

## **Verdens bedste folkeskole?- eller fanden tager de sidste.**

---

### **Skolen for livet.**

Vendingen rummer visionen for de børn, der går i skole. De er i mange år en del af det, der hedder folkeskolen. Der er mange interesser: politikere, forældre, lærere, pædagoger og børnene, ikke mindst. Folkeskolen er passionernes og stridens holdeplads. Sådan har det altid været. Én af beretningerne i dansk skolehistorie om, hvor skrap, det kan gå for sig er historien om ”de stærke jyder” på vejlekanten. De førte fra slutningen af 1700 tallet og et par århundreder frem en indædt kamp for at håndhæve deres kristne værdier over for skolen og dens i deres optik, ugudelige rationalistiske lære. Deres oprør bestod bl.a. i, at holde børnene hjemme, de blev idømt multker (bøder), de beholdt fortfarende deres børn hjemme, og blev idømt flere mulker. Nogle af dem måtte gå fra hus og hjem, gård og dyr. Det tog de med, deres overbevisning kunne der ikke røkkes ved. I dag går det som regel mindre skrap for sig. Utilfredshed med folkeskolen går nu ikke på religiøs indoktrinering, men som oftest på diskussionen om det faglige niveau. Så både dem, der ønsker religion ind i skolen og dem, der ønsker et højere fagligt niveau, tyr til privatskolerne. I 2013 startede hver sjette elev i privat skole. Så jo, nok hedder den stadigvæk folkeskolen, men jo flere der

vælger den fra, i jo mindre grad er den al folkets skole.

Eksemplerne understreger, at skolen, udover den faglige dimension altid har været og er båret af stærke symboler og forventninger. Undervisningspligt indførtes 1814, og fra midten af 1800 tallet blev folkeskolen en del af det demokratiske dannelsesprojekt. Transformationen fra stændertid til folketid kom i præsten og folkeoplyseren N.F.S. Grundtvigs optik til at betyde, at det at fremme skolen for alle regeringer måtte være det vigtigste statsanliggende. Med indførelse af demokrati og folkestyre og grundloven af 1849, kom oplysning til at spille en langt større rolle for relationen mellem individ og samfund. Så i forhold til sammenhængskraft som nation har skolen også haft og har en central rolle.<sup>1</sup>

Opdragelse til bl.a. demokrati er stadig indeholdt i folkeskolens formålparagraf. Men selvom skolen er styret af dansk lovgivning, så er den også påvirket af, at den finder sted i en europæisk og globaliseret kontekst. Dette sidste viser sig på forskellig vis. På områder, hvor der ikke direkte kan lovgives fælles, foregår samarbejdet i EU via Den åbne Koordinationsmetode, også kaldet Lissabonmetoden, fordi den første gang blev taget i brug ved topmøde i Lissabon 2000. Formen er udviklet for at løse problemer, hvor det kan være vanskeligt at lave fælles regler pga. store regionale forskelle. Der fastsættes kvalitative og kvantitative indikatorer, som kan anvendes til at sammenligne, overvåge, kontrollere, og omsætte europæiske retningslinjer til nationale og regionale politikker. Eksempelvis på uddannelsesområdet, hvor de enkelte EU lande hvert andet år indsender data til EU-kommissionen i forbindelse med tværgående sammenligninger på

uddannelsesområdet, hvor man også inddrager de ofte omtalte PISA undersøgelser. Disse store undersøgelser er en del af den evalueringspraksis baseret på kvantitative målinger, som især har udviklet sig gennem de sidste tyve år, affødt af det markedsperspektiv, der er fulgt med globaliseringen. Om netop denne praksis udtaler i øvrigt fhv. uddannelsesprofessor Knud Illeris i forbindelse med udgivelse af antologien *”Læring i konkurrencestaten”* (2014) at den er på vej til at blive en massiv fiasko. *”Så længe, vi øger topstyringen og kun anerkender resultater, der kan måles, fortsætter vi med at få uddannelsesproblemer og skaber paradoksalt nok flere elever og kursister, der mangler de egenskaber, der bliver stadig mere brug for, nemlig de fleksible omstillingsparate og innovative.”*<sup>ii</sup> Det er således af mange grunde påtrængende nødvendigt at beskæftige sig med folkeskolen. Lever den op til at være ”skolen for livet”, jf. folkeskolelovens formålsparagraf, som vægter såvel faglig som personlig vækst? Vedtagelse af loven om inklusion af børn med særlige behov (2012) og en mere omfattende folkeskolereform (2013).<sup>iii</sup>, som trådte i kraft efter sommerferien 2014, øger kravene og presset og skærper relevansen af at se foretagedet efter i sømmene..

## Baggrunden for folkeskolereformen- de store undersøgelser.

Indtil 1990'erne var den udbredte forestilling, at den danske folkeskole var i top både mht. faglig og personlig udvikling. Under Schlüterregeringen ultimo 1980'erne og til 1993 var Bertel Haarder

undervisningsminister. Han undrede sig over jævnligt at høre den danske folkeskole omtalt som verdens bedste, samtidig med at konkrete møder med den i dagligdagen gav ham en anden oplevelse af dens aktuelle tilstand.<sup>iv</sup> Han tilmeldte derfor Danmark en undersøgelse af IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en international organisation af pædagogiske forskningsinstitutioner. Undersøgelsen fokuserede på elevernes læsevne og matematikundskaber. Resultatet, som forelå i 1994 viste, at den danske folkeskole i stedet for at ligge højt på listen rangerede på linje med lande som Venezuela, Trinidad og Tobago<sup>v</sup>. I 1994 var regeringen imidlertid blevet socialdemokratisk, og evalueringer som ovennævnte var ikke dens kop te. Evalueringer havde, mente man, en ekskluderende effekt. I 2003 hed statsministeren Fogh Rasmussen, og undervisningsministeren Eva Tørnæs. Hun konstaterede, at den rummelige folkeskole ikke havde været i stand til at bryde den sociale arv. Tværtom øgedes afstanden mellem børnene i faglig henseende. Det fik socialdemokraterne til at ændre standpunkt mht. evalueringers legitimitet som politisk beslutningsgrundlag. Aktuelt har siddende undervisningsminister Christine Antorinis netop brugt PISAs fortløbende evalueringsresultater som del af argumentationen for at få hævet det faglige niveau og som dokumentation for manglende integration af de svageste elever, dvs. som hovedargument for skolereformens nødvendighed. Danmark har siden 2000 deltaget i de nævnte PISA undersøgelser (Programme for International Student Assessment), et program, der er etableret i samarbejde blandt

regeringer i OECD's (Organisation for Economic Cooperation and Development) nu 30 medlemslande. Undersøgelserne finder sted hvert tredje år. Formålet var fra start at måle, i hvilket omfang de deltagende landes uddannelsessystemer forbereder deres elever til at blive livslangt lærende og til at spille konstruktive roller som borgere i samfundet. PISA-testen vurderer altså ikke kompetencer ud fra specifikke læseplaners indhold men ser på, hvor godt unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer fra det virkelige liv.<sup>vi</sup> De danske reaktioner på PISA undersøgelserne har gennem årene vekslet mellem henholdsvis beundring for især de finske resultater, og udsagn om, at PISA tallene var ubrugelige som andet end skyts til genindførelse af "den sorte skole".<sup>vii</sup>

