

Munkebo, den 2. september 2012

Ad hoc notat 20, ES/bha

Notat 20

Ny Nordisk Skole

Uddannelse, pædagogik og didaktik i et nordisk perspektiv – værdier og principper

Analyse og tekst: Erik Schmidt, lærer (medlem af SOPHIAs ledelse).

Faglige bidrag: professor Stefan T. Hopmann, professor Carl Anders Säfström, tidligere skoleleder og skolechef Peter Ussing Olesen, konsulent John Rydahl og førsteamanuensis, PhD i pædagogik Maria Øksnes og cand. pæd. og forskningsmedarbejder Erik Sigsgaard.

Dette ad hoc-notat indgår i SOPHIAs løbende hovedprojekt: *SOPHIAs bud på fremtidens uddannelsessystem – fra vuggestue til universitet*. Notatet præsenterer nogle perspektiver i relation til det politiske udspil om en Ny Nordisk Skole. Dermed ligger notatet i forlængelse af SOPHIAs notat 16, 17 og 18, idet der inddrages elementer af mere overordnet karakter af relevans for både daginstitution, skole og ungdomsuddannelser. Notatet er udarbejdet på baggrund af Børne- og undervisningsminister Christine Antorinis initiativ til en *Ny Nordisk Skole*.

NOTATETS HENSIGT

Med udgangspunkt i ideen om at etablere en ny rød tråd, en ny styringsdynamik og et nyt lærings- og skolesyn gennem børne- og ungeuddannelserne har børne- og undervisningsminister Christine Antorini under overskriften "Ny nordisk skole" (NNS) indbudt forskellige parter til drøftelse af projektets indhold. Ideen er født med stor inspiration fra "det nye nordiske køkken" med verdens bedste restaurant, Noma, i spidsen.

Selv om der fra ministerens side med lanceringen af "Ny nordisk skole" måske ikke har været tale om et forsøg på at skabe et nyt indholdsfast begreb, giver det dog mening at fastholde perspektivet og søge svar på nedenstående spørgsmål:

- 1) Findes der en særlig nordisk måde, hvorved uddannelse, undervisning, læring og dannelse kan tilrettelægges og iscenesættes?
- 2) Hvad karakteriserer i givet fald særligt nordiske værdier, principper og overbevisninger i pædagogik, dannelse og uddannelse.

Uanset Christine Antorinis hensigt med lancere projekt "Ny nordisk skole" må projektet have klare referencer til værdier, principper og didaktiske positioner i nordisk skoletradition og -perspektiv, hvis det skal være troværdigt og holdbart.

Hensigten med dette notat er at bidrage til en afdækning af, hvad man med rimelighed kan betragte som nordiske værdier, overbevisninger og principper i uddannelse, pædagogik og didaktik.

Der er desuden i afsnittet "Fælder og farer" gjort forsøg på at problematisere en eventuel udvikling af NNS, hvis projektet kun af navn og ikke af gavn kommer til at referere til nordisk skolekultur.

KILDER

Notatets indhold bygger på både forskningsbaserede kilder og kilder med erfaringsbaseret indsigt.

De hovedkilder til forskning i nordisk uddannelseskultur og -didaktik, som ligger til grund for dette notat, er en række forskningsbaserede artikler, som er samlet i bogen "Didaktik i Norden" af Jorun H. Midtsundstad og Tobias Werler (red.), Portal Akademisk, 2011. Desuden artiklen "Diversity United – The Scandinavian Traditions of Lesson Planning" af Jorun H. Midtsundstad og Stefan Thomas Hopmann - Bildung und Erziehung, Jg. Heft 4/Dezember 2010.

Endelig har en række sagkyndige, som SOPHIA har henvendt sig til, bidraget med konkrete vurderinger og baggrundsredegørelser, som er inddraget i notatet – det gælder blandt andre professor Stefan T. Hopmann, professor Carl Anders Säfström, tidligere skoleleder og skolechef Peter Ussing Olesen, konsulent John Rydahl og førsteamanuensis, PhD i pædagogik Maria Øksnes.

Oversættelser fra engelsk og norsk er foretaget af SOPHIA.

NOTATETS CENTRALE BUDSKABER

Nedenstående budskaber er punktvis uddraget af notatets indhold:

- 1) Uddannelsessystemet i Norden er primært et resultat af en specifik ide om uddannelsens rolle i velfærdsstaten snarere end et udtryk for en specifik nordisk livsform.
- 2) Skandinavien er et didaktisk projekt eller en konstruktion, som har virket gennem en offentlig og socialt organiseret formidlingsproces i skolerne. Projektet har fået næring gennem kulturen, det sproglige slægtskab og den dybe protestantiske gennemsyning af samfundet.
- 3) De nordiske lande har nogle "fælles rødder, overbevisninger og traditioner".
- 4) Der kan identificeres fire fælles rødder, som udgør en basis for nordisk pædagogik: pietismen, filantropismen, grundtvigianismen og reformpædagogikken.
- 5) Helt centralt er skolens socialt udjævrende funktion.
- 6) Dette indebærer, at eleverne som intenderet social integrationsbestræbelse skal gå i sammenholdte klasser med børn fra forskellige samfundslag (enhedsskolen).
- 7) Undervisningsdifferentiering har siden indførelsen af enhedsskolen altid været en udfordring i de skandinaviske lande. Spørgsmålet om undervisningsdifferentiering er af stor betydning, fordi den findes i skæringspunktet mellem de vigtigste pædagogiske mål: en elevs selvrealisering, samhørighed med andre og lige muligheder for uddannelse i uddannelsessystemet.
- 8) Troen på klasselæreren og den almenkompetente lærer er et andet kendetegn ved de nordiske didaktiske positioner.
- 9) Didaktik spiller en større rolle i det kontinentale Europa end i angelsaksiske sammenhænge.
- 10) Skolens opgave er både kvalificering og kultivering/dannelse.
- 11) Skolen karakteriseres af lav kontrol med kundskabsgrundlaget, der er mangfoldigt.
- 12) Et centralt fællestræk for den nordiske pædagogik er den delvist lokale forankring af skolens indhold og den relative lokale autonomi.
- 13) Den aktive elev er et vigtigt grundlag for didaktikkens muligheder.
- 14) Troen på skolen som lærerens iscenesættelse af elevens egen læring er central.
- 15) Det levende samspil mellem lærere og elever og eleverne indbyrdes tillægges stor betydning.
- 16) Der er i den konkrete timeplanlægning tradition for at fremhæve den almene didaktik.
- 17) Forståelsen af didaktikkens område og udtryksform må udvides for på den måde at udvide de didaktiske positioner i nordisk perspektiv i relation til international forskning.
- 18) Forståelsen af skolens muligheder, hvad angår social udjævning, må udvides for på den måde at ruste forskningen til omkamp vedrørende denne grundlæggende nordiske arv.
- 19) Der må genetableres en "orienterende undervisningslære", som kan svare på spørgsmålet om, hvordan man praktisk kan undervise i ikke-virtuelle klasserum. Dette punkt skal ses i det perspektiv, at de seneste års indføring af standarder og test fokuserer for meget på resultater og for lidt på undervisning.
- 20) Der kan være fare ved at kombinere træk af den nordiske skoletradition med nogle af elementerne fra en curriculum-tradition, der er gået i spin, fordi den har udartet til et test- og kontrolregime.

