



LIGE BØRN LÆRER SKIDT



Af SIGNE LØNTOFT

Engang handlede lighed i uddannelse om at løfte arbejderklassen. I dag er fokus flyttet til individets potentiale. Folkeskolens nye nationale mål understreger, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan. Det kræver øget differentiering og fokus på den enkelte elevs potentiale. Er det fair at behandle børn forskelligt, hvis det giver større lighed, eller skaber det nye vindere og tabere?



HØJE FORVENTNINGER – eller for høje forventninger? Det er spørgsmålet i det paradigmeskifte, der er sket inden for den pædagogiske og didaktiske forskning. For skolen, som vi kender den, er under forandring.

Uddannelsessystemet arbejder i stigende grad med differentiering og gruppering med afsæt i den enkeltes behov og talent. Den nye uddannelsesretfærdighed drejer sig ikke om at flytte dig socialt op gennem klasse-samfundet. Den drejer sig om at flytte dig selv. Du skal nå så langt, som du kan. Det får betydning for begreber som chancelighed og resultatlighed.

“Skolen har altid haft et lighedsideal, men over de sidste små ti år er der sket en gradvis ændring i forståelsen af lighedsidealet,” fortæller Jens Rasmussen, professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Han har sat ord på folkeskolens nye retfærdighedsbegreb, senest som medredaktør og bidragyder til antologien *Folkeskolen efter reformen* (2015).

“Vi taler stadig om lighed, men vi forstår noget andet ved begrebet, end vi gjorde tidligere. I den forstand er der tale om et semantisk skifte, som kan skitseres sådan, at lighed i betydningen chancelighed har udviklet sig til lighed som et princip om uddannelsesretfærdighed.”

Alle børn skal lære

Når en ny uddannelsesretfærdighed vinder frem, hænger det dels sammen med en generel individualiseringstendens, dels med et øget fokus på betydningen af forældres baggrund i forhold til elevernes læring.

“Der er kommet en endnu stærkere bevidsthed om, at eleverne er ulige fra starten. Og samtidig har store empiriske undersøgelser gang på gang vist, at folkeskolen ikke har formået at mindske uligheden. Tværtimod er det i årevis gået den forkerte vej,” siger Jens Rasmussen og uddyber:

“Chancelighedsbegrebet var relateret til et klasseperspektiv – eller et lagsperspektiv – men det har vist sig, at de individuelle forskelle mellem individer inden for en klasse eller et lag er større end forskellene mellem klasser og lag. Man forstår faktisk ikke uligheden tilstrækkelig godt, hvis man kun kigger på lag – man bliver nødt til at medtænke de individuelle forskelle. Og retfærdighedstankegangen kommer ind, fordi det opleves som uretfærdigt, hvis eleverne ikke opnår de bedst mulige resultater i forhold til deres forudsætninger.”

DE NATIONALE MÅL

Folkeskolereformen opstiller tre nationale mål for folkeskolens udvikling.

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



»En klasse eller en skole er et kollektiv. Så snart du fokuserer på den enkeltes potentiale, går tiden fra helheden, for der tilføres jo ikke ekstra ressourcer. Der begås den sociologiske løgn, at strukturelle forhold kan individualiseres, og herved forsvinder årsagerne som dug for solen.«

Sociolog **Rasmus Willig**

Jens Rasmussen tilføjer, at baggrunden for uddannelsesretfærdighed også er en generelt øget diversitet i samfundet og større forskelle i elevernes læringsforudsætninger som følge af, at et stigende antal elever med særlige behov inkluderes i skolen.

“I den canadiske provins Ontario, som vi ynder at sammenligne os med, er det blevet et fast slogan, at ‘alle børn kan lære’. Og det er i erkendelse af, at det ikke nytter at opgive børn, fordi de kommer fra en indvandrerfamilie eller en lavindkomstfamilie. De kan lære! Alle børn kan lære. Dét er kernen i uddannelsesretfærdighed. I Danmark er vi

begyndt at tale om, at man skal have høje forventninger til den enkelte elev. Jeg bruger selv udtrykket optimistiske forventninger. Vær optimistisk omkring, hvad eleverne kan lære. Det er det samme princip.”

