



NOTAT

Projekt 2007.7.2, "SKOLEN"

Notat nr. 2, Læringsstile og skoleudvikling

Notatet er en selvstændig fortsættelse af notat 1 vedrørende projekt 2007.7 Plan B. Det redegør for en udsendelsesrække om et forsøg på at kvalificere undervisningen og øge trivlsen på en folkeskole, Gauerlund Skole ved Vejle, gennem anvendelse af en metode baseret på de såkaldte læringsstile. Skolen skulle på 100 dage rykke fra en bundplacering på en skala over karaktergennemsnit ved afgangsprøverne i 9. klasse til en placering i "verdensklasse". Udsendelserne er produceret af TV2 og produktionsselskabet Blu i foråret 2008 og vist på kanalen i efteråret 2008 gennem 8 udsendelser, "Skolen – verdensklasse på 100 dage" (herefter "Skolen"), samt en opfølgende udsendelse, optaget oktober 2008.

Der blev også sendt et debatprogram "Dags Dato" med deltagelse af undervisningsminister Bertel Haarder, formand for Danmarks Lærerforenings pædagogiske udvalg Dorte Lange, skoleleder Magnus te Pas fra skolen, læringsstils konsulent Svend Erik Schmidt og chefkonsulent, leder af SOPHIA, Per Kjeldsen.

Som med "Plan B" har SOPHIA valgt at lave et notat om udsendelserne og den anvendte metode, idet vi heller ikke finder at "Skolen" hverken giver et retvisende billede af Folkeskolens dagligdag før, under og efter "forsøget" eller af den anvendte "nye" metodes kvalitet og af de påståede effekter af forsøget. Som med "Plan B" finder vi derfor, at udsendelsesrækken kan få en uheldig indflydelse på aktuelle skolepolitiske beslutninger og på forældres forventninger til deres barns skoles muligheder for "katapultagtige"¹ forbedringer gennem anvendelse af læringsstile.

På baggrund af dette udgangspunkt er notatet opdelt i:

1. Hvad er hensigten med "Skolen?"

TV2 og produktionsselskabet Blu har tilrettelagt "Skolen" så en pædagogisk metode bliver fremstillet som løsningen på en række problemer i den danske folkeskole. Der er tale om en relativt ny form for public service, kaldet "social change"; en praksisorienteret og aktivistisk måde at lave dokumentarprogrammer på. Men som SOPHIA allerede påviste i forhold til Plan B, fører begejstringen for den aktivistiske praksis – her forsøget med en "ny" pædagogisk metode – til en overfokusering på enkeltelementer og en tilsvarende underbelysning af nød-

¹ Ordet taget fra KL's programtekst i invitationen til deres skolerigsdag i februar 2009.

vendige, men mere komplekse sammenhænge. I tilfældet "Skolen" er den reducerende tilrettelæggelse tydelig i seriens erklærede udgangspunkt: Er lærerne tilstrækkeligt stræbsomme – og bruger de læringsstile – kan man skabe mirakler på kun 100 dage!

2. Uklarheder slører projektets præmisser

På Gauerslund Skole lykkedes det – tilsyneladende ved hjælp af en ny pædagogisk metode – at flytte sig fra bund til top på en rangliste over danske skoler; fra underpræsterende til "verdensklasse" på bare 100 dage. Men uklarheder tilslører præmisserne: 1) Den anvendte rangliste er på det nærmeste ubrugelig til beregning af skolekvalitet, 2) selve forsøget er langt fra videnskabelige minimumskrav og 3) selve beregningen af Gauerslund Skoles succes er særdeles problematisk. Peter Allerup, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Århus Universitet, kritiserer bl.a. den forenkede og paratvidenorienterede "dokumentation" af den påståede forbedring af elevernes læring. Når alt kommer til alt kan "Skolen" ikke fungere som et sagligt belæg for læringsstilenes fortræffeligheder, men kan allerhøjst tjene som en interessant anekdote om hvad der kan ske, når en gennemsnitlig kommuneskole får besøg af landsdækkende TV over en længere periode.

3. Metodetvang – afprofessionalisering af lærerne

Billederne fra Gauerslund Skole forvrænger lærernes rolle, og de mistænkeliggøres for at anvende deres metodefrihed til at praktisere forældet og uinspirerende "tavleundervisning". Det virker som om skolelederen viser viljestyrke og på massiv vis tvangsindfører læringsstile, selvom virkeligheden er en ganske anden. Metodefriheden indfældet i folkeskoleloven, og er en grundsten i forestillingen om den ansvarlige, engagerede og professionelle lærer. Derfor er det et problem at "Skolen" entydigt hylder noget som ligner en tvangsbekendelse til et standardiseret pædagogisk koncept.

4. Snævert lærings syn giver utilstrækkelig læring

Læringsstile lægger op til en yderst problematisk form for kategorisering af den enkelte elev. En etiket som eksempelvis "røre-barn" er stigmatiserende for selvopfattelsen og giver tilmed en utilstrækkelig læring; særligt på længere sigt. Udover - i særdeleshed - at underbelyse sammenhængen mellem sprog og tænkning, kan læringsstile tilsløre behovet for pædagogisk-psykologisk udredning.

5. Konklusion og perspektivering

Det er slet ikke er godtgjort på hvilken måde (om overhovedet!?) der er sket et kvalitetsløft på Gauerslund Skole, og da slet ikke hvis man interesserer sig for et mere langsigtet perspektiv, der rækker videre end den umiddelbare evaluering efter 100 dage. Midt i begejstringen for de såkaldte faglige opstramninger – og best practice fortællinger i stil med miraklet i Gauerslund – overser man let at vigtige dannelsesmæssige perspektiver er under pres, og at de seneste to årtiers udvikling af en mere helhedsorienteret pædagogik dermed er på vej i glemmebogen. I horisonten lurer en pædagogisk virkelighed hvor det – som ikke er afgrænset så det kan smækkes med en fluesmækker, hoppes på eller måles – må trimmes. Mål eller lad dø!

Engagement, ansvarlighed og professionalisme i lærergerningen hænger uløseligt sammen med den i skoleloven indfældede metodefrihed. Det er derfor en farlig vej at anvise, når et program som "Skolen" – med billeder fra en gennemredigeret virkelighed – betoner viljefast ledelse og tilkøb af et standardiseret, pædagogisk koncept. Langtidsholdbare pædagogiske løsninger må baseres på lærerne som *professionelle didaktikere* – og ikke på umyndiggørelse med skolelederen i en hyrderolle.

6. Referencer

Henvisninger og litteraturliste er udarbejdet i overensstemmelse med de gældende retningslinjer fra American Psychological Association (APA).

