

København og Aalborg, 27. november 2012  
N21,ES,PK/bha

## Notat 21

**Kritiske vurderinger af og indholdsforslag til Børne- og Undervisningsminister Christine Antorinis meddelte snarlige forslag til reform af folkeskolen med elementer som helhedsskole, massiv skoleforberedende indsats i børnehaven, "leg og læring", mere "spændende undervisning" m. fl.**

Ide og tekst: cand.pæd.pæd. Erik Sigsgaard, forsker ved UCC, cand.pæd.psych. Per Kjeldsen, projektleder, SOPHIAs lederteam

### **Anbefalinger/indholdsforslag udarbejdet på baggrund af omstående kritiske vurderinger**

- A **Leg** bør opprioriteres som fundament for al anden læring i dagtilbud og SFO.
- B Anden nødvendig og af pædagogen initieret læring skal for børnene have kendte konkrete mål.
- C Der kan derfor ikke fra centralt hold foreskrives andet end overordnede mål for dagtilbudenes virke.
- D Leg-og-læring som begreb og metodebeskrivelse bør udgå af reformteksterne.
- E SFO skal organiseres som en selvstændigt virkende **helhedsfritidsinstitution** og ikke en halv helhedsskole og en halv SFO. Det betyder, at pædagogerne i samarbejde med børn og forældre skal arbejde med udvikling af børnenes fritidskvalitet og evnen til at bidrage til familielivs-kvalificering.
- F SFO kan med fordel overtage færdselsundervisning, førstehjælpskurser o.l. fra skolen.
- G Folkeskolen skal organiseres med **helhedsundervisning** og ikke som en helhedsskole med blanding af lærer- og pædagogvirksomhed. Derved sikres, at samme lærer kan forestå både den nødvendige abstrakte undervisning og den konkrete undervisning, der for tiden kaldes den mere "spændende" undervisning (som i øvrigt længe har været i udvikling som en integreret del af fagdidaktikken).
- H Det gør det også muligt at sikre didaktisk ækvivalens, når det er lærere, der samarbejder med lærere. Det må gerne med i reformteksten – eller i en til lovgivningen udførlig vejledning.
- I Børnehaveklassen skal fortsat virke med børnehaveklassespædagoger som formidlere af overgang fra den funktionsprægede børnehavepædagogik til den fagfaglige skolepædagogik.
- J Reformerne skal medvirke til øget kvalitet i inklusionsprocesserne gennem stabilitet i de nødvendige støtteforanstaltninger.
- K Der skal sikres de nødvendige efteruddannelsesmuligheder til både pædagoger og lærere, inden reformerne træder i kraft.

## 1 Indledning

Det er reformtid for folkeskolen og dagtilbuddene – igen, igen! Denne gang er det *leg og læring* og en *helhedsskole*, hvor skole og en del af fritiden skal fungere sammenhængende, skal man tro Børne- og undervisningsminister Christine Antorini.<sup>1</sup> Hvad angår begrebet *leg og læring* står det hen i det uvisse, hvad ministeren egentlig mener med begrebet. Skal man dømme fra teksten i nedennævnte kronik<sup>2</sup>, bliver det en meget styret affære. Her står der om det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene: *“...der skal sikres en stærkere faglig baggrund for pædagogernes arbejde, så børnene bliver parate til at lære – både kognitivt og socialt”*. Jamen børnene er da fra fødslen parate til at lære, så det, man tænker på, er vel, at børnene skal blive parate til at lære på en bestemt måde – eller hvad? Der står videre: *“pædagogerne skal være i stand til at arbejde vidensbaseret med en tilrettelagt reflekteret pædagogisk praksis og metode”*. Det har da ikke noget med leg at gøre – men nok med læring! Ingen kan vel være uenige i, at det er en fordel, at pædagogerne bliver uddannet bedst muligt i små- og indskolingsbarnets psykologiske og personlighedsmæssige behov og muligheder. Men lad være med at kræve en bestemt metode, som oven i købet fagligt set er en umulighed: *en tilrettelagt reflekteret pædagogisk praksis og metode* er nødvendigvis “pligtig” for barnet at deltage i – og så er det ikke leg, så er det “arbejde”. Det er fint nok – børnene har i en tidlig alder behov for at lære at forpligte sig, at gøre nytte – at alt ikke er leg!

