

Af Gert Ørsted & Stina Krogh Petersen

NÅR LÆRING SKAL VÆRE NYTTIG

Hvordan en øget tilskyndelseskultur kan være medvirkende til mistrivsel blandt unge i gymnasieskolen

Artiklen indtager et strukturelt blik, idet der rettes fokus på institutionalisering af læring (som særlige måder at forstå læring på) og betydningen heraf for gymnasieskolen som institution og funktion for unge – og hvordan denne institutionalisering også tilbyder en forklaring på unges øgede mistrivsel.

INTRODUKTION

Almendannelsen er under pres i den danske gymnasieskole. Dette synes både gymnasielærere og uddannelsesforskere at være enige i. Det er særligt gymnasiereformerne fra 2005 og 2017 der for alvor har ændret tilgangen til og forståelsen af gymnasieskolens (ud)dannelsesformål, og som har afkrævet gymnasielærerne at fokusere på elevernes løbende tilegnelse sig af viden, som er direkte omsættelig i forhold til løsningen af konkrete eksamensopgaver og samtidig orienteret imod de unges fremtidige indtog på arbejdsmarkedet. Og med begrebet *karrierelæring* slår gymnasiereformen fra 2017 da også fast, at arbejdsmarkedsorienteringen skal have en væsentlig position heri. Den gymnasiale uddannelse er dermed utvivlsomt ændret gennem de sidste år med det formål at gøre uddannelsen og dermed de unge mere rettede mod fremtidige karrieremuligheder og mod deres nyttiggørelse i samfundet som sådan. Denne ændring kan måske umiddelbart fremstå som rationel, men ændringerne kan også - uden de store forbehold - læses ind i den stigende tendens som påpeges af flere forskere i disse år, nemlig at flere og flere unge føler sig pressede, har det skidt og måske endda rammes af stress, angst eller depression (Sundhedsstyrelsen 2018). I denne artikel ønsker vi at diskutere gymnasieskolens fokus på performativ og synlig læring og drage gymnasieskolens aktuelle fortolkning af læring ind som en konkret og strukturelt orienteret forklaring på en del af problematikken og udfordringerne omkring unges manglende trivsel og sårbarhed i uddannelsessystemet.



GYMNASIETS LEGITIMITET

Formålet med de gymnasiale uddannelser er at forberede eleverne til videregående uddannelse, hvorunder tilegnelsen af almindelig viden og kompetencer står centralt (Retsinformation 2018). Spørgsmålet er dernæst, hvordan vi bedst muligt forbereder unge mennesker til videregående uddannelse, og hvilken rolle almindelig viden og kompetencer udgør i disse forberedelser.

Almindelig viden har historisk set udgjort en fundamental del af uddannelsessystemet, og dannelsesaspektet udfoldes også i loven om de gymnasiale uddannelser, hvori det står beskrevet, at eleverne skal (ud)dannes til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (ibid.). Alligevel synes netop almindelig viden at have undergået og stadig være i en kritisk periode, hvor uddannelse i højere grad må søge sin legitimitet i den øvrige samfundsudvikling end i sig selv som (ud)dannelsesinstitution. Ziehe (2003) fremhæver, hvordan skolen¹⁾ tidligere blev understøttet af samtidens tolkningsmønstre. Skolen var forsynet med kollektive indlejringer og var genstandsfelt for kulturel overlevering, og dens legitimitet var ikke til forhandling. I dag synes skolen at fungere under en anden symbolsk realitet, hvor de praksisser, der finder sted i skolen og endda skolen *som* praksis, konstant skal legitimeres. Det måske tydeligste eksempel på denne udvikling fremføres i Ove Kaj Pedersens bog *Konkurrencestaten*. Pedersen (2011) skildrer en skole, som samfundshistorisk har bevæget sig mod opfyldelsen af konkurrencestatens kompetenceorientering. Skolen er ifølge Pedersen ikke længere en institution for myndiggørelse og (ud)dannelse til demokratisk deltagelse, men i stedet en institution til skabelsen af den arbejdsomme borger og dermed samfundets fremtidige, konkurrencedygtige arbejdsstyrke. Med Pedersens egne ord må ”*folkeskolen nu underordnes den samfundsøkonomiske forestilling, og at ungdomsuddannelserne [...] gøres til redskab for økonomisk konkurrenceevne*” (2011:188).

