

NR. 87 SEPTEMBER 2018

ASTERISK

DPU
AARHUS UNIVERSITET



TEMA:
REFORMER
STANDARDE
KONCEPTER



NYE RAMMER FOR PÆDAGOGIK

TURBOLERING
Effekterne forsvinder
efter et år.

BØRN OG UNGE I PROVINSEN
Det lokale mangler i
pædagogikken

BAKTERIEPÆDAGOGIK
Vi deler bakterier
- og bevidsthed

NY FORSKNING HAR SVÆRT VED AT SLÅ FORÆLDET FORSKNING AF BANEN I FOLKESKOLEN

Forskning har svært ved at trænge igennem til praktikerne i folkeskolen. Og den forskning, der trænger igennem, er ofte ikke den bedste. Eksempelvis er opfattelsen af social arv forældet. Konsekvensen er, at folkeskolen ikke lykkes med at reducere social ulighed.

Af CLAUS HOLM,
instituttleder, DPU, Aarhus Universitet

Den danske folkeskole skal gøre brug af de bedste forskningsresultater. Det vil der næppe være mange i ministerier, kommuner, skoler, forskningsinstitutioner eller professionshøjskoler, der er uenige i.

Problemet er bare, at samarbejdet mellem aktørerne ikke fungerer godt nok, og at skolerne derfor ikke bruger forskningen optimalt. Der er simpelthen ikke nok 'hul igennem' fra forskning til klasseværelset. Det er veldokumenteret og ikke nyt.

Forklaringerne lyder, at det er svært at påvirke uddannelsesinstitutionerne, og at de teorier, forskerne interesserer sig for, ikke altid er relevante i den praktiske pædagogiske virkelighed.

Vi har altså at gøre med relativt lukkede kredsløb uden tilstrækkelig forbindelse mellem teori og praksis. Heldigvis er denne fremstilling karikeret – der er forbindelser. Og der bliver flere. Forskning *finder* vej til klasseværelserne.

Men der er et stort 'men'. Det er langt fra altid de forskningsidéer, der har den højeste kvalitet, der vinder indpas. Og når først en idé har bidt sig fast, er det svært for bedre forskning at trænge igennem. Et eksempel er begrebet social arv, hvor praksis i dag bygger på forældet viden. Det vender jeg tilbage til.

De vigtige spørgsmål er, om og hvordan man skaber forbindelse mellem forskning af høj kvalitet og praksis i klasseværelset.

Uddannelseshistorikeren Jack Schneider fra Harvard Graduate School of Education ud-

kom i 2014 med bogen *From the Ivory Tower to the Schoolhouse: How Scholarship Becomes Common Knowledge in Education*.

Han beskriver i bogen, hvordan der i USA – ligesom i Danmark – ikke er en direkte og velfungerende hovedvej fra relevant forskning af høj kvalitet til, at lærerne tager forskningen til sig og anvender den i klasseværelset.

Samtidig beskriver han, hvordan forskningsidéer ad omveje alligevel finder vej til klasseværelset. Men han konkluderer også, at det ikke nødvendigvis er den bedste forskning, der finder vej til praksis. Ja, faktisk er hans konklusion, at det oftere er sådan, at forskning af høj kvalitet ikke finder vej 'ad omveje'.

Man kan opridsede fire faktorer, som skal være til stede for at skabe en 'omvej'.

For det første skal lærerne og pædagogerne opfatte forskningen som betydningsfuld og af høj kvalitet. Det kan for eksempel være, hvis ny forskning stammer fra anerkendte forskere.

For det andet skal den ny forskning bygge på fælles og alment accepterede overbevisninger – for eksempel overbevisningen om, at alle børn kan lære.

Tredje faktor er, at det skal være realistisk at integrere forskningen i lærerens eksisterende praksis. De skal tilføje nye handlemuligheder.

For det fjerde skal forskningsidéerne være transportable. De skal kunne formidles via bogudgivelser og studieordninger og videre til tilgængelige og praktiske værktøjer.

De fire faktorer kan være til stede i forskellig form og fylde, men alle faktorer skal være til stede, hvis lærere skal bemærke, acceptere, bruge og dele denne forskningsviden. Schneider udpeger konkret Blooms Taksonomi,

Howard Gardners teori om mange intelligenser, projekt-pædagogik og brug af direkte instruktion til gavn for svage elever som forskning, der er slået succesfuldt igennem.

Men han peger også på, at graden af succes med at forbinde forskning med praksis *ikke* afhænger af den reelle forskningsmæssige kvalitet. De fire faktorer – kombineret med held – tillader også brug af svage forskningsidéer.

Herhjemme er begrebet social arv et godt eksempel på, at nyere forskning af høj kvalitet om social ulighed har svært ved at slå forældet, men praktiseret forskning af banen.

Den gængse teori om, at børn af forældre med svære problemer som alkoholmisbrug, narkomani eller vold arver eller overtager uvarerne direkte fra forældrene, er 50 år gammel. Og den er fortsat populær og praktiseret.

Men forskeren Morten Ejrnæs fra Aalborg Universitet har i snart 20 år angrebet teorien og brugen af den. Den er en myte, og der eksisterer ikke empirisk dokumentation for den. At børn af forældre med de her svære problemer skulle overtage dem direkte, er ikke sandt.

Børnenes liv er fyldt med alle mulige risikofaktorer, men hovedparten havner *ikke* i samme situation som forældrene. Lykkeligtvis. Alligevel fylder teorien om social arv meget blandt forskere, politikere, embedsmænd, undervisere og praktikere.

Resultatet – og det er det egentlige problem – er, at en sejlivet fejlslappelse betyder, at lærere og pædagoger risikerer at møde udsatte elever med for lave forventninger. De tror ikke nok på dem.

Det er det, Morten Ejrnæs længe har kæmpet for: En bedre forskningsmæssig forståelse af begrebet social ulighed, så socialt udsatte elever kan blive mødt med mere optimistiske forventninger.

Social arv er altså – på linje med Schneiders konklusioner – ikke alene en svag forskningsside som ad en omvej fandt ind i klasseværelset. Det er også en idé, som fører os på afveje.

På den baggrund er det tydeligt, at vi må arbejde på at anlægge bedre hovedvejsforbindelser mellem forskning og praksis.

Indtil det sker – og det kan have lange udsigter – vil jeg anbefale, at de forskere,

der har forskning af høj kvalitet, lærer at bruge omvejene effektivt. Det vil gavne Folkeskolereformens målsætning om at hjælpe de svage elever.



Redaktører

Claus Holm
(ansvarshavende redaktør)
Mathilde Weirsøe
(redaktør)
Lisbeth Hartmann
(medredaktør)
Ib Jensen
(bogredaktør)

Redaktionskomité

Carsten Fogh Nielsen
Carsten Henriksen
Dorte Kousholt
Helene Gad Ratner
Helle Rørbech
Jon Dag Rasmussen
Ulf Dalvad Berthelsen

Skribenter

Carsten Henriksen
Knut Holt Nielsen
Maj Juni
Mathilde Weirsøe

Korrektur

Kirsten Kovacs

Kontakt redaktionen

E-mail: asterisk@dpu.dk
Telefon: 87 15 17 45

Redaktionens adresse

DPU - Danmarks institut for
Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Abonnement

Abonnementet er gratis og
kan bestilles på dpu.au.dk/
Asterisk

Design: Hiske Jessen

Layout: Toke Bjørneboe

Illustration: Morten Voigt

Forside: Morten Voigt

Tryk: Scanprint A/S

ISSN nr.: 1601-5754

Oplag: 13.000

Asterisk er et magasin for
aktuel uddannelsesforskning.
Asterisk udkommer
fire gange årligt og er udgivet
af DPU - Danmarks institut for
Pædagogik og Uddannelse,
Aarhus Universitet. Artikler
eller illustrationer må ikke
eftertrykkes uden tilladelse.



5041-0004
TRYKSAG

TEMA: REFORMER, STANDARDER, KONCEPTER



S. 4-9

REFORMER GØR ANDET, END DE LOVER

Reformer er opreklamerede, lyder det fra den amerikanske forsker Larry Cuban. Alligevel virker de – især hvis man tager med, at en stor del af virkningen er uintenderet. Asterisk har set nærmere på, hvordan reformer tager form og ændrer skoler og dagtilbud.

S. 10-12

UDEN STANDARDER, INGEN SKOLE – MEN HVILKEN SKOLE?

Standarder i form af regler, rammer og koncepter har indtaget den danske folkeskole. Men standarderne er ikke kun spændetrojer for pædagogikken – de kan også åbne nye døre.

S. 13-15

FARVEL TIL DEN NATIONALE UDDANNELSESPOLITIK

Den danske uddannelsespolitik styres i stigende grad af europæiske standarder. Det sker ovenikøbet bag om ryggen på os, fordi vi ikke ved nok om uddannelsesforvaltningens finmekanik.

S. 16-18

ER DET LUKKETID FOR DEN ÅBNE SKOLE?

To skoleforskere sætter skolens åbenhed til debat og opfordrer den til at værne om sine værdier og se kritisk på det, den lukker ind.

S. 19-21

PÅ UNIVERSITETET LÆRER DU AT BLIVE MÅLRETTET OG KALKULERENDE. DET ER BARE IKKE DET ARBEJDSMARKEDET EFTERSPØRGER

Universitetsstuderende kommer hurtigt igennem studierne, og de er gode til at få 12. Men det sker på bekostning af de selvstændige akademiske kompetencer, som universitetet ikke længere giver tid til.

S. 22-25

TURBOLÆRING ER INGEN MIRAKELKUR

Forskere fra DPU, Aarhus Universitet sætter spørgsmålstegn ved de langsigtede skolefaglige og trivselsmæssige effekter af de populære intensive læringsforløb. Effekterne forsvinder, når man måler et år senere.

S. 26-29 SPOT PÅ NY FORSKNING

PÆDAGOGIKKEN I PROVINSEN HJÆLPER UNGE MED AT FLYTTE – MEN IKKE MED AT BLIVE

Børn og unge møder den samme pædagogik, uanset om de vokser op i en landsby eller i storbyen. Et nyt, antropologisk forskningsprojekt har undersøgt, hvad det lokale betyder for pædagogikken i provinsen.

S. 30-31 KOMMENTAR

BAKTERIER I PÆDAGOGIKKEN

Bakteriepædagogikken henter viden fra den nyeste bakterieforskning og bringer den i spil i de pædagogiske landskaber. Hvad betyder det for vores måde at tænke individer, bevidsthed og fællesskaber på?



ILLUSTRATION: MORTEN VOIGT

REFORMER GØR ANDET, END DE LOVER

Reformer er opreklamerede. Alligevel virker de – især hvis man tager med, at en stor del af virkningen er uintenderet. Asterisk har set nærmere på, hvordan reformer tager form og ændrer skoler og dagtilbud.



Af MAJ JUNI

Reformer på uddannelsesområdet er fulde af falske forhåbninger. De er opreklamerede og deres virkning bliver overdrevet. Det er meldingen fra den amerikanske professor Larry Cuban fra Stanford University, som Asterisk har talt med om reformer, som er et felt, han har forsket i gennem flere årtier. Han har bl.a. skrevet bogen *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*, der udkom i 2013.

”Når reformer er så overpromoverede, er det bl.a. fordi, de skal løse et problem, der er blevet fremstillet som en krise. Og så overdriver man den potentielle succes, man kan opnå med en reform,” siger Larry Cuban.

Det kan være sociale problemer som ulighed eller økonomiske problemer som

»I udarbejdelsen af reformer til skolen tager man sjældent lærernes arbejdsplads med i betragtning og konsulterer ikke lærerne. (...) Det er også en stor del af forklaringen på, hvorfor reformerne ikke holder, hvad de lover.«

Larry Cuban

manglende arbejdskraft. Når reformer bliver til på politisk niveau, er der ofte store løfter involveret, konstaterer Larry Cuban.

”Men i udarbejdelsen af reformer til skolen tager man sjældent lærernes arbejdsplads med i betragtning og konsulterer ikke lærerne. Især i forhold til de reformer, som handler om curriculum og alt det, der foregår i klasseværelset, er det problematisk. Det er også en stor del af forklaringen på, hvorfor reformerne ikke holder, hvad de lover,” siger Larry Cuban, der mener, reformer bør skrues anderledes sammen.

”Man skulle tro, det var sådan, at når en beslutning blev truffet på et højt niveau uden for skolen, så ville den kloge beslutningstager involvere lærere og skoleledere og bede dem om at udpege styrker og svagheder ved den påtænkte reform. Det sker imidlertid sjældent; i stedet kommer den type beslutninger fra toppen og går ned gennem systemet,”

»Når der sættes en reform i gang, er der meget, der står og gærer. Det er ikke bare et spørgsmål om teknikaliteter. Uanset om det står i reformpapiret eller ej, så ændrer det også på skolens socialitet og på menneskers identitet og følelser.«

Dorthe Staunæs

siger Larry Cuban og tilføjer, at den manglende involvering ofte bliver begrundet med, at der simpelthen ikke er tid til at involvere alle berørte parter i problemløsningen.

Uddannelsesreformernes top-down-proces betyder, at der er en del 'missing links' undervejs fra reformerne forlader politikernes skrivebord til de bliver implementeret i det enkelte klasseværelse, forklarer Larry Cuban.

”Som regel sker der konstante tilpasninger. I hvert skridt af processen sætter de involverede parter deres eget fingeraftryk, og sådan tilpasser reformen sig de omgivelser, den skal virke i. Det sker meget tydeligt i et decentraliseret uddannelsessystem, som det vi har i USA, men jeg er ret overbevist om, at det også sker i nationale uddannelsessystemer som det danske.”

En skole i opbrud

Herhjemme er det især Skolereformen fra 2014, der har ry for at være en af de største rystelser i dansk uddannelse i nyere tid. Men spørger man professor i ledelses- og socialpsykologi Dorthe Staunæs fra DPU, Aarhus Universitet, hvilken betydning Skolereformen har haft, minder hun om, at den ikke står alene. Skolereformen kom i kølvandet på en strukturreform med sammenlægninger af kommuner i 2007, en kvalitetsreform, der ændrede på ledelsen i forvaltningerne i 2009/10 og en inklusionsreform på skoleområdet i 2012. Og så kom den nogenlunde samtidig med en arbejdstidsaftale for lærerne i 2014.

”Når du står på den enkelte skole, har den i løbet af en kort årrække været udsat for fire



REFORMER

MED BETYDNING FOR SKOLE OG DAGTILBUD

STRUKTUREREFORMEN (2007)

Reducerede antallet af kommuner fra

271 til **98**

mens 12 amtskommuner blev til fem regioner.

KVALITETSREFORMEN (2009/10)

Indførte kvalitetsstandarder på ældre-, børne- og sundhedsområdet. Har blandt andet medført øget rammestyring og brugerinddragelse.

INKLUSIONSREFORMEN (2012)

Målet er, at elevers udvikling og læring så vidt muligt skal finde sted i den almindelige undervisning. Med reformen blev mange elever med særlige behov flyttet til almenundervisningen.

FOLKESKOLEREFORMEN (2014)

Reformens tre mål:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater.
- Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Nogenlunde samtidig med reformen kom lærernes ændrede arbejdstidsregler, der indebærer mindre forberedelsestid og flere undervisningstimer. De nye arbejdstidsregler finansierer folkeskolereformen.

DAGTILBUDSLOVEN MED NYE, STYRKEDE LÆREPLANER (2018)

Målet er en styrket pædagogisk læreplan, et større fokus på pædagogiske læringsmiljøer og en styrket evalueringskultur i danske daginstitutioner. Der er seks temaer i de styrkede læreplaner:

- Alsidig personlig udvikling
- Social udvikling
- Kommunikation og sprog
- Krop, sanser og bevægelse
- Natur, udeliv og science
- Kultur, æstetik og fællesskab.

reformer og en omfattende arbejdstidsændring. Skolens styrelses- og ledelsesbetingelser er med andre ord et område, som hele tiden er i opbrud. Derfor er det også svært at skille tingene ad og pege på, hvad lige netop Skolereformen gør ved skolen. Det er snarere en transformation, der er igangsat af nogle reformbevægelser, som har kørt længe,” forklarer Dorthe Staunæs og fortsætter:

”Selvfølgelig er der nogle særlige dele, som kan tilskrives Skolereformen. Men samtidig har man i hver skole og kommune valgt at gøre det på sin egen måde. Så selvom Skolereformen er et forsøg på at lave noget overordnet og mere nationalt, kommer det til udtryk på 100 forskellige måder. Det er ikke kun reformen, der ændrer på skolen – skolen ændrer også reformen undervejs, som den bliver taget op. Det er en dobbeltsidig proces.”

Fra reformtekst til følelser

Dorthe Staunæs har i de seneste år forsket i socialpsykologiske aspekter af, hvordan ledelse bliver til i reformers kølvand:

”Helt overordnet så gør reformerne altid mere, end de lover. Sagt på en anden måde: Man skal være opmærksom på alle de ikke-intenderede effekter, der også kommer. For eksempel skaber reformer, når de implementeres, også stemninger og følelser. De positive stemninger af fx håb og optimisme, der kan være i et styringsdokument, kan, når det føres ud i praksis, vise sig at skifte register til de negative følelser og stemninger som fx skam, skyld og misundelse,” siger Dorthe Staunæs.

Et eksempel på sådanne følelsesmæssige transformationer, som hun er stødt på i sin forskning, er, hvordan idéer om elevers motivation og lyst til læring i lokal kontekst veksles til simple styringsredskaber, der viser og sammenligner elevernes progression – fx hvem, der klarer sig bedst i klassen, eller hvordan den enkelte elev har udviklet sig i en given periode. Dette kan føre til stolthed og læringsiver, men også til skyld, skam og misundelse. Det er her, ledelses- og didaktikopgaverne accelererer, og man som leder må forholde sig til og håndtere effekterne af sin egen ledelse.

Forelsket i data

Et andet eksempel, hun møder i sin forskning, er, hvordan skolernes brug af data og datateknologier sætter skoleledelserne i prekære situationer, der kræver omtanke. Ønsket om at bruge forskellige typer af små og store data har bl.a. rod i et ønske om at synliggøre progression og mangel på samme. Det handler om, hvorvidt der er elever og grupper af



Pædagogiske koncepter og idéer om elevers motivation og lyst til læring bliver nemt vekslet til styringsredskaber i klasseværelset. Det producerer ikke blot motivation, men også misundelse og skam blandt nogle elever.

elever, fx fordelt på køn og etnicitet, der ikke lærer det, de skal, eller ikke trives.

”Umiddelbart tilbyder data systematik og forenkling: Dels giver data et koncentrat af viden, som skolerne kan bruge i den interne kommunikation og i deres fælles planlægning, og dels produceres data til forvaltningen,” forklarer Dorthe Staunæs.

Tendensen til at bruge data er bestemt også nærværende i det amerikanske skolesystem, fortæller professor Larry Cuban. Den teknologiske udvikling har gjort det muligt at samle store mængder data og lave algoritmer, der kan konkludere på de data.

”I det amerikanske skolesystem har der været forsøg på at lave datadrevne beslutninger. Men reelt bliver de data ikke brugt til så meget. Det skyldes, at den enkelte lærer i sin travle hverdag med et stort antal elever finder det overvældende at skulle planlægge undervisningen efter data, selv

om de er tilgængelige. Man kan udtrykke det sådan, at beslutningstagere og reformmagere har en kærlighedsaffære med data. Men lærerne føler ikke samme forelskelse,” siger Larry Cuban.

