

Progressiv, konservativ eller virkningsfuld?

Per Fibæk Laursen

Lige siden antikken har der været spekuleret og teoretiseret om god undervisning. Hvilke kvaliteter skal undervisning have, for at eleverne virkelig lærer noget? Skal man motivere, straffe, belønne, tage udgangspunkt i deres erfaringer, stille mål op eller evaluere? Forskningen giver i dag et klart svar: Det vigtigste er, at læreren har kendskab til elevernes læring og underviser direkte og målrettet i, hvad eleverne skal lære.

Den newzealandske pædagogiske forsker John Hattie udgav sidste år den hidtil mest omfattende og autoritative sammenfatning af forskningen om, hvad der virker i undervisning¹. Hans bog bygger på mere end 800 meta-analyser, der i sig selv er sammenfatninger af mange forskningsprojekter. Hatties bog er altså en 'meta-meta-analyse', og den bygger på mere end 50.000 enkelt-undersøgelser.

Ud over dette enorme antal projekter er det med til at gøre forskningen autoritativ, at Hatties sammenfatning af resultaterne har samme hovedtræk som andre sammenfatninger gennem mere end 20 år. F.eks. er John Hatties sammenfatning i det store og hele på linje med Hilbert Meyers oversigt, der kom på dansk i 2005². Forskningsresultater er ganske vist altid foreløbige, og der skal altid fortolkning til for at sammenfatte dem og gøre dem relevante for praksis. Så det sidste ord om, hvad der virker i undervisning, er bestemt ikke sagt. Men vi kan konstatere en rimelig afklaring, enighed og stabilitet i forskningens svar på, hvilke træk ved undervisning der fremmer elevens læring.

Hvorfor har det været vanskeligt at nå en afklaring?

Men hvorfor har det krævet et så astronomisk antal forskningsprojekter at nå en afklaring af det tilsyneladende så enkle spørgsmål, om hvordan man skal undervise, så eleverne virkelig lærer noget?

For det første er der mange faktorer, der spiller en rolle: eleverne, deres intellektuelle og sociale forudsætninger, lærerne, skolen, skoleledelsen, forældrene, selve undervisningen, hjælpemidlerne og meget andet. Det er vanskeligt at få et overblik over alle disse faktorer. Og faktorer der virker på én måde i én kontekst, kan virke anderledes i en anden.

For det andet er der tendens til, at stort set hvad som helst virker. Hvis man forestiller sig en kontrol- og en eksperimentklasse, hvor kontrolklassen kører som vanligt, mens man afprøver forskellige eksperimenter i den anden klasse, opdager man, at næsten hvad som helst får eleverne i eksperimentklassen til at lære lidt mere end eleverne i kontrolklassen: Mere gruppearbejde, mere evaluering, mere lærerforedrag, flere lektier – ja næsten uanset, hvad man gør af nyt, vil det kunne påvises at føre til, at eleverne lærer lidt mere. Der er faktisk hold i den gamle skepsis over for pædagogiske forsøg: De lykkes altid.

For det tredje er det svært at måle, hvad der kommer ud af undervisningen. Om man realiserer de store overordnede dannelsesidealer, kan slet ikke måles. Man er nødt til at beslutte sig for en eller anden form for tegn eller indikator. Det bliver i de fleste tilfælde faglige test, selv om der også er forskning, der har brugt andre indikatorer som f.eks. elevernes trivsel og deres sociale kompetencer.

Den enorme kompleksitet og mangfoldighed i forskningen gør, at man ikke skal hæfte sig for meget ved resultatet af enkelte forskningsprojekter. De kan give mange forskellige og ret tilfældige resultater. I stedet er man på langt mere sikker grund, hvis man forholder sig til synteser som f.eks. de nævnte af John Hattie og Hilbert Meyer.

Lad os se nærmere på Hatties svar på spørgsmålet: Hvad virker i undervisning?

Hvad virker ifølge John Hattie?