UDGANGSPUNKTET FOR PROJEKT NY NORDISK SKOLE

Ideen om "Ny nordisk skole" blev oprindelig lanceret af børne- og undervisningsminister Christine Antorini i Lars Olsens bog: "Uddannelse for de mange" (2011). Her blev tre centrale forhold vedrørende NNS nævnt:

- 1) *Teori og praksis skal vekselvirke.*
- 2) *Fællesskabet skal have mere plads på bekostning af individualisering.*
- 3) *Der skal etableres et partnerskab om fremtidens skole.*

Christine Antorini skriver på undervisningsministeriets hjemmeside følgende om eventuelle "ingredienser" i en nordisk pædagogik¹:

"Vi har uddannet og dannet vores børn under overskriften "læring af lyst". Vi har bygget på, at det er vigtigt, at vi uddanner os i fællesskaber på kryds og tværs af sociale lag og grupper, hvor man bruger hinanden som rollemodeller og bliver klogere af at være i fællesskaberne. Vi har også tradition for at udvikle faglighed og personlige kompetencer på lige fod med hinanden. Det smukke ved den nordiske skoletradition er jo, at man lærer at tænke selv i fællesskab med andre. Her vil vi ligesom kokkene i det nye nordiske køkken være meget optaget af, hvordan vi lærer af det bedste, som vi havde engang, men samtidig udvikler det ind i det nye samfund, som vi er på vej hen imod."

Der er således ikke tale om et helt tomt og retningsløst begreb. Ministeren har allerede gjort sig tanker om, hvad "Ny nordisk skole" skal indeholde. Nøgleordene er lighed og fællesskab.

Det er nærliggende at tro, at Christine Antorini har lagt nogle strategiske overvejelser til grund for lanceringen og iscenesættelsen af projektet, men der er også grund til at tro på, at ministeren ønsker en åbning af debatten om daginstitution, skole og ungdomsuddannelse, at hun ønsker at "skabe lidt begejstring".

I hvert fald ønsker hun at inddrage lærere, pædagoger og ledere i debatten. Det fremgår af de "dogmer", som ministeren har opstillet sammen med "dialoggruppen"², hvoraf ét af dem lyder:

"Vi vil give anerkendelsen og initiativet tilbage til de professionelle – der bedst ved, hvordan vi skaber fagligt stærke tilbud for børn og unge."

Med dette klart formulerede ønske vil ministeren formentlig blandt andet imødegå de seneste ti års skoleudvikling, der har været præget af to hovedtendenser, som begge har bidraget til at skabe frustrationer hos mange lærere og pædagoger og mindske engagementet:

¹ Undervisningsministeriets hjemmeside. Antorini: Folkeskolen skal være ny nordisk skole.

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Okt/111011-Antorini-Folkeskolen-skal-vaere-Ny-Nordisk-Skole>

² Dialoggruppens medlemmer, der består af 24 personer, som er udpeget af ministeren. Medlemmerne skal brodere videre på ministerens tanker og forpligter sig til at være "forandringsagenter" på regeringens vegne: "Inden for rammerne af regeringens politik og regeringsgrundlaget skal dialoggruppen således medvirke til, at konkrete forandringer forankres i praksis og bidrager til at udvikle et fagligt stærkt uddannelsessystem med plads til alle."

- 1) Top-downstyringen, detaljereguleringen, forandringsmængden, forandringshastigheden og angrebet på metodefriheden har gjort mange lærere og pædagoger mere frustrerede og mindsket deres faglige selvværd og engagement³.
- 2) Standardisering og test. Der har været fokus på læring, effektivitet, resultater, og tilsvarende er opmærksomheden forsvundet fra undervisning, almen didaktik, udvikling, opdragelse og dannelse. Aktiviteterne er i for høj grad blevet rettet mod "teaching to the test"⁴.

Mange opfattelser af det fælles nordiske

Forskellige lande og forskellige områder løser den udfordring, som det er at uddanne en befolkning, forskelligt. I Tyskland har man skabt et niveaumæssigt tredelt skolesystem, i Frankrig styres de statslige skoler efter elitetanken, og i Storbritannien har man satset på markedsprincipper i skolesystemet. I Norden har man satset på den offentlige enhedsskole⁵.

Det særligt nordiske træder kun frem i lyset af det særligt europæiske eller det globale. Kulturelle, regionale eller territoriale begreber skaber kun indsigt i lyset af sine modbegreber.