En af de ting, der gør data populære, er, at de tilbyder et visuelt sprog, så lærere og ledere på skole- og forvaltningsniveau kan tale sammen, forklarer Dorthe Staunæs.

”Men data afføder også en hel masse nye problemstillinger. Når der sendes en graf ud i cirkulation, der viser, at sådan går det i 6. a, og sådan går det 6. b, skaber det noget mellem de klasser. Gør den ene lærer det bedre end den anden? Er børnene dygtigere i den ene end i den anden klasse? Det sætter alle i prækære situationer og afføder nogle følelsesmæssige reaktioner, som lederen skal håndtere med omtanke. Man skal derfor ikke udarbejde data på noget, man ikke har tænkt sig at gøre noget ved.”

Data gør mere, end de viser

Den store interesse for at arbejde med data i skolen er altså kommet i slipstrømmen af de seneste reformer – og det på trods af at Skolereformen ikke stiller krav om, at ledelsen skal bruge data. Hvorfor har det så vundet så stor udbredelse?

Dorthe Staunæs mener, at det bl.a. har rod i Skolereformens tredje mål, der lyder:

”Tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.”

”Mange steder er det blevet oversat til: ’Derfor skal vi vise vores professionelle viden’. Og tanken har så været at gøre det i dataform. Det kobler sig til fremkomsten af styrings- og evidensparadigmer – det er en måde at vise, hvad der virker, og at man bruger sine ressourcer ordentligt. Men det er ikke simpelt at bruge data. Det kræver data-literacy. Altså at man kan fortolke



Den nye dagtilbudslov markerer den danske tradition for at lade børn blive skoleparate gennem leg og fællesskab.

data, men også at man som leder kan forholde sig til, at data gør mere, end de viser,” forklarer Dorthe Staunæs, der har oplevet flere skoler, som pludselig får nogle data og problemstillinger i hænderne, der kommer bag på dem.

”Skoleledelserne har brug for hjælp til at reflektere over, hvilke ikke-intenderede effekter, der kan opstå – og hvordan de skal lede ud fra det. Det kan være, de opdager, at der foregår noget helt andet i deres skole, end de troede. Eller det kan være, de faktisk måler på nogle forkerte eller upræcise datakategorier. Reformerne sætter på den måde nogle styringsbetingelser – og dem skal der ledes på. Og når man så har gjort det, skal man også ind og lede på effekterne af den ledelse, man har praktiseret,” siger hun.

Data kan misbruges

Et indbygget paradoks i den nye brug af data på skolerne er, at der på den ene side kan

opstå en vis datagrådighed og vilje til at ville vide og på den anden side også en vilje til ikke at ville vide, fortæller Dorthe Staunæs. Det kommer blandt andet til udtryk i forhold til Skolereformens to første mål, der handler om, at folkeskolen skal udfordre alle elever til at blive så dygtige som muligt og at mindske betydningen af social baggrund. Her dukker spørgsmålet op, om man skal udarbejde data på bestemte grupper?

”Det at lave data på individer og på grupper er en vanskelig balancegang, fordi man faktisk ikke ved, om de data hjælper eller ej, om de blot udpeger nogle, og om man reelt har redskaberne til at forstå de forskelle, der eventuelt måtte være grupperne imellem. Det kan føre til nogle store politiske diskussioner, hvor der er risiko for, at data bliver misbrugt og politiseret. Det betyder, at man som leder skal overveje nøje, hvad man vil lave data på, hvordan de skal læses og formidles, og hvad disse data potentielt kan gå

i interaktion med. Det spørgsmål, man altid må stille sig, er, om og hvordan disse data vil gavne eleverne.”

Reformer har kort levetid

Dorthe Staunæs er ikke i tvivl om, at de seneste års reformer af skolen har givet lederne en ekstra betydning og nogle ændrede grundvilkår. Der ligger en stor ledelsesopgave i reformerne.

”Der er mange forventninger, og som leder skal man kunne fornemme, hvad der foregår. Når der sættes en reform i gang, er der meget, der står og gærer. Det er ikke bare et spørgsmål om teknikaliteter. Uanset om det står i reformpapiret eller ej, så ændrer det også på skolens socialitet og på menneskers identitet og følelser.”

Spørgsmålet er, om reformerne får tid nok til at hæve færdigt, så at sige. Det er professor Larry Cuban fra Stanford University i tvivl om. Som medforfatter til bogen *Cutting*

»Jeg kan godt blive i tvivl om, hvor meget der ændrer sig. Måske er det sådan, at de, der gør det godt, stadigvæk gør det godt, mens de, der gør det mindre godt, stadigvæk gør det mindre godt.«

Charlotte Ringsmose

Through The Hype: The Essential Guide To School Reform fra 2010 lavede han en analyse, der viste, at skolereformer får kortere og kortere levetid.

»Der er en stor kløft mellem beslutningstagerne og praksis. Og det er især de reformer, som handler om undervisningen, der bliver lagt hurtigt i graven. Primært fordi lærerne ikke har været involveret – og derfor er de ude af trit med virkeligheden og tager fx ikke hensyn til lærerens skema eller elevtal,» forklarer han.

Ny fælles ramme for dagtilbud

Der bliver også sat forandringer i gang på dagtilbudsområdet. I juli i år trådte den nye dagtilbudslov med styrkede pædagogiske læreplaner i kraft herhjemme. Intentionen med reformen er at give området en stærkere fælles ramme.

Charlotte Ringsmose, der er lektor på DPU, Aarhus Universitet, og forsker i betydningen af den tidlige barndom i et udviklings- og læringsperspektiv, vurderer, at den nye lov er meget fin – og meget bredt formuleret. Men ligesom Larry Cuban ser, at langt fra alle reformtiltag når klasselokalet, oplever hun også på dagtilbudsområdet en kløft mellem beslutningstager og praksis. Og spørgsmålet er, i hvilket omfang de nye læreplaner når ud til pædagogerne i institutionerne.

Charlotte Ringsmose peger på, at dagtilbudsområdet generelt er et område, som lever sit eget liv med meget lidt styring fra centralt hold.

»Det er i ret vid udstrækning overladt til kommunerne selv at foranstalte dagtilbudene. Paradoksalt nok gør de det rimelig ens, selv om de har frie rammer til at fastlægge både normeringer og gruppestørrelser

og institutionernes størrelser. Tag eksempelvis et fænomen som klyngeledelse – det bredte sig som en steppebrand for nogle år siden. Kommunerne bliver meget inspirerede af hinanden,» konstaterer Charlotte Ringsmose.

Hun roser den nye dagtilbudslov for at være en reform med smukke formuleringer og en vigtig markering af en dansk tradition for at lade børn blive skoleparate gennem leg og fællesskab og lære gennem deltagelse.

»Når jeg fortæller om den i udlandet, er jeg meget stolt af den. Vi viser, at vi kan noget, som gør børn livsglade og skoleparate, selv om de ikke bliver styret med hård hånd og lærer tal og bogstaver. Men det er desværre stadig meget uklart, hvornår man er i mål. Det er en lov, der vil blive tolket på mange forskellige måder, og det ville være en fordel, hvis man kunne evaluere og se, om det også betyder, at man arbejder på nogle mere hensigtsmæssige måder,» siger Charlotte Ringsmose, der har været med til at udvikle metoden KIDS, som måler kvalitetsudvikling i daginstitutioner.

»Fra min forskning ved jeg, at der er stor forskel på, hvordan dagtilbuddene arbejder med nyepædagogiske idéer, som de nye læreplaner jo er udtryk for. Nogle dagtilbud tager let nye idéer til sig og implementerer dem. Andre gør ikke. Jeg kan godt blive i tvivl om, hvor meget der reelt ændrer sig. Måske er det sådan, at de, der gør det godt, stadigvæk gør det godt, mens de, der gør det mindre godt, stadigvæk gør det mindre godt,» siger Charlotte Ringsmose og tilføjer, at det i høj grad også handler om, hvordan kommunerne får fulgt op på reformen.

Hun efterlyser ikke en højere grad af topstyring, men snarere at den dagsorden, hun møder i kommunerne, også bliver spredt videre ud i kæden – så god kvalitet versus dårlig kvalitet også er forhold, der er på stuepædagogernes dagsorden. Som hun oplever det nu, spreder budskaberne sig som ringe i vandet – jo længere de når ud, jo svagere er de blevet.

Fra projekt til hverdag

Et positivt træk ved den nye reform af dagtilbuddene er, at de pædagogiske læreplaner er blevet mere synlige og allestedsnærværende, vurderer Charlotte Ringsmose. Det pædagogiske arbejde med de tidligere læreplanste-maer havde mere projektkarakter, mens de nye, styrkede læreplaner tager afsæt i et bredt læringsbegreb, der altid er til stede. Men ét er læreplaner, noget andet er den pædagogiske hverdag.

»Spørgsmålet er, hvordan man får det til at fungere og via ledelsen når ud i praksis.»

Ligesom Dorthe Staunæs ser på skoleområdet, er Charlotte Ringsmose ikke i tvivl om, at det i sidste ende er et ledelsesspørgsmål, hvilken form de styrkede læreplaner tager i de enkelte dagtilbud.

»Det handler i høj grad om, hvorvidt der er en ledelse, som holder blikket på horisonten, sætter faglighed højt, rekrutterer ud fra faglighed og lader medarbejderne diskutere den faglighed.» ■



Hør artiklen som podcast:
dpu.au.dk/asterisk-podcast

Læs mere:

Dorthe Staunæs, Katja Brøgger, John Benedicto Krejler: How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. I: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2018

Larry Cuban: *Inside the Black Box of the Classroom: Change without Reform in American Education*. Harvard Education Press, 2013.

Jane L. David & Larry Cuban: *Cutting Through The Hype - The Essential Guide To School Reform*. Harvard Education Press, 2010.



LARRY CUBAN er professor emeritus på Stanford University og forsker blandt andet i uddannelse, pædagogisk ledelse, teknologi i undervisningen og skolereformer. Har skrevet flere bøger om skolereformer og klasseledelse.



DORTHE STAUNÆS er professor i ledelses- og socialpsykologi på DPU, Aarhus Universitet. Arbejder for tiden blandt andet med Data-literacy – ledelse af læring og trivsel, der er et folkeskoleprojekt finansieret af A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal. Hun underviser på kandidatuddannelse i uddannelsesvidenskab samt Master i ledelse af uddannelsesinstitutioner på DPU, Aarhus Universitet.



CHARLOTTE RINGSMOSE er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i kvalitet i dagtilbud, herunder særligt hvilke forhold der styrker udsatte børns udvikling og muligheder. Hun er leder af forskningsprogrammet Læring, didaktik og innovation i dagtilbud på DPU, Aarhus Universitet. Hun underviser på kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi.

UDEN STANDARDER, INGEN SKOLE – MEN HVILKEN SKOLE?

Den tid er slut, hvor lærerens private pædagogik styrede slagets gang i klasseværelset. I dag vælter standarder ned over den danske folkeskole i form af regler, rammer og koncepter. Men standarder er ikke kun spændetrøjer for pædagogikken – de kan også åbne nye døre, lyder det fra DPU-forsker Helene Ratner, der samtidig retter opmærksomheden mod standardernes utilsigtede effekter.



Nationale test er en af de standarder, der fylder meget i folkeskolen. De muliggør en ensartet bedømmelse. Men der er en risiko for, at netop det, de tester, ender med at få for meget fokus i undervisningen.

Når eleverne tager nationale test, når skolerne gennemfører trivselsmålinger, eller når kommunen beslutter at arbejde med synlig læring, er der standarder på spil. Der har altid været standarder på spil i skolen, men i de senere år er der blevet flere af dem, og de udstikker i højere og højere grad rammerne for det pædagogiske og didaktiske arbejde.

Når man taler om standardisering i skoleverdenen, er det derfor sjældent de positive associationer, der dominerer, fortæller Helene Ratner, lektor ved DPU, Aarhus Universitet.

”Standarder kobles tit til afprofessionalisering. Man siger, at standardisering sætter lærernes professionelle dømmekraft ud af spil og reducerer deres pædagogiske frihed. Det mener jeg, er en forsimplet måde at tale om standarder på. Det er vigtigt at have for øje, at skolen allerede er og altid har været standardiseret: Uden standarder ville vi slet ikke kunne have en fælles folkeskole. Standarder gør, at der er en masse ting, vi ikke behøver at tage stilling til igen og igen, fordi der allerede er truffet nogle beslutninger, der tillader os at have opmærksomheden et andet sted, som vi måske pædagogisk set synes er vigtigere. Og det er faktisk en gave, der også kan styrke den professionelle dømmekraft,” siger Helene Ratner.

Ensartet serviceniveau

7-trinskarakterskalaen er et eksempel på en standard. Hvis udgangspunktet nu engang er, at en elevs præstation skal bedømmes med en karakter, gør skalaen det muligt at sammenligne præstationer og at samarbejde i et censorkorps uden hele tiden at skulle opfinde vurderingssystemer og oversætte dem for hinanden.

”Standarder reducerer altså ikke blot handle- og dømmekraft, de beforder den også. Man kan ikke sige noget generelt om, hvorvidt standarder begrænser eller frigør os. Det må altid afhænge af, hvilken standard vi taler om, og hvordan vi bruger den i de enkelte situationer,” siger Helene Ratner, der mener, at styrken ved standarder er, at de producerer ensartethed og sammenlignelighed på tværs af tid og sted.

”Fra politisk side lægger man vægt på, at der er nogenlunde samme serviceniveau overalt i den danske folkeskole. Det er indlysende, at der også er store forskelle, men som udgangspunkt skal jeg kunne forvente

at møde det samme, hvis jeg tager mine børn ud af 3. klasse i en skole i Nordsjælland og flytter til Nordjylland. Det er de samme fag, nogenlunde det samme timetal og det samme, børnene skal lære. Det er ikke bare demokratisk legitimt at styre gennem standarder, det er også nødvendigt,” siger Helene Ratner og understreger samtidig, at det netop derfor også er vigtigt at påvise de uintenderede konsekvenser af den styring, standarder muliggør.

Uheldige følgevirkninger

Standardisering er nemlig ikke kun et middel til at ensrette, den kan også have utilsigtede konsekvenser. De bliver tydeligt, når standarder pludselig fører til noget andet end det, der var hensigten med dem – det gælder især, når de kobles til mål- og resultatstyring. Som eksempel nævner Helene Ratner de nationale test, hvor standarder giver mulighed for at sammenligne og samtidig fungerer som forudsætning for ensartet bedømmelse af elevers og skolers præstationer.

”De nationale test er en standardiseret evalueringsform, som alle folkeskoler skal gennemføre. Intentionen bag de nationale test er dels nationalt at følge, hvordan folkeskolens elevers præstationer udvikler sig over tid – bliver de dygtigere eller dårligere – og dels at give lærerne mulighed for ensartede vurderinger af elevers færdigheder inden for især læsning og matematik. Politikerne ville ikke kunne måle på politisk besluttede mål for folkeskolen – fx at alle elever skal blive så dygtige, som de kan – uden en standard til fx at fortælle os, hvad det vil sige at være ikke god til læsning i 8. klasse,” forklarer Helene Ratner.

Samtidigt rejser de nationale test som standard en række spørgsmål om uheldige følgevirkninger, påpeger hun.

”Fx om man måler på det rigtige, om det producerer en uheldig præstationskultur blandt elever og skoler, om det fylder for meget i undervisningen på bekostning af andre ting. Så selvom standarder, som fx de nationale test muliggør ensartet bedømmelse, så er de ikke uskyldige.”

Standardiseret trivsel

Når trivsel er kommet i fokus som noget målbart i form af årlige trivselsmålinger i folkeskolen, så skyldes det, at Folkeskolereformen (2014) medførte en målsætning om at øge elevernes trivsel. Dette skabte et politisk behov for fælles standarder for, hvordan vi definerer trivsel, og overvejelser omkring hvilke dimensioner af trivselsbegrebet, man

»Standarder gør, at der er en masse ting, vi ikke behøver at tage stilling til igen og igen, fordi der allerede er truffet nogle beslutninger, der tillader os at have opmærksomheden et andet sted, som vi måske pædagogisk set synes er vigtigere.«

Helene Ratner

HVAD ER EN STANDARD?

Regler, man har besluttet skal følges, når man producerer et produkt, udformer en tekst, eller udfører en aktivitet. Fx angiver Folkeskolereformen bindende regler for, hvor store klasserne må være, og hvor mange timers dansk og matematik eleverne som minimum skal have på de forskellige klassetrin. Trivselsmåling, 7-trinsskælskala og de nationale test er også tvungne standarder for Folkeskolen, vedtaget gennem lov.

Koncepter, der kan have effekt som standard, men er frivillige anvisninger i forhold til, hvordan man underviser, evaluerer og forstår læring. Fx synlig læring, baseret på John Hatties metastudier og rangliste over effektiv undervisning. Koncepter er ikke tvingende som lov, men en kommune kan beslutte at arbejde med konceptet i alle sine skoler.

Best practice som reelt bare er anbefalede procedurer og anvisninger, der kan have standardiserende virkninger, når organisationer efterligner hinanden.

Standarder går på tværs af tid og sted og spænder over hele praksisfællesskaber. Det er ikke en standard, hvis det blot er en fælles praksis for nogle få mennesker, eller noget et praksisfællesskab kun gør en gang. Standarder kræver gentagelser og skal virke over længere tid.

Kilde: Geoffrey C. Bowker, Susan Lee Star: *Sorting Things out. Classification and its Consequences*. MIT Press 1999, og Helene Ratner

meningsfuldt kan spørge ind til, og hvordan disse dimensioner konkret kan omsættes til et spørgeskema.

”Den politiske målsætning om at øge trivsel medførte et kæmpe standardiseringsarbejde, der både handlede om at udvikle spørgsmål til spørgeskemaet – man skal stille spørgsmål, som man formoder, at børn vil fortolke på samme måde på alle skoler – men også forudsatte standardiserede dataformater,” siger Helene Ratner og forklarer, at Undervisningsministeriet skal modtage elevernes svar i digitalt format for at kunne lave de statistiske beregninger, der indikerer trivslen på skolerne. På baggrund af svarene fra den første runde af trivselsmålinger udviklede Undervisningsministeriet fire trivselsindikatorer, som bl.a. bruges i kommunernes supervision af skolernes arbejde med kvalitet.

”Dvs., at nationale trivselsmålinger forudsætter standardisering i hele processen fra design af spørgeskemaer over fastsættelse af dataformater til selve trivselsindikatorerne, som skolerne skal forholde sig til i bl.a. kvalitetsrapporter, hvor der igen er standardiserede visninger af skolens trivselsindikatorer,” siger hun.

Styring på distancen

Når vi taler om standardisering, kommer vi ikke uden om også at tale om styring. Men det kan samtidig medføre konkurrence om at klare sig godt i de målinger, som repræsenterer skolers kvalitet udadtil, forklarer Helene Ratner.

”Vi har set mange reformer på skoleområdet, som har handlet om at give skoleledere mere frihed. Men samtidigt har vi fået flere standarder, som begrænser skoleledernes råderum. Standarder muliggør det, forskningen betegner som styring på distancen. Det betyder, at uddannelser ikke kun bliver styret gennem lovgivning og kontrol, men også indirekte gennem standarder, der fx definerer kvalitet i skolen. Hensigten er så at påvirke uddannelsesinstitutionerne til at definere kvalitet på en måde, der flugter med politiske målsætninger,” siger Helene Ratner.

