

Aalborg den 22. februar, 2010  
j.nr.: 2010.02/PK/bha

Statsminister Lars Løkke Rasmussen  
Att.: Tobias Elling Rehfeld  
Statsministeriet  
Sekretariatet for Vækstforum  
Christiansborg  
Prins Jørgens Gård 11  
1218 København K

Vedrørende ministeriets skrivelse af 20. januar, 2010, ref.: 5004-4, regeringens Marienborg-uge om folkeskolen, med orientering om SOPHIA's mulighed for at indsende synspunkter og erfaringer, som kan indgå i regeringens videre overvejelser.

---

Tak for svar på vore skrivelser af 7. december 2009 og 8. januar 2010 vedrørende ovennævnte sagsforhold. Vi vil naturligvis benytte os af muligheden for skriftligt at meddele vore tanker om det annoncerede 360 graders eftersyn af folkeskolen. Specielt i lyset af det af statsministeren annoncerede snævre mål, "at bringe den danske folkeskole i top 5" målt på PISA resultater, synes det vigtigt at markere en bredere tilgang til det totale eftersyn, som der allegorisk er lagt op til med begrebet 360 grader. PISA prøverne er jo snævert fagfaglige og i øvrigt behæftet med adskillige usikkerheder i resultatvurderingerne<sup>1</sup>. Når dertil kommer at sådanne meget usikre og snævre testresultater holdes op overfor påstanden om "at Danmark har en af verdens dyreste folkeskoler målt ved udgiften pr. elev" bliver mytepræget i oplægget så markant<sup>2</sup>, at "eftersynet" vanskeligt kan nå hele cirklen rundt?

### **1 Skolen skal fremme elevernes arbejde med alle 22 elementer i FL §1, stk.1, 2 og 3<sup>3</sup>**

Den fortsatte anvendelse af den positivistiske, kvantitative videnskabsteori og det dermed forbundne menneskesyn, som PISA undersøgelserne eksempelvis er udtryk for, er ikke foreneligt med ønsket om at kvalitetsvurdere folkeskolens virksomhed med henblik på at forbedre denne. Dertil kræves en optimering af mulighederne for at lærerne kan arbejde med alle de 22 delformål som er indeholdt i Folkeskolelovens §1, stk.1,2 og 3. Vi vil derfor beskrive tilgange til eftersynet, der lægger op til kombinatoriske strategiske analyser af folkeskolelovens §1, stk.1, 2 og 3. Både overordnet og i detaljen

---

<sup>1</sup> Se for eksempel PISA 2003, s.259, hvoraf det fremgår, at Danmarks placering i læsning (s. 136 og frem) er behæftet med den fejl, at eleverne på testtidspunktet har gået et år mindre i skole end de fleste lande, vi sammenligner os med! Se også forskellen mellem PISA 2000 og her PISA 2003 og så PIRLS rapporten(bilag 1) om 4. klasselevers læseniveau. I henhold til PIRLS, ligger danske skoleelever langt bedre i international sammenhæng, end PISA rapporterne påstår.

<sup>2</sup> Cand.oecon. Henrik Herløv Lund 19.08.2007 på [www.henrikherloevlund.dk](http://www.henrikherloevlund.dk): "OECD 's undersøgelser holder ikke, idet man sammenligner Danmark med andre lande - fx tredje verdens eller østeuropæiske lande - uden hensyn til, at mindre udviklede økonomiske lande typisk bruger færre ressourcer på grundskoler. Sammenligner man Danmark med samfundsøkonomisk og skolemæssigt nærtstående lande såsom de nordiske og de mindre lande i Vesteuropa ligger Danmark pænt på niveau, hvad angår udgiftsniveau og effektivitet." Se også "Highlights from Education at a glance 2009, s.51, hvor Danmarks udgiftsniveau totalt ligger markant lavere end USA's, Schweitzs, Norges og Østrigs og kun lidt højere end Sveriges, Hollands og Englands og s.53, hvor udgiftsstigningen fra 2000 til 2006 er mindre end i Sverige og markant mindre end i Holland, Finland, Island og England. (se supplerende bemærkninger bilag 2)

<sup>3</sup> Jf. bilag 3

## 2 Fornuften skal ind i al undervisning<sup>4</sup>

Vi mener således, at eftersynet først og fremmest skal vurdere om folkeskolelovens formålsparagraf anvendes fuldt ud. Det burde være en selvfølge – men de seneste års ensidige fokus på kundskaber med tilhørende trinmål og testninger kan godt få tvivlen frem. Undervisningsministerens seneste udmelding om at gå fra detaljestyring til resultatstyring fremmer også en opfattelse af, at de objektive målbare kundskaber stadig er i fokus. En overordnet betragtning på formålsparagraffen må være, at det vurderes, om der er skabt basis for at arbejde med alle 22 delformål, hvilket logisk skal til, for at sikre eleverne optimal udvikling og dermed udvikle folkeskolens reelle kvalitet. Men det er ikke gjort med en traditionel fagfaglig eller alment faglig tilgang til de 22 delformål. Der skal sikres en generel overordnet udvikling af elevernes læring og tænkning, en udvikling af elevernes fornuft og ikke kun deres forstand. Altså sikre eleverne den højeste viden og ikke kun kundskaber og færdigheder af objektive målbare forstandspræg:

*(Dorthe Jørgensen): Folkeskoleloven kræver, at skolen fremmer "den enkelte elevs alsidige udvikling", og hvis dette skal give mening, er det netop fornuften, skolen må have fat i. Det er således et eksplicit krav ifølge loven, at skolen ikke bare giver eleverne "kundskaber og færdigheder".<sup>5</sup> Den skal ikke kun styrke den forstandsmæssige tænkning, der kommer til udfoldelse, når f.eks. man regner, tilegner sig ny grammatik eller analyserer en tekst ved hjælp af en given metode. Skolen skal også tage vare på den alsidige udvikling, der i bemærkninger til lovens enkelte paragraffer er beskrevet som noget, der indbefatter både åndelig, intellektuel, musisk, fysisk og social udvikling.<sup>6</sup> I de generelle bemærkninger omtales den alsidige udvikling endvidere som et spørgsmål om følelsesmæssig udvikling og opbygning af værdier og holdninger. Hvis kravet om at fremme elevens alsidige udvikling vitterlig skal være et supplement til kravet om kundskabsformidling, kan det imidlertid ikke bare dreje sig om det, som disse bemærkninger risikerer at lægge op til, nemlig blot kvantitet. Det kan ikke bare handle om at lægge så mange kompetencer som muligt oven i hinanden eller at udvide spektret af såkaldte intelligenser med stadig flere. Hvis den alsidige udvikling virkelig skal føje noget til kundskabsformidlingen, og hvis det for alvor skal give mening at forbinde den med ord som åndelig, må der være tale om noget kvalitativt anderledes. Den mulighed forspilder man imidlertid, hvis man sætter lighedstegn imellem følelsesmæssig og alsidig, og hvis man gør denne del af skolens virke til et spørgsmål om psykologi.*

*Skolens fremme af den alsidige udvikling er først noget kvalitativt andet end dens kundskabsformidling, hvis den pågældende udvikling består i at udvikle fornuften. Med kundskabsformidlingen tager skolen vare på forstandens fremme. Det kan sikkert gøres bedre – flere elever kan blive bedre til at læse osv. – men forstanden har allerede nu en høj prioritet, ikke kun i skolen, men i hele samfundet. Samtidig gør skolen også meget for at befordre elevernes følelsesmæssige udvikling, udstyre dem med sociale kompetencer osv.; dens fokus på f.eks. mobning er udtryk for dette. Skolens arbejde med henholdsvis forstand og følelser truer imidlertid såvel dens egen som elevernes enhed, med mindre den også har blik for noget, der kan forene kundskabsformidlingen og den psykologiske indsats. Skolen og dens elever sprækker, hvis ikke den får øjnene op for fornuftens betydning som det, der ved at være kvalitativt anderledes kan bygge bro imellem forstand og følelser. Det er ved at styrke fornuften forstået som elevernes evne til en mere omfattende, reflekterende tænkemåde, at man hjælper dem med at integrere viden og fornemmelser, det fælles og det individuelle. Der skal fornuft til for at forstå, at det, man selv føler, ikke nødvendigvis anfægter sandheden af det, man bliver fortalt. Eller omvendt: at det fortalte sandhed kan anfægtes af ens følelser, forudsat at man i dem har blik for noget, der ikke bare er privat, men derimod af mere almen gyldighed. Fornuften er porten til et fællesskab imellem mennesker, hvor man ikke kun er sammen om objektive data, men deler nogle værdier, der er mere almene, og som samtidig ikke bare er intellektuelt, men også følelsesmæssigt forankrede.*

<sup>4</sup> Associate professor, dr. phil. Dorthe Jørgensen, AU,

<sup>5</sup> Se bilag 2

<sup>6</sup> Jf. her og i det følgende de fortsat gældende bemærkninger, der blev trykt sammen med 1993-folkeskoleloven, da den blev offentliggjort.

*Fornuften har derfor ikke kun betydning som den evne i den enkelte, der er en forudsætning for den pågældendes integritet, dvs. for at eleven ikke bliver splittet i henholdsvis teknisk forstandstænkning og selvkredsende føleri. Sætter skolen ikke kun på forstand og følelser, men også på fornuft, får den også selv mulighed for at hænge sammen, dvs. for at forene kundskabsformidlingen og den psykologiske indsats, der ellers tit spænder ben for hinanden. Samtidig er arbejdet med at fremme fornuftsforankret tænkning også forudsætningen for, at skolen kan løfte en anden af sine opgaver, nemlig at hjælpe eleverne med at blive sociale væsener, der kan fungere som borgere, der både formår at forfølge egne mål og at tage hensyn til hinanden. Ved at medtænke fornuften kan skolen hjælpe både sig selv og sine elever med at få tingene til at hænge sammen, og den åbner dermed samtidig porten for et refleksionsniveau, hvor der ikke bare er modsætning imellem andres ønsker og ens egne behov, fordi man også har blik for noget af mere almen gyldighed, nemlig det fælles bedste.*

Umiddelbart vurderet må en sådan tilgang til undervisningen i alle fag og funktioner kræve en omfattende efteruddannelse – og dog. En udførlig almen didaktisk vejledning til §1, stk.1, 2 og 3 og tilhørende bekendtgørelser kan måske gøre det – det kræver blot mere ro om undervisningen forstået som færre formalistiske krav om bestemte præstationer til en bestemt tid.