Udviklingsstrategiske statements:

- Der er på baggrund af udsendelserne, og det bagvedliggende skriftlige materiale, *ikke* grundlag for at anbefale at opdele eleverne med udgangspunkt i deres individuelle læringsstile. Det kan ligeledes frarådes ensidigt at bruge læringsstile i den almindelige differentiering af undervisningen.
- Det kan derimod anbefales at der i den almindelige undervisning i vid udstrækning anvendes konkrete tilgange til læreprocesserne med anvendelse af flest mulige sansekanaler overfor ALLE elever, specielt i indskoling og ved introduktion af nyt stof også på de ældre årgange. I den forbindelse er det vigtigt, at anvendelsen af konkrete og funktionelle materialer hele tiden kobles til den sprogligt betingede begrebs- og symboldannelse.
- Det kan derfor også anbefales, at den nu etablerede sprogscreening i 3-årsalderen videreføres og suppleres med en taksonomisk (trinopdelt) begrebsscreening i hele skoleforløbet.
- Man bør i videst muligt omfang inddrage PPR i en pædagogisk-psykologisk vurdering af symbol- og begrebsudviklingen i de tilfælde, hvor elever læringsmæssigt er gået i stå eller motivationsmæssigt helt er stået af undervisningen. Selvom der er al mulig grund til at tro, at eleven har problemer med at udvikle de overordnede abstrakte, sprogligt betingede begreber, kan andre årsager af eksempelvis socio-emotionel karakter spille ind, hvorfor PPR's medvirken ved vurderingen af årsagerne til læringsproblemerne er hensigtsmæssig. Til dette formål er læringsstilstestningen ikke egnet.
- Lærerne bør – gennem teamsamarbejde, materialemangfoldighed, fleksible skemaer og løbende efteruddannelses tilbud – sikres optimale rammer for professionelt råderum til relevante metode- og materialevalg.
- Man bør således sikre sig mod at lærerne tvinges ud i ensidig anvendelse af bestemte metoder. Lærerne skal have mulighed for at trække på dynamiske, mangesidige analyser i relation til både mål-, indholds-, metode- og materialevalg – samt evaluering.
- Det er som udgangspunkt lærerne der er eksperterne, og derfor bør de også kunne regne med at forenkede pædagogiske koncepter *ikke* bliver trukket ned over hovedet på dem fra centralt politisk- og/eller forvaltningsmæssigt hold. Skoleudvikling bør – naturligvis inspireret teoretisk eller praktisk udefra – være bottom-up styret gennem muligheden for professionelle valg truffet af skoleleder og lærere i forening.
- Det bør tilsvarende sikres at forældre til skoleelever altid får professionel og relevant orientering om skolens muligheder for at levere kvalitetsundervisning i forhold til hele Folkeskolelovens formålparagraf – eksempelvis gennem skolens årlige kvalitetsrapportering. Skolen og skolevæsenet bør derfor være offensivt oplysende i forhold til det ikke nødvendigvis saglige eller dækkende medieskabte billede af folkeskolen.

- Det er derfor også vigtigt, at professionelle på flere niveauer deltager i den offentlige debat, så der ikke skabes billeder af folkeskolens virkelighed og udviklingsmuligheder, der ikke er dækning for i forskning, praktiske muligheder og økonomi. Når eksempelvis "Skolen" nedgør Gauerlund-lærernes praksis som "gammeldags tavleundervisning" bør Skole- og kulturchefforeningen, Skolelederforeningen og lokale chefer offentligt markere deres syn på lærernes professionsudøvelse.
- Det er aktuelt en kendt sag at søgningen til læreruddannelsen er faldende og at ansørgernes studentereksamen gennemsnitligt ligger under landsgennemsnittet. Nu er karaktergennemsnit ikke i sig selv en entydig parameter på studieegnethed – og slet ikke til en humanuddannelse som læreruddannelsen – men tendensen indikerer at det er nødvendigt at arbejde med uddannelsens og professionens prestige. Det sker ikke ved at påpege betydningen af en "stærk og styrende" leder og "arbejdsomme lærere"². Skal unge finde interesse i lærerjobbet er det krav om selvstændighed og teamsamarbejde, beslutningsmæssigt råderum og en stærk personlighed samt løn, der er afgørende.³

Notatet er i sin grundsubstans udarbejdet af Anders Skriver Jensen og færdiggjort under medvirken af Anja Kvols, Erik Schmidt og Per Kjeldsen.

København, den 7. december 2008

Anders Skriver Jensen,
lærer, cand.pæd., /
projektkoordinator

Anja Kvols,
lærer, cand.pæd.,
projektmedarbejder

Erik Schmidt,
lærer,
projektvejleder

Per Kjeldsen
cand.pæd.psych.,
projektvejleder

² Som det hedder i TV2's forklaring på succesen på Gauerlund Skole.

³ Ugebrevet A4 og Folkeskolen.dk: "Lave gymnasiekarakterer giver ikke dårlige lærere", begge 01.12.08.

1. Baggrund: Hensigten med "Skolen"

TV2 har vist os hvad der skal til for at optimere en skole: Er lærerne tilstrækkeligt stræbsomme – og bruger de læringsstile – kan man skabe mirakler på kun 100 dage.

Med TV2's egne ord er "Skolen" moderne public service. Programdirektør Palle Strøm vil vise hvordan læringsstile som didaktisk metode kan optimere elevernes trivsel og faglige udbytte. Blandt præmisserne er – med Strøms egne ord - en viljefast ledelse og en forandringsvillig og hårdtarbejdende lærerstab (TV2, 2008).

Produktionsselskabet Blu, der har været med til at producere "Skolen", formulerer det således:

Er det muligt at skabe en forandring uden reelt at tilføje flere økonomiske ressourcer men alene gennem at ændre holdning til undervisningen, ved at arbejde hårdt og skifte til en [ny] metode? ("Blu: Skolen", n.d., 2. afsnit).

Erfaringer fra Plan B

Serien trækker på TV2's erfaringer med sidste års "Plan B"; en række programmer der fortalte historien om hvordan skolens traditionelle undervisning (Plan A) svigtede en gruppe skoletrætte og fagligt svage elever.

I "Plan B" fik ni elever fra 8. klasse tre ugers undervisning af lærer Per Havgaard, som vendte op og ned på den vante undervisning og tog pædagogiske principper om bl.a. "læringsstile" i brug. På de tre uger skulle Per Havgaard forsøge "at flytte eleverne flere klassetrin frem" og hjælpe dem med at vinde deres tabte selvtillid tilbage.

Serien var produceret og tilrettelagt efter samme koncept som en række underholdningsmæssige realityserier med vægt på identifikation med de deltagende aktører og med en stærkt forførende dramaturgisk iscenesættelse.

Undervejs fik Havgaard støtte af lektor Hans Henrik Knoop fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Knoop fungerede således som faglig leder af "Plan B". Da forløbet var færdigt, konkluderede Knoop, at eksperimentet havde været en stor succes, da nogle elever angiveligt havde "rykket sig" op til 4 klassetrin.

Flere forældre brugte i løbet af udsendelserne udtrykket "mirakel" om de fremskridt, som deres deltagende børn gjorde.

Med henblik på at gentage seersuccesen med Plan B i større skala, sendte TV2, med premiere 4. september 2008, realityserien om læringsstilenes indtog på Gauerlund Skole. Serien, der bestod af 8 udsendelser, handlede om Gauerlund Skole i Børkop, hvor den unge skoleleder, Magnus te Pas, for blot et år siden var blevet leder. Gauerlund Skole var ifølge TV2-omtalen en skole, der rent fagligt var placeret blandt den dårligste fjerdedel af de danske folkeskoler.

Magnus te Pas ønskede ved hjælp af læringsstile i undervisningen at gøre skolen til én af de bedste i Danmark. Han indleder et eksperiment og målsætningen er klar: Gauerlund Skole skal på kun 100 dage rykke fra 4. division til verdensklasse!

Bag eksperimentet står tidligere chefkonsulent for SIS Akademi, som er et såkaldt certificeret læringsstilcenter (nu opkøbt af Cubion), Svend Erik Schmidt. Schmidt var også den egent-

lige idémand bag Plan B-udsendelserne, og sammenhængen er klar: Hvis læringsstile både virker på en lille gruppe elever med særlige behov (Plan B) OG på en helt almindelig kommuneskole (Gauerslund Skole), så må banen være kridtet op for vidtfavnende skoleudvikling. "Kan det lade sig gøre i Gauerslund, kan det formentlig også lade sig gøre på alle andre danske skoler" - et mantra der fremføres på både programmets hjemmeside og i indledningen til hvert afsnit.