Standarder er altså ikke neutrale tekniske foranstaltninger – de påvirker den måde, vi arbejder med kvalitet i skole og uddannelse på. Derfor bør vi også stille spørgsmål til selve kvaliteten af de effekter, standardiserede målinger kan få, mener hun.

”Det, de nationale test tester, er måske også det, der bliver fokus på i undervisningen. Og det, trivselsmålingerne måler på, er måske også det, der får den pædagogiske opmærksomhed. På den ene side kan standardiserede

»På den ene side kan standardiserede målinger hjælpe med at prioritere og fokusere indsatser; men på den anden side, så er der altid den risiko ved standarder, at de får lov til at dominere pædagogikken for meget.«

Helene Ratner

målinger hjælpe med at prioritere og fokusere indsatser; men på den anden side, så er der altid den risiko ved standarder, at de får lov til at dominere pædagogikken for meget,” siger Helene Ratner.

Digitale platforme og målstyring

Selvom der altid har været standarder i skolen, er standardiseringen accelereret i de senere år. En af grundene er den teknologiske udvikling. Videns-, lærings- og samarbejdsportaler, digitale læremidler og ikke mindst flere og flere data om flere og flere ting, der skal kunne lagres, behandles og deles – det kræver alt sammen ensartede formater og arbejdsgange, der bygger på standarder.

”Når læringsplatforme fx gør det muligt at koble Fælles Mål til lærernes konkrete lærings- og undervisningsforløb ude på skolerne, faciliterer det, at lærerne holder læringsmål i fokus. På den måde fremmer læringsplatforme reformpolitiske ambitioner om et skifte fra indholds- til læringsmålstyret undervisning,” siger Helene Ratner.

Det er nemlig en central egenskab ved standarder, at de gør noget synligt – men samtidig noget andet usynligt. De nationale test synliggør fx elevernes præstationer inden for bestemte profilområder i læsning og matematik – men disse profilområder dækker selvsagt ikke alt, hvad elever skal lære i fagene. Dermed bliver det usynligt, at eleverne kan være dygtige til matematik og læsning på områder, der falder uden for testen. Det samme gælder trivselsmålinger.

”Det er jo godt, at man med trivselsmålinger giver eleverne mulighed for at markere, at de oplever fx mobning, der måske ellers ville forblive usynlig. Men det, målingen synliggør, er, hvordan trivsel opleves på netop det tidspunkt af året, hvor undersøgelsen gennemføres – situationen kan jo være en anden på andre tidspunkter, og jeg har endda hørt skoleledere tale om, hvornår på året det vil være taktisk bedst at lave trivselsmåling,

fordi de er optagede af at få gode målinger,” siger Helene Ratner, der dog også mener, at standardisering i form af digitalisering kan få de professionelle til at tænke over deres hidtidige praksis på en ny måde.

”Når lærerne fx skal bruge en digital læringsplatform til at planlægge undervisningsforløb, skal alle udfylde de samme felter, men det betyder også, at de bliver nødt til at eksplicite deres planer i stedet for måske som hidtil at have dele af dem inde i hovedet eller kunne det på rygraden. Men standardisering har selvfølgelig også en slagside, fordi det kan betyde, at værdifulde dimensioner af den hidtidige praksis går tabt,” siger hun og peger så på, at standardiseringen accelereres yderligere af det styringsparadigme, der præger den offentlige sektor i dag.

”Organiseringen og styringen af den offentlige forvaltning i dag har et enormt fokus på output, resultater, sammenligning, benchmarking og offentliggørelse af, hvordan de enkelte institutioner performer. Dette forudsætter fælles standarder for, hvordan det skal beskrives og måles,” siger Helene Ratner.

Standarder for den enkelte

Standarder er i sagens natur generiske. De angiver en fælles måde at gøre tingene på og skaber ensartethed på tværs af individuelle forskelle. Men samtidig er der ifølge Helene Ratner en tendens til at fokusere på den enkelte elevs læring, hvilket hun betegner som en individfokuseret læringsforståelse. Konsekvensen af dette fokus på den enkelte elev er ikke blot, at lærerne skal blive endnu bedre til at undervisningsdifferentiere. Det betyder paradoksalt nok, at der bliver endnu mere brug for standarder, så fx de digitale systemer og Fælles Mål kan understøtte et fokus på den enkeltes læring.

”Når det er muligt på en læringsplatform at vurdere, i hvor høj grad de enkelte elever har opfyldt læringsmålene, beror det på et kæmpe standardiseringsarbejde. Fokusset på hver enkelt elev er også helt tydeligt med

de nationale test, hvor eleverne netop ikke tager den samme test, men hvor en algoritme løbende tilpasser testen til elevernes besvarelser. Vi ser det også med Matematikfessors Supertræner og andre digitale læremidler. Dette fjerner naturligvis ikke undervisningsdifferentieringen fra lærerens bord, men forankrer den i højere grad i computernes kunstige intelligens,” siger Helene Ratner.

For mange standarder?

Vi kan ikke have en skole uden standarder. Men kan der omvendt gå så meget standardisering i den, at det ødelægger den levende skole? For Helene Ratner er det ikke så meget et spørgsmål om antallet af standarder, men om hvor tvungne de er, og hvordan de faktisk bruges lokalt.

”De spørgsmål, vi bør stille os selv, er: Hvad bliver synligt, og hvad bliver usynligt med netop denne standard? Hvordan kan den gavne, og hvilken skade kan den gøre? Hvad er det for en skole, vi får med den, og hvilke værdier bygger den på? Og er det sådan en skole, vi gerne vil have?”

Hun mener, at den nylige debat om trivselsmålinger illustrerer ambivalensen omkring standardisering. Udover dataetiske diskussioner om, hvorvidt forældrene var blevet korrekt informeret, rejste den også spørgsmål om, hvorvidt man overhovedet kan og bør måle trivsel.

”Her så vi to argumenter: På den ene side lød det, at man ikke kan standardisere noget så subjektivt og flygtigt som trivsel. Modargumentet lød, at det er positivt med en skole, hvor vi ikke kun måler de faglige præstationer, men også tager trivsel så alvorligt, at vi også prøver at måle på det.” ■

Læs mere:

Helene Ratner: Datamassage: ledelsesinformations-systemers kodificering af velfærd. I: Anders la Cour, Holger Højlund, Susanne Boch Waldorff: Når teknologier holder mere end de lover: kritiske perspektiver på ledelse af velfærd. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2017.

Geoffrey C. Bowker, Susan Lee Star: Sorting Things out. Classification and its Consequences. MIT press 1999.



HELENE RATNER er lektor ved DPU, Aarhus Universitet, og er tilknyttet afdelingen for Uddannelsesvidenskab. Hun forsker i data, standarder, uddannelsespolitik og -forvaltning. Underviser på DPU's bachelor- og kandidatuddannelse i uddannelsesvidenskab og på DPU's masteruddannelse i ledelse af uddannelsesinstitutioner.

NYE STANDARDER FOR PÆDAGOGIKKEN 2:
VIDEREGÅENDE UDDANNELSE

FARVEL TIL DEN NATIONALE UDDANNELSES- POLITIK

En sit down-strejke foran rektors kontor nytter ikke længere noget, hvis ansatte eller studerende på landets universiteter vil udtrykke deres utilfredshed. Den hjemlige uddannelsespolitik styres i stigende grad af europæiske standarder. Det sker ovenikøbet bag om ryggen på os, fordi vi ikke ved nok om uddannelsesforvaltningens finmekanik.

ECTS-point, akkreditering, kvalitetssikring og kvalifikationsrammer. Tilsyneladende tekniske termer fra en fjern planet. Vi skal da også helt til Bologna for at finde forklaringen. Nærmere bestemt Bologna-processen, der de sidste 20 år har været hjørnestenen i de reformer, de videregående uddannelser i Europa indfører. En ledestjerne for nogle. Et skræmmebillede for andre. Et tågeslør for de fleste.

Bologna-processen er betegnelsen for et uddannelsespolitisk samarbejde mellem EU-medlemslandene og en række andre lande. Et samarbejde, der ikke udmønter sig i love og regler, men i fælles, forpligtende standarder for de videregående uddannelser. Ifølge Katja Brøgger, lektor ved DPU, Aarhus Universitet, er det ikke nyt, at vores uddannelsessystem bygger på standarder. Men med Bologna-processen, der blev indledt i 1999, er standardiseringen for det første taget kraftigt til i styrke og for det andet blevet international.

”Standardisering er blevet en integreret del af den europæiske styring af de nationale uddannelsessystemer. Man kan kalde det en styring på distancen, fordi den sker indirekte, og fordi Bologna-processen udarbejder standarder, som det skal være muligt at implementere på tværs af landegrænser, uddannelsesinstitutioner og kulturelle kontekster,” forklarer Katja Brøgger.

Det er ikke i sig selv et problem, mener hun. I hvert fald ikke hvis man er enig i ambitionerne bag standardiseringen.

”Det er gennem standarder, vi kan øge mobiliteten af studerende og forskere og måske udjævne noget af den sociale ulighed i ungdomsårgangene på tværs af de lande, der deltager i Bologna-processen. Det, synes jeg, er nogle prisværdige ambitioner, og standarderne skaber den infrastruktur, der muliggør det,” siger hun.

Problemet er snarere, at det for de fleste er usynligt, i hvor høj grad vores videregående uddannelsessystem er styret af standarder.

”Vi er fortsat meget tilbøjelige til at orientere os i forhold til nationale og lokale kontekster. Vi tænker måske om et tiltag, vi ikke bryder os om, at det er noget, den lokale ledelse på universitetet eller regeringen har fundet på, mens det i virkeligheden er en målsætning eller en standard, Danmark har tilsluttet sig på internationalt plan, og som vi politisk har besluttet, at vi gerne vil leve op til herhjemme,” siger Katja Brøgger.



Det er en udbredt misforståelse, at uddannelsessystemerne stadig først og fremmest er nationale anliggender. Men fordi de internationale standarder implementeres i national lovgivning, ser det sådan ud.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Bologna-processen har ændret rammerne for undervisningen på de danske universiteter og den påvirker dermed også undervisningens indhold.

Motor for økonomien

I 1992 blev EF med Maastricht-traktaten til EU, og samme år trådte EU's indre marked i kraft.

”Når EU interesserer sig så meget for uddannelse, handler det først og fremmest om, at uddannelse ses som hjælpedisciplin for EU's økonomi. Uddannelse blev allerede i starten af 1990'erne udset til at være en vækstmotor for det indre marked. I et EU-perspektiv er det jo et legitimt ræsonnement, da EU nu en gang har hovedansvaret for den europæiske økonomi,” siger Katja Brøgger.

Et kardinalpunkt i det indre marked er arbejdskraftens frie bevægelighed. Men arbejdskraften kan kun bevæge sig frit, hvis arbejdsgiveren i Tyskland kan forstå, hvad det er for kvalifikationer, medarbejderen fra Frankrig har taget med sig. Det kneb det med, fordi de enkelte lande havde deres egne uddannelses-systemer, og de forskellige uddannelser derfor ikke var umiddelbart sammenlignelige. Det problem kunne EU ikke lovgive sig ud af, fordi uddannelse falder uden for EU's juridiske kompetence og er nationalstaternes eget ansvarsområde.

”På uddannelsesområdet har EU kun en koordinerende funktion. I forhold til de videregående uddannelser udmøntes den funktion i Bologna-processen. Det er teknisk set et mellemstatsligt samarbejde uden om EU, men EU spiller en central rolle i processen og har derigennem bidraget til at ændre hele vores måde at tænke og organisere videregående uddannelse på. Fx er det øgede fokus på uddannelsernes arbejdsmarkedsrelevans, vi ser i dag, kommet til Danmark via Bologna-processen,” siger Katja Brøgger og påpeger, at standardisering generelt er en af

de mest effektive måder at styre og forvalte på uden at have juridisk mandat.

”Selvom der ikke er nogen, der tvinger de enkelte lande til at indføre standarderne, er de færreste lande interesseret i at stille sig uden for den form for mellemstatsligt samarbejde.”

Hun mener, at det er en udbredt misforståelse, at uddannelsessystemerne stadig først og fremmest er nationale anliggender. Men fordi de internationale standarder implementeres i national lovgivning, ser det sådan ud.

”Sat på spidsen kan man sige, at der stort set ikke findes national styring af videregående uddannelse længere. Der er naturligvis stadig nationale tiltag som Fremdriftsreformen og dimensionering, men selv de flugter med de internationale ambitioner. Hele designet af vores uddannelser er baseret på internationale standarder.”

Styring bag om ryggen

Bologna-processen angår kun de videregående uddannelser. Men logikken bag forgrener sig og har effekt ud i det øvrige uddannelses-system. EU spiller i dag sin koordinerende rolle på flere baner og har så sent som i foråret 2018 lavet et reformudspil for de dele af uddannelsesområdet, der ligger uden for Bologna-processen. Derfor er der ifølge Katja Brøgger ekstra grund til at hæfte sig ved den måde, standardisering virker på.

”Den europæiske styring af uddannelse virker bag om ryggen på os. Den kommer ikke fra en tydelig afsender, men fra de internationale standarder, som vi så implementerer i den nationale lovgivning. Derfor opdager vi ikke altid, at styringen kommer udefra,” siger hun.

Når der er grund til at være kritisk over for den snigende styring, er det bl.a., fordi den

»Sat på spidsen kan man sige, at der stort set ikke findes national styring af videregående uddannelse længere. (...) Hele designet af vores uddannelser er baseret på internationale standarder.«

Katja Brøgger

ikke er resultat af en demokratisk parlamentarisk proces – selvom det selvfølgelig er de enkeltes landes parlamenter, der vedtager at omsætte de internationale standarder til national lovgivning.

”Bologna-processen er et frivilligt uddannelsespolitisk samarbejde mellem myndigheder i deltagerlandene, men også interesse- og lobbyorganisationer, der jo ikke er demokratisk valgte, deltager. Samarbejdet er ikke bundet af de begrænsninger, der knytter sig til en formaliseret beslutningsstruktur, så det muliggør i princippet en effektiv koordinering. Men det betyder også, at standardiseringen er udenomsparlamentarisk virksomhed,” siger Katja Brøgger, der derfor mener, at standardiseringen har et demokratisk underskud.

Undervisere på oversættelsesarbejde

Ét er den politiske styring bag om ryggen på os, noget andet er den pris, pædagogikken på de videregående uddannelser betaler, når den bliver ramt af standarder.

”Konsekvenserne bliver tydelige i forhold til de såkaldte kvalifikationsrammer. Det er en standardiseret måde at strukturere uddannelse på, som vi har indført herhjemme som en del af Bologna-processen, og som udfordrer den måde, vi har været vant til at opfatte uddannelsernes struktur og organisering på,” siger Katja Brøgger.

I Skandinavien og det kontinentale Europa har vi traditionelt haft et fokus på undervisningens indhold, hvor den studerende gennem tilegnelse af stoffet udvikler sig som person. Men Bologna-processen læner sig op ad den angloamerikanske tradition og tænker undervisning i forhold til lærings- og kompetencemål.



STANDARDEPNE PÅ UNIVERSITETET

Standarder i uddannelse

Generiske beskrivelser af, hvordan procedurer gennemføres og systemer opbygges – primært i form af ramme- og performancestandarder. Bologna- og EU-standarder er kdestandarder, dvs., de er ulseligt forbundet med hinanden: Implementering af én standard fører til implementering af dem alle.

Eksempler på sådanne standarder er kvalifikationsrammer, akkreditering, ECTS-point og 3+2+3-gradstrukturen (treårig bachelor-, toårig kandidat- og treårig ph.d.-uddannelse), der muliggør sammenligning og overførelse af merit og uddannelsesniveaue.

Bologna-processen

Betegnelse for det mellemstatslige samarbejde om de videregående uddannelser i Europa. Baggrunden for processen er Bologna-deklarationen, der blev vedtaget i 1999 af undervisningsministre fra 29 europæiske lande. I dag deltager 48 lande i Bologna-processen, der altså ikke er et rent EU-anliggende.

Kvalifikationsrammer

Det videregående uddannelsessystem i Danmark styres af kvalifikationsrammerne for hhv. videregående uddannelse, der er udarbejdet i regi af Bologna-processen, og for livslang læring, der er udarbejdet i regi af EU. Men da EU spiller en central rolle i Bologna-processen, er logikken i de to kvalifikationsrammer sammenfaldende. Kvalifikationsrammerne for videregående uddannelse angiver de internationale standarder for videns-, færdigheds- og kompetencemål for hhv. bachelor-, kandidat- og ph.d.-niveau. De enkelte lande udformer nationale kvalifikationsrammer, der skal flugte med disse. Uddannelserne i de enkelte lande skal udformes i overensstemmelse med de nationale kvalifikationsrammer.

Akkreditering

Akkreditering er ekstern kvalitetssikring. Aftagere og andre instanser uden for universitetet vurderer uddannelsernes kvalitet og relevans. Danmark vedtog en akkrediteringslov i 2007, hvorefter hver enkelt uddannelse skulle akkrediteres eksternt. I 2013 gik Danmark dog over til institutionsakkreditering, dvs. ekstern kvalitetssikring af universiteternes samlede kvalitetssystem. Akkreditering af uddannelser og uddannelsesinstitutioner udspringer af Bologna-processen og er et led i den europæiske styring af uddannelse. Akkreditering er i praksis en sikring af, at de enkelte lande har implementeret de standarder og lever op til de målsætninger, de har forpligtet sig til internationalt, fx at uddannelser bygges op i overensstemmelse med kvalifikationsrammer og har fokus på arbejdsmarkedsrelevans.

Kilde: Katja Brøgger

”Det har klart ændret rammerne for undervisningen og påvirker dermed også undervisningens indhold. Jeg er som underviser stadig herre over, hvad der skal ske i den enkelte lektion på et modul på et fag, men jeg kan ikke selv suverent bestemme, hvordan modulet skal bygges op, og hvordan det skal hænge sammen med andre moduler. Det skal flugte med de internationale standarder for undervisningens videns-, færdigheds- og kompetencemål,” siger Katja Brøgger.

Hun har undersøgt, hvordan undervisere og ledere på videregående uddannelsesinstitutioner håndterer ændringerne. Det gr de bl.a. gennem det, hun kalder kamouflagestrategier.

”Underviserne ved, hvad der skal til for at leve op til kravene i standarderne, men samtidig har de måske en anden didaktisk eller pædagogisk overbevisning, som de så vidt muligt praktiserer alligevel. De bygger undervisningen op, så det ser ud som om, det sker i overensstemmelse med kvalifikationsrammerne, men de prøver samtidig at arbejde ud fra deres egen idé om, hvad god undervisning er,” siger Katja Brøgger.

Kamouflagestrategier kan ses som en kalkuleret måde at snyde sig uden om standarderne på eller en form for protest mod dem. Men først og fremmest er strategierne for Katja Brøgger at se et udtryk for, at standarderne er så generelle, at de kræver oversættelse, hvis de skal give konkret mening ude på de enkelte uddannelser.

”Kamouflagestrategierne er et udtryk for denne oversættelsesproces. Jeg ser dem mere som seriøse og velmenende forsøg på at leve og arbejde med standarderne end som forsøg på at snyde sig uden om dem,” siger Katja Brøgger.

