I analysens afsluttende afsnit opstilles på den måde tre praksisbaserede 'ideal'er' for demokratisk dannelse, som de kommer til udtryk på friskoler.

Traditionel markering af pædagogisk frihed

Som en overordnet betragtning er det fælles for de tre skoler, at skoledagen og –ugen er indrettet på en måde, som giver mening lokalt. Det vil sige, at den daglige struktur på de tre friskoler faktisk er ganske forskellig fra hinanden⁷ på trods af, at de fungerer under samme lovgivning, og de alle er skoler. Hver friskole har en slags indre logik, som viser sig på en måde, hvor organiseringen af skoledagene afspejler de pædagogiske værdier, og hvor skolernes individuelle rytme afslører prioriteringer gennem det, som bliver inddraget, vægtet og tilsidesat, og dermed fungerer som en slags grundlæggende præmis for den pædagogiske praksis. To af skolerne i undersøgelsen har dog et grundtvig-koldsk fundament til fælles, som vi vil se nærmere på i det følgende.

Afsnittets hovedpointer

I denne del af analysen tydeliggøres det, hvordan både morgensang og fortælling er traditionelle markeringer af pædagogisk frihed. Det vil sige, at de på hver sin måde – og med begrundelse i en historisk forankring – bidrager med friskoleånd, -dannelse og -identitet.

Vi viser, hvordan morgensang kan forstås som både en vane og et værdifællesskab i den forstand, at det både er et fast element i skolernes organisering af den pædagogiske praksis og samtidig et prioriteret og jævnlige aktualiseret element, som vælges til, fordi det menes at bidrage til elevernes dannelse gennem poesi, sang og fortælling.

Netop fortælling som fag og disciplin på friskoler belyses som både kulturbærende, overleverende, levendegørende og dannende. Faget knyttes ikke an til en særlig og afgrænset faglighed men begrundes i højere grad med, at det giver eleverne selvforståelse, fordi fortællingerne placerer menneske og samfund i en kulturel og historisk kontekst.

De traditionelle markeringer af pædagogisk frihed bidrager til elevernes demokratiske dannelse i den forstand, at både morgensang og fortælling på hver sin måde peger ind i den enkelte og i fællesskabet og knytter bånd mellem individ og kollektiv – i nuet og på tværs af tid og sted.

Morgensang er både vane og værdifællesskab

På to af skolerne er det en dagligt tilbagevendende begivenhed, at hele skolen mødes til morgensang i et centralt placeret lokale, som begge steder kaldes *Torvet*. På den ene skole har alle elever en egen sangbog, på den anden skole vises dagens tekst på storskærm. Morgensangen udgør begge steder fast dagens første begivenhed, men den er kun skemalagt på én af skolerne. Begge steder forløber en morgensang nogenlunde således:

"Børnene finder en plads på gulvet – anvist af de voksne. De skal synge Grundtvigs 'Er lyset for de lærde blot'. Det er en ny lærer, der står for morgensang i dag. Hun spiller klaver, mens der synges, spørger til fødselsdage og beskeder, og derefter viser hun billeder af en regnbue, som hun har taget i weekenden. Hun beskriver, at hun synes det er "lidt magisk og fantastisk, at det kan ske" og fortæller, hvordan alle, der så regnbuen, stoppede op og betragtede

⁷ Alt fra hvornår dagen begynder til lektionernes længde, intervallet mellem pauser, anvendelsen af skoleklokker, fag og faglighed, skoledagens længde, specialundervisning og inklusion etc.

den i lang tid. "Og nu ved vi jo alle sammen godt, at regnbuer det er noget med regn, og solen som skinner igennem på en bestemt måde, men det er også noget mere end det." Hun refererer til Nordisk Mytologi, forholdene mellem guder og mennesker og afslutter: "Regnbuen hedder jo også Bifrost, og det skal minde os om, at måske er der mere mellem himmel og jord end regnvejrskyer"." (060917⁸)

Det er ikke hver dag, der fortælles længere historier. Nogle dage består morgensang blot af en sang og en bøn, refleksion over et ordsprog eller en kommentar til dagens vejr, hvorefter skolens børn og voksne igen spredes. Det er uanset varighed en tid på dagen med forholdsvist meget ro, og hvor den lærer, som fører ordet, forventer svar, inputs og deltagelse fra gruppen af elever.

Som dagligt tilbagevendende begivenhed er morgensang en synlig prioritering på de to skoler. Den ene skoleleder fortæller, at de ved begyndelsen af skoleåret valgte at sætte morgensang på skoleskemaet, fordi de gerne vil tydeliggøre det som en prioritering og fordi *"det er med til at løfte faget eller disciplinen, at det rent faktisk får en plads visuelt, strukturelt på et skema."* (Leder 1, 5⁹). På den anden skole forsøger skolelederen at 'oversætte' morgensang til faggrupper i en årlig optælling, netop fordi der går en del tid med det hver eneste uge: *"... så går jeg ind og ser på sådan noget som morgensang, som jo er 50 minutter om ugen – og lad os bare sige en time. Det er jo musik, rytme, fællesskab, læsning for nogen, det er historie via fortællinger. Prøv at tænke på alt det, det kan dække ind over og så på en eller anden ansvarlig vis sige 'jamen hvor skal det så høre til i fagfordelingen'?"* (Leder 2, 8) Begge ledere arbejder altså løbende med at give morgensang 'tyngde' ved eksempelvis at tydeliggøre dens (faglig) relevans.

Skoleledere og lærere kobler alle uafhængigt af hinanden morgensang til noget, de betegner som en 'central friskoleværdi': fællesskab. *"Morgensang er jo et fællesskab, ik. Noget man er fælles om – at starte dagen i fællesskab. Det er sådan noget som sætter dagsordenen for resten af dagen."* (Lærer 2, 5) Ledere og lærere oplever, at morgensang bidrager til kontinuitet og sammenhæng ved, at skolens lærere og elever mødes som samlet gruppe og tager temperaturen på dagen. Dette spænd mellem at formålsbeskrive morgensang for at give den tyngde, og betoningen (samt praktiseringen) af den som stadig væsentlig 'i sig selv' og derfor en prioriteret friskoletradition, rummer en paradoksal dobbelthed. På den ene side begrundes, forsvares og forklares morgensang som havende et aktuelt og læringsrelateret formål, og på den anden side betragtes den som en historisk forankring, der er betydningsfuld i kraft af sig selv. På den måde bevæger skoleledere og -lærere sig i et spændingsfelt, når de skal forklare betydningen af morgensang, hvor den på den ene side instrumentaliseres og fremstilles som 'godt for noget' og på den anden side fastholdes som det stik modsatte. Det ikke-instrumentaliserede formål med morgensang bliver dermed dagligt at lade en flade stå åben og formålsubeskrevet, så der kan blive plads til noget af det usynlige eller ikke-målbare. De følgende eksempler uddyber to forskellige ledes perspektiver på morgensangens betydning:

"For mig at se, eller for os at se, så er morgensangen jo dagens første møde med hinanden. Hvis vi skal gå helt tilbage i det gamle, så er det jo en fælles oplevelse på en eller anden facon, og så den der røde tråd i huset. Det er sangen, det er

⁸ Gennem analysen henvises der til observationsnoterne på denne måde

⁹ Gennem analysen henvises der til interviewene med en angivelse af om det er en leder eller en lærer der taler, hvilken leder eller lærer (anonymiseret med 1, 2 eller 3) og sidetal i transskriptionen. For leder 3 henvises der med angivelse af minut i stedet for sidetal.

poesien, det er fortællingen, det er en måde at favne dagen og hinanden på hver eneste dag. I nogle faste ritualer. Eller i hvert fald i en rituel ramme. Og man kan jo sige at både sangen og poesien og fortællingen, den del af det, og også det personlige møde, den har stor betydning for os. I vores måde at tænke friskole på.” (Leder 1, 3)

”Nu synger vi salmer for eksempel. Og der kan teksten jo godt være – altså slet ikke egnet til børn, fordi den er svær at synge, man kan måske ikke læse, og der er ikke lige et omkvæd, man kan tralle med på hver gang, men alligevel er der noget, man kan grave frem senere hen, ik. Der er jo mange ting man ikke har evner til at forstå i den alder, man er i lige nu, og med den alder man har. Men i bedste fald så har det jo været med til at danne én, og du kan ikke huske hvorfor eller hvordan.” (Leder 2, 5)

Det første eksempel peger på, at morgensang har et formål, fordi den repræsenterer ’en fælles oplevelse’, et ’første møde’ og fordi den indeholder fortælling, poesi og sang – men den har også betydning for måden, der ’tænkes friskole på’ lokalt. Morgensang er altså med til at skabe, fastholde og styrke en friskoleidentitet ved at sætte en rituel ramme om skolens pædagogiske praksis. På den måde får morgensangen et organisatorisk og værdimæssigt formål, hvor den som tradition og hverdagsvane fornyer, fastholder og bekræfter en selvforståelse, som knytter sig til det ’at tænke og være friskole’.

I det andet citat fremhæves et element i morgensangen, som betones af både lærere og ledere som en væsentlig del af skolen: dannelse. Uden at det er umiddelbart synligt, mærkbart eller til at erkende i ’den alder man har lige nu’, forventer skolelederen, at den daglige morgensang gennem sangenes poesi, og måske endda ’uegnethed’, vil være noget eleverne kan ’grave frem senere hen’, fordi det har bidraget til deres dannelse: *”Det er jo hele den der kulturarv, der ligger i de sange. Og det poetiske sprog. Og det kan godt være, at man ikke er sig det bevidst. Men det GØR bare noget.”* (Lærer 2, 5)

På begge skoler er morgensang med til at få skolerne til at se og forstå sig selv som friskoler. Både fordi det daglige møde med hinanden er en friskoletradition, men også fordi prioriteringen af det bygger på et helt særligt værdisæt – et blik på hvad friskolernes uddannelse og dannelse af eleverne også skal rumme.

Fortælling er både pædagogisk tradition og fornyelse

På to af skolerne undervises der ugentligt i fortælling (på alle klassetrin), og på en af skolerne findes en ganske udførlig fagplan for faget, som blandt andet fremhæver formålet sådan: *”Formålet med undervisningen i fortælling er, at eleverne stifter bekendtskab med det historisk-poetiske og det mytiske i menneskelivet; det der er svært at måle, veje og fatte. Det er vigtigt at børnene forstår, at de er en del af en udvikling præget af generationer, og at vores verden ikke er skabt med dem.”* (Fagplan, 1-2) Ligesom at morgensang er kommet på skemaet på en af skolerne er denne skoles fagplan en måde at give faget en formel substans, der både placerer det i en historisk-poetisk genre og positionerer det overfor det, der kan måles, vejes og umiddelbart forstås. Faget betragtes generelt, igen på linje med morgensang, som en særlig friskole-disciplin. På en af skolerne begrundes fagets relevans af en lærer på denne måde:

”Det er det der med at kende til eventyrene, symbolerne i dem og arketyperne. Og så, at de mange gange ubevidst kan genkende sig selv, sin egen livssituation i de der eventyr. (...) Det giver dem selvforståelse. I hvert fald nede i de små klasser. Og så er det noget kulturbærende. Fordi det er jo gamle eventyr. Men også det der

med at der ligger noget, der går igen i livet. Noget som var interessant for 500 år siden, nogle helt menneskelige vilkår, som bare altid har eksisteret, og som altid vil eksistere, fordi de bare er blevet fortalt gennem tiderne.” (Lærer 2, 2)

Denne lærer ser fortælling som både oplysende og dannende, fordi faget ikke knytter sig til én bestemt faglighed eller et konkret udkom af timerne. Det efterlader ifølge læreren plads til at *”lade meningen komme”* og *”lade det stå”* (Lærer 2, 4), så historien ikke umiddelbart skal være nyttig for eller tænkes ind i en sammenhæng, hvor den tjener et formål.

På den måde er fortælling både et fag med en konkret fagplan og en ambition om at styrke de usynlige og ikke målbare dele af skolens praksis. Samtidig handler fortælling også om at formidle historier – og få dem formidlet – personligt og mundtligt: *”...de historier, jeg fortæller, har jeg jo også hørt som barn selv (...) og det hænger bare ved på en anden måde end, hvis det var noget jeg havde læst eller var blevet undervist i gennem en bog. Det er helt sikkert, at det sætter sig på en anden måde, fordi det bliver mere personligt – og fordi du skaber dine egne billeder, så kan du bedre huske det på den måde.”* (Lærer 2, 4) Fortælling er altså en relationel 'disciplin', som skolerne har en forventning om, styrker elevernes udbytte af undervisningen – og som med fordel kunne overføres til andre fag¹⁰. Læreren forstår fortælling som fag og disciplin på friskolerne som en aktuel og særlig friskoletradition, der handler om mundtlig formidling af historier, eventyr og myter med det formål at uddanne og danne børn/ unge mennesker, som kan tænke analytisk, forstå sig selv igennem noget andet (fx overleverede fortællinger eller et eventyr), og som ser sig selv som en del af noget større (kontekstualisering i samfund, verden og historie).