Social change

Irene Greve er redaktionschef på "Skolen". I et interview til Mediawatch.dk peger hun på at serien er skåret over en skabelon fra en nyere journalistisk trend; der er tale om det såkaldte "social change"-format. I forlængelse heraf fremhæver Greve det engelske program "Jamie's School Dinners" som et frontløberprogram indenfor social change-journalistikken (Hansen, 2008).

I "Jamie's..." tager den kendte TV-kok Jamie Oliver direkte affære i skolekøkkenet på den gennemsnitlige engelske skole Kidbrooke School. Her er det ikke umiddelbart undervisningen – men maden – der for ringe, og Jamie må arbejde hårdt med stedets køkkenpersonale som er forskrækkede og overraskede over de nye, utraditionelle metoder og den mængde ekstraarbejde der følger med. Nogle af dem truer med at sige op. Effektiviseringen af madlavningen – kombineret med den nødvendige holdningsændring – indtræder først da Jamie introducerer kursusvirksomhed ved forsyningstroppe fra den britiske hær! Programmet skabte en national debat om sund kost, som også den daværende premierminister Tony Blair engagerede sig i (Jamie's School Dinners, 2008).

Udover tankevækkende fælles referencer til begreber som effektivisering, ekspertbistand, utraditionelle metoder og chokterapi vedrørende arbejdets indhold og udstrækning, giver en hurtig sammenligning af "Jamie's..." og "Skolen" anledning til at spørge om social change-konceptet, der tilsyneladende fungerede godt som national debatstarter vedrørende kost, er ligeså velegnet til kvalificering af skolepolitiske diskussioner? Sat på spidsen: I hvilket omfang lader en saglig diskussion af f.eks. forholdet mellem dannelse og uddannelse sig føre indenfor samme ramme som "Jamie's..." chicken-wings kontra grovboller og gulerødder?

"Skolen" er ikke uskyldig underholdning. Vi har både TV2's og Blu's ord for at serien er et oplæg til debat med henblik på konkret forandring. Selvom TV2 undervejs valgte at rykke "Skolen" ud af den bedste sendetid, tyder det på at serien har haft den tilsigtede effekt:

- I kølvandet på udsendelsen er en pædagogisk "task force" på tegnebrættet; opgaven bliver at udbrede de gode erfaringer fra Gauerslund. I Århus Kommune vil rådmand Louise Gade sende samtlige pædagoger og lærere i kommunen på kursus i læringsstile. Ifølge rådmanden vil det tage fem år at sende samtlige medarbejdere, der har med børn og unge at gøre, på kursus for at få indsigt i egen læringsstil og kendskab til redskaber til at arbejde med børns læringsstile. Den samlede pris er 7,1 mio. kr.
- Flere kommuner er undervejs med lignende arrangementer. I Vejle Kommune skal der ansættes en læringsstils konsulent. Nu skal de alle sammen gøre som i Gauerslund.
- Kommunernes Landsforening er også med på Gauerslund-vognen: I programmet for den stort anlagte "Skolerigsdagen" præsenteres et såkaldt temamøde om Gauerslund Skole som en "100 dages katapult mod en skole i verdensklasse" (KL, 2008). Her findes formuleringer som fremhæver læringsstile, viljefast ledelse og lærernes omstillingsparathed. Formuleringer som ligger meget tæt på dem, programdirektør Palle Strøm bruger til at beskrive serien (se tidligere).

- Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, samarbejder med VIA University College om en konference med titlen "Plan B og SKOLEN – fra idé til virkeliggørelse".

2. Uklarheder tilslører projektets præmisser

På Gauerlund Skole lykkedes det – tilsyneladende ved hjælp af en ny pædagogisk metode – at flytte sig fra bund til top på en rangliste over danske skoler; fra underpræsterende til "verdensklasse" på bare 100 dage. I det følgende vil det blive påvist at uklarheder tilslører projektets præmisser.

Den omtalte rangliste bliver udarbejdet af den liberalistiske tænketank CEPOS, og er frit tilgængelig på www.undervisningseffekt.dk. Det er meningen at listen skal vise hvilke skoler der leverer den bedste undervisning. Omdrejningspunktet er den såkaldte *undervisningseffekt*, der beregnes ved at korrigere karakterer fra 9. klassernes afgangsprøver for socioøkonomiske faktorer. Således er kernen i regnestykket forholdet mellem *faktiske karakterer* og *forventede karakterer* (CEPOS, 2008).

Verdensklasse?

TV2 bruger CEPOS' beregninger til at stemple Gauerlund Skole som underpræsterende. Skolen indtager en placering som nr. 1197 ud af ca. 1600⁴. Det er dog forstemmende at TV2 vælger at anvende netop denne liste, da den er særdeles problematisk:

- CEPOS-listen er i lang tid blevet kritiseret for at være ubrugelig. Skolerne suser fra år til år rundt på listen, da den statistiske sikkerhed er nærmest ikke-eksisterende. Selv *uden* en massiv satsning på læringsstile kunne Gauerlund altså meget vel være at finde langt oppe på listen næste gang undervisningseffekten regnes ud ("X-faktoren", 2006; Ravn, 2008).
- Da CEPOS' liste kun sammenligner *danske* skoler, synes TV2's ambition om at bruge den til at påvise "verdensklasse" noget ufrugtbar. For at løse dette må lektor Hans Henrik Knoop, der er ansvarlig for den endelige evaluering af projektet, fortolke således: "Danmark [er] som samfund på en lang række områder allerede "verdensklasse", så "Danmarksklasse" [kan] på den baggrund automatisk antages at være verdensklasse" (Knoop, 2008).

Det er et problem at "verdensklasse" defineres så uklart, når begrebet er helt centralt i målformuleringen på Gauerlund-projektet.

En ting er at CEPOS-listen generelt er ubrugelig og i særdeleshed ude af stand til at måle om en skole er i "verdensklasse". Det er også et problem at man blander henvisninger til denne liste sammen med resultater fra lokalt udformede før- og eftertests. Om disse tests udtaler Svend Erik Schmidt i et interview til Folkeskolen, at der både med hensyn til det trivselsmæssige og det faglige var tale om et nogenlunde niveau: "På begge områder var resultatet lidt leverpostejfarvet. Det var hverken rigtig godt eller rigtig skidt" (Kamp, 2008a).

Det er problematisk når TV2 påstår at Gauerlund er en af Danmarks dårligste skoler, alt imens deres egen faglige konsulent mener at der nærmere er tale om et "leverpostejfarvet" fagligt- og trivselsmæssigt niveau. Det kunne se ud som om CEPOS-listen, inddrages for at male et skræmmebillede, der i sidste ende kan bruges til at forstærke effekten af "miraklet". Som en Gauerlund-lærer udtrykker det i et interview til Folkeskolen, blev der ikke undervist på stentavler før forsøget med læringsstile (Kamp, 2008b).

⁴ Svend Erik Schmidt opgiver disse tal på programmets hjemmeside (Schmidt, 2008).

Med hensyn til det trivselsmæssige måles fremgang ved hjælp af standardiserede spørgeskemaer som udbydes af firmaet 'godskole.dk' som har en hjemmeside af samme navn. Her fremgår det at bl.a. Svend Erik Schmidt – som i serien optræder som uafhængig, faglig konsulent – har økonomiske interesser i foretagendet. Man må derfor formode at han er interesseret i at lade trivselstesten fremstå meningsfuld og pålidelig.