Sammenholdes disse udsagn med samme ministres viden om, at småbørn i skovbørnehaver, hvor der overvejende foregår leg, udvikler sig markant bedre end andre børn i dagtilbud, hvad angår sprog, motorik og social modenhed, forstår man ikke den overdrevne fokus på “leg og læring” med legen degraderet til episodisk “fri leg”, som det jo så nødvendigvis må kaldes.

Denne tænkning går igen i skolereformtænkningen i udsagnet: *“.....den mere sammenhængende skole, der er målet for regeringens kommende løft af folkeskolen – og som pædagogerne i højere grad kommer til at bidrage til....”* Dette udsagn og “leg og lærings”tænkningen udtydes i ministerens i den seneste tid i den skrevne presse og tv gentagne gange fremførte dikotomi, at *“læreren skal forestå en traditionel teoretisk faglig undervisning, mens pædagogerne kan bruge deres særlige kundskaber til at gøre undervisningen mere spændende gennem en aktivitetspræget og konkret pædagogisk indsats”*. [Sammenskrevet af flere indlæg.] Ministeren fremhæver endvidere, at pædagoger i klassen sikrer, *“at eleverne får både lærernes undervisningskompetencer og pædagogernes fokus på trivsel, fællesskaber og praktiske og kreative læringsmiljøer”*. Der er her tale om en kraftig nedvurdering af lærernes professionelle kvalitet, idet alt det, ministeren nævner som særlige pædagogkvaliteter, er nævnt blandt de 22 delformål, lærerne skal arbejde efter i Folkeskolelovens formålsparagraf! I betragtning heraf, bør både ministeren og alle andre med folkeskolen som interesseområde ønske, at undervisningen i alle fag i folkeskolen skal varetages af lærere ikke kun med linjefagsuddannelse, men også en grundig almen didaktisk viden og indsigt. Det er derfor ikke befordrende for lærerprofessionens agtelse (og søgningen til læreruddannelsen?) at fremture med sådanne udsagn.

<sup>1</sup> “Eleverne skal være mere klar i 1. klasse” (Politiken 18.09.,s.7)

<sup>2</sup> “Veluddannede pædagoger er alfa og omega” (Politiken 13.11., Kronikken sammen med M. Østergaard og Karen Hækkerup.)

Det synes således nødvendigt at plædere kraftigt for bevarelsen eller revitalisering af småbørns leg som vigtigste udviklings- og læringskilde i dagtilbud og SFO, for fastholdelsen af SFO som en selvstændig helhedsfritidsinstitution og skolen som et sted, hvor der foregår helhedsundervisning med en didaktisk ækvivalens blandt underviserne i hele skolens virksomhed, der sikrer entydighed for eleverne i deres læringsproces og i opfattelsen af lærerautoriteten.

## 2 Leg

Børnene lærer mere end nogensinde senere, mens de er ganske små. I småbarneårene er det gennem legen, læringen sker, samtidig med at forudsætningerne for den senere læring i skolen skabes.

### Om forholdet mellem leg og læring

Den ovenfor nævnte læring gennem legen kan paradoksalt nok skades gennem leg-og-læring indgreb, hvor velmente de end måtte være, og hvor hensigtsmæssige de end kan forekomme. Blandt de potentielt skadelige indgreb kan nævnes:

- At afbryde leg og kommunikation i dens intense faser
- At bremse børn i deres undersøgelser og eksperimenter
- At forsøge at styre og "udvikle" legen
- At begrænse børns kropsudfoldelse
- At "undervise" børn<sup>3</sup>

### Om legen som forudsætning for læring i skolen:

Det er gennem legen, børn udvikler deres begreber. Det barn, der har leget i sandet, fundet krabber og faldet i vandet, det barn får en rig oplevelse, når der pludselig står "sand" i teksten. Op vælder erindringer, minder, glæder, og læsningen bliver intens, attraktiv og lystfyldt. For barnet med et fattigere legeliv bliver læsningen mere farveløs og mindre tiltrækkende.

