

Tydeligvis en debatbog – men lidt uklart hvad der er til debat



Bjørn Friis Johannsen, IND, KU
Anmeldelse af Niels Egelund: "Folkeskolens udfordringer". Udgivet i 2011 på Aarhus Universitetsforlag. 114 sider.

Jeg har det sådan lidt dobbelt med Niels Egelunds bog *Folkeskolens udfordringer*. På den ene side er jeg imponeret over at bogen overhovedet er der, og på den anden side er jeg noget tøvende over for bogens substans. Den giver sig ligesom ud for at være noget som jeg ikke kan få øje på at den er. Når jeg nu laver en afvejning, så ender den dog ud i bogens favør. Det er godt at den er der, men muligvis ikke af alle de grunde der måtte være forfatterens egne.

Den er stadig aktuel, længe endnu

Selvom bogen udkom for mere end et år siden, er den stadig aktuel og vil fortsat være det de næste år frem mod 2015 hvor Egelunds Center for Strategisk Uddannelsesforskning løbende skal levere stof til den uddannelsespolitiske debat. Min tanke da jeg læste introduktionen til *Folkeskolens udfordringer*, var at bogen ville tilbyde den baggrund man så ofte ser sig henvist til kun at kunne ønske sig når forskere i korte klip i medierne leverer

indspark til debat der har samfundsmæssig relevans.

Sagen er den at Det Strategiske Forskningsråd i 2009 tildelte 40 millioner til at etablere et Center for Strategisk Uddannelsesforskning der i dag arbejder for at "samle og styrke forskningen på et felt, der tidligere er foregået på ét stort og en række mindre forskningsmiljøer [således at det nu bliver muligt at] pege sikkert på effekter, som kan have politisk og administrativ værdi. Det mere specifikke formål med centerets forskning er at give svar på [...] den række spørgsmål om uddannelse og kompetenceudvikling" der omtales i *Folkeskolens udfordringer* (s. 97). Disse spørgsmål behandles alle i bogen: "Førskolen" (kap. 1), "Drengene" (kap. 2), "Klassernes størrelse" (kap. 3), "Lærernes kompetencer" (kap. 4) og endelig "Overgangen til ungdomsuddannelserne" (kap. 5). Det er faktisk en lille fin, overkommelig bog Egelund har skrevet. Han afslutter den med en "Konklusion" (kap. 6), og så er 108 sider plus noter gået med det. Velskrevet og renskrevet. Og det er imponerende af flere grunde.

For det første vedrører centerets arbejde emner der er vigtige for en stor del af den danske befolkning. Med sin bog tilbyder Egelund os at vi ikke behøver at føle os henvist til en tilbagelænet venterposition frem mod 2015 hvor han og hans kollegers arbejde slutter. I stedet tilbydes vi et indblik i deres arbejde inden debatten for alvor begynder, og det i så umiddelbar forlængelse af centerets oprettelse som det har været muligt. Og det er den anden grund til at jeg imponeres: Egelund må have haft enormt meget at lave i forbindelse med centerets åbning. Alligevel har han givet sig tid til at skrive noget der på ingen måde virker som hastværk.

Hvert kapitel er opdelt i tre portioner hvoraf den første klarlægger eksisterende viden inden for det problemfelt kapitlet behandler. Derefter beskrives det hvordan Center for Strategisk Uddannelsesforskning lægger sit fokus og har tænkt sig at tilrettelægge sine undersøgelser. Afslutningsvis i hvert kapitel vover Egelund både øje og næse og tilbyder sit "personlige perspektiv på de udfordringer, der ligger til grund for undersøgelserne. Dette perspektiv kan bruges til debat og diskussion, og i 2015 må det så vise sig, om jeg har haft ret i nogle af mine forudsigelser!" (s. 9). Man føler sig involveret.

Egelund skriver endvidere at han har søgt at skrive bogen så alle med interesse for folkeskolen kan læse med. Således får man af indledningen en fornemmelse af at man sidder med en bog hvor hvert afsnit giver læseren et grundlag for at del-



tage i en informeret holdningsdiskussion som Egelund efterfølgende har lovet at sparke i gang ved hvert kapitels afslutning. Som læser er der altså god grund til at tænke at man tilbydes den baggrund man har brug for, inden Egelund og kolleger i den næste årrække fremtoner på radio og tv og fortæller hvordan vi skal forholde os til folkeskolens mange udfordringer. Efter at have læst bogen mangler jeg dog lidt fornemmelsen af at det lykkedes mig at blive involveret af teksten helt som jeg havde håbet. Muligvis er det et udtryk for at Egelund og jeg har forskellige holdninger til hvordan man fortolker statistiske data, eller muligvis handler det om at Egelund ikke nåede at få gennemarbejdet sin bog i det omfang han

havde tænkt han ville, da han skrev sin indledning. Det kan jeg sagtens tilgive. Det var en god og ambitiøs intention. Men det er alligevel her min afvejning begynder.