John Hattie sammenfatter de mere end 50.000 forskningsprojekter i seks punkter om, hvordan læreren kan bidrage til elevens læring:

Først er det væsentligt at konstatere, at undervisning faktisk gør en forskel. Ganske vist spiller elevernes sociale og intellektuelle baggrund en stor rolle, men lærerne og deres undervisning har også væsentlig indflydelse på, hvor meget eller lidt elever lærer. Og undervisning har langt større indflydelse end skolen som institution, herunder skoleledelsen. Det er vigtigere at have en god lærer end at gå i en god skole.

For det andet skal lærere være ledende, styrende og instruerende i undervisningen. De skal aktivt, målrettet, engageret og omsorgsfuldt søge at fremme elevernes læring. Det duer ikke, at læreren blot skaber rammerne og trækker sig tilbage i en rolle som facilitator eller konsulent. Læreren skal være den drivende kraft i undervisningen.

For det tredje skal læreren have viden om og kontakt med, hvad der sker i hovedet på den enkelte elev. Enhver elev har sin egen måde at søge at få mening på i nyt stof og har brug for feedback og nye udfordringer i forhold til sin hidtidige forståelse. Den gode lærer formår at have føling med alle elevens læring og at lede dem videre til mere avanceret læring.

For det fjerde: God undervisning er velstruktureret, planmæssig og målrettet. Læreren skal ikke blot have føling med, hvor de enkelte elever er nu, men også have en klar plan for, hvor de er på vej hen, og hvordan man kan konstatere, at de er på rette vej.

For det femte skal læreren bistå eleven med at konstruere og udvikle sin viden fra det basale til det mere avancerede og komplekse. Herunder skal læreren inspirere til den rekonstruktion af utilstrækkelige eller forkerte forhåndsopfattelser, der er

en nødvendig del af at bevæge sig mod en mere avanceret forståelse.

Endelig for det sjette skal atmosfæren i klasserummet og på skolen være positiv og støttende, således at man betragter fejl og misforståelser som et bidrag til at lære mere. Eleverne må ikke være bange for at blive afsløret i fejl eller i at have 'huller' i deres viden.

Netop, hvad der virker

På linje med andre, der har sammenfattet forskningen om god undervisning, understreger også John Hattie, at det er lærerens engagement og faglige og pædagogiske dygtighed, der gør forskellen. Det er fint nok, siger han, med lille klassekvotient, med rigeligt med penge og med god skoleledelse. Man skal bare ikke tro, det gør den store forskel. Kvaliteten i lærernes undervisning har langt større betydning.

Hattie har lavet en 'hitliste' over alle de faktorer, der bidrager til elevernes udbytte rækkende fra nr. 1 til nr. 138. Listen omfatter ikke blot træk ved lærerens undervisning, men også faktorer vedrørende eleverne, deres hjemmemiljø, skolen m.m. Ikke overraskende er elevernes forudgående viden og kunnen det mest betydningsfulde: De elever, der får mest ud af et undervisningsforløb, er dem, der ved mest om emnet i forvejen. Men dernæst er evaluering det mest virkningsfulde. Evaluering skal her forstås både som tilbagemelding til læreren om, hvad eleverne lærer, og som tilbagemelding til eleverne om, hvordan de kan komme nærmere til det læringsmæssige mål.

I forhold til de emner, der bliver fremhævet i den offentlige debat, og som politikerne prioriterer at bruge penge på, er det interessant at notere følgende placeringer på listen over, hvad der virker:

Computere er nr. 71, hyppig testning af eleverne nr. 79, niveaudeling af hensyn til højtbegavede elever nr. 87, flere penge nr. 99 og lavere klassekvotient nr. 106. Sagt lidt mere firkantet med mine egne ord: Meget af, hvad der diskuteres i den offentlige og politiske debat om skolen, er uden større virkning på

elevernes udbytte. Mange computere, hyppig testning og særlige programmer for talentfulde osv. – alt dette er stort set kun af symbolsk betydning.

Hvorfor fejlopfattelser?

