

04 Læringskommunikation er det vigtigste



PREBEN OLUND KIRKEGAARD

Ph.d., cand.pæd.pæd.

Lektor

UCN act2learn PÆDAGOGIK

FORORD

Jeg vil med denne artikel bidrage med perspektiver på, hvordan skolereformen 2014 kan håndteres. Helt central for skolereformen 2014 er et øget fokus på elevernes læringsudbytte og tydelig dokumentation for læringsfremgang. Når fokus er så meget på læringsudbytte og læringsfremgang, betyder det ikke, at undervisningen skal afskaffes eller kvaliteten i undervisningen er uvæsentlig.

Det betyder, at undervisningens stimulerende principper skal bidrage til at fremme en ny erkendelse hos eleverne gennem understøttende undervisning og gennem øget formative vurderinger. Formativ vurdering er karakteriseret ved, at eleverne løbende modtager mundtlig eller skriftlig respons i læreprocessen med den hensigt at udvikle mulighederne for at blive endnu dygtigere.

Når der fokuseres så meget på formative vurderinger er dette begrundet med, at eleverne får helt konkret viden om, hvordan de kan forbedre sig og hermed lære mere. Det afgørende nye i skolereformen er, at flere elever skal lære mere, hvilket betyder et skifte fra, at eleverne ikke alene skal være udsat for lærernes vurderinger til, at de gradvis lærer selv at udøve vurderinger på egen og andres læring. Men det betyder også, at eleverne endnu mere skal have konkrete anvisninger på, hvordan de kan lære mere ud fra eget ståsted. Formativ vurdering skal være en del af den læring, som lærerne kan udfolde i den understøttende undervisning. Det afgørende nye er, at dette er noget eleverne også skal deltage aktivt i¹

Formative vurderinger bliver også omtalt som tilbagemeldinger, fremovermeldinger eller feedback. Feedback betyder, oversat fra engelsk, at give en tilbagemelding. En tilbagemelding forstås sædvanligvis som at give noget information tilbage til den anden på baggrund af en hændelse. Feedback er således mere end at kontrollere, hvad der kunne være lært. Det er løbende tilbagemeldinger på, hvad der kan forbedres imedens eleverne fortsat er i gang med læreprocessen. Feedback er et samlet begreb for disse didaktiske interventioner.



Et undervisningsoplæg er ikke godt nok uden, at eleverne får løbende feedback. Når eleverne deltager i et læringsfællesskab, er der tale om en formativ vurdering. Den løbende feedback kvalificerer undervisningen ved, at eleverne kan forstå, hvad det er, der foregår af læringsaktiviteter. De ved, hvad de skal gøre. De ved, hvor langt de er kommet i forhold til de anstrengelser de udfolder. De får mere præcis viden om, hvilke læringsmål der skal arbejdes efter².

ARTIKLENS FOKUSOMRÅDER

Jeg vil derfor fremlægge overvejelser over, hvorfor undervisningen fortsat er en betydningsfuld aktivitet i skolereformen. Dernæst vil jeg fremlægge refleksioner over, hvorfor der er en væsentlig sammenhæng mellem vurdering for læring (formativ vurdering) og udviklingen af elevernes læringsstrategier. For det tredje skal der være opmærksomhed på, hvordan professionelle læringsfællesskaber kan udvikles, hvilket er en forudsætning for den daglige undervisningsudvikling. Det er den professionelle opmærksomhed på elevernes læringsudbytte, og læringsfremgang på baggrund af en kvalificeret undervisning.

UNDERVISNING OG LÆRING

Der er en fare ved retorikken om at gå fra undervisning til læring. Begreber som undervisning og læring er helt centrale i pædagogik. I den pædagogiske filosofi er der en uovervindelig udredning i relation til, hvordan eleverne kan gøres selvaktive og selvregulerende gennem undervisningens ydre stimuleringer. Der skal ikke vælges side til fordel for læring eller til fordel for undervisning. Det er et spørgsmål om, hvordan disse begreber kan kombineres. Der tales en del om elevernes udvikling af læringsstrategier og læringsudbytte, herunder læringsmiljø, læringsarenaer, vurdering for læring og læringsarbejde. Når der er så meget fokus på læringsbegrebet kunne man kritisk spørge; *"hvad sker der med undervisningsbegrebet"*.

Undervisning og læring er forbundet med hinanden på paradoksalt vis. Det er et asymmetrisk forhold mellem undervisningens intention om at skabe indre forandring (læring) gennem en ydre kommunikativ stimulering. I denne forståelse bliver de lærendes mulighed for tilkøbling til kommunikation, i form af løbende feedback, en afgørende betingelse for, hvordan der udefra og indgribende kan skabes indre forandringer³.

Undervisningskommunikation skal udfordre elevernes aktuelle forståelse med en ny forståelse. Feedback fra eleverne skal udfordre lærerens undervisning, så den bliver orienteret mod elevernes forståelseshorisont. Eleverne skal lære at pege på, hvor og hvordan den nye forståelse er svær i forhold til den etablerede forforståelse. Det kræver igen feedback fra læreren om, hvordan det nye stof kan anvendes, eller, hvordan det er muligt at gå i dybden med en etableret forståelse. Eleverne skal på den anden side genfremkalde den eksisterende forforståelse til at forstå det nye stof. Jo tydeligere eleven kan dette i samtalen med læreren, desto lettere bliver det for læreren at fremme elevens nye forståelse gennem understøttende undervisning.