Tilsvarende gælder det de matematiske grundbegreber som mængder, størrelsesforhold, rækkefølge med flere. De optræder uafbrudt i leg og danner basis for en senere umiddelbar genkendelse og forståelse, når de samme begreber senere optræder i den formelle matematikundervisning.

Det er ligeledes gennem legen, barnet udvikler sin selv-regulering, det lærer at vælge, at beslutte, at kombinere, at konstruere, at bedømme, at forestille sig, at sige nej og at sige ja, alt sammen forudsætninger for at lære godt i skolen.

Og det er i legen med hinanden, børn lærer at være med-menneske, at turde og kunne være sig selv sammen med andre, at beslutte sammen – "hvad skal vi lege?" – og at fastsætte regler og rammer, kort sagt: den sociale kompetence. Endelig er det gennem legen, barnet lærer at fordybe sig, at fastholde opmærksomheden, selv om der bliver fyret et kanonslag af ved siden af.

Og til sidst: Det er gennem legen, barnets mod på og lyst til livet, dets oplevelse af meningsfuldhed og dets følelse af forbundethed med verden vokser og gror.

---

<sup>3</sup> Erik Sigsgaard, Rikke Sværke Madsen og Rie Haslund: *Læring i dagplejen*. (2009) København: FOA

Alt sammen forudsætninger, der skal være til stede, hvis læringen i skolen og i livet skal blive god og udbytterig.

Legen er den senere lærings forudsætning, men reduceres den til redskab for læringen, da kommer læringen til at mangle det nødvendige fundament.

## De voksne og legen

Af dette følger, at barnets voksne må nærme sig legen og de legende børn i stor respekt. De kan deltage, men kun efter invitation, de skal undgå afbrydelser, de må ikke ændre legens mening eller retning, de skal kunne fornemme, hvornår det er bedst at trække sig tilbage, og de må aldrig pådutte børn legekammerater.

De skal altså være meget opmærksomme, rede til at hjælpe og klar til at tale med børnene. Der er ikke plads til lange voksensnakke, mens børnene leger. Derimod kan det være godt, at en voksen er optaget af sit eget ved siden af børnene, men tilgængelig. Voksne, der "er i gang" er til stor inspiration for børnene, mens voksne, der mest "sætter i gang" frem for selv at være i gang, ikke er til megen nytte for børnene.

## Legen i samfundet

Endnu for 50 år siden gik det med at lege næsten af sig selv. Der blev leget inde og ude, på gader og i gården og haver, i skove og på marker. Der sås flokke af børn i forskellig alder, som legede løs, til det blev mørkt.

I dag er børnene borte og deres spor i landskabet er forsvundet. Legen er henvist til de institutioner, hvor børnene er anbragt. Under forhold, præget af mål-middel tænkning, af konkurrence og testning, kan den tage sig meningsløs ud, og det kan være fristende at nyttiggøre dens potentialer, men derved kan legen forsvinde fra institutionerne, som den før forsvandt fra gaderne, gårdene og haverne og fra skovene.

## Leg i dagtilbud, inklusive SFO – at styrke børnekulturen

Med ovenstående in mente er det indlysende, at legen bør sikres en dominerende plads i småbarnets institutionaliserede tid. Det fremføres også ofte i diverse undersøgelser, at mange børn umiddelbart er meget dårlige til at lege, både alene og i grupper. Der er derfor ingen tvivl om, at man i mange institutioner må revitalisere legen – som det eksempelvis sker, hvor en daginstitution etableres som en såkaldt skovbørnehave.

Alle børn bør have den mulighed eller det, der ligner. Som minimum et stort og mangfoldigt "indrettet" udeareal ved børnehaven og indearealer, der ikke er "klemte" og støjgenererende. Der skal være mulighed for at etablere både rammelege og rollelege. Endelig er det vigtigt i disse tider at understrege betydningen af relativt små institutioner, der er placeret i bomiljøer. Hvad angår SFO'erne, som jo stadig er et tilbud, er det specielt udemiljøerne, der kan være betænkeligt "fattige", når SFO'en er placeret på en skole, der jo ikke har tradition for etablering af udelegemiljøer og også sjældent har den nødvendige plads. Det er klart en ulempe, da netop børnene i SFO har et markeret behov for udeleg, efter en relativt lang skoledag i indemiljøet.