Begrebet Norden er særligt uden for Norden blevet en del af hverdags sproget, som associerer til alternative løsninger på sociale, kulturelle, uddannelsesmæssige og økonomiske problemer. Det opfattes som et koncept, som har en positiv konnotation, selv om det er et bredt, diffust og mangfoldigt begreb. Norden opfattes som forskellig fra andre europæiske lande på grund af den tillidsfulde relation mellem stat og borger. Forskellige samfundsklasser går ud fra, at staten er garant for ligheden i samfundet. Desuden har de nordiske lande relativt homogene befolkninger i den forstand, at der ikke er store forskelle med hensyn til indtægter, køn, religion og etnicitet. Endelig er der også det sproglige fællesskab mellem norsk, svensk og dansk.

Der har gennem årene eksisteret en diskurs, der handlede om, hvorvidt Norden blev skabt gennem et didaktisk projekt. Det kan begrundes i kultur, sprogligt slægtskab og den dybe protestantiske gennemsyning af samfundet. Tesen er, at Norden er et læringsprojekt eller en konstruktion, som har virket gennem en offentlig og socialt organiseret formidlingsproces i skolerne.

Men der er også forskelle i måden at forstå uddannelse og dannelse på mellem de nordiske lande indbyrdes.

Særligt nordiske værdier og principper i pædagogik og didaktik afklares derfor bedst, hvis projektet kan defineres i modsætning til eller til forskel fra noget andet.

Der er mange opfattelser af, hvad det fælles nordiske og "den nordiske model" er. En almindelig forståelse af, hvad det fælles nordiske i uddannelsessystemet dækkes formentlig nogen-

³ Artiklen "Grænser for politik i skolen" af Erik Schmidt. Fra antologien "Terrængående visioner for folkeskolen" af Per Kjeldsen og Erik Schmidt (red.). Forlaget LM/Adapta Forlag. 2006.

⁴ Artiklen "Nyliberalismen og skolen" fra Henriksen, Holger: Om metodefriheden og dens fjender. Forlaget Fjordager. 2012.

⁵ Midtsundstad, J.H. og Werler, T. 2011. Nordisk didaktik – et spørgsmål om perspektiv? I antologien "Didaktik i Norden" af Midtsundstad & Werler (red.), Portal Akademisk, Norge, 2011.

lunde af John Rydahls⁶ betragtninger. Han skriver i en upubliceret kommentar til SOPHIA, at han først og fremmest associerer til "den grundlæggende dannelsesdimension, som især er båret af samtalen mellem lærer og elev".

Dernæst "den betydning som læreren – herunder især klasselæreren – tillægges".

Rydahl mener det med andre ord handler om "menneskesyn, hvor pointen er, at mennesker ikke er maskiner, men levende væsener med selvstændig bevidsthed og politiske rettigheder, som giver dem krav på tid, rum og frihed til at være medbestemmende i deres egen udvikling".

Peter Ussing Olesen⁷ giver dette bud på, hvad der med rimelighed kan forstås ved det fælles nordiske:

"Gennem de sidste menneskealdre har folkeskolens udvikling været en del af opbygningen af velfærdsstaten, og det er naturligt at se en ny nordisk skole i sammenhæng med den såkaldte nordiske model i velfærdspolitikken. Det gør det formentlig lettere at definere en "nordisk skole".

Den nordiske velfærdsmodel er et resultat af det, som den norske historiker Berge Furre har kaldt "det socialdemokratiske kompromis", hvor den kapitalistiske struktur til dels accepteres til fordel for en indkomstudjævning over skatter på arbejde og forbrug med opbygningen af et kompleks af offentlige ydelser.

Det vil være i pagt med den nordiske velfærdsmodel, at uddannelse, herunder folkeskolen, er et tilbud, der står til rådighed for alle, hvilket dog ikke udelukker private, forældrestyrede skoler.

Det er ligeledes en del af denne model, at folkeskolen opbygges således, at der ikke opstår blindgyder, men at den giver alle adgang til en videre uddannelse efter evner og interesser. Skolen må ikke ved sin struktur skabe tabere.

Det vil med andre ord sige, at enhedsskolen, som vi kender den fra de nordiske lande må være den grundlæggende struktur i folkeskolen. (...)

Med denne enhedsskole adskiller en nordisk skole sig fra mange andre lande, hvor der stadig opretholdes mulighed for segregering i den almene skole."

Professor Stefan Hopmann er enig i, at det kan være svært at identificere det særligt nordiske i uddannelsessystemet. Han skriver i en upubliceret mail til SOPHIA:

"Man kan diskutere, om der er noget i de nordiske uddannelser, som kan identificeres som specifikt nordisk. De fleste ideer, som nogle kolleger mener udelukkende eller i det mindste primært er skandinavisk, viser sig som værende af tysk eller engelsk oprindelse (ligesom det meste af Grundtvigs pædagogiske tænkning var)."

⁶ John Rydahl er lærer og formand for Religionslærerforeningen - desuden konsulent i JR Consulting.

⁷ Peter Ussing Olsen er tidligere skoleleder i Løkken og skoledirektør i Løgstør. Han er forfatter til flere lærebøger og bøger om skoleledelse og skolehistorie.

Imidlertid har Stefan Hopmann sammen med den norske forsker, Jorun Midtsundstad, forsket i de fælles rødder i skandinavisk uddannelse.

Vi vil derfor senere uddybe dette emne.

Også den svenske professor, Carl Anders Säfström, hævder, at uddannelsessystemet i Norden er et resultat af en specifik ide om uddannelsens rolle i velfærdsstaten, snarere end et udtryk for en specifik nordisk livsform.