### **3 Fokus på §1, stk.2, Fagligheden som middel til kreativitet<sup>7</sup>**

I en klar fortsættelse af ovenstående, må det som sagt gælde, at skolen bør fremme elevernes mulighed for at udvikle sig optimalt i forhold til hele §1. Dette synes nødvendigt, hvis ønskerne om den danske folkeskoles kvalitative placering i international sammenhæng skal nås. Ikke målt på PISA resultater, men på de kvaliteter, der specifikt udvikles ved arbejdet med §1, stk.2 og 3. Et meget vigtigt delformål er her udvikling af evnen til at præstere i uforudsete situationer, som er et af pejlemærkerne for fremtidige krav i alle uddannelser og efterfølgende erhvervsmæssig beskæftigelse (§1, stk.2) Da dette mål ligger langt fra de beskedne mål, der er sat op med ønsket om at ”komme i top 5 målt på PISA resultater”, ligesom de nationale test ikke på nogen måde tilgodeser evaluering heraf, er det væsentligt, at de samlede didaktiske muligheder i relation til §1, stk.2, inklusive evaluering, fremmes gennem ændringer eller tilføjelser herom i vejledningen. Om en styrkelse af skolens arbejde med delformålene i §1, stk.2, **specifikt kreativitet** fremhæves:

*(Kjeld Fredens): Planlægning og evaluering i folkeskolen har gjort faglighed til et vigtigt mål, og faglighed er betydningsfuld. Men i det øjeblik vi sigter mod et innovativt samfund, skal faglighed ikke længere være et mål, men derimod et middel til kreativitet. Derfor skal der evalueres på kreativitet, ikke på hvad man ved, men hvordan man kan anvende og forandre sin viden i nye situationer. Skolen skal derfor yderligere lægge vægt på at fremme elevernes tænke-handle evne. Kreativitet er ifølge førende forskere på området, et samspil mellem ideudvikling, kritisk stillingtagen og handlekraft. Skolen ved godt, hvordan det skal gøres, hvis den får lov til det, men disse bestræbelserne bør understøttes af forskning i evaluering af kreativitet.*

### **4 Fokus på §1, stk.3, Skolen skal forberede til demokrati og udvikle social kompetence<sup>8</sup>**

Vi skal også foreslå, at der lægges øget vægt på §1, stk.3 hvad angår demokratisk dannelse og udvikling af social kompetence som grundlag for styrkelse af elevernes kvalitative forpligtethed i udviklingen af skolen og den enkelte klasse som fællesskaber – samtidigt med at den enkelte elevs integritet udvikles og fastholdes.

<sup>7</sup> Hjerneforsker, læge Kjeld Fredens

<sup>8</sup> Professor Per Schultz-Jørgensen

(Per Schultz Jørgensen): Af folkeskolens formålsparagraf, stk.3 fremgår det at folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati

Det er en ganske flot tekst, der klart siger, at eleverne skal forberedes til demokrati ved selv at praktisere det. De skal være aktive deltagere i en rummelig skolekultur, præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Først som deltagere overtager de værdier, der er forbundet med et demokratisk samfund.

Dermed er angivet, at der ikke tale om blot "at lære om" demokrati, det drejer sig ikke at blive "undervist" i demokrati og værdier som medansvar, rettigheder og pligter – endsige "hørt" i disse værdier eller testet i dem. Det helt centrale er at praktisere værdierne i en skolekultur, der selv er præget af dem. Derfor har denne del af Folkeskolens formålsparagraf som en helt klar forudsætning en skolekultur, der både direkte og indirekte prioriterer de værdier, som eleverne skal være aktive bærere af. Der er med Dorthe Jørgensens ord tale om at udvikle demokratisk fornuft og ikke blot demokratisk forstand.

Det betyder en skolekultur præget af fællesskab – fælles beslutninger med rettigheder og pligter. En sådan kultur lader sig ikke uden videre forene med en mere snæver undervisningskultur, hvor værdier som individualisme og indbyrdes konkurrence<sup>9</sup> er opprioriteret.. Elever får ansvar ved at være forpligtede - og det bliver de over for noget, de er involveret i. Kort sagt: ansvar udvikles ved at få det.

En demokratisk skolekultur kan karakteriseres ved begreber som rummelighed, helhed og tolerance. Det væsentlige er, at skolen i sin hverdag er organiseret, så eleverne reelt oplever at have et medansvar – også for den læring, de er i gang med. Hvis et sådant ansvar skal være reelt – og ikke blot et postulat - kræver det en vægt på socialt fællesskab, med tydelige normer som den enkelte kan bidrage til og leve op til, og hvor læreren er tilgængelig og præcis i sin tilbagemelding til eleverne. En social og solidarisk etos, som eleverne kan identificere sig med – og bidrage til udviklingen af. Det er grundtanken i en demokratisk kultur.

Gennemføres en undervisnings- og dannelsesproces som ovenfor beskrevet for alle elever vil det i sig selv give positive resultater på kvalitetsforringende adfærd som mobning, undervisningsforstyrrende uro og uforpligtende selvcentreret tilstedeværelse i fællesskabet.

## 5 Ændringer i §1, stk.1 og 3, Om dannelse til verdensborger<sup>10</sup>

At bringe skolen i front på internationalt plan kræver også en globalt orienteret proaktiv skoledannelse.

