

## Target article

# Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole - en vision

Jacob Klitmøller\* og Dion Sommer

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Aarhus, Danmark

### Resumé

I denne artikel præsenteres en 'vision' for den fremtidsparate skole baseret på forskning inden for pædagogisk psykologi, udviklingspsykologi og tilstødende felter. Også de nordiske lande befinder sig i en stadig mere omfattende forandringstid i en global kontekst, hvor det er blevet umuligt at forudsige hvilke krav vi skal uddanne vores skolebørn til at kunne håndtere. Den dominerende trend – som vi betegner *den merkantile idé* – regulerer daginstitution og uddannelse gennem hastige reformer, komparative målinger (for eksempel PISA) og et ensidigt fokus på forskning i 'hvad der virker'. Vi argumenterer for at der er alvorlige begrænsninger i denne måde at tænke på og introducerer et alternativ. Fra forskning i forholdet mellem leg og læring viser vi betydningen af leg for senere læring; for at bibeholde og styrke skolens demokratiske fundament argumenterer vi for inddragelse af eleveres 'stemme'; og vi viser at evolutionspsykologien har et mere nuanceret billede af hvad det vil sige at være menneske end det er tilfældet i de dominerende trends inden for uddannelse i øjeblikket.

**Nøgleord:** *Globalisering; skole; leg; læring; eleveres stemme*

### Abstract

Based on research within educational psychology, developmental psychology and related areas a 'vision' for the future-ready school is presented. Also the Nordic countries find themselves in an ever more encompassing context of global change in which it is all but impossible to foresee how children should be educated. The dominating trend - which we term the *mercantile idea* - regulates for example childcare and education through frequent changes in policies; in comparative measurements (f.eks. PISA); and a one-sided focus on research into 'what works'. We argue that there are serious limitations with this model. We will argue that play has a vital role in creating conditions for better learning later in life; that student 'voices' are necessary to maintain and strengthen the democratic core in education; and show that evolutionary psychology have a more nuanced picture of what we are as human beings than is captured in the dominating trends of school reform at the moment.

**Keywords:** *Globalization; school; play; learning; student voice*

Received: April 2016; Accepted: September 2016; Published: December 2016

---

\*Korrespondance: Jacob Klitmøller, Psykologisk Institut, Bartholins Alle 9, 8000 Aarhus C, E-post: jaklit@psy.au.dk

©2016 Jacob Klitmøller og Dion Sommer. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Jacob Klitmøller og Dion Sommer. «Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole - en vision.» Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk, Vøl. 2, 2016, pp. 3–32. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>

## Introduktion

På gavlen af Højesteret i København står: ”Med lov skal land bygges”. Med en omskrivning vil vi skrive: ”Med fremtidsvision skal land bygges”, for i denne artikel vil vi udvikle en vision om *den fremtidsparate skole*. Visionen bygger på en accept af, at vi står i en historisk usædvanlig situation med intensiv globaliseret konkurrence. Når man vover en vision, vil den nødvendigvis udtrykke en vis normativitet; men den vil være ”bottom up” - gående fra forskningsgrundlaget op til holdningsdannelse og herfra videre op til visionen som konklusion og som et konkret handlingsforslag. Målet om en fremtidsparat skole gør det nødvendigt at besvare dette spørgsmål: Hvordan uddanner, danner, lærer og udvikler skolen næste generation, som kan hjælpe den til et meningsfuldt liv som voksne i det snart ankommende fremtidssamfund? Med andre ord: hvad er skolens (og uddannelsessystemets) opgave i fremtidssamfundet? Hvilke svar og beslutninger har regeringer og politiske beslutningstagere på globaliseringens enorme udfordringer? Hvilke *fremtidskvaliteter* bør den fremtidsparate skole udvikle hos næste generation? For at komme til et svar, er vi nødt til at orientere os i både faglige og politiske farvande. Vi vil eksempelvis kritisk vurdere, hvilke dominerende svar, der, som vi ser det, fører skolen i den forkerte retning. Hvad dét angår, kan artiklen læses som en stærk opfordring til at ændre uddannelsespolitisk kurs for grundskolen (og daginstitutionen).

Vi bruger konsekvent begrebet ”kvaliteter” og ikke som ofte set, ”kompetencer”. Kompetencebegrebet er udviklet i en særlig fag- og værdimæssig kontekst, hvor der er en tendens til, at følger et narrativ om ”nødvendighedens lov”. Skolen (og daginstitutionen) og hele uddannelsessystemet anskues her som kompetenceudviklere i forberedelsen af næste generation til voksendommens *primære* endemål: Et arbejdsliv i den turboladede globalisering. Men *hvilke* fremtidskvaliteter og *hvilken* vision taler vi om? Det kan ikke besvares før den globale kontekst og dens konsekvenser for samfundet er præsenteret.

Visionen om den fremtidsparate skole er imidlertid ikke mulig uden en fremtidsparat daginstitution. I Skandinavien er presset på en ”tidlig start” i daginstitutionen steget markant med det formål at forberede småbørnene til skolen. En ”tidlig start”-pædagogik *er* vigtig, men hvilken type forbereder bedst til den fremtidsparate skole? Det vil vi med forskningsevidens i hånden diskutere, samt inddrage som en vigtig del af vores vision. Vores vision om den fremtidsparate skole må dog også forankres i et fagligt substantielt menneskesyn. Vores bliver baseret på denne nye viden: De evolutionære basale kendetegn, som retter barnet mod læring og udvikling i fælleskaber. Hertil kommer, at læring og dannelse i følge vores vision lykkes bedst ved inddragelse af elevernes oplevelsesverden.

I bogen *Pædagogikkens to verdener* diskuterer Rømer (2015) den afgrundsdybe splittelse i nutidens skolepædagogik, særligt i Danmark. På den ene side, ’systemteoretikerne’, som hævder evidens- og målstyret pædagogik, og som har betydelig politisk bevågenhed. På den anden side ’dannelsesteoretikerne’. De er sat uden for det politiske magtrum, men mener, at dannelsesidealet stadigvæk gælder i globalitetens æra og mener at skolens opgave er at udvikle mennesker bredt til samfundslivet. Vores vision, og dét fagfundament den bygges på, hører ikke ensidigt hjemme i én af de to lejre.

Så vi argumenterer for, at en tredje fortolkningsvej for fremtidspædagogikken er mulig. Mens de konkrete eksempler er taget fra en dansk kontekst er der god grund til at mene, at tilsvarende udviklingstendenser dominerer også internationalt, ikke mindst i resten af Norden.

### **Turboladet globalisering – fremtidens enorme udfordringer**

Den globale forandringstakt accelererer nu så hastigt, at nogle økonomer har døbt fænomenet *turboladet globalisering* (Goldin & Mariathan, 2014). I de seneste 25 år er skolesystemer i hele verden blevet udsat for et stadig større pres i forbindelse med de forandringer, der kendetegner globaliseringen (Goldin & Mariathan, 2014; Pedersen, 2014). Herunder at langt flere aspekter af vores liv, ikke mindst arbejdslivet, hurtigt påvirkes af begivenheder langt væk, udenfor lokal og national rækkevidde. Sociologer har indgående beskæftiget sig med konsekvenserne af at leve i ”innovationssamfundet”, ”videnssamfundet”, ”informationssamfundet”, ”postmoderniteten”, ”radikalmoderniteten”, ”postværdisamfundet”, ”risikosamfundet” (bl.a. Beck, 1977; Dencik, 2008; Giddens, 1999). Betegnelserne beskriver forskellige sider af nutids- og fremtidssamfundet, og de udtrykker ikke altid overensstemmende perspektiver. Men en fællesnævner er, at *sikker forudsigelse af fremtiden er særdeles usikker*. Svaret fra en lang række regeringer verden over har været reformer blandt andet på uddannelsesområdet. Ifølge Ove Kaj Pedersen, professor ved Copenhagen Business School, er ”... udviklingen fra velfærdsstat i retning af konkurrencestat [. . .], – indtil nu – dén strategi, som er fulgt af flere på hinanden følgende regeringer, og som der er betydelig opbakning bag [også internationalt]” (Pedersen, 2011, s. 40).

Denne udvikling skal ses på baggrund af prognoser, der peger på, at massevis af ufaglærte og faglærte jobtyper er helt forsvundet om ca. 20 år. Avancerede teknologier - kunstig intelligens, sociale humanoider (menneskelignende robotter) – vil på kort tid revolutionere den verden, vi kender (se Sommer, 2017). Dette dokumenteres til fulde i analysen ”*The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?*” (Frey & Osborne, 2013). Frey & Osborne foretager omhyggelige analyser af 702 konkrete erhvervstyper. Hvor mange af disse, kan intelligente sociale robotter overtage i de næste 20 år?

Risikoen for robotisering, faren for nedgang i lønninger i en lang række erhverv samt øget automatisering også af vidensarbejde bakket helt op i en nylig OECD (2016)-analyse om såkaldte globale ’megatrends’ og fremtidens teknologiske udvikling. Hvad bliver da et menneskejob i robotalderen? Hvilke fremtidskvaliteter skal næste generation lære, danne og udvikle? Stress og psykiske lidelser stiger med alarmerende hast i Danmark og i mange andre lande (Jørgensen, 2011). Den skitserede fremtid kræver samfundets ”rettidige omhu” og en realistisk vision for en fremtidsrettet skole- og uddannelsespolitik. I en tid, hvor kunstig intelligens hurtigere end nogen lærer kan bestå både PISA-test og folkeskolens årsprøve. Hvis ikke de massive konsekvenser for skolens virke og funktion i samfundet gennemtænkes nu, uddanner vi til dén verden, vi kender, men ikke til den verden, som kommer.

## Global konkurrence – konkurrencestat er ikke svaret

Der er en risiko for at globalisering bliver opfattet som et fænomen der kun er en enkelt type svar på, nemlig markedsmæssig oprustning. Imidlertid er det afgørende at diskutere alternativer. Med andre ord: Der følger ikke én og kun en 'naturlig'/ 'nødvendig' konsekvens af globaliseringen – hvilket ellers er karakteristisk for de dominerende fortællinger om globaliseringen (Brown, 1999). Centralt for de dominerende fortællinger om globaliseringen betegner vi her som *den merkantile idé*. Det vil sige en økonomisk markedsvare/merudbytte-logik. Den merkantile tænkning giver således relativt entydige svar på: 1. Hvad hele uddannelsessystemet i bund og grund er til for. 2. Samt hvordan man politisk styrer formål og indhold i skolen. I Danmark har eksempelvis Pedersen (2011, 2014) dokumenteret dette narrativ under betegnelsen *konkurrencestaten*. Her fremstilles en 'nødvendighedens lov', der kræver en helt bestemt globaliseringspædagogik. Det vil sige, hvor økonomi - ikke demokrati, livsduelighed, dannelse eller lykke - bliver den altafgørende faktor i den politiske statsstyring og regulering af samfund og borger (Pedersen, 2011).

Konkurrencestatens grundsyn bygger på det "egennyttige" menneske, hvis primære motiv er optimeringen af egen levestandard og status gennem arbejde (Pedersen, 2014). Vi vender senere tilbage til, at dette *Homo Economicus*-menneskesyn står i modsætning til nyere evolutionsforskning, hvilket bliver relevant for vores vision om fremtidens skole. Endog fritidslivet skal underlægges den merkantile logik: "... arbejdspladsen [skal] sammen med familien og frivilligt arbejde organiseres således, at betingelserne for læring fremmes" (Pedersen, 2014, s. 40). Kort sagt: Der skal arbejdes mere og længere, og når der ikke arbejdes, skal der om- og opkvalificeres (læres).

