

**Kommentar v. Sten Clod Poulsen:** Nedenstående kronik skal ses på baggrund af det sidste halve års politiske tovtrækkeri vedrørende (endnu) en ny ”stor” folkeskolereform. Den nye socialdemokratiske regering vil (også) sætte sit fingeraftryk på Danmarks grundskole: Folkeskolen. Kronikkens hovedtese er, at reformen – som tidligere reformer – ikke vil få nogen væsentlig effekt på elevernes læringsresultater. Den var illustreret af en ret morsom tegning af nogle unge i et klasselokale, optaget af ingenting, smartphone og vurdering af undervisningen som en forestilling – og en bleg lærer ved tavlen. Ret realistisk.

**Reference:** Poulsen, S. C. Summen af benspænd er knusende, København: WeekendAvisen, 4. januar 2013 side 12-13.

I avisen stod følgende:

**Kronik.** Der kan ikke opnås væsentlige forbedringer af folkeskolen gennem store armsving som Antorinis. Politikerne tror, at folkeskolen står med ryggen mod muren, og at man derfor kan presse den uhæmmet. Men folkeskolen står snarere på randen af en afgrund. Så hvad vil der ske, når man skubber til den?

## Summen af benspænd er knusende

Sten Clod Poulsen

Sten Clod Poulsen er cand. psych., konsulent og forfatter af faglitteratur. Han har i tyve år arbejdet med pædagogisk forskning og undervisning på kandidatniveau og senere haft virksomhed som **selvstændig udviklingskonsulent i uddannelsessektoren med udstrakt lærerkontakt og undervisningsobservation.**

Den farligste fejlforståelse i moderne dansk uddannelses- og dannelsestænkning er forestillingen fra 1980'erne og 1990'erne om, at Danmark var på vej til en postindustriell tilstand, et kreativt informationssamfund, et tusindårsrige, hvor økonomien nærmest ville blive garanteret af højtudviklede tankeformer, immaterielle kulturprodukter og »kreativitet« i sig selv.

Hvordan dette skulle ske var helt uklart, men det lød forjættende, ikke mindst for humanistiske og samfundsvidenskabelige universitetskandidater, fordi deres egen fagprofil derved mirakuløst skulle blive økonomisk produktiv. Rent faktisk er det ikke sket. Vi har mistet en stor del af vores industrielle kapacitet, og befolkningen har ikke tilstrækkelige naturvidenskabelige og teknologiske kompetencer til at skabe ny industri. Vi lever ikke af salg af computerprogrammer. Hvorfor blev »Ipad« ikke opfundet og udviklet i Danmark og produceret i højteknologiske robotfabrikker? Fordi vi i dag mangler nøglekompetencer til original industriel udvikling. Vi er en nation af underleverandører, og som sådan helt afhængig af at andre lande har højkonjunktur.

Allerede i løbet af 90'erne blev vi bevidste om betydningen af fremmedsproglige og naturvidenskabelige kundskaber, men der blev aldrig skredet (effektivt) ind. Det forblev et politiseret skænderi om fagrække og antal undervisningstimer og, som nu, om hvornår eleverne skulle begynde på hvilke fremmedsprog. Først i den krise vi nu sidder fast i, som måske er begyndelsen på en historisk undergangsepoke i Danmark, er det blevet klart, at vi helt og aldeles har sovet Tornerosesøvn på fortidens laurbær. Hvor mange væsentlige industriprodukter og afgørende nye store virksomhedskomplekser er blevet skabt i Danmark i de seneste tyve-tredive år?

Højteknologisk industriproduktion, som er det eneste, vi for alvor har at leve af, kræver høje naturvidenskabelige og fremmedsproglige kompetencer. Det kræver tillige højtudviklede praktisk-tekniske og håndværksmæssige kompetencer. En udvikling af morgendagens industriprodukter med globalt potentiale forudsætter også en betydelig kreativitet, men det er en kreativitet ud fra solide og præcise faglige grundkundskaber, ikke en blåøjet »lad os lege og lære lidt« kreativitet. Forskning om »ekspertise« viser konsekvent, at egentlige eksperters kreativitet altid bygger på omfattende og dybe grundlæggende fagkundskaber, som de har brugt tusinder af læringstimer på at opnå.