(Peter Kemp): Det nytter ikke noget at man i §1, stk.1 taler om at "skolen skal give eleverne"...." forståelse for andre lande og kulturer", når intet præciseres herom i stk. 3. Forståelse alene gør det ikke. Det skal af stk.3 fremgå, at der er tale om en dannelsesproces. §1, stk.1. bør derfor ændres til: "..... gøre dem fortrolige med dansk og europæisk kultur, historie og samfundsliv, bidrage til deres forståelse for andre samfund og kulturer, og engagere dem som verdensborgere for en demokratisk verdensorden, bidrage til udviklingen af deres forståelse af betydningen at påtage sig et medansvar for menneskets samspil med naturen og for kommende generationers livsbetingelser.

Tilsvarende skal §1, stk.3 ændres: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre og en tilsvarende multinational verden. Skolens undervisning og hele virke må derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd, demokrati og verdensborgerskab."

Hvis skolen skal ækvivalere globaliseringens tidsalder, må dannelsen handle om en transnational kultur, der kan overskride de lokale og regionale kulturer, men vel at mærke uden at undertrykke dem. Og den må inddrage kompetenceudvikling og kvalificering i en dannelse til verdensborger, så eleverne ikke blot uddannes i effektive færdigheder men til indsigt i værdien af et universelt kulturelt fællesskab.

<sup>9</sup> I den forbindelse skal det bemærkes, at det ikke fremmer ønsket om kvalificering af folkeskolen, at man har genindført den fra 50'erne kendte kompetitive konkurrence til fordel for den kooperative, som Folkeskoleloven af 1993 forudsætter anvendt til sikring af optimalt udbytte af undervisningen for alle elever. (Per Kjeldsen)

<sup>10</sup> Professor, dr. Phil. Peter Kemp

## 6 Ændring af §1, stk.1, Om skole/hjemsamarbejdets udvikling og nødvendigheden af dermed sammenhængende udvikling af fællesskabsduelighed gennem valgte arbejdsmetoder<sup>11</sup>

Men en fremtrædende rolle til delformålene i §1, stk.2 og 3 vil ikke få den store betydning som tænkt og efter vores opfattelse nødvendigt, hvis ikke forældrene inddrages offensivt i denne del af formålparagraffen. Og det bliver de ikke umiddelbart, idet der stadig ikke er opnået enighed om, at forældrene skal samarbejde med skolen overordnet i forhold til hele formålparagraffen, men alene i forhold til §1, stk.1. om at "give eleverne kundskaber og færdigheder". Denne mangel ses også tydeligt i bekendtgørelsen og vejledningen til udarbejdelse af elevplaner. Det er således ikke en *skal* opgave at lade elevplanen beskrive forhold der er relevante i forhold til §1, stk.3, med efterfølgende *skal* drøftelse med forældrene med henblik på inddragelse af dem i elevens udvikling af social kompetence, empati og demokratisk dannelse - nu også verdensborgerdannelse efter ovenstående argumentation. Det er derfor vigtigt her også at fremhæve betydningen af skole/hjemsamarbejdets udvikling.

*(Jens Raahauge): Den danske folkeskole er i henhold til sit formål en fællesskabsskole der skal løse sin opgave i samarbejde med forældrene.*

*Det menneskesyn, som ligger bag folkeskolens værdier, er familiært med det syn som f.eks. andelsbevægelsen og andre frihedsbaserede bevægelser i 1800-tallet byggede på, at hvert enkelt menneske har en værdi i sig selv og for fællesskabet.*

*Dette betyder, at vi i skolen må insistere på en gensidig respekt mellem alle skolens parter, elever, forældre og lærere og på at hver enkelt føler sig værdsat og værdifuld for fællesskabet.*

*I praksis indebærer dette at hver enkelt skole må udvikle sine traditioner og ritualer, så det eksisterende fællesskab dels bygger på den lokale kontekst, dels bliver mærkbart, fx gennem samvær, fælles aktivitet og elevbidrags synlighed.*

*Men det betyder også, at skolens undervisning må organiseres, så den spiller op til dette fællesskab med dets kulturelle, demokratiske og innovative værdier, sådan som det kommer til udtryk i projektarbejdsformen, og sådan som det manifesteres i gruppeprøven.*

*Endelig betyder det, at alle skal rustes til at indgå i dette samarbejde ved at skolen er tydelig i sine forventninger og krav. Dette er ikke mindst af betydning for forældre der kommer fra kulturer hvor der er en skarp adskillelse mellem skole og hjem. Måske skal de målelige forskelle i udbyttet af undervisningen mellem etnisk danske elever og elever med tyrkisk, arabisk og afrikansk baggrund søges her.*

Konsekvensen må altså være at bemærkningerne om samarbejdet med forældrene §1, stk.1 trækkes ud af stk.1 og får en selvstændig placering i et nyt stk. 4, hvor det præciseres at forældresamarbejdet omfatter alle de i §1, stk.1,2 og 3 nævnte delformål. Ligeledes skal det præciseres, at skolen skal meddele forældrene hvilken aktuel prioritering mellem de 22 delformål skolen har som udgangspunkt for samarbejdet, ligesom forældrene skal meddele skolen deres prioritering heraf. På den baggrund gennemføres samarbejdet løbende og *efter behov*.