Præmissen, den slipper væk!

Mit problem opstår under min læsning når jeg lader mig optage af gyldigheden af de generaliseringer Egelund begår for at konstruere sine argumenter. Egelunds forehavende er fortolkningsarbejde af kvantitative data. Disse data er hentet fra statistiske opgørelser over befolkningsgrupper samt omfattende spørgeskemaundersøgelser og mangfoldige testbesvarelser. Fx skriver han at den danske lærerstand trænger til et kompetenceløft, og begrunder sin argumentationsrække ved blandt andet at referere en OECD-rapport der skulle konkludere at "de bedste skolesystemer [i verden] er kendetegnet ved, at de lærere, der rekrutteres til lærerfaget, er blandt den bedste tredjedel af ungdomsårgangene" (s. 56).

Umiddelbart lyder det jo rimeligt at den sammenhæng findes, men så er det jeg kommer til at tænke på hvordan man egentlig kan vurdere eller måle hvad den bedste tredjedel af en ungdomsårgang er. Jeg fører mig selv ud på et sidespor, så at sige. Og inden jeg har set mig om, er jeg kommet til at slå rapporten efter og er begyndt at diskutere PISA-resultater med en kollega. Og det er jo i virkeligheden godt at en debatbog fører til den slags. Men bogen er propfuld af det, og knap kan man vende en side i *Folkeskolens ud-*

fordringer uden at der igen refereres til statistiske sammenhænge som jeg kommer til at undre mig over. Inden jeg ser mig om, har jeg diskuteret en hel masse der har med det finske skolesystem at gøre, og har fuldstændig glemt hvordan det nu er Egelund siger det står til med de danske lærere, børnehaver, drenge, klassernes størrelse og overgange mellem uddannelsessystemer. Og jeg har efterhånden accepteret præmissen som danner baggrund for de næste af bogens sider, der fx handler om hvordan det så er Egelund mener at den danske lærerstand skal have et kompetenceløft. Det er noget med classroom management (s. 65) og hvordan resultatet bliver en skolekultur "præget af samarbejde mellem det pædagogiske personale og mellem personale og skoleledelse og af pædagogisk refleksion" (s. 66), og alt sådan noget som lyder godt, gangbart og fornuftigt. Men præmissen der skulle anholdes, den slap bort.

Og det gør den tit, den præmis: "I PISA 2009 er der stor forskel på drenges og pigers læsekompetence. Mens drengene i gennemsnit scorer 480 point, opnår pigerne 509 point, en forskel på 29 procent af en standardafvigelse. Endnu mere grelt ser det ud hvis man kigger på 'bunden og toppen'..." (s. 27). Da jeg læste dette, blev jeg en smule rådvild. Præmissen som Egelund præsenterer, er at der er forskel på drenges og pigers læsekompetence, mens problemet der efterfølgende behandles, er at drenge øjensynligt efterlades hjælpeløse i en skole hvor "lærerne har kvindelig dominans, og en del af de

mandlige lærere [...] muligvis også [har] relativt feminine idealer for, hvad et godt læringsmiljø er” (s. 37). Jeg kan se at den forskel der er problemets symptom, udgør 29 point på en skala der ender et sted på den anden side af 500 – men det er alt jeg forstår i første omgang. Og det er ikke helt nok til at overbevise mig om at det problem Egelund skitserer, eksisterer. Ude af stand til at afgøre andet end at 29 procent af en standardafvigelse betyder noget for nogen der sandsynligvis er en statistiker med adgang til flere og andre målinger i den dataserie Egelund henviser til, må jeg se mig henvist til at læse videre og acceptere den anvisning til fortolkning af forskellen på 480 og 509 point som tilbydes i umiddelbar forlængelse af PISA-resultatet: ‘den forskel er endnu mere grel hvis man kigger på bunden og toppen’ – altså er 29 procent af en standardafvigelse vel ret grelt, så at sige. I pigernes favør, vel at mærke.

Piger, drenge og maskuline drenge

Det er nok rigtigt nok at det ikke går så godt for drengene i skolerne længere. Jeg er ikke helt overbevist af Egelunds statistik, men der er noget om at drengene bliver dårligere til matematik samtidig med at pigerne endelig er blevet gode til at lære det. Vi kan også se det på universiteterne hvor drengene udgør et mindretal på mange uddannelser. Og selv på de naturvidenskabelige uddannelser kommer de i mindretal hvis det er gymnasiegennemsnittet der afgør om

en student bliver optaget. Egelund har et fornuftigt bud på hvad der er på spil. I hvert fald hvis man tillader muligheden for at det han skriver, handler om hvad piger hhv. drenge lærer i skolen: “Det kan være forhold i skolens indhold, struktur og arbejdsmåder, der giver større problemer for drenge end piger [...] Drenges sociale mønstre og motiver er forbundet med positioner, hierarki, status og autonomi, mens pigers motiver er mere relateret til samarbejde, tilknytning til andre, støtte til andre, tilpasning og konformitet” (s. 31).

