

SOPHIA

- tænketank for pædagogik og dannelse

Odense, Vejle og Aalborg, den 30. april, 2012
P.2006.10.4, NNS, ad hoc notat 17,MHK,ES,PK/bha

Ad hoc notat 17

Folkeskolen, foreløbig oversigt over værdisatte fokusemner for udvikling af folkeskolen frem mod 2015, 2025 og 2040

Analyse og tekst: Marie Hyltdgaard Kjeldsen, AKT-lærer og stud.pæd.phil. (projektmedarbejder), Erik Schmidt, lærer (medlem af SOPHIA's ledelse) og Per Kjeldsen, cand.pæd.psych. (leder af SOPHIA),

Research: Thomas Andreassen, cand.pæd.pæd., lektor ved læreruddannelsen i Nuuk, (researcher ved SOPHIA), Asger Windfeldt, cand.pæd.phil. (researcher ved SOPHIA).

Dette ad hoc notat indgår i SOPHIAs løbende hovedprojekt: *SOPHIAs bud på fremtidens uddannelsessystem – fra vuggestue til universitet*. Notatet er af foreløbig karakter og afløses ultimo 2012 af et fyldigere notat. Nærværende notat mangler eksempelvis eksemplariske afsnit og teoretiske, forskningsmæssige og erfaringsbegrundede referencer. Notatet er udarbejdet i ad hoc form forårsaget af Børne- og Undervisningsminister Christine Antorinis initiativ med etableringen af udviklingsprojektet NNS, idet vi finder det relevant at gøre opmærksom på vores arbejde med et delresultat.

I følgende notat anvendes begrebet *værdisætning* som betegnelse for de områder og elementer, der i skolemæssig sammenhæng bør tillægges særlig værdi – og dermed bør stå som centrale elementer i en ny nordisk skoletænkning. Begrebet *værdisætning* skal dermed forstås som et udtryk for de elementer, vi gennem bevidstgørelse og italesættelse bør lade orientere vores handlinger.

Overordnede værditænkninger

For at understrege NNS projektets nordiske dimension har SOPHIA researchet blandt en bred kreds af nordeuropæiske fagfolk om værdiorienterede synspunkter på "en nordisk skole" i bredeste forstand, så begrebet også omfatter dagtilbud og ungdomsuddannelserne. Hele dette materiale vil blive samlet i et selvstændigt "værdinotat", der udsendes medio maj. Som introduktion til nærværende notat har vi udvalgt en skrivelse, vi har modtaget fra Maria Øksnes, pædagog og PhD, lektor og forsker, Trondheim¹.

"Norge, Danmark og Sverige har hatt en unik historie i utdanningssammenheng noe som har gått under tilnavnet «den nordiske modellen», hvor velferdsstaten og likhetsidealer har stått sterkt. (frihed, lighed og fællesskab eller åndsfrihed, ligeværd og solidaritet). Flere forskere diskuterer *hva som skiller de nordiske landene fra andre europeiske og fremhever fire sentrale trekk*:

For det første er det tilgangen til fri utdanning og måter å hindre sosial eksklusjon på.

For det andre handler det om enhetsskolen/felleskolen, der det er et overordnet mål at alle skal gå i samme skole så lenge som mulig.

Et tredje aspekt er vektleggingen av demokratiske verdier og deltakelse i skole og samfunn. Sist er det betydningen av lokalsamfunn og likeverdighet (lokal forankring).

