

At lære at lære

Perspektiver fra
seks uddannelsesforskere

Interviews med:

Jens Rasmussen

Lene Tanggaard

Kjeld Fredens

Lars Geer Hammershøj

Thomas Illum Hansen

Louise Klinge



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Redaktionen bag magasinet

Sarah Richardt Schoop,
seniorkonsulent
Signe Mette Jensen, chefkonsulent
Anne Holm Jørring, konsulent
Rasmus Ellermann-Aarslev,
kommunikationskonsulent

At lære at lære

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt
Design: BGRAPHIC
Foto: Thomas Søndergaard
Søren Osgood, Mette Bendixsen
Søren Svendsen, Maria Hedegaard
Mikkel Østergaard, Roar Paaske

Tryk: Rosendahls Publikationen er
udgivet i elektronisk form på
www.eva.dk og er trykt til eget forbrug.

ISBN [www: 978-87-7182-382-0](http://www.978-87-7182-382-0)
ISBN tryk: 978-87-7182-383-7

Indhold

4 Indledning

6 Vi skal gøre at lære at lære til et selvstændigt fokus

Interview med Jens Rasmussen



12 Vi har brug for mere læringsglemsel

Interview med Lene Tanggaard



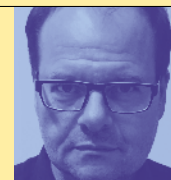
18 Metakognition bliver vigtigt hos større børn og unge

Interview med Kjeld Fredens



24 Vi skal hellere tale om dannelse

Interview med Lars Geer Hammershøj



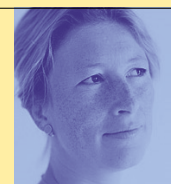
30 At lære at lære skal knyttes til fagene

Interview med Thomas Illum Hansen



36 Et metakognitivt fokus rammer ikke børnene

Interview med Louise Klinge



Indledning

I dette magasin sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) temaet at lære at lære under lup gennem seks interviews med forskellige forskere inden for pædagogik og uddannelse. Hver forsker har sit eget perspektiv på, hvad det vil sige at lære at lære, hvorvidt det overhovedet er relevant at have fokus på, og hvordan man i skole- og uddannelsessystemet kan arbejde med det.

En central brudflade i pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussioner i disse år handler om, hvordan dagtilbud og uddannelsesinstitutioner gør børn, unge og voksne i stand til at tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer, som de både kan bruge nu og i fremtiden. At lære at lære kaldes dette ofte, og det diskuteres bl.a. som et spørgsmål om, at man som individ i et livslangt perspektiv skal kunne tage initiativ til, holde fast i og reflektere over egne læreprocesser.

Magasinet er særligt relevant for dig, der er i gang med at uddanne dig inden for skole- og uddannelsesområdet. Det kunne være på læreruddannelsen, pædagogikumuddannelsen for gymnasielærere eller diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. De er også relevante, hvis du arbejder med at uddanne lærere og undervisere, eller hvis du generelt er optaget af planlægning og udvikling af dagtilbud og uddannelse.

På dagsordenen i dansk og international sammenhæng

Begrebet at lære at lære anvendes i stigende grad i både dansk og international sammenhæng. I international sammenhæng fremhæver OECD learning to learn som en afgørende kompetence i et samfund, hvis udvikling nødvendiggør fokus på løbende at lære nyt for at kunne bidrage på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet, deltage i demokratiske processer og leve et meningsfuldt liv¹. Begrebet kobler sig dermed til behovet for livslang læring i et foranderligt samfund. I Norge har regeringen fået udarbejdet et bud på fremtidens skole, og også her fremhæves at lære at lære som en central kompetence.

At lære at lære er ikke kun på dagsordenen som et teoretisk begreb, men er også et centralt element i en række koncepter og tilgange, som har vundet udbredelse i uddannelsessystemet, bl.a. i Danmark. Disse tilgange sætter fx fokus på at lære at lære gennem træning af forskellige læringsstrategier. Det kan ske, ved at elever systematisk skal reflektere over deres egen læring i koncepter som synlig læring eller i arbejdet med SOLO-taksonomi.

Hvad vil det sige at lære at lære?