RISIKOEN FOR INDIVIDUALISERINGEN

Man kunne spørge, hvordan det er muligt gennem ydre påvirkninger at omforme eleverne til selvaktive og selvregulerede læringsparate individer, der selv medvirker til at omforme sig selv på en bevidst måde. Spørgsmålet skal rejses, fordi det er en væsentlig pædagogisk teoretisk debat, der tilsyneladende er et uløseligt paradoks. Aktuelt synes det mere opportunt at foretrække læring frem for undervisning. Når det aktuelle samfund beskrives som et lærende samfund, ligger det lige for at vælge læring som nutidens honnørord. Biesta⁴ fremhæver, at meget ny læringsteori har ført til, at fokus på lærerens aktiviteter i høj grad er forsvundet til fordel for fokus på elevernes aktiviteter.

I forhold til begrebsparret undervisning og læring kan det være hensigtsmæssig at se på, hvad der kan knyttes til dette begrebspar. Især er slagordet om, at "eleven selv konstruerer viden" kritisabelt i den forstand, at udsagnet er teoretisk korrekt; men den uddannelsesmæssige konklusion er forkert, hvis undervisningen forsvinder. Det er det fordi, at det bliver op til eleverne selv at skabe egne fortællinger, og ud fra sig selv at finde den relevante viden. Det er en ekstrem individualisering af læringsprocessen. Det giver konstante kognitive overbelastninger for eleverne. En ofte overset pointe i undervisning og læring er kognitive overbelastninger af eleverne. Overbelast-



EN OFTE OVERSET POINTE I UNDERVISNING OG LÆRING ER KOGNITIVE OVERBELASTNINGER AF ELEVERNE. OVERBELASTNINGERNE GØR DET ALT FOR SVÆRT FOR ELEVERNE AT SE, HVAD DE SKAL FORETAGE SIG AF LÆRINGSAKTIVITETER, DVS. GØRE FOR AT LÆRE NOGET

ningerne gør det alt for svært for eleverne at se, hvad de skal foretage sig af læringsaktiviteter, dvs. gøre for at lære noget. Der kan være en god begrundelse for at reflektere over anvendelsen af elevplaner i skolen i fremtiden. Elev – eller arbejdsplaner skal tydelig markere, hvad der skal gøres for at lære noget for ellers bliver det blot en liste over opgaver, der skal udfyldes⁵.

Som lærer skal man altid være opmærksom på, at der aldrig er absolut samtidighed mellem de lærendes bevidstheder, dvs. hvad der foregår af tanker i hovedet på eleverne og så den ydre undervisningsmæssige kommunikation. I bevidstheden er det muligt at behandle langt mere information end det er muligt at kommunikere om. Med viden om denne teoretiske pointe undgår lærerne at blive moralsk fordømmende. En væsentlig del af undervisningen må ofte afsættes til refleksiv kommunikation, dvs. kommunikation om den foregående kommunikation, hvis den skal have en virkning. Ofte er det sådan, at undervisningen fortsætter selv om de lærende har problemer med at forstå, hvad der bliver talt om eller er uopmærksomme et øjeblik. Det er imidlertid muligt for de lærende at forstyrre den pædagogiske kommunikation i kraft af at give feedback eller stille forståelsesspørgsmål, og herved kan der potentielt set udvikles en ny kommunikation, der kan sandsynliggøre forståelse.

REKONSTRUKTION AF REFORMPÆDAGOGIKKEN

Rekonstruktionen af reformpædagogik betyder skolefaglig læring for alle elever⁶. Der er to centrale begreber.

Skolefaglighed og læring. Det skolefaglige refererer til undervisning. Undervisningens basale opgave er at præsentere noget nyt. Præsentation af noget nyt og ukendt kan iværksætte en selvvirksom og bevidst selvforandring hos eleven. Det kræver elevens modtagelighed for forandring. Modtageligheden for forandringen er betingelsen for, at der kan udvikles noget, der endnu ikke er, eller som udvikler sig af sig selv. Modtagelighed for forandring er læringens helt basale struktur. Modtagelighed for forandring som grundlag for noget, der kan komme i fremtiden, udtrykker sammenhængen mellem undervisning og læring på to centrale områder.

- Modtagelighed for forandring viser, at eleven ikke er et direkte produkt af undervisningen. I undervisningen skal fokus ikke rettes på, hvad eleven er; men fokus skal rettes på, hvad eleven kan blive og bestemmer sig til at blive i kraft af undervisningens indvirkning
- Undervisning er en symbolsk meningsrelation. Dette danner grundlag for frembringelse af, at der udvikles noget, der endnu ikke er; men som kan komme. Kommunikationens drive er fokus på det nye og fremtiden. Selve kommunikationens dynamik er det nye, dvs. en stærk orientering mod det ukendte. Selvom gentagelser ofte er nødvendige i undervisningen, kan de hurtigt blive kedelige og trivielle

Et nyt niveau af tænkning, hos eleverne, er afhængigt af, hvordan undervisningens kommunikation bygges op, dvs. at den ikke indeholder for mange hovedpunkter. Undervisning er også afhængig af elevernes egne forudsætninger.

Elevernes sociale og kognitive muligheder for at iagttage undervisningen fremmes gennem tydelige mål for, hvad eleverne skal have opmærksomheden rettet mod, dvs. forståelige læringsmål⁷. Tydelig læringsmål sandsynliggør elevernes muligheder for at koble sig til undervisningen. Eleverne har et orienteringspunkt, der viser dem, hvad de

skal lære, og på samme tid skal det anvises, hvilken måde indholdet skal læres på. Forbindelsen mellem undervisning og læring er, når eleverne kan iagttage kommunikationens drive mod det nye, og hvor eleverne ud fra egne forudsætninger konstruerer en forståelse af det nye.

Rekonstruktion af reformpædagogik fastholder forholdet mellem elevernes selvregulerende og bevidste selvforandringer på den ene side og på den anden side opmærksomheden rettet mod de faktorer i undervisningen, der kan fremstimulere bevidste selvforandringer hos eleverne.