Det er ikke en fejl ved standarderne, at de skal oversættes, mener hun. Det ligger i deres generiske væsen, at de angiver generelle rammer for alle uddannelser, men ikke udtaler sig om indholdet på konkrete enkeltuddannelser. Men man kan som underviser ikke gøre helt, som man plejer, for standarderne transformerer den uddannelsesvirkelighed, de rammer, så underviser og ledere bliver nødt til at ændre praksis.

Kvalitet i et standardiseret perspektiv

Som et led i den standardiseringsblge, der skyller ind over uddannelsessystemet, har også begrebet kvalitetssikring sneget sig ind. Det lyder jo umiddelbart opmuntrende, at vi ikke sætter kvaliteten af vores uddannelser over styr, men tværtimod er optaget af at sikre den. I dag består kvalitetssikring af universitetsuddannelser primært i det, der bliver kaldt akkreditering. Men også akkrediterin-

gen er baseret på internationale standarder, påpeger Katja Brøgger.

”Alle vil jo gerne have kvalitet, men i denne sammenhæng betyder det en sikring af, at man faktisk også implementerer de standarder i den nationale uddannelseslovgivning, som man har forpligtet sig til internationalt. Om det så også sikrer den pædagogiske og didaktiske kvalitet på den enkelte uddannelse, er stadig en åben diskussion. Det tager denne form for kvalitetssikring principielt ikke stilling til. Den beskæftiger sig primært med forvaltning, administration og organisering af uddannelser og meget lidt med deres indhold – og hvis den alligevel gr, er det mest i relation til uddannelsernes relevans, underfrstet deres arbejdsmarkedsrelevans.”

Selvom der principielt fortsat er plads til lokale eller nationale diskussioner om og definitioner af pædagogisk og didaktisk kvalitet og om uddannelsers indhold og formål, har både kvalifikationsrammer og akkreditering indskrænket – eller i hvert fald ændret – universiteternes manøvrerum, vurderer Katja Brøgger.

”Som undervisere på universiteterne er vi ikke helt underlagt standarderne, men vi er nødt til at forstå dem og arbejde med dem eksplicit for at få oje på fleksibiliteten. Måske er vi som forskere eller studerende utilfredse med det nyeste påfund fra den lokale ledelse, men den tid er forbi, hvor en sit down-strejke foran rektors kontor kunne nytte noget, for det er som regel standarderne, der står bag. Det er et helt andet game end for bare 20 år siden, og du kan ikke kritisere standarderne eller finde åbninger i dem, hvis du ikke ved, hvordan de præcist rammer dig.” ■

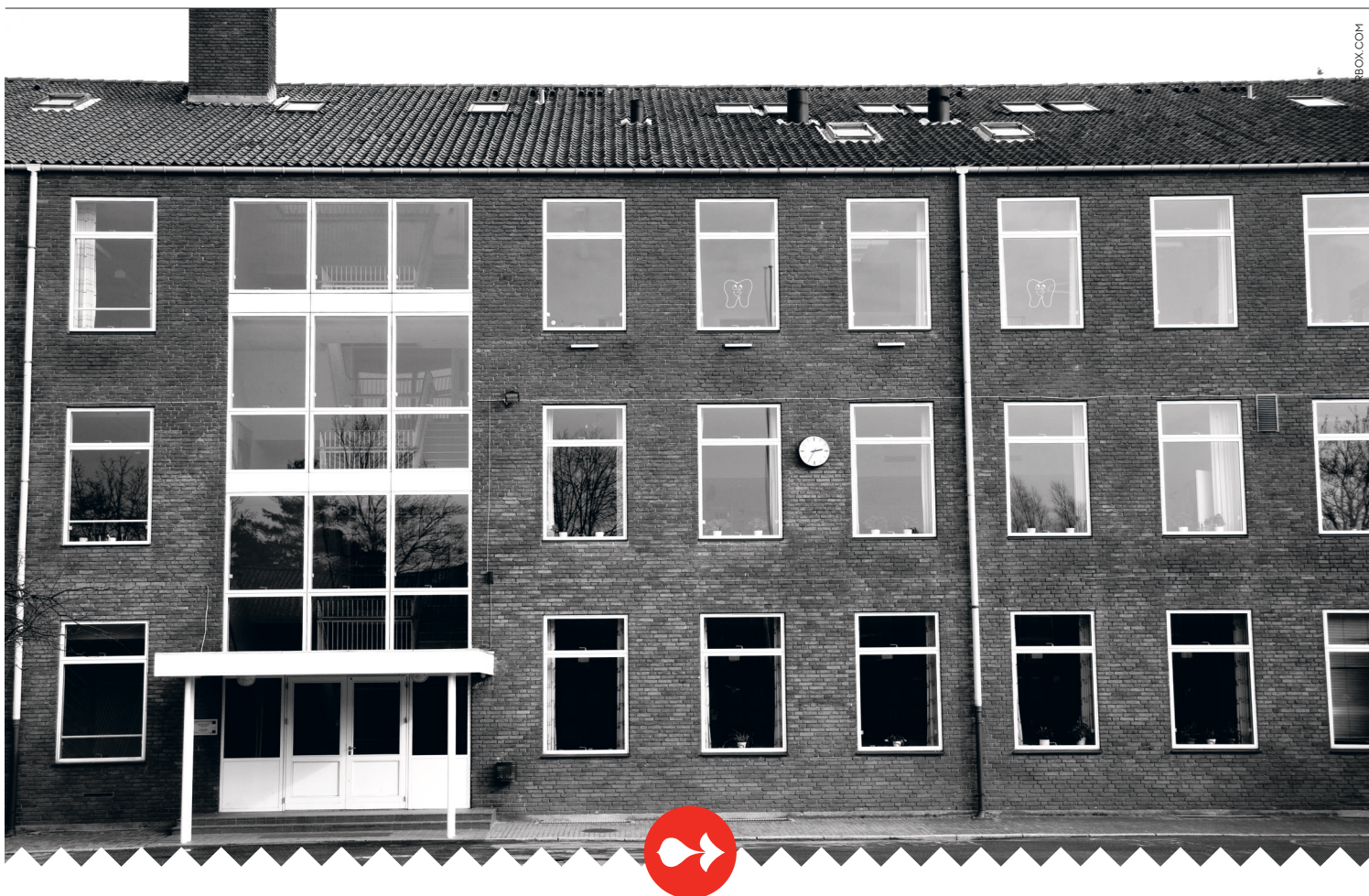
Læs mere:

Katja Brøgger: *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination.* Dordrecht: Springer. 2018 (under udgivelse)

Katja Brøgger: *How Education Standards Gain Hege-
monic Power and become International: The case of
higher education and the Bologna Process.* European
Educational Research Journal. 2018



KATJA BRØGGER er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Hun er koordinator for Forskningsenheden for Uddannelsespolitik, -styring og -forvaltning. Hun forsker i transnationale reformprocesser, herunder EU og Bologna-processen, og disse reformers indvirkning på særligt de videregående uddannelser. Hun underviser på DPU's bachelor- og kandidatuddannelse i Uddannelsesvidenskab.



ER DET **LUKKETID** FOR DEN ÅBNE SKOLE ?

Internationale koncepter og standarder flyder ind over skolen. Samtidig indebærer skolereformen, at skolen skal åbne sig for sin omverden og interagere med erhvervs- og kulturliv. To skoleforskere sætter skolens åbenhed til debat og opfordrer den til at værne om sine værdier og se kritisk på det, den lukker ind.

AF MATHILDE WEIRSØE

PISA-test, nationale test, Fælles Mål og synlig læring. Det er bare nogle af de standarder og koncepter, der er rullet ind over den danske skole gennem de sidste 20 år. Udviklingen skyldes bl.a., at danske politikere i stigende grad er begyndt at orientere sig mod andre landes skolesystemer i iveren efter at optimere den danske skole, som har stået for skud med anklager om ringe kvalitet og løsagtig pædagogik.

”Der er et væld af skolepolitiske tilgange, der siden 1990’erne er begrundet i internationale strømninger – fx målbeskrivelser, kompetencetermer og de obligatoriske nationale test. De er alle direkte resultater af påvirkninger udefra,” lyder det fra DPU-professor Per Fibæk Laursen, der i sin bog *Dialog* argumenterer for, at den danske skole har rigtig meget værdi i sig selv i kraft af vores demokratiske tradition og kultur, der bygger på værdier som tillid og dialog.

For tiden er det især newzealænderen John Hatties koncept om synlig læring, der vinder

indpas i mange danske kommuner. Skolereformen og idéen om heldagsskolen hentede inspiration i Ontario-provinsen i Canada. Og går vi flere år tilbage, var det Singapores skolesystem, man med beundring så til. Hvad betyder disse globale input for den danske skoletradition og for de værdier, vi har bygget vores skolesystem på?

”Vi har en stærk skoletradition i Danmark, som bl.a. bunder i en dialogisk omgangsform med kort distance mellem lærer og elev – man lytter til hinanden, har uformelle omgangsformer, man taler sammen, og

eleverne bliver medinddraget i en grad, vi ikke ser mange andre steder i verden. Det er en styrke, som vi skal holde fast i,” siger Per Fibæk Laursen.

Disse værdier skal med andre ord ikke bare fejles af banen, fordi nogle politikere og forvaltningschefer forelsker sig i et nyt målstyringskoncept eller nogle anbefalinger om kompetencemål fra OECD. Alligevel er værdierne under pres, mener han. Men det er et pres, vi selv er med til at skabe.

”Som sådan er der ikke fra OECD og EU pålagt et pres. Presset opstår, fordi de internationale strømninger bliver favnet af de danske politikere og af medierne. Derfra er det et pædagogisk og politisk valg, hvad vi vil stille op med de anbefalinger, der kommer fra bl.a. OECD og EU,” siger han, men peger så på, at de internationale standarder og koncepter ofte bliver implementeret for hurtigt og derfor må justeres efterfølgende.

”Et eksempel er de videns- og færdigheds-mål, som man først gjorde obligatoriske i alle folkeskoler, men som i praksis har været vanskelige for lærerne at arbejde med. Nu har et flertal i Folketinget lyttet til lærerne og besluttet, at målene skal være vejledende og ikke obligatoriske. Så nok er vi underlagt påvirkninger, men hvad vi vil stille op med dem, og hvordan de skal implementeres, det er op til os selv,” siger Per Fibæk Laursen.

Men det er samtidig et eksempel på, at vi i udgangspunktet har været for åbne for strømninger udefra, understreger han.

”I stedet skulle vi have været mere eksperimenterende – prøvet det af først – og sat det i forhold til vores egen tradition og kultur,” siger han og tilføjer, at det samme gælder Skolereformen. Her var politikerne også for hurtige og ukritiske i forhold til implementeringen i dansk skolekultur.

”Vi skulle havde brugt mere tid på at diskutere, hvordan det skulle sættes i værk. I forbindelse med tidligere reformer, den i 1993 og den i 1975, var der mange udvekslinger mellem praktikere og politikere. Og så samlede man op og vedtog på den baggrund en reform. Med 2014-reformen har man gjort det i omvendt rækkefølge: Man har iværksat en reform, og så har man justeret og tilpasset efterfølgende,” siger han.

Kænguruskoler

Alexander von Oettingen, der har en doktorgrad i pædagogik og desuden er prorektor på UC Syd, ser nogle af de samme udfordringer i forhold til skolens besvær med at balancere sin åbenhed. Han mener, at skolens universelle formål er på spil, hvis den bliver for åben

»Vi har en stærk skoletradition i Danmark, som bl.a. bunder i en dialogisk omgangsform med kort distance mellem lærer og elev – man lytter til hinanden, har uformelle omgangsformer, man taler sammen, og eleverne bliver medinddraget i en grad, vi ikke ser mange andre steder i verden. Det er en styrke, som vi skal holde fast i.«

Per Fibæk Laursen

for udefrakommende strømninger. For så bliver den til det, han kalder en kænguruskole, der hopper fra den ene trend til den anden.

”Hopperiet betyder, at skolen ikke er i stand til at formidle de universelle fag – matematik, naturfag, dansk, sprog og de æstetiske fag. Og heller ikke det væsentligste fag af dem alle: At forstå verden i dens sammenhæng,” siger han og tilføjer:

”Så snart vi taler om åbenhed, må vi også tale om, hvad der skal forblive lukket for at beskytte skolen og dens kerneopgaver. Og det som vi allerede er gode til i Danmark.”

Hans kritik retter sig særligt mod de internationale standarder, der primært kommer fra OECD, og som præger fag som dansk og matematik. Det kan fx være test, mål- eller kompetencebeskrivelser. Problemet med disse standarder er ifølge Alexander von Oettingen, at de er så generisk formuleret, at de reelt ikke er brugbare i deres umiddelbare form.

”Som sådan er der ikke noget galt med OECD’s standarder, men de færreste kan sætte ord på, hvad man reelt skal stille op med dem. Vi har derfor brug for at konkretisere standarderne. Og omsætte dem til noget, der er brugbart for vores skole.”

Men det kræver, mener han, at vi sætter os bedre ind i, hvad der sker med pædagogiske idéer og koncepter, når man omsætter dem i en anden kultur, end de er udtænkt i.

”I pædagogikken går overførselsprocesser ikke fra A til B, som vi kender fra elektrisk strøm, hvor der ingenting sker i proces-

OECD OG DEN DANSKE SKOLE

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) er de vestlige landes økonomiske samarbejdsorganisation og har til formål at forbedre de økonomiske og sociale vilkår for mennesker verden over. I dag har organisationen 35 medlemslande, som udveksler erfaringer med politikudvikling, søger svar på fælles problemstillinger og koordinerer den nationale med den internationale politik på bl.a. uddannelsesområdet.

OECD har sat nogle strategiske, overordnede mål for sit uddannelsespolitiske arbejde, der peger ind i den danske skole og derfor får konsekvenser for den måde, der undervises på. Det har bl.a. medført en mere målorienteret undervisning, ligesom standarder har vundet mere indpas med henblik på at kunne overføre best practice og sammenligne resultater på tværs af landegrænser.

OECD’s uddannelsespolitiske mål er:

- Evaluering og forbedring af udbyttet af uddannelse
- Fremme af kvalitetsundervisning
- Social sammenhængskraft gennem uddannelse.

En stor del af OECD’s arbejde er forskning og analyser. PISA-projektet er det mest omtalte, men der findes en række andre projekter og test.

Det er et nationalt politisk valg, hvorvidt og hvordan OECD’s standarder og test skal spille en rolle ude på skolerne. Men eftersom de nationale uddannelsessystemer og -niveauer bliver vurderet ud fra kriterier fastsat af netop OECD i ranglister (bl.a. i Education at a Glance og PISA), bliver påvirkningen svær for politikerne at ignorere, hvis man som nation vil rangere højt i fx PISA-undersøgelser.

Kilde: Undervisningsministeriet og Per Fibæk Laursen

sen. Nogle tror fejlagtigt, at vi kan arbejde på den måde med pædagogikken. Vi skal i stedet tænke i transformationsprocesser; for i pædagogiske kontekster ved man sjældent, hvor man ender, når man laver forandringer. Derfor går det ikke med en målstyret skole. Det giver simpelthen ikke mening inden for pædagogikken, selvom nogle prøver at prakke skolen det på,” lyder det fra Alexander von Oettingen, der på den måde argumenterer for en åbenhed, der går på at lade processen tage den form, den nu engang gør, og derfor også



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Klasseværelset har afgørende betydning for elevernes læring. Noget undervisning kan godt ske digitalt, men grundlæggende har vi brug for klasseværelser, der er fysiske, mener Alexander von Oettingen.

forholde sig åben og udforskende i forhold til, hvor man ender.

Vi har brug for klasseværelser

En anden form for åbenhed, der ifølge Alexander von Oettingen kræver kritisk bevågenhed, er idéen om den åbne skole, som blev lanceret sammen med skolereformen. Tanken var at etablere et samspil mellem skolen og det omkringliggende samfund bl.a. ved at invitere erhvervsliv og kulturinstitutioner til at interagere med skolen og på den måde bringe verden uden for skolen mere i spil for eleverne. Selvom det nogle steder har ført spændende initiativer med sig, så mener han, at vi skal træde varsomt, når vi på den måde åbner skolen for omverdenen.

”Vi skal holde fast i, at børn i skolealderen frem for alt skal lære og ikke blot erfare,” siger han og fremhæver klasselokalet som et helt afgørende element for elevernes læring.

”Klasseværelset er ikke bare er en container. Det er en måde at skabe et trygt læringsrum for eleverne på. Her ved de, hvor de er, og hvem der bestemmer. Noget af det kan godt ske digitalt, men grundlæggende har vi brug for klasseværelser, der er fysiske. Vi har troet, at vi kunne skabe multifleksible rum. Men der er faste rum, vi ikke skal forandre. Klasseværelset er et sådant ikke-foranderligt rum. Eleverne skal ikke være bundet til dette rum. De kan sagtens bevæge sig med klasserummet – ud i naturen, ud i byen, ud på arbejdspladser. Men pointen er, at det skal ske på skolens præmisser – ikke på omverdenens.”

Per Fibæk Laursen går tilbage i historien – til midten af 1970’erne, hvor man begyndte at bygge skoler ud fra en reformbestræbelse,

der kom fra USA, som hed Åben Plan-skoler. Ud fra det koncept byggede man skoler uden klasselokaler, men med åbne og fleksible indretninger. Det blev til ca. 40 skoler på landsplan bygget efter det koncept. Men efter nogle år råbte lærerne op om, at nu var det gået for vidt.

”Lærerne ville have klasseværelserne tilbage. Mange steder byggede man skolerne om, og man byggede klasselokaler inde i de åbne planer. Men samtidig var der frugtbare elementer i det, som forblev en del af den skolearkitektoniske udvikling. Det var fx fornuftigt nok, at man fik større og mere brugbare fællesarealer frem for lange gange og små klasselokaler. Det var også fornuftigt nok, at man fik blødt op på forståelsen af ’én lærer i én klasse,’” siger han og henviser til Ørestad Gymnasium og Hellerup Skole ved København, som i høj grad er inspireret af Åben Plan-skoler.

Udvikling nedefra

Erfaringen viser, påpeger Per Fibæk Laursen, at bæredygtige forandringer i skolen skal vokse op nedefra - initiativerne skal komme fra lærerne selv. I dag er der imidlertid i høj grad tale om et top down-perspektiv, hvor lærerne får presset koncepter og krav om dataanvendelse og styringsredskaber ned over sig.

”Tidligere var der langt flere udviklingsprojekter, der voksede frem nedefra. Og nogle af dem kom senere til at danne grobund for reformer. Men overskuddet på skolerne er i dag begrænset. Lærerne er for pressede til at udvikle projekter, og det er et problem for skolen som helhed. Hvis vi skal have initiativrigdom til at vokse op igen, så skal der gives

»Så snart vi taler om åbenhed, må vi også tale om, hvad der skal forblive lukket for at beskytte skolen og dens kerneopgaver. Og det som vi allerede er gode til i Danmark.«

Alexander von Oettingen

mere plads og mere tid til lærerne. Og ikke mindst mere autonomi,” siger han.

”For at sige det lidt slagordsagtigt: Kvaliteten i skolen bor i klasselokalet. Det er lærerne, der i samspil med eleverne skaber den gode undervisning. Når ydre reformbevægelser slår fejl, så er det, fordi de reelt aldrig når ind i klasseværelset, eller fordi de ikke passer til det og derfor aldrig vinder fodfæste.” ■

Læs mere:

Per Fibæk Laursen: Dialog – Realistiske ambitioner for folkeskolen. Hans Reitzels Forlag, 2017.