I en upubliceret kommentar til SOPHIA skriver han:

"Mens Norden kan prale af at have en lang tradition af velfærdsstatslige demokratier med uddannelse som en grundlæggende idé, så man ikke kan argumentere for, at uddannelsens specifikke rolle og sted afhænger af en særlige nordiske egenskaber eller træk. En lige så farlig som vedholdende ide er, at de nordiske lande har udviklet demokratier med ekstra uddannelse som en afspejling af egenskaber, der er forankrede i nationalitet eller kultur. Uddannelsessystemerne, som vi i det store hele nok kan berømme os af, er resultatet af et bestemt politisk idé om uddannelsens rolle i en velfærdsstat snarere end udtryk for en særlig nordisk livsform. De nordiske lande har det til fælles, ud over deres historie og en problematisk opfattelse af folk og broderfolk, at de har sammenlignelige politiske systemer, der har haft succes med at skabe gode forudsætninger for at løfte de forskellige uddannelsesmæssige traditioner frem, snarere end at danskere eller svenskere har været specielt egnede til at udvikle særligt gode pædagogiske traditioner. Der er dybt berigende uddannelsesmæssige traditioner i Mellemøsten og Afrika blot for at nævne en modvægt. Det er derimod en konkret idé om velfærdsstaten, der har skabt forudsætningen for uddannelsessystemet. Det centrale spørgsmål i dag er, om denne type af velfærdsstat stadig eksisterer eller kan eksistere i Norden såvel som andre steder."

Vi vil i det følgende undersøge, om dette synspunkt kan nuanceres.

Forskelle og fælles træk i det nordiske skolesystem – historisk set

Samfundsforandringer og ideologiske forhold medførte en lang række ændringer i uddannelsespolitikken⁸ fra 40'erne til 70'erne. Den danske uddannelsespolitik i 1970'erne var en variant af den nordiske model, men samtidig som den senest udviklede af disse modeller.

Der var dog en række vigtige fællestræk:

- Skolegangen blev udvidet til 9 år.
- Den kontinentale parallelskole blev erstattet med enhedsskolen.
- Der blev gennemført en demokratisering af skolen, der også gav eleverne indflydelse.
- Gamle fastlåste strukturer blev erstattet med mere fleksible, der samtidig gav eleverne større valgfrihed og muligheder for at sammensætte deres eget studium.

⁸ Leksikon.org – A. J.

- Evalueringer og karakterer blev nedtonet og erstattet med tværfaglig undervisning, temaer og projektarbejde.
- Forskellene mellem de nordiske lande bestod i rytmen og dybden af ændringerne i politikken.
- Mens korporlig straf i skolen blev afskaffet i Norge i 1936, skete dette først i Danmark i 67.
- Latin blev tidligt fjernet fra folkeskolens planer i de øvrige nordiske lande. I Danmark blev det først fjernet som valgfag i 9. klasse og som adgangskrav til sprogligt gymnasium i 1978. Det fortsatte imidlertid som valgfag i 10. klasse og som obligatorisk fag på gymnasiets sproglige linje.
- Enhedsskolen blev indført i Sverige i 50 og i Norge i 59. I Danmark indførtes den 9-årige undervisningspligt først i 72 og enhedsskolen først i 75.
- Mens der i Norge, Sverige og Finland ikke eksisterer niveaudeling efter 7. klasse, findes matematik, tysk og engelsk på 2 niveauer i 8. og fysik desuden i 9. klasse.
- Mens Norge og Sverige fusionerede de akademiske og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser i 70'erne, bevarede i Danmark den skarpe opdeling mellem disse to retninger indenfor ungdomsuddannelserne.
- Endelig har Danmark bevaret langt bedre økonomiske og ideologiske forhold for privatskoler end i de øvrige nordiske lande. Mens 14% af danske børn i 2006 gik i privatskole, var det kun nogle promille i Norge og mindre end én promille i Sverige.

Lige som højrefløjen havde været imod socialreformerne i Danmark og indførelsen af velfærdsstaten, havde den også været imod reformerne inden for uddannelsessektoren. Skolen blev dermed en kampplads. Socialdemokratiet og venstrefløjen ønskede at udvikle et uddannelsessystem, der styrkede ligheden blandt eleverne på bekostning af tidligere tiders elitære uddannelsessystem med lang og god uddannelse til meget få, og kort og dårlig uddannelse til det store befolkningsflertal. Uddannelse skulle samtidig anvendes til at bryde den uddannelsesbaserede negative sociale arv og mobilisere "intelligensreserven".

Værdier. "Norden – made by education"

Med udgangspunkt i 1800-tallets Tyskland var Skandinavien en sproglig og kulturel enhed, som omfattede Danmark, Norge og Sverige. Men geografisk tilhører Skandinavien central- og Nord-Europa. Norden er mangfoldig, og situationen genspejles i pædagogikken.

Der er nok ikke nogen, der vil bestride, at der er fællestræk, men Tobias Werler, der har medvirket i et forskningsprojekt om nordisk didaktik – Nordid – hævder i artiklen "Norden – Made by Education. Komparative dimensioner"⁹ følgende:

"Skabelsen (af velfærdsstaten, red.), opretholdelsen og det forholdsvise konfliktfrie skifte i den sociale formation er ikke mindst et didaktisk projekt. Det var lærerens undervisningsopgave at bygge landene og formidle de grundlæggende velfærdsstatslige princip-

⁹ I den videnskabelige antologi "Didaktik i Norden" af Jorunn H. Midtsundstad og Tobias Werler, Portal Akademisk Forlag, Norge, 2011.

per i skolen. I sin kerne blev der skabt et socialt moderniseringsmønster gennem undervisning og læring, som ikke alene er knyttet til ét land. Det er et fællestræk for disse europæiske lande, at lærerens arbejde i klasserummet banede vej for et nordisk fællesskab i en epoke, hvor enten den nationale suverænitet manglede eller var begrænset. Parallelt med dette og tidligere end i andre lande i Europa, blev den konsensus-orienterede, parlamentariske, demokratiske velfærdsstat - som skolen er en del af - skabt."