Det hele knytter seg historisk til et sosialdemokratisk prosjekt preget av en aktiv og sterk stat og (overordnet) sentral styring. På 1980-tallet skjedde imidlertid en gradvis omforming av

¹ Har netop på dansk udgivet: Legens flertydighed – i en institutionaliseret barndom.

skolen i de nordiske landene. Denne omformingen innebar desentralisering og økt fokus på effektivitets og markedstenkning. I skolene i Norge, Sverige og Danmark innførte man målstyring som alternativ til den regelstyring som hadde kjennetegnet tidligere perioder. Kjennetegnet på målstyring er en dobbel løsning. I en slik styring ligger både nasjonal og lokal kontroll, både politisk og profesjonell styring, både kontroll og frihet. Den nye formen for styring har økt trykket på skolen som institusjon og på læreren. Skoler blir sentrum for evalueringer, rapporter og effektivitetsstudier. Skoler og barnehager rangeres på lik linje med restauranter som får stjerner i Michelin-guiden. Kritikken går på at læreres profesjonelle autonomi trues og at klasseromspraksisen blir mer standardisert og normalisert. Den Nordiske modellen har på denne måten tapt noe av sin karakter/«ingredienser». Effektivitet, kvalitet og ferdigheter løftes frem og grunnleggende verdier som likeverd og rettferdighet vises det sjelden til. Den neo-liberalistiske trenden anser skoler som kommersiell organ som skal hevde seg i den internasjonale konkurransen, mer enn en akademisk institusjon som har et moralsk pedagogisk prosjekt når det gjelder å oppdra/danne barn og unge (Aasen, P., 2003).

Et sentralt spørsmål blir slik vi ser det på hvilket grunnlag det nye nordiske «skolekjøkken» er opptatt av det beste og det å utvikle seg inn mot det nye samfunn.”

I det lys vil vi gerne nedenstående tekst læses.

Værdisatte fokusemner

1. Skolens dannelsesopgave

I løbet af det seneste årti har kundskaber (Folkeskolelovens §1, stk. 1) været det altafgørende fokuspunkt. Der er udviklet præcise trinmål, kanoner, nationale test og krav om specificerede kundskabsorienterede elevplaner, samtidig med at der er udviklet en kompetitiv tænkning, som sætter ekstremt fokus på ranglistning og profilering og dermed indsnævrer evaluering til at omfatte det, der kan måles/kvantificeres objektivt gennem trinmål, test og elevplaner. Hermed er dannelsesaspektet blevet trængt i baggrunden eller indsnævret, selvom der jo egentlig eksisterer en dialektisk forbindelse mellem tilegnelsen af kundskaber og færdigheder.

Hele den beskrevne udvikling passer også utrolig dårligt med Folkeskolelovens §1, stk. 2 og 3, hvor det også tydeligt fremgår, at der er en dialektisk forbindelse mellem tilegnelsen og anvendelsen af forskellige "arbejdsformer" i stk.2 og udviklingen af den sociale, empatiske og demokratiske personlighed i stk.3, hvor dannelsen er en hovedopgave.

Når man betænker, hvor stærkt dannelsesaspektet bruges af alle de private aktører, der gennem medier, opbygning af sociale mediebarne netværk og appel om forbrug af alt fra tøj til drikkevarer, er der tale om et alvorligt svigt fra politikere og professionelle, hvis folkeskolen vedvarende underprioriterer elevens dannelse for at bruge al energien på tilegnelsen af kundskaber og udvikle kompetencer.

Der bør derfor være en opprioriteret værdisætning af dannelsen – ikke at forveksle med det ofte fremførte behov for disciplinering! Ved en sådan opprioritering af dannelsesbegrebet, vil Folkeskolelovens §1, stk.3 med baggrund i stk.1 og 2, fremhæve en væsentlig nordisk værdisætning af den frie og ligeværdige elev i et forpligtende fællesskab.

I det lys bør man se kritisk på den udviklede indsnævrende produktstyrede didaktik inklusive en meget ensidig evalueringstænkning. Det er hverken nordisk tænkt eller gennemført – er det noget, er det styret af OECD og ensidige positivistiske tilgange til begrebet skoleudvikling.