På denne måde er både morgensang og fortælling en traditionel markering af, hvad det vil sige at være friskole. Begge dele er helt naturlige og betydningsbærende dele af den pædagogiske praksis på skolerne, og de er samtidig også dét, der fremhæves i beskrivelser af, hvad der er særligt ved friskoler. De er på sin vis et sæt 'friskole-konstante', som prioriteres på baggrund af løbende diskussioner, overvejelser og afvejninger af, hvad der er betydningsfuldt, fordi skolerne har friheden til at foretage disse prioriteringer – til at *”lave skole”* (Leder 1, 2). Fornyelse og udvikling af den pædagogiske praksis på friskolerne tilgodeser traditionelle elementer i skoledagen samtidig med at de jævnlige bringes til overvejelse og det forventes at traditionerne stemmer overens med aktuelle værdier og normer.

I grove træk kan skolernes traditionelle markeringer af pædagogisk frihed forstås som demokratiske tiltag, fordi der vægtes tilgange, hvor der tales *til* eleverne hellere end *for* dem. Der er indskrevet autonomi i skolernes pædagogiske praksis og der balanceres på forskellig vis mellem vane og værdier, tradition og fornyelse, så nogle elementer er og forbliver traditionsbårne og faste *med det formål* at åbne andre flader for det usynlige, dannende og ikke-målbare.

¹⁰ På en skole bruges formen fra faget fortælling i dansk, hvor en gruppe elever i 2.klasse fortæller og opfører eventyr for en 0.klasse (120917).

Faglig markering af pædagogisk frihed

"Faglighed. Hvad er faglighed egentlig?" (Leder 3, 180917) Dette spørgsmål slår tonen an for den følgende del af analysen, fordi netop faglighed kommer til udtryk og forstås på ganske forskellig vis på de tre skoler. Faglighed er ikke givet, og begrebet sættes på spidsen under en samtale med en skoleleder, som beskriver, hvordan skolens pædagogiske praksis og værdisæt til tider udfordres af samfundsmæssige definitioner af og forventninger til, hvad skolen bør indeholde, og hvordan *effekten* af skolen forventes at være synlig og forståelig. I denne del af analysen åbnes faglighedsbegrebet op på en måde, så der bliver tale om 'faglig beskæftigelse' i stedet for eksempelvis 'undervisning'. På den måde samler betegnelsen alt fra genkendelig klasseundervisning (med centrum i tavle, kateder og læringsplatforme) til åben arbejdstid, hvor eleverne kontakter lærerne, når de har behov for hjælp, fra undervisningsdifferentiering og specialundervisning til værkstedsarbejde og afprøvning af nye fagkonstellationer og fra trivselstimer til dukseordninger og alt det 'rundt om' og 'ind imellem' det skemalagte.

Først viser denne del af analysen, hvordan faglig beskæftigelse ser forskellig ud. Dernæst redegøres der for betydningen af det, som ligger 'rundt om' eller 'ind imellem' undervisningen og afslutningsvist peges der på og spørges til progression, selvrefleksion og –evaluering som et naturligt inddraget og gennemgående element på de tre skoler.

Afsnittets hovedpointer

I denne del af analysen undersøger vi, hvordan pædagogisk frihed markeres gennem faglige prioriteringer. Vi viser, hvordan faglighed som begreb udforskes, udfordres og udvides principielt og praktisk i organiseringen af friskolernes pædagogiske praksis, og hvordan faglig beskæftigelse på skolerne derfor er en mangfoldighed af aktiviteter:

Leg og socialisering til skole

Lærerstyret og –faciliteret samarbejde

At give sig tid til at vige fra planen og tænke kritisk

Problemorienteret projektarbejde

Elevstyret arbejdstid

Kreativitet og håndværk

Dernæst analyserer vi, hvordan faglige markeringer af pædagogisk frihed ikke udelukkende handler om undervisningen på friskolerne, men at der også er uddannelsesmæssige ambitioner for det, der er 'rundt om' og 'ind imellem' det skemalagte. Afslutningsvist fremhæver vi et fællestreæk i friskolernes tilgange til eleverne; en tendens til at arbejde med sprogliggjort og løbende (selv)evaluering, refleksion og progression. Vi spørger til, om de bagvedliggende intentioner om at gøre skolens praksis mere rummelig og demokratisk kan have en bagside, som gør eleverne ansvarlige for sig selv og sin egen deltagelse i fællesskabet i en sådan grad, at det forskubber skolernes ambitioner for netop dannelsen af eleverne. Det vil sige, at vi peger på og spørger til et muligt misforhold mellem teori og praksis, som kræver sensitivitet overfor og opmærksomhed på, at demokratisk dannelse ikke bliver et quick-fix.

Visninger af faglig beskæftigelse

I det følgende præsenteres en række eksempler på, hvordan faglig beskæftigelse ser forskellig ud. Den forskellighed, eksemplerne fremstår med, illustrerer den kompleksitet og mangfoldighed, som skolernes pædagogisk praksis består af. *Forskellighed* løber altså som en rød tråd gennem visningerne for at tydeliggøre, *hvordan* faglig beskæftigelse er

flere ting og har mange udtryk. Det betyder, at afsnittet kan læses som en helhed men, at læseren også fint kan udvælge enkelte nedslag og se dem som konkrete cases eller eksempler på friskolepraksis, der bliver til mere overordnede eksempler på faglige markeringer af pædagogisk frihed.

Faglig beskæftigelse er leg og socialisering til skole

På alle tre skoler bliver eleverne i 0.klasse holdt lidt adskilt fra resten af elevgruppen – særligt i begyndelsen af skoleåret, fordi det første år forstås som en socialisering ind i skolen. Dette begrundes af en børnehaveklasseleder med, at det første skoleår har særligt fokus på 'opdragelse' til og socialisering ind i 'den kultur (fri)skolen er', skaber og består af (080917). Det er også fælles for de tre skoler, at eleverne i 0.klasse har hyppigere og længere pauser end resten af skolen, og at overgangene mellem pause, undervisning og legetime kan være mere glidende.

Når der foregår det, der defineres som 'skolearbejde' i 0.klasse, ligner det generelt megen anden undervisning; eleverne sidder på stole ved borde og samtalen med den voksne er centreret om en tavle med gennemgang af dagens opgave, hvorefter der arbejdes selvstændigt i bøger. Det kan eksempelvis se sådan ud:

"Eleverne skal arbejde med dansk, hvilket betyder at alle rejser sig og henter sine bøger i skufferne. De gennemgår bogstaverne ved at gennemgå de dyr, som knytter sig til 'Isbjørnen Ib' og 'Løven Leo'. Hvert bogstav har en hilsen (foneminer) og der er etableret en udstilling i vindueskarmen med ting, der starter med samme bogstav som dyret. Mens børnene arbejder går de voksne rundt og kigger og roser. "Ej, hvor flot. Du har gjort dig umage, kan jeg se – så må du gerne tegne" og når så der er blevet tegnet ting med bogstavet L: "Rigtig flot. Så kan du farve dem og så må du rydde op og lege bagefter." " (080917)

Og det kan se sådan ud:

"Ligesom på resten af skolen vælges en ordstyrer til morgenmødet. Ordstyreren stiller sig på en skammel og skriver sit navn på tavlen. Derefter spørger læreren: "Hvor mange bogstaver er der i dit navn?" "Hvor mange klap?" "Hvor mange år er du?" "Hvor mange er I hjemme hos dig?" "Hvor mange hjul er der på din cykel?" og "Er det flere tal, du synes vi skal have med?" Efterhånden som pigen svarer, skrives tallene op på tavlen som et regnestykke:

$$4+2+5\frac{1}{2}+3+2+5$$

Alle må gætte på, hvad de tror regnestykket giver og alle bud skrives på tavlen. Til sidst tæller de voksne på fingrene." (220917)

På en af skolerne gøres der særligt meget ud af, at det, der undervises i, tager udgangspunkt i børnene selv – eksempelvis det daglige regnestykke, hvor tallene leveres af dagens ordstyrer. Der er ingen specifikke krav til en samlet koncentreret arbejdstid i 0.klasserne noget sted. Det handler mere om, at børnene lærer om skift fra 'vil-tid' til 'skal-tid' (080917, 220917), og derfor er der synligt forskel på, hvor hurtigt, koncentreret og længe de arbejder. Børnene får lov at rejse sig, når de ikke kan mere, de hører musik og synger, mens de arbejder, og efterhånden som de færdiggør opgaverne, må de lege. Legen er altså en velkommen og helt integreret del af skoledagen og -arbejdet i 0.klasse.

Der sker dog også forskydninger; i en 0.klasse er der etableret en 'mini-ordning' som konsekvens af kommunale strukturændringer. Det betyder, at børnene starter i en skoleforberedende pasningsordning i foråret inden skolestart, og at der derfor er rykket

elementer fra 1.klasse ned i 0. (080917). Børnehaveklasselederen beskriver det dog som en trods alt *'ret givende løsning'*, fordi børnene så kender hinanden, har dannet nogle relationer, kender skolen og kender til at gå i skole – så de kan ret hurtigt *"køre på med det faglige"* (080917).

Som ny i skole og i overgangen fra 'barn' til 'elev' er der altså forskellige dele af skolen, som man skal stifte bekendtskab med, og det handler grundlæggende om at blive bekendt med, at der stilles (flere) krav, at arbejdstiden er stillesiddende men også, at legen skal have og får plads – både i det faglige (hvor regnestykker og bogstavkendskab tager udgangspunkt i børnene selv) og som selvstændige tidspunkter på dagen.

Faglig beskæftigelse er lærerstyret og –faciliteret samarbejde

Til engelsk i en 8.klasse sidder eleverne *"ved enkeltborde, som kan tippes og bordene er opstillet i tre lange rækker med front mod tavlen. Alle eleverne har en computer med og flertallet af computerne er slået op, så elevernes ansigter svæver over kanten af skærmen."* (040917) Med dette som scenen for faglig beskæftigelse i denne klasse introducerer læreren til timen ved at bede dem, som ikke sad med en computer, om at finde den frem:

"Læreren indleder timen med at sige, at der skal arbejdes på computer i denne undervisningstime og, at han forventer, at der arbejdes seriøst (som altid, indskydes det). Klassen er i gang med et forløb på Clio-Online, som læreren forklarer mig, at han ofte bruger eller gør til udgangspunkt for undervisningen. Læreren læser opgaveanvisende tekster op på engelsk og oversætter dem i plenum. Derefter fordeles eleverne i grupper. Mens de arbejder fungerer læreren som en slags facilitator; cirkulerer og vejleder dem, som har brug for et skub i en retning." (040917)

I denne klasse definerer læreren en specifik opgave for klassen. Forklarer den og sørger for, at eleverne er opmærksomme på, hvor langt de skal nå, og at de skal være i stand til at fremlægge resultatet af arbejdet i næste time. Samtidig indtager læreren en rolle som 'facilitator', hvor han ikke umiddelbart 'forærer' svarene på elevernes spørgsmål, men kan vejlede dem ved at stille modspørgsmål eller give feedback på deres arbejde. På skolerne er det helt overordnet en fælles tilgang til undervisningen, at eleverne skal samarbejde om forskellige opgaver, der i større eller mindre grad er defineret af en lærer, og at lærerne i den forbindelse spørger mere, end de forklarer.

Faglig beskæftigelse er at give sig tid til at vige fra planen og tænke kritisk

I begyndelsen af en dansktime i 2.klasse skrev en lærer tre punkter på tavlen, så eleverne kunne se, hvad de skulle nå den pågældende dag. I en 0.klasse blev dagens undervisning og pauser skrevet i piktogrammer og gennemgået fra morgenstunden, og i en 5.klasse spændte dagsordenen over hele dagen med detaljerede punkter og underemner. Flere steder forklarede lærerne, at børnene er glade for at kunne følge med i, hvad der skal ske i løbet af timen eller dagen. Samtidig var det i højere grad undtagelsen end reglen at dagsordenen holdt, fordi forklaringer, nysgerrigheder og afstikkere faktisk fik lov til at fylde. I det følgende eksempel tog læreren sig eksempelvis god tid til introduktionen af en ny bog, hvorfor dagsordenen skred:

"Læreren deler Ole Lund Kirkegaards 'Albert' ud og giver besked om, at ingen må åbne bogen endnu – de må kun se på forsiden, og ud fra den taler de om, hvad bogen mon handler om. Hun spørger "Hvem er det nu han er?" Eleverne byder ind, og de taler om hans livshistorie. De læser teksten bagpå bogen i fællesskab og læreren spørger videre til 'hvem de mon tror bogen kommer til at handle om'.