Vi skal have et godt liv sammen, og mange andre former for faglighed, kunstnerisk, social, kulturel, er vigtig for livskvaliteten. Men hvad skal vi leve af, hvis ikke skolen er i stand til at skabe læringsresultater, som gør det muligt for os med succes at producere til det globale marked?

Det »maskinrum«, hvor læringsresultaterne frembringes, er en helhed af flere delvist usynlige faktorer: Lærerens fagkundskaber er vigtige og usynlige, men vigtigere er lærerens forståelse af, hvad »læring« er, og hvordan undervisning kan skabe læring. Afgørende for om læreren kan bruge sin faglighed og læringsforståelse er, at læreren de facto gives den nødvendige voksne myndighed til at kunne styre elevernes læreprocesser og bruger den uden at blive udsat for sanktioner fra forældre og ledelse.

Dette maskinrum, dette kritiske konstruktionscenter for elevens læringsresultater, er i bemærkelsesværdig grad uafhængig af skolens strukturelle og kvantitative forhold, det vil sige alt lige fra fagrække, faglige læseplaner, tilrettelæggelse af undervisningen, antallet af undervisningstimer, ledelse, støttepersonale, økonomiske og fysiske rammer etcetera.

Hvis ikke dette var rigtigt, ville det være umuligt for fattige lande uden opulente danske budgetrammer, skolebygninger og lærernormeringer at opnå læringsresultater overhovedet. Men PISA undersøgelserne dokumenterer, at sådanne lande faktisk er i stand til at opnå imponerende læringsresultater. Dette er komplet ubegribeligt ud fra den aktuelle danske forståelse af »skole«, hvor maskinrummet overses såvel af politikere som forvaltning, og hvor opmærksomheden samler sig om rammevilkår, men ikke om »det produktive center«: Undervisning er imidlertid ikke skolens produkt, læringsresultaterne er skolens produkt.

Maskinrummet er »delvist usynligt« derved, at det for danske lærere aktuelt er mere end svært at give præcise redegørelser for deres læringssyn og dermed redegøre for den kausale sammenhæng mellem elementer i undervisningen og elementer i elevernes læring. Dette skyldes at den universitære pædagogiske elites læringsteorier er forkerte og mangelfulde. Læreres læringsforståelse er uafklaret, fragmentarisk og privatiseret. Det nære

samspil mellem lærer og elev afgøres i flydende sekund- og minulkorte »pulser«, og ingen kender til det andet end de to parter. Og hvordan familie og venner støtter eller saboterer skolegangen, elevens motivation og elevens læring er en meget privat sag. Endelig er selve elevens læreproces også usynlig. Den sker i hjernen og kan ikke direkte følges. Det læreren kan konstatere er alene ydre udtryk, ikke læreprocessen i sig selv. Derfor falder lærere næsten altid ind i at tale fag, når de skal tale om læreprocesser. Det samme kan ses i skolers egne præsentationer, hvor der skrives om den faglighed der skal opnås, men ikke om selve de læreprocesser, som er de faglige resultaters nødvendige forudsætning.

Skolen var først et privilegium for de få, derefter en ret og i dag en pligt. Men hvordan eleven ser på sin skolegang bestemmes i høj grad af kulturen i familien. Som konsulent ser jeg ikke i klasseværelset mange elever, som med målrettet energi kaster sig ind i de læringsmuligheder, som læreren tilbyder.