Forholdet mellem sproglig kommunikation og bevidsthed er central. Både sprog og bevidsthed er reflektive i deres struktur, idet de kan forholde sig til sig selv. Denne erkendelsesmæssige pointe er væsentlig, idet udviklingen af menneskets realitetssans er knyttet til handlinger og især til kommunikationen om disse. Det betyder, at handlinger og sprog skal knyttes sammen. Ord skal læres. Ord bliver først til begreber, dvs. lært, hvis de knyttes til de handlinger, der foregår. Eleverne lærer ikke blot ved at høre ord.

Understøttende undervisning er, hvor lærings sproget skal anvendes til at binde undervisningens indholdselementer sammen med, hvad der tidligere er erkendt og erfaret i undervisningen. Understøttende undervisning bliver hermed en interessant nyskabelse i skolereformen, idet denne læringsaktivitet kan fremme elevernes læring ved,

**EN VÆSENTLIG DEL AF
UNDERVISNINGEN MÅ OFTE
AFSÆTTES TIL REFLEK-
SIV KOMMUNIKATION, DVS.
KOMMUNIKATION OM DEN
FOREGÅENDE KOMMUNIKA-
TION, HVIS DEN SKAL HAVE EN
VIRKNING.**



at eleverne selv eller i samarbejde med kammerater, bliver sat til at foretage korte opsummeringer af, hvad der er lært tidligere, således det er muligt at se sammenhængen mellem det tidligere lærte og det nye. Opsummeringerne kan blandt andet understøttes af logbøger, portfolio, plancher, digitale platforme, illustrationer, skabeloner mv.

ELEVENS SELVKONSTRUKTION

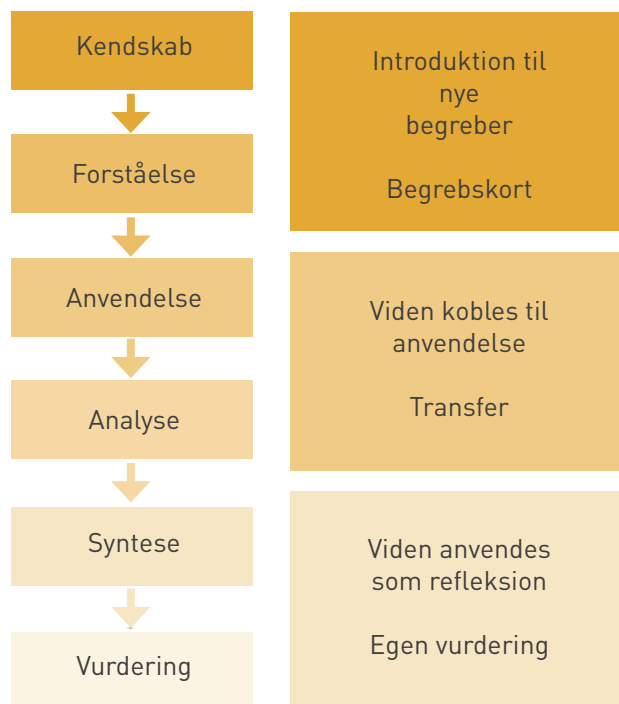
Med en konstruktivistisk forståelse af læring tages der højde for, at eleven selv vælger at lære; men at undervisningen kan fremme læringsprocessen ved at ændre på elevernes læringsforudsætninger⁸. Derfor er det væsentligt at være opmærksom på, hvordan den nye viden kan og skal relatere sig til, hvad eleven vidste fra før. Det er alt for ofte overset, at god undervisning i den grad skal binde dagens undervisning sammen med, hvad der er lært tidligere. Dette kan være i form af hurtige og korte opsummeringer om, hvad eleverne havde lært eller hørt om dagen i forvejen. Hermed får eleverne støtte til at kunne overvåge egne færdigheder. Når eleverne begynder at kunne overvåge og iagttage egen læring og læringsfremgang, udvikles der en større psykisk vilje til fortsat anstrengelse. Det er den understøttende undervisnings formål. Den understøttende undervisning kan medvirke til, at de tanker, følelser og indtryk, der dukker op i undervisningens løbende kommunikation, kan trækkes frem eller bearbejdes. Dette kan ske ved, at eleverne løbende modtager feedback, der kan fremme deres læring, men også at eleverne i den understøttende undervisning kan lære at deltage i feedback om egen og andres læringsfremgang.

IAGTTAGELSE AF FORANDRING

Læringsfremgang kan tilvejebringes gennem støttende kommunikation i form af undersøgende spørgsmål såsom; *"forklar mig lige..?"*, *"hvordan kan dette anvendes..?"*, *"hvilken begrundelse kan der gives for..?"*, *"hvordan kan dette sammenlignes med..?"* mv. Det er disse strukturerende og støttende samtaler, der er essensen af læringskommunikation, der potentielt set kan skabe sammenhæng mellem, hvad der er lært, herunder, hvordan det lærte kan anvendes i praksis eller til at lære endnu mere.

Det er nødvendigt at opsummere, hvad der læres undervejs i læreprocessen. Her kunne der opstilles tegn på mål-opnåelse ved at anvende kriterier. Kriterier for mål-opnåelse kunne fx følge et skema om kendskab til og forståelse af begreber, dvs. begrebskort. Kriterier for mål-opnåelse kunne efterfølgende være det taksonomiske niveau om anvendelse og analyse, dvs. et anvendelsesniveau. Efterfølgende kunne der fokuseres på det taksonomiske niveau med syntese og vurdering, der kan fremme elevernes selvregulerede læring⁹.