Efter en stund må børnene åbne bogen og se på den første side, som er en tegning af en lille by 'Lodby'. De taler om, hvad der er på billedet, og læreren spørger "Når I kigger på billedet, tror I så det bliver en sjov bog eller en alvorlig bog?" Læreren begynder at læse de første sider og beder eleverne følge med inde i hovedet. Derefter læser eleverne sammen to og to." (120917)

Denne undervisningstime bliver eksemplarisk for noget, der tales frem i flere sammenhænge og på alle tre skoler: at det er en god ting at have plads til fordybelse, ro, tålmodighed, langsommelighed. Det gælder både danskfaget, reparations Samarbejder med en skolepedel, mål for en lejr tur til Bornholm¹¹ og et formgivningsforløb, som strækker sig over hele skoleåret og først afsluttes inden sommerferien:

"Læreren fortæller, at hun synes det giver noget væsentligt, at de 'små' [2.-3.klasse red.] elever skal ind i et så langstrakt forløb, som det her er. Det giver en særlig mulighed for fordybelse, og det giver en oplevelse af, at ting tager tid, når man gør det selv. Det kan hun godt lide. Hun mener, det er vigtigt, at børnene oplever at skulle være tålmodige." (110917)

Et andet eksempel på at give tid og plads til pludselige indskydelser, er en fælles gennemgang af teksten i en historietime i 5.klasse. Her gennemgik læreren en tekst om middelalderen og afbrød højt læsningen ved flere lejligheder med undringer og opmærksomhedspunkter, som eleverne blev inddraget i:

"Læreren læser højt og stopper op ind imellem. Stiller spørgsmål og kritiske spørgsmål til teksten: "En købstad. Hvad er en købstad?" og "Hvorfor tror I kvinder ikke blev lige så gamle som mænd?" Børnene byder ind i en fælles diskussion, og de læser videre. I bogen står der, at folk i middelalderen gik i seng, når solen gik ned. Læreren spørger "Kan man vide det? Det kan man faktisk ikke vide. Det tror jeg ikke de gjorde – det ville jo betyde at de gik i seng kl 16 om vinteren". (150917)

Læreren begrundede denne måde at gennemgå materialet på med, at det står centralt for hende, at skærpe elevernes læsning, så de bliver dygtige til at tænke analytisk og kritisk, forholde sig til og ikke mindst give sig *tid* til at forholde sig til et materiale.

I en fysiktime udelades dagsordenen fuldstændig. I undervisningen brainstormes om syre og base, der opstilles surheds-skala af forskellige madvarer, spørges til elevernes resultater, gennemgås teori om pH-værdi. Efter timen opsummeres undervisningens formål, og som undtagelsen, der bekræfter reglen, har denne fysiktime ikke har været bygget op omkring en dagsorden på tavlen og med formulerede formål med aktiviteterne. Læreren har vejledt eleverne gennem 'sceneskift' løbende.

Faglig beskæftigelse er problemorienteret projektarbejde

En af skolerne er prøvofri. Det vil i praksis sige, at skolens 9.klasses elever ikke tilbydes 9.klasses afgangsprøve, men at de afslutter deres skolegang med at samle op på året i fællesskab. Skolelederen begrundede det med, at de ikke "åbner låget for at tjekke, hvad der er kommet ind", men at de har tillid til skolens virke og elevernes dømmekraft. Desuden forholder hun sig kritisk overfor, hvorvidt en test eller afgangsprøve nødvendigvis indfanger, måler eller får øje på det mest væsentlige. Lederen fremhæver derimod indførelsen af 'projektfag' på skolen, som munder ud i et 'svendestykke' ved udgangen af

¹¹ En gennemgang af 'mål for turen' i 5.klasse indeholdt blandt andet "Lave mad selv, gå i skoven og fare tilpas vild, opleve udvalgte seværdigheder, fremlægge/fortælle hinanden om disse seværdigheder."

9.klasse. Svendestykket er resultatet af, at eleverne har 'projektfag' i overbygningen (8.-9.klasse), hvor de på tværs af klassetrin i et halvt år af gangen arbejder problemorienteret med et emne, som er besluttet af lærerne og beskrevet i et to-årshjul. Lederen karakteriserer det lidt i spøg som "tvangssundren", netop fordi det er besluttet på forhånd, hvad eleverne skal arbejde med, og de først må vælge frit ved det afsluttende projekt, hvor de har prøvet processen flere gange og kan vurdere det bedste forhold mellem problem, metode og formidling. Uden at svendestykket afløser afgangsprøven, udgør det alligevel en symbolsk afslutning på skoletiden, fordi det markerer kulminationen på et projektforsløb, som eleverne styrer og designer selv (Leder 2, 16). På skolen opleves det generelt som både positivt og anderledes, at der er plads til "projektarbejdsformen" og "projekttankegangen" (Leder 2, 17).

"En lærer forklarer, hvad, hun mener, faget 'giver'. Det er abstrakt at søge og finde information selv, men læreren mener, at en ellers meget videnstung skoleform har godt af at blive suppleret af mere kompetencepræget undervisning. Hun giver et eksempel 'hvis nu en elev har det svært i skolen, ikke lige synes det er så fedt med alle de boglige fag, så er det her jo en god mulighed for at prøve noget andet. I vor tid er det vigtigt at blive godt til organisatoriske ting – at sætte i system osv.'" (140917)

Ifølge skolelederen styrker denne arbejdsform og tankegang elevernes evne til kontaktskabelse, netværk, at samle informationer og formidle deres arbejde gennem kravene om empiri, gruppearbejde, tværfaglighed og selvstændighed. Lederen mener, at det er en arbejds måde, som gør eleverne mere selvstændige, kritiske, produktive, modige og mere parate til at møde verden. Hun understreger, at eleverne helt sikkert vil opleve store vanskeligheder og måske endda, at de fejler, men at det bare er en god ting. Hun mener, det er vigtigt at turde fejle – og at lære at fejle produktivt. På denne måde gives eleverne frihed til selv at udforme en problemstilling, udforske og formidle den indenfor nogle fast definerede rammer med den begrundelse at det vil bidrage til at de kan klare sig i 'vor tids samfund', når de går ud af skolen.

Faglig beskæftigelse er elevstyret arbejdstid

På en af skolerne, har eleverne fra de går i 1.klasse selv en stor del af ansvaret for deres arbejde. Lærerne udformer arbejdsplaner som strækker sig over varierende tidsperioder med faste afleveringsdatoer, men eleverne skal selv prioritere og strukturere den 'åbne arbejdstid' (stort set dagligt i 1,5 time), så de når det hele til tiden. Eleverne er på den måde selv ansvarlige for at overholde deadlines og de kan selv vælge, hvad de vil arbejde med hvornår. Lærerne er til stede i arbejdstiden og hjælper dem, som har behov for det.

Efter 0.klasse deles eleverne i tre aldersintegrerede grundskolegrupper (1.-6.klasse), og en overbygning (7.-9.klasse). Hver gruppe holder til i egne lokaler, som, for at rumme alle eleverne, er ganske store og bærer præg af at skulle kunne meget forskelligt. De fremstår næsten som moderne åbne kontorlandskaber med etablerede arbejds kroge, sofagrupper, 'klatrestativer', hems og orangeri/ terrasse "Og vi har jo bevidst indrettet det, så det ikke fremstår så institutionelt. Så det kan fremstå som børnenes eget." (Leder 3, 14). I arbejdstiden fordeler eleverne sig selv i rummene og lærerne går rundt mellem dem og hjælper:

"Eleverne spreder sig lidt rundt omkring. To lærere går rundt og hjælper i grupperne. Småsnakker (også om andre ting end det faglige) fjoller, besvarer spørgsmål. Nogen elever arbejder fælles med tysk opgaver, andre selvstændigt med høretelefoner på og igen andre samarbejder om analyser af reklamer og tekster. I

arbejdstid laves der lektier til alle fag – den enkelte prioriterer selv mellem sine opgaver.” (210917)

I denne måde at indrette skolens arbejdstid på er det, der foregår, ikke en synlig, tydelig eller genkendelig form for undervisning i ét fag af gangen. Set udefra er det tydeligt, at eleverne *arbejder*, men det er ikke tydeligt med hvad. Et antal gange om ugen er der såkaldte 'fodringstimer', hvor elever og lærere i fællesskab gennemgår de opgaver, de har arbejdet med og hvor nyt materiale gennemgås. En af lærerne fortæller, hvordan de for nylig udvidede den åbne arbejdstid til at inkludere flere undervisningstimer, fordi de oplever, at det fungerer så godt, at eleverne selv styrer prioriteringen af arbejdet. Samtidig er det også en svær omstilling som lærer at 'give stoffet fra sig' i så høj grad og så at sige stole på, at eleverne selv sørger for at bede om den hjælp de har brug for, men fordi faglærerne er til stede på faste tidspunkter i løbet af ugen falder der en god rutine ind i arbejdstidens frihed. Arbejdstid handler dermed også om "*At kunne hjælpe sig selv til at få løst forskellige problemer*" (Leder 3, 34), fordi det er en vigtig del af skolens opgave at gøre eleverne selvhjulpne og i stand til at finde løsninger på forskellige problemstillinger (Leder 3, 34).

Faglig beskæftigelse er kreativitet og håndværk

Kreativitet, håndværk og musikalitet betones generelt på skolerne som noget, der gøres særligt meget ud af, og prioriteringen af de musik- kreative fag bliver særligt tydelig på to skoler, hvor det på forskellig vis fylder en del på skemaet.

På en skole har man for nylig etableret en ny fagkonstellation 'Formgivning'. Her skal eleverne i 2. og 3.klasse rotere mellem tre håndværksmæssige fag i løbet af et år; tekstil & design, billedkunst og hjemkundskab. Ud over at eleverne på denne måde får erfaring med "*nogle helt basale ting som at tråde en nål*" handler det ifølge en lærer også om, at "*læring jo ikke bare er at fylde på*" (110917). Læring er ifølge læreren også et spørgsmål om at skabe noget selv, og hun mener, det er vigtigt, at børnene oplever, at de kan noget med deres hænder og, at skolens indhold dermed ikke kun er 'tænkt'.

At arbejde kreativt er på denne skole et spørgsmål om at lære nogle 'helt basale ting', at blive bevidst om sit eget (skaber)potentiale – om livsduelighed. Og så er det en principiel prioritering af de håndværksmæssige fag, hvor de "*vægtes lige så tungt som de boglige*". Et andet sted er kreativitet også en måde at blive klogere på sig selv og hinanden i det første møde med skolen. I en 0.klasse er væggene dækkede af elevernes tegninger og malerier, ordnet under forskellige temaer:

"Lokalet er fyldt med billeder, som børnene har lavet. Der er tre forskellige slags selvportrætter: I garderoben har de malet selvportrætter og hængt dem over garderobeplassen. Der hænger billeder på den ene endevæg, hvor børnene har tegnet med 'mange farver ligesom Matisse' på et A4 sort/hvid billede af sig selv, og de har lavet endnu andre selvportræt-collager, som 'fortæller noget om dem selv', hvor de er fotograferet stående i en selvvalgt stilling, pyntet med udklip fra blade og aviser. Der hænger tegninger af ansigtsudtryk og beskrivelser af følelser; 'jeg bliver glad når...'" (220917)

De mange selvportrætter og arbejdet med udgangspunkt i børnene selv ved skoleårets start begrundes af lærerne med, at børnene bør starte skolelivet med noget, de er stærke i og trykke ved; dem selv og deres familier. Og det handler om at lære hinanden at kende igennem de kreative processer og produkter.

