

Aalborg, 23.02.2010
Ref.: es2010.3,PK/bha

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen
Snaregade 10A
1205 København K

Med baggrund i offentliggørelsen af Skolerådets forslag om at sætte mål for, hvor kreative, samarbejdende og socialt kompetente eleverne i folkeskolen bør være, og de deri inkluderede bemærkninger om vurdering af børnenes udvikling på de ovennævnte fra Folkeskolelovens formålsparagrafs stk.2 og stk. 3 hentede delformål gennem eksempelvis projektarbejde, ønsker SOPHIA at orientere Skolerådet om, at vi med glæde ser, at der bliver sat fokus på de pågældende delformål, men at vi nødvendigvis må tage afstand fra ønskerne om inddragelse af disse delformål i trinmålstænkningen og deraf afledte resultatstyrede målinger. Ligeledes finder vi det betænkeligt, at der med metodeanvisninger sker indsnævrende indgreb i lærernes didaktiske arbejde med formålsparagraffens delformål.

Vi mener således, at skolerådets udspil strider imod hele den faglige tænkning, der ligger gemt i begreberne kreativitet, samarbejdsevne og social kompetence og udviklingen deraf.

Vi har i den anledning foreslået to medlemmer af SOPHIA's Faglige Råd, ledelseskonsulent og hjerneforsker Kjeld Fredens og professor Per Schultz-Jørgensen om at fremføre deres synspunkter på ovennævnte problematik.

Venlig hilsen

Per Kjeldsen
leder, cand.pæd.psych

Kopi til
DLF
Skolelederne

Skal elevernes kreativitet måles?

Det var da en dejlig nyhed. Kreativiteten skal på skoleskemaet.

"Skolerådet foreslår, at lærere systematisk tester elevernes evne til at samarbejde og være kreative," skriver Jyllands-Posten (10.2. 2010, s.2). Undervisningsministeren støtter ideen, og "Danmarks Lærerforening er begejstret for at skulle teste elevernes kreativitet", men heller ikke mere entusiastiske, end at det er en god ide at "fokuser på den alsidige udvikling, men vi vil ikke have en tjekliste, som eleverne skal leve op til."

Den væsentligste forklaring på, at alle er med på ideen er den, at kreativitet er et plusord, for hvem kan være imod? Men hvad er begrundelse for dette initiativ?

Skolerådet, som består af 20 medlemmer fra interesseorganisationer på folkeskoleområdet, har anbefalet, at der indføres trinmål for elevernes alsidige udvikling i 3., 6., og 8. klassetrin hvor eleverne samarbejdsevne og kreativitet bedømmes. Samtidig skal de faglige mål blive højere.

Skolerådets formand Jørgen Søndergaard tilføjer: Mange lærere er tøvende over for, hvordan de skal løse opgaven. Derfor er dette tænkt som en hjælp til lærerne," og formanden står for et rejsehold, der skal føre statsministerens 360 graders eftersyn af folkeskolen ud i livet. Men hvilken opgaver er det, der skal løses?

Hvad er spørgsmålet?

Jeg vil i det følgende koncentrere mig om kreativitet. Skolerådet har anbefalet at elevernes kreativitet skal måles, samt at de faglige mål skal højnes, og det er i sig selv en interessant målsætning, der rejser to afgørende typer af spørgsmål. Den ene går på begrebet kreativitet, den andet på organisatorisk implementering. Disse spørgsmål skal besvares ellers vil initiativet ikke lykkes:

Først nogle spørgsmål om **kreativitet**.

- Hvorfor skal man måle elevernes kreativitet?
- Hvordan har skolen dyrket kreativitet indtil nu?
- Hvad er kreativitet? Kreativitet kan ikke måles, før man er enig om, hvad man vil forstå ved kreativitet, og her er forskerne ikke enige. Hvilket syn vil man anlægge på kreativitet og hvorfor? Vil man lægge vægten på den skandinaviske kreativitetsforskning, for der er som bekendt stor kulturel divergens?
- Er kreativitet det samme som alsidig, personlig udvikling? Hvilke sider af personen skal da udvikles?
- Er kreativitet et udtryk for en særlig læringsstil?
- Hvilke didaktiske overvejelser skal læreren gøre sig, når kreativitet er "på skemaet"?
- Hvordan lærer elever at vurdere deres egen kreative udvikling?
- Er kreativitet noget der veksler med indholdet, så kreativitet i ét fag er noget andet end i et andet fag. Er kreativitet i matematik noget andet end i musik, og er det tilfældet, hvad har de to former for kreativitet til fælles?
- Er kreativitet én ting og øge faglig viden en anden, eller er der en sammenhæng mellem kreativitet og øget faglig viden?
- Hvilken sammenhænger der mellem kreativ tænkning og rationel tænkning?
- Er kreativitet et udtryk for en højere fornuft, for en brobygning mellem forstand og følelser?
- Hvilken sammenhæng er der mellem kreativitet og æstetisk tænkning?
- Findes der fag, som er særligt gode til at udvikle visser sider af barnets kreativitet?
- Kan faglige mål blive så høje, at de hæmmer en kreativ udvikling?