Modellen viser de taksonomiske niveauer. Dette kobles til viden, anvendelse og refleksion. Viden er noget grundlæggende. Her skal eleverne kunne gengive og beskrive med nye begreber. Viden skal også kunne anvendes og overføres til nye områder. Eleverne skal vise, at de kan anvende den viden, de har tilegnet sig. Viden skal også anvendes som refleksion. Eleverne skal med-



virke til at bedømme læringsudbytte og læringsfremskridt ved at forholde sig til dele af indholdet på et metaniveau. I opsummeringen, spørgsmålene eller i små skriftlige opgaver kan læreren komme til at iagttage forandringerne, og hvor elevernes fejlopfattelser er. Når der arbejdes med formativ vurdering giver dette mulighed for misforståelser. Misforståelser kan være en kilde til ny læring.

Derfor skal opsummering ikke overlades til elevernes egne forståelsesmæssige usikkerheder; men derimod støttes af læreren gennem kommunikation om, hvordan forståelsen er frembragt dvs. hvilke kriterier der ligger til grund for forståelsen. Dette kan fx realiseres ved, at eleverne løbende skriver små essays om, hvad der er lært undervejs i læreprocessen eller indtaler deres overvejelser på små filmklip, ligger det på en konference osv. Disse opsummerende essays og visuelle filmklip giver læreren mulighed for indsigt i, hvad det er for forståelsesmæssige, hukommelsesmæssige eller motivationelle problemer, eleverne har. Ud fra denne baggrundsviden må lærerne prioritere, hvordan den efterfølgende undervisning kan iværksættes, hvor målet bliver at støtte, hjælpe og drage omsorg for, at eleverne bliver stimuleret i fortsat læring. Lærings sproget bliver væsentlig i denne sammenhæng ved at vise, hvad der skal læres og på en og samme tid give forklaringer og instrukser om på hvilken måde stoffet kan:

- Udvikle mere viden
- Anvendes til analyser
- Anvendes til at kunne handle i praksis

LÆRINGSSTRATEGIER OG VURDERING FOR LÆRING

Begrebet strategi kommer af det græske ord "strategos". Det er et begreb fra militæret om forholdet mellem mål og midler. Når strategi tages i anvendelse, i forhold til læring, er det tænkt som et begreb, der ser på individets evne til at kunne styre handlinger og tanker for at optimere egen læring. Strategier er procedurer for handlinger, der kræver indsats og viljestyring. En læringsstrategi er grundlæggende at have viden om procedurer for, hvordan en opgave skal løses. En læringsstrategi er altså viden om, hvilke fremgangsmåder opgaver kræver for at blive løst.

Der er en fare ved at anvende begreber som læringsstrategier, fordi betegnelsen ofte er blevet anvendt til at overlade ansvaret for læringsprocessen til eleverne. Betegnelsen selvreguleret læring har ofte været den mest fremtrædende betegnelse. En afgørende komponent i selvreguleret læring er de kognitive strategier¹⁰. Det er strategier for at kunne forbedre egen læring ved fx mindmap eller begrebskort. Interessen samler sig især om metakognitive læringsstrategier, der kan anvendes til at planlægge, overvåge og kontrollere brugen af de kognitive strategier. Det er en helt central opgave, hvordan lærerne kan bevidstgøre eleverne om og fremme deres egen læring ved brug af læringsstrategier.

Ikke blot skal eleverne være bevidste om, hvordan og hvad de bør gøre for at lære mest effektivt, men samtidig skal de lære at ændre strategi i forhold til at kunne lære nyt. Dette er krævende og udfordrende. Her bliver vægtningen af elevernes forståelse af læringsmål derfor væsentlig. Endnu mere væsentlig bliver, at læringsstrategierne kan inddeles i forskellige typer af strategier, såsom hukommelsesstrategier, uddybningsstrategier, organiseringsstrategier og metakognitive læringsstrategier¹¹.

De tre første strategier er anvendelige til at bearbejde, hvad det er, der skal læres. Det kan være at huske gennem associationer, eller have en dybere baggrundsforståelse i forhold til bestemte begreber eller strategier, for at kunne sortere i, hvad det er væsentlig at hæfte sig ved. Disse læringsstrategier kunne omtales som kognitive læringsstrategier.

Den sidste strategi er metakognitive læringsstrategier, hvormed der menes, at eleverne iagttager deres egen læringsproces i form af at kunne se, hvordan de lærer, og hvad de lærer i den løbende læringsproces. Her er nøglen til elevernes læring, fordi de skal lære at lære. Det er gennem metakognitive læringsstrategier, at eleverne kan lære at lære gennem en udvidet kapacitet til at kunne iagttage egne læringsfremskridt.

TO TYPER AF METAKOGNITION

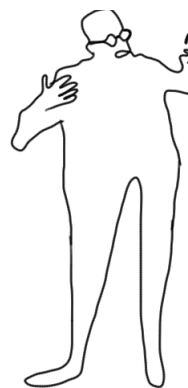
Der kan skelnes mellem to typer af metakognition¹². Den deklarative og den procedurale metakognition. Den deklarative metakognition er viden om kognitionen. Det er elevens egen viden om sin kognition, dvs. hvad eleverne ved og ikke ved. Det er en viden, der forandres over tid. Den procedurale metakognition er elevens viden om egen kognition. Det er den procedurale metakognition, der har indbygget en vidensdimension, som er interessant i uddannelsesmæssig sammenhæng.

Denne vidensdimension kan inddeles i tre kategorier¹³.

1) Viden om elevens opfattelse af egen og andres kognitive måder at fungerer på. 2) Viden om opgavens karakter og indhold, herunder viden om hvilke fremgangsmåder, der kan anvendes til løsningen af opgaver. 3) Viden om at kunne vurdere målopnåelse, og viden om kognitive strategier for at kunne nå et læringsmål. Forskellen på disse to typer af metakognition kan forklares ved, at den deklarative metakognition er viden om, hvad man ved og ikke ved om et emne, herunder viden om nogle fremgangsmåder, der skal vælges for at løse opgaver. Den procedurale metakognition er, hvor eleverne har lært at kontrollere og overvåge, hvorvidt man faktisk løser opgaven på den korrekte måde.