"I et didaktisk perspektiv kan dette tolkes som skabelse af enhed, retfærdighed og lighed gennem undervisning og læring. Særligt efter Den anden Verdenskrig er der opstået en fællesscene for dette i Norden: den offentlige enhedsskole. At dette er et særtræk for de skandinaviske/nordiske lande er tydeligt, hvis man sammenligner med skolestrukturen i andre lande."

Til trods for visse samlende perspektiver er der store forskelle på nordisk pædagogik. Forskellene har primært at gøre med, hvordan de enkelte lande historisk set har orienteret sig, hvilke lande eller faglige traditioner de har orienteret sig imod og haft forbindelse med.

Jorun H. Midtsundstad og Stefan T. Hopmann redegør i "Didaktiske positioner i et nordisk perspektiv" for, at Finland historisk set har orienteret sig stærkt mod tysk pædagogik (Hegel – 1770-1831 etc.), men generelt i retning af en konstruktion mellem østeuropæisk og russisk pædagogik.

I dag kan man sige, at denne påvirkning relativt set er størst, men det pædagogiske perspektiv kan virke som en blanding af en didaktisk og en psykologisk tilgang. For Sveriges del forsvandt den tyske orientering til fordel for den amerikanske, skriver de to forskere. I dag er den amerikanske orientering med fokus på curriculum-traditionen ikke længere størst, men det pædagogiske perspektiv virker fortsat som en blanding af sociologi, psykologi og didaktik. For Norge var det pædagogiske perspektiv delt mellem en didaktisk og en mere empirisk-psykologisk orientering. Perspektivet byggede bro mellem tysk og angloamerikansk tradition, som i dag er i stærk vækst, men uden tydelige miljømæssige afgrænsninger.

Danmark har ifølge Midtsundstad og Hopmann historisk set været delt mellem en akademisk og seminaristisk tradition, som var stærkt præget af Grundtvig og tyskerne. I dag er Danmark orienteret mod pædagogik som refleksionsvidenskab, hvor store dele af den empiriske forskning "overlades til særgrupper".

Fire fælles rødder

Midtsundstad og Hopmann peger på fire fælles rødder, som udgør en basis for nordisk pædagogik: pietismen, filantropismen, grundtvigianismen og reformpædagogikken. Disse elementer danner grundlaget for, hvordan didaktiske muligheder og begrundelser kan forstås i de fleste lande i Norden, men måske specielt Skandinavien.

Den pietistiske undervisningsforståelse kan ifølge Midtsundstad og Hopmann forstås ikke bare som en kognitiv, men også en kulturel forståelse af pædagogik. Didaktikken, der var bundet op på inderliggørelse af kristendommen, genspejledes i begreber som "undervisning af klassen

som helhed", "klasselæreren" og betydningen af skolens miljø og kultur med det sigte at skabe en kollektiv kristen oplevelse.

I dag ses spor af pietismens vægtlægning på betydningen af oplevelsen af fællesskab – undervisning som en kollektiv oplevelse.

Den filantropiske forståelse af pædagogik ser på uddannelse som et offentligt ansvar og på skolen som en institution, der skal udjævne adgangen til samfundet for alle. Forfatterne fremhæver dette som et vigtigt princip i de nordiske lande.

Den grundtvigianske forståelse af uddannelse kendetegnes jfr. Midtsundstad og Hopmann af synet på undervisning som et "levende samspil" mellem lærere og elever baseret på "det levende ord". Der blev formuleret modstand mod statens styring og kontrol med børnenes opdragelse og mod "den sorte skole", som ansås for at være for boglig og tør. Folket blev især i Danmark centrum i samfundet, og ulighed og mulighed for at vælge anderledes blev et vigtigt demokratisk princip.

Den reformpædagogiske tilgang til uddannelse var frem for alt at sætte barnet i centrum. Der lægges også meget vægt på arbejdsformer, som fremmer elevens egen aktivitet – f.eks. gennem projektarbejdsformen. Reformpædagogikken blev iscenesat som en kritik af den gammeldags skole, hvor faget og læreren var i centrum og hvor undervisning og læring gennem hukommelse stod centralt. Amerikansk progressivisme og John Dewey spillede en vigtig rolle i denne bevægelse.

Didaktiske positioner i et nordisk perspektiv

Jorunn H. Midtsundstad og Stefan T. Hopmann konkluderer i afsnittet "Fællestræk ved didaktiske positioner i Norden" at der er belæg for at fremhæve en række fælles træk ved didaktiske positioner i Norden ligesom de i deres fælles forskningsskrift, "Forenet mangfoldighed"¹⁰, slår fast, at de nordiske lande har nogle "fælles rødder, overbevisninger og traditioner".

Helt centralt er skolens socialt udjævnende funktion. Dette indebærer, at eleverne som intentioneret social integration skal gå i sammenholdte klasser med børn fra forskellige samfundslag.

Troen på klasselæreren og den almenkompetente lærer er et andet kendetegn ved de nordiske didaktiske positioner. I Danmark værdsætter man, at læreren har almene kompetencer. Læreren bliver set på som en ekspert i undervisning, men ikke i fag. I Norge findes den almenkompetente lærer også som underviser i alle fag på alle niveauer – fra første til 10. klasse. I Sverige er læreren koblet nært sammen med et skoleniveau og regnes både som specialist og generalist.

Forståelsen af lærerens funktion varierer ifølge Midtsundstad og Hopmann mellem en indfældet kulturel og moralsk forståelse af lærerens funktion og et smallere instrumentalistisk syn, der fokuserer på læring og effektivitet. Historisk set har denne variation sine rødder i

¹⁰ Midtsundstad, Jorun H. og Hopmann, Stefan Thomas: "Diversity United – The Scandinavian Traditions of Lesson Planning" - Bildung und Erziehung, Jg. Heft 4/Dezember 2010.

den ovennævnte forståelse af undervisningen som lokalt forankret og læreren som den, der foretager de didaktiske valg som nødvendighed for den lokale tilpasning. Denne differentiering udfolder sig i lidt forskellige nationale mønstre: I Sverige regulerer målstyring kombineret med en åben læseplan og kriterier for kvaliteter den professionelle lærer. Lærers opgave er at udvikle metoder til undervisning og valg af indhold. I Norge formulerer regeringen, hvad og hvordan læreren skal undervise. Lærers opgave er at fortolke pensum og at evaluere elevernes arbejde med kvaliteter. I Danmark udvikler den enkelte skole og dens lærere deres egen læseplan baseret på nationale retningslinjer. Lærerne forstår deres professionalisme i forhold til den lokale skole.