Udgangspunktet for vores vision er, at nok er den globale konkurrence et faktum, men at konkurrencestatstanken udtrykker en ganske snæver forståelse af, hvad globaliseringen egentlig fordrer af menneskelige kvaliteter. Vi opfatter den fremtidsparate skoles opgaver som betydeligt anderledes og langt mere bredspektret. Men der findes også vigtige politiske svar, som vi nu skal undersøge.

## Snævre politiske svar: Stat – PISA – Mål – Evidens

De politiske reaktioner på globaliseringen har været undervejs igennem længere tid. Vi vil her primært forholde os til dem, der vedrører uddannelsessystemet – og mere specifikt grundskole og daginstitution. Konkurrencestatens pædagogik er opbygget omkring en treenighed af elementer, der ligesom globaliseringen er overnationale: Styrket politisk styring; internationale komparative målinger samt opprioritering af forskning i 'hvad der virker'.

Gennem en årrække – og i et samarbejde på tværs af det politiske spektrum - har Danmark konsekvent i globaliseringens navn begrænset og fremmet bestemte aspekter af grundskolens opgaver. Fra formålet om, at skolens virke var rettet mod "den enkelte elevs alsidige personlige udvikling" (Folkeskoleloven af 1993) gælder nu, at skolen "forbereder dem til videre uddannelse" (Folkeskoleloven 2006). Fra at skolen er til for samfundet og den enkeltes livsduelighed, er skolen blevet en del af en

lang uddannelseskæde. I den nyligt gennemførte folkeskolereform, udpeges faglig præstation og videre uddannelse som skolens centrale målsætning og sigtpejlinger for fremtiden. Visionen rækker kun til forberedelse af børn og unge til arbejdslivet.

Ligesom i andre lande har et afgørende styringsredskab været PISA-undersøgelsernes (Programme for International Student Assessment) rangordning af Danmark i forhold til undersøgelsens andre deltagerlande, samt opprioriteringen af en bestemt type forskningsmetode, der (mener man) kan producere den viden om, 'hvad der virker'. Med PISA har man fået en *målbar* formulering af, hvilke færdigheder og kompetencer, der er vigtigst. Der er sket en sammensmeltning af (for)målet med skolen og evalueringen (målingen) af skolen. Det man laver i skolen skal forbedre lige netop til de kompetencer, som PISA måler. Der er tale om et markant opgør med en lang skandinavisk skoletradition, som med udgangspunkt i begrebet *dannelse* har fastholdt, at skolen er et afgørende mødested mellem barn og verden (ikke kun barn og viden) – og at skolen har en særlig rolle i spørgsmålet om opdragelse til demokrati (Biesta, 2013; Rømer, 2015). Altså ikke kun (ensidigt), at skulle sikre tilstrækkelig kvalificeret arbejdskraft, men at skole og uddannelse har en særligt opgave der drejer sig om at skabe rammerne for den enkeltes udvikling til autonom person og samfundsborger (Kemp, 2015). Det har imidlertid den konsekvens, at man ikke kan planlægge sig til maksimering af uddannelse, fordi et af uddannelsens funktioner er at elever skal lære at træffe selvstændige beslutninger.

Hvad angår den politiske vilje til forandring, har Danmark siden starten af '00erne set store forandringer af folkeskolen – deltagelse i PISA-undersøgelserne fra 2000; bindende slutmål i 2001; indførelsen af nationale test i 2006; en ny, og ganske forandret, formålsparagraf i 2006; frem mod heldagsskolen i den seneste folkeskolereform fra 2014, som også introducerede separate resultatmål så det kan kvantificeres om skolen lever op til sin opgave. De nationale test blev samtidig reformuleret på en måde, så de stemmer overens med det danske skolesystems 'eksamen': PISA-undersøgelserne.

Målstyringen, som den ser ud efter den seneste folkeskolereform, er en blanding af de tidligere bindende mål og en meget selektiv tolkning af skolereformerne i Ontario (der har fungeret som model for dele af reformen). Men der er ikke bindende fælles mål (Skovmand, 2016). Ingen kender risici, de menneskelige omkostninger for børnene af det regime.

PISA-undersøgelserne blev som bekendt iværksat af en *økonomiske* organisation, Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). PISA tester *kun* viden i sprog, matematik og naturfag. Altså ingen af de menneskelige kvaliteter, som læringsforskerne Fischer, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk (2011) fandt i særlig grad vigtige for at kunne klare sig i det 21-århundrede. Det ambitiøse mål med PISA er langt fra nået til sammenligninger af de mange landes uddannelsessystemer.

I samme periode som disse policy tiltag blev gennemført, er en bestemt type forskning blevet opprioriteret - den såkaldte *evidensforskning*. Både gennem oprettelsen af forskellige institutioner (f.eks. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning), men også gennem langt større inddragelse af effektforskning i, 'hvad der virker'. Evidensforskning søger at afgøre hvilke interventioner, der har den største effekt

på relevante parametre – for eksempel elevs præstation eller trivsel. Hensigten er at skabe en forskningsbaseret vidensbasis ud fra hvilken praktikere kan handle (Levin, 2004; Slavin, 2002). Et af de afgørende problemer er, at kompleksiteten af pædagogiske praksisser betyder, at det ikke er ligetil at overføre forskningsresultater til praksis (Hammersley, 2005).

Statistiske effekter er (eller bør ikke) længere forbeholdes forskere, fordi 'hvad der virker' er blevet helt central i pædagogikken (Hattie, 2009; Helmke, 2013). Effekttørrelsen af en given intervention får blandt andet betydning for beslutninger om, hvor pengestrømmene går hen (se eksemplet nedenfor). Metodeviden er dermed blevet en central faktor. Er man ikke klædt på til dét, taber man terræn i dagens kritisk pædagogiske debat. En af os har en række år arbejdet med effekttørrelser i sin forskning med store datamængder (f.eks. Sommer, 2001, 2005; Trillingsgaard & Sommer, 2017). Dette er elementær, men vigtig metodeviden:

1. Signifikante sammenhænge mellem variabler siger intet om årsag/virkning, og heller ikke om effekten af en given intervention.
2. Når effekttørrelser beregnes (ofte bruges Cohens-*d* eller korrelationskoefficienten *r*) er de almindeligvis *moderate eller små*: Langt størsteparten af samplet er derfor helt uberørt af en given indsats. Så 'hvad der virker' påviser statistikken nøgternt, men det bliver for det meste kun for de ganske få.

Statistikken afgør derfor ikke, hvorvidt det er fornuftig/ufornuftigt eller økonomisk givtigt/spild af penge at gennemføre en given pædagogisk indsats (eller alle mulige andre indsatser). Der kræves et *informeret og helhedsorienteret* valg, hvor der er adskillelige påvirkende faktorer, som ikke kan undersøges. Til trods for sådanne åbenlyse kendsgerninger har evidensforskning - som i stigende grad bruges i stat og kommuner - tilkæmpet sig definitionsmagt til på et svagt metodegrundlag at kunne (be)vise, hvad der kan betale sig.

Hvorfor reaktionen på globaliseringen har taget netop denne form kan der være forskellige årsager til. Muligvis handler det om, at tal-dokumentation menes mere troværdig end argumentation - en fiktion om at "tal-lyver-ikke", hvilket bidrager til illusionen om sikkerhed og vished (Biesta, 2014). Denne antagelse stemmer med evidensfortalernes hierarki for, hvad der regnes for den bedste form for viden. I dén rangorden bliver subjektets egen faglige viden og teori (som der jo argumenteres med) placeret nederst i hierarkiet – herunder læreres (og pædagogers) årelange erfaringer.

Et marked opstår og udnyttes: I kølvandet på evidens paradigmet er der i Danmark oprettet partnerskaber mellem effektforskere på universiteterne og private managementfirmaer. Symptomatisk for tidens sammenblanding af forskning og politisk ønske om at vide 'hvad der virker' er de danske projekter "*Spell*" og "*Fart på Sproget*" (Bleses, Højen, Andersen, Dybdal & Sehested, 2015). Sammen med "*Rambøll Management*" har projektet modtaget millioner af Socialstyrelsen og Innovationsfonden helt uden om de politisk uafhængige forskningsråd til interventionsprojekter i vuggestuer og børnehaver. De foreløbige resultater med systematisk målstyret

sprogtræning i daginstitutioner markedsføres som en succes (Bleses, m.fl., 2015). Men ser man nærmere på effekttallene fra *Spell* projektet - det vil sige virkningen af et ret intensivt instruktionspædagogisk forløb gennem en længere periode (som skubber andre pædagogiske aktiviteter til side) - er effektstørrelserne små. Det erkendes da også; men statistikens kolde kendsgerning tvistes til, at de ... ”kan synes små” (Bleses, m.fl., 2015, s. 20). Faktum er dog, at de *er* små, og (ifølge forfatterne selv) derfor giver børnene ... ”et lille læringsudbytte” (s. 20). Endnu værre bliver det, hvor træningen påstås at virke på forhånd – som det sker når man promoverer ”*Fart på sproget*” endnu inden undersøgelsen af programmet er færdig (Bleses, m.fl., 2015). Eksemplerne demonstrerer nødvendigheden af en vedholdende og kritisk debat om, hvad effektstørrelser egentlig er udtryk for – herunder hvordan de kan manipuleres og misbruges (se hvordan ’det pædagogiske marked’ er et resultat af en ny magtfuld spiller: *den politiserede pædagogik* (Sommer, 2017).

### **”Tidlig start” i den fremtidsparate daginstitution - men hvilken?**

Vores vision for den fremtidsparate skole bygger på den fremtidsparate daginstitution. Vi taler således ikke imod en ”tidlig start”, men det helt afgørende er: Hvilken start og med hvilke begrundelser? Lad os begynde med hvem der opfandt og tog patent på definitions retten til ”tidlig-start”-idéen: Den kompetence-optimering, som styrer udviklingen af skolepolitikken, starter ikke i skolen. Daginstitutionen er internationalt blevet udpeget som det uddannelsespolitiske redskab til tidlig opkvalificering af næste generation. I rapporter fra OECD og EU fremhæves det, hvordan ”Starting Strong”s stærke fokus på indlæring i førskolealderen på lang sigt vil medføre en forbedring af konkurrenceevnen (OECD, 2016). Disse internationale organer lægger vægt på en *tidligere og mere systematisk start* i forhold til især børns *kognitive læring* samt at indsatsen skal monitoreres gennem mere systematiske kvalitetsmålinger af daginstitutionerne. I Danmark har disse anbefalinger været en del af baggrunden for indførelse af læreplaner, bl.a. båret frem af ønsket om, at vi ved at starte tidligere vil klare os bedre i den næste PISA-test (se kritisk analyse i Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt, 2013). Bag tidlig systematisk indsats ligger den besnærende og enkle idé, at jo tidligere børn begynder med at lære elementerne og grundlaget i for eksempel tale/skriftsprog og matematik, desto længere kan de nå, inden de kommer i skole. Jo flere ”brikker”, som kommer på plads tidligt, desto flere kan der bygges ovenpå senere. Et læringssyn som er kaldt troen på *tidlig start = senere gevinst* (Sommer, 2015a). Men hvad kan udledes om det af international forskning?