At lave en standardiseret trivselstest før og efter et brud med den almindelige skolehverdag vil dog næsten uvægerligt føre til målbar fremgang. Det er derimod meget usikkert om Schmidts evalueringsværktøj ville give udslag, hvis man nu eksempelvis strakte et projekt som det på Gauerslund over 10 år. Sat på spidsen: Den trivselsforbedring som Schmidt kan måle er ikke nødvendigvis et udtryk for effekten af 'en ny metode', men i højere grad effekten af et brud på hverdagen.

"Skolen" er ikke forskning

For at få belyst Gauerslund-projektets videnskabelige kvalitet har SOPHIA henvendt sig til Peter Allerup, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. I en e-mail (31. oktober, 2008) peger Allerup på CEPOS-listens utilstrækkeligheder (tidligere nævnt), og fremhæver yderligere tre kritikpunkter:

1. Forsøget kører ikke med en klart defineret kontrolgruppe. Uden en kontrolgruppe er det svært at måle præcist hvor meget (om overhovedet?) Gauerslund har flyttet sig som resultat af indsatsen med bl.a. læringsstile.
2. 100 dage er ikke en adækvat periode. Dansk Psykologisk Forlag, som udvikler tests til hele skoleforløbet, opererer som minimum med en syv måneders spændvidde (november-maj).
3. De før- og eftertests der skal "dokumentere" miraklet er sandsynligvis så enkle og paratviden-orienterede at de egner sig til at blive øvet via "heppekorsmetoden": Når elever opildnes til at tro, at det gælder om at blive nr. et i verden – "verdensklasse" – kan man relativt let heppe dem frem til bedre standpunkter indenfor disse snævert definerede rammer. Det som kan ligne en mere effektiv læreproces er i virkeligheden næsten ren placebo. Her er en interessant parallel til resultater fra amerikansk forskning. I et testintensivt pædagogisk miljø vil undervisningen tilpasse sig testkravene. Fænomenet kaldes undertiden "teaching to the test" – lærerne træner eleverne i præcis det som der testes for. Denne praksis medfører en *inflation* i testscorerne som således stiger og stiger uden at det er udtryk for reelle læringsløft for eleverne – udover at de bliver bedre til at tage tests (Kober, Chudowsky & Chudowsky, 2008).

Samlet set vurderer Allerup, at resultaterne fra Gauerslund ikke kan klassificeres som forskningsbaserede konklusioner.

"Tilstræbt ekstrapolation"

Som bekendt kom Gauerslund Skole i mål; de blev "verdensklasse". Hans Henrik Knoop begrundet succesen således:

Hvis de trivselsmæssige, faglige og almenpædagogiske resultater [understregning tilføjet], der er opnået i løbet af de 100 dage, projektet varede, antages at kunne overføres til 9. klasses præstationer, er det min samlede vurdering, at det vil svare til, at *Gauerslund Skole rykker over 1000 pladser frem og op i top 100 over Danmarks fagligt bedst præsterende skoler* (Knoop, 2008).

Som tidligere omtalt opererer CEPOS-listen meget snævert med faglige præstationer målt som karaktererne ved 9. klasses afgangsprøver. På denne liste kan man derfor selvsagt IKKE måle trivselsmæssige og/eller såkaldte almenpædagogiske faktorer. Dette er dog ikke en forhindring for Knoop, der gennem "tilstræbt ekstrapolation" (et begreb han selv bruger) bliver i stand til at indregne flere faktorer, og således korrigere Gauerlund Skoles placering på CEPOS-listen. Eller korrigere er måske en underdrivelse, for der er som bekendt tale om et avancement på over 1000 pladser. Undervejs præsterer Knoop bl.a. at omregne en diffus iagttagelse som at "mange forældrene har tilkendegivet, at de har været virkelige glade for, at deres børn har kunnet deltage i eksperimentet" (en såkaldt almenpædagogisk faktor) til undervisningseffekt, der som bekendt er et tal med to decimaler. Hvordan Knoop når frem til dette er mildest talt uklart, men man må formode det er en del af den såkaldte "tilstræbte ekstrapolering".

Da det er svært at gennemskue – og dermed kritisk efterprøve – alle elementerne i beregningsgrundlaget for Gauerlund Skoles succes, bliver det i stedet Knoops generelle status af lektor og forskningsdirektør der skal virke som garant for validiteten af springet ind i "verdensklasse". Et eksempel: I Information afviser programdirektør Palle Strøm at man med et program som "Skolen" reducerer komplekse problemstillinger til nemme løsninger. Ifølge Strøm er der *ikke* tale om at den journalistiske tilrettelæggelse blåstempler en pædagogisk metode – simpelthen fordi TV2 har Knoop med som en slags garanti for pædagogisk saglighed:

Vi påstår ikke at være eksperter i læringsstile. Det er derimod Hans Henrik Knoop, som vi bruger som leder af projektet, og som er en af de største pædagogiske eksperter herhjemme (Thorup, 2008).

Dette argument er problematisk i en situation hvor Knoop, som det er påvist i det ovenstående, har anvendt en særdeles problematisk tilgang i beregningen af Gauerlund Skoles succes.

3. Metodetvang: Afprofessionalisering af lærerne

Billederne fra Gauerslund Skole forvrænger lærernes rolle, og de mistænkeliggøres for at anvende deres metodefrihed til at praktisere forældet og uinspirerende "tavleundervisning". Det virker som om skolelederen viser viljestyrke og på massiv vis tvangsindfører læringsstile, selvom virkeligheden er en ganske anden. Metodefriheden er indfældet i folkeskoleloven, og er en grundsten i forestillingen om den ansvarlige, engagerede og professionelle lærer. Derfor er det et problem at "Skolen" entydigt hylder noget som ligner en tvangsbekendelse til et standardiseret pædagogisk koncept.

Tilsyneladende er det ledelsen på Gauerslund Skole der beslutter at alle lærere skal beskæftige sig med læringsstile. I første udsendelse siger speakeren: "Eleverne trasker uinspireret ind til skolen. Lærerne står bare og snakker. Indtil videre har lærerne undervist på hver deres måde." Så siger skolelederen Magnus Te Pas: "Vi i skoleledelsen har bestemt, at vi de næste 100 dage skal arbejde med læringsstile." Og speakeren fortsætter: "Magnus har besluttet at invitere ekspertten i læringsstile, Svend Erik Schmidt."

Hvis denne fremstilling var rigtig, ville lærerne på skolen formentlig være nødt til at overveje at bede Danmarks Lærerforening om at hjælpe med at stævne skolelederen for knægtelse af deres metodefrihed. Om ikke for andet, så for at få fastlagt grænserne for denne professionelle pligt til frihed.

Tænketanken SOPHIA har imidlertid erfaret, at det ikke er en rigtig fremstilling. Selv om lærerne kun har haft ganske kort tid til at tage stilling til projektet, så er de blevet taget med på råd, og kravet har kun været, at de i løbet af de 100 dage skulle tilrettelægge ét forløb med læringsstile. Altså langt fra den virkelighed, som udsendelsen formidlede.

Det største problem er derfor, at den danske befolkning nu tror, at en skoleleder kan diktere lærerne at følge et bestemt pædagogisk koncept eller en undervisningsmetodik. Det kan skolelederen ikke. Selv en "viljefast" skoleleder, hvilket Magnus te Pas roses for at være af TV2-chef, Palle Strøm, er nødt til at respektere lærernes metodefrihed.