## 7 §1, stk.1, 2 og 3, Udviklingen af den narrative skole<sup>12</sup> - fortællingen og samtalens betydning for dannelsen og udbyttet af undervisningen<sup>13</sup>

Vi vurderer dog, at vore forslag om forbedringer eller udvikling af skolen gennem et ligeværdigt arbejde med alle 22 delformål i Folkeskolelovens formålparagraf, prioriteret løbende efter behov i en dynamisk, situationsbestemt og procesorienteret kombinatorisk almen didaktik har trange kår i en skole, hvor en fagfaglig vægtning har fået så høj prioritet, som det aktuelt er tilfældet. En

<sup>11</sup> Skoleleder Jens Raahauge, Holmegårdsskolen, Kokkedal

<sup>12</sup> J.S.Bruner, *Uddannelseskulturen*, København 1998

<sup>13</sup> Lærer og læsevejleder Erik Schmidt, Agedrup Skole, Odense

vægtning, der i vid udstrækning bærer præg af folkepædagogiske og –psykologiske myter,<sup>14</sup> Eleverne prædestineres så at sige til at opfatte skolen som en fagfaglig institution. For at råde bod herpå og for at fremme at eleverne kan udvikle en åben tilgang til skolens virksomhed – også den fagfaglige undervisning – som en virkelighed, der både er nutidig og historisk, er det nødvendigt at fortællingen og samtalen er en pligtig del af dagligdagen med alle lærere og i alle fag og sammenhænge. Det kræver naturligvis også en ændring af formålsparagraffen eller relevante vejledninger.

*(Erik Schmidt): Den lille fortælling er med til at udvikle jeg'et, fordi den handler om eksistens, men styrker også fællesskabet, fordi den skaber tryghed og samhørighed. Eleverne lærer hinandens baggrund, interesser, præferencer, tilbøjeligheder og sprog at kende. Og læreren får lejlighed til at vise og udvikle fællesskabets, fordragelighedens og generøsitetens muligheder.*

*Mange elever bruger enorme ressourcer på at positionere sig i klassens hierarki og er meget sårbare over for andre elevers syn på dem og bange for at gøre sig til grin eller forivre sig socialt eller fagligt. Den fortrolighed, den klassekultur og det sprog, der udspringer af fortælling og samtale under lærerens ledelse, frigør en mængde energi og frihed til at lære.*

*Børn og unge er i dag i alvorlig grad overladt til selv at finde deres egne værdier og deres egne normer. Så skolen må ville og turde være skole, så danske børn og unge ikke overlades til yderligere isolation – individuelt eller i subkulturelle grupper med eget website og egen moralkodeks. Fortælling og samtale er en god medicin mod det moderne samfunds sociale patologier.*

*Den store fortælling og samtalen derom hjælper os til at forstå sammenhængen mellem individ, ide og fællesskab og med at forbinde nutiden med fortiden og fremtiden. Den store fortælling om frihed & lighed, krig & fred, fornuft & følelse, materialisme & åndrigthed, generøsitet & grådighed, helte & skurke, rationalitet & religiøsitet, etik & barbari, idealer & pragmatisme, rigdom & fattigdom, dumhed & klogskab og vilje & håb - er åben for fortolkning. Den skaber en form for poetisk erkendelse og tilbyder mening.*

## 8 §1, stk.1, 2 og 3, Om den lærende hjerne<sup>15</sup>

Er det så muligt for skolen, in casu lærerne, at leve op til hele formålsparagraffen, alle 22 elementer på en gang? Er det ikke fornuftigt at fokusere på kundskaber og færdigheder, som man for eksempel kan opleve det, når en kommune skal spare på undervisningstimetallet, hvor der pludselig skelnes mellem fagene som ”kundskabsfag” og ”ikke kundskabsfag”? Tager vi munden for fuld, når vi mener at en kvalificering af skolen står og falder med, at man bringer alle 22 elementer i spil? Nej må vi nødvendigvis svare. Det er tværtimod tvingende nødvendigt, at vi nedprioriterer det ekstreme fokus på kundskabstilegnelsen og testningen deraf, og i stedet anerkender at kundskabstilegnelse skal foregå i et tæt og dynamisk samspil med alle de 21 andre elementer i formålsparagraffen – og at børnene endda vil lære mere og bedre, hvis de sker. Børnenes hjerner er til det – lad skolen få lov til at gennemføre den nødvendige didaktik.

*(Steen Nepper Larsen): Samtidens internationale neurovidensskab er en branche i vækst, og med fornøden omtanke kan dens forskningsresultater give inspiration til uddannelsespolitikken og den pædagogiske praksis i landets skoler. Hvert år øges vores viden om relationerne mellem læring og den plastiske, livslangt foranderlige hjerne.*

*Hjernen er ikke skabt til at lære skolefag, men er et relationsorgan, hvis opgave er at skabe mening i den informationsstrøm, den modtager, så vi kan handle hensigtsmæssigt. Informationsstrømmen er mangedimensionel, og al læring foregår således i en kontekst, der ubevidst medlæres.*

<sup>14</sup> J.S.Bruner: ”Uddannelseskulturen” 1998

<sup>15</sup> Lektor Steen Nepper Larsen, GNOSIS, Forskningscenter Sind og Tænkning, AU