#### *Hvilken type tidlig start virker - virker ikke?*

Spørgsmålet er om fokus på kognitiv læring er tilstrækkeligt for at sikre det bedst mulige grundlag for senere skolegang. Er tidlig start-skoleforberedelse med målstyret indlæring, instruktionspædagogik og træning af sprog og tal det bedste? Eller handler det om en pædagogik med udgangspunkt i ”det hele barn” og ”legende læring”? Det

”hele barn”-synet dækker over flere pædagogikker. Fælles for dem er, at kognition, emotion og socialitet er ligeværdige domæner i konstant indbyrdes samspil. Pædagogisk påvirkning af barnets kognitive domæne afstemmes derfor med barnets øvrige emotionelle og sociale udvikling. For ”legende læring”-tilgangen er legen *sine qua none* for læring og udvikling i småbarnsalderen, både den frie og den voksen-guede leg. Begge opfattelser er kritiske over for instruktionspædagogikken, som udgrænser legen og favoriserer barnets tænkning.

For klarhedens skyld fokuserer vi på tre centrale kilder, der samler den omfattende viden inden for feltet. Disse publikationer har hver en omfattende litteraturliste til dokumentation, som bakker op om nedenstående konklusioner (Pellegrini, 2011; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer, 2009; Fischer m.fl., 2011, se også Sommer, 2015a):

- *Tidlig start – senere tab*: Didaktisk, målstyret kognitiv rettet læring med instruktions-pædagogik fører ifølge denne forskning *ikke* til senere gevinst. Når man forsøger at lære mennesket mere tidligt i livet, fører det til, at man lærer mindre senere i livet. Man forringer f.eks. fremtidige kompetencer i f.eks. matematik-, natur- og sprogforståelse, fantasi, selvstændighed, og socialitet. Hertil kommer præstationsangst, forværret selv- og impuls kontrol, hyperaktivitet, aggression og urolig adfærd. Tidlig målstyret indsats i kognitiv instruktionspædagogik er således helt forfejlet, da det resulterer i ”tidlig start – senere tab”.
- *Tidlig start – senere gevinst*: Evidensen viser, at gevinster på både kort og lang sigt kommer fra en pædagogik, der tager udgangspunkt i ”det hele barn” og ”legende læring”. Børns aktiviteter og perspektiver er i centrum med gode betingelser for både den frie og vejledte leg. Gevinsterne ses ikke blot ved selvkontrol, social adfærd og kreativitet, men også hvad angår ”hardcore”, faglige færdigheder så som grundlæggende matematik, natur- og sprogforståelse.

Et problem ved den domæne-specifikke tilgang (dvs. hvor der f.eks. trænes kognitivt specifikt i sprog/literacy, eller tidlig matematik) er at de afledte effekter på socialitet og følelsesliv ikke inddrages. Så selv om sprogforskere som for eksempel i de førnævnte ”Spell”- og ”Fart på sproget”-projekter kan opnå effekter/gevinster, undersøges ikke følgevirkningerne for ”resten af barnet” - så det ved man ikke noget om.

Essensen af evidensen er, at det ikke så meget handler om ”faget” (sprog, matematik, naturfag), men måden, det læres på – det vil sige pædagogikken. Hvis for eksempel tidlig ”matematisk opmærksomhed” baseres på ”det hele barn” og ”legende læring” og ikke på et struktureret voksenstyret grundlag, kan det skabe holdbar læring. Det samme gælder for tidlig læring af sprogforståelse (Pramling Samuelsson, 2015).

Konkurrencestatens pædagogik, som den gennemføres internationalt, er en målstyret, kognitiv, instruktionspædagogik. Der er således rigelig evidens til nu at hejse det røde advarselsflag. Eksempelvis har man i USA og i europæiske lande ofret god lærings- og udviklingspædagogik og indsat adskillige færdige læringsprogrammer og instruktionspædagogik i stedet. Fischer et. al (2011) sit ’krav’ til næste generations kvalificering, udgør som nævnt en hjørnesteen i vores vision for den fremtidsparate



skole. Skal den kunne realiseres, er instruktionspædagogik og tidlig kognitiv træning i vuggestue og børnehave, den forkerte tidlige start.

### **Fremtidsrefleksion: Forudsætning for en visionær forståelse**

At få ”fremtidspædagogiske vurderinger” med ind i den lokale skole bliver en stigende nødvendighed. Hvordan tilrettelægges en kommune, skole og lærer i samarbejde undervisningen med ”et vågent øje på fremtiden”? En sådan særlig rettethed kan kaldes for *fremtidsrefleksion* (Sommer, 2015b). Globaliseringen skaber ændringer i forholdet mellem generationerne. Hvordan skal vi eksempelvis opdrage, danne og udvikle næste generation i et scenarium, som forandrer sig hele tiden? Dette får også markante konsekvenser for socialisering, identitets- og personlighedsdannelse (Tønnesvang, 2015), som den fremtidsrettede professionelle i læringsmiljøer må forholde sig til. Men klare svar og faste løsninger er ikke givne. Det er for eksempel indlysende, at ”senmoderne dannelse” er blevet noget helt andet end ”klassisk dannelse”, uden at forskellen dog er blevet klart defineret (Kemp, 2015; Rømer, 2015).

Hvad har fremtiden med den konkrete lærer, skole og dens fællesskab at gøre? Her skal nævnes nogle centrale forhold, som kan inddrages i en fremtidsrefleksion (fra Sommer, 2015a):

- Strømmen af ny information svækker eller demonterer i stigende hast klassisk/ etableret viden. Hvilken fremtidig viden, dannelse og sociale og personlige kompetencer bliver central?
- Den enorme informationsmængde nødvendiggør, at skolen lærer børn og unge at strukturere og selektare. Hvad fastholder vi som ”betydningsfuld” versus ”betydningsløs” viden?
- Kravene stiger til livslang omstillingsevne og læring af ny viden. Bevarening af *lærelyst* gennem hele livsforløbet bliver her afgørende, ellers kan idéen om livslang læring næppe realiseres. Dette går langt dybere end til læring af faglig viden, da det grundlæggende handler om motivet for at lære. Hvordan undgås skoletræthed? Hvordan opretholder skolen og lærerne børns læringslyst fra start til slut? Her skal mere til end blot ren faglig viden eller underholdning på dagsordenen.
- Forandringstaktens identitetstruende karakter kan skabe usikkerhed, individualisme og ensidig konkurrence, hvilket hæmmer læring. Hvordan skaber vi tillid, tryghed, samhandling i fællesskaber og selvdannelse i klasserummet?
- Senmodernitetens forhandlingserfarne og ”uroskabende” børn stiller markante krav til lærerens stil i klasserummet. En forudsætning for at skabe læring i klasserummet er ikke at vende tilbage til gammeldags autoritær disciplin eller ”jeg er kun fagmand”-rollen – dvs. som traditionens vogter. Dette skaber uro, kedsomhed, opposition og ringere læring (Hermansen, 2007). Løsningen er heller ikke modsat at optræde som en *laissez faire* 68’er, hvor kun elevens behov er i centrum eller overlades ansvaret for egen læring. Den nutids- og fremtidsrettede

lærer bør etablere sig som ”*autoritativ*”, dvs. evner at balancere mellem klare krav og forventninger til eleverne samtidig med indlevelse i eleven (Sommer, 2012). Ideelt set handler det om at kunne kombinere krav og forventninger med indsigten i og hensynet til, hvor eleven befinder sig. Indlevelse handler om at indtage et børne-/elevperspektiv – ”se” og forstå eleven som subjekt i fællesskab med andre subjekter.

Når målet med (og dermed indholdet af), hvad eleverne skal lære bliver fremtidsdiffust forpligtes skole og lærer til at forholde sig til denne ”evige realitet”: uden faste løsninger, at kunne forestille sig mulige forventede fremtider med deres konsekvenser for pædagogik og undervisning. Det betyder også at visse typer viden, samt personlige og sociale kvaliteter, som anses for ”nyttige” her og nu også kan blive langtidsholdbare og inddrages i den fremtidsparate skole.

#### *Fremtidskvaliteter - mere end blot kompetencer*

En vision om den fremtidsparate skole kommer som nævnt ikke uden om at forholde sig til globaliseringens udfordringer og konsekvenser *nu* for den generation, som er voksne om 10-20 år. Facts og snævre fagkompetencer gør det på ingen måde. Skolens opgaver handler derimod om at udvikle og danne bredspektrede fremtidskvaliteter hos næste generation. Internationalt førende pædagogiske forskere peger her på sådanne centrale kvaliteter:

I en æra påvirket af globalisering og avanceret teknologi må det 21-århundredes børn *nødvendigtvis lære mere end facts*. De må *engagere* sig i verden omkring dem, *aktivt søge* ny viden og kunne aflæse problemer. De skal kunne holde til mødet med *komplekse udfordringer*, skal kunne *generere løsninger* ved at *syntetisere, transformere* og *anvende* informationer på nye måder. De skal være *kreative, fleksible tænkere* og *livslangt lærende*, så de kan skabe signifikant forandring i verden (Fisher, m. fl. 2011, s. 341 - vores kursiveringer).

Fisher, m. fl. (2011) identificerer her nogle helt centrale *fremtidskvaliteter*, som bliver en kerne i vores vision for den fremtidsparate skole. Hvorfor lære facts til en fremtid, hvor de er blevet forældet viden? Hvor en kommunikation med den intelligente humanoid kan skaffe det opdaterede svar. Hvorfor ikke en vision om at udvikle et aktivt engagement i forholdet til verden, samarbejdsarbejdsevner, håndtering af komplekse problemstillinger? Eller metakognitive evner som dét at kunne syntetisere, tænke fleksibelt, transformere information, være skabende og kreativ? Men hvad betyder citatets: . . .”*de skal kunne holde til mødet med. . .*”? I vores udlægning - som en central del af den fremtidsparate skole (i samarbejdet med familien) - handler dette om tryghed og personlig social forankring i en verden i opbrud. Turboladet forandring, konstant fornyelse, evig omstillingsparathed kræver *sikre baser* - der hvor individet føler at høre hjemme. Det, at have sine overskuelige og relativt stabile baser (f.eks. i familie, skole, hos kammerater), i et samfund med adskillige baser, er en nødvendighed. En vision om den fremtidsparate skole skal derfor bygge på ”. . . *skal kunne holde til mødet med*”-dimensionen.

### **Menneskesyn: Homo socius frem for homo egoismus**

I visionen om den fremtidsparate skole bliver valget af menneskesyn en absolut hjørnesteen. Vi har valgt fagligt at bygge på *Developmental Evolutionary Psychology* og *Evolution of Childhood* paradigmerne (dansk oversættelse findes ikke) (se: Ellis & Bjorklund, 2005; Hrdy, 2009; Konner, 2010; Tomasello, 2005, 2009). Som tidligere nævnt udfordrer et sådant grundsyn det økonomiske grundsyn der ligger til i den merkantile idé i almindelighed og i forestillingen om konkurrencestaten i særdeleshed. Det egoistiske menneske (homo egoismus) som nært relateret til det økonomiske menneske (homo economicus). Homo egoismus har reelt ikke eksisteret, når man frekventerer den ovennævnte evolutionsforskning. Det blev ikke evolutionært udvalgt eller tilgodeset, men opstod som et historisk produkt af samfundsformer, som allerede eksisterede som institutionaliserede samarbejdende fællesskaber (se hvordan dette menneskesyn på kort tid har transformeret kompetencebarnet til konkurrencebarnet: Sommer, 2016).