I et sådant perspektiv må skolen søge sin legitimitet i konkurrencesamfundet, hvori forberedelsen består i at give de unge mennesker kompetencer til at begå sig under arbejdsmarkedets konkurrencevilkår, og kompetencerne bliver i forlængelse

heraf målrettethed, omstillingsparathed og præstationsorientering i stedet for oplysning, kritisk refleksion og livsmod. Formuleret mere kritisk kan man sige, at skolens opgave hermed bliver at give de unge mennesker kompetencer til at leve det liv, som (konkurrence)samfundet anser for det rigtige.

Spørgsmålet er, om der er noget nyt i denne fremstilling. Almendannelsen gøres ofte til genstand for diskussion og refleksion, og uddannelsespolitiske diskurser og tiltag gøres ligeledes ofte til genstand for kritisk analyse, hvor markedstænkningen bliver en oplagt syndebug. Alligevel er der indenfor det seneste år fremkommet nye tal, som tilfører disse analyser og diskussioner et yderligere perspektiv.

Undersøgelser peger nemlig på, at en (alt for) stor del af de unge er stressede og mistrives generelt (Nielsen & Lagermann 2017; Sundhedsstyrelsen 2018). Nielsen og Lagermann (2017) konkluderer eksempelvis, at 55% af de unge i gymnasiet er lige så stressede som de 20% mest stressede i befolkningen, og dermed tilhører en gruppe, som normalvis tilbydes behandling. Sundhedsstyrelsen (2018) konkluderer i en kortlægning af danskernes sundhed, at der har fundet en signifikant stigning sted i andelen af unge med dårligt mentalt helbred, hvor eksempelvis andelen af kvinder i alderen 16-24 år med dårligt mentalt helbred er steget fra 15,8% til 23,8% i perioden fra 2010 til 2017. Stressniveauet hos kvinder mellem 16 og 24 år er i samme periode tilsvarende steget med 10%.

Nyere undersøgelser peger altså på, at unge oplever et stigende mentalt pres i perioden, hvor de er under uddannelse. Vi vil senere i artiklen vende os nærmere mod disse undersøgelser i en kritisk diskussion af fremtidsudsigterne for de unge, og den samfundsmæssige opgave der ligger i at forholde sig til denne udvikling, som for samfundet er aldeles u hensigtsmæssig og for det enkelte unge menneske helt uoverstigeligt. Inden da vil vi se nærmere på, hvad der konkret i uddannelsessystemet, her gymnasieskolen, kan være med til at facilitere præstations- og resultatorientering hos de unge og i forlængelse heraf være medvirkende til unges manglende trivsel og en stigende mental træthed.

NÅR LÆRING INSTRUMENTALISERES

Det er oplagt, at (bort)forklare det stigende stressniveau og unges manglende trivsel med en stigende adgangs begrænsning og dimensionering på mange videregående uddannelser, hvormed et øget karak-

terfokus bliver årsag(en) til denne udvikling. Der er ikke nogen tvivl om, at adgangs begrænsning og dimensionering på videregående uddannelser udgør en central del i forhold til at forstå den øgede præstations- og resultatorientering, som unge oplever, og karaktererne opleves blandt andet også som definerende for, hvilket liv de unge senere kan leve (Nielsen & Lagermann 2017).

Det er dog vores tese, at adgangs begrænsning, dimensionering og karakterfokusering i sig selv ikke udgør den eneste årsag til udviklingen blandt unge, men at gymnasieskolen, som den politisk lovgives om, praktiserer en tilgang til læring og viden, som understøtter en øget præstations- og resultatorientering.

Den franske filosof Jean-Francois Lyotard (1982) har beskrevet viden i det postmoderne samfund som en vare, der vurderes ud fra dens performative karakter, det vil sige, om den har samfundsmæssig værdi af eksempelvis politisk, administrativ eller økonomisk karakter. Viden må altså legitimeres i sin relation til den øvrige samfundsudvikling og op hører hermed at være en værdi i sig selv. Lyotard fremhæver, hvordan der er sket en udvendiggørelse af viden, hvormed vi har bevæget os fra viden og dannelse som uadskillelige størrelser (*bildung*) til, at viden underlægges en forbrugerlogik, hvor den kan handles leverandører og forbrugere imellem.