På en skole er kreativitet og håndværk et gennemgående redskab i forhold til at styrke og øge elevdemokratiet. Flere gange om året udbydes et udvalg af værksteder, således at eleverne tre gange om ugen arbejder i værksteder, de selv har valgt. (Eksempelvis lerværksted, samspil/musik, sjipling og billedkunst) En lærer fortæller, at "... fordi eleverne selv ØNSKER (ikke alle får deres førstprioritet hver gang, men det forsøges imødekommet), hvad de vil lave i værkstederne, oplever hun, at de er ret motiverede og spændte når de møder til undervisning" (180917). Værkstederne er indrettet på en måde, så eleverne arbejder selvstændigt og med en høj grad af selvbestemmelse indenfor en opstillet ramme:

"I lerværkstedet arbejdes der med keramik, og leret skal på en eller anden måde formes sammen med/ omkring et naturmateriale, barnet selv vælger. Nogen har valgt at lade sten og skaller fungere som låg eller håndtag på krukker og andre skal for eksempel placeres i midten af en slags 'borg'. To lærere cirkulerer og hjælper med at få elevernes idéer til at fungere og blive solide nok. En pige på omkring 7 år skal starte på noget nyt. Hun bladrer i et ringbind med inspirationsbilleder, vælger noget hun vil lave og finder derefter den type ler, hun vil arbejde med. Hun sætter sig og begynder at banke luften ud af leret." (180917)

Gennem på den ene side at lade eleverne ønske, hvilket værksted de vil arbejde i og på den anden side at lade dem arbejde selvstændigt indenfor rammerne af det enkelte værksted etablerer skolens pædagogiske praksis en nærhed mellem eleverne og skolens aktiviteter. På værkstederne tilbydes konkrete værktøjer eksempelvis gennem håndværk, men det er med vægt på 'det store perspektiv', hvor det der arbejdes med sættes i relation til virkeligheden eller udgør noget, eleverne mærker, at de kan 'bruge' (Leder 3, 35), og som udbygger elevernes faglige/ boglige viden men måske også udfordrer dem personligt:

"Når jeg arbejder i lerværkstedet er det jo ekstremt fagligt. Børnene skal kende til lerets beskaffenhed, hvordan man håndterer det, og hvordan man formgiver og laver noget, som er tredimensionelt. Rigtig meget af det er matematik og kemi. Og så er der det her med at kunne – generelt – hæve børnenes frustrationstærskel lidt. Det kan man mange gange i de kreative fag og i sådan noget som idræt også. At de støder på noget, de ikke kan, og så er der mange som giver op, sådan 'gør det for mig!', 'hjælp mig!' og så siger jeg, at jeg vil gerne fortælle dig, hvad du skal, man jeg vil ikke gøre det for dig. Og det er noget jeg synes de lærer utroligt meget af. (...) Det giver vedholdenheden og evnen til at omsætte tanke til handling. Det bruger du altså også, når du skal skrive en historie eller løse en matematikopgave – og det er på den måde, at jeg mener at faglighed er ekstremt bredt. Det handler ikke bare om konkrete faglige mål." (Leder 3, 31)

Faglighed i et lerværksted relaterer sig altså til en vifte af andre fagligheder og faglig beskæftigelse handler således i lige så høj grad om tværfaglighed, kreativitet og håndværk som om enkeltfaglig fordybelse og færdighedstræning. Eleverne motiveres til at tage ansvar for og finde mening i arbejdsprocesser, fordi de får mulighed for at vælge, hvilke værksteder, de vil arbejde i og dermed indenfor hvilke rammer, de vil udfordres, nysgerrige på og har lyst til.

Faglig beskæftigelse er 'rundt om' og 'ind imellem' undervisningen

"Vi kan jo prioritere! Selvfølgelig er noget givet, fordi vi skal stå mål med, og vi skal ruste eleverne til et system bagefter, men vi har hele tiden lov til at stille spørgsmål til 'Jamen hvad er det så, der er aller vigtigst, at de kan?' Der er nogle fag og fagligheder, de skal have styr på, men så er der også en masse andre ting.

Og bare det at vi kan jo lægge et skema og beslutte, hvor mange timers matematik, de skal have. Om der skal være plads til nye fagkonstellationer, lejrskoler, emnedage, fortælling!" (Leder 2, 8)

At være fagligt beskæftiget omgives af eller indeholder generelt på skolerne noget 'andet', der betragtes som lige så vigtigt men ikke er en del af eller et mål for en undervisningsplan. Skolernes (værdi)fællesskaber bygger alle på forskellige forståelser af skolen som et forpligtende fællesskab, hvor man har og tager ansvar for hinanden, og hvor pligter, møder, 'tjanser' og samlinger byder ind i og udvider omfanget af undervisningen. På to skoler beskrives det som "familielignende relationer" (180917) og som at "skole og hjem er en del af det samme" (Lærer 2, 1). Bestræbelser på at skolens praksis nærme sig hjem og familie kommer særligt til udtryk i ved, at værdien af det der 'ligger rundt' om fagene har betydning for den daglige organisering af skoledagen.

I grove træk er det fælles for skolerne, at eleverne tildeles ansvarsopgaver og -områder. På én skole går disse opgaver under betegnelsen 'dukse', og i alle klasserne tales og skrives der om 'duksene' hver dag. Dukseordning sørger for, at rengøring og oprydning går på tur og det begrundes af skolelederen med, at "Det er jo en enormt vigtig del af at føle ansvar for det sted, man bor. De skal jo opleve at det er dem, der gør det" (Leder 2, 7) Skolelederen beskriver, hvordan skolens pædagogiske praksis gennemsyres af prioriteringen af, at ting bliver gjort ordentligt, og at eleverne ved, at de skal passe på stedet og hinanden. Hun beskriver skolen som en landsby, hvor elevernes søskende, forældre og bedsteforældre alle er en del af, skal inddrages i og føle ejerskab over for fællesskabet.

"Til forældrearbejdsdag er det jo ikke fordi vi nødvendigvis har brug for at få klippet den hæk eller få banket det skur op, men det giver noget andet. Nogle gange er det et kæmpe arbejde at finde 40 spande og pensler og sådan noget, men det her med, at man føler, at man er en værdifuld del af skolen – det betyder noget, og derfor er det vigtigt." (Leder 2, 4)

På en anden skole har de ansvarsområder, og her skal alle elever hjælpe til med rengøring og oprydning af lokalerne, inden de går hjem: "Store og små løber ind og ud mellem hinanden. De vander planter, rydder op, fejer gulve, tørrer borde af, vasker toiletter." (180917) På denne skole inkluderes forældrene også i ansvaret for skolen. De er nemlig forpligtede til at lægge 16 timers arbejde om året på skolen. På samme måde bruges der en del tid på sociale aktiviteter: ryste-sammen-tur både i 0.klasse ("Man kender altså hinanden lidt bedre, når man har set hinandens tandbørster" (220917).) og i overbygningen (7.-9.klasse) med indvielsesritual og dåbsceremoni. Både ansvarsområder, dukseordninger og sociale aktiviteter begrundes med, at man anser skolens opgave og funktion som andet og mere end uddannelse indenfor rammerne af færdigheds- og vidensmål. Der er nogle dannelsesaspekter, som skolen også bør løfte, for at kunne fungere som fællesskab. Som det pointeres i det indledende citat, handler det om friheden til at kunne beslutte, hvad der er betydningsfuldt på den enkelte skole. Friheden til at afveje og prioritere. Denne frihed og disse prioriteringer trækker 'noget andet' ind i skolen, som forventeligt stiller 'andre' krav til elev og lærer. På to af skolerne beskriver lederne, hvordan de ansatte kan opleve, at det kræver noget ekstra arbejde at være på en friskole:

"Nyansatte lærere oplever måske, at de har lidt færre undervisningstimer, men de oplever, at arbejdsbyrden er større. Det der kit ind imellem, ik, det fylder faktisk arbejdsmæssigt mere. Det skulle jo gerne være godt for én i sidste ende, ik, men det opleves i hvert fald som en større arbejdsbyrde." (Leder 2, 4)

Faglig beskæftigelse er progression, selvevaluering og -refleksion

Det er et gennemgående træk på skolerne, at det forventes af eleverne, at de kan reflektere over deres egen indsats og evner/ standpunkt. Overordnet begrundes denne refleksionsinteresse med, at samfundet stiller krav om, at eleverne derfor skal kunne 'andet og mere' end det faglige – altså at skolen rummer mere end færdighedstilegnelse. Skolen rummer også processer. Det vil sige, at et øget arbejde med at reflektere over egen praksis skal bidrage til, at eleverne bevidstgøres om deres udvikling og faglige progression. Det er således ikke 'rigtigt og forkert', der er i fokus, men i højere grad et erkendelsesarbejde, hvor den enkelte inviteres til at overveje og sætte ord på netop proces og følelser.

I det følgende får empirien lov at stå forholdsvis nogen gennem seks eksempler, der på forskellig vis belyser vægtningen af arbejdet med selvevaluering og refleksion over fælles aktiviteter og egen progression i undervisningen:

"Efter endt spil kalder læreren eleverne hen. De sætter sig på jorden omkring ham. Han står op. Fortæller, at han tager han en freespee med i næste uge og så skal de prøve at spille med den. I mellemtiden, spørger han, hvad kan de så selv forestille sig, at de kunne gøre bedre? Hvad kan de gøre næste gang for, at spillet forløber lidt anderledes?" (040917)

"Eleverne bedes sætte sig dreng-pige i en rundkreds på gulvet. Læreren spørger "Hvordan har denne uge været?" Mange synes, den har været god. "Hvad har I lært?" der fremhæves dansk, matematik, og at koncentrere sig. "Er der så noget, I kunne tænke jer at arbejde med og sætte som mål i næste uge?"" (070917)

"På alle bordene er der klistret 'trafiklys' (En sort firkant med en rød, en gul og en grøn cirkel). De bruges af lærerne til, at eleverne i slutningen af en time skal reflektere over, hvordan de har arbejdet, og så sætte fingeren der, hvor de synes deres arbejdsindsats bedst spejles: Har jeg arbejdet selvstændigt og koncentreret? Har jeg arbejdet nogenlunde selvstændigt men haft brug for hjælp? Eller har jeg haft brug for meget hjælp?" (120917)

"Der er et stykke gul tape på gulvet lige ved døren ind til klassen. Læreren taler om en konflikt omkring et rundboldspil i pausen og siger, at man skal kunne ryste konflikten af sig, når man krydser den gule streg "Fordi herinde skal der foregå noget andet arbejde, som ikke nødvendigvis har noget med konflikten at gøre." Hun uddyber efterfølgende, at tapen er klistret på dér for at illustrere at udenfor klasseværelset er man 'barn', men når man træder ind i klasseværelset er der nogle andre forventninger – der er man 'elev'." (130917)

"De kommer ind på fordelen ved ikke at have klasseundervisning, men hellere individuelt og gruppeorienteret arbejde – de kalder det usynlig differentiering. Det handler om, at man ikke udstilles som 'dårlig' til noget eller møder 'fiasko', fordi "de kender jo godt deres eget niveau". Det handler om, at eleverne hver især oplever, at de flytter sig, bliver klogere, at der er progression frem for hvilket 'standpunkt' den enkelte har. En af lærerne, som primært er i udskolingen fortæller, hvordan hun kan starte et undervisningsforløb med at bede eleverne placere sig på en imaginær tal-skala: "Hvad ved jeg til at starte med?" og efter et forløb "Hvad ved jeg nu?"" (180917)

"Derefter spørger læreren "Hvornår bliver I vrede derhjemme?" og børnene fortæller om oplevelser med deres søskende og forældre. Om uenigheder, forstyrrelser, voksenbestemmelser/ pligter. Undervejs kommenterer læreren på det de fortæller og siger for eksempel: "Ved du hvad det hedder, det du føler så? Det hedder at du føler dig uretfærdigt behandlet." / "Ja, så hedder det faktisk at du føler ubehag. Det hedder det når man skal spise noget man ikke har lyst til. Ubeknag." På denne måde hjælper hun dem med at sætte ord på de følelser, der får dem til at udtrykke vrede.

Mødet afsluttes med at læreren siger: "Prøv at tænke over om I fremover kan forklare jeres følelser på andre måder end ved at slå." " (070917)

Alle disse glimt af opfordringer til, at den enkelte elev reflekterer, vurderer og evaluerer sig selv og sin egen indsats i undervisning, lege og fællesskaber generelt, belyser en tendens til også at lade undervisningen rumme og stille krav til elevernes personlighed. Med det kontinuerlige arbejde med elevernes vurdering af sig selv og sin egen relation til og plads i fællesskabet bliver faglighed også til noget socialt (Leder 3, 36), hvor det tydeliggøres at alle har en funktion og en værdi: *"Det er også faglighed – men jeg ved ikke hvilken formålsparagraf, det står i"* (Leder 3, 36). Det vil sige, at undervisningen på skolerne også tager form af opgaver eller aktiviteter, hvor eleverne forventes at kunne evaluere og reflektere over sig selv og en gennemgået proces.

På en af skolerne beskriver en gruppe ældre elever, at skolen ikke udelukkende handler om at terpe et pensum *"altså det gør vi også, men her er det rigtig meget også formen. Her skal vi lære at lære."* (210917) På forskellig vis er skolernes pædagogiske praksis altså indrettet på måder, så læringsmetoden til tider bliver vigtigere end selve indholdet, fordi det giver eleverne en høj grad af selvstændighed og medbestemmelse i og omkring undervisningen¹². Det handler dels om inddragelse, anerkendelse og udvikling af eleven som 'helt barn' / 'helt menneske' og bygger altså på nogle demokratiserende principper og ambitioner. Men det indebærer også en ansvarliggørelse af eleverne for deres egen trivsel og skolegang ved at pege ind i dem selv og fordre forandring og forbedring af det nuværende¹³. Det bliver i den forbindelse også relevant at spørge, om inddragelsen af elevernes følelsesliv og forventninger til deres evne til at reflektere over og sprogliggøre et læringsudbytte i umiddelbar forlængelse af undervisningen, spænder ben for eller i hvert fald er i modstrid med noget af den langsommelighed og ro, som også efterstræbes på friskolerne?