## Leg i skolen

Behøver ikke at have den samme fremtrædende plads som i dagtilbuddene, idet de fleste børn i indskolingsalderen og ofte også op til 5. klasse, går i SFO, senere klub eller fritidshjem. For

de børn, der ikke går i SFO, bør man tilbyde vejledende hjælp til at få hjemmeleg til at fungere. Så for alle børn i skolealderen gælder det samme som for småbørnene: hver dag skal give rum og tid til leg.

### 3 Arbejde

Selvom legen som ovenfor beskrevet er uhyre vigtig i enhver alder, så kan intet barn (eller ung/voksen) nøjes med legens udviklende kraft. Der er så komplicerede og/eller abstrakte fænomener, at legen i sig selv ikke kan give hverken den nødvendige viden eller indsigt – der skal en styret pædagogisk aktivitet til – noget, barnet deltager i, noget, der læres – og denne proces vil af barnet opleves som væsensforskellig fra legen – barnet vil kunne opleve det, som vi voksne oplever arbejdet, en målrettet proces. Det betyder ikke, at den ikke kan være både spændende og udfordrende – blot målet er opnåeligt og relativt tæt på eller konkret i forhold til barnets abstraktionsevne eller mangel på samme.

I dagtilbuddene for de 0- til 6årige bliver det starten på oplevelsen af forskellen mellem nødvendigt "arbejde" og leg. For skolebørnene skal denne forskel gerne fremstå som forskellen mellem skoletid og SFO-tid/hjemmetid.

#### Arbejdet i dagpleje, vuggestue, børnehave

Legen kan og skal af pædagogerne bruges som grundlag for en professionel vurdering af, hvad børnene ikke når gennem legen. For herefter at udnytte børnenes udviklingspotentialer optimalt i det pædagogiske arbejde, skal pædagogerne naturligvis være veluddannede som nævnt i ovenfor citerede kronik. Men det grundlæggende i forhold til legens betydning for børnenes udvikling skal være respekt for legen, så pædagogens "reflekterede pædagogiske praksis og metode" ikke afbryder eller erstatter "dagens leg". Så de enkelte aktiviteter skal planlægges og gennemføres i en tæt relation til de implicerede børn.

Der er tale om, at pædagogen sammen med børnene skaber den narrative eller fortællende institution. Fortællingen og den sproglige udvikling parret med en social empati og evne til at indgå i samarbejde om at nå kooperative mål er i denne sammenhæng de vigtigste pædagogiske mål at sikre. Når disse mål, så er barnet i øvrigt skolemodent. Dette er vigtigt at fremhæve, når Børne- og undervisningsministeren kan udtale, at *sikring af, at de unge, der forlader skolen, kan læse og regne bedre end nu, har manglet, at børnehaven tog hul på bogstaver og tal inden skolestart* [sammenskrevet fra artikel i Politiken<sup>4</sup>].

#### Arbejdet i SFO – helhedsfritid – ikke halv helhedsskole og halv SFO

##### a SFO's fortid som afløser for fritidshjemmets såkaldte pasning af skolebørn

SFO'en blev skabt af et forældrebehov for at få deres skolebørn passet i en institution, på samme måde, som heldagsbørnehaven havde gjort det. Skolen kunne i sagens natur ikke forlænges ud over undervisningspligtens timetal – og det mindre antal børn, der i årevis havde haft brug for et betryggende pædagogisk "tilsyn" efter skolefritid i form af fritidshjem, var nu blevet så mange, at fritidshjemmene ikke mere kunne dække behovet. Det var naturligt at skabe en skolefritidsordning, SFO. Det blev hurtigt en succes, og pasningsbegrebet gled langsomt ud til fordel for en praksis, hvor SFO fik et pædagogisk indhold, fuldstændigt som børnehaverne, om end svært forståeligt for journalister og politikere, der vedvarende har kaldt det pasning af børn både i dagpleje, vuggestue, børnehave og SFO

<sup>4</sup> "Eleverne skal være mere klar i 1. klasse" (Politiken 18.09.,s.7)

flere år efter, at pædagogerne for længst havde gjort deres institutioner til udviklingssteder for børn i vækst. Tiden synes derfor moden til at understrege SFO's betydning som kulturinstitution og give SFO pædagogerne mulighed for massivt at kunne kvalificere børns fritid og familielivsevne.