Der er med den nye gymnasireform (2017) fulgt en skærpelse af en række kompetencer herunder innovative, digitale, globale og karrierekompetencer, hvor særligt karrierekompetencer, eller karriere læring som det også beskrives, må betragtes som værende nyt i uddannelsessammenhæng. Selvom erfaringerne med den praktiske udfoldelse af karriere læringsbegrebet på nuværende tidspunkt er sparsomme, giver begrebet alligevel konnotationer til en markedsorienteret tilgang, hvor læring vurderes ud fra dens instrumentelle værdi på fremtidens arbejds- og konkurrencemarked. Kigger man i aftaleteksten for styrkede gymnasiale uddannelser, står det også beskrevet, at eleverne igennem karrierelæring skal opnå indsigt i fagenes anvendelse i det omgivende samfund, så de får konkrete erfaringer med fagene i praksis (UVM 2018a). Fagene skal altså ifølge den nye gymnasireform i stigende grad søge sin legitimitet i den aktuelle samfundsudvikling, hvor lærerne må argumentere for fagenes samfundsmæssige relevans og dermed underkaste faget en vurdering af dets performative karakter. En konsekvens heraf bli-

ver, at der sker en instrumentalisering af læring, hvor den konkrete læringsaktivitet vurderes i forhold til dens samfundsmæssige værdi, og hermed skabes en kultur, hvor det er legitimt at sætte spørgsmålstegn ved relevansen af den pågældende læringsaktivitet her undervisning. Når eleverne eksempelvis undrer sig over, »hvad de skal bruge *det* til« eller »hvad *det* vedkommer dem« afkræver dette, at lærerne giver et svar, som bevæger sig indenfor lærerens og elevens fælles meningshorisont. Ziehe (2003) peger på, at der opstår et retfærdiggørelsespres, hvor viden må relateres til elevernes livsverden.

Problemet er, at det ikke altid umiddelbart kan lade sig gøre at argumentere for eller eksplicitere læringens instrumentelle eller samfundsmæssige værdi. Et eksempel herpå er læsningen af større værker i sprogfagene i gymnasiet. For hvad vedkommer det eleverne at læse Shakespeare, Holberg og Oehlenschläger? Svaret kunne gives med henvisning til en historisk og kulturel indsigt og måske bevidsthed om litteraturens betydning for vores måde at forstå og være til på i verden i dag. Omvendt kan det også være, at der ikke findes et umiddelbart entydigt svar herpå. Det kunne tænkes, at den læring, som den enkelte elev tilegner sig i læsningen af større værker, først kommer til udtryk på et senere tidspunkt, hvor eleven (som voksen) kan trække på sin viden erhvervet gennem læsningen af større værker i gymnasiet. Udfordringen med at argumentere for og eksplicitere læringens værdi er måske årsag til, at netop læsningen af større værker, i den nye gymnasireform, er nedtonet til fordel for kompetencer til at kunne *anvende* det konkrete sprog.

NÅR VI GERNE VIL KUNNE SE LÆRING

Når fagene og hermed lærerne i stigende grad afkræves at kunne argumentere for læringens instrumentelle eller samfundsmæssige værdi, afføder dette også, at det i stigende grad ekspliciteres, *hvad* der læres. Denne udvikling har indenfor det seneste årti vundet indpas i form af et stigende fokus på læringsmål som afsæt for undervisningen samt evidensbølgens indtog indenfor det pædagogiske og didaktiske felt (Nielsen & Tanggaard, 2011). Kulminationen kom sandsynligvis med uddannelsesforsker John Hatties bog *Visible Learning* (2009), hvori Hattie, i en syntetisering af over 800 metaanalyser indenfor uddannelsesområdet, argumenterer for, at det må være tydeligt, eller *synligt*, hvad der læres

for på denne måde at sikre den største effekt af undervisningen. Hvis vi midlertidigt ser bort fra, at det er uladsiggørligt at synliggøre læring, og der i begrebet 'synlig læring'²⁾ dermed er indbygget en form for absurditet, så rejser tendensen alligevel nogle problematikker, der er interessante for forståelsen af den øgede præstations- og resultatorientering.