- Hvordan vil man måle kreativitet? Denne måling vil jo afhænge af, hvilket syn man har anlagt på kreativitet.
- Hvorfor har man peget på trinmål i 3., 6., og 8. klasse, når der netop sker noget afgørende i barnets kreative udvikling i 4. klasse?
- Hvilken teori har man om barnets kreative udvikling?

Dernæst spørgsmål om den **organisatoriske implementering**:

- Hvad er skolens vigtigste opgave, når kreativiteten er sat på dagsordenen? Er det at lære eleverne noget, at give dem faglige kompetencer, så de ikke bare lærer noget bestemt, men på en sådan måde, at de kan bruge denne viden selvstændigt, samme med andre og i ny situationer?
- Det er skoleledelsens opgave at motivere den dagsorden man har besluttet. Men hvilke spilleregler for implementering skal overholdes?

Hvis politikere siger til skolerne: vi skal have verdens bedste skole, og samtidig tilføjer, at skolen skal gøre, som de siger, vil projektet ikke lykkes. En lignende eksempel kunne være en forældre der siger til sit barn, vær nu kreativ, gør hvad jeg siger.

Kreativitet kan ikke udvikles i tvang, viser forskningen, men kun ad frivillighedens veje. På den anden side, er der ingen kreativitet uden viden, så vi er underlagt den "tvang", at noget skal læres og gøres særligt godt, og at det fordrer dyder som samarbejde, selvdisciplin og samvittighedsfuldhed. Det skal altså ikke bare være sjovt at gå i skole eller på arbejde, det er undertiden også et hårdt arbejde, men sigtet er at udvikle de sider af vores personlighed, der finder glæde ved udfordringer.

- Hvordan skaber man et kreativt miljø, på skolen, et miljø, der kan fremme den kreativitet som skolerådet vil måle?
- Skal skolerådet måle skolens kreative klima, før det måler elevernes kreativitet? Ville det være en idé at anvende Creative Climate Questionnaire (CCQ)?

Hvordan får vi så et kreativt klima? Det korte svar lige nu er decentralisering. Kreativitet fordrer et kreativt miljø, hvor læreren udstikker retningen og vejleder, men det er så vidt muligt eleven, der skal fylde resten på. Tilsvarende udstikker politikerne retningen, men det er skolen, der fylder på.

Den politiske tænkning har gennem de første ti år af det nye årtusinde vist en klar tendens: Centralisering. Vi har set en stribe af reformer – strukturreform, sygehusreform, domstolsreform, politireform, madpakkereform og uddannelsesreformer. Tendensen har haft bred politisk opbakning, men med store negative konsekvenser for den brede befolkning, og dermed med samfundet som helhed, hvilket journalist Lars Olsen har dokumenteret i sin nye bog "Eliternes triumf – da de uddanne klasser tog magten".

- Hvordan kan vi med vigtige mål som kreativitet for øje, omstille os fra tvang til frivillighed? Det handler om samfundets moralske grundlag og menneskesyn.
- Vil implementering af kreativitet i folkeskolen skulle tilpasses et eksisterende menneskesyn, eller vil det fremelske et andet?

Litteratur

Fredens K: *Innovation og ledelse*. Academica, 2009

Fredens K & Prehn A: *Coach dig selv – og få hjernen med til en forandring*. Gyldendal Business, 2010.

Jørgensen D: *Fornuftens betydning*. Tidsskrift for religionsundervisning i Danmark, nr. 2 april 2008.

Kjeld Fredens
Fagligt Råd, SOPHIA

Kaufman JC & Baer J: *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge University Press, 2006.