*Hjernens modning åbner for særlige læringskorridorer, særlige livstidsafsnit, hvori det lader sig gøre, at vi tilegner os specifikke færdigheder; men vi er ikke bestemt af en forudgiven biologisk 'skæbne', selvom det ikke er alt, vi kan lære hele livet igennem.*

*Hjernens aktivitetsmønster afspejler læringens uhyre alsidighed og kompleksitet. Sådant faglig læring er altid også indfældet i kropslige, emotionelle og tavse vidensprocesser, der tilsammen former det lærte. Gennem spejlneuronsystemet har vi tillige en særlig modtagelighed for andre menneskers følelser og handlinger, som hjælper os til at mestre livet i fællesskabet. Det er også via spejlcellesystemet vi smitter andre med lyst til at lære.*

*Hjernen er en bio-psyko-social helhed, og dens markante modtagelighed og formbarhed understreger vigtigheden af den tingslige-fysiske og sociale omverden; men også at læring ikke hverken begynder eller stopper med skolegangen. Mennesket udvikler sin motoriske, taktile, talemæssige og symbolfortolkende færdigheder, før det lærer at læse og skrive. Vi lærer så at sige først at bruge vores krop og at fungere inden for sociale sammenhænge, før vi lærer "den lille ABC" og "den lille tabel".*

*Menneskets udvikling er en rejse gennem et kulturelt landskab. Samspejlet med miljøet er grundlæggende for vores kognitive (mentale) udvikling som skal forstås ud fra hjernens evolutionshistoriske tilblivelsesproces, de kropslige rørelser, den sociale interaktion og omverdenens (ud)fordringer.<sup>16</sup>*

## **9 Evaluering skal være en del af didaktikken – det er nationale test ikke<sup>17</sup>**

De hidtidige udmeldinger fra Statsminister og Undervisningsminister i relation til "eftersynet" har koncentreret sig om fortsat evaluering i form af kvantitative tests, senest med fokus på resultatstyring til afløsning af den hidtidige detaljestyling af skolens virksomhed. Vi frygter derfor, at det kvantitative kontrolelement vil fortsætte, måske endda blive forstærket. Det vil sandsynligvis forstærke fokus på §1, stk.1, *kundskaber*. Da det alvorligt vil forstyrre udviklingen af skolens kvalitet svarende til det af os fremførte, vil vi fremføre nedenstående generelle anbefaling af evaluering og afstandtagen fra anvendelsen af nationale test fra den første forsker, der i Danmark advarede mod de nationale test og plæderede for en meget mere dynamisk og med didaktikken forbundet evaluering:

*(Kirsten Krogh-Jespersen): Der er to gode grunde til at prøve og teste i folkeskolen. Den ene er, at prøver og test kan give lærere og elever (og deres forældre) et øjebliksbillede af elevens viden og kunnen i forhold til det testede, og at dette billede kan være afsæt for nye mål for elevens arbejde, formuleret i fællesskab af lærer og elev. Den anden grund er, at læreren kan bruge prøve- og testresultaterne i sine didaktiske analyser og i sin tilrettelæggelse af undervisningen, så eleverne faktisk kan komme til at arbejde målrettet med at realisere de aftalte mål. På læseområdet kan for eksempel en kombination af pædagogiske prøver og det kvalitative LæseUdviklingsSkema LUS være afsæt for både elevens konkrete læseudviklingsmål og for lærerens didaktiske tiltag. Prøverne kan vise detaljer i elevens formåen, når det drejer sig om at læse og skrive ord, sætninger og hele tekster, og LUS kan gennem sin opstilling af kvalitative udviklingstrin for elevens læsning pege mod undervisnings- og arbejdsformer, der bringer eleven videre. Pædagogiske prøver forvaltet og tolket af lærerne kan altså yde et bidrag til det billede af elevens styrker, svagheder og udviklingsmuligheder, som læreren tegner også på grundlag af daglige iagttagelser af elevens arbejde og samtaler med elever og forældre.*

*Det er foreløbigt uklart, hvordan og i hvilket omfang de obligatoriske nationale tests vil kunne yde et bidrag i forhold til de to formål. Men umiddelbart vurderet egner de sig ikke til et efterfølgende didaktisk arbejde, ligesom det er uheldigt, at forældrene skal have skriftligt besked om testresultaterne. Det vil være vanskeligt for forældrene at tolke sådanne skriftligt formidlede testresultater, som jo ikke vil vise bredden og progressionen i elevens udbytte og indsats.*

<sup>16</sup> Se mere på [www.gnosis.au.dk](http://www.gnosis.au.dk) og [www.dpu.dk/greatexpectations](http://www.dpu.dk/greatexpectations)