¹² Man kan i hvert fald sige, at form og indhold bliver vendt på hovedet her i forhold til, hvordan man traditionelt tænker det, fordi formen på en måde bliver indholdet. Det er dog en væsentlig pointe, at der er forskellige betydninger knyttet til udtrykket 'at lære at lære'. I en uddannelsespolitisk forståelse er det altså ikke umiddelbart det samme 'at lære at lære' som det er i en uddannelsesvidenskabelig og/eller en progressiv pædagogisk forståelse. I det lys er det interessant, at denne formulering findes og bruges af eleverne på en skole med en progressiv pædagogisk praksis, fordi 'at lære at lære' her blandt andet handler om bestemte måder at arbejde på (bl.a. gruppearbejde samt at kunne formulere og modtage kritik), hvor det i uddannelsespolitiske sammenhænge i højere grad handler om bestemte kompetencer (færdigheds- og vidensmål og altså mere definerede forhold). På den måde mudrer idealer og ideologier, skole og stat sammen gennem nye betydninger og betydningsforskydninger, hvor modsatrettede meninger støder sammen i de samme begreber. Se blandt andre Thomas Aastrup Rømer (2015) for et analytisk og kritisk overblik over dannelsesdebatten aktuelt samt problematikker ved et fokus på 'læringsmetode som dannelse' i uddannelsespolitik.

¹³ Se eksempelvis Trine Øland (2011) for dybere analyser af disse perspektiver.

Kulturel markering af pædagogisk frihed

Friskoler er forskellige. Det er også tydeligt på de tre skoler, som indgår i undersøgelsen. Men ligesom vi har identificeret fællesheder i traditionelle og faglige markeringer af pædagogisk frihed, er der noget på spil på skolerne, som ser helt indbyrdes forskelligt ud, men som handler om det samme, begrundes på nogenlunde samme måde og sigter mod det samme. Det handler i grove træk om, at hele den enkelte skoles pædagogiske praksis er en enhed, der både uddanner, danner og opdrager eleverne. På forskellig vis sigter alle skolerne efter på en særlig *måde* eller ud fra et særligt *værdisæt* at give eleverne viden, færdigheder og kompetencer, der gør dem i stand til at indgå i samfundet og identificere sig med demokratiet. Det vil sige, at der på alle tre skoler arbejdes bevidst med *tilgangen* til eleverne, som rammesættes af og skal munde ud i et lokalt ideal om demokratisk dannelse, demokrati og medborgerskab.

Men hvordan kan vi få øje på, greb om og forstå disse tilgange? I denne afsluttende del af analysen anskues de opdragende tilgange til eleverne som kulturelle markeringer af pædagogisk frihed. Hvad betyder 'kultur' i relation til en (fri)skolepraksis? Og hvad har en skoles kultur og et samfunds kultur at gøre med demokrati og dannelse på friskoler?

I det følgende indkredses rapportens tredje hovedspørgsmål, som spørger til, hvordan friskolernes særegne arbejde med demokratisk dannelse (som et samfundsmæssigt ideal for opdragelse og uddannelse) positionerer sig i forhold til hinanden og i et landskab af (ud)dannelsesforståelser og -tilgange.

Afsnittets hovedpointer

I denne del af analysen analyserer vi, hvordan skolernes pædagogiske praksis er både kulturbærende og karakterskabende i den forstand, at de fungerer som mere end uddannelsesinstitutioner. Gennem lokale prioriteringer og organiseringer af hverdagen etablerer skolerne rammerne for at opdrage og danne eleverne med afsæt i et konkret værdisæt og sigte mod et fælles samfundsmæssigt ideal om demokrati og medborgerskab.

Vi viser, hvordan demokratisk dannelse kan se ud og komme til udtryk ved at fremhæve sider af den pædagogiske praksis, som fremhæves på skolerne: først zoomer vi ind på, hvordan det at give eleverne ejerskab samt plads til at undres og tvivle betragtes som demokratiske øvelser.

Dernæst viser vi, hvordan kompromiser og bøjede regler bliver til en måde at lære eleverne, at man skal møde verden, som man selv ønsker at blive modtaget i den; med blik og forståelse for det særlige ved den enkelte og respekt for det fælles.

Afslutningsvist peger vi på et tredje ideal, repræsenteret i materialet, som relaterer sig til at 'bygge bro' og 'sprænge rammer'. Det forstås som afgørende, at skolerne er i stand til at hjælpe eleverne med at skabe forbindelse mellem sig selv og verden, og altså forberede dem på det, der venter 'udenfor skolen', som måske er indrettet anderledes end flertallet af skoler. Samtidig er det også et ideal, at skolerne kan uddanne og danne eleverne til at ville forandre verden.

At tage ejerskab, undres og tvivle er (også) demokratisk dannende

"Det betyder utrolig meget, at alle får hilst på hinanden om morgenen. Og det er jo også en rigtig god demokratisk træning, at børnene skiftes til at være ordstyrere og på den måde alle sammen tager et medansvar for mødet. Morgenmødet er meget demokratisk, altså, giver dem et ejerskab for dagen (...) men det er først og fremmest en måde at få set hinanden i øjnene på og få startet dagen. Ægte rundkredspædagogik. Det skal ikke trækkes i langdrag og være i halve timer, men det her kvarter hvor man lige får landet, synes jeg er utrolig værdifuldt." (Leder 3, 2)

På en af skolerne holder eleverne daglige møder – både ved dagens start og afslutning. Disse møder har ifølge skolelederen til hensigt at bringe kontinuitet til en skoledag med mange skift ved at sætte en ramme omkring dagen, og de tiltænkes at styrke relationerne mellem skolens elever og lærere, fordi de kan skabe rum for at elever og lærere kan se hinanden som "famiemennesker" i den forstand, at: "vi får et indblik i, hvad de [børnene] laver udenfor skolen, og hvem de er udenfor skolen" (Skoleleder 3, 11). På skolen ses de faste møder som en vigtig og central del af elevernes (ud)dannelse, fordi det at kunne lytte og tage hensyn, kommentere og svare samt dirigere og strukturere styrker nogle betydningsfulde kompetencer. På samme måde som med morgensang understreger man på denne skole vigtigheden af at se hinanden an og begynde dagen i fællesskab. Frem for at underbygge dette valg med en historisk og kulturel forankring fremhæver skoleleder og lærer dog i højere grad tilstedeværelse og samvær i nuet samt en opøvelse og styrkelse af kompetencer, eleverne kan få brug for i fremtiden. Morgenmøder medvirker til, at eleverne dagligt får og tager ejerskab for det enkelte møde og skoledagens forløb, og at de trænes i at turde stå frem foran andre: "og det er jo også noget af det som er ekstremt vigtigt, når man kommer ud. Både som arbejdskraft, men ikke mindst som borger i et demokratisk samfund og i en kompleks verden." (Leder 3, 36) Møderne er på den måde en daglig demokratisk øvelse i at tage ejerskab og ansvar.

At kommunikere, stå frem og i det hele taget deltage udadvendt i skolens dagligdag møder direkte modspil i bobler af noget eftertænksomt og indadrettet, som popper op i organiseringen og indretningen af skolen. Eksempelvis bruges skolens vægge til at vække andre tanker end dem, undervisningen rettes mod: 'Hvad drømte du?', står der på et trappetrin, og i en læsekrog hænger en sætning fra en roman: 'I det øjeblik vi betragter verden, begynder den at forandre sig. Og vi selv med den' (210917). At drømme, betragtninger af verden og en stille indadvendt bevidsthed om dette tildes en plads i skolen handler helt overordnet om at opfordre eleverne til at forundres og blive i tvivl. Det løber som en rød tråd gennem både undervisning(sform) og indhold, at udgangspunktet for arbejdet skal komme fra eleverne selv. De skal undre sig over noget, være videbegærlige og ikke mindst; de skal selv søge svar på deres spørgsmål:

"Det der med at undres, det fylder egentlig meget, når vi laver projektarbejde med børnene. Og det er jo den måde, man lærer at skabe en problemformulering på længere sigt. Mega svær disciplin. Det her med; hvad undrer du dig over? (...) Så vi prøver at fodre de her spørgsmål og denne her undren. At det ikke altid er os, der har svarene og ved hvordan alt er skruet sammen." (Leder 3, 25-6)

At det ikke altid er lærerne, der har svarene beskrives både som givende i forhold til at eleverne opfordres til og får lyst og plads til at "nørde igennem", men det beskrives også som en udfordring for mange elever at acceptere, at lærerne ikke leverer et facit hver gang, og at de derfor selv skal motivere en del af deres undervisning (Leder 3, 27). En sådan

spørgende og bevidst 'uvidende'¹⁴ tilgang til skolen generelt og elevernes daglige arbejde hænger sammen med ambitioner om, at opdrage eleverne til at have en spørgende tilgang til hinanden og omverdenen, fordi det ifølge skolelederen er sådan man får de mest nuancerede perspektiver. Denne tilgang har betydning i alt fra undervisning til konflikthåndtering mellem eleverne, hvor lærerne selv sætter et eksempel ved at stille mange og åbne spørgsmål: *"Prøv lige at finde ud af, hvordan så historien ud fra den andens synspunkt? Hvad var det der skete først? Og hvad kunne du have gjort anderledes? Det må de altid finde sig i at høre på."* (Leder 3, 28) Det handler om at opdrage eleverne til at give sig tid til at tænke over tingene, undersøge dem og ikke være skræmte over at sociale relationer og læringsituationer som sådan er komplekse eller flertydige: *"Processen er jo langt vigtigere end selve målet. Altså, hvordan man kommer derhen, og hvordan man får rettet sig ind på en konstruktiv måde, så man kommer hen til et eller andet mål. Den er meget vigtig. Processen kan finpudses og justeres, og det er den man lærer noget af jo."* (Leder 3, 28).

At tage ejerskab, undres og tvivle medvirker til at udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse, fordi de tre komponenter til sammen bidrager til, at eleverne oplever demokrati til daglig ved at gøre det.

Kompromiser og bøjede regler er (også) demokratisk dannende

"Så det med at være friskole, det er jo i høj grad for mig at se, en måde at se på mennesket på, og det er med til at definere nogle valg i hverdagen i forhold til, hvad vi synes er vigtigt. Og hvordan vi synes vi skal være sammen" (Leder 1, 3)

Ifølge en skoleleder handler forvaltningen af friskolefriheden om definitioner af menneskesyn og valg i hverdagen, og det handler om særlige fælles og lokale syn på relationer mellem mennesker. Men hvad er det for syn på, relationer mellem og hverdagsvalg for mennesker? Og hvorfor er det en skoles opgave at repræsentere noget sådant? Denne måde at forstå friskolens rolle og betydning illustrerer dens funktion som både opdragende og uddannende. Når fællesskab overordnet set understreges som en afgørende friskoleværdi, handler det om at opdrage den enkelte elev til at blive en del af noget større: *"Man skal finde sig i fællesskabet, men man skal også finde sig selv i fællesskabet."* (Leder 2, 3) Denne skelnen mellem at *finde sig i* og *finde sig selv i* fællesskabet peger på en balance, som det understreges, at der arbejdes aktivt og bevidst med på flere af skolerne. Det handler om en balance mellem individ og kollektiv, hvor den enkelte elev skal ses og høres, stimuleres og udvikle sig samtidig med, at fællesskabet styrkes, prioriteres og faktisk er rammesættende for alt hvad der kan foregå omkring den enkelte. En af skolelederne påpeger en i hans øjne problematisk tendens til at lade systemet komme før mennesket, på en måde så systemet bliver låsende og så det klemmer mennesker fast i 'dumme situationer'. I stedet mener han, at man bør bruge regler og systemer som rettesnore eller fleksible navigationsredskaber:

¹⁴ I Jacques Ranciéres værk *'Den uvidende lærer. Fem lektioner i intellektuel emancipation'* (2007) udfoldes historien om en lærer, som kommer i en situation, hvor han ikke taler samme sprog som sine studerende og det derfor ikke er muligt for ham at *forklare* stoffet for dem i undervisningen. Det påpeges, hvordan forklaringen i undervisning er med til at skabe ulighed mellem lærer og elev, men at den manglende forklaring kan suspendere uligheden. Historien bruges som figur på mere overordnede spørgsmål og problematikker – blandt andet spørgsmålet *"Hvordan kan man frigøre andre?"*

"Jeg tror på fiflen og kompromiset og hensynet til den enkelte og fællesskabet i de veje man vælger, når der er noget, der er svært. (...) Så må vi ind og bøje lidt. Så kigger vi på de behov du har kontra fællesskabet. (...) Så regler de er gode at styre efter hen ad vejen, men vi skal være klare til at samle bolden op, når vi rammer ved siden af." (Leder 1, 8-9)

Ifølge lederen handler det i forhold til skolen om at lade eleverne forstå, at man altid kan tale om tingene og finde løsninger på problemer. Ikke af individualistiske årsager, men fordi 'alle har brug for at få de særlige aftaler', at blive set og hørt, lyttet til og forstået. Det handler også om det, lederen beskriver som "et kardinalpunkt" for en friskole: at eleverne har medindflydelse og medbestemmelse – at de føler at deres mening og holdning tages alvorligt, respekteres og lyttes til. Det er der faktisk 'læring' i:

"Du skal jo være mod næsten, som du ønsker, at næsten skal være mod dig. Og jeg tænker, at det har vi alle sammen brug for ind imellem – at få en særlig aftale. (...) Der hvor man sætter sig ned og ser hinanden i øjnene og giver udtryk for, hvad der er brug for kontra, hvad der ellers også kunne være brug for. Altså, det synes jeg da er vigtig læring." (Leder 1, 9)

Skolelederens afsluttende kommentar om, at det er vigtig læring, at der kan indgås særlige aftaler, at mennesker kan tale og forhandle sig til rette handler igen om noget andet end det, der står på undervisningsplanerne i dansk eller engelsk. Det går 'ud over' fagene og er et eksempel på en demokratisk tilgang til eleverne, hvor de netop opnår medindflydelse på deres egen situation, og hvor der søges at skabe mening for den enkelte: "Når du arbejder med mennesker – hoveder, sind, intellekt. Så bliver du nødt til at sørge for at få skabt mening hver eneste gang." (Leder 1, 10) Det handler ifølge lederen om "kompromis frem for diktat" og om at opdrage eleverne til at forstå sig selv i relation til og som en betydningsfuld del af verden, og denne opdragelse og forståelse spiller ind på og er en del af dannelse med et demokratisk sigte.