At lære at lære er altså et fænomen, som uddannelsessystemet må forholde sig til, men der er tale om et omdiskuteret begreb. Der er ikke klarhed over, hvordan begrebet skal forstås, og heller ikke over, hvordan uddannelsesinstitutioner kan arbejde med det. Definitioner af at lære at lære hænger tæt sammen med, hvordan vi grundlæggende forstår læring. Det betyder, at forståelser af, hvad det vil sige at lære at lære, trækker tråde langt tilbage til grundlæggende teorier om uddannelse og pædagogik. Fx kan refleksioner over, i hvilken grad det at lære at lære er en selvstændig kompetence, eller om det er indlejret i konkret faglig læring, spores helt tilbage til Humboldt i 1800-tallet.

1 OECD(2018). The Future of Education and Skills – Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)



OECD kobler at lære at lære til metakognition²

OECD fremstår i dag som bannerfører for at lære at lære som en afgørende kompetence i det 21. århundrede. De kobler forståelsen af at lære at lære tæt til metakognition og metakognitive færdigheder. Metakognition drejer sig om at tænke over egen tænkning, herunder at udvikle en bevidsthed om egne læreprocesser med henblik på bevidst at bruge specifikke læringsstrategier i forskellige situationer. Fordi metakognition ifølge OECD involverer at lære at lære,

men også kritisk tænkning, kreativ tænkning og selvregulering, betragtes metakognition som afgørende i uddannelsessammenhænge. OECD understreger, at metakognition bliver vigtigere, jo ældre eleverne bliver, fordi abstrakt tænkning, selvregulering og refleksion bliver en mere integreret del af skole og uddannelse jo længere op i uddannelsessystemet, man kommer.

Spørgsmål til videre refleksion

Er det relevant at sætte fokus på, at børn, unge og voksne skal lære at lære?

Ifølge professor på DPU Jens Rasmussen skal vi sætte fokus på at lære at lære for både den enkelte og for samfundets skyld. Fordi vi skal lære hele livet, men ikke ved præcist, hvad der er vigtigt at lære i fremtiden.

Er at lære at lære det rette begreb at bruge?

Lars Geer Hammershøj, der er lektor ved DPU, finder det mere relevant at tale om dannelse. For ham er det vigtigste at danne børn og unge til at være åbne over for at gøre sig nye erfaringer og forholde sig på nye måder.

Hvilken relation har at lære at lære til fag og fagligheder?

Forskningschef på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Thomas Illum Hansen, mener ikke, at man kan forstå at lære at lære som en metakompetence, der går på tværs af fag. Han lægger vægt på, at specifikke former for metakognition udvikles gennem fordybelse i de enkelte fag.

Hvad er den rette balance mellem at arbejde med at lære at lære som en integreret del af konkret faglig undervisning versus som et selvstændigt fokus?

Set fra rektor ved Designskolen i Kolding og professor på Aalborg Universitet, Lene Tanggaards, perspektiv bør læringsmonitorering ikke være et selvstændigt punkt på skemaet, fordi læring – og det at lære at lære – i høj grad sker, når vi glemmer, at vi lærer.

Hvornår i uddannelsessystemet er det relevant at sætte fokus på metakognition som en del af at lære at lære?

For Kjeld Fredens, adjungeret professor på Aalborg Universitet, handler at lære at lære hos mindre børn om, at de udvikler gode vaner. Først senere i uddannelsessystemet kan man træne metakognitive kompetencer og arbejde eksplicit med læring.

Hvordan styrker man børn og unges muligheder for at lære at lære?

Ifølge skoleforsker og skolekonsulent Louise Klinge er det ikke gennem et metakognitivt fokus – i hvert fald ikke i grundskolen – at man styrker børn og unges muligheder for at lære at lære. Hun ønsker i stedet at sætte fokus på legende og skabende læreprocesser, hvor fælles refleksioner indgår naturligt.

² OECD (2019). Future of Education and Skills 2030 – Conceptual learning framework http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf



Vi skal gøre at lære at lære til et selvstændigt fokus



Jens Rasmussen er professor på Center for Grundskoleforskning på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet, hvor han forsker i folkeskole- og læreruddannelsesforhold.

Han har været medlem af det norske udvalg Fremtidens Skole, også kaldet Ludvigsen-udvalget (2013-2015), og deltaget i første fase af OECD's projekt Future of Education and Skills: Education 2030 (2016-2018). Han har desuden en baggrund som lærer i folkeskolen.