- b *Helhedsfritid* betyder, at SFO som selvstændig pædagogisk enhed på skolens matrikel skal sin egen formålsparagraf og målsætning om, at børnenes leg om end væsensforskellig fra småbørns skal være et fundament for hele SFO's virksomhed. Pædagogerne får her en meget vigtig opgave i både at støtte legeudviklingen og endda indføre børnene i forskellige kulturlege, spil og IT "legeredskaber".
- c *Familielivssammenhæng*. Da SFO jo reelt er en tidsbestemt erstatning for forældre og hjem, er det vigtigt, at pædagogerne gennemfører et differentieret samarbejde med alle forældre, så man i fællesskab kan få defineret de dannelses- og læringsprocesser, som det er svært for forældrene at nå eller magte.

## **Arbejdet i skolen – helhedsundervisning – ikke helhedsskole**

- a *Undervisningens elementer udgør en helhed – om didaktisk ækvivalens.*

Derfor kan man ikke fordele det teoretiske og abstrakte til læreren og det praktiske og såkaldt spændende til en pædagog. Der skal være didaktisk ækvivalens mellem underviserne, hvis der skal være mere end én lærer om en given opgave (det gælder i støttesammenhæng over for inkluderede elever eller elever med akutte støttebehov som for eksempel AKT problemer). Af hensyn til de svageste elever og eventuelt inkluderede elever eller elever, der ikke har kunnet segregeres, skal det også – uanset om det er en specialpædagogisk kvalificeret støttelærer eller ej, være den samme lærer, der forestår den teoretiske og den praktiske - af ministeren kaldt "mere spændende" - undervisning.

- b *Kundskaber og dannelse – teoretisk viden*

Her er der tale om en fagfaglig undervisning af en sværhedsgrad, der kræver linjefagsuddannelse. Men samtidig skal læreren være så fagdidaktisk og alment didaktisk vidende og indsigtfuld, at alle de 22 delformål i formålsparagraffen kommer i spil.

- c *Handling eller færdigheder – erfaringsbegrundet indsigt*

*Små børn beskæftiger sig med den konkrete verden med dens ting og hændelser. I skolen vender vi verden på hovedet. I skolen beskæftiger man sig med noget, der ikke er der – med tegn og symboler (Hansen, 1997).* I det lys bør lærerne sikre, at alle fag starter så konkret og funktionelt som muligt, før de abstrakte begreber introduceres med tilsvarende abstrakte ord. For at der kan blive tid til dette, specielt undervisningsdifferentieringen, der skal til for at tilgodese de mange elever med særlige behov, specielt inkludere elever og ikke segregerede, skal lærernes frisættes i forhold til trinmål o.lign. og i stedet kunne arbejde med kooperative mål, der fremmer et differentieret samarbejde. Lærerne skal således være både konkrete "håndværkere" og boglige "teoretikere" i deres undervisning, så der bliver tale om *helhedsundervisning*. Så er det meget tydeligt, at en helhedsskole er en unødvendig "opfindelse".

## 4 Supplerende bemærkninger

- a SOPHIA er i gang med en analyse af Rambølls rapport *Evaluering af forsøg med skolestart, Rambøll 2012*.