Det er denne viden, som eleven anvender, når vedkommende bliver bragt i nye eller ukendte situationer. Det er elevernes bevidste viden om egen læringsstrategier, og om hvordan de organiserer information, hvordan de skal modtage feedback og anvender disse til at øve mere, og ikke mindst hvordan kan den nye viden anvendes i praksis eller til at lære endnu mere. Der er derfor al mulig grund til at rette opmærksomheden mod at udvikle elevernes procedurale metakognitive færdigheder, for herigennem at undersøge, hvordan udviklingen af elevernes metakognitive læringsstrategier kan fremme elevernes læringsudbytte¹⁴.

Et væsentligt aspekt er, at eleverne gennem lærerens støtte kan udvikle deres læringsstrategier ved at opøve færdigheder i at kunne iagttage læringsfremskridt, overvåge læringsprocessen og efterfølgende være i stand



DER ER AL MULIG GRUND TIL AT RETTE OPMÆRKSOMHEDEN MOD AT UDVIKLE ELEVERNES PROCEDURALE METAKOGNITIVE FÆRDIGHEDER, FOR HERIGENNEM AT UNDERSØGE, HVORDAN UDVIKLINGEN AF ELEVERNES METAKOGNITIVE LÆRINGSSTRATEGIER KAN FREMME ELEVERNES LÆRINGSUDBYTTE

til at vurdere kvaliteten i den læring som er foregået. Støtte til at udvikle elevernes procedurale metakognition skal komme fra gennemskuelige læringsmål fra de nye læseplaners kompetencemål. Her bliver kendskab til og anvendelsen af disse mål vigtige og kompetencemålene er blevet understreget med de nye læseplaner. Med den stærkere fokusering på kompetencemål i læseplanerne bliver der angivet, hvad eleverne skal kunne efter et afsluttet undervisningsforløb¹⁵.

Imidlertid kan det forudses, at der foreligger en væsentlig opgave med at nedbryde kompetencemålene til forståelige kendetegn for målopnåelse. Det bliver formentlig fortsat op til den enkelte lærer at fortolke, hvad kendetegn betyder og hermed er de fælles kendetegn ikke længere så fælles som forudset. Omvendt mangler vi empiriske studier i, hvad der sker, når lærerne mere og mere eksplicit udtrykker, hvad de forventer af eleverne. Yderligere bliver det empirisk relevant at forske i, hvordan metakognitive læringsstrategier kan udvikles gennem den løbende feedback.

UDVIKLING AF METAKOGNITION

Eleverne møder altid undervisningen med en forforståelse. Det er denne allerede etablerede forståelse, der bliver aktiveret for at forstå noget ukendt. Lærerne skal aktivere elevernes forforståelse på en bevidst måde, hvis elevernes metakognition skal udvikles. En måde at udvikle metakognition på, er ved at stille opklarende spørgsmål

til elevernes allerede etablerede forståelser uanset, hvor mangelfulde eller overforenklede de måtte være¹⁶. Klargørende spørgsmål kan anvendes, når eleverne møder opgaver med en vis sværhedsgrad, hvor læreren gerne vil undersøge, hvorvidt de har forstået opgavens indhold og ikke mindst de fremgangsmåder, der er knyttet til indhold og de opstillede kompetencemål, ud fra de forklaringer, der er givet i undervisningen.

De elever, der kender til tydelige læringsmål, vil som regel forklare årsagen til sin læringsfremgang med indsats og strategianvendelse. Forklaringer på læringsfremgang, ud fra et sådant perspektiv, omtales som attribution. Dette betyder, at eleverne tilskriver læringsfremgang og læringsudbytte til egen indsats. Viden om attribution er vigtig, fordi elever der tilskriver læringsfremgang til egne anstrengelser, er villige til at forøge deres arbejdsindsats, når de skal nå et læringsmål¹⁷.

Klargøring af spørgsmål betyder, at eleverne engageres i deres egne forforståelser ved at stille spørgsmål til egne forforståelser. Eleverne skal, indenfor en bestemt tidsramme, udforske egne forståelser, fx gennem mindmap. I en mindmap skal eleverne stille sig spørgsmålet om, hvorvidt de har viden nok om opgaven, eller ved hvad opgaven går ud på. Eleverne skal ofte have støtte til at vide, hvilke fagbegreber, der er knyttet til opgaven. De skal pege på, hvad de ved fra før, som måske kan bruges til at løse den stillede opgave.



**EN MÅDE AT UDVIKLE
META-KOGNITION PÅ,
ER
VED AT STILLE OPKLARENDE
SPØRGSMÅL TIL ELEVERNES
ALLEREDE ETABLEREDE
FORSTÅELSER UANSET, HVOR
MANGELFULDE ELLER OVER-
FORENKLEDE DE MÅTTE VÆRE**

Processen har værdi for både eleverne og læreren. Eleverne kan anvende kammeraterne i sin tænkning. Det drejer sig om at sætte eleverne i gang med at tænke over, hvad de ved og mener om et aktuelt tema, samt hvad de forstår og ikke forstår. Disse processer skal eleverne gøres bekendte med, idet eleverne ofte ellers ikke vil vide, hvilke strategier de kan anvende, herunder hvordan de bedst kan få et større læringsudbytte.

LÆREROPGAVEN

Læreropgaven bliver at fremme elevernes muligheder for at udvikle strategier for metakognition ved at foretage opsummeringer og give støtte til refleksioner. Læreropgaven kan være alt lige fra direkte instruktioner, til at anvende strategien med at stille spørgsmål ved at bede eleverne om at forklare deres fremgangsmåder, eller huske eleverne på, hvad det er for fremgangsmåder, der har virket fra før.