Per Fibæk Laursen (red.): Mål med mening – mellem dannelse og målstyring. Hans Reitzels Forlag, 2018.

Alexander von Oettingen: Undervisning er dannelse. Aarhus Universitetsforlag, 2018.

Alexander von Oettingen: Den åbne og lukkede skole. I: Hans Henrik Hjermitz, Thomas R.S. Albrechtsen og Bo Morthorst Rasmussen (red.): Professionsdannelse på tværs. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 2017.



PER FIBÆK LAURSEN er professor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker i folkeskolen, didaktik og lærerprofessionen og har skrevet en række bøger om de emner. Han underviser på kandidatuddannelsen i Generel pædagogik på DPU, Aarhus Universitet.



ALEXANDER VON OETTINGEN er prorektor ved UC SYD med ansvar for uddannelse, videreuddannelse og forskning. Han har en pædagogisk doktorgrad fra DPU, Aarhus Universitet, og er ekstern lektor i pædagogisk filosofi på DPU, Aarhus Universitet. Han er desuden forfatter til flere bøger om didaktik og dannelse.



På universitetet
lærer du at blive
målrettet og
kalkulerende

Det er bare ikke det,
arbejdsmarkedet
efterspørger

FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Fremdriftsreformen sætter turbo på de studerendes studier. De unge er målorienterede og gode til at få 12; de er autoritetstro og følger de retningslinjer og rammer, universitetet opstiller. Men det sker på bekostning af de selvstændige akademiske kompetencer, som universitetet ikke længere giver tid til. Spørgsmålet er, om det er den type kandidater, arbejdsmarkedet har brug for.

Af MATHILDE WEIRSØE

Fulde af forventninger har mange tusinde unge netop sat deres ben på et af landets universiteter for allerførste gang. Går studierne snorlige, så står de om fem år med et eksamensbevis i hånden og en kandidatgrad på cv'et. Og snorlige, det er præcis sådan, det gerne skulle gå, hvis man spørger det flertal af politikere på Christiansborg, der har været med til at

”Der er i min optik mere brug for, at folk er forskellige, frem for at vi indretter og ensretter uddannelserne efter gennemsnittet.”

Miriam Madsen

FART PÅ STUDIERNE

FREMDRIFTSREFORMEN

I 2013 indgik et flertal i Folketinget en aftale om Studiefremdriftsreformen, som indebærer en reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse. Reformen var motiveret af et ønske om at frigøre midler til andre vækstskabende aktiviteter ved at reducere den gennemsnitlige studietid med i alt 4,3 måneder. Lykkes det ikke for universiteterne at nedbringe studietiderne inden 2020, skæres der markant i uddannelsesbevillingerne.

SU-REFORMEN

Studerende, der starter på deres videregående uddannelser inden for 2 år efter deres adgangsgivende eksamen, kan modtage SU op til 12 måneder ud over normeret studietid. Studerende, der påbegynder deres videregående uddannelse mere end to år efter deres adgangsgivende eksamen, vil kun kunne modtage SU svarende til normeret studietid.

KVIK-BONUS

Siden 2009 har de unge kunnet gange deres gennemsnit med 1,08, hvis de startede på en videregående uddannelse inden for to år efter endt adgangsgivende eksamen.

UDDANNELSESLOFTET

Alle med en videregående uddannelse kan først søge ind på en ny videregående uddannelse på lavere eller samme niveau, seks år efter at de har afsluttet deres første uddannelse. Man kan altid søge optagelse på en uddannelse på et højere niveau.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet

stemme Fremdriftsreformen igennem. Og helst så hurtigt som muligt.

Fremdriftsreformen har som mål at accelerere de unges gennemførelsestid. Det sker bl.a. ved at opstille klare retningslinjer for læringsmål, der skal opnås inden for et bestemt tidsrum. Effekten er positiv. I hvert fald set i et snævert effektiviseringsperspektiv.

”Fremdriftsreformen virker efter hensigten – den får de studerende hurtigere igennem, og universiteterne sparer penge. Og det var den primære politiske hensigt.”

Sådan lyder det fra ph.d.-studerende Miriam Madsen fra DPU, Aarhus Universitet. Men, pointerer hun, reformen har samtidig nogle kedelige bivirkninger, der får betydning for de studerendes akademiske kompetencer.

Den udvikling har hun set nærmere på i sit ph.d.-projekt, der undersøger konsekvenserne af den politiske dagsorden, der går ud på, at universiteterne skal producere kandidater, der er klar til arbejdsmarkedet. Hun har undersøgt, hvad den dagsorden betyder for de studerende og deres studieliv, samt hvilke kompetencer de unge står med på den anden side, når specialet er afleveret og bedømt.

Korrektedskultur

Som led i sin forskning har Miriam Madsen fulgt en gruppe humaniorastuderende ved Københavns Universitet. Hun hæfter sig især ved den korrektedskultur, der præger de studerende, og som hun mener kan føres tilbage til Fremdriftsreformen.

”Det betyder, at mål og retningslinjer bliver tydeliggjort, mens indhold og det selvstændige arbejde træder i baggrunden. Det bliver udelukkende et spørgsmål om, hvorvidt man lever op til de mål, der er fastsat i studieordningen,” siger hun og forklarer, hvordan det kommer til udtryk for de studerende:

”Man straffes på karakteren, hvis ikke man lever op til læringsmålene. Og man bliver ikke belønnet for at bruge tid på den selvstændige fordybelse i stoffet.”

Den udvikling hænger sammen med, at både universiteter og politikere vil sikre størst muligt læringsudbytte på kortest mulig tid. Derfor er vejen gennem studiet klart tegnet op og målene sat på forhånd. Og så er det bare om at klø på. Men spørgsmålet er, hvilken slags studerende den udvikling producerer.

”De studerende er dygtige til at aflæse koder og krav omkring, hvad man skal kunne, og så gøre netop det. Og mange af dem er derfor gode til at få 12. Som underviser får man ofte spørgsmålet: ’Skal vi bruge det til eksamen?’ Hvis ikke, så vælger de det fra,” fortæller Miriam Madsen.

Denne type studerende definerer hun som kalkulerende studerende. De navigerer efter fastsatte mål og retningslinjer, men tænker sjældent ud over dem. Og det får Miriam Madsen til at kalde dem for autoritetstro, hvilket hun i denne sammenhæng ikke anser for positivt, for det giver de unge problemer, når de kommer til specialet, hvor de skal arbejde i dybden og definere deres egne mål og selv styre arbejdsprocessen.

”Når de kommer til specialet, er det andre og mere selvstændige kompetencer, de skal finde frem. Men de har aldrig lært at tænke sådan på deres uddannelse. I specialeprocessen navigerer de ved at spørge sig selv, om de har brugt det rette antal timer, og ikke om indholdet er godt. Den tilgang dur ikke til specialeskrivningen. Men måske burde specialet være mere i tråd med resten af studiet. Det er ikke helt fair at kaste de unge ud i et speciale, der stiller høje krav til deres selvstændige akademiske kompetencer, når hele deres uddannelse bygger på noget andet. De er jo slet ikke trænet i arbejdsprocessen,” siger hun og henviser til, at de, der kommer bedst igennem specialeprocessen, er en helt anden type studerende, som hun betegner som uafhængige akademikere; de lader sig styre af interesseområde og går selvstændigt til opgaveløsningen.

”De er akademisk selvstændige og kan godt træffe utraditionelle valg. De er ikke bange for at træde ved siden af, og de finder selv ud af, hvad der er det rigtige valg – nemlig det, der kan argumenteres fagligt for,” siger hun og peger på, at denne gruppe af studerende er langt mindre end gruppen af kalkulerende studerende.

Ens profiler

Overordnet bunder problemerne ifølge Miriam Madsen i, at uddannelsessystemet i dag har alt for firkantede rammer, som tilmed er de samme på alle universitetsuddannelser.

”Rammerne udspringer af et politisk ønske om at gøre uddannelse mere styrbar med henblik på at holde omkostningerne nede. Det gør man så ved at skabe tydelig sammenhæng mellem, det de studerende skal lære, og det de skal kunne, når de møder arbejdsmarkedet.”

Resultatet er, påpeger hun, at de fleste studerende får stort set ens profiler, og hun vurderer, at Fremdriftsreformen spiller en rolle i forhold til at ensrette de studerende.

”Den tvinger de studerende til at prioritere deres tid og fokusere ensidigt på den næste eksamen. Hvis vi ikke havde Fremdriftsreformen, ville de studerende måske i højere grad



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Der hersker en korrekthetskultur blandt universitetsstuderende, som i følge Miriam Madsen kan føres tilbage til Fremdriftsreformen og dens fokus på mål og effektivitet.

gå på skrivekurser eller noget andet, der kunne være relevant for netop deres interessefelt, og på den måde styrke andre kompetencer både inden for og uden for universitetet, som kunne give mere specialiserede og forskelligartede profiler,” siger Miriam Madsen og fortæller, at Dansk Industri er begyndt at efterspørge fagligt stærke specialister til fremtidens arbejdsmarked. Men universiteterne imødekommer p.t. ikke disse ønsker.

”Tværtimod uddanner vi for mange af de samme uselvstændige kandidater, der er trænet i at efterleve mål og løse forudsigelige opgaver, men som generelt er for ringe til at påtage sig arbejdsopgaver med uforudsigelige output,” siger hun og tilføjer:

”Men måske er de nyuddannede kandidater egentlig klædt fint nok på til langt de fleste jobs på et arbejdsmarked præget af New Public Management. De kommer måske ikke til at revolutionere den offentlige sektor eller de private virksomheder, men der er mange jobs, de vil være gode til at udfylde. Fx jobs hvor det handler om at efterleve klare mål og arbejde efter faste procedurer. Og den slags jobs er der mange af. Noget af arbejdsmarkedet er forudsigeligt, og noget er ikke. Men den typiske nyuddannede kandidat er ikke klar til det sidste,” siger hun og henviser til, at noget af forklaringen skal findes i, at

universitetet er gået fra at være en uddannelsesinstitution for eliten til at være et masseuniversitet for en bred gruppe af unge. Det betyder, at uddannelserne er målrettede gennemsnitsstuderende. Og det ærgrer Miriam Madsen. Hun efterlyser mere forskellighed i uddannelsessystemet.

”Der er i min optik mere brug for, at folk er forskellige, frem for at vi indretter og ensretter uddannelserne efter gennemsnittet. Måske kunne humaniora med dens kreative og kulturanalytiske fag med fordel være det sted, hvor de studerende fik lov til at gøre noget andet og ikke nødvendigvis skulle passe ind i rammerne,” siger hun.

Drop detailstyringen

Skiftende ministre er gennem tiden kommet med bud på, hvordan vi sikrer kvaliteten af vores universitetsuddannelser, alt imens tempoet skues op. Ifølge Miriam Madsen er tid og fordybelse imidlertid forudsætningen for høj akademisk kvalitet på uddannelserne. Samtidig ser hun, at detailstyringen af universiteterne skaber en ensretthed, der i sidste ende ikke kommer nogen til gode – hverken universiteterne, de studerende eller samfundet.

”Der er i dag mange fastlagte mål på uddannelserne, og det kan være godt nok, men

REFORMER MODARBEJDER HINANDEN

Fremdriftsreformen, SU-reformen og kvik-bonusordningen har med pisk og gulerod forsøgt at få de studerende hurtigere igennem studiet og tilmed i en yngre alder, men nu viser det sig, at disse initiativer bliver modarbejdet af uddannelsesloftet, i og med de unge er bange for at vælge forkert, når de ikke længere kan vælge om. Derfor tænker de sig godt om, inden de vælger uddannelse. Og den afklaringsproces tager i de fleste tilfælde et par år. Det viser nye tal fra Styrelsen for Forskning og Uddannelse (juli 2018). De studerende var ved dette års optag (2018) i gennemsnit lidt ældre, end de studerende var ved optaget i 2017. I dag starter 30 % af de unge på en videregående uddannelse, inden de bliver 21 år, men ser vi tilbage til 2011 udgjorde den andel 39 % af de nye studerende.

Kilde: Styrelsen for Forskning og Uddannelse (juli 2018) og Miriam Madsen.

der er for meget styring af, hvordan man skal nå frem til målene. Men jeg ser heldigvis et begyndende politisk opgør med den detailstyring. Og det er positivt, for vi skal give plads til forskellige måder at studere på, og forskellige måder at undervise og indrette uddannelser på. Det ville i sidste ende give os nogle bedre kandidater, der kan noget forskelligt.” ■

Læs mere:

Miriam Madsen: Målstyrede universitetsuddannelser og kalkulerende studerende – når midlet spænder ben for målene. Tidsskrift for arbejdsliv, nr. 4, 2015.

Fremdriftsreformen rammer skævt: Interview med Laura Louise Sarauw i Magasinet Asterisk, nr. 77, 2016.



MIRIAM MADSEN er ph.d.-studerende ved DPU, Aarhus Universitet. Hendes ph.d.-projekt har fokus på den politiske dagsorden, der går ud på at gøre studerende arbejdsmarkedsparate, samt på dens betydning for den måde, vi bedriver videregående uddannelse inden for humaniora på. Hun er tilknyttet afdelingen for Uddannelsesvidenskab og underviser på kandidatuddannelsen i Uddannelsesvidenskab på DPU, Aarhus Universitet.

Intensive læringsforløb er blevet fremstillet som løsningen for de elever, der er særligt udfordrede både fagligt og socialt i skolen. Nu sætter forskere fra DPU, Aarhus Universitet imidlertid spørgsmålstegn ved de langsigtede skolefaglige og trivselsmæssige effekter af det pædagogiske koncept. Effekterne lader til at flade ud – eller ligefrem gå i en negativ retning – når man måler et år senere.

TURBOLÆRING ER INGEN MIRAKELKUR



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

»Intensive læringsforløb er ikke nogen mirakelkur i forhold til elevernes faglige resultater. Og det er bestemt heller ikke et quick fix på skolens problemer. Al vellykket udvikling for børn i skolen handler grundlæggende om nogle komplicerede samspil.«

Christian Chrstrup Kjeldsen

AF KNUD HOLT NIELSEN

« Jyske drenge overgår alle forventninger: Bliver tre år klogere på 12 dage.»

Sådan lød overskriften på en af de mange begejstrede historier, der gennem de seneste år har hyldet intensive læringsforløb – eller turbolæring, som det også er blevet kaldt. Drengene var del af DrengAkademiet, et samarbejde mellem Esbjerg Kommune og LøkkeFonden målrettet drenge med store faglige problemer.

Efter at skoler i årevis havde kæmpet for at løfte fagligt svage elever, hvoraf langt de fleste også havde både sociale og trivselsmæssige problemer med i bagagen, så havde man med de intensive læringsforløb tilsyneladende fundet det koncept, der kunne skabe grundlæggende forandringer for børnene.

Efter blot få ugers forløb kunne elever med faglige problemer i skolen flytte sig flere læringsår i dansk og matematik. Idéen bredte sig i løbet af få år – i 2012 var der blot fire forskellige projekter, men i 2016 var antallet vokset til 35.

Forskere fra DPU, Aarhus Universitet har undersøgt, hvad børn og unge egentlig får ud af de intensive læringsforløb, når man følger dem over tid. Overraskende viser undersøgelsen, at effekterne på den lange bane er forsvindende små – og for nogle børn er den målte effekt efter nogle år ligefrem negativ.

Men hvordan kunne begejstringen brede sig så hurtigt over det pædagogiske og politiske landskab? Og hvor stiller det så skolen nu?

»Historien bag det pædagogiske koncept for de intensive læringsforløb er lidt overraskende, for det starter egentligt et helt andet sted,» fortæller Søren Langager, lektor på DPU, Aarhus Universitet, der igennem de sidste tre år har gennemført følgeforskning af det intensive læringsforløb Lær for Livet.

Han fortæller, at idéen om læringscamps oprindeligt har afsæt i True North-projektet fra 2007, som den tidligere jægersoldat Nikolaj Moltke-Leth står bag. True North har sit afsæt i positiv psykologi og arbejder med at lade børn og unge bevæge sig ud i nogle anderledes og mere intensive miljøer, end de befinder sig i til daglig, og her skal de arbejde med at udvikle deres personlige styrkesider og læringsstrategier.

»True North handlede egentlig om at styrke unges individuelle personlige og sociale udvikling, men i 2012 blev grundidéen oversat til Egmont Fondens og LøkkeFondens nye projekter om intensive læringsforløb, hvor fokus først og fremmest var på at få eleverne til at flytte sig skolefagligt,» fortæller Søren Langager.

I mellemtiden var der nemlig sket en generel omvæltning inden for det socialpædagogiske felt. Tidligere havde man fokuseret på at få håndteret børn og unges personlige og sociale problemer, så de blev parate til undervisning, men den svenske forsker Bo Vinnerljung kunne præsentere nogle markante kvantitative forskningsresultater, der pegede på, at hvis udsatte børn og unge fik et markant skolefagligt løft, så kunne det afhjælpe mange af de andre problemer, som de også stod med.

»I Danmark havde man samtidig fået inklusionsloven i 2012. Det betød, at to tredjedele af børnene i den almindelige specialundervisning pludselig blev til 'almindelige børn'. Inklusionslovens skyggeside var, at der nu var mange elever med faglige vanskeligheder, som ikke havde lov til at få hjælp og støtte udefra,» siger Søren Langager.

En løsning på skolens problemer

Politikerne havde skabt et nyt problem for skolen, og kommunerne og skolerne havde ikke selv løsningen. Derfor var de interesserede

INTENSIVE LÆRINGSFORLØB

– DET PÆDAGOGISKE KONCEPT

De forskellige intensive læringsforløb, med LøkkeFondens DrengAkademiet og Egmont Fondens Lær for Livet som de væsentligste, baserer sig alle på samme pædagogiske grundkoncept om, at hvis man forbedrer børnenes skolefaglighed, så kan man derigennem også styrke deres personlige og sociale udvikling og dermed bidrage til at løse nogle af de unges trivselsproblemer. Børnene kommer ud af deres vant rammer og deltager på en læringscamp i flere uger. Her spiser de sundt, sover ordentligt, og de arbejder med at styrke deres færdigheder i regning, stavning og læsning og deres personlige og sociale kompetencer.

I starten af læringscampen bliver børnene testet for, hvor de ligger fagligt, og så arbejder underviserne på læringscampen med at lave intensive, individualiserede læringsforløb målrettet disse faglige udfordringer.

i at skabe nogle ekstraordinære indsatser for de børn, som havde det sværere end andre, men som ikke havde det så dårligt, at man fortsat kunne henvise til specialpædagogiske tilbud.

Her fremstod de intensive læringsforløb som det columbusæg, der kunne forene forskellige forestillinger og behov i én enkelt løsning.

For det første en idé om, at bedre skolefaglighed var vejen til et bedre liv for børnene, i og med det også ville løse deres sociale trivselsproblemer. For det andet en tro på, at man igennem intensive læringscamps kunne give eleverne et boost, som kunne sikre dem et varigt skolefagligt løft. Og endelig det forhold, at der med inklusionsloven opstod en ny gråzone af børn, som havde vanskeligt ved skolen, men som ikke havde nogen steder, hvor de kunne få hjælp og støtte. Disse børn kunne man nu tage hånd om med de intensive læringsforløb.

