

Leder

Temanummer om synlig læring

Overalt i uddannelsesverdenen synes der at foregå en udvikling i retning af det såkaldte synlig-lærings-paradigme. Både i uddannelsesreformer og i pædagogisk praksis stilles spørgsmålene: Hvad er vores læringsmål? Hvordan gør vi dem synlige? Hvordan når vi dem i kraft af vores pædagogiske indsatser? Hvordan ved vi, at målene er nået? Og hvordan gør vi læring og læringsmål synlige – også for vores elever?

Der kan næppe være tvivl om, at den forsker, som har haft størst indflydelse på denne udvikling, er den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie, som i 2009 efter mange års forarbejde publicerede sin verdenskendte bog *Visible Learning*. Stor var derfor vores glæde, da John Hattie sagde ja til at skrive en artikel specielt til *Paideia* om synlig læring og den status, den har i dag. Vi besluttede straks at bygge et temanummer op omkring Hatties forskning og den modtagelse, den har fået af forskere, uddannelsespolitikere, uddannelsesledere og undervisere.

I Hatties artikel *Synlig læring i dag* (side 9) sammenfatter han sine mange resultater. Han understreger, at det mest interessante ikke er at identificere enkeltfaktors betydning for læring i de ranglister, der ellers har gjort *Visible Learning* kendt. Det vigtigste er, at den enkelte lærer forstår, at hans eller hendes rolle er at evaluere sin virkning. Når man forbereder sin undervisning, eller når man står i klassen, må man hele tiden anlægge dette perspektiv: Hvilken effekt har det for elevernes læring, at min pædagogiske praksis er udformet på én og ikke på en anden måde? Forudsætningen er, at man som underviser har et klart billede af elevernes læring, når man starter. At man sætter sig præcise læringsmål og gør dem tydelige for eleverne. At man løbende vurderer de mange mulige pædagogiske interventioner. Og at man evaluerer effekten af det, man gør – ikke mindst via mange forskellige former for feedback. Desuden, understreger Hattie, må lærerne arbejde sammen: En virkelig effekt opnår man først, når lærerne i fællesskab anlægger et læringssyn på eleverne, og når de koordinerer deres indsatser.

Endelig kommer Hattie også ind på den kritik af hans arbejde, der er blevet fremført. Meget af det, der er blevet sagt, beror på fejllæsninger af *Visible Learning*-bøgerne. Men Hattie anerkender, at der er brug for at arbejde videre med videns- og læringsbegrebet i synlig læring, fordi mange effektanalyser baserer sig på såkaldt overfladelæring og ikke på dyb læring. De måler, hvilken effekt pædagogiske indsatser har på tilegnelse af faktisk viden snarere end på tilegnelse af for eksempel metakognitiv viden. Men Hattie skriver også, at dette er et felt, som hans forskergruppe har meget fokus på at videreudvikle.

I sin artikel *Baggrund for og diskussioner af Visible Learning – med særligt henblik på lærings- og vidensbegrebet* (side 22) fortsætter Lars Qvortrup denne diskussion. Først gennemgår han de to vigtigste typer af indvendinger mod synlig læring: Den ene type indvendinger kan kaldes "ideologiske". De afviser hele projektet ud fra en afvisning af overhovedet at tale om læringseffekter og at anskue undervisning som en målrettet aktivitet. Den anden type indvendinger kan man kalde "metodiske". De hævder, at man ikke kan sammenligne pædagogiske indsatser i forskellige kontekster, hvad enten det er forskellige kontekster i tid eller i geografi. Begge disse typer indvendinger kan overbevisende afvises. Vigtigere er det imidlertid, at Qvortrup giver et bud på en dynamisk model af videns- og læringsformer, der overskrider problemet med, at de fleste effektanalyser fokuserer på overfladelæring, men som også afviser, at man kan tale om, at læring altid foregår på et bestemt niveau. Nej, meget tyder på, at læring altid foregår på flere niveauer på én gang, og disse niveauer er dynamisk forbundne. Dette har både betydning for vurderingen af pædagogiske indsatser og for analysen af læringseffekten af forskellige indsatser.