At lære at lære handler ifølge Jens Rasmussen om udvikling af kompetencer. Hans forståelse af kompetencebegrebet læner sig op ad OECD's definition, som i dag er toneangivende. Ifølge Jens Rasmussen er det vigtigt for både den enkelte og for samfundet, at børn og unge lærer at lære. Derfor er det positivt, at man i dag retter selvstændigt fokus mod det at lære at lære i undervisningen, fremfor at det alene optræder som en sidegevinst, når noget bestemt ønskes lært.

Metakognition, emotionelle kompetencer og selvreguleret læring

Hvordan forstår du at lære at lære som begreb?

Tankegangen bag begrebet at lære at lære kan spores helt tilbage til Humboldt omkring år 1800, men den forståelse, vi har af begrebet i dag, voksede frem i 1970'erne, da livslang læring blev et centralt tema i diskussioner om uddannelse og læring. I dag defineres at lære at lære ofte som en kompetence. Kompetencebegrebet satte OECD på dagsordenen fra 1990'erne og frem med den hensigt at udvikle et fælles sprog, fælles begreber og en fælles måde at tænke om kompetencer på. Det startede med DeSeCo-programmet (Definition and Selection of Competencies), der introducerede kompetencetænkningen i læreplaner. I dag er OECD toneangivende for forståelsen af kompetencer. Jeg lægger mig i min forståelse af kompetencebegrebet op ad OECD.

At lære at lære rummer blandt andet selve kompetencen til at lære. Det handler både om metakognitive og emotionelle kompetencer. Metakognition drejer sig om at kunne reflektere

over egen tænkning og læring og at være bevidst om, hvad man har lært, hvorfor man lærer, og hvordan man har lært det, man har lært. Emotionelle kompetencer drejer sig blandt andet om at have vedholdenhed, resiliens og forventninger til egen mestring. Det vil sige, at eleven ikke går i stå eller taber modet, når noget viser sig svært, men gør sig erfaringer med og tror på, at hvis man bliver ved, spørger nogle til råds og bliver i det frem for at give op, så skal belønningen, i form af at man får det lært, for det meste nok komme.

Når metakognitive og emotionelle kompetencer er vigtige, er det, fordi de udgør en forudsætning for selvreguleret læring, som er et centralt element i at lære at lære. Selvreguleret læring vil sige, at eleven tager initiativ til og styrer sin egen læreproces og herunder kan planlægge, følge med i og evaluere sin læreproces. Metakognition og selvreguleret læring udvikler eleverne i samspil med lærere og andre elever. Så det betyder ikke, at eleven står alene med ansvar for sin egen læring.



Dybdelæring er også et element

Nogle kritiserer betegnelsen at lære at lære for, at det kan blive indholdstomt, fordi der bliver for meget fokus på form og metakognition frem for på selve indholdet i fagene. Hvad tænker du om det?

Den kritik er jeg ikke enig i. Jeg kender ingen, der vil sige, at det ikke er vigtigt at lære fagenes viden. Men problemet er, at der er alt for megen viden, og det medfører stoftrængsel i læreplanerne. Dybdelæring er ét blandt flere svar på det problem. Dybdelæring handler om, at det er vigtigt ikke bare at have hørt, men også at have forstået. Måske er det ikke så vigtigt, at man har lært meget, så længe man opnår forståelse for det, man har lært. Dybdelæring betyder, at man gradvist udvikler varig forståelse af begreber, principper og sammenhænge i det faglige indhold, man beskæftiger sig med. Forventningen er, at dybdelæring øger elevernes læringsudbytte og kompetence til at kunne anvende det lærte til at løse problemer i nye sammenhænge, samt at eleverne ved, hvornår og hvordan det er relevant at bruge det lærte.

Hvis man følger den tankegang, hvilken betydning har det så, hvad man konkret lærer om?

Skolens indhold behøver ikke blive oplistet i udfoldede kanoner, der fastlægger bevaringsværdig viden, som eleverne skal lære. De lærer under alle omstændigheder ikke det hele, og det er uforudsigeligt, hvilken viden de senere i livet kommer til at gøre brug af. Det afgørende er, at det, de lærer, er lært i dybden.