Vi finder det nødvendigt i dette notat at fremhæve, at der ikke i den nævnte rapport findes belæg for at reformere folkeskolen ved at samordne dele af SFO-tiden med skolen for at lave en helhedsskole. Forsøgene er ikke gennemført med videnskabelig standard, og rapporten afdækker en meget tilfældig anvendelse af de implicerede pædagoger – afhængig af lokale muligheder og umiddelbare behov. Det værste er dog, at der er et manglende fokus på den indsnævring af lærerens professionsudøvelse, der sker, når selve undervisningsbegrebet opsplittes og fordeles på 2 forskellige fagpersoner. Det sker, når ministeren som tidligere nævnt, fremhæver, at pædagoger i klassen sikrer "*at eleverne får både lærernes undervisningskompetencer og pædagogernes fokus på trivsel, fællesskaber og praktiske og kreative læringsmiljøer*". Man kan ikke på professionel vis skille det fagdidaktiske og alment didaktiske arbejde. Det skal, som ovenfor nævnt, være samme didaktisk kyndige person, der både sikrer elevernes kundskabstilegnelse og dannelse (bl.a. trivsel, fællesskabsudvikling og samarbejdende kreative læringsmiljøer). Vi finder, at der med ministerens holdning, vil blive tale om et indsnævret undervisningsbegreb, der løsrives fra lærerens almene dannelsesopgave, hvorfor vi mener, den nævnte dikotomisering ikke kun er uheldig, men kvalitetssænkende.

- b Langsomhedens pædagogik – at få alle med (Hansen, M., 1997). Man bør med reformarbejdet have øje for tempokrav. Der er nødvendigvis forbundet kvalitet med tempo, med tendens til at øget tempo let medfører en kvantificering af kvaliteten. Specielt med mange inkluderede elever og andre elever med særlige behov er hastigheden, hvormed tingene ændres eller ugen forløber, afgørende for kvaliteten.

- c Om respekten for den subjektive sandhed.

Fra børnenes intrasubjektive oplevelser til intersubjektiv refleksion. Børnekulturen i dagtilbud og skole skal udvikles med respekt for børnenes subjektive sandheder.

- d Den narrative eller fortællende dagligdag og sproget.

Til sidst skal det fra afsnittet om arbejdet i dagpleje, vuggestue og børnehave nævnte om den narrative pædagogik fremhæves, hvilken enorm betydning sproget har for al den læring i dagtilbud og skole, der ligger i både legen og efterfølgende. Det er langt vigtigere end bogstaver og tal og forskellige fags kundskabsdetaljer, at der hver dag, ved alle pædagogers og læreres aktiviteter sammen med børnene, er den sproglige fortælling og samtale. Begrebs- og ordforrådet, der først og fremmest udvikles gennem leg og dialogisk samtale, afgør kvaliteten af al læring.

## 5 Konklusion

For alle børn – i dagtilbud og skole – skal det af børnene kunne opleves, at de er til stede i et udviklingsmiljø for deres egen og de andre børns skyld – AT DE HAR EN VÆRDI I SIG SELV!

Fortsætter den udvikling, der er i gang, som den eksemplificeredes af Børne- og undervisningsministeren på TV den 20.11.2012 på spørgsmålet om en indsats over for det forhold, at 15-20% af 9. klasseleverne angiveligt forlod skolen som funktionelle analfabeter, svarede:

*"...der skal vi sætte ind meget tidligere end nu. Vi skal sikre, at børnene allerede i børnehaven lærer om bogstaver og tal, at de bliver meget dygtigere ved skolestart end nu.....og i skolen skal der veksles mellem den faglige undervisning og så mere praktiske og spændende[!] aktiviteter, så eleverne bliver bedre til dansk og matematik....",* kan man frygte, at ministeren har gang i en "bevægelse" hen imod det evigt arbejdende menneske, der aldrig har fri, men er vænnet til at lade arbejde smelte sammen med såkaldt fri tid uden at opdage, at man med professor Ove Kaj Pedersens ord er blevet "soldater i konkurrencestatens tjeneste"<sup>5</sup>.

## 6 Referencer

Bruner, J., Mening i handling, Klim, 2000

Hansen, M., Håndværkets skole – om undervisning og læring, Kroghs Forlag, 1997

Pedersen, Ove Kaj, Konkurrencestaten, Hans Reitzels Forlag, 2011

Bøger, artikler m.fl. af Bruner, Biesta, Chomsky, Dewey, Merleau-Ponty .....

---

<sup>5</sup> Pedersen, Ove Kaj: Konkurrencestaten, Hans Reitzels Forlag, 2011