Kompromiser og bøjede regler medvirker til at udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse, fordi fleksibilitet og imødekommenhed fortæller den enkelte elev, at han/ hun er en værdifuld del af et fællesskab.

At 'bygge bro' og 'sprænge rammer' er (også) demokratisk dannende

At arbejde med forholdet mellem 'et jeg' og 'en verden' betones også i en anden kontekst, på en anden skole. Her taler en skoleleder om, hvad friskolens frihed i hans øjne også skal kunne og rumme, og han beskriver det som afgørende, at en pædagogisk afprøvende og eksperimenterende skole stadig formår at skabe forbindelse til 'det almindelige', der ligger rundt om og i forlængelse af skolen:

"Jeg tænker tit over det her med, at man kan jo godt have en fantastisk skole, men hvis ikke man forpligter sig til at bygge bro til den virkelighed, der nu en gang er, er det et problem. Om man så er enig i gymnasielle krav eller ej, så er det jo dét de skal kunne stå mål med senerehen, ik. Så det er jo simpelthen så vigtigt, at de kan bruge det, de lærer i skolen, i deres videre uddannelse. Både de menneskelige værdier men selvfølgelig også det fag-faglige." (Leder 2, 2)

Skolen skal altså 'kunne bruges' og 'bygge bro' til virkeligheden omkring skolen, selv om den er prøvefri, aldersintegreret eller organiseret omkring elevstyret arbejdstid. Skolelederen peger således på, hvordan de lokale opdragelsesidealer og -former, er eller bør være rettet mod fælles samfundsmæssige idealer for (og mål med) uddannelse og

opdragelse. På den måde er det meningen, at skolen som fællesskab skal ruste eleverne til indgåelse i andre fællesskaber, og skolelederen beskriver skolen som en 'træningsarena', hvor eleverne gerne skal møde så meget af samfundet som muligt. Derfor er det i skolelederens optik også en styrke, at skolen eksempelvis er "geografisk repræsentativ" og at eleverne undervises af en lærer på 84 år. På denne måde bliver selve skolens form og funktion en demokratisk øvelse, som handler om at forbinde eleverne med verden omkring dem dels ved at repræsentere lokalsamfundet og dels ved at kvalificere eleverne til at møde de krav, omverdenen stiller.

Samtidig med at skolen skal forbinde den enkelte elev med samfundet, beskriver skolelederen det også som et mål at "*give dem lyst til at forandre verden*" (Leder 2, 11). Det vil sige, at skolen både skal gøre eleverne i stand til at fungere i verden men også gøre dem i stand til at se muligheder for forandring og forbedring af den. Eleverne skal altså bevidstgøres om, at de er med til at skabe samfundet, og hvis de synes noget er forkert, kan de lave det om. Det handler ifølge skolelederen om at give eleverne mod og styrke til at sætte spørgsmålstegn ved autoriteter og turde udfordre de gældende systemer (Leder 2, 2-3). I skolen handler det om at fastholde elevernes nysgerrighed og fantasi og opfordre dem til at byde ind med deres egne perspektiver og holdninger. De skal opfordres til at: "*...sprænge rammerne på alle mulige måder. Det er jo fantastisk, hvad de kan finde på, når de ligesom har deres egen dagsorden for noget.*" (Leder 2, 15) På den måde er det et mål for skolen at udstyre eleverne med faglige våben til at forandre og skabe og samtidig give dem modet til at gøre det.

At bygge bro og sprænge rammer udvikler og styrker elevernes demokratiske dannelse, fordi eleverne på samme tid styrkes i og praktiserer at tilpasse sig et system og at forme systemet efter de mennesker, det rummer.

Om pædagogiske friheder og demokratisk dannelse

Med disse tre idealer for demokratisk dannelse bliver det synligt, hvordan skolernes frihed til forskellighed på hver sin måde bidrager til et mangfoldigt friskolefelt samtidig med, at de fungerer indenfor rammerne af et fælles, statsligt defineret ideal om at udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse.

De forskelligartede pædagogiske værdisæt og idealer, som inspirerer, præger og former skolernes pædagogiske praksis relaterer sig til 1) at lade eleverne tage ejerskab, undres og tvivle, 2) at muliggøre kompromiser og bøjede regler mellem individ og kollektiv, og 3) at bygge bro til samfundet og sprænge rammer for 'det almindelige', gængse og naturlige. De lokale idealer for en demokratisk dannende pædagogisk praksis handler dermed hver for sig og på forskellig vis om at agere og være, at møde og blive mødt samt at forstå og forandre. Disse temaer er alle forskellige *tilgange* til og en måde at tænke om, indgå og handle i skole, fællesskab og samfund, som knytter sig til og kommer til udtryk i friskolernes faglighed.

De eksempler, som er fremhævet i undersøgelsen relaterer sig til et forhold mellem menneske og verden, elev og fællesskab, samfund, demokrati. Det handler om egenskaber, der knytter sig til måder at være sammen på og måder at være menneske på. De forskellige måder kommer til udtryk og ser ud på forskellig vis i praksis, men de bliver til indenfor rammerne af et samfund, der skal bygges bro til, som skal opretholdes, forandres, bøjes og tages ejerskab for.

Demokratisk dannelse indholdsudfyldes altså forskelligt på friskolerne, og det lader sig dermed ikke indramme af entydige bestræbelser og beskrivelser, men kobler sig på et virvar af praksisser. Så hvordan har vi med denne undersøgelse nærmet os en forståelse af, hvordan der arbejdes med demokratisk dannelse på friskoler? Og kan man overhovedet tale om demokratisk dannelse – eller handler dannelse bare *også* om demokrati? Bør man hellere tale om dannelse med et demokratisk sigte?

Der er altså pædagogisk frihed til på forskellig vis at præge eleverne i den retning, man på den enkelte skole synes er positiv og samtidig en forpligtelse til at se det lokale værdisæt i sammenhæng med og forlængelse af en række overordnede, samfundsmæssige værdier.

AFSLUTNING

I denne rapport har vi undersøgt, hvordan den pædagogiske praksis på tre friskoler organiseres og prioriteres under frie(re) skolerammer. Vi har arbejdet indenfor rammerne af tre hovedspørgsmål, som lyder: 1) *hvordan organiseres skolernes pædagogiske praksis under frie(re) skolerammer*, 2) *hvordan kommer dannelsesarbejdet til udtryk på skolerne* og 3) *hvordan placerer friskolernes arbejde med demokratisk dannelse sig i et landskab af dannelsesforståelser og –tilgange?* Og vi har besvaret spørgsmålene gennem en tredelt analyse, som har undersøgt hvordan markeringer af pædagogisk frihed ser ud med fokus på traditionelle, faglige og kulturelle markeringer af praksis.

Vi har vist, hvordan morgensang er både en vane og et værdifællesskab på friskoler i den forstand, at det både er et fast element i skolernes organisering af den pædagogiske praksis og samtidig et prioriteret og jævnlige aktualiseret element, som vælges til, fordi det menes at bidrage til elevernes dannelse gennem poesi, sang og fortælling. I den forbindelse har vi fremhævet, at fortælling er både et fag og en disciplin på friskoler, der er såvel kulturbærende og -overleverende som levendegørende og dannende.

Analysens første afsnit 'Traditionel markering af pædagogisk frihed' viste således, hvordan netop traditioner bidrager til dannelse (med et demokratisk sigte) af eleverne i den forstand, at de peger ind i den enkelte og i fællesskabet og knytter bånd mellem individ og kollektiv – i nuet og på tværs af tid og sted.

Vi har undersøgt, hvordan pædagogisk frihed markeres gennem faglige prioriteringer, og vist hvordan faglighed som begreb udforskes, udfordres og udvides principielt og praktisk i organiseringen af friskolernes pædagogiske praksis. Med udgangspunkt i eksempler fra praksis viser rapporten således, at faglig beskæftigelse på skolerne er en mangfoldighed af aktiviteter. Faglig beskæftigelse er *Leg og socialisering til skole, Lærerstyret og –faciliteret samarbejde, At give sig tid til at vige fra planen og tænke kritisk, Problemorienteret projektarbejde, Elevstyret arbejdstid og Kreativitet og håndværk*. Det fremgår af analysen, hvordan faglige markeringer af pædagogisk frihed ikke udelukkende handler om undervisningen på friskolerne, men også i høj grad om det, der er 'rundt om' og 'ind imellem' det skemalagte. Afslutningsvist har vi påpeget et fællestræk i friskolernes tilgange til eleverne; en tendens til at arbejde med sprogliggjort og løbende (selv)evaluering, refleksion og progression.

Vi har analyseret, skolernes pædagogiske praksis som både kulturbærende og karakterskabende i den forstand, at skolerne gennem lokale prioriteringer og organiseringer af hverdagen etablerer rammerne for også at opdrage og danne eleverne med afsæt i et konkret og lokalt forankret værdisæt og sigte mod et fælles samfundsmæssigt ideal om demokrati og medborgerskab. Vi har vist, hvordan demokratisk dannelse kan se ud og komme til udtryk ved at fremhæve sider af den pædagogiske praksis, som fremhæves på skolerne: 1) At give eleverne ejerskab samt plads til at undres og tvivle er demokratiske øvelser, 2) Kompromiser og bøjede regler bliver til en måde at lære eleverne om demokratiet gennem en skelnen mellem individ og kollektiv og afvejning af behov, og 3) At 'bygge bro' og 'sprænge rammer' bliver til en måde at opretholde og forny demokratiet/ det demokratiske samfund. Det er et ideal, at skolerne kan uddanne og danne eleverne til at turde og ville forandre verden.

EPILOG

"Det er forfængeligt at tro, at vi kan opdrage vores børn som vi vil. Der er skikke, som vi er nødt til at underordne os (...) I hver periode er der således en almindeligt udbredt opdragelsesform, som vi ikke kan afvige fra uden at møde den kraftige modstand, som hindrer tilbøjeligheden til afvigelser." (Durkheim 2014, 50)

Sådan skriver Durkheim i artiklen *'Opdragelsen, dens natur og dens rolle'*, og selv om det kan være en noget provokerende betragtning, er det måske ikke helt forkert. I løbet af besøgene på skolerne er der dukket forskellige perspektiver op, som belyser læreres og lederes syn på skolens forhold til samfundet omkring den. Af både ledere og lærere peges der på, at der stilles en lang række krav til skolen og, at det kan betyde, at skolens praksis på forskellig vis udfordres. I grunden er det ganske forskellige konkrete eksempler, der knytter sig til denne forståelse, fordi de tager udgangspunkt i hver enkelt skoles praksis, men de peger alle i en retning af, at 'noget udefra' sætter rammer for den enkelte pædagogiske praksis og arbejdet med et lokalt værdisæt. Det handler i grove træk om, det der er usynligt, og om det, der er *'tålmodigt og konstant, ikke søger øjeblikkelig succes, men går langsomt frem i en veldefineret retning uden at lade sig aflede af ydre hændelser og tilfældige omstændigheder'* (Durkheim 2014). Det langsomme og konstante arbejde italesættes netop som betydningsfuldt på friskolerne, men det er også det, som både direkte og på mere subtil og kompleks vis udfordres af både udefra- og indefrakommende (fx forældre og ældre elever) forventninger om og spørgsmål til synlige resultater og undervisningens anvendelighed.