Kaufman JC & Sternberg RJ: *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press, 2006.

Kjeld Fredens
Risskov den 22.2. 2010

Den sociale dimension i pædagogikken

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter. Eleverne skal inddrages i et fællesskab præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Sådan er det formuleret i Folkeskolelovens formålsparagraf §1, stk 3 – og teksten er svær at misforstå. Det drejer sig om elevernes inddragelse i et socialt fællesskab, der bidrager til deres sociale opdragelse og sociale dannelse som mennesker, der kan påtage sig et socialt ansvar og leve op til rettigheder og pligter.

Dette sigtepunkt er "diffust" og meget lidt konkret, hævdes det af Skolerådet (*Information*, 10. februar 2010) og af Csonka & Hornskov fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (*Politiken*, 10. februar 2010). Derfor foreslår de, at de "diffuse" mål gøres operationelle gennem opstilling af delmål, der kan måles. Hvad er konsekvensen af et sådant forslag – er det den vej, vi skal styrke den sociale dimension i skolen?

Den sociale dimension

Det sociale sigte med Folkeskolen kan samlet set karakteriseres som den sociale dimension i skolens liv. Det er ikke et fag eller en særlig færdighed, som eleverne skal oplæres og trænes i, det er i langt højere grad en holdningsdannelse, som skal befordres gennem den kultur, som skolen står for og udgør. Det er udtrykt på den måde, at "*Den sociale dimension er ikke et til-læg til pædagogikken – men forudsætningen for den*". Det betyder helt enkelt, at den sociale dimension skal ligge som forudsætninger for den faglighed, som folkeskolen er forpligtet på – men ikke selv være fagligheden i samme forstand. Den sociale dimension får konkret og objektiv karakter i skole- og klasserumskulturen, i de undervisnings- og arbejdsformer, der præger arbejdet og i de sociale relationer, som skabes mellem eleverne indbyrdes og i deres forhold til læreren. Tilsammen udgør disse forhold, hvad den ærværdige amerikanske uddannelsesforsker Jerome Bruner kalder et "*læringsfællesskab*" (1998). Det er den sociale kontekst for fagligheden, den giver denne faglighed sin særlige betydning i kraft af de roller og positioner, som eleverne har i forhold til fagligheden – og dermed udvikles de holdninger, som er sigtepunktet i formålsparagraffen.

Er de sociale mål diffuse?

De værdier, der ligger i denne sociale dimension, er betegnet som "bløde" og tildels udefinerbare. De fungerer, hævdes det, som en slags velmenende hensigtserklæringer, der står svagt ved ikke at blive pålagt samme grad af objektiv måling som de faglige kundskaber. Derfor fra visse sider bestræbelser for at gøre disse bløde værdier mere objektive og målbare. Det er sket med udmeldinger både fra Skolerådet (*Information*, 2010) og EVA (Csonka & Hornskov, *Politiken*, 2010). Sigtet skulle angiveligt være at opprioritere disse såkaldte bløde værdier, herunder den sociale dimension i skolen, med henblik på at kunne måle, om eleverne tilegner sig disse værdier. Altså gøre de bløde værdier "hårde" i betydningen eksplicite, direkte, afgrænsede og operationelle, så der kan foretages målinger af både miljø og elevernes tilegnelse.

Bag ønsket om en sådan opprioritering ligger antagelser i retning af, at de bløde værdier er uforpligtende. Det bliver for meget "løs snak" og for lidt direkte pædagogisk indsats. Hos Csonka & Hornskov udtrykkes det på den måde, at "*...så længe skolen ikke kan vise os, hvad den gør, forklare, hvorfor den gør det, og vurdere, om målene nås, så kan vi ikke være sikre på, hvad det nytter, og hvad det egentlig betyder, hvis det er rigtigt, at det danske folkeskole er stærk på de bløde værdier*".