De fleste elever ser undervisningen som underholdning, hvor det er lærerens pligt at levere en fængslende og varieret forestilling. De ser skolen som et teater, hvor de er betalende tilskuere. Børnene er opdraget til en lystlogik, ikke en nødvendighedslogik. Teenageelevers respekt for lærerne i folkeskolen kan ligge på et meget lille sted: De undergraver sig selv, medens de har travlt med sociale medier, og de opfatter ikke undervisning og læring som et socialt medie, som de behøver at bruge så meget tid på: De udviser ingen glubende interesse for at vide mere, de finder sig modstræbende i at blive undervist. Elevernes handlerum og udfoldelsesrum er i dag i klasseværelset meget stort og lærerernes handlerum tilsvarende mindre: De kan ikke insistere på, at eleverne lærer.

Det, som moderne forældre grundlæggende ønsker på deres børns vegne er i dag ikke primært at de lærer en hel masse. I praksis er forældrenes forventninger og krav til lærerne primært, at børnene har det godt, trives og er glade. Det er mere alvorligt, at en elev er i dårligt humør, end at de ikke tilegner sig solide fagkundskaber. I tidligere epoker brugte læreren sin myndighed til at presse sociale og personlige forstyrrende momenter ud af klasseværelset, så der var tid til læring. I dag er det nærmest omvendt.

Konklusionen af kortlægningen af maskinrummets indhold er, at det er nødvendigt at indgå i en tæt respektfuld og læringspsykologisk kompetent udviklingsdialog med »læreren i maskinrummet« og med forældrene om deres skolesyn, hvis læringsresultaterne skal løftes. Strukturforandringer har meget lidt effekt. Og det rækker ikke med kortvarige besøg fra »task forces«.

Det, der på sigt afgør virkeligheden i maskinrummet, er den kollegiale proces mellem lærere: Kan de løfte hinanden? Vil de lære af hinanden? Kan de se, hvad de kan lære fra sig? Det, der afgør den enkelte lærers vilje til en ekstra indsats for bedre læringsresultater oveni det daglige arbejde - er psykologisk produceret. Det er en indre mental vurdering hos læreren, som afgør muligheden for en forandret undervisning. Og uden anerkendelse af vanskelighederne i lærernes dagligdag er der ingen konstruktiv impuls til mentale forandringer. De opstår helt sikkert ikke gennem bølgebank fra uddannelsespolitisk lovgivning, forvaltningspåbud eller KL-overenskomster.

Hvad læreren gør i maskinrummet bestemmes af den enkelte lærer selv, og ingen eksterne parter er i stand til at blande sig i det. Skoleledere kan kun punktvis besøge klassen, og kan kun få kendskab til nogle ganske få undervisningstimer. Og der er ikke kutyme for at lærere direkte blander sig i, hvordan kollegerne agerer i

maskinrummet. Klasserummet er et fysisk lukket og institutionelt privatiseret område.

Siden cirka 1970 er selve skolens grundlæggende forståelse af læring udviklet i en forkert retning: næsegrus beundring for »selvstændig udforskende aktivitet« hos elever men uden, at de forud eller parallelt tilegner sig konkret viden. Det skyldes helt præcist, at der i den danske pædagogiske elites læringsforståelse ikke er blevet taget højde for betydningen af præcis viden om faglige og konkrete forhold, en viden som forudsætter fæstnelse i langtidshukommelsen og opmærksomhedsfokuseret koncentration hos eleven. Udadvendte aktiviteter og processer sættes over indadvendt læringskoncentration. Det er en videreført lilleskolepædagogik kombineret med 70'ernes grænseløse højniveaupædagogik.

Uden viden vil eleven til enhver tid være fuldstændigt afhængig af de informationer, som andre tilføjer og kan ikke vurdere disse. Hvis eleven hver gang, der skal tænkes, først må samle en større mængde materiale, printe ud fra et virvar af hjemmesider og kæmpe for at opnå et overblik, er toget kørt, før eleven er færdig. Og næste gang skal eleven begynde forfra. Det smarte ved »faglige kundskaber velorganiseret i hovedet mellem ørerne« er, at sådanne kundskaber er umiddelbart disponible, og at de sammen med moderne kritiske tankeformer for alvor sætter eleven i stand til at vurdere og bruge nye former for viden nu og her, nu hvor toget kører og tingene sker.