At arbejde med afklarende spørgsmål i undervisningen er især relevant, når eleverne skal arbejde med komplekse opgaver, hvor der ikke findes en, men flere løsninger. Støtte til analysen kan komme ved, at læreren fortæller, hvilke fagbegreber, der kunne være relevante at trække på og ikke mindst, hvilket analytisk potentiale de forskellige fagbegreber har. Det kunne også være, at læreren kan støtte elevernes læringsprocesser ved at synliggøre deres egen metakognition, f.eks. ved at tænke højt. Afklarende spørgsmål spiller en stor rolle i udviklingen af elevernes procedurale metakognition.

Det er især virksomt, når både lærer og elev retter deres spørgsmål mod fortolkningen af opgaven, læringsmålene, udførelsen og anvendelse af strategier, dvs. fremgangsmåder for at løse opgaven. I denne proces antages det, at metakognitionen går fra at være noget, som læreren styrer og kontrollerer, til at være noget eleverne gradvist overtager.

Den læringsmæssige pointe i metakognitive læringsstrategier er, at eleverne lærer at lytte til andres fortolkninger af, hvordan opgaver kan forstås. Det er ofte sådan, at elev-

erne ikke altid ved, hvad det er, de har lært, selv om undervisningen har været kvalificeret. Når eleverne selv skal fremlægge, hvordan de selv forstår eller tror at opgaven skal løses, bliver det muligt for dem at relatere det de lærer, til det de kunne fra tidligere. Denne læringsstrategi antages at kunne gøre eleverne mere opmærksomme på, hvordan vedkommende selv tænker og forstår tingene i kraft af mulighederne for at kommunikere om dette¹⁸.

TRE TILGANGE TIL METAKOGNITION

De væsentligste tilgange til metakognition kan resumeres i tre anbefalinger¹⁹:

- Når eleverne skal lære noget nyt, er det væsentligt at aktivere forforståelsen. Hvis ny viden bliver knyttet til den etablerede viden læres og huskes den bedre.
- Inden undervisningen kan eleverne gennem mindmap reflektere over, hvad de allerede ved om læringsmålet, opgaven eller emnet, som en del af forberedelsen. Eleverne har altid den viden. Men det er ikke altid de forstår deres egen viden. For at forstå egen viden, skal der være et relevant begrebsapparat. I en mindmap kan eleverne sætte deres begreber ind eller de manglende begreber
- Samtaler med eleverne skal gøre det muligt, at viden let kan genfremkaldes gennem forståelige læringsmål. Ofte er det nødvendigt at vise, hvordan viden kan anvendes til praktiske løsninger. Læringsmålene skal understøttes af tydelige kriterier for, hvornår læringsmålet kan betragtes som opfyldt. Her ud over er en klar dagsorden, som knytter sig til arbejdet med disse kriterier, fundamental for gennemsigthed i læreprocessen.

I forhold til at fastholde fokus på ny viden, må dette ikke indeholde alt for mange hovedpunkter. Lærerne skal være opmærksomme på, hvad det er for (fx tre) centrale hovedpointer eleverne skal være opmærksomme på, eller ar-



DEN LÆRINGSMÆSSIGE POINTE I METAKOGNITIVE LÆRINGSSTRATEGIER, AT ELEVERNE LÆRER AT LYTTE TIL ANDRES FORTOLKNINGER AF, HVORDAN OPGAVER KAN FORSTÅS

bejde videre på i øvelsesdelen.

Læringsudbyttet afhænger imidlertid ikke blot af det arbejde eleverne udfører. Det afhænger også af, hvordan lærerne er i stand til at tilrettelægge og organisere øvelserne og

læringsmålene, samt at vise anvendelse af viden i praksis gennem deres rammesætning. Læringsforskning viser²⁰, at samarbejde stimulerer elevernes læring, når disse indeholder tre øvelseskriterier:

- Være klar over hvad der skal læres, og hvad der bliver forventet af dem
- Have et klart fokus på begrebernes praktiske betydning
- Være aktivt involveret i eget læringsarbejde ved kunne tage del i andres perspektiver

PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Overskriften henviser til tre begreber. Profession, læring og fællesskab. Påstanden er nu, at der har været en svag feedbackkultur i Danmark mellem de professionelle, og især har lærerne i mindre grad fået feedback fra deres ledere. Det ser således ud til, at der er et behov for at professionalisere lærernes feedbackkultur.

Meget tyder på, at de højtydende skolers succes er betinget af, at lederne kommer på banen og giver deres ansatte feedback på deres pædagogiske og didaktiske dispositioner gennem løbende observationer af undervisningen, eller får nogle dygtige professionelle til det. Et forøget ledelsesfokus på skolens kerneopgave med undervisning og læring, vil give eleverne et større læringsudbytte²¹.

Med skolereformen 2014 sker der en centralisering i forhold til krav på output siden, men der er også tale om en stigende decentralisering i forhold til skolernes individuelle råderum²². Skolerne får selv ansvaret for sin egen udvikling, og stilles i højere grad til ansvar for målbare resultater i form af, at flere elever skal lære mere. Svaret på disse krav er udviklingen af en feedbackkultur mellem de professionelle og lederne. Vejledningen af de professionelle og mere pædagogisk ledelse, er vejen at gå for at udvikle skolen.

FEEDBACKKULTUR

En helt grundlæggende indsigt er, at det er først når du har formuleret dig, at det vil vise sig, hvorvidt du har forstået opgaven. Så enkelt kan det siges, når man skal begrunde, hvorfor feedback knyttet til kommunikation om læring er nødvendigt. Feedback i professionelle læringsfællesskaber kan vise, hvordan vi selv og budskabet bliver forstået. Det er processuel kommunikation.