## Målene- Reformens indhold

Efter et turbulent forår med strejker blandt og lock-out af lærerne, indgik Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk folkeparti, Venstre og Dansk folkeparti 7.6.2013 aftale om en folkeskolereform. 20.12.2013 udsender undervisningsministeriet følgende meddelelse, som omhandler kernen i reformen, derfor citerer jeg dens fulde ordlyd:

"I dag har et meget bredt flertal i Folketinget støttet op om loven, der er afsat for den nye folkeskole, som vores elever vil møde efter sommerferien næste år. Loven vil være med til at skabe varige forbedringer og løfte det faglige niveau og trivslen i vores folkeskole, så alle børn bliver så dygtige, de kan" siger undervisningsminister Christine

Antorini. I foråret 2014 behandles det sidste af de tre lovforslag, som udmønter den lovgivning, der er nødvendig for gennemførelse af folkeskolereformen. Lovforslaget omhandler blandt andet elevplaner og kvalitetsrapporter. Efter de to love skal skolerne fra august 2014 tilbyde eleverne en længere og mere varieret skoledag. Det betyder, at elevernes skoleuge fremover bliver længere-30 timer for børnehaveklassen til 3. klasse, 33 timer for 4.-6.klasse og 35 timer for 7-9. klasse. Med den længere skoleuge følger flere fagopdelte timer til blandt andet dansk, matematik, fremmedsprog, natur/teknik og de praktiske /musiske fag. Der indføres også understøttende undervisning, som skal kunne varetages af både lærere og pædagoger eller andre med en relevant baggrund. Lovene medfører også, at alle elever skal have minimum 45 minutters bevægelse og motion i gennemsnit om dagen. Derudover bliver det obligatorisk for skolerne at tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse- og efter næste folketingsvalg bliver det også obligatorisk for eleverne at deltage i netop dette. Samtidig skaber lovene mulighed for i langt højere grad at inddrage den omgivende verden i skolen. Fremover er kommunerne forpligtet til at sikre, at skolerne samarbejder med det lokale idrætskultur-og foreningsliv. Lovene rummer også en række nye muligheder for udskolingen. Eleverne vil få valgfag allerede fra 7. klasse, ligesom der bliver mulighed for at oprette eliteidrætsklasser. Folkeskolens

afgangsprøver bliver omdøbt til 9.klasseprøver, og afgangsbrevet bliver udvidet med fag og kurser, som kan tages på ungdomsskoler. Lovene medfører derudover en række regelforenklinger, blandt andet en enklere styring af timetallene i folkeskolen, mulighed for at kommunerne selv kan oprette valgfag og en lempelse af holddannelsesreglerne. Skolerådet ændres til Rådet for børns læring og udvides dermed til også at omfatte dagtilbudsområdet.” Citat slut.

I januar 2014 er reglerne om valg til skolebestyrelse og oprettelse af det nye Rådet for børns læring trådt i kraft. Øvrige ændringer er trådt i kraft ved skoleårets start august 2014. Samtlige ændringer er indarbejdet i folkeskoleloven af 27.5.2013. Fagligt løft er altså målet. Og redskaberne dertil er flere timer, understøttende undervisning ved lærere, pædagoger eller andre med relevant baggrund, lektiehjælp, daglig motion, og forpligtelse til samarbejde med eksempelvis idræts- og kulturelle foreninger. Dertil kommer mulighed for særlige tilbud til børn med specielle talenter (ændrede holdopdelinger, særlige muligheder for eliteidrætsklasser) og til børn med særlige behov udover den differentierede undervisning (jf. folkeskolelovens §5,6). Med andre ord: Folkeskolen skal præstere mere og rumme flere.

## Hvordan når man dertil?

Diskussionen om reformen kørte og kører i højeste gear. Hvordan opfylde målet om, at alle børn skal blive så dygtige de kan? for nu at citere undervisningsministeren. Er der

ressourcer nok?- Er lærerne dygtige nok? Hvordan skal det gå med samarbejdet mellem lærere og pædagoger?- Hvordan med lærerens nye arbejdstidsregler?

Diskussionerne kører, og er præget af fokus på detaljer og enkeltproblematikker og udmærker sig stadigvæk efter reformens ikrafttræden efter sommerferien 2014 ved fravær af overordnede overvejelser, som kan give de forskellige tiltag retning. Når øverste politisk ansvarlige, undervisningsministeren spørges om midler og metoder, er svaret det samme, at vi skal have løftet det faglige niveau, og at flere skal inkluderes. Og at det gode ved reformen netop er den enkelte kommunes og den enkelte skoles frihed til at få tingene til at køre i praksis.

Forskere på feltet koncentrerer sig ligeledes om beskrivelser og analyseresultater på enkeltområder, bl.a. om inklusion af børn med særlige behov. Når det kommer til handling, er det noget af det mest originale man kan komme op med høreværn for den enkelte elev, hvis støjniveauet er for slemt, og forslag om genindførelse af disciplinære straffe til afretning af genstridige elementer.

Samme cirklen uden om den varme grød og mangel på konkret forholden sig til de aktuelle problemer, så vi bl.a. i POLITIKENS kronik 26.4. 2014, hvor formand for skolelederforeningen Claus Hjortdal under overskriften: ”*Hver for sig er vi stærkere sammen*” kommer med sit bud på, hvad der skal til, for at målene med skolereformen kan nås. Han peger i kronikken på nødvendighed af en *kulturforandring*, og refererer til et rundspørge til landets skoleledere. Halvdelen af dem har deltaget i undersøgelsen, som viser, at skolelederne er indstillet på at skolen ”*skal drives på en ny måde*”. Og senere i kronikken hedder det: *Skolen skal nytænkes som den helhed og det fællesskab, som*