Det er forventeligt at forældre til børn, som ikke klarer sig godt i skolen, fremover vil forsøge at lægge pres på landets skoleledere for at få dem til at gøre som man tilsyneladende gjorde på Gauerslund Skole: Tvinge lærerne til at inddrage læringsstile i deres undervisning.

Det er yderligere et problem, at også politikere med stigende styrke blander sig i selve undervisningens indhold, form og didaktik. I Århus Kommune vil rådmand Louise Gade som tidligere nævnt sende samtlige pædagoger og lærere i kommunen på kursus i læringsstile. Flere kommuner er undervejs med lignende arrangementer.

Heller ikke undervisningsminister Bertel Haarder synes, at han vil nøjes med passivt at se på en tilsyneladende pædagogisk succes. Han vil, som tidligere nævnt, nedsætte en "task-force", som kan hjælpe lærerne i folkeskolen med at implementere læren fra Gauerslund Skole over hele landet.

Er det blevet lærernes lod passivt at afvente, hvilke pædagogiske koncepter og griller, som skiftende skolepolitikere fremover indfanges af?

De private udbydere af læringskoncepter står parat til at udnytte de nicher, som lærerseminarierne/professionshøjskolerne ikke kan eller vil udbyde eller lægge navn til.

I årtier har lærerens didaktiske kompetence og metodefrihed ikke været antastet, og det har gjort det svært for virksomheder, der sælger pædagogisk materiale, læremidler og ikke mindst pædagogiske koncepter, at lave forretning i Danmark. Flere af den slags virksomheder har været henvist til at sælge koncepter til Moskvas bystyre eller brasilianske provinser (Schmidt, 2002).

Flere virksomheder er imidlertid begyndt at mase sig ind på didaktikken ved at formulere veludbyggede koncepter, der instrumentaliserer undervisningen og bl.a. stiller krav om certifikation af supervisors eller instruktører.

Konsulentfirmaet Cubion/SIS Akademi kan opfattes som værende en del af denne instrumentalistiske og kommercielle bølge. Når det regner på Svend Erik Schmidt, drypper det på konsulentfirmaet Cubion, der i stor stil tilbyder certificerede kurser i læringsstile. Firmaet har både tilknyttet Svend Erik Schmidts kone, Mariane Schmidt, og læreren fra Plan B, Per Havgaard, som konsulenter.

I forvejen udsættes lærerne for administrativ indskrænkning af deres professionelle råderum, som underminerer lærerens arbejdsglæde, ansvarlighed, initiativ og professionelle dømmekraft til skade for undervisningen og eleverne. Som lektor, ph.d. Kirsten Krogh-Jespersen påpeger, er lærerens status som professionel truet af den tiltagende centralisme:

Retningen i de senere års politiske forlig om folkeskolen har været en centralisering af beslutningerne og mere og mere præcise bestemmelser. Tilliden til lærernes evner til at forvalte deres arbejde under brede rammer og i forhold til lokale udfordringer synes efterhånden at kunne være på et meget lille sted. Det truer det professionelle lærerarbejde og kan på sigt føre til desillusionering og manglende engagement (Krogh-Jespersen, 2006).

Indskrænkningen af lærernes råderum problematiseres også af cand.scient. og dr.phil. Verner C. Petersen i et interview til Folkeskolen:

Når man fjerner råderummet ved hjælp af regler, procedurer og manualer, så bliver læreren en slags robot. Vi skal satse mere på fornuftige formål, som man allerede har for folkeskolen. Og så skal vi satse mere på personlig ansvarlighed, indsigt og tavs viden, der ikke kan formuleres i manualer. Skoler og lærere skal have et råderum, for ellers kan de ikke vise ansvarlighed og bruge deres indsigt og erfaring (Olsen, 2008).

Men denne skolepolitiske indblanding i, hvordan lærerne skal undervise, sættes lærernes professionelle råderum og metodefrihed i en så alvorlig klemme, at det må siges at være i modstrid med skolelovens ånd, og på kollisionskurs med lærernes professionsidealer.

Metodefriheden er uomgængelig

Hvis skoleloven skal tages alvorligt, så er metodefriheden uomgængelig. Den nævnes ikke udtrykkeligt i loven, men det afgørende er ifølge lektor og filosof, Jørgen Husted, at lovens mest centrale paragraf - § 18 - slår fast, at skolen har udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger - og man pålægger den enkelte lærer det som en pligt at undervise derefter (Schmidt, 2003).

I lærernes professionsideal optræder metodefriheden op til flere gange ligesom lærerens personlige ansvar og integritet også betones. Følgende fremhæves endda i punkt IX:

"Læreren vil værne om sin metodefrihed" og "Læreren vil aldrig påtage sig at anvende undervisningsformer, pædagogiske midler eller formidle et stof, som denne ikke selv kan indestå for." ("Professionsideal", 2002).

Lærerne er ikke tomme hylstre eller instrumenter, som politikere eller for den sags skyld skoleledere kan sætte til at udføre deres forestillinger om didaktik.

Sammenfattende kan det siges at lærernes metodefrihed er under voldsomt pres. Metodefriheden presses både af top-down styring og administrative indskrænkninger, men også af en instrumentalisering og kommercialisering af pædagogikken. Sidstnævnte pres eksemplificeres med "Skolen – verdensklasse på 100 dage".

Lærerne er dem der primært kan skabe kvalitet i skolen, men de er nødt til at have omgivelsernes tillid. Lærerne må også have frihed til at træffe pædagogiske og didaktiske beslutninger. Ikke en personlig, liberalistisk frihed, men en forpligtelse til at udvise selvstændig, professionel dømmekraft. Kun sådan sikres en adækvat, alsidig og differentieret undervisning, som kan føre til stabil og varig kvalitet i folkeskolen.

4. Snævert læringsssyn giver utilstrækkelig læring

Læringsstile lægger op til en yderst problematisk form for kategorisering af den enkelte elev. En etiket som eksempelvis "røre-barn" er stigmatiserende for selvpfattelsen og giver tilmed en utilstrækkelig læring; særligt på længere sigt. Udover - i særdeleshed - at underbelyse sammenhængen mellem sprog og tænkning, kan læringsstile tilsløre behovet for pædagogisk-psykologisk udredning.

Læringsstile er et relativt nyt koncept i relation til undervisningsdifferentiering. Det antages at alle elever, børn som voksne, har deres egen foretrukne læringsstil blandt 4 forskellige stilarter, hvorfor hver elev søges kategoriseret eller diagnosticeret som se-, høre-, gøre- eller røre-barn.

Herefter kan den individuelle tilegnelse af standardiserede kundskaber og færdigheder påbegyndes, idet læreren blot skal sende (undervise) på "elevens kanal" med relevante materialer.

Problematiske kategorisering

Læringsstile handler om den måde man individuelt koncentrerer sig, behandler og husker nyt og vanskeligt stof. Stilarten findes gennem en række spørgsmål til eleverne, hvor de bliver bedt om at beskrive, hvordan de gerne vil arbejde eller have det, når de skal tilegne sig nyt stof ("Dunn and Dunn learning styles assessments", n.d.).

Denne kategorisering – eller differentiering – er på alle måder problematisk. Videnskabeligt peger den bagud til en tid, hvor man mente at kunne "båse" eller diagnostisk kategorisere børn ud fra en tænkning om statisk absolut tilstand eller entydig funktionsform – her "læringskanal".