Vi så tidligere, at konkurrencestatens merkantile fortalere tager deres udgangspunkt i individet. Men idéen om individualisering afspejler ikke menneskets grundvæsen (se Hrdy, 2009; Konner, 2010; Tomasello, 2005, 2009). Individet som samfundets egentlige enhed må vurderes som en narrativ fiktion om det autonome individ, adskilt fra andre. Tværkulturel forskning demonstrerer, at idéen ikke er universel gyldig, men en både kulturel og historisk konstruktion (Kagitcibasi, 2007; Kitayama, 2000; Rothbaum m.fl., 2000). Idéen om det autonome individ opstod i den europæiske renæssance og udfoldes for alvor i den vesterlandske senmodernitet og konsumsamfund (Sommer, 2010). Langt hovedparten af menneskeheden lever i dag i kollektivistiske kulturer, hvor individualismen er stærkt begrænset og skadelig for samfundsordenen.

Ovenstående evolutionsforskning har dokumenteret, at mennesket kun overlevede ved at udvikle sig til en hypersocial art – en *homo socius*. Det samarbejder i formelle og uformelle kulturelle institutioner og grupper, som har sikret både artens overlevelse og udbredelse. Evolutionens grundlov er ren funktionalisme: ”Kun dét, der fungerer i økonichen, overlever”. Mennesket er funktionelt blevet selekteret, hvad angår socialitet, Kooperation, planlægningsevne og evnen til at indgå i nære fællesskaber. Den stærke ener var intet uden sin sociale kontekst. Eksempelvis var artens udvikling af *theory of mind* - evnen til at forstå, føle og tage hensyn til, hvad der fører sig i andres menneskers sind - en afgørende overlevelseshæder (Tomasello, 2005, 2009).

Evolutionen er ikke kun noget der skete for millioner af år siden, og ”derfra” påvirker os i dag - den pågår konstant. Gener er fejlagtigt blevet opfattet som statiske ’beholdere’ for den information, som er indeholdt i en organismes grundplan og transskriberes herfra - ligesom arkitekttegningen til et hus. Men gener er aktive deltagere i cellerne gennem hele livet - fra øjeblik til øjeblik (Polan & Hofer, 2016). Der er nu så småt ved at opstå revolutionerende pædagogiske opdagelser heraf. Eksempelvis kan børns egne aktiviteter direkte påvirke evolutionen. Forskning har længe påvist, at *legen* udvikler mange sider af børns personlighed (Fischer m. fl. 2011; Pellegrini, 2011)

hvilket underbygger antagelserne i både ”legende lærende” og ”det hele barn” pædagogikkerne. Det epokegørende nye er, at ifølge Pellegrini m.fl., 2007 *påvirker legen direkte barnets fænotype* via epigenetisk regulering – det vil sige en mekanisme, som ”tænder” og ”slukker” for gener. Epigenetiske ændringer har den evolutionære funktion, at organismen hurtigt kan omstille sit arvemateriale til nye tider – for eksempel det senmoderne samfunds vilkår (se en introduktion til epigenetikken og dens banebrydende konsekvenser for professionsuddannelserne i Sommer (2017)).

I vores vision indskrives legen derfor som en primær aktivitet, ikke kun i vuggestue/ børnehave, men også i skolen, hvor den traditionelt ikke bruges i dag. Leg er forbundet med kreativ og divergent tænkning og evnen til at tænke og planlægge nyt – vigtige fremtidskvaliteter. I vores vision bør legen aktivt bruges i skolens fagtimer og ikke kun henvises til frikvartererne.

Boks 1 sammenfatter de særlige humane grundlæggende kvaliteter og potentialer, som kan udledes af ny evolutionsforskning. De vil indgå som en grundlæggende del af vores vision om den fremtidsparate skole:

**BOKS 1: *Homo Sapiens Infans: Evolutionære kendetegn ”i svøb”* (efter Sommer, 2017)**

- *Homo socius* - Det primært sociale menneske.
- *Homo agens* - Det primært aktive menneske.
- *Homo cooperante* - Det samarbejdende menneske.
- *Homo ludens* - Det legende menneske.
- *Homo symbolius* - Det symbolbrugende, sprogligt parate menneske.
- *Homo cogito* - Det tænkende, reflekterende menneske.
- *Homo culturalis* - At leve i grupper og kulturer er menneskets natur.
- *Homo curiosa* - Nysgerrighed er menneskets grundindstilling.
- *Homo lego doctrina* - Lærelyst er menneskets grundindstilling.

BOKS 1 sammenfatter Naturens ”generøse gave” til samfund, familie, daginstitution og skole. Dette grundsyns mere eller mindre eksplicite antagelser og konsekvenser kan således legitimere dét menneskesyn, hvori den fremtidsparate skole tager sit udgangspunkt. Det antages:

1. På trods af de mange forskelle man kan observere er der et fælles menneskeligt grundlag.
2. At mennesket er ”åbent” i den forstand, at det funktionelt kan tilpasse sig forskellige kulturelle og historiske perioder. Postindustrialismen, humanoidalderen og den turboladede globalisering er her accepteret som fremtidens fordringer her-og-nu for den fremtidsparate skole.
3. At der ikke findes en skabelon eller et indre program, som skal udfoldes. Pædagogikken bliver her central.

4. At der eksisterer en række kvaliteter, som ligger i svøb. Fremtidspædagogikken bliver her afgørende: Hvordan udvikles kvaliteterne og relateres til den tid, vores børn snart skal kunne håndtere?
5. At menneskebarnets udviklingspotentialer er langt større end dé, som faktisk udvikles. Pædagogikken bliver igen afgørende.
6. At vores konkrete fremtidspædagogiske aktiviteter - sammen med børns egenaktiviteter, sandsynligvis vil påvirke evolutionsprocessen her-og-nu, så den biologiske arv hurtigt "catcher-up" til nutidens virkelighed.

I vores vision ligger dén pædagogiske idé, at ethvert barns fulde muligheder skal kunne realiseres. Bemærk i øvrigt BOKS 1-betegnelsen *Homo Sapiens Infans*. Det sidste ord understreger alle spædbørns udviklingspotentialer, som ontogenetisk ligger i svøb. Skulle børn vise sig ikke at blive sådan, må det tilskrives mislykket socialisering, eller forhold, som ikke har understøttet og videreudviklet potentialerne. Det kan eksempelvis være barrierer som skal brydes i form af social klasseforskelle eller manglende læringsmotivation. Med andre ord: Vi forpligter samfundet og dets institutioner på - ikke at begrænse eller skævvride - men at realisere disse grundlæggende menneskelige kvaliteter og potentialer. De vil da også være en uundværlig dimension i vores vision om den fremtidsparate skole.

### **Elevers inddragelse er i centrum i den fremtidsparate skole**

En af de centrale stridspunkter mellem den form for pædagogik der følger af den markant idé og den klassiske dannelsesstænkning er spørgsmålet om uddannelsens funktion i elevernes dannelse til demokratiske borgere – fremfor primært egennyttige arbejdssøgende (Biesta, 2013). I en analyse af pædagogikkens tilstand i Danmark skriver Rømer (2015), i en kort opsummering af sit lærerideal, at læreren ikke først og fremmest skal forstås som en *funktion* i samfundet (= optimering af elevers læring), men at: "En lærer kommer fra kulturens overdrev, grøfter og moser – en fjern person, der tvinger og samler en ny generation ind i sin skolastiske kreds, for at enhver ny generation i fri opmærksomhed kan *genskabe det, der er værdifuldt*" (Rømer, 2015, s. 95 – vores kursivering). Rømer taler med udgangspunkt i en lang pædagogisk tradition – en tradition der i hans øjne er i færd med at blive afviklet. Men selvom omstændighederne er nye og under stadig hastigere forandring, er det en alvorlig fejl at tænke at kun det har værdi der er nyt og anderledes. Det merkantile narrativ fordrer, at også kundskaber forstås som varer, der skal sælges og det der er på mode, sælger som bekendt bedst. I forlængelse af spørgsmålet om legende læring er der også andre områder hvor der er fare for at det dominerende narrativ om globaliseringen i sin iver efter at udnytte og optimerer stadig flere person-resurser kommer til at smide barnet ud med badevandet.

Fra flere sider er det blevet påpeget, at demokrati som ideal for skolen hører til i fortiden (Hermann, 2006; Pedersen, 2011) – og som allerede beskrevet erstattet med et ideal om det egennyttige individ. De midler der er taget i brug for at skabe

betingelserne for 'produktionen' af generationer af sådanne 'egennyttige' individer, risikerer imidlertid at betyde tabet af en fundamental resurse – elevers deltagelse. Ikke bare deres deltagelse i undervisningen, men ligeledes i diskussionen om, hvad der skaber en relevant, vedkommende og givtig hverdag i skolen.

'Trivsel' hører til blandt de forhold som i Danmark måles jævnligt efter den seneste folkeskolereform gennem spørgeskemaer. Heroverfor er elevdeltagelse og opfordringen til at lærere lytter til 'elevers stemme' fokuseret på at skabe rammerne for dialog mellem lærere og elever om betydningen af undervisningens indhold og opbygning. I vores vision vil vi inddrage deltagelsesaspektet – men for nu gælder det argumentet om, at der er afgørende kvaliteter hentet fra det *dannelsesteoretiske* område som med fordel kan holdes i hævd. Der kan nemlig være mange aspekter af elevers forståelse og fortolkning af den pædagogiske hverdag som kan være nyttig for lærere at kende, som fastholder idealet om demokratisk dannelse og samtidig understøtter gode relationer mellem konkrete elever og konkrete lærere. Det er med til at skabe betingelserne for et trygt sted at turde tage fejl – der er en afgørende forudsætning for at kunne få så meget som muligt ud af undervisningen (Hattie, 2009). Her er imidlertid ikke tale om, at behandle eleverne som de endelige dommere over, hvad der er god undervisning, men i stedet at "børn som handlende personer i deres eget liv, må det anerkendes, at de, ligesom andre personer, er rettet mod noget" (Højholt, 2012, s. 211 - vores oversættelse). Samt at et barn og elev har sin egen oplevelse af, hvad der sker omkring det, og at et barneperspektiv bliver en central del af pædagogikken (Klitmøller, 2015; Biesta, 2013).

Cullingford (2006) har vist, at elever sjældent bliver præsenteret for egentlige begrundelser for, hvorfor de skal arbejde med det, de skal i undervisningen. Det har afgørende betydning, hvorvidt elever kan se meningen med det de foretager sig – hvilket jo er en af de ting den målstyrede undervisning tager til et ekstrem ved at hævde at sådanne mål skal være så konkrete som muligt. At der skal være mening med, hvad der foregår, betyder ikke, at dét, der foregår, nødvendigvis skal være mikrostyret af mål, men rettere at det har betydning for eleverne. Denne betydning – som også Rudduck (2007) peger på – skal være forankret *både* i det liv eleverne lever og i den fremtid, som de er på vej ind i. Kort sagt er det at lytte (demokratisk) til elever samt inkluderer dem, er en måde at sikre en forbindelse mellem undervisningen og det liv, eleverne faktisk lever (i og uden for skolen). Det sikrer samtidig, at eleverne allerede i skolen er med til at vurdere, transformere og generere løsninger på komplekse problemstillinger. Der findes konkrete forslag til, hvordan 'elevers stemme' kan indarbejdes i den almindelige pædagogiske praksis (f.eks. Cook-Sather, 2007; Flutter & Rudduck, 2004; Niemi, Kumpulainen, Lipponen & Hilppö, 2014).