<sup>17</sup> Lektor, ph.d. Kirsten Krogh-Jespersen, Århus

*Men et er helt sikkert: en offentliggørelse af testresultaterne vil installere ganske andre formål og pervertere muligheden for en frugtbar didaktisk anvendelse. Offentliggørelse af testresultater og den hermed skærpede konkurrence mellem skolerne skævvrider yderligere forholdet, de 'stærke' bliver stærkere, de 'svage' svagere. Lærerne vil ikke kunne undgå at 'teache to the test' i håb om at beskytte deres elever, deres skole – og sig selv. Resultat: Elevernes viden og kunnen indskrænkes, bredde og mangfoldighed sorteres fra, det testbare opprioriteres og folkeskolens dannelsesopgave indskrænkes til en socialiserings- og kvalificeringsopgave. Advarslerne har lydt fra nationale og internationale forskere siden de første udmeldinger fra regeringen om at indføre obligatoriske tests, men de ansvarlige politikere har valgt at sidde dem overhørigt. Folkeskoleforliget kom igennem på et løfte om, at testresultaterne ikke skulle offentliggøres, men være et didaktisk redskab for lærere og skoler. Naiviteten kender ingen grænser, som vi nu ser. Men en beslutning om offentliggørelse vil gøre ubodelig skade i de år der vil gå, inden det bliver indlysende for alle at hele konceptet ødelægger folkeskolen - sådan som de har indset det for eksempel i Wales og Scotland og delvis i England, og på forhånd indså det i Finland.*

## **Afsluttende kommentarer:**

**Som det fremgår af det ovenstående refererer alle vore forslag til kvalificering af folkeskolens udvikling og funktion som uddannelses- og dannelsesinstitution direkte til ændringer eller præciseringer af de 22 delformål i §1, stk.1, 2 og 3. Et øget fokus på flere af delformålene, særligt i stk.2 og 3, specielt dannelsesformålene, vil efter vores opfattelse være hovedingredienserne i de tiltag, der skal ruste folkeskolen til en også fremtidig høj kvalitet.**

Man vil kunne indvende at vore bemærkninger er for overordnede og paragraf orienterede. Der er brug for forslag til handlinger eller opstilling af fremadrettede delmål på baggrund af konkrete og detaljeprægede "eftersyns"fund kunne nogen mene. Eksempelvis kunne de mange meldinger om *uro, manglende disciplin, for mange elever med behov for specialundervisning, stressede lærere, manglende søgning til seminarierne, utilfredshed blandt mange forældre, mangelfuld integration af elever med anden etnisk baggrund end dansk.....*og på plussiden historierne om *successkoler, fordele ved niveaudeling, eliteskoler og -klasser.....*give anledning til helt konkrete forslag til *specifikke indsatser målrettet eksempelvis uro, mobning m.v. og til kopiering af succeshistorierne.* Der er allerede forslag fremme om yderligere detaljerede krav om niveaudeling, omhu for de godt begavede, pisk og gulerod for ro og ingen mobning, krav om mere disciplin, øget fagfaglighed...hvilket aktuelt synes at presse lærerne og skolen yderligere. Efter vores opfattelse er der en risiko for, at man med det aktuelle eftersynsarbejde og behandling heraf i Vækstforum fortsætter mange års tendens til fortsat symptom"behandling" – i stedet for at se "bagom" symptomerne, for der at finde kausale forhold, der kan give anledning til proaktive indsatser.

Vi har i den sammenhæng iagttaget:

- en over tid udviklet svækkelse af lærernes professionelle autoritet
- stadig mere markeret fokus på indsats i forhold til snævre dele af §1, stk.1, kundskaber med trinmål til tiden, kanoner og test
- en genoptaget anvendelse af kompetitiv indbyrdes konkurrence (elever, klasser, skoler, kommuner) med indbygget fokus på vindere og tabere og med anvendelse af sportsmetaforer
- tempo, krav og resultater ikke for børnenes egen skyld men for noget for børnene så fjernt som samfundet og erhvervslivet
- ansvaret for succes-fiasko lagt ensidig på udøverne og til dels forældrene, ikke ressourcerne eller forhold som kvalitetsmangler i rummeligheden o.l.

- betingelserne for udøvelsen af erhvervet vurderes ikke løbende med samme omhu som resultaterne af virksomheden
- anvendelse af myter afdækkes ikke, men gives umiddelbart sandhedsværdi
- kvalitet gøres ofte til kvantitet

For os at se, forstærker det fremhævede, betydningen af, at ”eftersynet” går på en analyse af, *hvilke forudsætninger* skolen har for at anvende folkeskolelovens §1, stk.1, 2 og 3, alle 22 delformål ligeværdigt – og om skolen forsøger det på trods af eller fordi forudsætningerne er til stede. Der skal derfor for eksempel fokus på følgende:

- der er brug for en afbalancering af tildeling af rettigheder og *pligter* for alle implicerede
- politikere og forvaltninger skal opmuntre til en bottom-up udvikling og undlade top-down styring, specielt hvis denne er detaljepræget og for eksempel rummer krav om implementering af konceptpædagogiske metoder
- politisk mod til at lade dannelsesprocessen være overordnet fagfaglig viden
- bygningers og lokalers standard – den danske folkeskole kommer ikke den absolutte top med skimmelsvamp og anden dårlighed i indeklimaet
- materialestandard
- lærernes og ledernes efteruddannelsesmuligheder – der er et massivt efterslæb i forhold til for eksempel 1993 lovens krav om undervisningsdifferentiering
- relevant rummelighed og relevant støttemulighed, der ikke forhindrer kvalitet i undervisningen
- vores kulturelt meget opsplittede samfund og den i skolemæssig forstand diskvalificerende individualisering skriger på situationsbestemt og kontekstafhængig lokal udvikling – hvor kun FL §1 kan være det, der sikrer en fællesskole for hele landet
- at lærerne understøttes i et syn på eleverne, der ikke er præget af en eksternaliseret nytteværdi, men gør hver enkelt elev primært betydningsfuld for sig selv og for det aktuelle fællesskab.