Det der er skolens og almindannelsens projekt, er blandt andet at lære eleverne hvad de motiveres af, samt hvordan de kan agere på den motivation så de bedst indgår i det demokratiske fællesskab. Den ambition er naturligvis ikke nået hvis det drengene lærer i skolen, er kun at genkende fx hierarki og status som noget særligt drenge motiveres af og agerer på – på trods af at den pædagogiske ambition var at lære alle eleverne at trives med noget helt andet (som samarbejde, tilknytning, tilpasning og konformitet), er. Og så er jeg enig i at man skal se nærmere på skolens indhold, struktur og arbejdsmåder – men kun hvis man synes at den ambition er en god ambition, eller overhovedet kan give Egelund ret i at det er den ambition der forsøges udlevet i skolen.

Omvendt har jeg det hvis vi tager drengenes hhv. pigernes sociale mønstre og motiver som noget der grundlæggende kan tilskrives menneskets fysiologiske køn, og bringer disse mønstre og motiver

i anvendelse som en række normer for hvad der kendetegner god kønnet pædagogik. Det mener Egelund at man bør – også selvom han i bogen må anerkende at der ikke findes evidens for en køns-specifik sammenhæng mellem læring og hjernens fysiologi. I stedet afviser han hvad han ser som alternativet, den nordiske (poststrukturalistiske) kønsforskning, fordi den er optaget af spørgsmål om “hvordan vi selv er med til at skabe mønstre i børns adfærd [og således tager] afstand fra strukturerende begreber, normative forestillinger og teoretiske principper, der ellers har kendetegnet klassisk videnskab” (s. 35). Der er ikke nogen egentlig begrundelse for at klassisk videnskab skulle være egnet til at forstå den sociale dynamik der er uddannelse, men til gengæld kan Egelund henvise til en gennemsnitlig betragtning over den adfærd der er kendetegnende for de kønsfællesskaber som drenge og piger udvikler i institutionerne. Drengene bliver kammerater der “fisker, leger krig og spiller computerspil”, mens pigerne “er bedste veninder, de hopper i elastik, sjipper og [...] passer gerne småbørn” (s. 36). Sådanne gennemsnitlige betragtninger gør det muligt for Egelund at drage parallel mellem køn og et behov for kønnet pædagogik: “Det viser sig, at lærere netop vurderer samarbejde, tilpasning og konformitet som gode sociale kompetencer, hvorfor pigerne naturligt kommer til at optræde som de mest socialt kompetente i skolen” (s. 31). Her er det mig der har lavet understregningen, og det for at gøre det tydeligt hvor Egelunds

antagelse eller præmis om det biologiske køn bliver til noget der foregår parallelt eller uafhængigt af skolens pædagogik. Når så Egelund gør sine forestillinger om det biologiske køn gældende for hvordan han tolker sit datamateriale er det ikke længere et spørgsmål om videnskab eller ej, men et spørgsmål om holdninger. I Egelunds bog mener jeg det er et alvorligt problem at holdninger udtrykkes på en måde der let forveksles med objektive konstateringer. Understregningen skal altså synliggøre at Egelunds forehavende måske ikke er så objektivt og værdifrit som han gerne vil have det til at fremstå. Der er en stærk ideologisk komponent på færde. Men i stedet for at omfavne denne komponent, bringe den frem og lade os diskutere den er Egelund nærmere undvigende over for den og begraver den i gennemsnitlige, statistiske betragtninger der selvfølgelig har sine undtagelser, men kun undtagelser.

Det er så let at være hellig

Statistik er en eksakt videnskab, men det er ikke en eksakt videnskab at udvælge hvad man laver statistik på, eller for så vidt at uddrage kausale sammenhænge fra den statistik. Lad mig give et andet eksempel. Egelunds løsning på problemet med drengenes dårlige læringsvilkår er at “[hvis vi skal] skabe bedre læringsvilkår for drengene, må undervisnings- og arbejdsformer, emner og indhold i højere grad, helst 50 procent af tiden, tilpasses drenge. Undervisnings- og arbejdsformer må rumme muligheder for fysisk aktivi-