2. At bryde den sociale arv

Ovenstående leder frem til en værdisættelse af det ofte fremhævede behov for, at skolen kan bryde den sociale arv. Også det er en egaliseret nordisk tænkning – oven i købet så markant, at emnet er opprioriteret i alle de nordiske lande i hele uddannelsesforløbet fra vuggestue til universitet. Aktuelt synes der i Danmark sat fokus på dansk og matematik – og it, som faglige kompetenceområder, der skal kvalificeres, hvis den sociale arv skal brydes allerede i folkeskolen. Men der synes ikke at være fagligt belæg for at påstå, at brud på den sociale arv sker gennem et ensidigt fokus på tilegnelsen af kundskaber i form af dansk og matematik, forstået som at udvikle læsning og skrivning og regning og matematiske færdigheder – ej heller gennem mere avanceret brug af it.

At bryde den sociale arv er i første omgang et spørgsmål om at udvikle sproget - opfattelsen af det hørte sprog og evnen til at udtrykke sig mundtligt. Dette relateres til samtalen, herunder de store og små fortællinger (uddybes senere) – samtaler, der også foregår i handling! Det er kernen i den abstrakte del af begrebs- og symboldannelsen, de konkret og funktionelt tilegnede begreber tilkøbet det talte sprog, der betyder noget for processen med at bryde den sociale arv. Det tager tid, kræver tålmodighed ("langsomhedens pædagogik" ad modum adj. professor Mogens Hansen) – og så er det at få viden om og indsigt i den kooperative eller hjælpsomheds arbejdsform. Og så er det blevet nordisk igen!

3. Forældresamarbejdet

I modsætning til det øvrige Europa har forældresamarbejdet altid stået stærkt i de nordiske lande. Naturligvis afhængig af den kontekst, hvori skolens virksomhed gennemførtes. Da skolen primært var udenadslære, var samarbejdet i høj grad baseret på, at forældrene hørte børnene i lektien derhjemme, og at skolen og forældrene var enige om, hvad man forstod ved god opførelse.

Desværre har forældresamarbejdet de seneste år fået præg af det ovenfor nævnte fortidige - med fokus på (elevplans)formidling af elevens kundskabsniveau og igen med en tænkning om, at forældrene skal hjælpe til med lektier og anden form for motiverende adfærd over for elevens skolegang og tilegnelsen af kundskaberne (der ses kommuner, hvor man opslår kurser for forældre med hovedemnet lektielæsning!). Men henvisning til pkt. 1 og 2 ovenfor, må det være dannelsen, der kommer i fokus i forældresamarbejdet. Med udgangspunkt i Folkeskolelovens §1, stk. 3, skal lærere og forældre være i dialog - gerne og helst med eleverne inddraget – om en fællesforståelse og ansvarlighed over for elevernes sociale, empatiske og demokratiske udvikling (Poulsen, K. m.fl. 2007).

I den forbindelse skal man naturligvis også værdisætte forældrenes samarbejde med skolen i forhold til stk. 1 og stk. 2 i formålsparagraffen. Men nu bliver det underordnet stk. 3 og ikke i form af lektielæsning, men værdisættelse af, at forældrene tilstræber, at deres børns fritid og hjemmeliv er befordrende for en optimering af deres muligheder for at få succes med skolens arbejde med stk. 1 og stk. 2. Først da vil skolens arbejde med at bryde den sociale arv ækvi-

valere med forældrenes tilsvarende dannelses- eller opdragelsesproces. Eleverne vil herigen- nem også få værktøjer til at modstå den oftest uansvarlige og under alle omstændigheder uforpligtende dannelsespåvirkning, de hver dag udsættes for fra tidligere nævnte profitoriente- rede private aktører på dannelsesfeltet.

4. Humanistisk videnskabsteoretisk basis for skolens virksomhed

1., 2. og 3. understreger betydningen af, at hele skolens virksomhed bygger på det humanisti- ske menneskesyn, der anerkender, at barnet/eleven er et subjekt med egne intrasubjektive sandheder – og at opgaven for skolen derfor er at få skabt intersubjektiv forståelse i en dan- nelsesproces mellem lærer og elev og elever indbyrdes – og med forældrene. Der er i denne tankegang også tale om en markant skandinavisk tradition.