*reformen udfolder sig i.* Hvad det konkrete indhold skal være, forlyder der ikke noget om. Kronikkens centrale budskab er, helt i tidens ledelsesånd. Kronikøren ønsker en mere tydelig ledelsesmæssig platform under henvisning til, at lederen jo samtidig med loyalitet over for medarbejderne også skal levere resultater. Præget af de seneste mange års ledelsesfilosofi om topstyring går han automatisk ud fra den antagelse, at der er en modsætning mellem loyalitet, fagligt fællesskab og kravet om resultater. Megen hjælp er der heller ikke at hente i fire udsendelser i foråret 2014 på vores public service kanal DRK med udsendelsen: ”Så kan de lære det”, hvor man i sekvenser på ½ time søger at anskueliggøre udviklingen fra sort skole, over projektorientering, selvforvaltning og til testpræget undervisning anno 2014. Form og indhold er overfladisk og diletantisk formidlet, så det under ingen omstændigheder kvalificerer debatten. Skal jeg pege på noget fra vor Public Service kanal DR der kan bruges, vil jeg henvise til DR2 udsendelse 20.2.2012: Danskernes Akademi ved lektor Frans Ørsted Andersen, forsker AAU. Han giver her en introduktion til sit flerårige forskningsprojekt om finsk og dansk folkeskole. Det er resultaterne af dette arbejde, der vil danne udgangspunkt for min beskrivelse, analyse og bud på problemstillinger og nødvendige løsningstiltag, hvis de potentialer, der ligger i inklusions- og folkeskole -reformen skal blive til andet end hensigtserklæringer og spredt fægtning.

## Verdens bedste folkeskole- finsk og dansk læringsmiljø

Det er de nævnte store undersøgelser som PISA, og diskussionen omkring dem, der er baggrund for og i fokus i Frans Ørsted Andersens bog *Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø*” 2010. Bogen bygger på et forskningsforløb og ph.d.-afhandling fra 2004- 2009 med titlen *Danske og finske læringsmiljøer-de danske og finske PISA resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv.*

Ørsted Andersens overordnede forskningsspørgsmål for projektet er 1) Hvordan er danske og finske skoleelever og læreres oplevelse af skolegangen og udbyttet heraf? 2) Hvorfor er de finske PISA resultater generelt bedre end de danske? <sup>viii</sup> Så mens formålet med ph.d. afhandlingen var at belyse forskelle og søge forklaringer herpå, formidler bogen *Verdens bedste folkeskole* overvejelser og resultater. <sup>ix</sup>

Ørsted Andersens udgangspunkt er, at da mange forskellige store undersøgelser samstemmende peger på markante forskelle mellem finsk og dansk niveau må forskellene anses for at være veldokumenterede. Desuden begrunder han sin undersøgelses relevans med den kritik, der fortløbende og samtidigt har været rejst af de mange store undersøgelser gennem de sidste tyve år. Han går med sin bog ikke særskilt ind i vurdering af kritikken, men fokuserer på finske og danske læreres og elevers oplevelser og vurderinger af undervisningen. Med sin afhandling og bogen ”*Verdens bedste folkeskole*” søger han således en kvalitativ mere teoriforankret opfølgning på de store kvantitative undersøgelser, bl.a PISA. <sup>x</sup>

Med casestudier i 1.-6.klasse på fem danske og fem finske folkeskoler kan der, anfører Ørsted Andersen, ikke etableres en direkte dokumenteret sammenhæng mellem resultaterne af disse og de danske og finske

PISA-resultater, ligesom der ikke kan *bevises* noget med undersøgelsen. Men der kan samlet, når de kvalitative data kobles på de store undersøgelser, og ud fra mange samtaler med danske og finske kolleger peges på centrale forhold, så undersøgelsens resultater fremtræder både sandsynlige (reliable) og gyldige (valide) som baggrund for videre forskning og handling.<sup>xi</sup>

Han begrunder valget af netop DK og Finland i et komparativt studie med undren over de store forskelle, når det tages i betragtning, hvor meget de to samfund ligner hinanden. De er nordiske velfærdssamfund, medlemmer af EU med nogenlunde samme størrelse befolkning, sammenlignelige økonomier, ensartede familieforhold med travlhed og mange skilsmisser, massivt udearbejdende forældre, fælles pædagogiske traditioner med enhedsfolkeskoler, gratis SU til de studerende m.m. Endvidere er der formelt ifølge lovgivningen ret stor overensstemmelse mellem den finske og den danske folkeskolelov. Frans Ørsted Andersen stiller derfor spørgsmålet, hvorfor dette nordiske land, der på så mange områder ligner Danmark, så markant adskiller sig, når effekterne af uddannelsessystemerne gøres op.

Men lad os før yderligere fordybelse i Ørsted Andersens resultater, og hvad de kan bruges til, følge ham på et besøg i en finsk folkeskole, og tage et kig ind i en finsk skoledagligdag.<sup>xii</sup>

## Fra en finsk skoleklasse

Det er en 4. klasse med børn fra mange sociale lag, fra mange etniske grupper, og der er børn med sociale og psykiske problemer,

Taurette, ADHD og Asperger. Med disse forhold in mente studser Ørsted Andersen i første omgang over at komme ind i en klasse, som allerede fra timens start er i gang med faglige aktiviteter. Klasselæreren Sari fortæller, at det har været et slid at nå dertil, og at hun i lighed med sine kolleger siden 1. klasse har knoklet med at fokusere på især fem indsatsområder for undervisningen. Det drejer sig om: *Betydning*, dvs. at i folkeskolen skal man lære det bedste fra kulturens og videnskabens skatkammer. Skolen er det vigtigste i barnets og samfundets liv og kræver derfor stor respekt fra alle. *Maksimal indsats*. Alle elever skal yde deres bedste, og læreren sørger for, at den enkelte elev lærer så meget og når så langt, som det overhovedet er muligt. *Fællesskab*. Dvs. at folkeskolen er et fællesskab for alle børn, og det nødvendiggør, at man tager udpræget hensyn til hinanden, er høflig og respekterer hinandens forskelligheder samt de fælles sæt spilleregler. Alt sammen en helt nødvendig forudsætning for demokratisk dannelse. *Gode arbejdsvaner*. Det betragtes som helt afgørende at få etableret gode arbejdsvaner og-rutiner, herunder at man bliver i stand til at arbejde koncentreret, flittigt og vedholdende. *Fysisk sundhed*: Skal ovenstående lykkes, må skolen også påtage sig et ansvar for børns fysiske sundhed. Der er således gratis sund skolemad til alle og fokus på frisk luft og motion.

Klasselærer Sari fortæller, at det ikke var lykkedes at nå til en så velfungerende en klasse, som den aktuelt fremstår uden samarbejdet med *lærerassistenterne*. I hendes klasse er der to, Johanne og Emilia. De har begge været i gang med at få klassen klar, inden timen begynder. Undervejs i timen tager Emilia fire af eleverne med til et grupperum. Mens Johanne undervejs forlader

klassen med elever som har brug for at køle lidt af.