Der var dog også et væsentligt element af skepsis over for skolens egne muligheder for at kunne håndtere disse problemer, fortæller lektor på DPU, Aarhus Universitet, Christian Chrstrup Kjeldsen, der sammen med Søren Langager har undersøgt de langvarige effekter af Lær for Livet-projektet.

»Man har nogle reelle problemstillinger i skolen: Anbragte og udsatte børn får ikke i samme grad som deres kammerater afsluttet

folkeskolen og gennemført en ungdomsud-dannelse. Der er så samtidig nogle forestillin-ger i tiden om, at der må være nogle aktører uden for skolen, som kan løse problemerne og give de unge et nødvendigt skub, når nu skolen tilsyneladende ikke kan. Derfor valgte en række fonde at støtte de intensive læringsforløb. De ønskede at adressere væsentlige samfundsmæssige problemer og bidrage til en løsning af dem,” siger Christian Christrup Kjeldsen.

Ikke evidens for langtidseffekter

Søren Langager fortæller, at der allerede omkring 2013 blev udarbejdet en kortlægning, som pegede på, at der ikke var nogen evidensbaseret viden om, hvorvidt de intensive læringsforløb reelt var en effektiv måde at forbedre børnenes faglige resultater på og sikre dem bedre sociale og personlige kompetencer. Så når Undervisningsministeriet og de store fonde valgte at gå ind i projekterne, så var det, fordi selve idéen tændte dem, og fordi de havde en forventning om, at konceptet kunne give positive resultater for de unge.

Tilsyneladende var de intensive læringsforløb da også en markant succes. Undersøgelser og målinger umiddelbart før og efter deltagelse i læringscamps tydede på, at de unge fik nogle markante skolefaglige løft, men der var imidlertid ingen sikker viden om de langvarige effekter.

I juni 2018 kunne forskerne fra DPU, Aarhus Universitet så offentliggøre den første større evidensbaserede undersøgelse af langtidseffekter af intensive læringsforløb i Danmark.

”Umiddelbart efter at eleverne har været igennem et intensivt læringsforløb, kan vi se de samme effekter i matematik, stavning og læsning, som man har fundet i andre undersøgelser. Men ser vi på elevernes udvikling et år efter, så bliver billedet noget mere nuanceret,” siger Christian Christrup Kjeldsen og forklarer videre:

”Et år efter kan vi iagttage, at der er fastholdt en lille effekt for eleverne i læsning og stavning, men meget mindre i matematik. Hvis vi kigger specifikt på matematik, så er der samlet set en mindre tilbagegang sammenlignet med normreferencen, som er den udvikling, man normalt ser blandt alle skoleelever i løbet af et år,” forklarer Christian Christrup Kjeldsen.

Nye huller opstår

De positive korttidseffekter af de intensive læringsforløb kan til dels forklares med, at

»Det har været en måde at lægge låg på det ubehagelige og besværlige faktum, at der bør ske forandringer i den almindelige skole, så den bliver gearret til også at rumme børn med faglige og sociale problemer.«

Søren Langager



man tester eleverne diagnostisk og efterfølgende træner dem i netop det, de har svært ved. Men eleverne er ikke blevet markant styrket i forhold til at følge skolens almindelige pensum. Så når de testes et år senere, så er effekten enten forsvundet eller blevet væsentligt mindre. Hvorfor?

”På den korte bane får de fyldt nogle faglige huller ud, men på den lidt længere bane opstår der nye huller. Det er den effekt, vi

kan se, når vi undersøger udviklingen blandt eleverne fra de intensive læringsforløb i forhold til normreferencen,” siger Christian Christrup Kjeldsen.

Han peger fx på, at en elev i et intensivt forløb kan lære at lave brøkgregning, hvis det er det, han eller hun har problemer med. Men at få en anden tilgang til læring, eksempelvis at gå fra konkret tænkning til abstrakt problemløsning, er imidlertid ikke

gjort med, at man tilegner sig en meget konkret og afgrænset færdighed. Resultaterne fra undersøgelsen indikerer, at når børnene møder skolehverdagen igen, så bliver de bragt tilbage på den gamle kurs.

”Intensive læringsforløb er ikke nogen mirakelkur i forhold til elevernes faglige resultater. Og det er bestemt heller ikke et quick fix på skolens problemer. Al vellykket udvikling for børn i skolen handler grundlæggende om nogle komplicerede samspil. Relationen mellem pædagogen og barnet, forholdene børnene imellem, børnenes sociale opvækstvilkår, skolens lovgivningsmæssige mulighedsbetingelser, de fysiske rammer, lærernes uddannelsesniveau, de didaktiske greb, man vælger over for børnegruppen, og meget mere,” siger Christian Christrup Kjeldsen.

Når det kommer til elevernes trivsel og sociale udvikling, viser undersøgelsen, at der heller ikke på det punkt er nogen væsentlig effekt, hvis man måler et år efter.

”Vi har i forskningsprojektet både benyttet os af SDQ-test (Strengths and Difficulties Questionnaire) og set på elevernes udvikling i de nationale trivselsmålinger. Intet peger på, at de intensive læringsforløb markant styrker elevernes trivsel og sociale udvikling,” siger Søren Langager.

Forandring tager tid

Begge forskere understreger derfor, at det er nødvendigt at udvikle et mere realistisk billede af, hvad man kan udrette med intensive læringsforløb.

”Vi er nødt til at stoppe op og diskutere, hvad vi egentlig forstår ved intensiv undervisning, og hvordan den skulle kunne skabe de forandringer for børn og unge med faglige og sociale problemer, som en langvarig, almindelig skolegang ikke er i stand til,” siger Christian Christrup Kjeldsen og fortsætter:

”Hvis vi eksempelvis kigger på reproduktionen af social ulighed ud fra Pierre Bourdieus klassiske begreb om habitus, så er afstanden mellem den habitus, en elev kommer med, og den forventede habitus, som skolen prøver at indpode, større for de elever, der kommer fra ikke-uddannelsesvante hjem. Hvis man skal skabe en varig skolefaglig forandring, så tager det tid, og vores undersøgelsesresultater peger på, at det ikke er noget, man kan forcere. Forandringer i habitus er kropsligt forankret historie, og store forandringer tager som regel lang tid.”

Virker for nogle børn

Forskerne forklarer, at forskellige former for didaktikker, undervisningsteknologier og

LÆR FOR LIVET

DPU-forskerne Søren Langager og Christian Christrup Kjeldsen har fulgt udviklingen af de fire årgange, der indtil nu er startet på intensive læringsforløb i projektet Lær for Livet, der er initieret af Egmont Fonden. Lær for Livet er det mest ambitiøse af de forskellige projekter med intensive læringsforløb, idet det omfatter et seksårigt læringsprogram med årlige camps og frivillige mentorer tilknyttet de enkelte børn over flere år.

Forskningsprojektet Lær for Livet – nye veje til skolefaglige mål for anbragte børn afsluttes i 2020. I den sidste del af projektet fokuserer forskerne på, hvordan det går eleverne ved afslutning af folkeskolen og tiden derefter.

pædagogiske greb virker forskelligt afhængigt af, hvilket barn der skal lære. Samtidig holder de fast i, at de intensive læringsforløb har en vis effekt for nogle børn, selvom de altså ikke har voldsomme effekter over tid.

”Ser vi specifikt på Lær for Livet, så har børnene ikke fået et markant fagligt løft på den længere bane, men det er jo muligt, at elevernes faglige eller sociale udvikling faktisk kunne have været væsentligt ringere, hvis ikke de havde været igennem forløbet,” siger Søren Langager, der derfor advarer mod for skarpe konklusioner.

Set i bakspejlet har de intensive læringsforløb måske primært tjent et overordnet formål:

”Det har været en måde at lægge låg på det ubehagelige og besværlige faktum, at der bør ske forandringer i den almindelige skole, så den bliver gearret til også at rumme børn med faglige og sociale problemer,” siger han og påpeger, at skolen skam også kan lære noget af de intensive læringsforløb, nemlig at det er en god idé at tænke i mere varierede undervisningsforløb.

”Hvordan kan man lave varierende intensitet i læringsrytmer, der også kan implementeres i undervisningen på de almindelige skoler? Det er noget af det, vi forfølger i vores videre forskning.”

Holistisk pædagogik

Christian Christrup Kjeldsen bemærker, at der er en efterspørgsel blandt lærere og skoleledere på netop denne type koncepter, hvilket de som forskere er nødt til at tage alvorligt.

”Vi skal huske på, at de her pædagogiske trends ikke opstår ud af ingenting. Der er blandt de fagprofessionelle en efterspørgsel efter koncepter og manualer, der kan beskrive og forklare, hvordan de skal gribe konkrete situationer med den her gruppe af børn og unge an. Men hverken elever eller lærere bliver i dag klædt godt nok på af de her quick fix-koncepter med kortvarige effekter. I stedet er der brug for reel pædagogik og professionel dømmekraft,” siger Christian Christrup Kjeldsen og tilføjer:

”Det handler om at gribe det pædagogiske arbejde holistisk an. Altså en mangfoldighed af didaktiske tilgange og forståelser af de enkelte børn, som qua de professionelles dømmekraft bliver bragt i spil. De, der arbejder med de her udfordrede børn og unge, skal kunne tage forskellige værktøjer ned fra hylden, afhængigt af hvad der er relevant i den konkrete situation. De skal mestre en refleksiv pædagogik, der hele tiden forholder sig til den enkelte situation og det enkelte barns udfordringer. Det kræver viden, erfaring og indsigt i forskellige metoder. Så frem for flere pædagogiske koncepter er det måske nærmere en udvikling af uddannelsen og efteruddannelsen af lærere og pædagoger, vi skal fokusere på.” ■

Læs mere

Christian Christrup Kjeldsen, André Torre og Søren Langager: Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb (2018)

Hent rapporten på edu.au.dk/viden/undervisning-og-undervisningsdifferentiering



SØREN LANGAGER er lektor ved DPU, Aarhus Universitet og tilknyttet afdelingen for pædagogisk sociologi. Han forsker i socialpædagogik med særligt fokus på udsatte unge, eksklusionsprocedurer inden for skolen og i pædagogiske institutioner. Han har stået for den del af Lær for livet-projektet, der omhandler trivsel. Han underviser på masteruddannelsen i special- og socialpædagogik og på kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi på DPU, Aarhus Universitet.



CHRISTIAN CHRISTRUP KJELDEN er lektor og afdelingsleder for afdelingen for pædagogisk sociologi ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker i social ulighed i uddannelsessystemet og har stået for den del af Lær for livet-projektet, der omhandler de faglige resultater. Han underviser på kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi på DPU, Aarhus Universitet.

Børn og unge møder den samme pædagogik, uanset om de vokser op i en landsby eller i storbyen. Og det er en pædagogik, der er styret af urbane værdier og urban uddannelseslogik. Et nyt, antropologisk forskningsprojekt har set på, hvad det lokale betyder for pædagogikken i provinsen.

SPOT PÅ NY FORSKNING: BØRN OG UNGE I PROVINSEN

Pædagogikken i provinsen hjælper unge med at flytte – men ikke med at blive



FOTO: SCANPIX

»Det er kommet bag på os, at pædagogikken ikke i særlig høj grad retter sig mod det lokale. I stedet for er den orienteret mod en bestemt form for læring og udvikling, som er møntet på videre uddannelse.«

Eva Gulløv

Af MAJ JUNI

«Willum og jeg går ikke i børnehave for at lege, vi går i børnehave for at arbejde.»

Forklaringen kommer fra en dreng i en landsby i Sønderjylland. Han er et af de børn, som antropolog og børneforsker Eva Gulløv fra DPU, Aarhus Universitet, har talt med undervejs i sit feltarbejde i små lokalsamfund i Tønder Kommune i forbindelse med forskningsprojektet Lokale hensyn, nationale dagsordener.

Drengen bruger en stor del af sin tid i børnehaven på at lege arbejdsmænd med vennerne. De blander cement af sand og grus, støber beton og bygger huse. Inspirationen til legen – eller arbejdet – kommer fra deres fædre, som er håndværkere i det lokale samfund. Men selv om børnene er glade for at lege arbejdsmænd, er det ikke en tematik, der indgår i pædagogikken. Sådan lyder en af konklusionerne fra projektet, der udkommer i bogform i begyndelsen af 2019, og som sætter spørgsmålstegn ved, om pædagogik virkelig skal anskues som en slags *one-size-fits-all* på tværs af land og by. Eva Gulløv og hendes ægtefælle og forskerkollega fra Københavns Professionshøjskole, John Gulløv, har lavet adskillige måneders feltarbejde i Sønderjylland. Mens Eva Gulløv har forsket i daginstitutionerne, har John Gulløv set nærmere på de unge i udskoling og på ungdomsuddannelser. I bogen behandler de empirien i en samlet analyse af børn og unges tilknytning til lokalsamfundet samt deres uddannelsesorientering.



HVAD BETYDER DET LOKALE I PÆDAGOGIKKEN?

John og Eva Gulløvs projekt Lokale hensyn, nationale dagsordener om opvækstbetingelser og pædagogik i mindre lokalsamfund er dels finansieret af Københavns Professionshøjskole, dels af Center for Daginstitutionsforskning, der er et forskningssamarbejde mellem RUC og DPU, Aarhus Universitet. Projektet udkommer i bogform primo 2019.

Projektet er baseret på fire ugers daglige observationer i en børnehave i en landsby, seks ugers daglige observationer i en børnehave i Tønder by samt interviews med forældre, pædagoger, ledere, konsulenter og forvaltningsansatte. Desuden bygger projektet på observationer og interviews med børn, unge, familier og professionelle i udskoling og ungdomsuddannelser i Tønder.





Under sit feltarbejde i en børnehave i Sønderjylland mødte Eva Gulløv en flok drenge, der ofte leger arbejdsmænd. Inspirationen til legen kommer fra deres fædre, som er håndværkere i det lokale samfund. Men selv om børnene er glade for at lege arbejdsmænd, er det ikke en tematik, der indgår i pædagogikken i daginstitutionen.

”Det er kommet bag på os, at pædagogikken ikke i særlig høj grad retter sig mod det lokale. I stedet er den orienteret mod en bestemt form for læring og udvikling, som er møntet på videre uddannelse. Fra børnehave til skole til ungdomsuddannelse til videregående uddannelse. I kombination med at uddannelsesinstitutionerne i løbet af de sidste to årtier er blevet centraliseret, betyder det, at der sker en stor fraflytning fra provinsen,” fortæller Eva Gulløv.

Storbyen styrer

Hun pointerer, at fraflytningen er med til at underminere det lokale miljø. Med til denne underminering hører også den manglende orientering mod lokale livsformer, værdier og prioriteringer i pædagogikken i dagtilbud, skole og på ungdomsuddannelser, mener Eva Gulløv, der i sit feltarbejde ud over at studere børnene også har lavet interviews med pædagoger, forældre, ledere og ansatte i forvaltningen.

”Min lyst til at forske i provinsens forhold opstod, fordi det slog mig, hvor ofte pædagogisk forskning foregår i de store byer som København, Aarhus eller Odense. Men vi hører ikke meget om, hvorvidt der er nogle særlige forhold i de mindre provinsbyer. Man antager bare, at det faglige perspektiv er det samme, og at pædagogikken er ens alle vegne.”

I den lokale forvaltning har de to forskere mødt en udtalt bekymring over, at borgerne i kommunen har et lavere uddannelsesniveau end landsgennemsnittet. Reaktionen fra forvaltningens side er opmærksomhed på tidlig indsats og skoleforberedelse og på vejledning af unge ind på ungdomsuddannelserne, men paradoksalt nok giver et bedre uddannelsesniveau ikke automatisk lokalområdet et løft. Det er nemlig kun et fåtal af dem, der rejser væk, som vender tilbage efter endt uddannelse.

”Tønder kommune havde tidligere flere videregående uddannelsesinstitutioner. Uddannelsesudbuddet er nu centraliseret, og man er nødt til at rejse, hvis man vil have en uddannelse. Når man flytter væk nogle år, får man også nye interesser, venner og måske kærester, og så kommer man ikke tilbage. Det handler også om de jobs, der er tilgængelige. Det er en klassisk problematik omkring brain drain (udvandring af højtuddannede, red.),” forklarer Eva Gulløv og tilføjer, at det kun er i omegnen af en tredjedel af en ungdomsårgang, som bliver boende i Tønder.

Men en god del af dem, der bliver, klarer sig egentlig udmærket, fortæller hun, for konkurrencen om jobs sker på et andet grundlag end i storbyerne.

”Man taler ofte om, at det kun er taberne, der bliver tilbage. Men mange af dem, vi har mødt i forbindelse med vores projekt, klarer sig fint.

De er bare knyttet til deres hjemegn og vil gerne blive. Og så står de med et dilemma – skal de pendle til uddannelsesinstitutioner langt væk, droppe at få en uddannelse eller flytte? Jeg har interviewet en del unge forældre, som har valgt at bosætte sig i Tønder. De klarer sig udmærket. Nogle er faglærte, andre ufaglærte,” fortæller Eva Gulløv og tilføjer:

”Men de er overladt til sig selv og deres netværk, for skolesystemet hjælper dem ikke til at finde fodfæste lokalt, ligesom det heller ikke støtter dem i at udvikle lokale muligheder. Især mange drenge får ikke en uddannelse, når de bliver. Det kunne være interessant, hvis pædagogikken tog hånd om, hvilke kompetencer man skal have for at være en del af et lokalsamfund.”

Viden hjemmefra kommer ikke i spil

Men det gør pædagogikken i provinsen ikke. Tværtimod oplever de to forskere, at uddannelsessystemet i vid udstrækning kommer til at definere, hvad der er det gode liv og den rigtige måde at være barn og ung på. Og fra det perspektiv er uddannelse den eneste vej til et godt liv. Det betyder imidlertid, at pædagogikken, som børn og unge møder i dagtilbud, på skoler og på ungdomsuddannelser ikke har så meget blik for andre erfaringer og kompetencer end dem, der er relevante for at kvalificere sig i uddannelsessystemet.

»De unge er overladt til sig selv og deres netværk, for skolesystemet hjælper dem ikke til at finde fodfæste lokalt, ligesom det heller ikke støtter dem i at udvikle lokale muligheder. (...) Det kunne være interessant, hvis pædagogikken tog hånd om, hvilke kompetencer man skal have for at være en del af et lokalsamfund.«

Eva Gulløv

For børnehavens små arbejdsmænd gælder det, at den viden, de dels har brug for derhjemme og dels har med sig hjemmefra via forældrenes erhverv, simpelthen ikke bliver vurderet relevant i en pædagogisk sammenhæng. Og det er en skam, mener Eva Gulløv. Hun mener, at skolen og børnehaven med fordel kunne spille mere sammen med fx lokale landbrug eller virksomheder.

»Pædagogerne bruger nærområdet, men de faglige argumenter bag handler om at komme ud og bruge naturen, arbejde med læreplanstemaerne på en anden måde, lege nye lege for at styrke fællesskabet eller få brugt kroppen. Der er ikke en pædagogik, der handler om, hvad de lokale forhold betyder for børnene, eller hvordan børnene kan tage del i lokale forhold og problemstillinger,» forklarer Eva Gulløv.

Standarder for det gode liv

Det, ser hun, hænger sammen med, at uddannelsessystemet sætter en dagsorden for, hvad der er rigtig viden, progression og læring.