Rudduck (2007) pointerer, at der ofte er bekymring fra læreres side angående konsultation af elevers perspektiv – og at lærerne frygter at elever først og fremmest er optaget af at lave mindre. Men i en sammenfatning af sin forskning viser hun, at elever generelt er meget loyale overfor skolens opgave og indgår konstruktivt når deres mening efterspørges. Eleverne værdsætter *autonomi* i valg mellem opgaver og arbejdsmetoder; *varieret undervisning* der er relevant for dagligliv og fremtid; et *trygt*

*socialt miljø*; samt bedre begrundelser for eksisterende regler og mulighed for at kunne bidrage til skolens samlede praksis (Rudduck, 2007, s. 591–592; se: Klitmøller, 2015). Men spørgsmålet om inddragelsen af elever i diskussionen af meningen med de mål og midler der udgør undervisningen skal ikke forstås som en måde at gøre eleverne til 'kunder i butikken'. Lars Løvlie (1984) har med udgangspunkt i Habermas' diskursetik præsenteret overvejelser over, hvordan elever kan inddrages konstruktivt i diskussionen om meningen med og målet for undervisningen. Løvlie (1984) konkluderer, at:

Det vigtige ved Habermas' kommunikationsteori er, at den ophæver modsætningen mellem det subjektive [...] og det objektive [...]. I talehandlingen realiserer jeg både mig selv og fællesskabet på samme tid. I talehandlingens perspektiv individueres og socialiseres man på samme tid, for at sige det på den måde

Vores kritik af det egennyttige menneske deles af Rømer (2015), omend på et andet faggrundlag. Rømer ser her en forsimplet teknokratisk forståelse af både pædagogikken og af dét liv, som personer faktisk lever. Hvis vi, med Fisher m. fl. (2011) pointerer, at fremtidsskolen skal skabe rammer og indhold for at elever kan optages af *komplekse udfordringer* og kan håndtere dem kreativt og fleksibelt er det afgørende ikke at tvinge elever og skole ind i en præstationskamp om højere PISA-resultater og 'teaching-(and learning)-to-the-test'. Der er i stedet behov for det Kemp (2013) kalder for dannelse til verdensborger. Globaliseringen betyder mulighed - netop om at skærpe og udfolde demokratisk dannelse hinsides nationalgrænser. Globalisering bør ikke være legitimering af, at opfatte 'de andre' som potentielle modstandere i en konkurrencesituation.

### **Den fremtidsparate skole – visionen og dens bærende idéer**

Vores vision for den fremtidsparate skole er nu løftet op på disse bærende idéer: 1) Analysen af den turboladede globalisering og den enorme udfordring af skolen. 2) Kritiske analyser af det visionsløse politiske svar på udfordringen samt neoliberale, konkurrencestats-legitimeringer af "det nødvendige svar". 3) Dokumentationen af, at hvordan den fremtidsparate skole kan begynde i den fremtidsparate daginstitution, hvor omdrejningspunkterne er "legende-læring", "barnets perspektiv" samt "det hele barn". 4) Understregningen af hvordan elevernes inddragelse kommer i centrum i den fremtidsparate skole. 5) Valget af menneskesyn fra evolutionspsykologi, som vil blive udtrykt i de tre dimensioner: "Potentialet", "grundsynet" og "fremtidskvaliteter". Det faglige fundament er desuden udbygget med Fischer m. fl. (2011). Vi præsenterede tidligere deres bud på særligt vigtige fremtidskvaliteter, som er nødvendige for at håndtere livets komplekse udfordringer i det 21-århundredes turboladede globalisering. Vores vision ser dermed sådan ud:

BOKS 2: Vision om den fremtidsrettede skole – Potentialet, grundsynet og fremtidskvaliteter

POTENTIALT:

DET AKTIVE, NYSGERRIGE, LÆRELYSTNE, SOCIALE, SAMARBEJDEDE,  
SPROGLIGT PARATE OG TÆNKENDE MENNESKE.

GRUNDSYNET:

LÆRING, DANNEELSE OG UDVIKLING SKER I FÆLLESSKABER  
MELLEM VOKSNE OG BØRN, HVOR ELEVEN OPLEVER AT BLIVE  
'HØRT, SET OG INDDRAGET'.

FREMTIDSKVALITETER:

Den fremtidsparate skoles formål er at skabe, udvikle og sikre disse fremtidskvaliteter

gennem elevens handlingspraksis med andre:

- *Eleven udvikler resiliens gennem trygge møder i hverdagens baser*
- *Eleven engagerer sig i og skaber signifikante forandringer i verden*
- *Eleven håndterer komplekse udfordringer*
- *Eleven samarbejder og forhandler aktivt*
- *Eleven søger aktivt ny viden*
- *Eleven aflæser og identificerer problemer*
- *Eleven genererer løsninger*
- *Eleven syntetiserer, transformerer, anvender informationer på nye måder*
- *Eleven forbliver en kreativ, fleksibel tænk*
- *Eleven forbliver livslangt lærende*
- *Elevens fremtidskvaliteter udvikles i en livslang dannelsesproces*

Fremtidskvaliteterne udtrykker så avancerede evner og færdigheder, at de ikke giver mening som konkret indhold i daginstitutionen. Dog har vi i påvist, hvilken type "tidlig-start"-pædagogik i daginstitutionen, som leder frem mod den fremtidsparate skole med de kvaliteter, som den stræber efter at udvikle. Men næppe heller grundskolen kan færdigudvikle alle fremtidskvaliteterne, hvilket da heller ikke er vores pointe. Fremtidskvaliteterne bør i princippet være i dannelse og udvikling gennem et helt omsorgs-, socialiserings- og uddannelsessystem - fra vuggestuen til universitetet, ja sågar gennem hele livet. Vores vision udtrykker ikke et "how-to-do"; men et "how-to-imagine" – det vil sige er en idealbestræbelse. I den fremtidsparate daginstitution og skole kan visionen fungere som retningsgiver og pejlemærke for dét, skolen (og uddannelsessystemet som helhed) stræber imod at realisere. Men kvaliteterne kan også konkretiseres i handlepraksis og tilpasses elevernes forskellige niveauer i grundskolen. Det bliver næste skridt i visionens realisering.



## Biografi

Jacob Klitmøller er adjunkt i pædagogisk psykologi på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Han forsker i brugen af undervisningsteknikker, fænomenologisk læringsteori og af skolebørns oplevelse af undervisning.

Dion Sommer er professor i udviklingspsykologi, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Han forsker blandt andet i barndomspsykologi, udvikling og pædagogik i vor tid.

## Referanser

- Beck, U. (1977). *Risikosamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund*. Aarhus: Klim.
- Bleses, D., Højen, A., Andersen, M. K., Dybdal, L. & Sehested, K. (2015). *Sproget kan styrkes. Rapport om effekten af sprogindsatserne SPELL og FART PÅ SPROGET i danske dagtilbud*. København: Rambøll Management Consulting.
- Brown, T. (1999). Challenging globalization as discourse and phenomenon challenging globalization as discourse and phenomenon. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 3–17.
- Cook-Sather, A. (2007). What would happen if we treated students as those with opinions that matter? The benefits to principals and teachers of supporting youth engagement in school. *NASSP Bulletin*, 91(4), 343–362. <http://doi.org/10.1177/0192636507309872>
- Cullingford, C. (2006). Children's own vision of schooling. *Education 3-13*, 34(3), 211–221. <http://doi.org/10.1080/03004270600898745>
- Dencik, L. (2008). Modernisering – individualisering og fællesskab. I L. Dencik, P. Jørgensen & D. Sommer, *Familie og børn i en oprudstid*. København: Hans Reitzels Forlag. Kapitel 3.
- Ellis, B. J. & Bjorklund, D. F. (Red.) (2005). *Origins of the social mind: evolutionary psychology and child development*. New York: Guildford.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the Development of Play* (s. 341–363). NY: Oxford University Press.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils - What's in it for schools?*. London: Routledge/Falmer.
- Folkeskoleloven af 1993. Tilgæet 1/4 2016 fra <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>
- Folkeskoleloven af 2006. Tilgæet 1/4 2016 fra [http://pub.uvm.dk/2006/faellesmaal/folkeskolens\\_formaal.html](http://pub.uvm.dk/2006/faellesmaal/folkeskolens_formaal.html).
- Frey, C. B. & Osborne, A. (2013). *The future of employment. How susceptible are jobs to computerization?* Oxford: University Press.
- Giddens, A. (1999). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goldin, I. & Mariathasan, M. (2014). *The butterfly defect: How globalization creates systemic risks, and what to do about it*. Princeton: Princeton University Press.
- Hammersley, M. (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 85–100. <http://doi.org/10.1332/1744264052703203>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hermann, S. (2006). *Magt og oplysning – folkeskolen 1950–2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hermansen, M. (2007). *Skolens gode og onde cirkler: en empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur & Rockwool Fonden.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Hrdy, S. B. (2009). *Mothers and others*. Cambridge: Harvard University Press.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 77–90). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C. R. (2011). *Danmark på briksen*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kagiticbasi, C. K. (2007). *Family, self and human development across cultures*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Kemp, P. (2013). *Værdensborgeren - pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2015). *Løgnen om dannelse*. København: Tiderne skifter.
- Kitayama, S. (2000). Collective construction of the self and social relationships: A rejoinder and some extensions. *Child Development*, 71(5), 1143–1147.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (Red.) (2015). *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klitmøller, J. (2015). Børns perspektiver på skolegang, undervisning og læring. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling - kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 251–270). København: Hans Reitzels Forlag.
- Konner, M. (2010). *The evolution of childhood - relationships - emotion - mind*. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University.
- Krejsler, B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (Red.) (2013). *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Levin, J. R. (2004). Random thoughts on the (in) credibility of educational-psychological intervention research. *Educational Psychologist*, 39(3), 173–184. [http://doi.org/10.1207/s15326985ep3903\\_3](http://doi.org/10.1207/s15326985ep3903_3)
- Løvlie, L. (1984). *Det pædagogiske argument*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Niemi, R., Kumpulainen, K., Lipponen, L. & Hilppö, J. (2014). Pupils' perspectives on the lived pedagogy of the classroom. *Education 3-13*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/03004279.2013.859716>
- OECD (2016). *An OECD horizon scan of the megatrends and technology trends in the context of future research policy*.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. I K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Pellegrini, A. (Ed.) (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. m.fl. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261–276.
- Polan, H. J. & Hofer, M. A. (2016). Psychobiological origins of infant attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. 3<sup>rd</sup> Edition. Chapter 6. New York: Guilford Press, s. 117–132.
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Et udviklingspædagogisk bidrag til læring og udvikling. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling* (s. 83–102). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H. & Miyake, K. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71(5), 1121–1142.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (s. 587–610). Dordrecht: Springer.
- Rømer, T. Aa. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenklede fælles mål?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Sommer, D. (2001). *At blive en person*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2005). Values at stake in late modernity. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 95–116.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht, London & New York: Springer Science.
- Sommer, D. (2012). *A childhood psychology - young children in changing times*. Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan.
- Sommer, D. (2015a). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling* (s. 61–80). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2015b). Læring og grundsyn i det foranderlige samfund. Pædagogisk professionalisering til fremtiden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling* (s. 205–228). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2016). Fra kompetencebarnet til konkurrencebarnet - eller hvordan den politiserede pædagogik erobrede børnesynet. *Vera*, 2, 28–35.
- Sommer, D. (2017). *UDVIKLING - Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. København: Samfundslitteratur.
- Tomasello, M. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735.

## *Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole - en vision*

- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge Ma: MIT Press.
- Trillingsgaard, T. & Sommer, D. (2017). Associations between older maternal age, sanctions and children's socio-emotional development through 7, 11, and 15 years. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Tønnesvang, J. (2015). Dannelse og kompetence: Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag for undervisning, pædagogik og samarbejde. (s. 151–184). I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

# Styrker barnehagepedagogikkens betydning

Ole Fredrik Lillemyr, professor emeritus ved DMMH, Trondheim, Norge.