På dette punkt geråder læringstænkningen hos den danske pædagogiske elite (som blandt andet står bag for eksempel gymnasireformen) i total blokering: Det, der hele tiden fokuseres på er, hvordan eleven udvikler avancerede tankeformer beregnet på selvstændig (akademisk præget) studievirksomhed. En sådan studiepræget læring forudsætter logisk, at de besidder omfattende præcise fagkundskaber. Mysteriet er, hvorfor den forskning, som har mulighed for at give nogle pædagogisk brugbare svar til det betændte problem om elevernes utilstrækkelige (enkelt)faglige kundskaber, i den grad er blevet ignoreret.

De veluddannede forældre har taget bestik af folkeskolens problemer: De stemmer med fødderne og flytter deres børn. Den danske folkeskole er lammet af rivaliserende gode intentioner hos aktører, som ikke kan og vil forstå hinanden. Lærerne forsøger individuelt at begribe, hvad der sker, men demoraliseres af byger af urealistiske krav - senest det absurde krav om inklusion af svagere kørende elever tilbage i en undervisningsform, der i mellemtiden har udviklet sig i en højniveaupædagogisk retning, som forudsætter emotionelt velfungerende og personlighedsmæssigt selvansvarlige elever med stærke jeg-strukturer og gode evner til socialt gruppesamarbejde. Altså det stik modsatte end de elever, som er havnet i specialundervisningen.

Folkeskolen har aldrig ressourcemæssigt været dimensioneret til at løfte 95 procent af eleverne op på et højt fagligt og læringsmæssigt niveau, og ingen kan bevise, at det overhovedet kan lade sig gøre: Ambitionen er et politisk skrivebordsprodukt og med de aktuelle rammevilkår umuligt at indfri. Folkeskolens budget er i forhold til så høje præstationsambitioner et rent vedligeholdelsesbudget: Det er krystalklart, når man arbejder tæt på maskinrummet, at skolerne ikke har råd til egentlige udviklingsprocesser. Lærernes, ledelsens og pædagogernes opmærksomhed og energi er helt bundet af en myriade af forskelligartede opgaver, som skolen selv ikke har beslutningsmyndighed over, idet politikerne helt urealistisk kræver af folkeskolen, at den kan løse problemer, som er skabt på en langt større samfundsmæssig arena. Den hovedløse fusionsbegejstring har ført til en udtynding af ledelseskræfterne på skoler og uddannelsesinstitutioner. Følgen heraf er, at udviklingsprocesser i maskinrummet ikke kan igangsættes, ikke kan holdes i gang og ikke kan følges op til

bedre læringsresultater er opnået, fordi der helt enkelt ikke er ledertimer nok på skolen.

Danmarks Lærerforenings tro på lærernes evne til i fællesskab at løfte undervisningen er meget optimistisk: Lærere ønsker ikke at lede hinanden, og det er de jo heller ikke ansat til. Der skal ledelsespersonale til at tage ansvar for de prioriteringer - nedprioriteringer af forstyrrende processer - så der kan øremærkes og beskyttes timer til læringsproduktive procesændringer. Fusionsbølgen har helt undergravet ledergruppernes pædagogiske interventionsmuligheder.

Når jeg som udviklingskonsulent færdes over hele landet og er i tæt kontakt med folkeskolelærere på rigtig mange skoler har jeg fået det indtryk, at folkeskolens sammenbrud i form af en langvarig og udefra nærmest usynlig og umærkelig proces allerede er vidt fremskredet. Lærerne vil gerne lykkes med deres arbejde, men den samlede mængde af benspænd er helt enkelt knusende. Derfor vokser suget fra en implosion: lærernes vilje til at anstrenge sig og lykkes med undervisningen eroderer indefra. Allerede nu har lærerne halvvejs opgivet at realisere de oppustede ambitioner hos eksterne aktører med ringe kendskab til den indre virkelighed i klasseværelset. Politikerne tror, at folkeskolen står med ryggen mod muren, og at man derfor kan presse dem uhammet. Men folkeskolen står snarere på randen af en afgrund. Så hvad vil der ske, når man skubber til den?