Vejen mod enhedsskolen

De ældre generationer kan stadig fortælle om dengang, børn allerede i 11-12-års-alderen var opdelt i dem, der kom i mellemskolen, og dem, der måtte nøjes med syv års skolegang. I princippet havde alle danske børn fra begyndelsen af 1900-tallet lige muligheder for skolegang fra første klasse til og med gymnasiet – hvis de blev erklæret egnede, og ikke skulle bruges hjemme på gården. I realiteten endte almuens og arbejderklassens børn med den korteste skolegang. I 1972 blev undervisningspligten forlænget fra syv til ni år, og fra skolereformen i 1975 havde alle børn krav på ni års enhedsskole. Formålet med reformen var at komme den markante sociale skævhed til livs, og Socialdemokratiets ordfører, senere minister Erling Olsen, sagde under behandlingen i Folketinget: “Folkeskolen skal være med til at nedbryde de skel, der på mange måder sættes mellem mennesker – den skal være med til at skabe større lighed.”

Helt frem til 1993 opretholdt man muligheden for niveaudeling i enkelte overbygningsskoler, men efter 1993 har man haft en skolestruktur med udelt enhedsskole. Det har imidlertid ikke haft den effekt, Erling Olsen og hans samtids skolepolitikere håbede på. Børn af ufaglærte forældre har seks-syv gange så stor risiko for ikke at få en uddannelse som børn fra akademikerhjem, og såvel de danske

PISA-resultater som karaktergivning ved folkeskolens afgangsprøve viser stor forskel på resultaterne for elever, afhængigt af uddannelsesmæssige og socioøkonomiske forhold.

Proaktiv undervisningsdifferentiering

Efter reformen i 1993 begyndte man i skolekredse at tale om undervisningsdifferentiering i klasseværelset som afløsning af den tidligere niveaudeling. Ifølge Jens Rasmussen skifter undervisningsdifferentiering også karakter med det nye princip om uddannelsesretfærdighed:

“Uddannelsesretfærdighedsidealet indebærer, at eleverne må undervises forskelligt, for at man kan sige, at de får lige chancer. Sådan mener man, at man kan tage hensyn til deres forskellige startbetingelser. Samtidig sker der det, at fordi vi har fået en læringsmålstyret skole, nytænker man undervisningsdifferentiering. Tidligere baserede undervisningsdifferentiering sig på at tilpasse undervisningen til eleverne. I den målstyrede skole skal lærerne også hele tiden se frem, planlægge og have øje for, hvor man vil have eleverne hen. Det flytter undervisningsdifferentiering til at være proaktiv undervisningsdifferentiering.”

»Skolen har altid haft et lighedsideal, men over de sidste små ti år er der sket en gradvis ændring i forståelsen af lighedsidealet. Lighed i betydningen chancelighed har udviklet sig til lighed som et princip om uddannelsesretfærdighed.«

Professor Jens Rasmussen

Hvad kræver denne proaktive undervisningsdifferentiering?

“Den kræver, at underviserne behersker den didaktik, der knytter sig til læringsmålstyret undervisning. Vi ved efterhånden, at en væsentlig del af årsagen til, at forskellen mellem eleverne øges undervejs i skoleforløbet, er, at

nogle elever ikke lærer det, der er en forudsætning for at lære det, der følger. De bliver ‘left behind’, som man siger i USA. Hvis det sker en række gange, at de sakker bagud, får de det, man populært sagt kalder huller, og så får de det svært. Så har de nemlig ikke forudsætningerne for at lære det næste. Så når uligheden øges i skoleforløbet, er det ikke, fordi de svage bliver svagere, men fordi de stærke render fra dem. Så der ligger en stor opgave hos underviserne i at kunne arbejde med læringsmålstyret undervisningsdifferentiering, så ingen står alene tilbage.”