»Det sætter nogle standarder, som dels er defineret ud fra uddannelsessystemet selv – hvad skal man kunne for at klare sig i forhold til næste niveau – og dels ud fra nogle urbane værdier og livsformer. Eksempelvis møder man i børnehaverne en vægtning af,

at børnene skal forberedes til skolen – det står som læringsmål. Børnene skal forberedes til skolen, hvor de møder de nationale mål, som i høj grad er møntet på at klare sig godt i ungdomsuddannelserne osv.,» siger Eva Gulløv og fortsætter:

»Uddannelsessystemet definerer på den måde nogle livsbaner, men de hænger ikke nødvendigvis særlig godt sammen med andre typer af erfaring og viden. Hvis man gerne vil styrke lokalmiljøerne, skal man måske snarere lade skoler og daginstitutioner spille stærkt sammen med lokale kræfter,» vurderer hun.

Netværk er afgørende

Noget af det forskerne blev opmærksomme på undervejs i deres feltarbejde, var, at hvis man som ung skal klare sig godt i lokalsamfundet, så skal man have netværket i orden – man skal kende nogen, som giver adgang til fx en læreplads eller en plads på en gård. Alt i alt er det, forklarer Eva Gulløv, en anden kompetencelogik end den, skolesystemet retter sig mod. Det fungerer for dem, der har forbindelserne i orden, men der er en gruppe mindre ressourcestærke unge, der bliver ladet i stikken, påpeger Eva Gulløv.

»En del af de unge, der bliver på enen, går ud af folkeskolen uden en afsluttet eksamen og uden at få en uddannelse eller en praktikplads. Dem møder vi sjældent i sådant et projekt her, hvor det typisk er de ressourcestærke, der deltager. Men de findes, og de klarer sig ikke nødvendigvis godt,» siger hun og påpeger, at det er et udtryk for, at pædagogikken hjælper med at sende unge af sted, men den hjælper dem ikke godt nok til at blive.

Efterlyser tilknytningspolitik

Ifølge Eva Gulløv kunne små kommuner med fraflytningsproblematikker, som dem hun og John Gulløv har observeret i Tønder Kommune, have gavn af at udvikle klare tilknytningspolitikker.

»En sådan politik ville indebære, at kommunen satte aktivt ind for at fastholde de unge mennesker og gøre det til en målbar størrelse. I dag bliver der målt på, hvor mange der kommer videre i uddannelsessystemet – men fra kommunens perspektiv er det også vigtigt at fastholde de unge og få dem til at etablere og udvikle sig lokalt og ikke mindst få nogle børn.»

Tilbage til børnehaven i den sønderjyske landsby er problematikken knap så udtalt – men dog ikke helt fraværende. Eller som en af de små arbejdsmænd siger til Eva Gulløv: »Jeg er bange for, at man ikke rigtigt må arbejde, når man kommer i skole.» ■

ARBEJDSMÆND I AKTION

– UDDRAG AF OBSERVATION FRA EVA GULLØVS FELTARBEJDE I EN BØRNEHAVE I PROVINSEN
Børnene er 5-6 år gamle.

Willum: Vi må have mere cement! Marius hent noget mere cement. Du skal arbejde.

Kasper: Ja vi skal have mere cement. Arbejdsmænd arbejder hårdt! Vi skal mure fængslet op, så tyvene ikke kan kigge ud.

Felix kommer forbi og spørger, om han må være med.

Kasper: Du kan være politimand, der kører tyvene til politigården. Men den skal lige bygges først. Vi har travlt.

Willum: Hvornår er det færdigt?

Kasper: Det tager en hel dag at bygge et fængsel.

Willum: Her sætter vi hylder op. Der skal hænge en politilarm.

Kasper: Ja og der må godt være knager.

Henrik kommer forbi og siger: Det er rod!

Kasper: Der må godt være rod, når man bygger. Arbejdsmænd taber nogle gange noget, og så kan det godt være, at de ikke samler det op igen.

Willum: Nu har vi lukket vinduet.

Marius: Så kan der jo ikke komme glas i.

Kasper: Der skal ikke glas i. Det er beton det dér.

Willum: Vi skal lige blande cementen.

Kasper: Nu skal vi støbe betonen. Line gå væk!

Marius: Ja det er kun arbejdsmændene, der må gå i betonen, ikke arbejds pigerne.

Willum: Jeg skal bruge en hammer.

Marius: Jeg har lige lavet et betongulv, her må man ikke træde.

Kasper: Jo man må.

Marius: Nej så bliver det ujævnt. Det skal være helt lige.

Kasper: Vi jævner det igen. Vi har en tromle. Nu laver vi værksted. Det skal være et arbejdssted.

Kasper: I må ikke gå dér, hvor der er betonlak. Vi skal have betonen herover, før den størkner.



EVA GULLØV er professor MSO på DPU, Aarhus Universitet, og forsker blandt andet i børns relationer og hverdagsliv, pædagogisk arbejde, minoritetsbørn og -forældres forhold til daginstitutioner. Hun underviser på kandidatuddannelsen i pædagogisk antropologi.

JOHN GULLØV er seniorforsker ved Københavns Professionshøjskole og forsker i pædagoger og læreres arbejdsvilkår og dilemmaer, uddannelsesmobilitet og provinssamfund samt udsatte unge.

BAKTERIER

I PÆDAGOGIKKEN

Bakteriepædagogikken henter viden fra den nyeste bakterieforskning og bringer den i spil i de pædagogiske landskaber. Hvad betyder det for vores måde at tænke individer, bevidsthed og fællesskaber på? Jon Dag Rasmussen, postdoc ved DPU, Aarhus Universitet, giver her sit bud.

Af JON DAG RASMUSSEN, POSTDOC,
DPU, AARHUS UNIVERSITET

“Nej, Amalie. Jeg synes ikke, du skal spise dem. De kan være fyldt med alle mulige bakterier og ting.”

Sådan lyder en samtale mellem to skolepiger, som jeg overhører en sommerdag fra min have. At dømmе efter den korte ordveksling, der følger på fortovet, advarer den ene pige sin veninde om en af hverdagens mange små farer – de kirsebær, som rødme og tillokkende byder sig til fra en gren, der hænger ud over fortovet.

Vi er alle blevet tudet ørene fulde af de læresætninger, som ligger til grund for denne advarsel: ”Vask hænderne før du spiser”, ”Skyl frugt og grønt inden du putter det i munden”. Sætninger, der understreger nødvendigheden af de forskellige hverdagslige hygiejnemanøvrer, vi har tillært os. Alt tyder på, at vi skal til at gentænke denne type maksimer, i hvert fald hvis vi lytter til nyere

forskning om forbindelserne mellem bakterier, det menneskelige mikrobiom og vores bevidsthed. Denne forskning viser nemlig, at størrelser som krop og psyke i langt højere grad, end vi tidligere har troet, formes af de bakterier og organismer, der lever i vores kroppe og miljøer. Disse erkendelser er for så vidt interessante nok i vores egne hjem, baghaver og husholdninger, men (renligheds)pædagogikken er også befængt fra yderst til inderst med handlingsforeskrivende hygiejniske principper og fordringer, der i en senmoderne dansk hverdag er dybt indlejret i ethvert dag-, fritids- og døgntilbud.

Konsulterer man den danske forsker og lektor i videnskabsformidling Adam Bencards arbejde, er vi kommet alt for langt ned ad den (social)hygiejniske boulevard til et sted, hvor hysterisk renlighed og håndsprittende manier udgør en alvorlig trussel mod vores fysiske og psykiske sundhed og velbefindende. Opdagelsen af (nogle) bakteriers farlighed i 1880'erne er nu kommet til et sted, hvor samme opdagelse ser ud til at have

uheldige konsekvenser i en længere række af sammenhænge. Men de nyere bakteriologiske fund besidder dermed også potentialer for at gentænke flere af de grundlæggende vaneopfattelser, vi opererer med i langt størstedelen af den teoretiske pædagogik. En af de centrale opfattelser i denne sammenhæng er idéen om individet – opfattelsen af, at der findes et menneske, en stabil og individuel fysisk enhed, der fungerer i kredsløb, som er afgrænset fra den omgivende verden ved organismens ydre organiske væv – huden.

Bakteriologien og en række af de filosofier, der opererer under samlebetegnelsen ny materialisme, viser, at vi konstant er i færd med at blive til, og at denne tilblivelsesproces foregår i et tæt samarbejde med det, der siden oplysningstiden er blevet forstået som omgivelserne – den ydre verden, et domæne der traditionelt tænkes som modsætningen til vores indre verdener. Idéen om, at du er dér, og jeg er her, holder ikke, når vi tilsætter erkendelser fra disse teorier (Bencard, 2015; Haraway, 2016; Morton, 2016). Omvendt er

det velkendt, at mennesket består af store dele vand, og at denne materie er sat sammen af mindre dele som formentlig altid har beboet kloden, og som kontinuerligt rejser igennem biosfærens miljøer og væsner på deres utrættelige veje. Tager man disse tanker alvorligt, begynder man muligvis ”at opleve sig selv mindre som et intersubjektivt væsen og mere som en sammenflettet og -sat form”, som den amerikanske materialitetstænder Jane Bennett skriver (2018). Idéen om individet og dette individs egenhed, den afgrænsede individualitet, er med andre ord under opløsning.

Du bliver, hvad du spiser

Da jeg gik i folkeskole i 1980'erne, lød sloganet på en af de store sundhedskampagner Du bliver, hvad du spiser. Denne sætning har været taget op mange gange siden med forskellige tilgange til at påpege dens rigtighed. Usunde fødevarer skaber usunde mennesker – vi formes af det, vi spiser. Vi grinede lidt ad det hele dengang, men undrede os også i det stille. ”Så bliver du en gulerod, og jeg bliver en pomfrit.”

Som det påpeges i flere af de materialistisk orienterede filosofier, så indebærer spisehandlingen en sammensmeltning af forskellige former for kroppe; bladkroppe, frugtkroppe, dyrekroppe, menneskekroppe og bakteriekroppe vikles sammen, når picnicurvens indhold pakkes ud og indtages på fælleden eller i skovbrynet. Hvad sker der med idéerne om subjektivitet og individualitet her? Hvem er jeg, når jeg bliver, hvad jeg spiser; og når det, jeg spiser, i min bestræbelse på at nyde livet og overleve, er både levende og døde kroppe, der indgår aktivt i min organismes komplekse økosystem? Endnu mere svimlende bliver det, når vi parrer 80'ers sloganet med idéen om, at sammensætningen i mit fordøjelsessystem direkte påvirker ting som mit humør, min sindstilstand og min psyke (Bencard, 2014). Du bliver, hvad du spiser-formuleringen er måske blevet hængende hos os, fordi vi hele tiden har fornemmet den dybe resonans, som udsagnet indeholder.

Det første, meget konkrete forhold, den bakteriologiske viden bringer med sig, er, at køkkenet og den mad, der serveres i vores pædagogiske institutioner, fra vuggestuer over skoler, fritidsklubber og til plejehjem, er yderst centrale bestanddele i hverdagen. Modtagerne af pædagogiske ydelser – hele rækken fra de mindste børn over specialpædagogiske brugere til de ældste i vores samfund er i et direkte både fysisk og psykisk

»Jo mere vi snakker rundt i hinandens bakteriesamlinger, jo mere vi deler på kryds og tværs, jo mere tager vores organismer og systemer form af hinanden. Med denne viden in mente bliver det pludselig muligt og yderst vedkommende at betragte pædagogiske institutioner som bakterielle fællesskaber.«

Jon Dag Rasmussen

forhold til givne institutioners køkkenborde og den kok, køkkenmand eller -dame, der her tilbereder og sammensætter de daglige måltider. Dernæst kan vi kaste et hurtigt blik på institutionernes fysiske miljø. Da jeg som 20-årig arbejdede som medhjælper i et fritidshjem på Christianshavn, var en af den rolige sommerferieperiodes opgaver at vaske og rengøre stedets legetøj. Hvis man ikke har forsøgt sig med denne øvelse, er man nok ikke klar over, hvor fedtede og bakteriebefængte Legoklodser, Playstation-controllere, bordtennisbat og alle andre dimser er, når de indgår i det institutionelle hverdagsliv blandt 6-10-årige børn. Børnehaver, vuggestuer og specialpædagogiske tilbud er ligeledes omfattende økologier af bakterier og usynligt liv, alt sammen afgørende medspillere i konstitutionen af vores hverdag. Bakterierne og bacillerne forbinder os på godt og ondt – de rejser igennem os på samme måde som det vand, vi drikker, og den luft, vi indånder. Vi deler og udveksler helt bogstaveligt ting med de mennesker og væsner, vi opholder os og fungerer iblandt. Mere end at være kilde til lejlighedsvis maveonder og ubehagelige infektioner er det brede felt af forskelligartede og usynlige organismer vitale deltagere i vores biotoper. Man kan gå direkte fra at tale om delte bakterier til at forstå bevidstheden som en størrelse, der deles af flere – og herfra til at tale om noget så langhåret som fællesbevidstheder. Jo mere vi snakker rundt i hinandens

bakteriesamlinger, jo mere vi deler på kryds og tværs, jo mere tager vores organismer og systemer form af hinanden. Med denne viden in mente bliver det pludselig muligt og yderst vedkommende at betragte pædagogiske institutioner som bakterielle fællesskaber.

Det næste spørgsmål, vi må stille, er, hvorledes bakteriologiens landvindinger vil påvirke den konkrete pædagogik i institutionslandskaberne? Hvordan skal vi arbejde aktivt med at omsætte disse erkendelser i praksis? Er bakteriepædagogik et begreb, som kan bringes til anvendelse i vuggestuer, børnehaver og andre pædagogiske kontekster, og hvordan kan vi i givet fald udfolde en sådan pædagogik? De bakteriologiske fund kan bl.a. betyde, at idéen om det resiliente barn, som ofte har ligget til grund for udvikling af pædagogiske initiativer, nu skal tænkes på ny, og at dele af paradigmet for lys, luft og renlighed står for fald.

Det er fortsat op til forskningen at finde svar på, om disse perspektiver gør det nødvendigt at betragte det pædagogiserede menneskes plads i en sammensat verden på nye måder. Og at afklare, hvorledes erkendelserne udfordrer og sætter spørgsmålstejn ved de etablerede normer og forståelser, som ligger til grund for aktuelle pædagogiske praksisser. Det er endnu uvist, hvordan bakterieforskningens resultater vil påvirke og finde ind i det pædagogiske felt, men det vil næppe være for dristigt at konkludere, at bakteriepædagogikken er på vej. ■

Læs mere:

A. Bencard: Du er ikke alene: Om bevidsthed og bakterier. I: B. Kirkhoff Eriksen (Red.): Im-materialitet (bevidsthed), Materialitet, no. 3 (s. 69-78). Sorø Kunstmuseum, 2014.

A. Bencard: Det er bakteriernes verden. vi bor her bare: om bakteriekulturateori og mennesket som økosystem. Patologier, 21(40). (s.16-25), 2015

J. Bennett: Vegetabil liv og ontoSympati. Laboratoriet for Æstetik og Økologi, 2018

D.J. Haraway: Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Duke University Press, 2016

T. Morton: Dark ecology: For a logic of future coexistence. Columbia University Press, 2016.



JON DAG RASMUSSEN er postdoc ved afdeling for Pædagogisk antropologi og forsker primært i ældre menneskers hverdagsliv. Han er desuden optaget af emner som etnografisk metode og de brydningsfelter og overlap, der viser sig imellem videnskab(er), litteratur, filosofi og kunst. Hans forskning er finansieret af Fonden for de Ensomme Gamles Værn. Han er tilknyttet kandidatuddannelsen i Pædagogisk antropologi, DPU, Aarhus Universitet.

KORT NYT

Asterisk september 2018



SÆT IKKE PÆDAGOGIKKEN PÅ PAUSE VED MÅLTIDERNE I DAGTILBUDDENE

Hvordan kan børn motiveres til at spise sundere, når de er i daginstitution? Det har Fødevarerstyrelsen ønsket mere viden om og derfor bedt forskere fra DPU, Aarhus Universitet, undersøge, hvordan den pædagogiske tilgang og øvrige rammer om måltidet påvirker børnenes måltidsoplevelser og deres mad- og smagspræferencer. Det er sket i form af et aktionsforskningsprojekt, hvor ledere, pædagogisk personale og køkkenpersonale fra 11 kommuner sammen med tre forskere har afprøvet en række tiltag i forbindelse med måltiderne i deres daginstitutioner. Forskerne har på den baggrund udarbejdet en rapport med en række anbefalinger til Fødevarerstyrelsen, som danner grundlag for anbefalinger og inspiration i Fødevarerstyrelsens nye guide Rammer om det gode måltid. Overordnet er budskabet, at måltiderne

bør være en del af den pædagogiske praksis.

De 10 anbefalinger lyder:

1. Knyt måltiderne til læreplanerne
2. Skab samhørighed gennem måltidet
3. Respektér og brug hinandens faglighed
4. Brug børns deltagelse som incitament for samarbejde og sammenhæng
5. Tag børns smagsoplevelser alvorligt
6. Respektér børns grænser
7. Husk den voksne er det ældste barn
8. Skab frie rammer for måltidet
9. Giv børnene gode muligheder for selvhjulpenhed
10. Inddrag forældrene – fortæl om jeres måltidspædagogik.

Læs mere: hent rapporten på dpu.au.dk

FIND FORSKNINGSBASERET VIDEN

Husk at du kan finde forskningsformidlende og videnskabelige artikler på dpu.au.dk/viden. Her kan du blive klogere på mere end 40 emner, fx folkeskole, dagtilbud, leg, mobning og positiv psykologi.

NY RAPPORT GIVER STEMME TIL UNGE MØDRE

Hvordan opleves hverdagen og forældreskabet i unge udsatte mødres perspektiv? Det har været afsættet for et forskningsprojekt, der har fulgt en række unge mødre fra de første samtaler med jordemødre og sundhedsplejersker, og indtil børnene har nået børnehavealderen.

"Mødrene, der har medvirket i undersøgelsen, har ingen uddannelse, og mange af dem har haft en rigtig svær skolegang. Samtidig fortæller de om en barndom præget af utryghed, hvor de tidligt har været nødt til at påtage sig en omsorgsrolle og tage ansvar for mindre søskende, indkøb, rengøring og madlavning," siger lektor på DPU, Aarhus Universitet, Kirsten Elisa Petersen, der er forfatter til rapporten 'Unge udsatte mødre og deres små børn'.

Mødrene er bekymrede for, hvordan de skal udfylde rollen, men de har en stor drivkraft til at ville gøre det godt.

De ønsker at give deres børn alt det, de ikke selv har haft. Og de ønsker en uddannelse og et arbejde, men en del af dem oplever, at uddannelsesstederne er dårlige til at rumme dem. Flere har oplevet at blive rådet til at opgive uddannelser på grund af fraværsregler.

De opfatter dagtilbud som væsentlige for deres børn og peger særligt på børnenes behov for at møde andre børn og for at blive stimuleret pædagogisk, fortæller Kirsten Elisa Petersen.

"Mødrenes generelle opfattelse er, at deres børn trives og fungerer godt, og de er glade for samværet med pædagogerne. Men flere af mødrene er ekstra sensitive, hvis de oplever reaktioner fra fagpersoner, der kan opfattes som kritik af deres børn eller deres forældreskab."

Hent rapporten på dpu.au.dk.