Der kan ikke opnås væsentlige forbedringer gennem store armsving som Antorinis, men kun gennem møjsommelige bittesmå fremskridt dag for dag over årtier for at øge læringseffekten af undervisningen gennem samarbejde lærer-eksperter-elever inde i »maskinrummet«. Dette samarbejde skal ske med en stor respekt og ydmyghed fra eksperternes side.

Forslaget om et korps af »læringskonsulenter« er godt. Men hvor skal kvalificerede »læringskonsulenter« komme fra, når danske forestillinger om pædagogik og læring i årtier har været forkerte og mangelfulde? Fra Canada, hvis skolevæsen pt. er det nye sort? Hvordan skulle de fra en helt anden historisk-kulturel kontekst kunne rette op på intrikate processer i de danske pædagogiske maskinrum? Danske lærere lægger meget vægt på deres egen pædagogiske suverænitæt, så hvorfor skulle de pludseligt tage til sig fra kortvarigt besøgende kolleger?

Professor Staff Callewaert påpegede i et interview, at den danske pædagogik er en etos af værdimæssige trosanskuelser. Lægger man til, at danske lærere er dybt præget i retning af at opleve deres undervisning som en forlængelse af deres egen personlighed (og ikke som en professionel praksis), ses et billede, hvor læreren kan opleve forslag til en anden undervisningspraksis som krav om en dybere omstilling af deres egen personlighed og værdisystem.

Som konsulent har jeg gang på gang mødt lærernes meningslogik: Jamen jeg mener.... Logikken opfattes af mange lærere som helt tilstrækkelig, og det er derfor til tider mere end svært at argumentere sig frem til pædagogiske forandringer. Ofte er det sådan, at desto højere praktisk kompetenceniveau eksperter har, desto mere usproglig er deres kunnen. Deres specielle dygtighed bliver en habitus, hvilket betyder, at det er yderst vanskeligt for dem at se sig selv udefra, konceptualisere egne spidskompetencer (og disses udviklingshistorie) og lære fra sig. Den praksis, en dygtig lærer har udviklet i sit klasseværelse, er i høj grad også usproglig, for de har gået med undervisningen alene. Der har ikke været dialogpartnere tæt på, som udefra har kunnet beskrive »stjernelærerens« praksis. Noget sådant er muligt, det sker blot næsten aldrig på

grund af tidsmangel og mangel på kompetence til kollegial supervision og til dokumentation af den faktiske undervisning.

Projektet med læringskonsulenter (fra for eksempel Canada) risikerer at slutte sig til en række andre lignende projekter med urealistisk næsegrus beundring for tilfældige internationale skoleforsøg. I 70'erne var det »se Glocksee-skolen«. Så var det den hollandske »Marte meo« pædagogik. Siden var der Bertel Haarders begejstring for engelske skoler. Så var der »ansvar for egen læring« fra Norge og australske skoleforsøg, PEEL projektet, og senest Finland.

Hvor har alle disse internationale ekskursioner bragt os hen med hensyn til læringsresultater i skolen ud over, at skolefolk og politikere har været på spændende udlandsrejser? Hvad Finland angår, har finnerne en særlig historisk baggrund for stærk forældre støtte til elevernes skolegang, som ikke uden videre kan importeres til Danmark.

Intet af det, der sker i folkeskolen, er sket ud fra en ondsindet og negativ tænkning. Alle har villet det bedste, for folkeskolen har været et nationalt koryfæ og er grundlaget for Danmarks fremtid. Parterne hører blot ikke på hinanden, og den faglighed og erfaring, som lærerne selv repræsenterer - med fejl og mangler - bliver ikke respekteret af de højere magter. Det afsluttende spørgsmål er helt enkelt: Hvor tæt er Folkeskolen på afgrunden?