De to lærerassistenter er ansat på fuld tid. 100 elever giver altid automatisk én lærerassistentstilling, men langt de fleste assistenttimer udløses af elever med særlige behov/problemer. Udover de lige nævnte opgaver, udfører lærerassistenterne eksempelvis følgende: frikvartervagt, midlertidig vikardækning, lejrskoler, lektiecafé, opstilling til forsøg i biologi, installering af it-programmer, klargøring af av-udstyr, pakning af lånte undervisningsmateriale, oprydning, kopiering osv. Den ene af de to lærerassistenter Johanne deltager i alle 4. classes 24 egentlige timer, men der er stadig 14 timer tilbage til øvrige arbejdsopgaver. Skolens leder mener lærerassistenterne er nødvendige for at kunne få skolen til at fungere. Det er Frans Ørsted Andersen efter sit besøg også overbevist om. Han nævner afslutningsvis, at skolen både blandt pædagogisk personale og blandt forældrene har et rigtigt godt ry. Alle har fortalt ham, at det er en glimrende skole, børn og personale trives, lærer og udvikler sig på bedste vis, og han konkluderer.” *Her er rart at være- uanset hvor man kommer fra og hvordan man i øvrigt er skruet sammen.*”<sup>xiii</sup>

## Lighed gennem uddannelse- en overordnet værdi.

Som nævnt indledningsvist deler Finland og Danmark stort set målsætning på det formelle lovgivningsplan. Og den danske undervisningsministers udtalelse om at alle elever skal blive så dygtige som muligt er helt identisk med den målsætning, vi netop har hørt klasselærer Sari ytre, i overensstemmelse

med sine kolleger i øvrigt. Hvor kommer forskellen så ind? Ørsted Andersen viser med sin undersøgelse, at den finske uddannelsespolitiske diskurs og praksis er styret af den overordnede værdi, der hedder *lighed gennem uddannelse*.

Dette klare og eksplicitte mål anses af nogle finske uddannelsesforskere for at være en del af forklaringen på, at det er lykkedes det finske uddannelsessystem at få de elever, der normalt ville have været de svageste i systemet, til rent faktisk at få et udbytte af undervisningen, klart over det niveau, de svageste elever i fx andre nordiske lande når op på.<sup>xiv</sup>

Øjebliksbilledet fra den finske 4.klasse sammenholdt med Ørsted Andersens resultater i øvrigt angiver nogle tydelige *fælles værdier*, der som en slags del mål og midler understøtter det overordnede fælles mål om lighed gennem uddannelse. Jeg vil i det følgende fremdrage nogle eksempler fra Ørsted Andersens undersøgelser, som demonstrerer, hvorledes værdierne omsættes i daglig praksis. Og at en afgørende faktor for de positive resultater er, at de forskellige forhold *spiller sammen*.

Læreren er som det fremgår helt klart også ved besøget i den finske 4.klasse, en central figur. Den finske lærer har høj status allerede qua sin uddannelse, og efterfølgende som formidler af fag og faglighed. Uddannelsen er et femårigt universitetsstudium og én af de mest efterspurgte uddannelser i Finland. Kun hver tiende ansøger kom ind i 2008/09. Den centrale kompetence, som den finske læreruddannelse giver de studerende er af didaktisk art, dvs. man bliver ekspert i undervisning, formidling, læreprocesser, evaluering og klasserumsledelse. Den finske læreruddannelse er en klasselæreruddannelse. Det er helt normalt, at finske klasser har deres

klasselærer i helt op til 70-80 % af tiden. Klasselæreren er således også ekspert i sin egen klasse.<sup>xv</sup> Der er megen struktur på de finske læreres hverdag, og alle opgaver, møder og også kontakt til forældrene afvikles inden for den tid, de er på skolen.<sup>xvi</sup> Målet om lighed gennem uddannelse hjælpes på vej af **høje faglige ambitioner**. Klasselærer Sari i eksemplet fra 4.a. betragter det som nævnt som sin fornemmeste pligt at bidrage til, at hver elev yder sit bedste og kommer så langt fagligt som overhovedet muligt. Et mål, der ifølge Ørsted Andersens undersøgelse er almindelig anerkendt blandt finske lærere.<sup>xvii</sup> Den finske lærer opfatter sig som leder, samlingspunkt, den ansvarlige for undervisning og læring. Dirigenten, der skal samle orkestrets opmærksomhed om det fælles projekt.<sup>xviii</sup> Læreren rolle som klasselærer hænger meget sammen med næste del, som er **kontakten og kendskabet** til den enkelte elev. Den daglige kontakt markeres på forskellig vis, eksempelvis nævner Ørsted Andersen fra sine feltnotater, at samtlige elever stiller op på række inden dagens begyndelse, og at både skoleleder og klasselærer hver morgen hilser på hver enkelt elev. De finske læreres argumentation herfor er, at de så i hvert fald én gang hver dag har en personlig kontakt til hver enkelt elev. Så eksemplet, der måske kunne give nogen kuldegysninger og mindelser om sort skole med stillen op på række, forklares som markering af relation, anerkendelse og personlig tilgang..<sup>xix</sup> Lagt sammen med de mange timer, giver det et godt kendskab til hver enkelt. Dette individuelle fokus understreges også i en meget specifik feed-back på opgaver til hver enkelt elev. Ørsted Andersen kobler her sine empiriske fund sammen med den beskrivelse psykologen Vigotsky giver af, hvad han

forstår som Nærmeste Udviklings Zone: ”*Afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau som bestemt af selvstændig problemløsning og det potentielle udviklingsniveau som bestemt af problemløsning under voksen ledelse eller i samarbejde med dygtigere kammerater.*” Vigotsky understreger her vigtigheden af de relationer og det fællesskab, barnet er en del af i forbindelse med læring. Og understreger, at et barns udvikling, og dermed tilknytningen til egen ZNU er dybt afhængig af dets muligheder for at erfare social interaktion med mere erfarne og kompetente personer end sig selv.(Vigotsky, 1978)<sup>xx</sup> Det klare fokus på faglig indlæring og lærerens vigtige rolle bidrager til at definere forholdet mellem lærer og elev som et **professionelt** forhold dvs. forskelligt fra det hjemlige liv<sup>xxi</sup>. Det hjælper eleverne med at se forskel på hverdagskultur- og skolekultur, ligesom der hermed markeres, at skolens rum og det der sker her, er fælles for alle elever.<sup>xxii</sup> I øvrigt markeres adskillelse af den finske skole som anderledes fra elevernes hverdag også som nævnt ved, at forældrene ikke er til stede bl.a. i klasseværelserne, som det kan opleves i danske skoler. De har direkte adgang til lærerne i deres træffetid, men ikke til klasseværelset. Klasselærer Sari markerede i eksemplet fra 4. klasse i den finske skole, at **fællesskabet** er afgørende. Da folkeskolen er et fællesskab for alle børn, nødvendiggør det, at man tager udpræget hensyn til hinanden. Dette som markering af ens vilkår, når børnene er i klasserummet til forskel fra de forskellige vilkår de kommer fra. Som en lærer i undersøgelsen udtrykker det: ”Blot forholdene omkring *koncentration, gode arbejdsvaner og hensyntagen til hinanden* er på plads, så kan det meste af det andet, vi