Vi befinder os i en tid hvor skolen helst skal være umiddelbart forståelig, nyttig og alting gerne skal have en funktion eller i det mindste pege mod et defineret mål. En skoleleder fremhæver et eksempel på forældre i indskoling, som overordnet kan formulere at *"hvis I bare sørger for, at mit barn trives og har det godt, så kan vi altid lave en læsetest derhjemme"* (180917). Skolelederens eksempel understreger en paradoksal situation, hvor den frie pædagogiske praksis udfordres, fordi de mennesker, som udgør skolen (det være sig både lærere, forældre eller elever) presses af 'ydre hændelser' og dermed skubber til skolens principper for, hvad der er god uddannelse og opdragelse. Men hvorfor kræver det is i maven at være forælder og elev på en skole, som stiller flere spørgsmål end den giver svar?

Rapportens fund, form og udsigelseskraft er også værd at reflektere over. Hvordan kan det eksempelvis siges at være en styrke såvel som en udfordring at samle unikke og forskellige skoler i fælles analytiske kategorier? På den ene side bidrager en sådan undersøgelse med konkret og empirisk underbygget materiale om friskoler, og på den anden side risikerer vi at forsimple og overse ganske komplekse og væsentlige problemstillinger og praksisser i enkelhedens, overblikkets og formidlingens navn.

Kan det give en stærkere udsigelseskraft, at flere skoler eksempelvis oplever et ydre pres på noget, der kan betegnes som en fælles bestræbelse og ambition? Eller kan det faktisk (og samtidig) være et problem at søge sammenhængene frem for at stille spørgsmål til skolerne og pege ind i skolernes praksis? Hvordan kan vi eksempelvis diskutere og udfordre forståelser af demokrati og demokratisk (skole)praksis gennem skolernes forskellige tilgange til voksenroller (rammesættende, anvisende og dikterende) og elevroller (passiv-aktiv)? Hvad går vi glip af, når vi søger 'det fælles'? Hvilke spørgsmål stiller vi så ikke?

Med afsæt i den enkelte skoles pædagogiske praksis kunne det eksempelvis have været interessant at spørge: Hvor fri er skolen, når læringsplatforme (og ønsker om synlighed)

sætter rammer for undervisning og læring, uddannelse og dannelse? Hvordan kan det være at elevdemokrati hovedsageligt handler om og foregår i afgrænset elevrådsarbejde, hvis indsatsområder og projekter bestemmes af lærere? Hvordan balanceres der mellem eleverne som passive modtagere af beskeder og stof til *indlæring* og som aktive deltager i sociale processer og medskabere af viden? Hvilke forståelser af børn (og deres relationer til voksne) ligger der bag den enkelte skoles pædagogiske prioriteringer?

På de tre friskoler fremhæves på forskellig vis vigtigheden af at være bevidst om, hvad man gør, hvordan man gør og, om der nu er en vis grad af overensstemmelse mellem hvad man siger og hvad man gør – mellem den intenderede skole og den reelle skole. Noget af det, som bliver tydeligt i lederes og læreres refleksioner over, hvad friskoler er og hvad den enkelte friskole står for, er, at friskolernes rolle som 'alternativ' bidrager til at skabe en friskoleidentitet. I beskrivelser af hvad det vil sige at være en friskole gradbøjes ordene på måder, som placerer friskolen i forhold til noget andet. Der tales om at være 'inde' i friskoleverdenen og at være 'ude' i den kommunale verden og folkeskolen. Ingen af skolelederne eller –lærerne ønsker at positionere deres egen skole eller friskoler generelt som værende modsat eller bedre end folkeskolen, men alligevel beskrives 'det at være friskole' som indeholdende 'større grad af' forældresamarbejde, 'mere' og 'stærkere' fællesskabsfølelse (fordi fællesskaberne er 'mindre') og 'tryggere' rammer, fordi 'alle kender alle'. At definere sig selv i forhold til det, man er anderledes end kan forstås som en dialektisk relation, som den blev fremstillet at Ole Thyssen i '*Utopisk dialektik*' (1976). Her beskriver Thyssen, hvordan den grænse som overskrides hænger sammen med og dermed medvirker til at definere 'det andet'. En "...transcendental kategori kan ikke defineres abstrakt, men kun i forhold til den grænse som den forsøger at bevæge sig udover." (Thyssen 1976, 116-7) Så hvordan kan vi forstå friskolerne som skolealternativer? Hvordan bliver man ved med at være et alternativ og samtidig med at være noget i sig selv – både når verden ligner en selv og når den adskiller sig? Hvordan skaber man som skolealternativ mening omkring det man gør – både internt og i relation til omverdenen? Og hvordan kan vi forstå friskolernes frihed, hvis de både formelt og uformelt/ bevidst og ubevidst rammesættes af og sættes i relation til det brede skolefelt. Hvad betyder 'fri' i friskole? Hvad er man fri fra? Og hvad er man fri til?

Undersøgelsens metode

Det empiriske materiale, som ligger til grund for analysen, består af observationer på de tre friskoler, der indgår i undersøgelsen, materiale fra skolerne¹⁵ samt interview med skoleledere og lærere. I det følgende belyses først *undersøgelsens udgangspunkt*, dernæst den anvendte *metodiske fremgangsmåde*, *undersøgelsens teoretiske tilgang* og inspiration (de styrende begreber), samt den *analytiske proces*, som har bidraget til at skabe begrundet orden i materialet.

Undersøgelsens udgangspunkt

Undersøgelsen blev igangsat medio august 2017 under temaet 'Frie skolers friheder' på initiativ af Dansk Friskoleforening, og den har været styret af tre hovedspørgsmål, der er særligt rettet mod demokratisk dannelse som en friskoleforpligtelse og -frihed:

- 1) *Hvordan organiseres og begrundes den pædagogiske praksis under friere skolerammer?*
- 2) *Hvordan kommer dannelsesarbejdet til udtryk på frie skoler? Og hvordan kan et afsæt i erfaringer fra praksis bidrage til at forstå og indkredse demokratisk dannelse?*
- 3) *Hvordan positionerer friskolers arbejde med demokratisk dannelse sig i forhold til hinanden og i et landskab af dannelsesforståelser og -tilgange?*

Hovedspørgsmålene er blevet til på baggrund af en interesse og et behov for viden om, hvordan friskoler på forskellig vis forvalter friheden til at lave skole. Hver enkelt friskole betragtes i den sammenhæng som eksempel på et sted, hvor der arbejdes særegent pædagogisk. Det betyder, at den enkelte skoles specifikke vifte af pædagogiske, ideologiske, værdimæssige og religiøse livsanskuelser forstås som et udtryk for, hvordan friskolerne hver især arbejder med og tilsigter at arbejde med deres friheder.

Skolerne, som indgår i undersøgelsen, er ganske forskellige og udvalgt netop af den grund, at de repræsenterer forskellige greb på friheden til at lave skole. De er størrelsesmæssigt og strukturelt forskellige, indholdsmæssigt forskellige og ligger geografisk spredt: Den ene skole er placeret i en større by og er relativt stor med to spor fra 0.-10.klasse. Den anden skole er placeret i en mindre landsby og har ét spor fra 0.-9.klasse samt en tilknyttet børnehave og efterskole. Den tredje skole er placeret i Hovedstadsområdet og har ét spor fra 0.-9.klasse, hvor der arbejdes aldersintegreret.

Metodisk fremgangsmåde

"Man begynder undersøgelsen med ikke at vide, hvad tingen er, og interesserer sig for det, der blotlægges sig for iagttagelse ved hjælp af forskellige metoder. Dette er særligt vigtigt i sociologien – og pædagogikken – fordi den sociale verden præsenterer sig med en naturlighed for os: Vi er indvævet i den og engageret i den." (Hansen & Øland 2014, 17)

For at undersøge organiseringen af den pædagogiske praksis på de tre friskoler, lod vi hovedspørgsmålene udgøre en ramme for formuleringen af en række undersøgelses-spørgsmål, der vejledte og gav retning til feltarbejdet.

Undersøgelsesspørgsmålene var rettet mod skolernes hverdag og de rammer, organiseringen af skoledagen opstiller for elever og lærere. Det vil sige spørgsmål som: *Hvad går der for sig? Hvordan prioriteres begivenhederne? Hvad gentages dagligt, ugentligt?*

¹⁵ Fag- og indholdsplaner for fag og klassetrin tilgængelige på skolernes hjemmesider samt jubilæumsskrifter, årsskrifter og andre beskrivelser af skolernes praksis, som er blevet udleveret under skolebesøgene.

Hvorfor? Hvilken betydning har det? Hvordan begrundes prioriteringerne? Og hvordan kan det, der observeres lokalt, bruges til at stille spørgsmål på tværs af skoler og skabe viden om et friskolefelt?

Spørgsmålene er udformet ud fra en ambition om at have og fastholde en tilgang til feltet, hvor den enkelte skoles særegenhed kunne få lov at vise sig *som sig selv* og *i kraft* af sig selv. Det vil sige, at feltarbejdet har lænet sig op af uddannelsesetnografiske tilgange, hvor feltet får lov at præsentere sig selv i kraft af det, der 'er på færde' (Madsen 2003, 87), således at hverdagens begivenheder/ hverdagslivet¹⁶ bliver retningen for det som analyseres. Selvom det undersøgelsesmæssige fokus har været demokratisk dannelse har vi ikke søgt målrettet efter eller spurgt direkte til det. I stedet har vi anset skolernes pædagogiske praksis for at være demokratisk dannende på forhånd, og det har derfor været formålet med observationerne at få øje på, beskrive og forstå, *hvordan* demokratisk dannelse tager form og kommer til udtryk lokalt.

For at kunne spørge og analysere på tværs af skolerne er observationer og betragtninger nedskrevet på en måde, så potentialerne og forankringen i den enkelte skoles praksis er tydelig og væsentlig, samtidig med at analysen ikke styres af lokalt forankrede hverdagsproblemer og -begreber (Hansen & Larsen 2015, 127).

Skolernes forskellighed har fået direkte betydning for, hvordan observationerne er foregået og materialet er blevet til. På én skole havde skolelederen på forhånd arrangeret en 'følge-aftale' med et par lærere, og observationerne er derfor primært foregået i bestemte læreres undervisning (i få udvalgte fag men på flere klassetrin). På en anden

¹⁶ Med hverdagslivsbetegnelsen placeres de pædagogiske temaer og den refleksion, materialet indeholder, i en social og kulturel kontekst – skolernes lokale pædagogiske praksis.

¹⁷ Det vil sige, at der skelnes mellem 'nedskrivning af' og 'beskrivelser af' det observerede. Denne skelnen medfører to forskellige typer tekst i materialet: beskrivelser af skolernes pædagogiske praksis og tekst om skolernes pædagogiske praksis (Madsen 2003). Denne skelnen har metodisk relevans, fordi den tydeliggør, hvordan det tidligste materiale allerede har gennemgået forskellig grad af bearbejdelse, og derfor har kunnet bruges forskelligt i analysearbejdet.

¹⁸ Formel læring forstås som på forhånd planlagte og tilrettelagte situationer, hvor der eksisterer et særligt mål og en særlig plan med undervisningen/ aktiviteterne. Et studie af uformelle læringsmiljøer orienterer sig bredere mod 'at studere læring som en del af hverdagslivets sociale og kulturelle praksis'. (Madsen 2003, 26)

¹⁹ Som en gennemgående observationsstrategi blev det efterstræbt at observatøren forholdt sig så sensitiv og åben som muligt for at se så meget som muligt. Det vil sige et fokus på det, der umiddelbart præsenterede sig som naturligt; eksempelvis elevernes placering i lokalet i en undervisningssituation, hyppigheden af pauser, betegnelser og formuleringer – fordi særligt det mest naturlige kan bidrage til at sige noget om, hvordan man arbejder på den enkelte friskole. Det er dog en præmis for den kvalitative undersøgelse, at "...det lader sig ikke gøre at skrive alt etnografisk relevant observationsmateriale ned. Det fremprovokerer den nødvendige refleksion over, hvad der så er relevant at observere, hvor og hvordan linjerne skal trækkes." (Madsen 2003, 60) Det betyder også, at linjerne for undersøgelsens opmærksomheder trukket op som feltarbejdet skred frem.

Observationerne er desuden rammet ind af en bevidsthed om og gennemgående opmærksomhed på, at de tre besøg er fragmenter af noget større – både af den enkelte skoles hverdag og årsplan, men også et bredt skolelandskab og en samlet undersøgelse.