Dermed får alle implicerede værktøjer til at forkaste trinmål, pligtige kanoner, test og kund- skaber, der automatisk svækkes, hvis ikke de anvendes kontinuerligt – for i stedet at tilegne sig viden og indsigt, der læres i et dannelsesperspektiv, der indeholder elementerne fra §1, stk.2 med kreativitet, innovativ og iderig tænkning, problemløsningslyst og – evne m.m. på et elevindividualiseret udviklingsniveau. Denne tænkning om skolens virksomhed bør værdisæt- tes – i forhold til eleverne naturligvis aldersdifferentieret, hvad angår ekspliciteringen.² Denne værdisætning vil også ønskværdigt kunne udvide formandskabets rigtige betragtninger over væsentlige mål med folkeskolens virksomhed: "Vi ønsker at udvikle uddannelserne.....så de i højere grad er i stand til at møde fremtidens krav...." til at også at indbefatte at uddannelserne kan påvirke fremtiden og dermed være udviklingsmedstyrende! Man kunne værdisætte at er- hvervslivet blev påvirket af skolerne/uddannelsessystemet og ikke omvendt!

5. Skolen som forskningsmiljø

Det er en gennemgående skandinavisk tradition, at skoleudvikling sker på baggrund af for- søgsvirksomhed eller anden form for kontrolleret udvikling i mindre målestok. De seneste ti år har der dog udviklet sig en helt anden politisk ad hoc beslutningsproces, der har medført utal- lige ændringer af Folkeskoleloven – ændringer, der stort set alle sammen har været fokuseret på kundskabstilegnelsen i form af detaljestyling med efterfølgende øget kontrol m.v.

Hele denne tænkning har styrket den positivistiske videnskabskabsteoretiske tilgang i form af ensidigt at lægge vægt på det objektivt målbare, hvorved væsentlige facetter af begrebet ud- vikling er svækket. Men bør derfor værdisætte, at skolerne i samarbejde med professionshøj- skolerne får pligt til løbende at gennemføre feltforskning på stort set alle udviklingsområder, som de beskrives i formålparagraffens stk. 1, 2 og 3.

Denne feltforskning bør gennemføres på en sådan måde, at selv eleverne kan være med og blive bevidste om de kontekster, de arbejder og lever i, som betinger både, hvad de lærer, og hvad de skal bruge det til. Det vil skabe den meningsfulde skole, som reelt vil kunne være en folkeskole fælles for alle og med samme formålsbegrundede profil på alle skoler. Så kan man

² Ovenstående betyder, at man bør bytte rundt på de 3 stk.'er i §1, således at nuværende stk. 3 bliver stk. 1, og nu- værende stk. 1 bliver stk. 3. Ved at bytte rundt på denne måde vil man understrege skolens sociale og demokratiske dannelsesfunktion som forudsætning for en optimal kvalitet i læringen af de kundskaber, som naturligvis skal være den vigtigste del af skolen, hvad angår tidsforbrug. Det vil også understrege det kooperative tænkesæt som vigtigere end det kompetitive, også skolerne imellem.

undgå den kompetitive skoledannelse med profilskoler, eliteskoler, pengene-følger-eleven skoler, der animerer til indbyrdes konkurrence, og dermed stort set umuliggør gennemførelsen af en demokratisk dannelsesproces, der bygger på frihed, lighed og fællesskab mellem alle folkeskoler.