gerne vil nå i skolen, også lykkes”.<sup>xxiii</sup> Det indtryk, Ørsted Andersens får, er at de finske skoleklasser, han har besøgt netop er præget af fællesskab, gode arbejdsvaner, god omgangstone, hensyntagen, arbejdsro og fælles opmærksomhed omkring de faglige aktiviteter.

Mht. det professionelle læringsmiljø henviser Ørsted Andersens til professor i pædagogik ved universitetet i Hannover Thomas Ziehe, som mener, at skolen skal skabe en ramme af ”god anderledeshed”. Skolen skal hermed danne modstykke til elevernes forbrugsorienterede og almindelige hverdagsliv. Og dermed hjælpe eleverne i en balance mellem engagement og fremmedhed, hvilket ifl. Ziehe giver eleverne valgmuligheder. (Ziehe 2007). Og som støtte for klare undervisningsmål og strukturer fortsætter han: ”*Alt hvad der øger det diffuse, må så vidt muligt undgås for hovedtruslen udspringer i dag af vilkårligheden. I skolepædagogisk sammenhæng er rutineprægede restruktureringer, som modarbejder diffusionsproblemerne, blevet aktuelle.*”<sup>xxiv</sup>

De empiriske fund understøtter ifølge Ørsted Andersen teoretiske fremstillinger i finske og amerikanske undersøgelser, som peger på forhold, som har særlig betydning for skabelsen af undervisningssituationer, der er præget af intensitet, koncentration og engagement (flow)<sup>xxv</sup>

Det drejer sig ifølge psykologerne og flow-teoretikerne Csikszentmihalyi og Knoop om følgende 1) opstilling af klare, konkrete, meningsfulde og realistiske mål. 2) Feedback, dvs. løbende og relevant tilbagemelding, om hvordan man klarer sig. 3) en passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden side. For store udfordringer giver stress, for små

giver kedsomhed). 4) Fjernelse af distraherende faktorer. 5) håndterlige, forståelige og præcise regler for arbejdet/aktiviteterne.<sup>xxvi</sup> Disse forhold kan skabe særligt gunstige øjeblikke med dyb koncentration og arbejdsglæde (flow-situationer) for mange elever.<sup>xxvii</sup>

I forhold til den overordnede værdi: Lighed i uddannelsen, peger Ørsted Andersen yderligere på en række empiriske fund, som ikke var i fokus i hans undersøgelse, men som tydeligt ser ud til at indgå som **støtteelementer**, i forhold til de overordnede mål. Det drejer sig om **skolepulte**, hvor hver enkelt elev opbevarer undervisningsmateriale. Det drejer sig om kontinuerligt nyt og avanceret **undervisningsmateriale**, som under samme tema rummer forskellige sværhedsgrader til elever på forskelligt udviklingsniveauer<sup>xxviii</sup>. Dette muliggør sammen med flere undervisere i klassen som i Saris 4. klasse, en konkret differentiering i undervisningen i samme klasselokale og inden for fællesskabets ramme.

Dertil kommer **lektiehjælp**, som er med til at bidrage til det enkelte barns mulighed for læring på lige fod, og dermed lighed i uddannelsen, uanset hvilken bagage, det enkelte barn kommer med. Lektiehjælpen varetages af lærerassistenter, som i forvejen har kontakten med børnene.<sup>xxix</sup>

Endelig er der med et fokus på **bevægelse og motion og frisk luft** i frikvarterer, og **gratis sund mad** også lagt op til at give lige muligheder på det punkt, inden for skolerammen. I forhold til den overordnede målsætning og værdi om lighed i uddannelsen, konkluderer Ørsted Andersen, at de nævnte elementer i undervisningen bidrager til både faglig og personlig inklusion,

og dermed også til mindsket kundskabsspredning blandt eleverne.<sup>xxx</sup>

## Den finske model- forstået som social kapital.

I forbindelse med den vægt, der har været lagt på lærerens uddannelse og rekruttering i Finland som dominerende forklaring på den finske PISA succes i den offentlige debat i Finland, udtaler de finske

uddannelsesforskere Jouni Välijärvi og Pirjo Linnakylä, fra det finske PISA-team i deres bog *The Finnish Success in PISA and some reasons behind it (2002): Finlands gode resultater synes at være forbundet med et helt netværk af sammenhængende faktorer, herunder elevernes egne interesser og fritidsaktiviteter, skolernes læringsmiljøer, forældrenes støtte såvel som andre sociale og kulturelle forhold*<sup>xxxi</sup>

Ligesom Ørsted- Andersen almengør de konkrete daglige praksisser ved at sætte dem ind i teoretiske begrebslige rammer om *læringsrum og nærmeste udviklingszone* vil jeg med citatet ovenfor henvise til endnu en teori til begrebsliggørelse og forklaring i forhold til *gensidighed og sammenhæng*, mellem forskellige faktorer, som forfatterne anfører.

Det drejer sig om teori om fællesskaber forstået som social kapital ved den amerikanske sociolog og professor ved Havard Universitet Robert Putnam. Han definerer social kapital som bygget op over følgende elementer: *Centrale overordnede værdier, netværk, og tillid til eksistensen af disse (social tillid) og sammenhængen mellem disse*.<sup>xxvii</sup> . Sammenhænge, som de to uddannelses forskere beskriver i citatet ovenfor.

De fælles værdier beskrives som en hovedhjørnestein i forståelsen. Det er værdier, som eksisterer i kraft af alles tilslutning til et givet fællesskab. I den finske skole repræsenterer målet om: *Lighed gennem uddannelse* en sådan værdi.

Eksemplerne fra den finske skolepraksis understreger, at fællesskaber forstået som social kapital, ikke skabes ved dekretering af målsætninger eller værdier som eksempelvis lighed gennem uddannelse. En vigtig pointe, når vi overfører til dansk kontekst.