I en dansk kontekst kommer ideen om en synliggørelse af læringsmål til udtryk under betegnelsen 'læringsmålstyret undervisning' (UVM 2018b). Læringsmålstyret undervisning henviser til, at der i undervisningssammenhæng opstilles en række mål for, hvad der skal læres, og disse mål bliver hernæst styrende for den pågældende undervisning. Synliggørelsen er i forlængelse heraf på den ene side et udtryk for, at det må være synligt om eleverne har opfyldt de pågældende læringsmål, altså en synliggørelse af om der finder læring sted, men det udtrykker også, at disse læringsmål (også) er synlige for eleven for på denne måde at inddrage eleven i sit eget læringsforløb eller egen læringsproces.

Når man ønsker at synliggøre, hvorvidt eleverne har opfyldt de opstillede læringsmål, er dette et tydeligt udspring af den evidensbølge, som har indtaget det pædagogiske og didaktiske felt. Synliggørelse henviser i denne sammenhæng til evaluering eller måling af graden af (lærings)mål opfyldelse, hvis vi henholder os til terminologien i 7-trinsskalaen (UVM 2018c). Det bliver altså væsentligt, at læreren kan måle graden af læring og på denne baggrund vurdere effekten af den undervisning, som gennemføres. Hattie (2013) tjener igen som et godt eksempel herpå, hvor han på baggrund af sit omfattende datamateriale opstiller en liste over påvirkningsfaktorer på elevers præstationer, det vil sige, hvilken effekt forskellige tiltag i og om undervisningen har på læringsudbyttet. Ideen om, at det skal være synligt, hvorvidt eleverne opfylder de pågældende læringsmål, bygger på en præmis om, at det kan lade sig gøre at måle læring. Spørgsmålet er bare, hvad det er man måler? Eller måske vigtigere hvad vi *ikke* måler? Risikoen er, at når man anlægger et entydigt fokus på de målbare mål, skaber man uopmærksomhed på det umålelige.

Nielsen og Tanggaard (2011) peger på, at evidensbølgens indtog med dens forherligelse af kvantificerbar viden risikerer at eliminere den implicite meningsfuldhed som indgår, hvor mennesker møder mennesker og dermed transformerer læreren fra et særegent individ til en ideel, automatiseret univer-

salfigur. Undervisningssituationen bliver i forlængelse heraf for eleven desto mere forudbestemt og omgivet af en fastlåst forståelsesramme for, hvilket læringsudbytte, eller læringsadfærd, der forventes, og læringsmålene definerer i forlængelse heraf, hvornår dette er opfyldt. Spørgsmålet er, hvor dette ønske om synliggørelse af læring fører os hen? Og hvad er det for nogle mennesker, særligt elever, som en sådan tilgang skaber?

DEN KONFORMITETSKOMPETENTE ELEV

Når læringsmålene definerer, hvornår læringsudbyttet er opfyldt, er de også med til at adskille relevant læring fra irrelevant læring. Den læringsmålstyrede undervisning er hermed med til at skabe elever, som (kun) jagter at honorere de krav, som læringsmålene stiller, og dermed udvise den læringsadfærd, som målene foreskriver. Den kompetente elev bliver i forlængelse heraf den, der bedst tilpasser sig læringsmålenes krav, og hermed skaber og honorerer vi den konformitetskompetente elev.

Betegnelsen 'Den konformitetskompetente elev' er lånt og omskrevet fra Pasgaard (2017), så det passer til denne artikels fokus. Konformitetskompetence henviser til kompetencen til at kunne tilpasse sig ydre krav (ibid.). Kritikere vil indvende, at eleverne også uddannes til kritisk refleksion (jf. lov om de gymnasiale uddannelser, Retsinformation 2018), og dermed må kunne løsrive sig den ifølge læringsmålene styrede adfærd. Men når den kritiske refleksion gøres til element i kompetencetilegnelsen underkastes den læringsmålenes forventninger, og elevens kritiske refleksion bliver derfor i sig selv en *konform refleksion*. Der skabes altså en undervisningssituation, hvor eleverne tvinges til at tænke indenfor rammerne af læringsmålenes krav, og kunsten bliver for elevernes vedkommende at navigere i det, som Feiwel Kupferberg (2009) har beskrevet som: "De rigtige svares" pædagogik. Eleverne ender med at forfølge det i undervisningssituationen "rigtige svar", og en mulig konsekvens heraf er, at eleverne i højere grad tilegner sig strategier for at navigere i og honorere de krav, eller "rigtige svar", som undervisningens stiller, snarere end de egentlig lærer noget (Kupferberg 2009; Pasgaard 2017; Rasmussen et al. 2014). I en undersøgelse fra Danske Gymnasiers Sammenslutning med deltagelse af 6.490 gymnasieelever svarede knap hver tredje, at de er bange for at række hånden op af frygt for at sige noget, der kan påvirke deres karakter negativt (Mainz & Fals 2016).