Klitmøller og Sommers artikkel presenterer en spennende og aktuell visjon om den fremtidsparate skole, med gode begrunnelser og henvisning til forskning. De fremholder at globalt befinner de nordiske land seg nå i en forandringstid, hvor det er blitt umulig å forutsi hvilke krav vi skal sette for utdannelsen av våre skolebarn. Den ser *den merkantile idé* som den dominerende; å fremskaffe konkrete, målbare faktakunnskaper (PISA), uten forankring i sentrale verdier. Her synes de å sikte til forankringen i de sosiale og sosiokulturelle fundament som baserer seg på barns opplevelser gjennom lek, vennskap og sosiale relasjoner.

Det er interessant og tankevekkende at de viser til god og aktuell forskning på forholdet mellom lek og læring, som viser den grunnleggende betydningen lek har for senere læring. De viser til dette som en sentral, alternativ betraktningssmåte, når det drøftes hva barn vil ha behov for i en fremtidsrettet skole. De hevder at barns opplevelser i lek vil bedre kunne beholde, styrke og forvalte skolens verdigrunnlag. På den måten vil elevens stemme bli hørt og ivaretatt mener de.

De påpeker at målet om kognitiv læring ikke strekker til. En videreutvikling av det kognitive læringssynet kan en si særlig er representert ved Vygotsky (1978), som understreket at det sosiale perspektivet i barns læring kommer før det kognitive. Dette er *et sosiokulturelt perspektiv på læring*, som representerer et bredt perspektiv på læring. Et sosiokulturelt læringssyn bygger på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Det synes å være et slikt syn på læring forfatterne er opptatt av å belyse, men dette kunne med fordel vært mer utdypet i artikkelen. Da blir de sosiale rammer rundt barns handlinger viktige. Vygotsky representerer derfor et *sosialkonstruktivistisk* syn på læring. Barnet har lært mye i førskolealderen, i barnehagen, og mange andre steder. Jf. her at forfatterne anbefaler å ta utgangspunkt i daginstitusjonens pedagogikk. Når læring i stor grad også foregår *utenfor* de pedagogiske institusjoner, blir læring mer forstått som å ha oppnådd ny forståelse og fått *endret eller økt kapasitet*, slik barn i barnehagen lærer gjennom lek. Dette perspektivet, læring i sosiale kontekster, gjennom opplevelser og i samspill med andre, ble ikke minst også ivaretatt av begrepet *situert læring* (Lave & Wenger, 2003). I et slikt syn på læring, ble også motivasjon trukket stadig sterkere inn i bildet, slik det kan komme til uttrykk i barns lek. For eksempel blir det da naturlig å se på sammenhengen mellom personlighet og læring, det vil si være mer oppmerksom på at læring angår *hele* barnet, slik forfatterne påpeker.

Slike perspektiv på læring synes nå stadig viktigere med tanke på den sterke vektleggingen av *medvirkning* i de nye formålsparagrafer for barnehage og skole (f.eks. i Norge), og ut fra den betydning *medvirkning* kan ha for å stimulere selvstendig, aktiv og engasjert læring og utvikle demokratiske holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Særlig ville det vært interessant om forfatterne i noe sterkere grad henviste til dette perspektivet som i Barnekonvensjonen betegnes som «barns beste», og som så tydelig kommer til uttrykk nettopp i barns lek.

Hvis en betrakter barn i førskolealder, så skjer det som barna gjør, oftest i samspill med jevnaldrende, og ofte er det sosiale samspillet selve grunnlaget for i hvilken grad de utvikler tro på seg selv. Samspillet blir dermed av stor betydning for barns selvoppfatning, som i sin tur vil få stor betydning for deres læring. Her ser vi derfor hvordan det sosiale innvirker på personligheten (hele barnet), og omvendt, hvordan barnets personlige selv innvirker på samspillet med de andre barna. Dette er forhold som ofte er blitt neglisjert i skolen, og særlig ved skolestart, til tross for at det ofte danner selve basis for hva barna foretar seg, hva de er interessert i og hva de ønsker å lære. Av spesiell betydning er i den forbindelse barns følelse av tilhørighet (jf. Lillemyr, 2007). Og barns følelse av tilhørighet, utvikles særlig i sammenheng med barns opplevelser i lek. Dette burde kanskje forfatterne utdypet noe mer i artikkelen.

Forfatterne påpeker at deres visjon ikke hører ensidig hjemme verken i den evidensbaserte pedagogikk eller den pedagogikk dannelsesteoretikerne forfekter. De argumenterer for *en tredje fortolkningsvei* der de tar utgangspunkt i et nordisk, særlig dansk perspektiv, men hevder med tyngde at det likevel er et internasjonalt gyldig argument. Og i denne forbindelse er deres hovedargument at en bør satse tungt på den pedagogikk som har vokst fram i barnehagen (daginstitusjonene). Denne kan danne grunnlag for en mer 'rettidig omhu', som *en mer realistisk visjon* for en fremtidsrettet skole- og utdanningspolitikk. De påpeker at avhengigheten til PISA – undersøkelsene, og formålsparagrafer med kvantifiserte resultatmål er blitt for sterk.

Med sin visjon vil forfatterne slett ikke tale mot en 'tidlig start', men derimot ta opp til drøfting hvilken start det skal være og hvilke begrunnelser en har for dem. De er derfor ikke uenig med OECD om at en tidlig start er viktig, og at sterk vekt på innlæring i førskolealderen er sentralt for barns læring senere i livet, men en sterk vekt på barns lek, vennskap og sosiale relasjoner i daginstitusjonen vil være nødvendig å tenke inn i en slik sammenheng. Da vil ikke kognitiv læring være tilstrekkelig, men en må ta utgangspunkt i 'det hele barn' og det de kaller 'lekende læring'. Her er det meget tydelig at forfatterne taler varmt både for å se barns lek i bredt perspektiv, men også ikke minst å se barns læring i bred forstand. Dette er det mange som slutter seg til i dag (jf. Lillemyr, 2011), noe som også kommer tydelig fram i senere års stortingsmeldinger i Norge. Men til tross for dette, ser en ofte eksempler på at den gjeldende skolepolitikk likevel ikke har tatt dette helt på alvor.

Jamfør i denne forbindelse det som kalles et bredt perspektiv på lek, eller lek som mangfold, for eksempel slik B. Sutton-Smith (1997) presenterer det, og som det er blitt vist til vil være det beste grunnlag for læring i bred forstand. Dette dokumenterer at forfatterne derfor argumenterer for en visjon om den fremtidsrettede skole som er særdeles viktig for skolens videre utvikling i Norden, og som naturlig, slik de hevder, kun vil måtte ha sitt grunnlag i barnehagens pedagogikk.

## Fremtidsvisioner fra vuggestue til universitet

Charlotte Ringsmose, professor i pedagogisk psykologi, Aarhus universitet, København, Danmark.

I artiklen lægger forfatterne op til en vision for den fremtidsparate skole og præsenterer en kritisk vurdering af en udvikling, der i følge forfatterne og artiklens perspektiv bringer skolen (og daginstitutionen) i den forkerte retning. Der præsenteres en tredje vej som alternativ til en enten dannelsesteoretiske eller evidens- og målstyret tilgang. Der peges blandt andet fra forskning i forholdet mellem leg og læring vises betydningen af leg for læring og en bekymring for, hvordan børns læring og læringslyst påvirkes, hvis der bliver for ensidig fokusering på meningsløs terpen af isolerede områder.

Gennem artiklen argumenteres med eksempler fra både skole og dagtilbudsområdet, idet en kritisk analyse af udviklingen på begge områder er grundlaget for kritikken såvel som for visionen. Det handler om hvad der lægges vægt på, for at uddanne for det hele menneske til et meningsfuldt (liv i) fremtidssamfund(et). Der er fokus på, hvilke fremtidskvaliteter skolen skal udvikle hos den næste generation.

Debatten om fremtidens skole og den fremtidsparate skole kan – som forfatterne også fremfører – ikke føres uden daginstitutionerne, der fremhæves som væsentlige for den fremtidsparate skole. Fremtidsvisionen finder ikke alene sted i skolen – hverken i relation til kompetence-optimeringen og heller ikke i relation til børnenes muligheder for at udvikle meningsfulde liv. Daginstitutionen ansues som en del af et sammenhængende hele.

Et stykke ind i artiklen er daginstitutionen sat i parentes, hvilket kan på den ene side ses som udtryk for, at artiklen er skrevet til et temanummer om skolen, men også som udtryk for, at der er et behov for netop at diskutere daginstitutionernes sammenhæng til skolen. Når debatten handler om kvaliteter knyttet til børns læring, udvikling og dannelse er det tilsyneladende ofte enklere at forstå og diskutere skolens rolle heri, hvor det (muligvis) er nødvendigt at argumentere for daginstitutionens.

I en debatartikel tager Ugebrevet Mandag Morgen (8. september 2014) fat i dilemmaet, at vi har viden der påviser, at 0-6 års alderen er helt central, hvis vi som samfund skal sikre børnene gode udviklingsmuligheder og imødegå senere vanskeligheder i skolen og videre i uddannelsessystemet – og livet. Med reference til Heckmanns forskning kritiseres det manglende fokus herhjemme på daginstitutionernes rolle i et samlet perspektiv, og især mulighederne, der er for, at daginstitutionerne sammen med forældrene kan bidrage til at forebygge problemer senere i livet.

Der har været øget fokus på daginstitutionernes rolle i de senere år, men artiklen i ugebrevet sætter spørgsmålstegn ved om der er tilstrækkeligt fokus på daginstitutionerne, og angiver, at *mange vil sikkert hævde, at det er svært at fornemme de store*

*gennembrud* – og slet ikke i et omfang, der ifølge Heckmanns forskning matcher de potentialer, der tilsyneladende knytter sig til børnenes udvikling de første år. Her kan indvendes, at kompetenceoptimering og potentialer i et profitoptimeringsperspektiv er på spil, men det er netop ikke et spørgsmål om enten eller, men om potentialer for at alle børn får gode fremtidsperspektiver.

Med baggrund i den viden vi har om de tidlige års centrale betydning for børns udvikling på langt sigt er der en skævvridning i den offentlige debat, og den nærmest fraværende debat på dagtilbudsområdet. En undersøgelse af presseklip i landets dagblade fra den 30. april til den 26. maj 2016 viser, at skolen var repræsenteret med 88 indlæg. En tilsvarende optælling af debatten på dagtilbudsområdet i samme periode viser, at dagtilbud er repræsenteret i debatten med blot 15 indlæg. De emner, der i perioden var repræsenteret på skoleområdet og som tilsvarende var fraværende på dagtilbudsområdet var alle emner det er særdeles relevant at diskutere for alle børn. I det følgende fremhæves eksempler på nogle af de debatter, der blev ført i perioden relateret til skolen for at vise debatternes relevans for både skole og dagtilbud.

I de 88 skoleindlæg er følgende emner diskuteret (kursiv). Alle emner var fraværende i de få indlæg, der i samme periode var vedrørende daginstitutionerne.

*Lærerrollen* bliver diskuteret - ”den gode lærer.” Hvorfor diskuterer vi ikke tilsvarende pædagogrollen og den gode pædagog?

*Forældresamarbejde* og forældreopbakning bliver diskuteret. Forældrenes betydning for de yngste børn er indiskutabelt væsentlig også for de yngre børns udvikling.

*Inklusion*. Fyldte på det tidspunkt rigtig meget i debatten på skoleområdet og var tilsvarende fraværende på dagtilbudsområdet.