Venlig hilsen

Kjeld Fredens, Kirsten Krogh-Jespersen, Dorthe Jørgensen, Per Schultz Jørgensen, Peter Kemp, Steen Nepper Larsen, Jens Raahauge, Erik Schmidt,

/ Per Kjeldsen<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Alle medlemmer af SOPHIAs bestyrelse eller faglige råd

Researcher: stud.pæd.phil. Thomas Andreassen, projektkoordinator SOPHIA

## BILAG 1

### PIRLS 2006

PIRLS er en forkortelse for Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS adskiller sig fra PISA ved at eleverne, der undersøges, alle befinder sig i afslutningen af 4. klasse, hvorimod PISA undersøger alle 15-årige uanset klassetrin. Derudover tester PISA i læsning, matematik og naturfag. PIRLS omdrejningspunkt er vurdering af læseforståelse eller læsekompetence. (Sammenfatning af PIRLS 2006-undersøgelsen: s. 4).

Det internationale gennemsnit i den scoreskala, PIRLS 2006 anvender, er 500 for alle medvirkende lande og provinser. Danmark ligger med et gennemsnit på 546 scorepoint højere end det internationale gennemsnit. Danmark ligger på niveau med Sverige og højere end Norge og Island. Der skal dog tages højde for, at Norge og Island starter skolen anderledes end Danmark med en 1. klasse med flere læseforberedende og sociale aktiviteter end egentlig læseundervisning. Tager med Norges og Islands 5. klasser med, ligger de på samme niveau som Danmark og Sverige. (Sammenfatning af PIRLS 2006-undersøgelsen: s. 8).

Flere af de lande, der ligger under Danmark, men nogenlunde på det internationale gennemsnit er lande, som vi har set op til i forbindelse med import af læsemetoder til læseudvikling (New Zealand og Skotland). Ligeledes ligger lande med udbredte testsystemer (Frankrig og USA) under Danmarks præstation.

”Det kan således konstateres, at hverken tidligere skolestart (England, Skotland og New Zealand) eller udbredt testning af eleverne i sig selv er en garanti for et højere læseniveau hos de 10-årige elever, end eleverne opnår det i den svenske og danske model.” (Sammenfatning af PIRLS 2006-undersøgelsen: s. 10).

Det er organisationen IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement), der står for PIRLS-undersøgelsen. De stod også bag læseundersøgelsen i 1991.

Reference: [www.dpu.dk/pirls](http://www.dpu.dk/pirls) (her beskrives projektet)

## BILAG 2

### **A: Education at a Glance: OECD Indicators -2005 Edition**

*Summary in Danish*

#### **Education at a Glance: OECD indikatorer - 2005 udgave**

*Sammendrag på dansk*

Der er ingen af sammendragene, hvor Danmark er nævnt med tal, der berettiger betegnelsen som landet med “verdens dyreste folkeskole”.

### **B: Education at a Glance 2009: OECD Indicators**

*Summary in Danish*

#### **Education at a Glance 2009: OECD indikatorer**

*Sammendrag på dansk*

Der er ingen af sammendragene, hvor Danmark er nævnt med tal, der berettiger betegnelsen som landet med “verdens dyreste folkeskole”.

### **C: Highlights from Education at a Glance**

## 2009 – OECD

Udover det i note 2 nævnte skal her fremhæves:

Danmark har færre administrative enheder pr. undervisningstime end eksempelvis Finland

Udgiften pr. elev i 2006 er mindre end Norge, Island, Schweiz, Østrig, USA. Men både i forhold hertil og lande, der er angivet som billigere end Danmark mangler totalt set for eksempel en inddragelse af lovgivningernes bestemmelser om medregningen af udgiften til elever med vidtgående behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. I Danmark er lovgivningen om hvem der undervises indenfor folkeskolelovens rammer total! Der er flere af den slags unøjagtigheder, som gør sammenligning af udgiftsniveauet landene imellem meningsløs. Af materialet fremgår det også at Finland og Sverige på ældste klassetrin har curriculum frie timer, hvad Danmark ikke har, hvilket ikke er en kvalitet. (siderne 69, 71, 75, 199, 202, 218 er brugt udover de i note 2 nævnte.)

## BILAG 3

Folkeskolelovens formålsparagraf, 22 delformål

### §1, Stk.1

- .Kundskaber
- .Færdigheder
- .Lyst til at lære
- .Fortrolige med dansk kultur og historie
- .Forståelse for andre lande og kulturer
- .Forståelse for menneskets samspil med naturen
- .Fremme den enkeltes alsidige udvikling

### §1, Stk.2

- .Udvikle arbejdsmetoder
- .Skabe rammer for
  - Oplevelse
  - Fordybelse
  - Virkelyst
- .Udvikle
  - erkendelse
  - fantasi
- .Udvikle tillid til egne muligheder
- .Lære at tage stilling og handle

### §1, Stk.3

- .Forberede til
  - Deltagelse
  - Medansvar
  - Rettigheder
  - Pligter
- .i et samfund med frihed og folkestyre
- .Skal foregå i en skole med
  - Åndsfrihed
  - Ligeværd
  - demokrati