²⁰ Det fremgår af henvisningerne i analysen, om det er en lærer eller leder, der citeres. På en af skolerne foretog vi et gruppeinterview med to af skolens ansatte for at lade undersøgelsesmetoden afspejle, at skolen er kollektivt ledet.

²¹ Der tages udgangspunkt i 'Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet'.

²² Se blandt andre Jean-Claude Passeron, Loïc Waquant, Pierre Bourdieu, Luc Boltanski eller indenfor dansk uddannelsesforskning bl.a. Trine Øland, Christian Sandbjerg Hansen, Bolette Moldenhawer og Martha Mottelson.

skole udleverede skolelederen alle klassernes skemaer og lod det stå åbent (men med anbefalinger om, hvor der var særligt 'interessant undervisning'), hvilke klasser, lærere og fag der blev observeret. På en tredje skole var der igen etableret en følgeordning de første dage, hvorefter observationerne foregik i én klasse/ gruppe børn hele dagen.

Alle steder blev det, der 'var på færde' noteret løbende med adskillelse af på den ene side forholdsvist nøgterne beskrivelser af, hvad der gik for sig (Andersen 2005, 189) og på den anden side opsamlende beskrivelser af begivenheder¹⁷.

Feltdagbogen blev renskrevet dagligt, for at fastholde en tæt forbindelse mellem dagens observationer og den efterfølgende refleksion over dem (Goffman 1989, 130).

I observationsmaterialet indgår blandt andet både undervisning, pauser, lege(timer), overgange og lærermøder, hvilket vil sige, at undersøgelsen ikke udelukkende forholder sig til 'formelle'¹⁸ undervisningssituationer, men hele den (pædagogiske) praksis, som skolen er og skaber¹⁹.

Til at supplere observationerne er der gennemført semistrukturerede interviews med skoleledere og lærere²⁰. Interviewene har forskellig varighed (mellem 40 minutter og 1,5 time), og de anvendte interviewguides blev udformet på baggrund af observationerne således, at betragtninger af skolens praksis, som den umiddelbart fremstod, dannede udgangspunkt for interviewet. Det var hensigten med interviewene at få uddybet og begrundet skolens praksis, som den fremstod, og samtidig at blive klogere på det, der ikke nødvendigvis havde vist sig i praksis (endnu). Derfor var samtalen indrettet, så den kunne bevæge sig steder hen, som ikke var forudset.

Interviewene er blevet transskriberet og brugt sammen med feltbeskrivelserne til at identificere temaer og konstruere analytiske kategorier.

Teoretisk tilgang

Undersøgelsen er teoretisk informeret af opdragelses- og uddannelsessociologiske tilgange til skolen og skolens opgave med særlig inspiration i Émile Durkheims opdragelsessociologi²¹ og som den er udviklet og udbygget af hans uddannelsessociologiske arvtagere²². Der opereres således med en kritisk tilgang til, at opdragelsens formål skulle være centreret om det enkelte individ, fordi "*En sådan formel lader målet med opdragelsen ubestemt, og derfor ligeledes selve opdragelsen, eftersom det overlades til det individuelle lune.*" (Durkheim 2014, 47) Derimod betragtes skolernes, og hver enkelt lærers, praksis som en dobbeltsidet og kollektivt orienteret bestræbelse, der naturligvis handler om at uddanne og danne eleverne som individer, men også om at socialisere dem til at indgå i samfundet. Det betyder, at skolen opfattes som en (naturliggjort) institution, der skal sikre en 'alment anerkendt og genkendt' opdragelse og dannelse af eleverne indenfor rammerne af et samfundsmæssigt ideal (Bourdieu 1997, 97 & 1996, 21). Dette samfundsmæssige ideal indkredses i rapporten som opdragelse til medborgerskab eller med andre ord; demokratisk dannelse. På samme tid forstås hver enkelt skole som en del af et mangfoldigt samfund og dermed som et særskilt socialt miljø med et lokalt differentieret ideal for uddannelse og dannelse, som skal virkeliggøres netop der (Durkheim 2014, 55). Det vil sige, at skolernes værdigrundlag og den virkelighed, der udspiller sig i det daglige bliver til i et samspil mellem samfundsmæssige og lokale idealer for fællesskab, demokrati og dannelse – altså betinget af en kollektiv produktion af 'common sense' eller fælles styrende værdier (Bourdieu 1985, 731).

Undersøgelsens teoretiske forståelsesramme knytter således opdragelse, uddannelse og dannelse sammen i skolernes pædagogiske praksis. På forskellig vis arbejdes der på hver enkelt skole med demokratisk dannelse i et spændingsfelt mellem individ og kollektiv og i et krydsfelt mellem fortid, nutid og fremtid. På denne måde bliver det interessant at se

nærmere på en "skolastisk opdragelse", som bliver til i koblingen mellem et voksende fokus på barnets indre potentialer og samfundets behov og udviklingsmuligheder (Øland 2011, 18-19).

Analytisk proces – og skabelsen af forbindelse mellem teori og empiri

Analysen af skolernes pædagogiske praksis har krævet en høj grad af bevidstgørelse om, hvilke begreber, betydninger og forståelser, undersøgelsen præges af. Hvordan forstår vi eksempelvis begreber som samfund og kultur? Hvordan konstitueres, skabes og opretholdes en kultur/ hvordan bliver kultur til? Og hvordan kan vi på baggrund af en afklaring af de begreber tale om forskellige skolekulturer?

Socialantropolog Fredrik Barth problematiserer i værket *'Manifestasjon og prosess'* (1994) begreberne samfund og kultur, fordi de betyder for meget på én gang (og dermed også ingenting) og fordi de i sit grundlag er 'belastet med tvivlsomme forudsætninger om holisme'. I en bestræbelse på at komme en definition nærmere skelner han mellem samfund og kultur på følgende måde: Hvis *samfundet* anskues som et organiseret sæt af individer med en bestemt levemåde, er *kulturen* intet andet end denne levemåde (Barth 1994, 16). På den måde kan kultur forstås som en fælles levemåde eller, med andre ord, socialt liv, som bliver til i uordnede, komplekse systemer og/ eller processer: "*i en verden der virkeligheden er socialt konstitueret, må vi prøve å vise hvordan kulturformer er sosialt genererte*" (Barth 1994, 119). Ifølge Barth handler det således om at identificere sociale processer og observere deres empiriske konsekvenser, og huske på ikke at søge den 'simple og holistiske sandhed' om et givent område men vedholdende arbejde med, at "*Kulturelle former lar seg ikke best forklare ved å abstrahere deres generelle mønster, men ved å spørre hvad hvert enkelt mønster kan være en indikasjon på.*" (Barth 1994, 119)

For at skabe 'begrundet orden i data' (Madsen 2003) og vise særlige sammenhænge, tegninger eller mønstre i materialet har vi, som nævnt ovenfor, anskuet observationer og interview som lokaler eksempler på og visninger af mere generelle problemstillinger, betragtninger og bestræbelser (Larsen & Hansen 2015). Det vil sige, at kodningen af materialet dels har indeholdt en tematisering af hver enkelt feltdagbog og hvert enkelt interview og dels sammenholdninger af disse tematiseringer for at skabe analytiske kategorier på tværs af de ganske forskelligartede pædagogiske praksisformer. For at undgå at påtvinge materialet en 'holistisk ontologi' og samtidig undgå 'ad hoc-tolkninger', hvor alt kan give mening i relation til undersøgelsens interesse for demokratisk dannelse, har vi læst materialet igennem med et blik for det Barth beskriver som 'gensidige afhængigheder'. Det betyder, at vi har forholdt os skeptisk overfor selvfølgelige og umiddelbare sammenhænge mellem temaer på og mellem skolerne men samtidig været åbne for kausale og nødvendige indbyrdes forbindelser, der hvor de syntes at forekomme (Barth 1994, 116).

Denne tilgang til materialet har resulteret i, at vi, for at rumme pædagogisk forskellighed og fælleshed i en samlet analyse, har valgt at lade den forløbe i tre dele centreret om centrale såkaldt gensidige afhængige ved skolernes pædagogiske praksis; *traditionel, faglig og kulturel markering af pædagogisk frihed.*

LITTERATUR

- Andersen, Peter Østergaard (2005): *Observationer i institutions- og klasserumsforskning*, i Jensen, Torben Bechmann og Christensen, Gerd (red.) (2005): *Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, Roskilde Universitetsforlag
- Barth, Fredrik (1994): *Manifestasjon og prosess*, Universitetsforlaget
- Bourdieu, Pierre (1985): *Space and the Genesis of Groups*, i *Theory and Society*, Vol.14, no 6.
- Bourdieu, Pierre (1996): *On the Family as a Realized Category*, i *Theory Culture and Society* Vol. 13, no.3
- Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde*, Hans Reitzels Forlag
- Durkheim, Émile (2014): *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*, Forlaget Mindspace
- Goffman, Erving (1989): *On fieldwork*, i *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol.18, Issue 2
- Hansen, Christian Sandbjerg & Øland, Trine (2014): *Introduktion til Émile Durkheims 'Opdragelse, uddannelse og sociologi'*, i Durkheim, Émile (2014): *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*, Forlaget Mindspace
- Hansen, Christan Sandbjerg & Larsen, Kristian (2015): *Teori-metode-empiri-teknik: Sammenvævede konstruktioner*, i Møller, Jane Ege, Munk, Bengtsen, Søren S.E., Karen Pallesgaard (red.) (2015): *Metodefetichisme: Kvalitativ metode på afveje?*, Aarhus Universitetsforlag
- Kemp, Peter (2015): *Løgnen om dannelse*, Tiderne Skifter
- Larsen, Steen Nepper (2016): *At ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*, Turbine Akademisk
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*, Forlaget Klim
- Ranciére, Jacques (2007): *Den uvidende lærer. Fem lektioner i intellektuel emancipation*, Forlaget Philosophia
- Rømer, Thomas Aastrup (2015): *Pædagogikkens to verdener*, Aalborg Universitetsforlag
- Steinsholt, Kjetil & Dobson, Stephen (red.) (2011): *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, Tapir Akademisk Forlag
- Thyssen, Ole (1976): *Utopisk dialektik*, Gyldendal
- Øland, Trine (2008): *Progressive pædagogikformer 1970-2005 – mere et barn af velfærdsstat end af 1968?*, i *Uddannelseshistorie*, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Vol. 42

Øland, Trine (2011): *Progressiv pædagogik – former forandringer og virkninger*, Forlaget Dafolo

Artikler:

'Merete Riisager og dannelsen' (Tyson Wall for Altinget, september 2017):
<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/merete-riisager-og-dannelsen>

'Hvad skal der ske med dannelsen?' (Information, august 2017)
<https://www.information.dk/indland/2017/08/ske-dannelsen-spurgt-rector-professor-gymnasieelev>

'Tiltrængt fokus på dannelse' (Maria B. Trier for Folkeskolen.dk, juli 2017)
<https://www.folkeskolen.dk/612669/bondo-foer-aarets-soroe-moede-tiltraengt-fokus-paa-dannelse>

'Dannelse til debat på Sorø-mødet' (Danmarks Lærerforening, august 2017)
<http://www.dlf.org/nyheder/2017/august/dannelse-til-debat-paa-soroe-moedet>

'Dannelse – meget mere end gode manerer' (Peter Bendix Pedersen i Magasinet Friskolen, september 2017)

'Skolen er for diffus, mener undervisningsministeren, men er løsningen mere kæft trit og retning?' (Sara Alfort for Zetland, august 2017)
<https://www.zetland.dk/historie/sOJv5P7b-aeW04Gvq-240ee>

'Besindelsen på dannelse i skole og uddannelse' (Jens Erik Kristensen i Kristeligt Dagblad)
<https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/besindelsen-paa-dannelse-i-skole-og-uddannelse>

'Friskoler er lige så folkelige som folkeskoler' (Andreas Baumann for Ugebrevet Mandag Morgen, juni 2017)
<https://www.mm.dk/artikel/friskoler-er-lige-saa-folkelige-som-folkeskoler>

Internetsider:

Undervisningsministeriet: Antal friskoler og private grundskoler:
<https://uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/antal-grundskoler>

Undervisningsministeriet: Elevtal i folkeskolen og frie skoler – Elever i grundskolen 2017:
<https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen>

Danmarks Statistik 2017: Andel friskoleelever:
<https://www.dst.dk/da/Statistik/bagtal/2017/2017-06-13-Foraeldre-vaelger-privatskole-paa-grund-af-ry-vaerdigrundlag-og-fagligt-niveau>

Danmarks Statistik 2014: Flere elever på frie skoler – især de ældste:
<http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2014/NR639.pdf>

Rapporter:

Undervisningsministeriet (2017): *Frit skolevalg*, (Epinion)

Dansk Friskoleforening (2017): *Friskolernes elever* (Analyse & Tal)

Tænketanken Cevea (2014): *Stadig flere elever går i privatskole*

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2017): *Overklasseskoler er et hovedstadsfænomen*