6. Lokalskolen

Et væsentligt træk ved den nordiske skoletradition er betydningen af lokalskolen – et skolekulturelt samlingssted ikke kun for børn og unge, men oftest også for sport, studiekredse, aftenskole og ikke mindst skole-hjemsamarbejde. Men de sidste års mange hundrede skolenedlæggelser er den danske skolestruktur ændret radikalt uden videnskabeligt belæg, uden forsøgs-virksomhed, uden noget som helst andet end synsninger og såkaldte økonomiske behov. Man har end ikke gjort sig den ulejlighed at undersøge langtidsvirkningen, hvad økonomien angår – hvilket specielt er problematisk i lyset af, at langt de fleste folkeskoler, der er nedlagt, har så stor forældreopbakning, at der umiddelbart forsøges oprettet en privatskole. Det sidste udlægges somme tider som utilfredshed med folkeskolen – men det er i de fleste tilfælde forkert – forældrene er meget tilfredse med folkeskolen og ønsker at beholde den. Det har kun få steder – eksempelvis Aalborg – medført en politisk beslutning, at hvis forældrene benytter den lokale skole, så skal den heller ikke nedlægges. Det er klart, at skolen kan blive for lille, og der er da heller ikke spor til hinder for, at man lader en mindre skole stoppe ved 5. eller 6. årgang, men at nedlægge skolen helt eller fratage den egen ledelse og bestyrelse er ikke befordrende for den folkelige opbakning til skolesystemet som helhed – og det er meget unordisk.

Der er intet videnskabeligt eller langsigtet økonomisk belæg for at nedlægge de mindre skoler, specielt ikke hvis man samtænker vuggestue, børnehave og skole som en fællesfunktionel lokal enhed, og heller ikke hvis man bruger skolen som platform for en lokal udvikling, der kan blive en udviklingsfaktor i det nødvendige arbejde med at skabe bæredygtige lokalsamfund. Det er en væsentlig fælles værdi i de skandinaviske lande, at mest muligt har skullet foregå lokalt.

7. Klassen, klasselæreren og lærerteamet

Der er vigtige grunde til at fastholde klasserne og klasselæreren som det bærende element i enhedsskolen. Dybest set har børn og unge i dag svært ved at orientere sig i vores hyperkomplekse verden, hvilket er hovedårsagen til de stigende problemer med adfærd, kontakt og trivsel. Derfor skal de have hjælp til at forstå verden og skabe sammenhæng i deres viden, til at lære at indgå i demokratiske forpligtende fællesskaber, udvikle ansvarsfølelse, opmærksomhed og et inkluderende sprog. Det er kun læreren, som kan skabe indre struktur i det tilsyneladende strukturløse. Klassen og klasselæreren er desuden vigtige forudsætninger for, at samtalen, fortællingen og etikken i undervisningen fungerer. Der er også her tale om væsentlige nordiske værdisætninger, der ikke alene kan sikre at eleverne gennem optimal undervisningsdifferentiering bliver så vidende som muligt, men også oplever den tryghed ved skolegangen, der kan give dem emotionel balance i hverdagen og sikre deres sociale udvikling.

I denne sammenhæng skal betydningen af lærernes didaktiske autonomi, specielt på det metodiske område ikke undervurderes. Succes med enhedsskolen og den lokale forankring forudsætter en optimal undervisningsdifferentiering – som igen forudsætter at læreren er en stærk og selvstændig fagdidaktiker og almindidaktiker. Nok skal der være almene mål og fagmål i

folkeskoleloven – men når det kommer til praksis skal lærerne/lokalskolen kunne indholdsbestemme aktuelt, dynamisk og elevrelevant.

8. Skemaet

Der må skabes et smidigt system for opbygning af skemaet, så elever med særlige behov – og lejlighedsvis også hele klasser - får mulighed for at udvide timetallet for fysiske aktiviteter og lade helt konkret produktivt arbejde indgå i den faglige undervisning. Dette i en erkendelse af, at ikke alle elever har samme sproglige muligheder for at udvikle sig fagligt inden for den abstrakte og sprogsymbolsk orienterede del af det pågældende fag, hvorimod de har gode muligheder for at tilegne sig et både konkret og funktionelt mindre sprogligt orienteret, fagligt indhold. Ligeledes bør skemaet funktionaliseres, så fagundervisningen kan få daglige blokke af sammenhængende tid og fri "lektionslængde".