Det vil sige, at man isolerer læringen til at foregå gennem en og kun en af menneskets mange sansekanaler, hvorved man ser bort fra både teoretisk viden om og erfaringsbegrundet indsigt i at individet under læring anvender alle sansekanaler samt motivationelle, emotionelle og sociale energier i et komplekst samspil, der munder ud i sammenhængende perceptions-, begrebs- og symbollæringsprocesser af tilsvarende kompleks karakter.

At den anvendte diagnostiske testning med kategorisering af "læringsstil" er stigmatiserende og dermed med til at svække transformationsværdien af det gennem "egen stilart" lærte, eksemplificeres tydeligt, når en elev i et af de 8 afsnit udtaler "når jeg bare sidder oppe ved tavlen kan jeg ikke lære noget for jeg er et "gøre barn". Det vises i udsendelserne, at den stigmatiserende opfattelse af egne muligheder for læring overføres til forældrenes opfattelse af deres barns læringsmuligheder, blandt andet i relation til lektielæsning i hjemmet.⁵

Dynamisk funktionsbeskrivelse

Denne kategoriseringstænkning har også været anvendt i dansk skolepsykologi og specialundervisning frem til 1989, hvor en ny bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand gjorde op med tænkningen i en erkendelse af, at både sansning og perception var dynamisk forbundet mellem minimum to sansekanaler og oftest alle.

⁵ Schmidt lader her forældrenes brug af såkaldte folkepædagogiske og folkepsykologiske myter (Bruner, 1999) stå som implicit dokumentation for sandhedsværdien af læringsstile: "Jeg kunne heller ikke lære noget af tavleundervisning da jeg gik i skole" og "det er godt, vi nu ved hvordan hun skal undervises".

På samme måde fandt man, at begrebs- og symboldannelsen som platform for den enkelte elevs reaktion på det lærte var udtryk for meget sammensatte neuropsykologiske processer, hvorfor det var uhensigtsmæssigt at kategorisere eller placere eleverne i bestemte intellektuelle eller funktionelle kategorier.

I stedet gik man over til en dynamisk og udviklingsorienteret beskrivelse, der naturligvis medførte en tilsvarende dynamisk udviklingsorienteret didaktik.

Stigmatisering af selvopfattelsen

Testningen af børnenes læringsstile og den efterfølgende "diagnose" medvirker altså til en stigmatisering hos både børn og forældre – og ved en gennemført brug af læringsstilene sandsynligvis en tilsvarende stigmatiserende opfattelse hos lærerne i forholdet til deres elever. Specielt fordi anvendelsen af en læringsstil i undervisningen kun kan bruges i forhold til tilegnelse af meget primitive kundskaber – og derfor naturligvis med umiddelbar effekt. Vi ser elever der hopper på bogstaver, spiller Pythagoras-spil og sætter klemmer på papstykker, og fornemmer en terpepædagogik for det 21. århundrede.

Der er som sådan ikke noget galt med terping. I fremtiden vil f.eks. tyskfaget sandsynligvis stadig indeholde en "kasserolle-bøjning" som skal læres på rygraden, ligesom tabeller og lignende nok aldrig helt forlader matematik. Repetition kan og bør derfor spille en vis rolle.

Problemet er blot, at den manglende overføringseffekt til andre faglige kundskaber af mere kompleks art ikke gøres bevidst eller "synlig" – og at elever og forældre derfor gennem eksperimentets "design" forledes til at tro, at netop deres barn - gennem de meget primitive stilarter "røre" og "gøre" - kan lære lige så meget som eleverne der arbejder med "se" og "høre". Det er altså ikke i overensstemmelse med virkeligheden, når Dunn og Dunn snakker om læringsstilenes anvendelse som grundlag for læring af nyt og svært stof.

Kobling til sproget mangler

Det problematiske i de viste eksempler er altså ikke kun, at der ikke er sammenhæng med den mere komplekse del af det faglige stof, men at læringen også er løsrevet fra det, det hele går ud på, nemlig at det børnene lærer, kobles på den abstrakte begrebsdannelse, som er nødvendig for børnenes avancement i det faglige stof.

I denne manglende kobling til det mere komplekse stofs abstrakte karakter er der endvidere det problem, at dette højere begrebsdannelsesniveau er af sproglig karakter. Så det forhold, at der heller ikke er et sprogligt avancement i de viste eksempler, gør, at hverken begrebsdannelsen eller symboldannelsen kvalificeres gennem anvendelsen af læringsstile på primitive faglige kundskabelementer.

Allerede Dewey påviste i starten af forrige århundrede denne kompleksitet (Brinkmann, 2006), og senere har for eksempel også Bruner (1999) påvist at begrebsdannelsen skulle have tilkøbt sproget, enten det almene sprog eller det matematiske sprog, for at de samlede intellektuelle funktioner kunne øges i kvalitet og omfang.

Sansekanalernes samvirke er vigtig

Disse synspunkter understreger betydningen af, at man både ved begrebs- og symboldannelsen anvender flest mulige sansekanaler. I den sammenhæng er dette at "røre" og "gøre" væsentlige elementer i en læringsproces af sproglig karakter. Men det er netop det, som børnene (og deres forældre) ikke bliver gjort opmærksom på. De tror, den hellige grav er velforvaret, hvis blot de lærer en bestemt primitiv funktion gennem den "rette" sansekanal.

Det viser sig jo også i virkelighedens verden på Gauerlunds Skoles 100-dagesprojekt, at det er den almindelige, af læringsstilekspert Schmidt kritiserede og benævnte "gammeldags tavleundervisning", der giver eleverne den fremgang, som udmøntes i de anvendte tests! Lærerne skulle jo kun gennemføre ET forløb med læringsstile – resten af tiden skulle den læring, der skulle testes foregå på den måde lærerne normalt underviste!

Læringsstile indsnævrer de didaktiske muligheder

Ud over ovennævnte er det også et væsentligt kritikpunkt, at langtidseffekten ikke er forsøgt inddraget, eller at man ikke sætter spørgsmålstejn ved projektets resultater på et tidspunkt, hvor langtidseffekten ikke har kunnet vurderes. Eksempelvis vil det ikke være muligt for lærerne at opretholde en delvis undervisning med udgangspunkt i elevernes såkaldte læringsstile, idet progressionen i de enkelte fags abstraktionsgrad forhindrer ensidig anvendelse af de taktile og motoriske sansekanaler som læringsstilene røre og gøre dækker over.

Der er på mellemtrinnet og på de ældste årgange tale om en mere og mere kompleks og sammensat læring, der inddrager specielt høre- og synssans. Man kan på den måde sige, at det er vel sent i 7. klasse at anvende læringsstile, hvorimod det i indskolingen vil være helt relevant at arbejde kombineret med alle sansekanaler – men det behøver man ikke en primitiv opdeling af eleverne i 4 læringskategorier for at kunne gøre – tværtimod (Gardner, 1999, s. 283). Adler og Holmgren (2003) supplerer med en understregning af flest mulige sansers samvirke under læring⁶.

Det vil sige at lærerne kan undervise alle elever *uden* den arbitrære opdeling i læringsstile og dermed undgå den stigmatiserende effekt, der kun kan besværliggøre den undervisningsdifferentiering lærerne under alle omstændigheder gennemfører løbende.

Didaktikken som proces – uden læringsstile

Bruger man en taksonomisk opfattelse af begrebsdannelse og symboldannelse (Bruner, 1974) og teorien om betydningen af en med begrebsdannelsen samtidig multivariabel opbygning af symbolers udtryk og indhold (Werner og Kaplan, 1963) ses det, at læreren med tavleundervisning eller på computer kan sikre alle børn en læring, der også omfatter at gøre og at røre!