*Flygtningebørn* og deres muligheder i skolen. Slet ikke diskuteret i relation til dagtilbud.

*Skolebestyrelser*, der beskytter skolen mod urimeligheder er et andet emne. Hvem beskytter dagtilbuddene?

Debatten på dagtilbudsområdet bliver alt for ofte overskygget af debatten på skoleområdet på trods af, at de tidlige år har stor betydning. Af og til dukker der debatindlæg op på dagtilbudsområdet. De handler ofte om normeringer, og har en tendens til at ebbe hurtigt ud igen. Således hilses Klitmøller og Sommers samlede overvejelser med fokus både på daginstitutionerne og skolen meget velkomne.

I førømtalte artikel i dagbladet Mandag Morgen sluttet af med, at konkludere, at tiden er inde til at vurdere daginstitutionernes rolle, og at der er brug for dybere og bedre dokumenteret viden om, hvordan daginstitutionerne både kan bidrage til at forebygge sociale problemer senere i livsforløbet, samt give næste generation den bedst mulige start i tilværelsen. De muligheder såvel som farer, der fremhæves i

artiklen af Klitmøller og Sommer er til stede også i daginstitutionerne og er i disse år mere vigtige en nogensinde at forholde sig til. Fremtidsvisioner for skolen hænger sammen med daginstitutionerne. Det er de samme børn og forældre i et kontinuum, der starter i børnenes institutionaliserede liv i daginstitutionerne.

Således er dagtilbuddenes rolle i analysen i sammenhæng med udviklingen på skoleområdet, det der giver anledning til bekymring over den samlede udvikling på det pædagogiske område.

Forfatterne bruger konsekvent begrebet ”kvaliteter” og ikke ”kompetencer”, og spørger hvilke *fremtidskvaliteter* den fremtidsparate skole bør udvikle hos næste generation. Den turboladede globalisering rammer begge områder samtidig. Med baggrund i artiklen er det relevant at efterlyse en vision for hvilke fremtidskvaliteter skole og daginstitutioner sammen skal stille til rådighed.

Det er vigtigt at vi finder en fælles platform, hvor vi ikke havner i en enten eller dikotomi, hvor mulighederne for at udvikle skole og daginstitution i konstruktive retninger ender i, at der kun er tale om mulige dannelseseoretiske eller evidens- og målstyrede tilgange. Der er nogle helt konkrete udfordringer, der skal findes gode svar på.

## Demokrati – en fråga om det genetiska eller det kosmopolitiska?

Ninni Wahlström, professor i pedagogikk, Linnéuniversitetet, Sverige

Jacob Klitmøller och Dion Sommer tar sin utgångspunkt i den snabbt ökade globaliseringen när de presenterar sin vision om den ”den fremtidsparate skole”, det vill säga en skola som förbereder dagens barn för framtidens utmaningar. Argumenten i artikeln är väl grundade och den framtidsvision som tar form utgör en ”tredje väg”, mellan det som författarna uttrycker som ”den afgrundsdybe splittelse” mellan å ena sidan ”systemteoretikerne” som förespråkar en evidensbaserad mål- och resultatstyrd skola och ”dannelesteoretikerne” som förespråkar ett bredare uppdrag för skolan att främja såväl individens personliga utveckling som utveckling till samhällsmedborgare. Den tredje vägen, som argumenteras för i artikeln, utgår i stället från modern evolutionsforskning som framställer leken som oundgänglig för barns utveckling eftersom den påverkar barns epigenetiska reglering. När denna biologiska grund för en utbildning inriktad mot framtiden väl har stakats ut i artikeln så verkar den framtidsinriktade pedagogiken att ligga förhållandevis nära en bildningsinriktad utbildningstradition, om än från dess olika utgångspunkter i biologi respektive filosofi.

I denna kommentar till artikeln kommer jag att särskilt ta upp tre punkter, i) OECD och organisationens utbildningspolicy, ii) frågan om vad som räknas som kunskap och iii) frågan om demokrati och våra (ständiga) förhoppningar på nästa generation.



Författarna tar i sin artikel avstamp i en kritik av globaliseringens kanske främsta symbol inom utbildnings- och policyforskning: OECD och dess PISA-mätningar av elevernas kunskaper. Den bygger enligt författarna på ett alltför snävt ekonomiskt konkurrenstänkande som baseras på ett antagande om en egennyttig och rationell individ som främst tänker på sig själv. Detta grundläggande antagande leder i sin tur till att fokus läggs på utbildningens effektivitet i termer av tidig förskolestart och på forskning om evidens av "vad som fungerar". Författarna ställer sig kritiska både till antagandet om att tidig förskolestart skulle bidra till att underlätta barnets skolgång och till evidensforskningens statistiskt beräknade sambandsmått. Att OECD, som den ekonomiska samarbetsorganisation den är, grundar sin policy i ekonomiska överväganden bör i sig inte förvåna någon. Jag tror också att man kan resa vissa invändningar mot OECD som en förespråkare för den renodlade individuella egoismen och konkurrensen, eftersom organisationen snarare intresserar sig för global konkurrens på nationell nivå och då räknas hög utslagning från skolsystemet inte som någon framgångsfaktor. Men en angelägnare fråga är hur den pedagogiska forskningen förmår att ställa de kritiska frågorna i sin granskning av snabbväxande transnationella organisationer som OECD. Vad innebär till exempel det faktum att det från och med 2018 är ett privat företag, det multinationella företaget Pearson, som ansvarar för konstruktionen och hanteringen av PISA-testen? Vad betyder det för definitionen av de olika literacies som PISA formulerar för kompetenser inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap och för insynen i urvalet av kompetenser som görs? En annan kritisk fråga kan riktas mot det ramverk för att mäta global kompetens som ska ingå i PISA-mätningarna från och med 2018. Denna "nya" kompetens ska ta fram mått på i vilken grad eleverna är medvetna om att de lever och arbetar i en sammanlänkad global värld samt i vilken grad de besitter rätta kompetenser för att effektivt hantera den globala situation de befinner sig i. Det är därför viktigt att den pedagogiska forskningen inte fastnar i en förenklad kritik av organisationens ekonomiska logik utan förmår att utveckla nya fruktbara teoretiska begrepp för att kritiskt diskutera organisationens sociala och globala ambitioner utifrån andra perspektiv än rent ekonomiska.

I sin kritik av den snävt PISA- och resultatnriktade skolan (och förskolan) riktar artikelns författare läsarnas uppmärksamhet mot vad de skriver fram som ett ideal för framtidens skola. Det handlar mera om vilka kvaliteter som bör styra den pedagogiska verksamheten än om ett konkret innehåll. Lekande lärande och elevernas aktiva deltagande lyfts fram som viktiga hörnstenar för en demokratisk skola. En sådan skola skapar trygga elever med förmåga att hantera komplexa uppgifter och beredda att engagera sig i samhällets förändringar. På denna punkt handlar artikeln om läroplansteorin grundläggande fråga: vad räknas som kunskap? Varje generation inser att de utbildar sina barn för en värld som de endast delvis känner till och kan överblicka. Vilket urval av kunskap behöver då göras och hur ska dessa kunskaper bäst organiseras för att förbereda den unga generationen för morgondagens samhälle? På denna fråga finns inte endast *ett* svar och olika läroplaner lutar sig mot olika kunskapsfilosofiska föreställningar. De olika nordiska länderna har hanterat den transnationella policynivåns inflytande utifrån delvis olika förhållningssätt i sina läroplansreformer vilket

pekar på det nationella och lokala sammanhangets betydelse för tolkningar av vilka kunskaper som anses giltiga för den kommande generationens vuxna.<sup>1</sup>

Den tredje och sista punkten jag vill kommentera är författarnas rättmätiga kritik mot att förskolans och skolans demokratiuppdrag riskerar att hamna i bakgrunden i en skola där kunskaper och kompetenser ses som överordnade. Det som förvånar mig är att trots att artikeln tar sin utgångspunkt i pågående globalisering så kommer värnandet om demokratin i första hand till uttryck i att framhålla lekens betydelse för att skapa (genetiskt betingade?) samarbetande individer. Inom den pedagogiska filosofin finns en sedan länge pågående diskussion om hur vi kan förstå det kosmopolitiska som den kritiska punkt från vilken vi kan betrakta bland annat det marknadsmässigt globala, de möjligheter som ligger i ett överskridande av nationsgränser (digitalt, kulturellt, konkret) och de konsekvenser som uppstår av den ofrivilliga ”kosmopolitaniseringen”, till exempel till följd av ofrivillig migration eller flykt. Frågan som pedagoger i de nordiska och europeiska länderna behöver ställa sig i dag är hur skolans demokratiuppdrag ska förstås. Ingår det i skolans demokratiska uppdrag att lära elever att människor angår varandra? Vi riktar alltid blicken, förhoppningsfullt, mot nästa generation som vi hoppas ska kunna hantera saker som vi inte själva klarat. Men vilket är vårt ansvar som vuxna i dag? Vilket samhälle socialiseras dagens barn in i? För dagens elever är ord som ”tiggare” och ”gränskontroller” inga främmande ord, utan en del av vardagen. I dag utmanas demokratin i flera länder som vi har vant oss vid att betrakta som demokratier. Demokratin kan inte tas för given utan behöver erövrats om och om igen, av generation efter generation. Här räcker, vad jag förstår, inte leken som lösning utan det behövs en genomgripande samhällsdiskussion där den pedagogiska forskningen har sin givna plats. Vi kan till exempel börja med att med John Dewey konstatera att eftersom utbildning är en social process så förutsätter pedagogisk kritik ett socialt ideal. Dewey formulerade ett sådant socialt ideal som två kriterier för demokrati med vilka vi kritiskt kan analysera vår samtid. I vilken grad delas och kommuniceras gemensamma intressen av alla inom olika sociala grupper? I vilken grad förekommer fria och ofta återkommande kontakter mellan olika sociala grupper?

## Replik til Lillemyr, Wahlström og Ringsmose.

Dion Sommer & Jacob Klitmøller.

*Lillemyr* gør relevant opmærksom på den stærke vægtlægning af *medvirken* i de nye norske formålsparagraffer for børnehøve og skole, herunder at barnets/elevens aktive og engagerede læring kan udvikle *demokratiske holdninger*. Han henviser her til

<sup>1</sup>För en grundlig diskussion om nordiska länders relation till en europeisk policyagenda, se temanummer nummer 3, 2016, European Educational Research Journal, med Kirsten Sivesind och Ninni Wahlström som gästredaktörer.

*Barnekonventionen* om ”barnets bedste”, noget som vi kunne have fremhævet stærkere i vores artikel. Det er vi enige i; vi har dog forsket i udvikling af demokratiske holdninger i en senmoderne forhandlingskontekst med udgangspunkt i et børneperspektiv (se Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010 og 2013) og i relation til forskning i elevers ’stemme’ (Klitmøller 2015, 2016). *Barnekonventionen* er således en specifik historisk vesterlandsk forestilling. Pramling Samuelsson, Sommer & Gonzales (2016) har eksempelvis konstateret markante kulturelle forskelle mellem hhv. Guatamala-Maya og skandinaviske (svenske/danske) forældres børne- opdragelsessyn set i forhold til børns rettighed til at blive hørt, set og inddraget i beslutninger, der vedrører dem - som ligeværdige individer.