I sammenhæng med smidiggørelse af skemalægningen vil det være væsentligt, at der skabes mere udviklingstid. Mindre tid til at udfylde planer og evaluerings-/dokumentationspapirer og mere tid på pædagogiske og didaktiske drøftelser vedr. elever/klasser og planlægning af alternativ undervisning. Det er de færreste lærere, der mangler idéer, til gengæld mangler de tid til at konkretisere og udføre idéerne.

En sådan skabende skole vil også være "nordisk".

9. SFO eller fritidshjemmet (beliggende på skolen)

SFO bør værdisættes som en positiv erstatning for det "lukkede" hjem. Det vil sige, at SFO skal opfattes som et fristed i forhold til skolen. Et sted hvor leg eller hobbyvirksomhed er i højsædet – men hvor der også foregår undervisning og dermed læring:

a: af kulturel karakter som undervisning i legekulturen, hobbykulturen – altså selvvirksomhed alene eller i grupper og dannelse i relation til brugen af medier og de sociale netværk

b: af praktisk karakter, erstatning for det forældrene ikke kan nå, når de ikke er hjemme sammen med børnene fra disse får fri fra skole

c: i samarbejde med forældrene i relation til den dannelse, der er en forudsætning for at kunne fungere i en familie

Dette kræver en revurdering af pædagogernes uddannelse og arbejdsfunktioner. Det vil sige at det skal vurderes om man skal indføre egentlig forberedelsestid. Under alle omstændigheder betyder det, at man skal værdisætte, at der ikke foregår parallelaktiviteter i forhold til skolen, når bortses fra sådanne, som kan understøtte elevernes dannelse og dermed udbytte af skolegangen.

10. Skolernes ledelse

Kvalitet i skolen og skoleudvikling står og falder med lederens kvalitet. Hvis en skoleleder skal kunne lede og udvikle en skole sammen med lærerne, skal det være et fælles pædagogisk projekt båret af demokrati og fælles lyst til udvikling. Hvis lederen mister sin autonomi og dermed sin autoritet og autencitet som leder via forvaltningsdikterede resultatkontrakter, pålæg om anvendelse af centralt udvalgte indsatsområder eller konceptpædagogiske modeller og/eller centralt styrede indsatsområder ved besættelse af ledige stillinger kan man godt opgave den "bottom-up" funktion, NNS's formandskab meget rigtigt formulerer i deres oplæg til arbejdet, som værende den bærende kraft i udviklingen af skolen (og alle de andre undervisningsinstitutioner).

I denne sammenhæng er det også vigtigt at slå fast, at kun en leder med læreruddannelsen som basis kan være den rationelle pædagogiske autoritet, der med viden og indsigt kan stå i spidsen for udvikling og hermed også give forvaltningen det nødvendige kvalificerede modspil. Så kan man til støtte for den pædagogiske leder i skolens sekretariat have den administrative sekretær, der, sammen med lederen, kan gøre den økonomiske del af ledelsesarbejdet tilgængeligt, forståeligt og ansvarligt.

Samlet set vil det være den model, der bedst vil ækvivalere den i Norden anerkendte udviklingsorienterede "flade" eller horisontale samarbejdsfremmende organisationsstruktur.