Feedback drejer sig om at se de andre. Det er en betingelse for læring på alle niveauer i skolen. Det er, gennem feedback og dialog, at læringen sker, og når feedback sættes i en systematisk ramme, giver det organisatorisk fremdrift. Interessen samler sig om den feedback, hvor man tilrettelægger vejledning og hermed en læreproces. For at kunne vejlede i et lærende perspektiv, må lederne eller kollegaerne være med til at observere undervisningen. Her skal den observerede have feedback på en udfordring, der skal arbejdes med, og på en positiv ting. Især

bliver det væsentlig ikke at opfatte observation og feedback som kontrol.

Derfor må feedback, som vejledning, bygge på tillid mellem partnerne. Tillid optimerer muligheder for at lære. Tillid skabes, når lederen eller kollegaen er i stand til at se den observeredes perspektiver. Det kræver omvendt, at den observerede kan og vil fremlægge sit eget perspektiv på undervisningen, herunder være bevidst om sin egen position. Feedbackkultur i professionelle læringsfællesskaber drejer sig om, hvordan og hvilke former for feedback, der gives i organisationen. Hertil kommer, hvorvidt der er en kultur, hvor det er muligt at give feedback.

I og med at skolen nu styres gennem kompetencemål bliver vejledning og feedback væsentlig praktiske værktøjer. Dette kalder på udviklingen af en god feedbackkultur. En god feedbackkultur mellem lederne og kollegaerne, drejer sig i høj grad om at udvikle undervisningen og skolens praksis, således at elevernes læringsudbytte og læringsfremgang bliver forøget.

TRE PERSPEKTIVER DER FREMMER LÆRINGSFÆLLESSKABER

”Instructional leadership” kan relateres til studier i USA i 1980erne²³. ”Instructional leadership” er, hvor ledelsen er synlig involveret i planlægningen af læringsaktiviteter, der kan fremme elevernes læringsudbytte. Ledelsen støtter og følger op på aftaler, således at de professionelle udvikler deres egen læring. Med denne tilgang skabes der muligheder for fokus på skolens kerneopgave, hvor flere elever lærer mere og deres læringsfremgang kan dokumenteres. Ledelsen eller andre professionelle, der har den formelle og reelle kompetence, skaber præmisser om høje forventninger for både de professionelle og eleverne. ”Instructional leadership” retter opmærksomheden mod at rammesætte, koordinere, følge op på og vejlede i forhold til udviklingen af undervisningen. Dette har betydning for de professionelle effektivitet og elevernes læringsudbytte. Feedback anvendes aktivt til at følge elevernes fremgang og deres muligheder for at lære mere.



“**Transformative leadership**”²⁴ er en ledelsesform, hvor der fokuseres på værdier og relationer. Tankegangen bygger på demokratiske værdier om lighed, frihed og forståelse. Det er, hvor ledelsen bevidst anvender skolens resultater fra de nationale prøver for at kunne se, hvorvidt skolen lykkedes med at udvikle elevernes læringsfremgang. Resultaterne indgår i de løbende drøftelser med at udvikle undervisningen. Herigennem skabes en arena for organisatorisk refleksion om kommende undervisningsmæssige tiltag, der kan bidrage til at reducere gabet mellem elever, der kan profitere af undervisningen, og eleverne der ikke kan. Der bliver iværksat tiltag, der kan skabe lige muligheder for alle eleverne til at blive så dygtige, som de kan. Den transformative ledelse er funderet i forståelsen af, at skolen skal være et inkluderende miljø, idet skolen antages at kunne modvirke social ulighed. Læringsfællesskaberne gives frihed og ledelsen udviser respekt for de mange stemmer.

“**Dialogisk ledelse**”²⁵ retter opmærksomheden på fastlæggelse af mening; det at kunne tage et fælles ansvar for, at flere elever lærer noget mere. I denne strategi skal forskellige erfaringer med, og viden om læringsudbytte synliggøres. Det betyder at ledelsen, eller andre med kompetence, skal give feedback på de professionelle læring, og knytter deres perspektiver an til ny indsigt og udviklingen af praksis. Antagelsen er, at når forskellige stemmer og perspektiver fremlægges, er det muligt at tilvejebringe alle udviklingspotentialer. I den dialogiske proces skal deltagerne indtage en aktiv responderende rolle. Den der taler om forøgelse af elevernes læringsudbytte, skal desuden udvikle en forventning om svar, modargumenter eller en spørgende tilgang. Deltagerne kan bidrage til at skabe refleksion til praksis ved at stille spørgsmål som; *“hvordan har I forstået..?”*, *“hvad tænker I om...?”*, *“har I andre forslag?”*. Herigennem er det muligt at komme med feedback.

SKOLEUDVIKLING, UNDERVISNING OG LÆRINGS- UDBYTTE

I det foregående er der fremstillet tre ledelsesperspektiver, som kan tages i anvendelse. Ledelsen, eller andre med faglig didaktisk kompetence, må fremadrettet involvere sig i og sætte mål for de professionelle læring. Meget tyder på, at de professionelle der får hyppig feedback, opnår bedre resultater for eleverne. Feedback kan bidrage til de professionelle kompetenceudvikling ved at skabe en kultur for faglig udvikling af undervisningen. Det bliver vigtigt fremover at prioritere undervisningsobservationer, for at få viden om skolens praksis. Observationerne er det væsentligste faglige grundlag for vejledningssamtaler, teams og plenummøder. Der mangler i Danmark empirisk forskning om, hvordan feedback som værktøj for skoleledelsen, og hvordan forskellige ledelsestilgange kan anvendes til reflekterende samtaler, der kan bidrage til læring, forandring og forbedring.