Vigtigt både for den enkelte og for samfundet

Er det relevant at sætte fokus på at lære at lære i skole- og uddannelsessystemet?

At lære at lære er knyttet til den helt banale, men vigtige konstatering, at vi skal lære hele livet. Det er måske en af de få, sikre ting, vi kan sige om fremtiden. Hvad det mere præcist er, vi skal lære, og hvordan vi skal gøre det, er mere usikkert. Derfor er det uomgængeligt at have fokus på at lære at lære i skolen – vi svigter simpelthen eleverne uden. Fordi det at lære at lære er godt både for den enkelte og for samfundet.

For den enkelte giver det mulighed for at udvikle sig til et myndigt, autonomt og frit menneske. Kant peger på betydningen af at kunne betjene sig af sin egen forstand. At kunne betjene sig af sin egen forstand bevidst, reflekteret og selvstændigt mener jeg i høj grad, er noget af det, man tilegner sig ved at lære at lære. At lære at lære spiller også en rolle for, at man udvikler sig til at kunne klare og forsøge sig selv, for uden uddannelse og stadig læring gør man sig afhængig af andre. Så at lære at lære er vigtigt for den enkelte, fordi det styrker muligheden for noget så grundlæggende vigtigt som at være et myndigt, autonomt og frit menneske.

Og det er jo også i samfundets interesse, at vi kan klare os selv og ikke gøres afhængige af samfundsmæssige overførsler. Derfor er man også på et samfundsplan optaget af at lære at lære-paradigmet, ligesom man i sundhedspolitik er optaget af, at folk passer på sig selv både for deres egen skyld og for samfundets skyld. Så der er en dobbelt interesse i at lære at lære.

Fra sidegevinst til selvstændigt fokus

Er det at lære at lære noget, der følger med, når man lærer om noget konkret fagligt, eller noget, man også skal have selvstændigt fokus på i undervisningen?

Humboldt havde den opfattelse, at når man lærer noget konkret, så lærer man også at lære. Det vil sige, at når man eksempelvis sætter sig for at lære, hvad et rovdyr er, så er det noget, man lærer ved at rette selvstændig opmærksomhed mod det og fx læse bøger om det. Humboldts opfattelse var så, at ved siden af det, man intentionelt sætter sig for at lære, fx hvad et rovdyr er, så kommer det at lære at lære samtidig også med som en slags socialiseringsgevinst eller medlæring. Men i dag vil vi nok sige, at man ikke kan regne med, at en sådan socialisering og medlæring faktisk følger med sådan af sig selv. Det er muligt, det sker, men det er også muligt, at det ikke sker. Det nye er derfor, at den medlæring, Humboldt mente fulgte med af sig selv, når noget læres, i dag tematiseres som bl.a. metakognition, selvreguleret læring og resiliens og gøres til et intenderet indhold på linje med det noget, der ønskes lært. Man ved, at det at lære kan læres, og man ved, at man kan rette opmærksomheden mod det ved at gøre elementerne til intentionelle mål på linje med de indholdsmæssige mål.

Er det at lære at lære alene noget, der sker i forbindelse med undervisningen i skolen?

Jeg skelner mellem undervisning og læring. Vi lærer og kan lære alle mulige steder i alle mulige kontekster og sammenhænge, men meget af det, man lærer uden for intenderet undervisning, kan nok nærmere kaldes socialisering. Vi lærer, hvordan man opfører sig i bestemte kontekster bl.a. ved at observere og iagttage. Det er bare ikke en tilgang til læring, som kan stå alene. Den er ganske enkelt ikke effektiv nok i et moderne samfund. Det kunne man i det store og hele klare sig med frem til industrialiseringen. Indtil da lærte man det, man havde brug for ved fx at 'gå med' i landbruget og i håndværket. Men det går slet ikke i moderne samfund. Jeg betragter undervisning som den bedst kendte specialforanstaltning til stimulering af elevers læring og læringsudbytte. Vi lærer ganske enkelt mere effektivt i undervisningsmæssige kontekster. I sidste halvdel af 1900-tallet indfinder at lære at lære-perspektivet sig som et udtryk for, at selve det at lære er blevet en permanent aktivitet, som må tilegnes særskilt. Man taler om, at meningen med læring bliver refleksiv. Det betyder, at det ikke er nok at lære noget bestemt, men at man også må lære, hvordan det lærte kan anvendes, og hvordan det kan være brugbart under nye og ændrede forhold. Hermed gøres at lære at lære uafhængig af et bestemt indhold og bliver et indhold i sig selv i form af strategier som de ovennævnte.