NY PH.D.-AFHANDLING FRA DPU

DEN PÆDAGOGISKE DISKURS I LÆRERUDDANNELSEN - FORMÅL, INDHOLD OG UNDERVISNINGSMETODER

Af Hans Harryson

Ph.d.-afhandlingen undersøger, hvad formålet er med at have de pædagogiske fag i læreruddannelsen i 2010'erne, og hvordan fagene bidrager til at udvikle de studerendes undervisnings- og lærerkompetencer. Afhandlingen er en komparativ undersøgelse af tre nordiske læreruddannelser, og den bygger på dokumentanalyse og interviews.

Nogle af afhandlingens centrale forskningsfund er:

- Den pædagogiske diskurs er ekspanderet og dækker i dag over fagområder, som før tilhørte fx undervisningsfagene, den akademiske verden eller it-verdenen.
- Folkeskolens lærebøger er stort set fraværende i litteraturudvalget.
- Både i den daglige undervisning og til eksamen får vidensmålene markant større opmærksomhed end færdigheds- og kompetencemålene.

Du kan finde afhandlingen på library.au.dk

ABONNÉR PÅ DPU'S NYHEDSMAIL

Få nyheder og invitationer til åbne arrangementer på DPU i din indbakke
Tilmeld dig på dpu.au.dk/nyhedsmail

FORÆLDRE SIKRER NYBRUD OG MULIGHEDER FOR UNGE MED HANDICAP

Forældre til børn med handicap spiller en central rolle i forhold til at skabe nybrud og dermed forandre de kommunale tilbud – fx i forhold til adgang til nye teknologier og udvikling af nye institutioner for deres børn med handicap. Det viser DPU-forskningsprojektet Social Mediations through Communication Technology (SMECT).

Louise Bøttcher, der er lektor på DPU, Aarhus Universitet har i projektet undersøgt, hvordan unge, med spasticitet, som ikke har et forståeligt talesprog, benytter sig af kommunikationsteknologier samt hvilken betydning, det har for dem. "Dengang Tobii-teknologien kom frem (øjestyret computer, hvor man ved at fiksere sit blik på en lille skærm kan kommunikere med andre, red.), var det ikke noget, kommunerne ville tilbyde. De kunne simpelthen ikke forestille sig, at teknologien kunne benyttes af spastikere. Men forældre til unge med handicap, der på eget initiativ havde deltaget på teknologimesser, pressede på over for deres kommuner – undertiden i flere år. Til sidst fik de åbnet for, at deres børn kunne prøve teknologien, og i dag er det blevet en del af de normale kommunale tilbud," fortæller Louise Bøttcher.

Tilsvarende kan man se, hvordan forældre skaber nye institutioner til deres børn og andre unge handicappede.

"Det sker, når de unge skal til at leve et voksenliv, men forældrene ikke er tilfredse med kvaliteten af de eksisterende bosteder og eksempelvis ønsker, at deres unge skal bo sammen med andre unge med lignende handicap," siger hun.

De nybrud, som forældre får skabt, er også med til at styrke de unges egne handlemuligheder, fx i forhold til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse og senere fungere som arbejdsjiver, hvilket er nødvendigt, hvis de som voksne ønsker en brugerstyret hjælper-ordning, som kan give dem et mere selvstændigt liv.

Læs hele nyheden på dpu.au.dk

KALENDER

SE ALLE ARRANGEMENTER PÅ
dpu.au.dk/aktuelt



OKTOBER 14.-18. OKTOBER

RECE 2018: INTERNATIONAL KONFERENCE OM ULIGHED PÅ DAGTILBUDSOMRÅDET

På denne konference anlægger forskere og praktikere over fire dage kritisk-konstruktive perspektiver på dagtilbudsområdet. Konferencen vil blandt andet handle om, hvordan ulighed produceres og reproduces, og hvad man kan gøre på det professionelle og det politiske niveau for at mindske ulighed i den daglige pædagogiske praksis og imellem professionerne.

Sted: DPU, Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, København NV

Pris: 2.700 kr. for praktikere og 3.900 kr. for forskere.

NOVEMBER 16. NOVEMBER

AKTUEL VEJLEDNINGSFORSKNING 2018 – INSPIRATION – INDSIGT

Forskningsenheden i Vejledning ved DPU, Aarhus Universitet inviterer sammen med Nationalt netværk for forskning i vejledning til dette arrangement. Keynote speaker er professor MSO, Nanna Mik-Meyer fra CBS med et oplæg, der tager afsæt i hendes nye bog *Fagprofessionelles møde med udsatte klienter*.

Sted: DPU, Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, København NV, Festsalen A220

Tid: 9.30-15.00

Pris: 580 kr.

21. NOVEMBER

KONFERENCE: EDUCATION DISRUPTED? POTENTIALS AND PITFALLS OF TECHNOLOGICAL DISRUPTION IN EDUCATION

In the last decade we have seen an intensified political, professional and commercial interest in how education can benefit from the ongoing development of digital technologies. The imaginary of technological disruption entails a broadened interest in both how the future generations can be taught to act and live within a more and more digitalized society, as well as how digital technologies can be utilized to optimize teaching and learning. But new educational technologies like chatbots, learning analytics and virtual reality also entail complex political as well as pedagogical issues such as: Who will these technologies benefit? How do they alter teaching and learning?

And who gets to decide how and when to use them?

This conference will shed light on the newest political developments, current visions among commercial actors as well as presenting research based analyses and case studies documenting the potentials and pitfalls of the imaginary of technological disruption when it faces the everyday life at educational institutions.

Venue: DPU, Aarhus University, Tuborgvej 164, Copenhagen NV

Time: 9.00-16.00

Price: 1.250 DKK.

Reduced price for start-up companies and students: 450 DKK

29. NOVEMBER

KONFERENCE:

LEG ER IKKE KUN FOR SJOV!

Forventningerne til leg har næppe været større end i dag. Leg skal have lov til at være leg. Men den skal også være lærerig, trivselsfremmende, dannende og udviklende. Kan legen leve op til disse forventninger? Og hvor sjov bliver fremtidens leg egentlig?

DPU og Interacting Minds Centre, Aarhus Universitet inviterer til legekonference med internationalt anerkendte legeforskere – bl.a. professor Paul L. Harris, Harvard Graduate School of Education og seniorforsker Ben Bincham, University of Sussex.

Du kan også møde: Lektor Lars Geer Hammershøj, lektor Ditte Winther Lindquist og professor Ning De Coninck-Smith fra DPU, Aarhus Universitet samt professor på Designskolen i Kolding Helle Skovbjerg Karoff og lektor Stine Liv Johansen, Aarhus Universitet (læs interviews med disse forskere i Asterisk nr. 86)

Sted: DPU, Aarhus Universitet, Tuborgvej, 164, København NV

NYE BØGER

Nye bøger modtaget på redaktionen



SEKSUALITET, SKOLE OG SAMFUND

Line Anne Roien, Venka Simovska og Christian Graugaard (red.)

Seksualundervisning har været obligatorisk i den danske folkeskole siden 1970, men selv i en seksualiseret tidsalder er emnet pædagogisk og akademisk forsømt. Bogen sætter fokus på seksualundervisningens muligheder og udfordringer, ligesom dens potentialer for kritisk dannelse, social retfærdighed, trivsel, mangfoldighed, inklusion og demokrati undersøges nærmere. Både set fra det enkelte klasseværelse og fra skolen som læringsmiljø, arbejdsplads og samfundsinstitution.

HANS REITZELS FORLAG

INNOVATIV UNDERVISNING MED IT

Jeppé Bundsgaard, Marianne Georgsen, Stefan Ting Graf, Thomas Illum Hansen og Charlotte Krog Skot

Et af hovedformålene med demonstrationsskoleforsøgene 2013-2015 var en fagligt stærkere folkeskole. Forsøgene gav forskerne indblik i betingelserne for at integrere it i grundskolen, og skolerne fik praktiske erfaringer med didaktisk anvendelse af it. Resultaterne fra projektet er nu samlet i to bøger. I andet bind, Innovativ undervisning med it, sætter forfatterne fokus på undervisning med it i fagene og beskriver også, hvordan lærere kan bruge it til inklusionsindsatser og i tværfaglige projekter.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

UDDANNELSESPOLITIK I NATIONALISMENS TEGN

Bergþóra Kristjánsdóttir

I bogen diskuterer forfatteren, hvordan statens lovgivende og vejledende bestemmelser favoriserer en assimilationspolitik, hvor sproglige minoriteter ikke har lige vilkår med majoriteten – og i værste fald overses. Gennem en kritisk diskursanalyse belyser forfatteren curriculums monokulturelle tendenser og mangel på sproglige, kulturelle og sociale rettigheder og muligheder for minoriteter. Samtidig diskuterer hun, hvordan en mere åben holdning til tosprogede børn, unge og voksne positivt kan inspirere til en uddannelsespolitisk vending, der kan rumme sproglig og kulturel mangfoldighed.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

MÅL MED MENING – mellem dannelse og målstyring

Per Fibæk Laursen (red.)

Det pædagogiske pendul svinger mellem ekstremer: Bølger med fokus på mål, evidens, effektivisering bliver afløst af øget interesse for samfundskritiske og dannelsesorienterede tilgange. Konsekvensen er, at de fornuftige erkendelser, der måske har været i den bølge, der er ved at ebbe ud, bliver glemt. Læringsmålstyring i den danske folkeskole har været en meget stor bølge, men den står her i midten af 2018 ved udgangen til sin kortvarige epoke. Der argumenteres i denne bog for, at vejen frem er mål med mening og ikke den totale forkastelse af læringsmål i undervisning og skole, men ej heller den totale forherligelse af samme.

HANS REITZELS FORLAG

RELATIONSBASERET VEJLEDNING

Anne Linder

Både privat og i arbejdslivet er vi afhængige af andres feedback, støtte og vejledning for at kunne udvikle os. En faglig vej til at opnå psykologisk robusthed i den pædagogiske verden er systematisk refleksion, som trimmer vores faglige og relationelle færdigheder. Relationsbaseret vejledning handler om at understøtte processer, der har relationel værdi for andre. Bogen præsenterer de forskellige faser i den relationsbaserede vejledning, som kan skabe en forståelsesmæssig og praktisk ramme for det konkrete vejledningsarbejde.

DAFOLO

UNGE, SKOLE OG DEMOKRATI – hovedresultater af ICCS 2016

Jens Bruun, Jonas Lieberkind og Heidi Bay Schunck

Bogen præsenterer resultaterne af the International Civic and Citizenship Education Study, der undersøger skolens opgave med at forberede eleverne til at deltage og tage medansvar i samfundet. Med særligt fokus på Danmark giver bogen en systematisk indsigt i, hvorledes skolen i et internationalt perspektiv varetager sin opgave som en demokratisk og politisk dannende institution. Danske elever er blandt dem, som forstår og ved allermost om sociale, politiske og demokratiske emner, om end de kun i relativt lille grad forventer at involvere sig aktivt i samfundet.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

OPMÆRKSOMHEDSBEGREBETS HISTORIE

Anders Kruse Ljungdahl

Det kan være svært at få børn og unges opmærksomhed. Derfor er opmærksomhed som begreb også essentielt i det pædagogiske arbejde – og i den moderne skoles historie. I bogen forklarer erkendelsehistoriker Anders Kruse Ljungdahl, hvorfor vi skal være opmærksomme på opmærksomheden. Han belyser sammenhængen mellem begrebet og tilblivelsen af vores skolesystem i 1800-tallet, hvor en helt ny klasseundervisning gav lærerne problemer med at holde elevernes opmærksomhed fanget. Samtidig gør han det klart, hvordan den gryende videnskabelige psykologi gav lærerne praktiske anbefalinger, der udviklede den teoretiske opmærksomhedspsykologi.

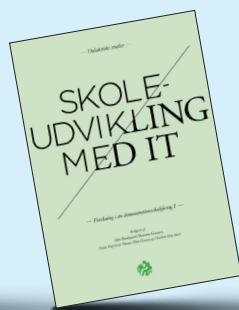
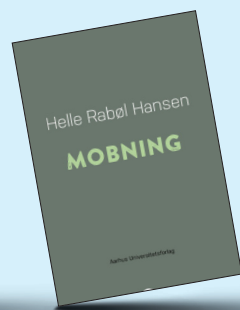
AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

DE TOPMOTIVEREDE UNGE

Noemi Katznelson, Niels Ulrik Sørensen, Mette Lykke Nielsen og Mette Pless

Omdrejningspunktet i bogen er samtaler med ti unge, der skiller sig ud ved i særlig grad at udfolde engagement og virkelyst inden for et bestemt område. Med udgangspunkt i disse ti unges beretninger giver bogens forfattere deres bud på, hvad der uden for uddannelsessystemet skaber motivation for unge, hvilke fremtidsperspektiver fortællingerne peger på, og hvad man kan gøre for at skabe og støtte unges motivation i og uden for uddannelsessystemet.

HANS REITZELS FORLAG

**A****B****C****D**

PEER ASSESSMENT OG SELVREGULERET LÆRING

Nils Wedel

Peer assessment er, når elever lærer af hinanden og vurderer hinandens arbejde. Selvreguleret læring er, når eleverne selv regulerer deres læring ved at evaluere deres udførelse af en opgave. Peer assessment og selvreguleret læring er tilsammen en tilgang til at lære i ligeværdige relationer, hvori de lærende selv indgår i tilrettelæggelsen og vurderingen af eget arbejde og læring. Bogen beskriver, hvordan vejen til ny læring går gennem et ukendt område (the Learning Pit). Peer assessment og selvreguleret læring er nyttige vejvisere, der kan sikre, at man kommer gennem dette ukendte område med et læringsudbytte.

HANS REITZELS FORLAG

SKOLEUDVIKLING MED IT

Jeppe Bundsgaard, Marianne Georgsen, Stefan Ting Graf, Thomas Illum Hansen og Charlotte Krogh Skot

En fagligt stærkere folkeskole. Det var et af hovedformålene med demonstrationsskoleforsøgene 2013-2015, hvor forskere, skoler og lærere gik sammen om at udvikle undervisningsforløb, der skulle understøtte lærernes brug af it i undervisningen. Resultaterne fra projektet er nu samlet i to bøger om demonstrationsskoleforsøgene. I første bind, Skoleudvikling med it, præsenterer forfatterne resultater fra kvantitative studier af elevopgaver og observationer af undervisning. Desuden får læseren indblik i det bagvedliggende interventions- og forskningsdesign samt i de organisatoriske og ledelsesmæssige udfordringer ved arbejdet med projekter i folkeskolen.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

MOBNING

Helle Rabøl Hansen

Det er aldrig et barns skyld, hvis det bliver mobbet i skolen. Uanset om det sker i undervisningen, i frikvartererne eller på de sociale medier. Årsagerne skal findes i fællesskabet. Derfor må lærere se på kulturen i klassen, når de vil forebygge og forhindre mobning.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

BAUDRILLARD OG PÆDAGOGIK

Ulla Ambrosius Madsen

Hvad stiller vi op med pædagogiske etnografier i en verden, der udfordres af spørgsmål om, hvad der er facts og kendsgerninger, hvad der er virkelighed, og hvad der er fiktion? Denne bog er en introduktion til Baudrillards idéer og deres betydning for etnografiske studier af pædagogiske problemstillinger.

HANS REITZELS FORLAG

PÆDAGOGERS SRPROG

Hanne Hede Jørgensen og Karsten Tuft (red.)

Pædagoger har brug for et nuanceret sprog til at møde mange forskellige mennesker med. De skal også kunne indgå i faglige samtaler om, hvad god pædagogik er og bør være. En samtale, der skal føres med kolleger, andre fagpersoner, forældre, forvaltninger og politikere m.fl. Pædagoger skal vide mere – og tro på, at de ved mere – om det pædagogiske, end dem, der står uden for professionen. De skal kunne vurdere og vælge til og fra i den enorme vidensbank, der er om pædagogik og pædagogiske forhold. Ikke mindst skal de kunne begrunde deres valg over for omverdenen.

AKADEMISK FORLAG

DIDAKTIK I UDVIKLING

Torben Spanget Christensen, Nikolaj Elf, Peter Hobel, Ane Qvortrup og Solveig Troelsen (red.)

Bogen er skrevet af danske og internationale forskere og repræsentanter fra didaktisk praksis og belyser, hvordan vi i dag kan forstå didaktik som teoretisk og praktisk felt. Ikke stabilt og velafgrænset, men netop i udvikling og med nye specialiseringer og differentieringer. Bogen tegner ikke en kronologisk linje fra et 'dengang' til et 'nu', men gør status ud fra flere forskellige perspektiver på didaktikken og reflekterer over, hvor feltet er på vej hen.

KLIM

SUNDHEDSFREMME OG BEVÆGELSE

Flemming B. Olsen (red.)

Børns sundhed er altafgørende for deres læring, og her er bevægelse noget af det allervigtigste. Men hvad er sundhed? Og hvordan kan idræt og bevægelse fremme sundheden hos børn? Det undersøger forfatterne bag denne bog, der er tænkt som et værktøj for pædagogstuderende og andre, der arbejder med børn – og går op i deres sundhed.

FRYDENLUND

SAMSPIL MELLEML SKOLE OG HJEM

Maria Ørskov Akselvoll

Tid, overskud og kompetencer. Det er ofte kravene til skoleforældre i dag. De skal involvere sig i deres barns skolegang og tage ansvar for alt fra legegrupper og læsetræning til læringsplatforme. Men det kan alle forældre ikke. Derfor er det op til skoler og lærere at skabe et afbalanceret samspil mellem skole og hjem.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SMÅ BØRNS HVERDAGSLIV

Anja Hvidtfeldt Stanek, Maja Røn Larsen og Solmai Sofia Mikladal

Bogen undersøger forudsætningerne for børns trivsel og læring i dagligdagen i vuggestuer og dagpleje og beskriver, hvordan pædagoger og dagplejere kan styrke børnenes fællesskaber, understøtte deres læring og forbedre samarbejdet med forældrene. Alt sammen afstemt i forhold til de konkrete betingelser, den pædagogiske praksis udfolder sig under i dag.

FRYDENLUND ACADEMIC

PÆDAGOGISK ENGAGEMENT OG RELATIONEL MUSIKALITET

Anne Linder og Jørgen Lyhne

Engagement og vitalitet skaber rum for både leg, læring og trivsel. De magiske læringsøjeblikke giver en oplevelse af samhørighed i læringsituationen. Bogen trækker en parallel mellem det relationelle samspil og oplevelsen af det musikalske samspil – og derved opstår begrebet om relationel musikalitet. Formålet med bogen er at give de professionelle ny viden og konkrete forslag til, hvordan man kan arbejde med pædagogikkens relationelle og emotionelle faktorer og herigennem skabe vitale læringsfællesskaber. Bogen hviler på forskning fra positiv psykologi og positiv pædagogik.

DAFOLO

TIDSSKRIFTER

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Nr. 2, maj 2018: Tema: Unges ulighed i uddannelse

TIDSSKRIFT FOR ARBEJDSLIV

Nr. 2, juni 2018: Tema: Mandearbejde

KOGNITION & PÆDAGOGIK

Nr. 108, 2018: Tema: Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion

PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

Nr. 3, 2018: Uden tema



HVILKEN ROLLE SPILLER OECD I FOLKESKOLEN?

Sælger OECD ud af skolens sjæl, eller ruster de snarere vores børn og unge til at klare sig i fremtiden?

Med konferencen **Improving Schools through an International Outlook** stiller DPU, Aarhus Universitet skarpt på, hvad der er op og ned i forholdet mellem OECD og den danske folkeskole.

4. oktober 2018
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Læs mere og tilmeld dig: dpu.au.dk/oecd