AFRUNDING

I 2010²⁶ bliver der peget på, at der i Danmark mangler ordentlig forskningsbaseret viden om, hvad der virker i undervisningen. Eleverne i grundskolen skal lære mere, end de gør i dag²⁷. Elevernes læring skal styrkes afgørende. Skolereformen fokuserer med andre ord på, at opmærksomhed må samle sig om det, som eleverne forventes at have tilegnet sig - efter afslutningen af et undervisningsforløb, et klassetrin eller afslutningen af skoleforløbet. En af de vigtigste udfordringer er at rette den professionelle opmærksomhed mod, om eleverne har nået de fastlagte kompetencemål, eller om de er på vej til det. Grundlaget for en kompetenceorienteret undervisning er derfor en empirisk orientering rettet mod målbart læringsudbytte. Derfor har UCN, i samarbejde med Århus Universitet, taget initiativ til et empirisk forskningsprogram frem mod 2019, om hvordan undervisning leder frem til, at flere elever lærer mere gennem øget anvendelse af feedback. Artiklen søger at vise nogle af udfordringerne.

FEEDBACK KAN BIDRAGE TIL DE PROFESSIONELLES KOMPETENCEUDVIKLING VED AT SKABE EN KULTUR FOR FAGLIG UDVIKLING AF UNDERVISNINGEN. DET BLIVER VIGTIGT FREMOVER AT PRIORITERE UNDERVISNINGSOBSERVATIONER, FOR AT FÅ VIDEN OM SKOLENS PRAKSIS. OBSERVATIONERNE ER DET VÆSENTLIGSTE FAGLIGE GRUNDLAG FOR VEJLEDNINGSSAMTALER TEAMS OG PLENUMMØDER

NOTER OG LITTERATUR

1 Kirkegaard, Olund, P. (2013): 208): Hvordan elevfeedback fremmes med læringsstrategier. I (red) Elbeck, Johnsen, M.: Feedback og vurdering for læring. Frederikshavn. Dafolo

Danielsen, A. G. (2010): Læreren møde med eleverne og selvreguleret læring på ungdomstrinnet. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nr. 6

Fløistad, G. (1996): Om å kunne mer enn man kan. Ledelse, værdiformidling og kunnskapskrav i skolen. Høyskoleforlaget

2 Hopfenbeck, Nerheim, T (2014: 73): Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo. Universitetsforlaget

3 Kirkegaard, Olund, P (2007): Nedslag til pædagogikkens teoriehistoriske udvikling. – en undersøgelse af Erling Lars Dales forfatterskab. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet. Ph.d. afhandling.

4 Biesta, Gert (2004) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of Learning. Nordisk Pedagogikk, 24 (1) 70-82

5 Bergem, O. K. & Dalland, C (2010): Arbejdsplaner, læringsmål og vurderinger; hva gjør vi? Oslo. Universitetsforlaget. Der findes mig bekendt ikke nogle danske empiriske studier af, hvordan gode elevplaner kan støtte eleverne i læringsaktiviteter således at eleverne systematisk lærer, hvordan de skal planlægge egen læring.

6 Krogh – Jespersen, K., Vilslev, Petersen, B & Kirkegaard, Olund, P (2014): Reformpædagogikken revitaliseret – Erling Lars Dales bidrag. Århus. Klim

7 Hattie, J. & Timperley, H. (2013): Styrken ved feedback. I (red) Elbeck, Johnsen, M.: Feedback og vurdering for læring. Frederikshavn. Dafolo. Bergem, O. K. & Dalland, C. (2010): Arbejdsplaner, læringsmål og vurdering: hva gjør vi. Oslo Universitetsforlaget

8 Bering, Keiding, T. & Qvortrup, A. (2013): Systemteoretisk didaktik. I Qvortrup, A & Wiberg, M. (red): Læringsteori og didaktik. København. Hans Reitzels Forlag

9 Modellen henter inspiration fra Benjamin Blooms taksonomi fra 1956

10 Bråten, I. (2002): Selvreguleret læring i socialt-kognitivt perspektiv. Bråten, I. (red). Læring i socialt, kognitivt og socialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen forlag



11 Elstad, Eyvind & Turmo, Are (2006): Hva er læringsstrategier? Elstad, Eyvind & Turmo, Are (red). Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis, Oslo: Universitetsforlaget

12 Helstrup, T. (2002): Læring i et kognitivt perspektiv. Bråthen, I. (red). Læring i socialt, kognitivt og socialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

13 Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert & K. H. Rainer (Red.), Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

14 Der findes ingen kendte empiriske studier i Danmark af dette. Jeg er gennem samtaler med professor Therese Nerheim Hopfenbeck marts 2014 blevet gjort opmærksom på den internationale forskning på området dvs. især engelsk forskning. James, M. M.fl. (2007): Improving learning. How to learn. Oxon: Routledge

15 Samtaler med professor Jens Rasmussen Århus Universitet i efteråret 2013

16 Hopfenbeck, Nerheim, T (2014: 41): Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo. Universitetsforlaget

17 Dweck, C. S. & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. I Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman (Red.), Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum

18 Pintrich, P (2002): The role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Theory into Practice, 41 (4), 219 - 225

19 Brandsford, J. D., Brown, A & Cocking, R. R. (2000): How People learn, Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D. C. National Academic Press

20 Brandsford, J. D., Brown, A & Cocking, R. R. (2000): How People learn, Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D. C. National Academic Press

21 Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. Educational Administration Quarterly, 44(5), 247-262

22 Professor Jens Rasmussen. Oplæg 30-10-2013 i Eigtveds Pakhus. København

23 Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). "Instructional leadership" – et godt udgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.), Kompetent skoleledelse (s. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

24 Ottesen, E. (2013). Leadership and Inclusion: The Power of Dialogue. I G. MacRuaire, E. Ottesen & R. Precey (red.), Leadership for inclusive education: Vision, Values, Voices (s. 121-129). Rotterdam: Sense Publishers.

25 Ottesen, E. (2011). Ledelse gennem samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (red.), Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsudvikling i skolen (s. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget

26 380 graders eftersyn af folkeskolen 2010

27 380 graders eftersyn af folkeskolen 2010