”

At lære at lære er knyttet til den helt banale, men vigtige konstatering, at vi skal lære hele livet. Hvad det mere præcist er, vi skal lære, og hvordan vi skal gøre det, er mere usikkert. Derfor er det uomgængeligt at have fokus på at lære at lære i skolen – vi svinger simpelthen eleverne uden.

Jens Rasmussen

Behov for tidligere fokus på at lære at lære

Mener du, at der er tilstrækkeligt fokus på at lære at lære på de forskellige niveauer i skole- og uddannelsessystemet?

Nogle kommuner og folkeskoler har taget handsken op og underviser eleverne i teknikker til metakognition og selvreguleret læring, men langt fra alle. Jeg tænker, at vi i fremtiden vil komme til at se flere lærebøger og læremidler, der har indarbejdet sådanne aspekter. Der er udviklet taksonomier, hvor man tænker i alignment, hvor eleverne gøres bekendt med, hvor de skal hen i løbet af undervisningsforløbet, inden de begynder forløbet. Flere kommuner har blandt andet taget SOLO-taksonomien i brug som et redskab til at gøre dette tydeligere for eleverne og for at styrke dybdelæring. Hvis det her er noget, skolen skal blive bedre til, må det starte ved og komme fra lærerne. Det vil sige, at det skal mere ind i læreruddannelsen og i efteruddannelsen af lærere, og så er der behov for mere faglig litteratur, der kan understøtte arbejdet og sætte fokus på det.

På de lange videregående uddannelser, fx som dem, vi har her på DPU, er fokus først og fremmest på det faglige indhold. Men det udelukker jo ikke, at de studerende også samtidig tilbydes undervisning i at lære at lære. Der udbydes jo kurser i studieteknik, hvor de studerende vejledes i, hvordan man søger og læser litteratur, samt i skriveteknikker og skrivefærdigheder. På den måde har man et selvstændigt og eksplicit fokus på det at lære at lære på de videregående uddannelser, og det er ikke nyt.

At lære at lære hænger sammen med at kigge efter tegn på læring

Når du siger, at det også handler om at vise, hvor eleverne er på vej hen, kobler du så det at lære at lære til synlig læring?

Ja, bestemt. Der er to begreber eller to tilgange til det. Der er synlig læring, sådan som Hattie forstår det og sælger det som et koncept. Det er ikke kun det, jeg tænker på, når jeg siger synlig læring. Elevernes læring er en bevidstheds- eller erkendelsesproces, der er usynlig for læreren. Lærere kan ikke se, hvad der foregår inde i hovedet på eleverne. Derfor er de nødt til at formulere tegn på læring, de kan kigge efter, når de skal orientere sig om elevernes udbytte. Tanken er, at man jo egentlig underviser lidt i blinde, hvis ikke man formulerer og kigger efter tegn på elevernes læring. Problemstillingen lyder: Hvordan kan man som lærer operationalisere det, der arbejdes med, på en måde, så man kan se, at eleverne med en vis sandsynlighed har lært det, de forventes at lære? Det kan man fx gøre ved formativt at evaluere eleverne på forskellige måder. Det kan være ved at observere dem og holde øje med, om de synes at have forstået det, de arbejder med.

” Man ved, at det at lære kan læres, og man ved, at man kan rette opmærksomheden mod det ved at gøre elementerne til intentionelle mål på linje med de indholdsmæssige mål.

Jens Rasmussen

Lærere kan anvende mange forskellige tilgange til at følge med i deres elevers læreprocesser, og der er i de senere år dukket flere op, men de er nødt til at have tegn, pejlemærker eller indikatorer, der hjælper dem med at kunne se, om eleverne rent faktisk er med. For min skyld kan man godt kalde det synlig læring. Det handler om at synliggøre, om og i hvilken grad og hvordan eleverne er med. Ikke mindst derfor er det vigtigt, at læringsmål er synlige for lærere, elever og også gerne for elevernes forældre.