11. Elevrådet

Man bør formelt og eksplicit værdisætte elevrådsarbejdet langt stærkere end det er nu. Det vil være i overensstemmelse med det i indledningen af dette notat citerede 3. træk ved det der skiller de nordiske lande fra resten af Europa: "vektleggingen av demokratiske verdier og deltagelse i skole og samfunn". Elevrådsarbejdet kan ved en opprioritering udvikles som forum for demokratisk dannelse meget bredere blandt eleverne – men det kræver blandt andet at man tør åbne for kaotiske processer, som ikke altid har succesgaranti. Både eleverne og vi voksne må arbejde for at få "kravet om succes" ud af skolen. Når vi arbejder med menneskers udvikling, giver det ingen mening at søge eller give succesgarantier, der er for mange faktorer på spil i levende menneskers individuelle dannelsesprocesser i det fælles – og man kan lære meget af fiaskoerne eller fejlene. Det er det kooperative fælles ansvar og forpligtende samarbejde elevrådsarbejdet skal stå i spidsen for i forhold til alle skolens elever. Det er en vigtig del af skolens samlede virksomhed i forhold til §1, stk.3, der får ekstra kraft ved et opprioriteret elevrådsarbejde.

12 Læreruddannelsen

Det virker absurd, at man i Uddannelsesministeriet er i fuld gang med en reform af læreruddannelsen inden man kender resultatet af NNS projektet med en forventet omfattende folkeskolereform! Når man betænker hvor stor betydning for undervisning og læring lærerens person har, bør reform af læreruddannelsen afvente en reform af folkeskolen. Alene den radikale ændring i specialundervisningsbegrebet med krav om øget inklusion og mindske segregation af elever med endda ret massive særlige behov, kan ingen reelt vide, hvordan en lærer, der skal undervise til henimod år 2050 eller længere bør "se ud". Vi ved fra forskningen, at lærerens vigtigste kvalifikationer er evnen til at lede en klasse, til at skabe relationer og til at undervise. Den gode lærer har faglig indsigt, metodisk kreativitet, social årvågenhed, psykologisk indføling, pædagogisk takt, formidlingsevne, humor og magter den inddragende pædagogik, hvor indre disciplinering skaber det trygge miljø, hvor innovativitet, kreativitet og kritisk iderigdom sikrer optimal udvikling for alle elever i alle fag.

Fagfagligheden med linjefag og fagdidaktik bør derfor prioriteringsmæssigt vurderes i lyset af behovet for udvikling af lærerens almindidaktiske formåen i forhold til alt det, der foregår samtidigt med den faglige undervisning og uafbrudt omkring denne i det man kunne kalde fagundervisningens og skolens elevkontekst. Her er der brug for lige så megen differentieringskompetence som i fagundervisningen og mere til i form af almen didaktisk viden og indsigt med viden om kombinatorisk analytisk arbejde. Det hele stiller også nye krav til praktikens indhold, omfang og organisering.

Men vi ved ikke, hvordan alle disse forhold indpasses i en NNS reform af folkeskolen!

13. Supplerende problematikker, der skal afklares, udbygges og værdisættes

a1 Dansk, hørt og talt, dialogen, fortællingerne bør værdisættes selvstændigt i faget, men også i alle andre fag og sammenhænge

a2 Dansk, læsning og skrivning bør suppleres med fagopløst anvendelse af billede, krop og bevægelse, mimik og gestus(drama), musik og sang... indlejret i faget dansk

b Matematik tilsvarende med fagopløst anvendelse af håndværk, idræt og anden sport, naturvidenskabelige faglige områder.....

c Leg og bevægelse som pauser i undervisningen, for at opnå kontrasten mellem arbejde og fritid, forpligtet og uforpligtet anvendelse af tiden (frikvarteret)

d Værdisætning af langsomhedens pædagogik og anvendelse af den analoge tid. Kan indtænkes i alle sammenhænge

e Lektier er et levn fra udenadslæringens skole – som minimum bør lektier være frivillige, mens lektiecafeer bør være obligatoriske på alle skoler. Der ligger megen dannelse i at adskille arbejde og fritid – også relevant i voksenalderen.

f Karakterer og afsluttende prøver bør revurderes og forsøges afløst af løbende evaluering som en del af den didaktiske proces

g Stofjustering med tilpasning til skolens/elevernes virkelighed og fremtidige forventninger i lyset af den historiske baggrund.

h Metodefrigørelse, så central styring med anvendelse af konceptpædagogiske modeller stoppes.