Hvorfor trives der så mange fejlagtige opfattelser af, hvad der virker i undervisning? Noget af forklaringen er, at politikerne fører symbolpolitik. Nogle politiske partier kræver flere test, flere computere og tiltag for særligt talentfulde. Andre svarer med krav om lavere klassekvotienter. Alt sammen enkle og tydelige krav, der umiddelbart kan virke rimelige, og som i hvert fald er konkrete og derfor signalerer handlekraft. Ikke mindst er det krav, som må formodes at være populære hos dele af vælgerkorpset. Test, computere og deling af eleverne appellerer formentlig særligt til borgerlige vælgere, mens lave klassekvotienter er populært på venstrefløj.

En anden forklaring på de mange fejlopfattelser om undervisning er, at vores tænkning er dybt præget af nogle meget gamle og meget indgroede metaforer. En så facetteret aktivitet som undervisning er svært at have med at gøre i al sin kompleksitet. Derfor er vi tilbøjelige til at danne nogle forenkede billeder, som gør, at vi kan sammenligne undervisning med noget mere kendt og overskueligt. To af disse metaforer for undervisning har vi haft med os siden oldtiden, nemlig produktions- og vækstmetaforen.

Fejlopfattelse nr. 1:

Undervisning som produktion

Produktionsmetaforen har traditionelt sammenlignet undervisning med håndværk som f.eks. keramik. Læreren blev opfattet som en form for håndværker, eleverne som et råstof der kunne formes, og det færdige produkt som elevernes læring. I mere moderne – men fundamentalt uændrede udgaver – trækker man på sammenligninger med industri eller servicevirksomhed.

Grundforestillingen om undervisning som produktion leder til opfattelser af, at man kan effektivisere undervisning på samme måde, som man har effektiviseret den materielle produktion: Moderne teknik, effektive metoder, klare mål og kvalitetskrav, hyppig testning af resultaterne, kontrol af kvaliteten og vægt på ledelse.

Konservative og liberale kan godt lide hele denne produktionsmetaforik, fordi den fremhæver betydningen af det rationelle, effektive og konkurrenceorienterede. Netop de værdier som man med forbillede i det private erhvervsliv fremhæver som grundlæggende samfundsmæssige goder.

Problemet med produktionsmetaforen er, at den groft undervurderer betydningen af, at det er eleverne, der lærer, og ikke læreren der former dem. Man undervurderer betydningen af, at undervisningen forekommer eleverne meningsfuld og tager afsæt i deres forforståelse. Man undervurderer betydningen af dialog, et positivt klima og læreren som troværdig og engageret rollemodel. Og man overvurderer til gengæld betydningen af metoder, hjælpemidler, test, kontrol og ledelse.

Den fundamentale fejltagelse i produktionsmetaforen er, at den anskuer eleverne som en form for råstof, der kan bearbejdes og formes ved hjælp af effektive teknikker og metoder. Eleverne er ikke et materielt råstof, men tænkende mennesker der gerne vil have mening i tingene.

Fejlopfattelse nr. 2: Undervisning som vækst

Den anden grundopfattelse er den progressive – også kaldet den reformpædagogiske. Det grundlæggende er her, at man tænker læring og udvikling i analogi med naturlig vækst og undervisning som en form for gartnervirksomhed.

Man opfatter børn som havende en iboende tendens til at vokse og regulere deres egen vækst. Børn vil spontant opsøge det, de behøver for at vokse, og de vil føle sig tiltrukket af det, som på lang sigt er frugtbart for deres udvikling. Indgreb i den naturlige vækstproces risikerer at hæmme eller forkrøble væksten. Når eleverne er parate og modne, sker læring og udvikling

naturligt og ubesværet – nogenlunde som når et lille barn lærer at tale sit modersmål. Forældre, lærere og pædagoger skal blot sørge for, at barnet befinder sig i et stimulerende miljø, hvor det trives personligt og socialt.

Når reformpædagoger, der som regel er venstreorienterede eller kulturradikale, kan lide vækstmetaforen, skyldes det, at den tager parti for børnene og for det naturlige. Og forholder sig tilsvarende kritisk til det etablerede samfunds autoriteter og institutioner.