I artiklen *Er Hattie og co. gyldige i Danmark?* (side 34) tager Per Fibæk Laursen fat på indvendingen om, at Hatties metaanalyser primært stammer fra en vestlig, anglo-amerikansk kontekst, og at de derfor ikke er gyldige i andre socio-geografiske kontekster. Specifikt tager han udgangspunkt i den antagelse, at vi i de nordiske lande er langt mere antiautoritære og egalitære end for eksempel i USA, og at resultater fra USA derfor ikke skulle gælde hos os. Laursen tager udgangspunkt i undersøgelser, der er foretaget i Danmark, og som kan sammenlignes med Hatties. Han påviser, at resultaterne er stort set de samme. De pædagogiske effektsammenhænge gælder med andre ord også i de nordiske lande, og Hatties resultater er alt andet lige også gyldige i de nordiske lande. Der er derfor god grund til at antage, at undersøgelserne ikke er så kontekstafhængige, som kritikerne har påstået.

I artiklen *Hatties brug af effect size som grundlag for rangordning af pædagogiske indsatser* (side 42) gør Peter Allerup Hatties brug af begrebet "effect size" til genstand for en undersøgelse. Effect size er et helt centralt begreb hos Hattie. Det "effect size-barometer", som Hattie præsenterer i *Visible Learning* bruges til at sige, om læringseffekten af en bestemt type eller klasse af pædagogiske indsatser er stor eller lille. Er den større end 0,4 er den "stor", hvorfor den pågældende indsats er ønskelig. Er den derimod under 0,4, er den beskedn og kan tilskrives den typiske lærereffekt, det vil sige den effekt, som tilstedeværelse af en lærer typisk har, eller den kan tilskrives effekten af elevens naturlige udvikling. I artiklen understreger Allerup, at læringseffekten af en indsats er et udtryk for et gennemsnit af en normalfordelings-

kurve, hvorfor man altid skal huske, at der er en betydelig spredning af individuelle effekter omkring dette gennemsnit. Desuden sammenholder han begrebet "effektstørrelse" med begrebet om statistisk signifikans. Med hvilken grad af sikkerhed kan man med andre ord sige, at en given indsats har en effekt? Endvidere viser han, at resultater ikke altid fordeler sig som en normalfordelingskurve. Det giver naturligvis en særlig udfordring, hvis for eksempel effekten af en bestemt indsats fordeler sig skævt omkring fordelingskurvens toppunkt. Endelig fremhæver han, at mange undersøgelser – for eksempel PISA – viser resultatet med en angivelse af resultatets usikkerhed. Dette gør Hattie ikke. Alt dette anfægter ikke metoden i *Visible Learning*, men det gør det tydeligt, at det er hensigtsmæssigt for dem, der bruger Hatties resultater, at kende noget til de statistiske forhold omkring denne metode, det vil sige med hvilke forhold, man skal fortolke resultaterne.

Jan Håkansson undersøger i sin artikel *Vad hænde efter Hattierevolutionen? Undervisningsrenæssansen i det svenska skolutvecklingsarbetet* (side 52), hvilke effekter "Hattie-revolutionen" har haft i det svenske uddannelsessystem. Hans svar er, at man kan se en udvikling i retning af meget mere klasserumsnære strategier i skoleudviklingsarbejdet, ligesom der lægges øget vægt på lærernes kollektive indsatser, når der arbejdes med undervisningsudvikling. Tilsyneladende bruges den viden, som er frembragt af Hattie og andre forskere, i skoleudviklingsaktiviteter. Der synes også at være en tendens til en professionalisering af arbejdet på skolerne, for eksempel i retning af kollegasupervision, undertiden kombineret med videoobservation og -analyse. Håkansson fremhæver i øvrigt, at også andre end Hattie har bidraget til den metaanalytiske tilgang, som Hattie i særlig grad har fået lov til at repræsentere. Blandt andet bør den omfattende britiske forskningsoversigt *Children. Their World. Their Education* (Alexander 2010) nævnes.

Thomas Nordahl fremhæver i sin artikel *Visible Learning som grundlag for evidens og forbedringsarbejd i uddannelsessystemet* (side 61), at uddannelse aldrig har været så vigtig som i dag. Vor tids arbejdsmarked forudsætter, at man har gennemført en kompetencegivende uddannelse, og det samme gør sig gældende for den aktive deltagelse i det sociale og demokratiske fællesskab. Forskningen viser, at der er en stærk sammenhæng mellem på den ene side læring og mestring i skolen og på den anden side den enkeltes fremtidige livskvalitet. Derfor er det afgørende, at skolerne er så gode som muligt. Uddannelsessystemet skal blive bedre, og en af forudsætningerne er, at underviserne har stærkere fokus på elevernes læring. Derfor er det vigtigt, at politikere, skoler og undervisere tager udgangspunkt i de meget stærke forskningsresultater, der er frembragt de seneste år. Vi ved rent faktisk mere om effekter af pædagogiske indsatser, end vi gjorde tidligere.