Eleverne oplever med andre ord, at der findes "forkerte svar" og undlader derfor i situationer at svare af frygt for ikke at præstere.

Pasgaard (2017) argumenterer overbevisende for, at den læringsmålstyrede undervisning udspringer af en tilgang til viden og læring, som har rødder i behaviorismen. Behaviorismen anlægger et grundlæggende menneskesyn, hvori mennesket anses som værende responderende i forhold til de betingelser, som det er under indflydelse af, og Pasgaards argumentation er, at læringsmålene repræsenterer et adfærdsmønster, som eleven skal blive i stand til at demonstrere under (stærkt) styrede betingelser. Olga Dysthe (2010) peger på samme tendens og argumenterer for, at uddannelsessystemet stadig er indrettet efter byggeklodsprincippet, hvor læring foregår gennem akkumulation af atomiserede vidensdele styret gennem tilskyndelser af en ønskelig adfærd.

STRUKTURELLE BARRIERER FOR TRIVSEL I EN TILSKYNDELSESKULTUR

Det er altså vores tese, at gymnasieskolen praktiserer en tilgang til læring og viden, som understøtter en øget præstations- og resultatorientering. Når der igennem den læringsmålstyrede undervisning eksempelvis tilskyndes en ønskelig læringsadfærd, skaber dette nogle strukturelle betingelser, hvorunder elever i gymnasieskolen må lære at tilpasse sig for på denne måde at opfylde kriterierne for og kravene til en rigtig læringsadfærd og dermed bevidstheden om, at der også findes en forkert, eller irrelevant, læringsadfærd. Tilskyndelser bliver i denne sammenhæng elevernes pejlemærke i forhold til, hvorvidt de (mål)opfylder kriterierne.

Netop disse strukturelle betingelser finder Betina Jacobsen og Iben Nørup som grundlæggende i forklaringen på de unges øgede mistrivsel. Jacobsen og Nørup (2018) skriver på baggrund af deres forskningsresultater, at den stigende mistrivsel blandt unge skyldes et *institutionalized performance pressure*, som netop er indlejret i mange af de reformer som er implementeret de senere år, herunder også gymnasiereformerne fra 2005 og 2017.

Betingelserne for ungdomslivet ser i dag ganske anderledes ud end det var tilfældet for blot 10-15 år siden. Herunder spiller gymnasiereformerne ind som centrale brikker i et puslespil, der har skabt strukturelle forudsætninger for stress, mistrivsel, benspænd og barrierer i ungdomslivet. Gymnasiereformerne står dog ingenlunde alene. Af andre reformer af

samme kaliber kan nævnes Fremdriftsreformen fra 2013, begrænsning af dobbeltuddannelse fra 2017 samt dimensionering af de videregående uddannelser. Disse er reformer og tiltag som stille, men kontinuerligt tilskynder den enkelte til at have konstant fokus mod sin performance og sin hastighed³⁾.

Det massive fokus på præstation i forhold til læring kan i bedste tilfælde skabe motivation hos eleven, der stræber efter at skabe progression i sine resultater. I værste tilfælde – som viser sig at gøre sig gældende for stadig flere og flere elever – overskygges motivationen af følelsen af uoverskuelighed, håbløshed og stress, og i nogle tilfælde endda psykiske lidelser.

Efter de tre år på gymnasiet kommer de unge ud, trætte og med flade batterier, men Fremdriftsreformen skal medvirke til, at de på det kraftigste vælger at gå direkte videre i uddannelsessystemet. De burde jo være klar og uddannede i at opfylde læringsmål! Men det er bare ikke det scenario, der viser sig.