Henvisning til småbørns læring som forbillede for læring i almindelighed har været et fast indslag i progressiv pædagogik. Man har hæftet sig ved, at småbørn lærer meget komplicerede færdigheder som at tale deres modersmål uden formel undervisning, uden terperi og uden nogen bevidst anstrengelse. Tæt sammenhængende med forestillingen om en naturlig måde at lære på er, at læring 'kommer af sig selv', når blot eleven er moden og omgivelserne er gunstige. Ligesom en plante vokser 'af sig selv', når blot den står i god jord og får lys og vand, vil børn lære, uden at man behøver at stille krav til dem.

Denne forestilling er i markant modstrid med forskningens resultater. Til forskel fra planter har mennesker en stærk tendens til at aflæse, hvad omgivelserne forventer af dem, og til at opføre sig i overensstemmelse med disse forventninger, hvad enten de er positive eller negative. Det er grundigt fastslået i forskningen om virkningsfuld undervisning, at krav og forventninger spiller en væsentlig rolle for, hvor meget elever lærer. Eleverne lærer mest, hvis der er høje forventninger til dem, og hvis forventningerne samtidig er tilpasset til den enkelte og stilles i en atmosfære, der indgiver eleverne tillid til, at de kan leve op til dem.

Læreren må ikke afvente, at 'det kommer af sig selv', når eleverne er parate. Undervisning, hvor læreren leder, opstiller krav og forventninger, instruerer og giver feedback, virker langt mere inspirerende på elevers læring.

Planter vokser, hvad enten gartneren har forventninger til dem eller ej. Børn er ikke planter, men mennesker. Derfor er de

optaget af omverdenens forventninger og har tendens til at leve op til dem. Og derfor lærer de mere, hvis de bliver inspireret og instrueret af troværdige lærere.

Hvorfor har fejlopfattelserne overlevet så længe?

Både produktions- og vækstmetaforerne har omkring 2000 års tradition bag sig. Det er naturligvis ikke uden grund, at de har overlevet så længe. Ikke nok med at de er enkle og letforståelige – der er faktisk også noget rigtigt i dem.

Produktionsmetaforen har ret i at understrege betydningen af, at læreren sætter mål, leder processen, evaluerer og giver feedback til eleverne. Det er klassiske indsigter i undervisning og læring, hvis gyldighed bekræftes af den moderne forskning.

Også vækstmetaforen rummer korrekte indsigter bekræftet af forskningen. Det er vigtigt, at eleverne er motiveret for at lære og kan se mening og struktur i indholdet. Det er også rigtigt set, at en positiv atmosfære fremmer elevernes udbytte, og at en straffende læreradfærd har meget negative konsekvenser.

De positive sider kan uden videre forenes

Debatten mellem tilhængere af produktions- og vækstmetaforerne har ofte været fastlåst i modsætninger, der har givet pædagogikken præg af skyttegravskrig. Sådan kan man jævnligt opleve det også i aktuel debat. Det er underligt i betragtning af, at de korrekte indsigter i de to opfattelser uden videre lader sig forene:

Produktionsmetaforens vægt på mål, ledelse og evaluering kan uden vanskeligheder forenes med vækstmetaforens principper om meningsfuldhed, motivation og positiv atmosfære.

En lærer, der interesserer sig for elevernes tænkning og deres perspektiver på stoffet, som knytter an hertil, og som sætter mål og opstiller forventninger, der er meningsfulde for eleverne, har forenet værdifulde indsigter fra den konservative og fra den progressive pædagogik. Hvis hun også sørger for løbende at skaffe sig viden om elevernes læring og bruger denne viden til at justere sin undervisning og give feedback til eleverne, er hun

tæt på at have realiseret de væsentligste principper for god undervisning.

Relationer er vigtige

Der er et aspekt af vores forskningsmæssige viden om god undervisning, som de klassiske metaforer har vanskeligt ved at gøre rede for, nemlig betydningen af relationerne mellem lærer og elever. Både den nævnte oversigt af John Hattie og en ny dansk forskningsoversigt over betydningen af lærerkompetencer³ viser klart, at gode relationer mellem lærer og elever er en af de væsentlige faktorer, der kan virke fremmende på elevernes læring.