Undervisning kan tilrettelægges lineært – det kan læring ikke

Der er nogle, der mener, at begrebet at lære at lære forenkler læringsbegrebet og ser læring som en lineær proces frem for som noget komplekst og uforudsigeligt. Hvad tænker du om det?

Der er næppe nogen, der lærer lineært. Man kan tilstræbe lineær undervisning, altså udpege nogle mål for så at planlægge, hvordan de nås, og så arbejde i den retning. Men siden Dewey har det været kendt, at eleverne ikke nødvendigvis lærer efter en lineær logik, som læreren har forberedt sin undervisning ud fra. Lærere starter ofte næste lektion, hvor de slap sidst, uden tanke for, at det, der er logisk for læreren, fordi han jo ved, hvad der følger efter, ikke nødvendigvis er logisk for eleverne. Derfor er det rigtig godt, når lærerne taler med eleverne om, hvad de beskæftigede sig med sidst, og lader dem vide, hvad de skal beskæftige sig med nu. Man kan ikke bare undervise i faget, man er også nødt til at undervise i dybden i fagets rationaler og logik. Så undervisning kan man tilrettelægge lineært, men læring – den kan gå (og går) i mange retninger.

Elevernes baggrund har stor betydning for mulighederne for at lære at lære

Hvilken betydning har elevernes baggrund for mulighederne for at lære at lære?

Den har i virkeligheden ret stor betydning. Man skelner mellem psykologisk baggrund, hvordan vi er udrustet med hukommelse og kapacitet til at holde sammen på ting. Og så har vi den sociologiske eller sociale baggrund. Vi ved, at den psykologiske baggrund ikke er så udforsket. Men den sociale forskellighed er meget udforsket, og det er den vigtigste faktor for elevers udbytte af skolegangen. Der er stadigvæk meget social ulighed i vores samfund og i skolen. Og det spiller en kæmpestor rolle.

Hvad skal der til for at få de fagligt svage elever med ift. at lære at lære?

Det bedste, vi ved om, hvad der skal til for at få de svage elever med, er, at man hele tiden sikrer, at de er med, i hvert fald op til et vist niveau, så de har mulighed for også at forholde sig til det næste, de skal lære. Det er derfor, at der i Fælles Mål i grundskolen er kommet observationspunkter i dansk og matematik, som er punkter for, hvad eleverne i hvert fald skal have med sig på de forskellige områder, som læreplanen er delt op i, for at de kan forstå det næste.

Pointen er, at vi ved, at elever møder skolen forskelligt med forskellige forudsætninger. Og vi ved også, at den forskellighed bliver større i løbet af skoleforløbet. Det eneste, der bliver peget på fra forskningens side, er, at det er vigtigt at sørge for, at de svageste hele tiden kommer med så godt, at de kan klare det næste, der kommer. Forudsætningen for at holde øje med, om de svageste elever er med, er, at der er nogle mål, så man faktisk kan se, om de er med. Ellers falder de ud, de falder uden for skyklapperne. Lærere vil typisk undervise midtergruppen og have øje for midtergruppen. De rigtig stærke elever klarer sig, men de svageste bliver hægtet af, hvis man ikke har øje for dem, og derfor er det, set med mine øjne, så vigtigt med de her mål for ikke at hægte de svage af. Og det er en forudsætning for at kunne lære at lære – også for de svageste elever.

Litteratur til videre læsning

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018).
Deep Learning. Engage the World Change the World.
Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2016).
Dybdelæring i skolen.
Frederikshavn: Dafolo.

Hook, P. (2016).
SOLO-taksonomien i praksis.
Frederikshavn: Dafolo.

Norges Offentlige Udredninger NOU. (2014).
Elevers læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.
In Vol. 7. Lokaliseret 28. januar 2020 på:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa3744-74581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Norges Offentlige Udredninger NOU. (2015).
Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser.
In. Lokaliseret 28. januar 2020 på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>





Vi har brug
for mere
læringsglemsel



Lene Tanggaard er pr. 1. januar 2020 rektor på Designskolen i Kolding. Hun har siden 2008 været professor i pædagogisk psykologi ved Institut for Kommunikation og Psykologi på Aalborg Universitet.

Her har hun forsket i kreativitet og læring samt udgivet en lang række af bøger, bogkapitler og forskningsartikler om emnerne. Lene fortsætter som professor fra 1. januar 2020.