Det handler om holdninger

Der er næppe nogen med engagement i den danske folkeskole, der kan være imod en opprioritering af de sociale værdier i skolen. Og en opbakning fra både Skoleråd og EVA er i den forstand glædelig. Men alligevel på flere måder skuffende. Fx når det står klart, at initiativet især er knyttet til et perspektiv på den korte bane: at gøre de sociale værdier operationelle og målbare. Der er få eller ingen perspektiveringer på den sociale dimensions lange bane, den der handler om at give børn en social ballast med sig i livet (holdninger). Det vil sige de intention-

ner, der lå de oprindelige formålsskabere på sinde: en dannelsesproces, der skal give børn mulighed for at udvikle sig til aktive medborgere, der kan tage stilling og forholde sig kritiske, børn med indre værdier med sig i bagagen og børn med tro på at deres egen betydning som menneske. Både Råd og evalueringsinstitut har formentlig disse lange perspektiver med i deres overvejelser, men de nævner dem ikke, det er ikke herfra deres energiske udmeldinger tager deres afsæt. Det er i målingen og dokumentationen. Det er skuffende, men måske ikke overraskende – tidens ånd taget i betragtning.

Det er også skuffende, at sigtet mere er individet – mindre fællesskabet. Det handler om at kunne måle den enkeltes sociale færdigheder, ikke at styrke det fællesskab, som til syvende og sidst er også de sociale færdigheders udfoldelse i virkeligheden. Også det er mere eller mindre i overensstemmelse med tidens ånd.

Den pædagogiske fejlslutning

Det mere overraskende er til gengæld, at råd og institut ikke overvejer en helt anden konsekvens ved deres forslag. Det er en konsekvens, der hænger sammen med, hvad der kan karakteriseres som *"den pædagogiske fejlslutning"*. Den handler om troen på, at man uden videre kan ændre bløde værdier til hårde værdier. Altså ændre de bløde værdier til målbar adfærd, dvs. gøre dem operationelle. Når det er en fejlslutning, er det fordi der blot opstår nye bløde værdier, som så får betydning som styrende – men som nu unddrager sig en mere bevidst pædagogisk tilrettelæggelse.

Den pædagogiske fejlslutning kan forklares enkelt således: noget står "på linjen" – andet "mellem linjerne". Det, der står mellem linjerne, skal læseren selv fylde ud: det er de bløde værdier, erfaringer, indtryk, tro og forhåbning osv., hvis læreren fylder ud og ekspliciterer, står det bevidsthedsmæssigt "på linjen" – og så skal læseren skabe en ny mellem-linjerne dimension for at kunne arbejde med teksten. Det er den lingvistiske skelnen mellem tekst og kontekst, og psykologisk set er der altid tale om at tolke en digital påvirkning på baggrund af en analog sammenhæng. Det er et erkendelsesteoretisk vilkår¹, som også genfindes i alle sociale og kommunikative relationer: det talte og det underforståede, det direkte og det indirekte, figur og grund. Det er denne skelnen i vores erkendelse, der er baggrunden for en personlig betydningsdannelse og erfaring, der til stadighed fungerer som en central side ved jeget og den personlige identitet. Derfor er der forskel på tidshorisont og dybde i de to lag af erkendelsen: det digitale lag er målorienteret og præcist – det analoge lag er personorienteret og diffust.

Den sociale dimension er en kontekstuel ramme for den faglighed, som er skolens primære ærinde. Den er netop ikke et "tillæg til pædagogikken", altså ikke et særligt fag, der skal læres svarende til de eksplicite fag, den er konteksten, der er præget af det personlige og det diffuse. Selvfølgelig kan disse bløde værdier gøres eksplicite og trænes direkte. Tag den sociale værdi: "Hjælpssomhed". Denne værdi kan trænes som adfærd med afprøvning og øvelser, der til sidst gøres til genstand for vurdering og måling. Det kan lade sig gøre – også at gøre øvelserne sværere og træningen hårdere. Derfra er det også muligt at vurdere forekomsten af "hjælpssomhed" i et miljø og på det grundlag give miljøet en score – der kan sammenligne miljøet med andre miljøer på det område. Det er oven i købet forsøgt med en slags totale operationaliseringer af miljøer, så beboerne eller de indsatte kunne blive både trænet og overvåget. Men dermed har den sociale dimension ændret karakter.

¹ Dette træk ved den menneskelige erkendelse er (af Habermas) benævnt "dualisme", det bygger på en dagligdags skelnen mellem meningen som en ydre, synliggjort mening – og meningen som en indre, for personen selv givet forståelse. Det er bla. beskrevet i perceptions- og kognitioners forskning og i studier af kommunikation. Hos Søren Kierkegaard som en skelnen mellem en "umiddelbarhed", der ikke kender sig selv – til en "bliven opmærksom på sig selv som væsentlig forskellig fra Omverdenen og Udvortesheden". Høffding skelnede mellem hvad han kalder "det uvilkårlige sjæleliv" og "eftertanken".