Det er ikke forståeligt, hvis man tænker i de klassiske metaforer. Håndværkeren har ikke menneskelige relationer til sit råstof, og det har gartneren heller ikke til sine planter.

På trods af modsætningerne mellem de to klassiske metaforer er de fælles om at begå en fatal fejltagelse: De opfatter eleven som noget ikke-menneskeligt – som et råstof eller en plante. Mens læreren, naturligvis, opfattes som et menneske. Det er værd at lægge mærke til, at den progressive pædagogik, der normalt fremstår som 'blød' og børnevenlig, begår samme grundlæggende fejl som den konservative pædagogik: Dens metaforik respekterer ikke elevernes menneskelighed. Den anerkender ikke, at eleverne er kritiske, tænkende mennesker, som tager stilling, og som kan lade sig inspirere af en god lærer.

Undervisning som dialog

Hvad der mangler i begge de klassiske metaforer, er opfattelsen af undervisning og læring som noget, der sker i dialog mellem frie og tænkende mennesker.

Elever vil gerne respekteres og anerkendes af andre mennesker, og de vil gerne vide og kunne noget. De vil gerne kunne se mening i undervisningen, enten ved at stoffet her og nu giver dem en oplevelse af at vide og kunne noget værdifuldt, eller fordi de kan se, at det på lang sigt kommer dem til gode. Man kan som lærer ikke overføre sin viden til eleverne. Men man kan inspirere dem til selv at lære ved at være en troværdig rol-

lemodel, der er engageret og interesseret, og ved at præsentere sin viden og kunnen, så den fremstår klar, overskuelig og interessant. Det kan også gøres ved at stille høje krav og have positive forventninger til eleverne.

For mange elever er det svært at lære det, som skolen forventer, og de har derfor brug for megen tid, mange øvelser og for støtte og opbakning. Og læreren har brug for at vide, hvad der sker i hovedet på eleverne. Fuldstændig som med enhver anden dialog, der kun bliver meningsfuld, hvis begge parter bestræber sig på at leve sig ind i samtalepartnerens tankeverden.

De resultater, som den empiriske forskning har fundet om, hvad der virker i undervisningen, bliver forståelige i dette lys. Forskningen viser, at læreren må have viden om elevers læring, og eleverne må have viden om lærerens mål og intentioner. Ja, for dialog fremmes af indlevelse i samtalepartnerens tænkning. Positiv atmosfære fremmer undervisning og læring – som den fremmer andre dialoger. Forskningen viser, at der ikke findes én effektiv metode. Ikke mærkeligt, for dialog mellem mennesker forkrøbles, hvis den partout skal forløbe efter en bestemt metode. Computere hæver ikke generelt undervisningens kvalitet – nej, for dialogen mellem menneskene er det primære ved undervisning. Heller ikke økonomiske ressourcer betyder meget – igen ikke mærkeligt: Hvis blot de materielle forhold er over et sådant niveau, at de ikke signalerer nedprioritering, kan man skabe et engagerende og levende miljø uden større hensyn til de økonomiske forhold.

Naturligvis er undervisning en særlig form for dialog, der ikke uden videre kan sammenlignes med en hvilken som helst anden samtale. Undervisning er dialog med et formål, nemlig elevernes læring, og det er dialog, hvis forudsætning er, at den ene part er mere vidende end den anden. Det er en dialog i en institutionel ramme, med en plan og så videre. Men det gør det ikke mindre vigtigt at respektere fundamentale dialogiske kvaliteter som gensidig respekt, tillid, troværdighed og indlevelse i samtalepartnerens tankeverden.

Noter:

1. J. Hattie: *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge, 2008.
2. H. Meyer: *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal, 2005.
3. Sv. E. Nordenbo m. fl.: *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk København: Clearinghouse for uddannelsesforskning, DPU, 2008.

Per Fibæk Laursen (født 1949), ph.d. i pædagogik, professor ved Center for grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Forsker særligt i lærerkompetence, professionsuddannelser og kvalitet i skole og undervisning.