tet, konkurrence, positioner, hierarki og status” (s. 37). Så vidt, så godt. Egelund mener der skal skabes rum til drenge, og i bogen argumenterer han også for at en delvist kønsopdelt skoledag kan være en løsning. Et andet sted fortæller Egelund også at drenge ikke bare er drenge. Det er dér det bliver tydeligt at Egelund mangler at redegøre for den ideologiske komponent der styrer hvordan han tolker sine data og begrundet sine anbefalinger. Der er nemlig også drenge der ikke har vestlig baggrund. De optræder i Egelunds datasæt generelt ligesom danske drenge, men bare med et kraftigere signal. De er ligesom ekstra maskuline, ekstra interesserede i positioner, hierarki og status og bliver derfor ekstra uinteresserede af den feminine pædagogik som i sidste ende er årsagen til at de får ekstra svært ved at udvikle gode læsekompetencer. Skulle man forholde sig strengt til “de strukturerende begreber, normative forestillinger og teoretiske principper” som ellers kendetegner Egelunds eksakte videnskab, måtte argumentet jo oplagt være en kulturopdelt matematikundervisning også. For hvis drengene trænger til et mere maskulint læringsmiljø, så trænger indvandrerdrengene måske til et ekstra maskulint læringsmiljø for ikke at komme bagud i forhold til de øvrige drenge. I det tilfælde begynder argumentationen at blive problematisk hvis man vil tages seriøst, endsige beholde sit job. For ligesom Egelund kunne affærdige kønsforskning og ignorere at der ingen evidens findes for at drenge lærer anderledes end piger, ville Egelund skulle påstå

at danske drenge lærer anderledes end udenlandske. Og der vil ingen hen.

Det er ikke min mening at insinuere noget som helst angående Egelunds ideologiske ståsted, men nærmere understrege at uanset hvad, så har man et ideologisk ståsted når man bedriver uddannelsesforskning. Det er så let at være hellig og at lade sig provokere af *Folkeskolens udfordringer* for derefter at komme til at udstille Egelunds argumenter som hykleriske. Det er ikke konstruktivt, og det er sådan set ikke det der er mit forehavende nu. I stedet er det min mening at vise hvor svært det bliver at forholde sig til nogle ellers velmente argumenter om folkeskolens udfordringer og potentialer når ikke bogens forfatter samtidig anerkender at folkeskolen, pædagogikken og opdragelse altid er et ideologisk projekt der tager sit udgangspunkt i en holdning til hvad man godt kunne tænke sig at vores samfund skal være. Når det ikke er tilfældet, bliver det rigtig svært at bruge bogen til en konstruktiv debat om fx holdninger og hvad vi kan og bør gøre for at få dem udlevet.

Det er ikke uenighed der er til debat

Jeg tror jeg er grundlæggende uenig med Egelund i det ideologiske udgangspunkt han bruger til at tilrettelægge sin forskning med. Det må man naturligvis gerne være uanset om man er uddannelsesforsker, folkeskolelærer, forælder, pige eller dreng eller elev. Endnu vigtigere er det at man også godt må være enig. Uan-

set hvad, mener jeg det er enormt vigtigt at man får mulighed for at gøre sig klart hvad søren det er den enighed eller uenighed bundet i, så man kan forholde sig til og få udfordret sine egne holdninger. Og den mulighed mener jeg ikke at Egelund tilbyder uden at jeg kommer til at blive tolkende eller insinuerende. I hvert fald må jeg gætte en hel del.

Når Egelund skriver i sin indledning at han tilbyder en række afsnit der kan bruges til debat og diskussion, er det en god intention, men en intention der bliver svær at få udlevet. Det han i stedet udlever er en drøm om statistiske sammenhænge der taler deres eget tydelige sprog og som derfor uproblematisk kan omsættes til kontante anvisninger. Men er det så virkelig en debatbog? Og hvad er det Egelund gerne vil have at læseren ender med at debattere og diskutere? Det er i hvert fald ikke spørgsmål om enighed eller uenighed. Jeg tror det er tingenes

virkelige tilstand, som Egelund beskriver dem, som vi gerne må diskutere: Vi må gerne diskutere os og verden til rette, så den bliver lidt mere ligesom Egelund forestiller sig den skal være.

Som sagt, jeg er ikke enig med Egelund, og muligvis er jeg uenig med Egelund på andre måder end han havde forudset man kunne blive, da han skrev bogen. Det er ikke sikkert det er Egelunds skyld. Og derfor er det godt han skrev sin bog. Det er godt at han finder tid til at give os et indblik i sit centers arbejde, og det er godt at han inviterer til debat. Det er godt at han gør sig umage for at formidle sit og sine kollegers arbejde. Det er beundringsværdigt, og som sådan er der meget man kan lære af bogen over hele linjen. De dele af bogen jeg alligevel ikke forstår, var det måske slet ikke meningen at jeg skulle forstå. Og måske det blot er deri min uenighed med Egelund består.