Er det en opgave, danske folkeskolelærere er klædt på til at løse?

“Både og. I vurderingsudvalget for ansøgninger til A.P. Møller-fondens bevilling får vi rigtig mange ansøgninger, der handler om at styrke læreres og lederes kompetencer i forhold til læringsmålstyret undervisning. Så der er en bevidsthed om, at det er et indsatsområde ude i kommunerne og på de enkelte skoler.”

Flere ubekendte

Lærerne har altid skullet forholde sig til, at undervisning er relationelt arbejde, der ikke >



»Den enkelte lærer skal hele tiden afveje, hvornår han skal undervise i det, som klassen bliver målt på ved de nationale tests eller til afgangseksamen, og hvornår han tør tage en chance og forfølge noget, som et enkelt barn muligvis har potentiale for.«

Adjunkt **Justine Grønbæk Pors**



kun kræver planlægning, men også evner for improvisation. Det nye er, at det betones, at undervisningsdifferentiering også handler om fleksibilitet og innovation i undervisningen. Samtidig opstår der et politisk pres for, at øget fleksibilitet skal omsættes til øget læring. Det giver særlige udfordringer for lærerne, mener Justine Grønbæk Pors, adjunkt på CBS og forfatter til bogen *Støjende styring* (2014) om forandringer i den politiske styring af folkeskolen.

”Den førte skolepolitik rummer nogle kompleksiteter, idet man på den ene side vil have sikkerhed for, at eleverne lærer det målbare. På den anden side vil man samtidig have, at de lærer dét, vi slet ikke anede, de kunne lære. Den spænding overføres til den enkelte lærer, der hele tiden skal afveje, hvornår han skal undervise i det, som klassen bliver målt på ved de nationale tests eller til afgangseksamen, og hvornår han tør tage en chance og forfølge noget, som et enkelt barn muligvis har potentiale for.”

Ifølge Justine Grønbæk Pors ser vi i disse år en omorganisering af skolen, der bedst kan karakteriseres som en genopfindelse, idet skolen eksperimenterer med, hvad skolen i det hele taget kan være.

”Der er et håb om, at hvis skolen kommer ud af klasseværelset og ud af den traditionelle undervisningssituation, kan vi nå nogle af de børn, som ikke lærer så godt under de omstændigheder. Men det er en ligning med flere ubekendte. For nok skal skolen tilbyde mange forskellige læringssituationer, men den skal jo stadig måle læringen ud fra bestemte læringsmål. Så det er ikke ligegyldigt, hvad eleverne får ud af det. Og hvordan sikrer skolen sig, at eksterne aktører som den lokale bondemand eller svømmeklub bekræfter sig til skolens læringsbegreb?”

Unge fra socialt svage hjem får markant højere karakterer, hvis de har klassekammerater fra mere veluddannede eller økonomisk bedre stillede familier. Derimod betyder skoler med massive sociale problemer, at alle klarer sig dårligere. Det viste en undersøgelse foretaget af konsulent Niels Glavind for Ugebrevet A4 i 2005. Undersøgelsen er et led i den forskning, der har dokumenteret en 'klassekammerateffekt'.

I foråret 2015 blev der imidlertid sådet tvivl om klassekammerateffekten efter offentliggørelsen af en omfattende analyse foretaget af den liberale tænketank CEPOS. Analysen, der er foretaget på baggrund af oplysninger om alle elever i folkeskolen, der gik i 9. klasse og tog folkeskolens afgangsprøve i 2012, viser, at en folkeskoleelev, der ligger under klassens gennemsnit, ikke når et højere fagligt niveau af at gå i en klasse, hvor alle andre

elever i gennemsnit er en karakter bedre. Undersøgelsen viser også, at dygtige elever ikke trækkes ned af at gå i klasse med mange mindre dygtige. CEPOS' analyse adskiller sig fra tidligere undersøgelser ved ikke at basere sig på hele klassers gennemsnit, men i stedet undersøge effekten for den enkelte elev af at have fagligt stærke eller svage kammerater.