Endelig anmelder den danske hjerneforsker Kjeld Fredens John Hattie og Gregory Yates' bog *Synlig læring og læringens anatomi* (side 70). Som Fredens siger: "Denne bog er så interessant, at politikere bør vente med at udtale sig om skole og uddannelse, indtil de har læst den."

Bogen præsenterer ikke én teori om læring, men præsenterer en række teorier og emner, som alle er meget relevante for undervisere og uddannelsespolitikere: Hvordan virker den såkaldt "sociale hjerne"? Hvorfor er selvkontrol vigtig for den elev, der tilegner sig viden? Hvorfor er feedback helt essentiel i undervisning, og hvilke feedbackformer er virksomme? Hvordan tilegner man sig komplekse færdigheder? Og sidst, men ikke mindst: Hvordan får man den vigtige og relevante viden fra uddannelsesforskningen ind i den pædagogiske praksis?

Uden for temaet og til sidst i dette nummer (side 76) finder man en artikel om kønsforskelle i skolefaglige præstationer af Ann Margareth Aasen, Ratib Lekhal, May Britt Drugli og Thomas Nordahl. Artiklen har overskriften *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold*, og den præsenterer nogle resultater af en stor norsk undersøgelse af 4.128 elever fra 5. til 10. klasse. Artiklen spørger, hvilke faktorer knyttet til elevernes holdninger til og væremåde i skolen samt relationelle forhold der kan bidrage til at forklare forskelle og ligheder i skolefaglige præstationer hos drenge og piger. Resultaterne viser, at lærerne i gennemsnit vurderer pigernes skolefaglige præstationer højere end drengenes, selvom der er klar forskel mellem fag. Resultaterne viser også, at der er væsentligt større forskelle mellem drenge og piger, hvad angår sociale og adfærdsmæssige færdigheder, når man spørger lærerne, end når man spørger eleverne. I øvrigt er det ikke nødvendigvis sådan, at drengene mangler disse færdigheder, men at de måske i højere grad end pigerne undlader at vise dem. Konklusionen er, at der ikke er behov for en særlig "drenge-" eller "pigepædagogik". Men der er brug for, at lærerne tilegner sig mere kundskab om drenges adfærd, så de lettere kan forstå og fortolke den og forholde sig til den, i stedet for at forsøge at få dem til at tilpasse sig pigernes adfærd.

Men tilbage til temaet om John Hattie og synlig læring: Thomas Nordahl afslutter sin artikel med at fremhæve, at de folk, som afviser at bruge Hatties og andre resultater, påtager sig et betydeligt moralsk ansvar. Det drejer sig om konkrete børns fremtid. Nordahl skelner mellem tre tendenser. Repræsentanter for den ene tendens – som svarer til en af kategorierne i Qvortrups artikel – er ideologiske. De vælger at se bort fra læringsresultater og læringsudbytte, fordi de ikke vil anskue skole og undervisning i et nytte- eller et effektperspektiv. De fravælger bevidst og eksplicit at anvise metoder til at styrke undervisningen. Herved svigter de skolen og dens elever. Repræsentanter for den anden tendens er politiske. De hylder et New Public Management-paradigme. Det betyder, at de anviser positive og negative incitamenter, men undlader at forholde sig til det, der foregår "inde" i skolen eller klasselokalet, det vil sige den pædagogiske praksis. De bygger på en antagelse af, at underviserne og skolerne alene mangler motivation, men har de nødvendige kundskaber. Forskningen siger, at dette ikke korrekt. Den store udfordring i den moderne skole er knyttet til undervisernes pædagogiske kundskaber og færdigheder, både individuelt og kollektivt. Derfor er nøgleordet "synlig læring", og de nødvendige indsatser omfatter ting som kundskabsmobilisering, professionelle læringsfællesskaber, Capacity Building, blended learning, kundskabstransformation, pædagogisk udvikling

og opbygning af professionel kapital. Som grundlag for hele denne indsats er John Hatties arbejde med synlig læring et uomgængeligt udgangspunkt.

Ole Hansen, Ratib Lekhal, Thomas Nordahl, Anita Norlund, Bengt Persson og Lars Qvortrup

Litteratur

- Alexander, R.J. (red). (2010): *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring. For lærere*. Dafolo.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.