Den skandinaviske opfattelse af undervisning har sin baggrund i forståelsen af, at alle elever er sammen om undervisningen i ét klasseværelse. Dette har – i hvert fald indtil for nylig – været betragtet som vigtigt med henblik på at forberede eleverne på at blive en del af samfundet, hvor alle i princippet skal kunne være sammen og arbejde sammen.

Didaktik spiller en stor rolle i det kontinentale Europa, mens selve begrebet undgår i angelsaksiske sammenhænge. Her refererer man til en læseplanstradition (curriculumtradition), skriver Hopmann og Midtsundstad. Den nordiske skole knytter sig således til den tyske traditionelle forståelse af Allgemeine didaktik, almen didaktik. Dette forhold er vigtigt, da begrebet didaktik internationalt ofte er misforstået.

Karakteristisk for den almene didaktik er, at læreren forsøger at gøre undervisningens indhold meningsfuld for eleven.

“Læreren planlægger undervisningen og forsøger at gøre indholdet meningsfuldt for eleverne. Emnet skal være klart for eleven. Eleven vil lære noget nyt, som forhåbentlig også vil være af dannelsesmæssig betydning for eleven som menneske. Undervisning er en usikker bestræbelse. Vi kan ikke forudsige udfaldet, selv om vi underviser en elev ad gangen. Vi kan kun forsøge at gøre indholdet betydningsfuldt for eleven. I dag bliver denne forståelse udfordret af det såkaldte skift fra undervisning til læring og af konsekvenserne af accountabilitykravet og virkningen af PISA test for vores forståelse af undervisningen.”¹¹

Differentiering har altid været en udfordring i de skandinaviske lande. I 1976 sammenlignede Nordisk Ministerråd de skandinaviske lande og hævdede, at spørgsmålet om differentiering er af stor betydning, fordi den findes i skæringspunktet mellem de vigtigste pædagogiske mål: en elevs selvrealisering, samhørighed med andre og lige muligheder for adgang til uddannelsessystemet (Ministerrådet, 1976). Ingen af disse tre mål vil være muligt at realisere uden at påvirke de andre. Spørgsmålet om differentiering betragtes som en vej til at finde den rette balance mellem de tre vigtigste mål.

Fælles for alle tre lande med disse forskellige opfattelser af lærers professionalisme er, at de nu bliver udfordret gennem evalueringer og fokus på standarder og test.

¹¹ Jorunstad og Hopmann i “Diversity united/Forenet mangfoldighed”)

I alle tre lande foregår der i lyset af PISA-resultaterne en diskussion om læreruddannelsen med hensyn til om lærernes kundskaber anlægges for bredt, så det faglige grundlag bliver for tyndt. Et fællestræk er kravet om, at den almenkompetente lærer må blive ekspert i forskellige fag. I de nyeste forslag til lærerreformer inddeles læreruddannelsen i uddannelse til børneskole eller ungeskole. Lærerprofessionen knyttes til undervisningsniveau. Lærerne skal undervise i færre fag og bliver på den måde eksperter i stedet for "allround'ere".

Et centralt fællestræk er desuden den lokale forankring af skolens indhold. Dette fokus har de senere år også ændret sig, således at det nu er mere nationalt end lokalt. Nu er det eksempelvis god dansk litteratur, som gennem krav om indføring af en national kanon, skal overføres til danskerne. Hvem eller hvad, der skal afgøre opdragelsens værdigrundlag, drøftes fortsat, men nu i forhold til internationale trends.

Den aktive elev er fortsat et vigtigt grundlag for didaktikkens muligheder i Norden, og forskningen problematiserer forholdet mellem katederundervisning og elevaktivitet.

Fællestræk ved didaktiske positioner i Norden kan også ses i forhold til didaktikkens kerneelementer, forholdet mellem lærer, indhold og elev. I Norden har man været optaget af den lokale forankring og overladt hele eller dele af indholdet til lokal bestemmelse. På den måde har man ikke samme kontrol over kundskabsgrundlaget, der er mangfoldigt. Den store opmærksomhed om læreren genspejler fortsat troen på skolen som lærerens iscenesættelse af elevens egen læring.

I "Forenet mangfoldighed" fremhæver de to forskere nedenstående karakteristika ved nordisk pædagogik og didaktik, som kan skelnes fra andre geografiske regioner:

- 1) Den lokale autonomi.
- 2) Det levende samspil mellem lærere og elever og eleverne indbyrdes.
- 3) At der lægges vægt på elevernes aktivitet i klasseværelset.
- 4) At der i den konkrete timeplanlægning er tradition for at fremhæve den almene didaktik.

Fællestrækkene viser, at de nordiske lande bygger på en fælles arv i udformningen af en uddannelse, men internationale trends sætter denne forståelse under pres. Resultatet af undervisningen – læringen - skal kunne måles af internationalt standardiserede test.

En fælles udfordring er at fortsætte uddannelse som et nordisk byggeprojekt funderet på fællesarven, eventuelt som en fælles modstandskamp mod de dele af de internationale trends, som truer fællesarvens grundlæggende værdier. Sådan konkluderer Midtsundstad og Hopmann.

Fællestræk og udfordringer ved didaktisk forskning i Norden

Stefan T. Hopmann kritiserer nutidens didaktiske forskning i Norden for at være "for snæver, opremsende og for lidt nyorienterende"¹².