KLASSEKAMMERATEFFEKTEN – FUP ELLER FAKTA?

”Jo mere konkurrencen intensiveres, desto større ulighed må vi antage, at vi ender med. Konkurrencestaten producerer per definition flere tabere end vindere. Erhvervsuddannelserne og gymnasiet er jo også i gang med reformer, og det kan godt være, at disse reformer på kort sigt ser ud, som om de vil mindske uligheden. Men vi har at gøre med dannelsesmæssige udviklingstrin, og de fungerer ikke på kort sigt. Vi bliver nødt til at se på det langsigtede perspektiv, så vi skal helt ned i daginstitutionerne. Her har vi forskning på området, der viser, at normeringerne og personalets uddannelse har en betydning for, hvordan børnene senere klarer sig i uddannelsessystemet. Alligevel har vi oplevet nedskæringer i normeringerne i mindst ti år.”

En sociologisk løgn

Når retfærdighedstankegangen har ændret sig, skyldes det ikke mindst, at det lagdelte klassesamfund i dag opfattes som noget, der hørte en anden tid til. Folkeskolen efter reformen er en del af tilpasningen til en senmoderne konkurrencestat. Derfor rummer intentionerne om mere lighed et indbygget paradoks, mener lektor Rasmus Willig, som forsker i moderne arbejdsliv, kritik og umyndiggørelsesprocesser på Roskilde Universitet.

Ifølge Rasmus Willig ses konsekvenserne af konkurrencestatens logik i de modsatrettede krav, der stilles til lærerne:

“Konkurrencestaten opererer ved hjælp af resultatmål og evalueringer, der skal presse folk til at yde mere, oftest for mindre. Der bliver opstillet mål, som man ikke umiddelbart kan sige nej til, men man må spørge sig selv: Er mulighedsbetingelserne til stede, for at det her kan blive til virkelighed? Målet er, at eleverne skal lære mere, men samtidig fratages lærerne muligheden for at forfølge målet, fordi antallet af konfrontationstimer øges. Men konkurrencestatens styringsteknikker individualiserer ansvaret. De strukturelle problemer i uddannelsespolitikken bliver derfor til lærernes problemer, og lærerne risikerer stress og udbrændthed, når de ikke kan leve op til de modsatrettede krav,” siger Willig og tilføjer, at samme mekanisme gør sig gældende for eleverne og medfører en trussel mod deres mentale helbred.

“Når fokus flyttes til elevernes potentiale, flytter man også ansvaret over på den enkelte elev. Det danner grobund for individuel skam og skyld, hvis man ikke formår at flytte sig fra sin uheldige placering i hierarkiet. Allerede nu peger den ene rapport efter den anden på en voldsom vækst i psykiske lidelser hos børn og unge.”

Rasmus Willig mener, at idéen om fleksible læringsfællesskaber og udgangspunkt i den enkeltes potentiale afspejler en utopisk tankegang:

“En klasse eller en skole er et kollektiv. Så snart du fokuserer på den enkeltes potentiale, går tiden fra helheden, for der tilføjes jo ikke ekstra ressourcer. Der begås den sociologiske løgn, at strukturelle forhold kan individualiseres, og herved forsvinder årsagerne som dug for solen.”

Ny lokal ulighed?

Om den nye folkeskole virkelig formår at gøre elevernes baggrund mindre udslagsgivende for deres fremtidsudsigter, tør ingen spørge om for nuværende.

“Det er et empirisk spørgsmål! Idealet er, at de nye undervisningsformer og den målstrukturerede didaktik vil slå igennem, men hvad der opstår af ikke-intenderede effekter, kan vi først vide, når der er gået et stykke tid, og vi har undersøgt det,” siger Jens Rasmussen.