Målsætning om, alle danske skoleelever skal blive så dygtige som mulige forbliver målsætning og dekret, hvis ikke målsætningen behæftes med fælles anerkendte værdier og forestillinger om, hvorledes det skal ske. Den finske model er som eksemplerne viser, præget af en sammenhæng mellem værdier, mål, metoder og praksisser.

Loven om inklusion og Den danske skolereform tilstræber i kraft af forskellige bestemmelser tilsyneladende lighed. Eksplicit angives det, at inklusion af børn med særlige behov skal ske for, at disse børn skal have mulighed for at blive en del af alle børns fællesskab. Ligesom skolereformen rummer muligheder for støtte til de børn, der har særlige behov som ekstraundervisning og lektiehjælp. Så langt så godt. I forhold til beskrivelsen af den finske skole, og skoledagligdag, især ved besøget i Saris 4. klasse, er det imidlertid tydeligt, at forskellen mellem de to skolesystemer især viser sig i graden af sammenhæng i forvaltning af målene. I forbindelse med den danske folkeskolereform fremhæves det eksempelvis, at lærere og pædagoger hver især har mange talenter at spille ind med i et samarbejde. Samordning af de professionelle ambitioner i forhold til fælles mål bliver afgørende for om målene nås.

Både den danske og den finske skole har ifølge Ørsted Andersens undersøgelse mange positive muligheder for gode læringsrum. Den finske vinder blot på de fleste områder. En vigtig forudsætning, er som det beskrives af lærere og forskere, at der i praksis er en tæt sammenhæng mellem de enkelte elementer. En sammenhæng, der i øvrigt rækker ud over skolen til forældre og andre aktører i det civile samfund.

Det fælles sigte er som nævnt ikke nok, skabelse af fællesskab som social kapital kræver implementering over tid. Det kræver som Sari i den finske 4. klasse også giver udtryk for, et langt og vedvarende slid. Og det kræver gensidighed, så alle oplever at få noget ud af at deltage. Her kan vi trække skolelederformandens ord om *kulturforandring* frem. Det er netop en kulturforandring præget af sammenhæng i forhold til overordnede mål, der skal til. Det forudsætter en styrket ledelsesmæssig platform, der ikke som det fremgår af kronikkens overskrift skal baseres på, at *hver for sig er vi stærke sammen*. Men modsat: *Sammen er vi stærke, også hver for sig*. Så den enkelte lærer, ved at han hun ikke står alene, men er en del af et bæredygtigt fællesskab. Og at man er fælles om at levere resultater. Så skolelederens særlige ledelsesopgave består i at sikre vilkår for at skabe sammenhængskraft og kontinuitet, som netop er kernen i social kapital, og som er den enkle opskrift bag den finske model. Det kræver, at bestræbelserne koordineres, og ikke stritter i alle retninger. Det er en forudsætning for, at opgaven overhovedet kan løses. Det kontinuerlige arbejde med realiseringen er nødvendigt for at bæredygtige fællesskaber, som social kapital, kan *holdes ved lige, udvikles og cementeres* i et kontinuerligt samspil. Endelig er der det

tredje element i Putnams forståelse af social kapital: *social tillid*. Øjebliksbilledet af Saris 4. klasse understreger, at samarbejdet mellem lærer og lærerassistenter kun kan foregå effektivt med samme mål for øje og i tillid til, at det er samarbejdet herom, som driver værket. Så omsætning af formulerede *værdier* til fælles handlinger, som understøtter de vedtagne værdier forudsætter kontakt, kommunikation og en tillid til såvel fællesskab som tiltroen til værdiernes gyldighed.

Et kernebegreb i opbygning af social kapital, eksempelvis i form af en skolekultur, bliver således *gensidigheden*, dvs. at de værdier, man bygger på, skal have så megen gennemslagskraft, så de får en *styrende* funktion, og de skal have så megen værdi for de aktører, der deltager, så disse er indstillet på at *tilslutte sig*, og *underordne* sig de fælles værdier, som altså får *forrang* fremfor andre værdier. Gensidigheden betinger, at den enkelte føler en tilskyndelse til at iagttage de fælles værdier, fordi man ved, at man både yder og får. Med andre ord: tilslutning baseres på den vurdering, at den enkelte selv får meget igen ved at tilslutte sig, hvilket er en forudsætning for *indtræden, deltagelse* og *forbliven* i fællesskabet. I spørgsmålet om skolekulturen må man således som lærer tage stilling til, om man er enig i vægtning omkring faglighed og samarbejde som en forudsætning for en helhjertet indsats. Man skal have overtaget værdierne, så de bliver ens egne. Gensidigheden omkring de finske læreres tilslutning til den overordnede værdi er til stede i form af et *tilfredsstillende arbejde, der giver resultater og høj status som profession*. Klarhed omkring de styrende værdier er også centralt for formidling til omverdenen, så forældre, elever og andre institutioner, ved, hvad ”skolen står for”.

Jeg mener at Ørsted Andersens empiri fra de finske og danske folkeskoler bekræfter, at der kan udsiges væsentlige forhold også ved de skolefællesskaber, han beskriver, ved brug af de tre nævnte elementer: *fælles værdier, netværk og social tillid*. Kortlægning af og tilslutning til gældende værdier bliver derfor et vigtigt skridt i udvikling af et fagligt fællesskab, idet identificering med centrale værdier er en forudsætning for at man kontinuerligt kan tage stilling til, hvorledes man kan *justere, udvikle, bibeholde eller afskaffe* nogle af disse. Ørsted Andersens sammenlignende undersøgelse af danske og finske skoler kan bruges som et skridt i retning af en sådan kortlægning, som giver mulighed for stillingtagen i forhold til den videre udvikling – af både den danske og den finske skole.

Social kapital etableres altså ikke på en studs. Der er, som vi har set, tale om en kontinuerlig proces, som udfolder sig i en gensidighed mellem aktuel praksis og eksisterende forråd. Dette forråd af social kapital kan *næres, konsolideres og udvikles*, ligesom det kan *nedbrydes og forsvinde*. Klasselærer Saris beskrivelse af sliddet med at nå frem til sin velfungerende 4. klasse er et godt eksempel herpå. Hun nævner selv, at der er bygget op til aktuel status siden 1. klasse. Og som eksemplet viser, har det kun kunnet lade sig gøre, fordi mål og midler er afstemt, så værdierne kan realiseres ved hjælp af tilstrækkelige ressourcer, bl.a.

lærerassistenterne. Eksemplet understreger, at social kapital og ændringer ikke skabes ved målsætninger alene, og at den kan nedbrydes og forsvinde, hvis eksempelvis nødvendige ressourcer forsvinder.