Bruners taksonomi for begrebsdannelsen og symboldannelsen giver de første didaktiske muligheder: Børnene lærer et begreb som rent *konkret* afbildning af et objekt. Derefter læres begrebet *funktionelt*, hvilket vil sige at barnet lærer hvordan objektet bruges. Man kan også sige at meningen med "objektet" forstås. Derfor er det også fuldstændig absurd når man i en af udsendelserne kan se hvordan et gøre- eller røre barn forsøger at lære ordklassernes latinske betegnelser uden at ane hvad de skal bruges til.

En Bruner-inspireret udredning af den hjemlige didaktikdiskurs (Jensen, 2007) peger ligeledes på nødvendigheden af at knytte spørgsmålet om relevans tæt til den faglige skolelæring. Børn bliver motiveret når de kan se meningen med et bestemt læringsprojekt. I hverdagens mange uformelle læringsmiljøer er det vigtigt at den nye viden kan bruges til noget. Børn bringer hverdagslæringen med over i skolen, hvor fagene er i centrum. De intuitive strategier fra den uformelle hverdagslæring kan potentielt befrugte skolelæringen, men de to former for

⁶ Til støtte for teorien om opbygningen af komplekse begreber og abstrakte symboler som verbalsprog og matematisk sprog (Bruner, Werner og Kaplan) gennem anvendelse af flest mulige sansekanaler påvises her forskellen mellem "fjernsanser" (høre, se, lugt) og "kropslige sanser" (føle (Schmidt "røre"), bevæge (Schmidt "gøre"), smerte, tryk, varme, vegetativ, balance, smag)

læring kan også blokere for hinanden – særligt hvis skolelæringen lukker sig om løsrevne fakta fra fagene. En betragtning man bør have med i tolkningen af den ovenfor beskrevne latinske ordklasse-terpning.

Når et begreb er lært både konkret og funktionelt, kan det, ifølge Bruner, endeligt læres *abstrakt*: Nu kan eleven formulere sig sprogligt forklarende om det pågældende objekt som begreb. Tilsvarende udvikles det symbolske system fra *handlesymboler* som mimik, kropssprog og tegn og fagter, der kan afkodes allerede hos spædbørn, over *billedsymboler* til egentlige *sprogsymboler*, *lyd eller skrift* eller som *matematiske symboler*.

Werner og Kaplan supplerer med en påvisning af børnenes evne til at afkode symbolernes indhold, hvis læringen har givet mulighed for både konkret og funktionel begrebsdannelse som baggrund for den abstrakte sproglige symboldannelse. De lader elever se forskellige tegninger som en vanddråbe, hvor "spidsen" vender nedad, hvilket får børnene til at sige, at det er en ballon. De får børnene til at tegne stål og smør som stregtegninger. Stål tegnes i hårde 90 graders vinkler og smør tegnes blødt bølgeformet. I takt med udviklingen differentieres og generaliseres begreberne og dermed symbolerne og vice versa (i øvrigt ad modum Piaget, se Furth, 1977)

Det vil sige, at lærerne i stedet for at teste i arbitrære læringsstile med fordel kan analysere børnenes taksonomiske begrebs- og symbolniveau og tilrettelægge undervisningen derefter. Og dette arbejde gøres som løbende iagttagelser af børnenes sprogbrug og deres referencer til diverse objekter som begreber. Jo flere sanser der inddrages på det tidligst mulige trin i elevernes begrebs- og sprogudvikling – jo hurtigere vil de kunne lære at forstå det talte sprog, lære selv at formulere sig verbalt, også matematisk, og senere lære at læse og skrive og regne.

Har eleverne undervejs i denne proces brug for at røre sig - så er det på tide at holde en pause i undervisningen!

Anvendelse af læringsstile kan sløre behovet for pædagogisk-psykologisk udredning

Som læringsstilene blev anvendt i de 8 udsendelser er opdelingen i læringsstilsbåse ikke kun problematisk for lærernes didaktiske muligheder – der synes også at være elever imellem de "optrædende", hvor de udstillede problemer var/er af en karakter, hvor en pædagogisk-psykologisk udredning ville være påkrævet. I realityshowets ånd var det naturligvis ikke muligt at markere for åbent kamera!

Den ukritiske anvendelse af læringsstile afslørede et etisk problem. Et problem som hverken den faglige konsulent Svend Erik Schmidt eller skolelederen blot antydede eksistensen af, men ikke desto mindre et problem som gør udsendelsesrækken endnu mere "problematisk" end beskrevet ovenfor i faglige sammenhænge: Når årsagen til en elevs faglige "dårlighed" endimensionelt tilskrives "gammeldags tavleundervisning" eller "uengagerede lærere" og læringssucces ligeså ensidigt tilskrives anvendelsen af "elevens læringskanal" – så er muligheden for at over-see behovet for en pædagogisk-psykologisk udredning ikke bare teoretisk til stede – så er det en konkret virkelighed. Det hørte vi intet om i udsendelsesrækken, så også på det punkt blev ikke kun seerne vildført, børnene og deres forældre blev det også!

5. Konklusion og perspektivering

TV2 har en klar hensigt med "Skolen", og det er at vise hvordan man kan skabe øget kvalitet i folkeskolen uden tilførsel ekstra ressourcer. Derfor er serien vinklet så lederen på Gauerlund Skole fremstår viljefast og handlekraftig. Lærerne vises først som udøvere af utilstrækkelig gammeldags undervisning, men efter at de får indsigt i læringsstile sker der en holdningsændring. Resultatet bliver tilsyneladende udbytterig og spændende undervisning og glade elever - hele tiden med en underliggende pointe om at dette potentiale så at sige allerede findes på enhver skole; det handler blot om at få øje på det, og i forlængelse heraf bruge den rigtige metode til at realisere det. Således bliver skoleudvikling kogt ned til at lederen skal være visionær og viljefast, lærerne skal være omstillingsparate og hårdtarbejdende, og det hele bør tage udgangspunkt i et tilkøbt pædagogisk koncept.

Gauerlund Skole kom i mål som verdensklasse - det lykkedes dem tilsyneladende at vandre over tusind pladser på en rangliste over danske skoler. Fra bund til top, et pædagogisk mirakel. SOPHIA viser i nærværende notat at der hersker uklarheder på afgørende punkter i beregningerne af succes. Selve ranglisten er problematisk. Definitionen på og anvendelsen af "verdensklasse" som mål er vag, og flere uklart definerede variable inddrages i den afgørende udregning - tilstræbt ekstrapolation - af det 1000 pladser store skridt fremad. Det eneste der står tilbage er enkelte elevers løsevne, og gennemredigerede vidnesbyrd om bedre trivsel og/eller læring.

Konklusionen er derfor, at det slet ikke er godtgjort på hvilken måde (om overhovedet!?) der er sket et kvalitetsløft på Gauerlund Skole, og da slet ikke hvis man interesserer sig for et mere langsigtet perspektiv, der rækker videre end den umiddelbare evaluering efter 100 dage.

I nærværende notat påvises det at læringsstile kan føre til en form for stigmatisering, hvor hvert individ fastholdes i en standardiseret kategori. Det er heller ikke tilstrækkeligt at forstå læring som noget der foregår gennem en enkelt "kanal", idet en flæthed af faktorer – herunder emotionelle og sociale – spiller ind.