Justine Grønbæk Pors peger på, at den fleksible og åbne skole ved sine tilbud om nye læringsformer kan skabe mere lighed, men også skabe ulighed på grund af lokale forhold:

“Uden at jeg har forsket systematisk i det, kan jeg se tegn på, at nogle kommuner er

bedre rustet til reformens nye virkelighed end andre. Det handler om ressourcer og netværkskompetencer i kommunerne og ude på skolerne, hvor der skal skabes stærke partnerskaber. Det kan betyde, at der opstår forskelle i kvaliteten af kommunernes skolesystemer og dermed potentielt nye former for ulighed.”

Tendensen til et individualiseret læringsbegreb, hvor den enkeltes potentiale er i fokus, er i samklang med andre tendenser på blandt andet arbejdsmarkedet, i sundhedssektoren og inden for det socialpolitiske felt.

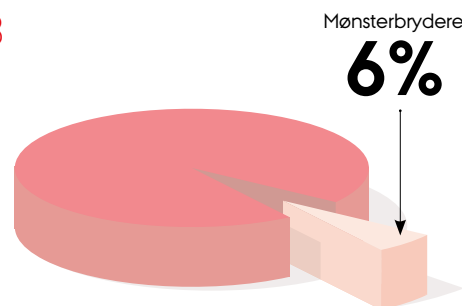
“I sidste ende er den omsiggribende individualisering en fornægtelse af samfundet,” mener Rasmus Willig. “En lang række fænomener er strukturelle i karakter og kan derfor ikke løses gennem individuelle indsatser, ligesom de aldrig kan blive individets skyld eller ansvar. Og især når vi taler om ulighed, er det en fortrængning at se bort fra strukturer og fokusere på den enkelte. Konkurrencesamfundet producerer følelsen af utilstrækkelighed for de allerfleste. Det er indlejret i begrebet. Der er kun én, der kan ligge forrest i et kapløb.” ■

Da den seneste PISA-undersøgelse blev offentliggjort i 2013, viste den, at der er blevet færre af de i forvejen relativt få mønsterbrydere i den danske folkeskole. Mens seks procent af eleverne i 2003 kunne betegnes som mønsterbrydere, er det i 2012-undersøgelsen blot fire procent. I PISA defineres en mønsterbryder som en elev, der har en svag socioøkonomisk baggrund, men som scorer højt i matematiktesten.

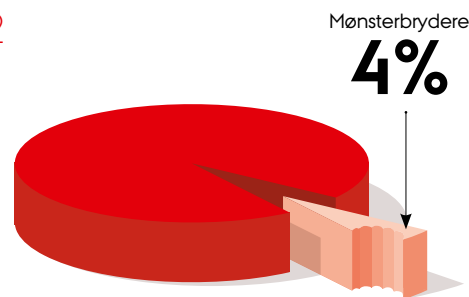
Professor i uddannelsesstatistik Peter Allerup udtalte i forbindelse med offentliggørelsen til dagbladet Information, at forklaringen på det faldende antal mønsterbrydere kan være, at man i tidligere PISA-undersøgelser undlod at medtage resultater fra flere af de svageste elever.

FÆRRE MØNSTERBRYDERE I FOLKESKOLEN

2003



2012



JENS RASMUSSEN

Professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet (AU). Forsker i folkeskolens og læreruddannelsens udvikling. Har siddet i Undervisningsministeriets ekspertgruppe i forbindelse med udformningen af de nye Fælles Mål. Forfatter til en række bøger om uddannelse og pædagogik, senest medredaktør af *Folkeskolen efter reformen* (Hans Reitzels forlag, 2015).



JUSTINE GRØNBÆK PORS

Adjunkt, Institut for ledelse, politik og filosofi, Copenhagen Business School (CBS). Forsker i skolepolitik og skoleledelse. Forfatter til artikler og bøger om uddannelsespolitik, senest *Støjende styring* (Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2014).



RASMUS WILLIG

Lektor, Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet. Forsker i moderne arbejdsliv, kritik og umyndiggørelsesprocesser. Forfatter til flere kritiske bøger om konkurrencestatens forhold til kritik, senest *Kritikkens uvending* (Hans Reitzels forlag, 2013).