Ørsted Andersen giver mange eksempler fra sine feltstudier i de danske og finske skoler på gode læringsrum i begge skolesystemer. Hans

sammenlignende analyse, viser med inddragelse af social kapital som begrebslig ramme, at hemmeligheden bag den finske skolesucces er *sammenhæng* omkring forskellige forhold, og dermed accepterede værdier. Således som de to uddannelsesforskere, jeg indledte afsnittet med at citere, anfører det. Det bliver således den centrale udfordring i etablering af en dansk skole med stigende kvalitet, at der etableres sammenhænge mellem de enkelte delmål i forhold til fælles værdier.

## Status.

Her vil jeg henvise til udtalelser fra en gammel, garvet skolemand og politiker Asger Baunsbak-Jensen, tidligere lærer, undervisningsdirektør, radikal landsformand og folketingspolitiker, der i interview i POLITIKEN 14.5. 2014 efterlyser tydelige moralske og dermed værdimæssige holdninger hos toppolitikerne bl.a. i forbindelse med den nye folkeskolereform. Han efterlyser, at politikerne har et menneskesyn, så det ikke kun handler om økonomisk politik, men også om, hvilken type samfund man ønsker. Så vi mangler, fortsætter han, en politisk markering af, hvilke værdier vi lægger til grund for uddannelsen.

En klar politisk udmelding om, *at* børnene skal blive dygtigere, *at* der skal tilstræbes lighed gennem uddannelse, og *at* samtlige bestræbelser i skolen skal underordne sig disse mål, vil således være forudsætning for starten på den *kulturforandring*, skolelederformanden efterlyser. Dermed bliver både ledelsesmæssig topstyring, og bekymring om den ledelsesmæssige platform overflødig. For det gir sig selv, at den

ledelsesmæssige autoritet skal indgå i bestræbelse på at understøtte den samlede indsats, herunder professionernes, dvs. lærer og pædagogers indsats på skolen.

Som nævnt i indledningen gik Ørsted Andersens nysgerrighed ud på at se nærmere på det interessante forhold, at to udgaver af folkeskolen i to så forholdsvis ens kulturer og med stort set formelt identiske lovgivninger på feltet, kan falde så forskelligt ud.

For der er ikke indbygget nogen modsætning mellem Christine Antorinis udmelding: at *alle danske skolebørn skal blive så dygtige som muligt*, og den finske: *lighed gennem uddannelse*.

Begge signalerer mål, om at børnene skal blive så dygtige som muligt. Og den danske inklusions- og skolereform signalerer indirekte bl.a. gennem reglerne om inklusion, lektiehjælp, flere timer m.m., at det er særlige indsats, som skal bidrage til målet om at alle bliver dygtigere, og at der er særlige tilbud for at få alle med.

Forskellen viser sig ved, at vi i dansk kontekst stadigvæk ikke er kommet længere end til dekretering af målsætninger i *lovtekst, politiske udmeldinger og ledelsesmæssige udmeldinger* på den enkelte skole. Mens handling, sammenhæng, og udvikling på sigt kræver både tydelige beslutninger og indsats som beskrevet gennem artiklen.

Som nævnt fremgår det af Ørsted Andersens undersøgelse, at lærerne opfatter deres roller helt forskelligt i henholdsvis DK og Finland. Udfordringen i dansk regi er aktuelt at kombinere lærerens opfattelse, der i ifølge undersøgelsen er at være konsulent, inspirator, igangsætter, med de formelle mål, om at børnene alle skal blive så dygtige som muligt. Det er en opgave for ledelsen sammen med lærerne, og det sker som vist ikke ved topstyring men ved kontinuerlig dialog og

samarbejde på den enkelte skole. Som klasselærer Sari udtrykker det: *Det er et kontinuerligt slid, som kun kan løses i sammenhæng med andre indsatser og andre professioner og med balance mellem mål og ressourcer.*

Inspireret af den finske ordning med lærerassistenter har en række danske kommuner i øvrigt i 2009/2010 kørt forsøg med disse. Forsøgene er evalueret af Dansk Clearing House for uddannelsesforskning. Institut for uddannelse og Pædagogik (DPU) ved AAU i rapporten "Viden om inklusion" juni 2013. Resultaterne bekræfter de finske erfaringer, om at vellykkede lærerassistentordninger er afhængige af specifik målbeskrivelse, opgavebeskrivelse, interventionsbeskrivelse, og beskrivelse af, hvorledes indsatsen skal placeres i den samlede klasseundervisning, så eleverne ikke føler sig stigmatiserede over at få særlig støtte. <sup>xxxiii</sup>

I den danske skole er projektundervisning langt mere udbredt end i den finske, hvor klasseundervisning er mere brugt. I forbindelse med både inklusion og undervisningsmål, er drøftelse og stillingtagen til brug og vægtning af forskellige undervisningsformer nødvendig.

Så på samtlige skolens områder, skal der tages stilling til og opnås fælles accept af, at "målet om at alle skal blive så dygtige som muligt" skal kombineres med konkret stillingtagen til, hvordan man har tænkt sig at nå dertil.

Ved at skolen således med en langt mere bevidst og samlet tilgang, markerer sin *anderledeshed*, jvf. Thomas Ziehe, øges mulighederne for bevidst samarbejde med andre organisationer og klubber, som har andre mål og værdier. Forpligtelsen hertil er ikke ny, den har via lov om social service

eksisteret i mange år som krav til den enkelte kommune om at samordne kommunens forskellige tilbud til børnene. Nu føjes hertil så en særlig forpligtelse til at intensivere dette samarbejde fra skolens side. Som ved det professionelle samarbejde internt i skolen, afhænger successen af, at skolefællesskaberne og øvrige, eksempelvis idrætsfællesskaber hver især specifikt kan beskrive og analysere fællesskabernes forskelle og muligheder over for hvert enkelt barn og grupper af børn. Mht. samarbejde med det civile samfund er der mange uprøvede muligheder for samarbejde med fællesskaber og enkeltpersoner. Også her kunne den danske skole skele til den finske model. <sup>xxxiv</sup>

## Afsluttende

For de politikere, forældre og professionelle, som vil være nervøse over, at lighed gennem uddannelse betyder en sænkning af niveauet, skal blot repeteres, at det hele startede med den finske skoles førsteplads målt med PISA facts.