Han anser den for at være snæver, fordi den "stort set består af small-scale- eller kausalanalyser af idiosynkratiske eksempler" og opremsende, fordi "teorier, modeller og pensumlitteratur fortrinsvis hentes fra andre steder end Norden" – typisk "storteorier" af Bourdieu, Vygotsky, Luhmann etc. Hopmanns bekymring er, at de nordiske rødder glemmes i det store teoretiske perspektiv. Opsvinget for den empiriske skoleforskning kan være et lyspunkt, anfører han, men denne tendens anser han ikke udelukkende for at være positiv, fordi den "stort set er baseret på enten internationale evalueringer (TIMSS, PISA) eller nationale evalueringsoopdrag." Det som der efter Hopmanns mening er brug for er "selvstændige, nyskabende undersøgelser."

Udfordringen er ifølge Hopmann følgende:

- 1) At udvide forståelsen af didaktikkens område og udtryksform og på den måde udvide de didaktiske positioner i nordisk perspektiv i relation til international forskning.
- 2) At udvide forståelsen af skolens muligheder, hvad angår social udjævning, og på den måde ruste forskningen til omkamp vedrørende denne grundlæggende nordiske arv.
- 3) At genetablere en "orienterende undervisningslære", som kan svare på spørgsmålet om, hvordan man praktisk kan undervise i ikke-virtuelle klasserum. Dette punkt skal ses i det perspektiv, at de seneste års indføring af standarder og test fokuserer for meget på resultater og for lidt på undervisning.

I forlængelse af punkt 3 redegør Hopmann og Midtsundstad med henvisning til de tyske forskere, Meyer, Prenzel og Hellekamps¹³ for, at fagdidaktikken i dagens skole får al opmærksomheden uden at være afgrænset fra almindelig didaktik. Det hævder de er sket, fordi "almindelig didaktik ikke var forberedt på PISA-chokket og har meget lidt empirisk forskning at henvise til" når diskussionen handler om læringsresultater.

Problemet er, at fagdidaktikken ikke i tilstrækkelig grad er i stand til at tage spørgsmål om undervisning, udvikling, opdragelse og dannelse op, og desuden at vægtlægningen på standarder og resultater udfordrer skolens funktion som en katalysator for social udjævning¹⁴.

Hopmann og Midtsundstad argumenterer i artiklen for at "forstå forestillingen og ordningen af kundskaber i relation til et sted, et topologisk område som Norden", men også i bredere forstand: hvor skolen befinder sig geografisk, i hvilken nationalstat og i hvilken lokalkultur. At "stedet" er udgangspunkt for refleksion støtter muligheden for, at indholdet kan få betydning

¹² Hopmann, Stefan T. 2004. Didaktiske positioner i nordisk pædagogisk perspektiv (upubliceret artikel), Ålborg.

¹³ Meyer, M.A., Prenzel, M., Hellekamps 2008. Editorial: Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(9): 7-12.

¹⁴ Hopmann, Stefan T. 2007a. Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability, i Stefan T. Hopmann, G. Brinek, M. Retzl red. "PISA zufolge PISA, Pisa According to Pisa, Hält PISA, was er verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag, 363-415.

for eleven¹⁵. Forbindelsen mellem sted og kundskabsgrundlag, sted og socialisering & dannelse er et argument for en nordisk orientering af didaktikken.

De to forskere ser det internationale pres (standardisering, test) som en ny mulighed for at udvikle en fælles nordisk didaktik på et mere afklaret akademisk, traditionelt og professionelt område med ståsted i den nordiske fællesarv – og til forskel fra internationale trends.

Fælder og farer

Professor Stefan T. Hopmann¹⁶ hylder i en upubliceret kommentar til SOPHIA undervisningsminister Christine Antorinis åbning af debatten om skole og pædagogik, men advarer samtidig mod den fare, det kan være at skabe et sammensurium bestående af forskellige forfatningsmæssige *mindset*, der ikke passer sammen.

"Ingredienserne (indhold, metoder osv.) som sådan er ikke specifikt danske, skandinaviske eller nordiske. Men den måde hvorpå Christine Antorini taler om det, har en specifik skandinavisk smag, som stammer fra en indlejret forståelse af skole og pædagogik. Det, som alligevel er fascinerende, er, at hun til forskel fra ganske mange andre på området understreger betydningen af denne understrøm, og ikke argumenterer for en betingelsesløs overgivelse af den danske skole, som f. eks. nogle PISA-tilhængere gør (bevidst eller ej), idet de mener, at den nationale læseplan bør tilpasses PISA – eller i hvert fald forventer det. Jeg frygter imidlertid, at undervisningsminister Antorini eller andre kan tro, at I kan matche eller endda overgå andre på PISA-vilkår ved at fremhæve de hjemmeavlede traditioner som bærere af dansk pædagogik og således "kombinere" det bedste fra de to traditioner, hvilket faktisk er umuligt, da PISA etc. følger et andet "forfatningsmæssigt mindset" end arven fra Grundtvig og andre. Til forskel fra køkkener, kan man ikke bare blande skolerne og tage det bedste fra forskellige traditioner uden at løbe risikoen for at frembringe et ubehageligt sammensurium ... ("producing an unpalatable hotchpotch ...")."

Den svenske professor, Carl Anders Säfström advarer (i en upubliceret kommentar til SOPHIA) mod de senere års forfald til test og kontrol og dermed at glemme, at metoderne og evidensen skal bruges til at skabe den demokratiske medborger og et samfund baseret på lighed og retfærdighed, og han ser derfor en pointe i at reformulere dannelsesstanken. Dette må dog ske med åbne øjne, som en måde hvorpå curriculumtraditionen, der efter hans udsagn er gået i spin, kan korrigeres og medvirke til igen at gøre uddannelse til et spørgsmål om frihed, lighed og demokrati snarere end at genoprette nationens tabte ære¹⁷.