I øvrigt er det meget sandsynligt at enstrenget terpning medfører en ringere læring, idet forbindelsen mellem det simple og mere komplekse stof svækkes når det søges indlært på denne måde. I stedet bør man tage udgangspunkt i børnenes taksonomiske begrebs- og symbolniveau. Den for alle mennesker gældende sammenhæng mellem sprog og tænkning underbelyses med en læringsstiltilgang.

Med læringsstile og lignende konceptpædagogik er vi tilsyneladende kommet dertil, at vi med en let omskrivning af den amerikanske professor Noam Chomskys ord i Information Weekend den 25.-26. oktober (hvor han omtaler USA's aktuelle situation) kan tillade os at skrive: Vi har en folkeskole, der er blevet et stykke legetøj for handelsverdens pr-industri. Det langsigtede mål på tværs af gældende lovgivning er, at lærerne skal være tilskuere til deres egen profession – ikke deltagere. Det samme kan i øvrigt siges om elever hvis undervisning hylles ind i transmissionsmetaforik: Når undervisning handler om at "sende på elevens kanal" reduceres eleven til en form for tilskuer til sin egen læring – fluesmækker eller ej!

Folkeskolen bør være mere end en kundskabsfabrik, hvilket man kan forsikre sig om ved læsning af formålsparagraffen. At folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder står ikke til diskussion, men det er vigtigt at man medtænker *alle* formålsparagraffens 22 elementer hvis man vil skoleudvikle i en langtidsholdbar ramme (Kjeldsen, 2008).

Hvis ikke vi holder hovedet koldt i en situation hvor skolekvalitet i stigende grad måles på elevernes individuelle optag af standardiserede kundskaber og færdigheder, ender vi med et

helt andet syn på skole og undervisning. Som det – ikke overraskende – blev konkluderet i et feltstudie på to amerikanske skoler: "Multiple choice testing leads to multiple choice teaching" (Smith, 1991). Når undervisning og faglighed er snævert defineret, bliver det tilsvarende klart hvad der er spild af skolens tid. Det er som undervisningsminister Bertel Haarder har sagt: "Man får hvad man måler" (Gammelgaard, 2007). I en ikke så fjern fremtid lurer en pædagogisk virkelighed hvor det – som ikke er afgrænset så det kan smækkes med en fluesmækker, hoppes på eller måles – må trimmes. Mål eller lad dø!

Midt i begejstringen for de såkaldte faglige opstramninger – og best practice fortællinger i stil med miraklet i Gauerlund – overser man let at vigtige dannelsesmæssige perspektiver er under pres, og at de seneste to årtiers udvikling af en mere helhedsorienteret pædagogik dermed er på vej i glemmebogen.

I nærværende notat er det blevet sandsynliggjort at engagement, ansvarlighed og professionalisme i lærergerningen hænger uløseligt sammen med den lovfæstede metodefrihed. Det er derfor en farlig vej at anvise, når et program som "Skolen" – med billeder fra en gennemredigeret virkelighed – betoner viljefast ledelse og tilkøb af et standardiseret, pædagogisk koncept. Langtidsholdbare pædagogiske løsninger må baseres på lærerne som *professionelle didaktikere* – og ikke på umyndiggørelse med skolelederen i en hyrderolle.

6. Referencer

- Adler, B. & Holmgren, H. (2003). *Neuropædagogik – om kompliceret læring*. København: Gyldendal.
- Blu: Skolen - verdensklasse på 100 dage (n.d.). Hentet d. 5. november, 2008, fra <http://www.blu.dk/cms/showpage.asp?nodeid=94585>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. København: Gyldendal.
- Bruner, J. (1974). *Uddannelsens betydning*. København: Gyldendal.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner, J. (1999). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- CEPOS (2008). *Hvad er undervisningseffekten?* Hentet d. 27. oktober, 2008, fra http://www.cepos.dk/uploads/media/Hvad_er_undervisningseffekten.pdf
- Furth, H. G. (1977). *Piaget för lärare*. LiberLäromedel.
- Hansen, T. B. (2008). *TV2 og Blu laver 'public service in action'*. Mediawatch.dk.
- Gammelgaard (2007). *Man får hvad man måler*. Hentet d. 23. november, 2008, fra <http://www.information.dk/146219>
- Gardner, H. (1999). *Sådan tænker børn – sådan lærer de*. København: Gyldendal.
- Jamie's School Dinners. (2008). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet d. 29. oktober, 2008, fra http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Jamie%27s_School_Dinners&oldid=232860763
- Jensen, B. E. (2007). *Fag og faglighed – et didaktisk morads*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kamp, M. (2008a). *En skole i forvandling*. Hentet d. 27. oktober, 2008, fra <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=53682>
- Kamp, M. (2008b). *Læreren: Vi underviste ikke på stentavler før*. Hentet d. 2. december, 2008, fra <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=53683>
- Kjeldsen, P. (2008, april). *Nationale test*. Tale ved SOPHIA's konference om nationale test, Vartov, København.
- KL (2008). *Skolerigsdag 2009*. Hentet d. 2. november, 2008, fra http://kl.dk/_bin/b25018da-47f7-4457-ac02-9a66103d5c6d.pdf
- Knoop, H. H. (2008). *Resultater fra Gauerslund skole*. Hentet d. 27. oktober, 2008, fra <http://programmer.tv2.dk/skolen/article.php/id-17177954.html>
- Kober, N., Chudowsky, N., & Chudowsky, V. (2008). *Has Student Achievement Increased Since 2002? State Test Score Trends Trough 2006-07?* Center On Education Policy. Hentet d. 6. november, 2008, fra <http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=241&documentFormatId=3794>
- Krogh-Jespersen, K. (2006). Den professionelle lærer [Elektronisk version]. *Frie Grundskoler*, 7.
- Luria, A. R. (1967) *Higher cortical functions in man*. Basic Books, Inc.
- Olsen, J. V. (2008). *Skolen der røg ud på et sidespor*. Hentet d. 4. november, 2008, fra <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=54573>

- Professionsideal for Danmarks Lærerforening (2002). Hentet d. 5. november, 2008, fra <http://www.dlf.org/files/DLF/Vi%20taler%20din%20sag/Profession%20og%20komptence/porofideal.pdf>
- Ravn, K. (2008). *Ingen gode eksempler at lære af*. Hentet d. 29. oktober, 2008, fra <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=51380>
- Schmidt, E. (2002, august). Nydelsesfuld læring. *OPINION*, 5.
- Schmidt, E. (2003) Metodefrihedens rehabilitering [Elektronisk version]. *OPINION*, 9.
- Schmidt, E., Kvols, A., Jensen, T. L. & Kjeldsen, P. (2008). *Notat 1: Kritisk analyse af TV2's realityserie Plan B*. Hentet d. 6. november, 2008, fra http://www.sophia-tt.dk/userfiles/file/Notat_Plan-B_sep-08.pdf
- Schmidt, S. E. (2008). *Metoden: Det gjorde vi i Gauerslund*. Hentet d. 27. oktober, 2008, fra <http://programmer.tv2.dk/skolen/metoden/article.php/id-15129734.html>
- Smith, M. L. (1991). Put to the Test: The Effects of External testing on Teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Thorup, M. (2008, 21. november). Social change: Public service - At løse samfundets problemer. *Information* [Paradoks], s. 28-29.
- TV2 (2008). *Kan en fluesmækker gøre danske skoleelever bedre til at læse og regne?* Hentet d. 29. oktober, 2008, fra <http://programmer.tv2.dk/skolen/eksperimentet/article.php/id-14725207.html>
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. Wiley & Sons.
- X-faktoren: Folkeskolen.dk (2006). Hentet d. 27. oktober, 2008 fra <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=43462>