Afsocialisering af det sociale

Men hvad er det, der sker i denne digitalisering af de diffuse værdier? Der sker paradoksalt nok en "*afsocialisering af det sociale liv*". Det afskaffes i en vis forstand – eller i bedste fald: det omdefineres. Hvordan det? Der udvikles for det første en ny diffus tolkningsramme, som den enkelte sætter sine handlinger og sin forståelse ind i – ellers er en personlig forståelse slet ikke mulig. For det andet bliver den trænedede adfærd gjort udvendig og synlig – og dermed løsnet fra en direkte forpligtethed: adfærden er lagt uden for jegets kerne. Det er ikke mere noget den enkelte er forpligtet på som noget personligt. Den sociale dimension bliver gjort upersonlig og til en facade, som man som elev kan forholde sig tvetydigt eller måske direkte underløbende til. Derfor er det sociale liv under afskaffelse med en sådan operationalisering. Undersøgelse efter undersøgelse af digitaliserede miljøer viser, at den udvendiggjorte og mål-bare adfærd bliver et mål i sig selv, styret af de nye værdier, der nu opstår "mellem linjerne". Det er fx undersøgelser af meget autoritære skole- opdragelses- og fængselsmiljøer: der opstår en ny sub-kultur, der fungerer som en ramme for en nødvendig tolkning af, hvordan man kan agere mest hensigtsmæssigt i miljøet. Og herunder få muligheden for at prætere, måske direkte snyde, i overvågningen og målingen.

Derfor kan den pædagogiske fejlslutning være katastrofal for et pædagogisk miljø. Den overser den vigtige pædagogiske indsigt, at det der står mellem linjerne skal læseren, eleven eller hvem det nu er vi har for os, selv fylde ud. Hvis vi gør det for dem, står det på linjen, og så er vi lige vidt. Det er en personlig opgave, det er så at sige her elevens aktive deltagelse ligger – den må vi ikke fratage ham eller hende. Det vi kan gøre som professionelle er at stimulere, støtte og udvikle de bløde værdier, vi kan skabe rammer, der lægger op til aktiv deltagelse, vi kan skabe fælles forståelse for de sociale normer, som vi opfatter som positive, og vi kan endda invitere til at eleverne selv videreudvikler dette miljø. Men det skal holdes på "deres hænder", de skal have medansvar og mulighed for personlig investering og tolkning – ellers har vi fjernet det lag, der er det egentlige sociale vækstlag i fagligheden.

Vurdering af det sociale

Kan vi så slet ikke vurdere den sociale dimension? Svaret er bekræftende: det kan vi, men det skal være på en helt anden måde end som "trænet adfærd". En sådan "måling" kan vi foretage som elevernes vurdering af, hvordan de trives, hvordan de ser på deres sociale relationer, deres oplevelsen af læreren og normerne osv. Vi kan også observere, hvilken adfærd og social kultur, der udvikles, vi kan se, hvem der er falder igennem, og hvem der er udenfor. Der er i det hele taget mange sider ved den sociale kultur, som vi kan beskrive og analysere. Både kvalitativt og kvantitativt. Og det er noget helt andet end at ophæve denne kultur ved at gøre den til et fag.

Det diffuse skal inddæmmes, siger EVA, det skal gøres til delmål. Men der begår de en pædagogisk fejlslutning, fordi det diffuse har en ganske særlig funktion: det giver mening til den personlige tilegnelse af det faglige. Derfor skal vi gå en helt anden vej: vi skal støtte udviklingen af de bløde værdier gennem et aktivt læringsfællesskab i klassen. Det er der heldigvis masser af skoler, der arbejder med – fra indsatser for bedre trivsel til skoler med aktive makkerskaber og skoler, hvor elever er aktivt inddraget i udvikling af skolekulturen. Det er vejen frem, hvis vi ønsker at udvikle sociale holdninger hos eleverne.

Referencer

Bruner, J. (1998) *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.

Csonka, A. & Hornskov, A. B. (2010) Mystik. Folkeskolens bløde værdier er diffuse. *Politiken*. 10. februar.

Information. 10. februar (2010) Regeringen vil måle bløde værdier.