*Wahlström* gør som Lillemyr opmærksom på, at skolens opgave er at danne demokratiske holdninger, ikke mindst i en tid, hvor demokratierne er under et stigende pres. Vi deler *Wahlströms* indstilling, også at leg i daginstitutionen ikke er tilstrækkelig til at løfte den opgave, men at hver generation i den fremtidsparate skole skal ’lære demokrati’. Leg spiller dog en meget vigtig indirekte demokratiseringsrolle: Børn, i daginstitutionens sociale leg med jævnaldrende, praktiserer *interpersonelle forhandlingsregler* (fordeling af roller, bestemmelse af legetype, etc.) og indøver spontant *social synkroni* i stedet for at ty til simpel autoritær magtudøvelse, for så stopper legen. Det vil sige daginstitutionen er en tidlig socialiseringsarena, hvor en ’demos’ samhandlings-kultur grundlægges. Angående demokrati og uddannelse af relevans for samfund-skole vi vil henlede læserens opmærksomhed på Oelkers (2000). Han diskuterer relevant konflikten mellem et neo-liberalt individ- og uddannelsessyn og et dannelsesperspektiv på demokrati og uddannelse byggende på Deweys syn, noget som *Wahlström* også fremhæver. Biesta (2011) diskuterer Oelkers pointer og fremhæver, at et sådant perspektiv kunne bygge på et deliberativt fundament – altså på udvekslingen af argumenter mellem deltagere og ”*transformationen* af individuelle ønsker til kollektive behov” (s. 111). Han foreslår en ’forstyrrelsens pædagogik’, der fokuserer på at deltagerne undertiden standser op og forholder sig til om de aktiviteter der pågår er normativt ønskværdige (og ikke blot krav udefra eller styret af de enkelte deltageres personlige præferencer) – (se Klitmøller, kommer; Klitmøller og Wellnitz, 2016).

*Wahlström* har dog et problem med, at vores vision (delvist) bygger på evolutionen (c: ’homo sapiens infans’) mere end på et samfundsgrundlag (c: ’det kosmopolitiska’). Hun ser det som et enten/eller – dvs. ”en fråga om det genetiska eller det kosmopolitiska”. Måske har vi ikke været klare nok her, men vores tredje position anerkender ikke dette enten/eller. Vort fagsyn indebærer et nyt paradigme - en ikke-dualistisk ontologi, hvor udviklingspsykologi (developmental psychology) har forandret sig til udviklingsvidenskab (developmental science) (Gottlieb, 2007; Overton, 2015; Sameroff, 2010; Sommer, 2017); paradigmet antydes, men udfoldes ikke nok i artiklen. Sagt kort: Processer i makro-/mikro-miljøer (kosmopolitiske systemer; samfund; lokalsamfund; nærmiljø; daginstitution; skole; familie) påvirker og ændrer konstant, her-og-nu på vores biologi, f.eks. arvematerialet. Vores natur er således ikke fortids-fikseret, men plastisk, foranderlig og processeret kultur/natur. Eksempelvis ”tænder”/”slukker” børns leg aktivt for gener gennem såkaldt epigenetiske processer.

Genetisk virker legen som en beskyttende faktor: Den slukker for bestemte gener, som overaktiverer stress-niveauet, og tænder for andre, som tilsammen er med til at gøre småbørn mere 'stress-resistente' (Pellegrini, 2007). Legende-lærende processer i daginstitutionen medfører desuden konkrete bio-neurologiske konsekvenser. Set i lys af denne relativt nye forskning anerkender vi, at legen til dels er 'medkonstruktør af hjernen' (og arven) - eksempelvis øges antallet af det legende-lærende subjekts dendritter markant i hjernen. Herved vokser synapseforbindelserne signifikant, som igen avancerer det legende-lærende subjekts kognitive og sociale kapacitet til at lære nyt. Det er dét nye paradigme, som vi nu tager konsekvensen af og introducerer i vore vision om den fremtidsparate daginstitution (og skole).

Vedrørende den fremtidsparate daginstitution som en vigtig forudsætning for den fremtidsparate skole: Daginstitutionens enestående betydning for næste generations læring og udvikling anerkendes ikke (i Danmark), *når det handler om konkrete politiske initiativer for at løfte kvaliteten*. Ringsmose skriver eksempelvis: "Debatten på dagtilbudsområdet bliver alt for ofte overskygget af debatten på skoleområdet på trods af, at de tidlige år har stor betydning. Af og til dukker der debatindlæg op på dagtilbudsområdet. De handler ofte om normeringer, og har en tendens til at ebbe hurtigt ud igen". Her udstilles præcist den nedslående politisk-administrative ligegyldighed i Danmark. Daginstitutionerne udsættes for så markante normforringelser, at det nu direkte truer næste generations læring og udvikling. I Danmark underminerer den, med den ene hånd, førte daginstitutionspolitik således direkte de politiske initiativer, der iværksættes med den anden hånd for at "forbedre" folkeskolen. I vores vision konkretiserer og begrundes vi, *hvordan og hvorfor* den fremtidsparate daginstitution, med dens legende-lærende kvaliteter, er den helt nødvendige forudsætning for den fremtidsparate skole.

*PISA*: I december 2016 er den nye PISA-test offentliggjort, og har forventelig igen fået stor opmærksomhed. Vi lægger ikke skjul på, at vi er meget kritiske til *hele PISA-universet* (Klitmøller & Sommer, 2015; se også Dion Sommers blog på folkeskolen.dk). Det misforbereder næste generation til fremtidssamfundet; det er helt uden for vælgernes demokratiske kontrol, for man kan f.eks. ikke "stemme PISA ud". Der er nu i mange OECD-lande opbygget stærke administrative kulturer med karakter af autonome PISA-konsortier med deres egen inertie og logik. PISAs nærmest globale monopol status forstærkes endnu mere om et par år, for som Wahlström spørger: "Vad innebär til exempel det faktum at det från og med 2018 er et privat företag, det multinationale företaget Pearson, som ansvarar för konstruktionen och handteringen av PISA-testen?" Man kan her spørge enhver politiker: "Kan du tillade at i dit lands – Danmarks, Norges, Sveriges eller Finlands – daginstitution- og skoleudvikling kommer et privatkapitalistisk foretagende ind hvert tredje år og tester en årgang; for derefter at spille overdommer, og for alverden udstille og bedømme dit lands uddannelsesmæssige 'succes' eller 'fiasko'?"

PISAs historisk hurtige gennemslagskraft er sket eksempelvis i Danmark ved hjælp af såkaldte *apparatiske* (c: embedspersoner som loyalt betjener den til enhver tid sidde magt og selv er en del af magten). I stat og kommuner sørger de for, via styrkede ledelsesstrenger, at agendaen effektivt kan implementeres. PISA-universet og

test- og målstyringsagendaen har i dag etableret en ny type stærk politisk top-down styring af daginstitution og skole – et regime en af os har defineret som *den politiserede pædagogik* (Sommer, 2016). Gennem lovgivning og andre 'tvangstiltag' har den på kort tid erobret definitionsmagten, og hermed har presset alle andre pædagogiske grundsyn i defensiven. I Danmark er det store flertal af pædagogiske forskere klart kritiske; men de er som oftest koblet af for indflydelse i ministerier og kommuner. Kritikken ses også i andre nordiske lande, og den er massiv vedrørende adskillige forhold ved hele PISA-tænkningen (f.eks. Sjøberg, 2015) samt testens manglende validitet vedrørende landenes ranking (f.eks. Kreiner & Christensen, 2014). *Kritikken er ikke blevet fagligt seriøst imødegået - knap nok besvaret*. Systemet fortsætter upåagtet, og man kan spørge: Hvorfor? Den lever som et andet uvæsen sit eget liv og holdes implicit oppe af stærke politiske og ideologiske interesser samt effektive bureaukratier. PISA har tillige gjort det legitimt for politikere at "reagere på tal" og dermed at "regere med tal", som ikke engang udgør troværdigt evidens, hvilket faktisk sker i Europa (Grek, 2009). Det politisk særligt attraktive ved PISA er disse karakteristika - PISA:

1. Imponerer som et stort og internationalt uddannelsespolitisk særdeles indflydelsesrigt univers.
2. Er et effektivt politisk styringsredskab, som kan begrunde handlekraft.
3. Benover både politisk lægmand og kvinde; virker bl.a. på grund af dens uigennemskuelige avancerede statistik. Overbeviser den, som bekender sig til illusionen om "tallenes objektivitet".
4. 'Hjælper' politikere fra mange forskellige lande og kulturer til at "tale samme sprog". Dvs. tror på idéen om kommensurabilitet.
5. Udpeger (tilsyneladende) et uddannelsessystem manglende effektivitet, og viser om man halter bagefter de andre lande.
6. Er italesat som 'løsningen' på fremtidens globale konkurrence og som garant for væksten i et lands nationalprodukt.

Efter at have fulgt PISA-universet, fra dets historiske fødsel og udvikling op til i dag, er vi nået til denne konklusion: PISA er ude af kontrol, og den vil forsætte med at udbrede sin indflydelse uanset enhver faglig og saglig substantiel kritik. Men der er ikke en national pligt at 'være med' til den fortsatte underlægning af PISA-projektet. Når man påtænker hele konstruktionens enormt negative og styrende indflydelse på et lands uddannelsespolitik og skolepædagogik (som mere og mere også breder sig til den målstyrte daginstitution) så melder der sig dén tanke: Man kan faktisk melde sig ud. Det er ikke et forskningsanliggende at beslutte dét. Bolden ligger her hos vores folkevalgte politikere, og ikke mindst hos dem, der vælger dem ind på tinge.

## Referanser

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Gottlieb, G.G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*. 10(1), 1–11.

## Kommentar

- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015) (Red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag. (På norsk: Pedagogisk Forum, 2015).
- Klitmøller, J. (2016). Educational practice, student experience, and the purpose of education—a critique of “Pedagogy in Practice.” *Oxford Review of Education*, 4985 (July), 1–15. <http://doi.org/10.1080/03054985.2016.1200023>
- Klitmøller, J. (2015). Børns perspektiver på skolegang, undervisning og læring (s. 251–270). In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling - Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klitmøller, J. (kommer). Between ‘Pedagogy’ and ‘Pädagogik’ – A critique of Lived Pedagogy.
- Klitmøller, J. & Wellnitz, K. B. (2016). Understøttende undervisning i PISA-undersøgelsernes tidsalder (s. 45–59). In R. Kristensen & T. Szulevicz (Eds.), *Understøttende undervisning og læringsmiljøer - Kritiske perspektiver og reflekteret praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kreiner, S. & Christensen, K. B. (2014). Analysis of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of Countries According to reading literacy. *Psychometrica*, 79(2), 210–231.
- Oelkers, J. (2000). Democracy and education: about the future of a problem. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 3–19.
- Overton, W. & Molenaar, P. C. M. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science. In Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7<sup>th</sup> Edition (s. 9-62). New York: John Wiley & Sons.
- Pellegrini, A. D. m.fl. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261–276.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. & Gonzales, M. (2016). Children’s rights to participation in two cultures: Guatemala-mayan and scandinavian parent views of young children. In A. Farell & I. Pramling Samuelsson (Eds.). *Diversity: Intercultural Learning and Teaching in the Early Years* (s. 156–176). Oxford: Oxford University Press.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance – A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*. 11(1), 111–127.
- Sommer, D. (2017). UDVIKLING – Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab. København: Samfundslitteratur.
- Sommer, D. (2016). Fra kompetencebarnet til konkurrencebarnet – eller hvordan den politiserede pædagogik erobrede børnesynet. *Vera*. 2, 28–35.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education – a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children’s perspectives in theory and practice*. Heidelberg & New York: Springer Science & Business Media B.V. (Series: International perspectives on early childhood education and development, Vol. 2).