¹⁵ Midtsundstad, J.H. 2010c. Lærerutdanningens almenndidaktikk, i J.H. Midtsundstad, I. Willbergh red. Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, 132-146.

¹⁶ Stefan T. Hopmann er professor i historisk og komparativ skole- og dannelsesforskning ved Universitetet Wien, Østrig. Hopmann har tidligere været ansat på forskellige universiteter i Tyskland og Norge og er udgiver af det internationale "Journal of Curriculum Studies".

¹⁷ "Med detta sagt, och inte minst för vad som i den senare historien skett med curriculum traditionen, dvs dess förfall och reduktion till test och kontroll, och där man glömt vad metoderna och 'evidensen' skulle användas till; att skapa den demokratiske medborgaren och ett jämlikt och rättvist samhälle, så kan jag se det som en poäng att söka lyfta fram en bildningstradition. Men att detta i så fall måste ske med öppna ögon och som ett sätt att återuppväcka, eller korrigera, en curriculum-tradition som gått i spinn, att återföra idén om utbildning till en idé om frihet, jämlikhet och

Både Hopmann og Säfström advarer således mod at kombinere visse træk fra den nordiske skoletradition med nogle af elementerne fra en curriculum-tradition, der er gået i spin, fordi den har udartet til et test- og kontrolregime.

Den norske PhD-forsker Maria Øksnes¹⁸ supplerer dette synspunkt i en upubliceret kommentar til SOPHIA:

“Den nye form for styring har øget presset på skolen som institution og på læreren. Skolen bliver centrum for evalueringer, rapporter og effektivitetsstudier. Skoler og børnehaver rangeres på lige linje med restauranter, som får stjerner i Michelin-guiden. Kritikken går på, at læreres professionelle autonomi trues, og at klasserumspraksissen bliver mere standardiseret og normaliseret. Den nordiske model har på denne måde tabt noget af sin karakter- nogle af sine ”ingredienser”. (...) Den neo-liberalistiske trend anser skoler som kommercielle organer, som skal hævde sig i den internationale konkurrence, mere end som en akademisk institution, som har et moralsk, pædagogisk projekt, som drejer sig om at opdrage og danne børn og unge.”

Som Maria Øksnes andetsteds gør opmærksom på, er det centrale spørgsmål, som ministeren og dialoggruppen må stille sig, dette - som understreget af professor Gert Biesta¹⁹: Hvorfor uddanner vi? Hvad begrunder vi uddannelse og livslang læring med?

Partnerskabet om Ny Nordisk Skole risikerer i værste fald at sætte sig mellem to stole. På trods af de positive konnotationer, som konteksten afføder, risikerer projektet på grund af påvirkningen fra internationale trends og uforløste dilemmaer at legitimere en curriculum-tradition, der er gået i spin, og fortsætte et test- og kontrolregime, der netop fjerner opmærksomheden fra nogle af de traditionelle nordiske værdier, overbevisninger, metoder og principper.

Dermed kan projektet komme til at virke som en boomerang ved at skabe yderligere frustration og mismod hos de partnere, der skal bære projektet igennem.

Det er derfor afgørende, hvilken betydning der lægges i ”Ny nordisk skole”, og hvilke traditioner og rationaler der trækkes på, når indholdet skal udmøntes.

demokrati snarare än att återupprätta nationalstatens förlorade heder.” Professor Carl Anders Säfström i en upubliceret mail til SOPHIA.

¹⁸ Maria Øksnes er norsk pædagog, lektor, Ph.D. og forsker, Trondheim. Har netop på dansk udgivet: Legens flertydighed – i en institutionaliseret barndom.

¹⁹ Gert Biesta: God uddannelse i målingens tidsalder, Klim, 2011. Gert Biesta er professor ved School of Education ved the University of Stirling, Storbritannien.

Referencer

Christine Antorini: Folkeskolen skal være ny nordisk skole. Undervisningsministeriets hjemmeside. [Http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Okt/111011-Antorini-Folkeskolen-skal-vaere-Ny-Nordisk-Skole](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Okt/111011-Antorini-Folkeskolen-skal-vaere-Ny-Nordisk-Skole)

Gert Biesta: God uddannelse i målingens tidsalder, Klim, 2011

M.A. Meyer, M. Prenzel, Hellekamps 2008. Editorial: Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(9): 7-12.

Jorun H. Midtsundstad og Tobias Werler (red.): Didaktik i Norden, Portal Akademisk, 2011.

Jorun H. Midtsundstad og Stefan Thomas Hopmann: Diversity United – The Scandinavian Traditions of Lesson Planning, Bildung und Erziehung, Jg. Heft 4/Dezember 2010.

Holger Henriksen: Nyliberalismen og skolen, artikel fra Holger Henriksen: Om metodefriheden og dens fjender. Forlaget Fjordager. 2012.

Stefan T. Hopmann: Didaktiske positioner i nordisk pædagogisk perspektiv (upubliceret artikel), 2004, Ålborg.

Stefan T. Hopmann: 2007a. Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability, i Stefan T. Hopmann, G. Brinek, M. Retzl red. "PISA zufolge PISA, Pisa According to Pisa, Hält PISA, was er verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag, 363-415.

Erik Schmidt: "Grænser for politik i skolen", artikel af Erik Schmidt i antologien "Terrængående visioner for folkeskolen" af Per Kjeldsen og Erik Schmidt (red.), Forlaget LM/Adapta Forlag. 2006.

Upublicerede e-mailudvekslinger med professor i pædagogik Stefan T. Hopmann, University of Wien, professor og dekan Carl Anders Säfström, Mälardalen University, Sverige, tidligere skoleleder og skolechef Peter Ussing Olesen, Løgstør, lærer og religionsfaglig konsulent John Rydahl, København, og førsteamanuensis, PhD i pædagogik Maria Øksnes, Dronning Mauds Minne, Högskolan för förskollärautbildning i Trondheim, Norge.