Gert Ørsted er Lektor ved Brønderslev Gymnasium og HF. Stina Krogh Petersen er Adjunkt og Ph.d. ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

NOTER:

1. Ziehe fremfører sin kritiske analyse under titlen: 'Skole i en anerkendelseskrise', og kritikken er derfor ikke eksplicit målrettet gymnasiet, som indeværende artikel primært behandler. Vi argumenterer igennem artiklen for, at legitimitetsproblematikken, som er den centrale for Ziehe, kommer klart til udtryk i gymnasieskolen, og vi mener derfor, at Ziehes betragtninger også er aktuelle i en anskuelse af gymnasiets (samfunds)position.
2. Brugen af begrebet *synlig læring* er taget fra den danske oversættelse af 'Visible Learning', som er oversat til 'Synlig læring - for lærere' (2013). Vi er bevidste om, at oversættelsen af John Hattie har været til genstand for kritik, men vi forholder os kritisk til tendensen, som *synlig læring* synes at være et symptom på, snarere end en kritik af begrebet *synlig læring*. For en konstruktiv diskussion af Hatties forskning henvises til Laursen et al. 2017.
3. Reformen og tiltag der tilskynder, tester og søger at påvirke den enkelte mod nyttegørende og rationelle samfundspositioner ses ikke kun på uddannelsesområdet, som artiklens eksempler refererer til. På daginstitutionsområdet er de obligatoriske læreplaner et bevis på målstyringen af de helt små børn, ligesom de nationale test i folkeskolen skal evaluere og teste elevernes læring senest fra barnets 2. klassetrin.

REFERENCELISTE:

- Dysthe, O. (2010). Læringssyn og vurderingspraksis. I Frost, J. (2010). *Evaluering i dialogisk perspektiv* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor and Francis.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (1. udgave). Dafolo.
- Jacobsen, B & Nørup, I. (2018). When the narrative of endless possibilities meets the narrow structures of reality – New social pathologies among youth. Videnskabelig artikel [afsendt]
- Kupferberg, F. (2009). Farvel til "de rigtige svare" pædagogik. I Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2009). *Kreativitet fremme læringsmiljøer i skolen* (1. udgave). Dafolo.
- Laursen, P. F., Larsen, S. N., Bjerre, J., Skovmand, K., Møller, N. & Rømer, T. A. (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Lytard, J. F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Mainz, P. & Fals, K. B. (2016). Gymnasielever tør ikke række hånden op i timerne. Politiken. Tilgået den 01.04.2018 fra: <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5609655/Gymnasieelever-t%C3%B8r-ikke-r%C3%A6kke-h%C3%A5nden-op-i-timerne>
- Nielsen, A. M. & Lagermann, L. C. (2017). *Stress i gymnasiet – Hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi – en grundbog* (1. udgave). Klim.
- Pasgaard, N. J. (2017). *FAQ om læringsmål* (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2011). Skolen og den opportunistiske person. I Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. udgave). København. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, A., Gustafsson, J. & Jeffrey, B. (2014). *Performativity in Education. An international collection of ethnographic research on learners' experiences*. E & E Publishing.
- Retsinformation (2018). Lov om de gymnasiale uddannelser. Uddannelserne og deres formål § 1. Tilgået den 23.03.2018 fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>
- Sundhedsstyrelsen (2018). Danskernes Sundhed – Den nationale sundhedsprofil 2017. Tilgået den 26.03.2018 fra: https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/~/_/media/73EADC242CDB46BD8ABF9DE895A6132C.ashx
- UVM (2018a). Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser. Undervisningsministeriet. Tilgået den 26.03.2018 fra: [file:///C:/Users/Gert%20%C3%98rsted/Downloads/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gert%20%C3%98rsted/Downloads/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser%20(1).pdf)
- UVM (2018b). Undervisning med udgangspunkt i læringsmål. Undervisningsministeriet. Tilgået den 28.03.2018 fra: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/laeringsmaalstyret-undervisning/undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>
- UVM (2018c). Anvendelse af 7-trins-skalaen. Undervisningsministeriet. Tilgået den 28.03.2018 fra: <https://uvm.dk/uddannelsessystemet/7-trins-skalaen/anvendelse-af-7-trins-skalaen>
- Ziehe, T. (2003). Skolen i en anerkendelseskrise. I Bjerg, J. (red.), *Pædagogik*, (3. udgave). København. Hans Reitzels Forlag.