Så der skal for alle vigtige aktører ske en holdningsændring til viden om at fællesskab og fællesskabsværdier kan resultere i bedre læringsforhold for den enkelte, dvs. for alle. Den viden har længe været sat på stand by i forhold til dansk skolepolitik, og har præget samtlige løsningsforslag gennem mange år. Og til dem, der er nervøse for vor konkurrencedygtighed, hvis skolen baseres på værdier som fællesskab og lighed gennem uddannelse, må man sige, at vi har prøvet det før, og med godt resultat. Det er blot gemt og fortrængt i den neoliberale bølge, hvis tunnelsyn har hindret udsyn til andet end kortsigtede forestillinger om effektivitet. For vi har gode beviser på, at sågar helt eksamensfri skole som de danske højskoler,

som eneste danske bidrag til verdenspædagogikken i øvrigt, kan bevirke både faglig og personlig udvikling, og samtidig være start skuddet på organiseringer i andelsbevægelse og hvad der videre kom ud heraf. Folkeoplyseren Grundtvigs forestilling gik primært på livs og samfundsoplysning. Økonomisk udvikling og stigende smørpriser kom efterfølgende..

Samlet ser jeg den finske model, som en gave og tiltrængt inspiration til den danske folkeskole i et vadested. Modellen viser, at faglighed, fællesskab og inklusion kan forenes, så skolen får mulighed for at leve op til sit navn som folkeskole.

Det kræver som vist et paradigmeskift i forhold til mange års vilkårlighed.

Paradigmeskift sker, når det gamle paradigme ikke længere fungerer som en tilfredsstillende ramme for viden, praksis og udvikling inden for et felt. Når alt stritter i alle retninger, og de sædvanlige fremgangsmåder viser sig at give forkerte svar på relevante spørgsmål. Men det sker som regel ikke uden sværdslag.

Og det kræver slid, som klasselærer Sari 4.klasse finsk skole formulerede det. I bedste fald kunne det så ende med, som Ørsted Andersen konkluderer fra sine besøg i danske og finske skoler, at vi får ”*en model, der groft sagt kombinerer dansk trivsel med finsk læring.*” <sup>xxxv</sup>

---

<sup>i</sup> Ove Korsgaard. Solskin for det sorte muld. Gyldendal 2013:76

<sup>ii</sup> Antologi: Læring

---

i konkurrencestaten. 2014. artikel i Uddannelsesbladet. 04-2014

<sup>iii</sup> Lov om folkeskolen LBK nr. 521 af 27.5 2013 med indarbejdet senere ændringer i lov nr. 622 af 12.6. 2013, og lov 1640 af 26/12 2013, lov nr. 1641 af 26/12 2013 og endelig lov 406 af 28/4 2014.

<sup>iv</sup> Line Renate Gustafsson ph.d.-afhandling. ”What did you learn in school to day? How Ideas mattered for policy Changes in Danish and swedish Schools 1990-2011.

<sup>v</sup> IEA undersøgelser fra starten af 1990’erne. Nordlæs undersøgelser fra 1994, og PISA fra 2003. I Frans Ørsted Andersen. Verdens bedste folkeskole. Aarhus universitetsforlag. 2010: 16.

<sup>vi</sup> Egelund, 2007: i FØA 2010: 18.

<sup>vii</sup> Komparativ analyse af uddannelsespolitikken i Ørsted Andersen 2010: 30

<sup>viii</sup> Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø. Frans Ørsted Andersen. Aarhus Universitetsforlag 2010:99.

Frans Ørsted Andersen er lektor ved AAU, Institut for pædagogisk forskning. Har i mange år forsket i læring, didaktik, og flow-teorier

<sup>ix</sup> Ibid.: 15

<sup>x</sup> Ibid.: 16

<sup>xi</sup> Ibid.: 123

<sup>xii</sup> Ibid. :9.

<sup>xiii</sup> Ibid:10-13

<sup>xiv</sup> Välijärvi et al. 2002 i Ørsted Andersen (2010) : 33

<sup>xv</sup> Ibid.: 9-10

<sup>xvi</sup> Ibid. 10

<sup>xvii</sup> Undersøgelse Nordlæs, iværksat af undervisningsministeriet, 1994 Danmarks Pædagogiske Institut. 20 skoler i DK, Sverige og Finland

<sup>xviii</sup> Ørsted Andersen (2010) 110-111

<sup>xix</sup> Ørsted Andersen (2010): 74-75

<sup>xx</sup> Vigotsky.L.S. (1978) *Mind in society:The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University Press

<sup>xxi</sup> Ørsted Andersen.: 32

<sup>xxii</sup> Ibid.: 33

<sup>xxiii</sup> Ibid.: 92

<sup>xxiv</sup> ”Alt hvad der øger det diffuse må så vidt muligt undgås, for hovedtruslen udspringer i dag af vilkårligheden. I skolepædagogisk sammenhæng er rutineprægede restruktureringer, som modarbejder diffusionsproblemerne, blevet aktuelle ” citat af Ziehe, Thomas i *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Nye tekster om ungdom, skole og kultur. København: Forlaget Politisk Revy (2004)

<sup>xxv</sup> Ibid: 17

<sup>xxvi</sup> Teori om gode læringsmiljøer Csikszetmihalyi 1997, 2005b; Knoop 2002) i Ørsted Andersen 2010:39-45

<sup>xxvii</sup> Ibid.: side 127

<sup>xxviii</sup> Ibid: 95

<sup>xxix</sup> Ibid.: 108

---

<sup>xxx</sup> Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø.: 79-84

<sup>xxxi</sup> Välijärvi og Linnakylä (2002) i Ørsted Andersen (2010): 116

<sup>xxxii</sup> Introduktion til Robert Putnam . artikel Marie Skaarup (2010). Robert Putnam: Bowling Alone. Collapse and revival of American society. 2000

<sup>xxxiii</sup> Rapport: Viden om inklusion 2013 :31-32

<sup>xxxiv</sup> Ørsted Andersen (2010) : 93

<sup>xxxv</sup> Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø. Frans Ørsted Andersen. 2010:129

Om forfatteren.

Socialrådgiver og cand.scient.soc. Arbejdet med sagsbehandling, organisationsudvikling og ledelse i Aarhus Kommunes socialforvaltning. Har været underviser på videreuddannelse i kommunalt regi og seminarielektor ved pædagoguddannelsen JYDSK, VIA University College.

Selvstændig konsulent og kursusudvikler med særligt fokus på SOCIAL INNOVATION og ENTREPRENØRSKAB.. Dette i relation til socialpolitiske, socialretslige, sociologiske og professionsrelaterede perspektivers betydning i socialt arbejde, særligt i forhold til børn og unge. Forsker i teori om SOCIAL KAPITAL som forklaringsmodel og metode i socialt arbejde. Forfatter og bidrager til lærebøger og artikler. bl.a. om pædagogens rolle beskrevet i et samfundsmæssigt perspektiv. Medlem af børne-og ungerådet i Aarhus Kommune. Medlem af censorformandskabet for pædagoguddannelsen. Udgivelser findes på Inge Marie Skaarup Linked-in.

---