At lære at lære er fra Lene Tanggaards perspektiv relevant at interessere sig for og særligt i en tid, hvor arbejdsmarked og samfundsudvikling stiller krav om livslang læring. Den måde, man praktiserer det på i praksis, er dog ofte problematisk. Ifølge Lene Tanggaard lærer man først og fremmest at lære, når man lærer om noget konkret fagligt og i virkeligheden glemmer, at man er i en læreproces.

Uden indhold får vi et tomt uddannelsessystem

Er det at lære at lære relevant at interessere sig for i skole- og uddannelsesverdenen?

Jeg er grundlæggende enig i, at det er afgørende både at kunne og vide, hvordan man lærer, og hvordan man kan blive ved med at lære hele livet og holde sig fagligt opdateret. Ligesom jeg grundlæggende er enig i de diagnoser af arbejdsmarkedet og samfundet, som ligger bag det nuværende fokus på at lære at lære, nemlig at det arbejdsmarked og samfund, vi har og får, stiller krav om livslang læring. For teknologien udvikler sig, og så kan man ikke stå med gamle færdigheder. Man skal være klar på at flytte sig, og man skal måske også kunne noget andet nu sammenlignet med tidligere. Derfor er det relevant, at man lærer at lære, men desværre er måden, man ofte tænker det på i praksis i uddannelsesverdenen, problematisk.

I praksis bliver det at lære at lære ofte forstået som at skabe en bevidsthed hos eleverne om deres måder at lære på. Det sker ud fra antagelsen om, at denne bevidsthed vil gøre eleverne bedre til at lære og gøre dem i stand til selv at regulere deres læreprocesser. Det vil sige, at det at lære at lære bliver tæt forbundet med metakognition, altså at reflektere over egen læring og læreproces. Jeg har i forskellige tekster forholdt mig til begrebet metakompetence og problematiseret den måde, man tænker det på. Forståelsen glider nemlig hen i retning af, at det så ikke længere nytter noget at lære noget bestemt eller at læse nogle bestemte værker eller vide noget om noget bestemt i fysikken, fx hastighedsbegrebet – for den viden er alligevel forældet i morgen. Sker det, får vi et tomt skole- og uddannelsessystem, hvor vi skal sidde og lære at monitorere vores egne læringsstrategier, og det er ikke måden, man udvikler den slags på.



”

Elevens refleksion over egen læring må ikke blive et selvstændigt mål afkoblet fra en konkret praksis. Refleksion over egen læring må ikke blive vigtigere end refleksion over undervisningens indhold. For hvis refleksioner over læring ikke forankres i en konkret praksis, så bliver konsekvensen, at elevens læring og udvikling forstås uden sammenhæng med den kontekst, som den er en integreret del af.

Lene Tanggaard

Læringsmonitorering bør ikke være et selvstændigt punkt på skemaet

Hvordan lærer man i din optik at lære?

I min optik lærer man at lære ved at lære om noget. Hvis jeg fx skal lære mine ph.d.-studerende at skrive artikler eller at holde en forelæsning, så kan jeg godt forsøge at stå og eksplicite, at så skal man gøre sådan, og det er vigtigt, at man gør sådan. Det er en instruktionspædagogik eller et forsøg på at monitorere de studerendes selvregulering, men vi kommer ikke ret langt med det. Vi bliver nødt til at gå i gang med at skrive eller at holde en forelæsning og så reflektere over, hvad der skete. Så kan de her metakognitive strategier komme ind som supplement, eller de kan tilegnes i kraft af de konkrete erfaringer, man har gjort sig. Ideen om, at jeg kan gå ind i et lukket rum sammen med en ph.d.-studerende og træne vedkommendes evne til at være ph.d.-studerende, det er meget langt fra virkeligheden.

Så det at lære at lære skal forbindes til konkrete opgaver?

Ja, jeg har ikke et selvstændigt punkt på skemaet, der hedder læringsmonitorering. Det handler om at gribe de situationer, der opstår, hvor det kan være relevant at reflektere over dem. Så den selvregulering af egne læreprocesser, der skal komme ud af at gå på metaniveau og reflektere over arbejdet med en konkret opgave, sker som medlæring, frem for at der i sig selv og afkoblet fra resten af aktiviteterne sættes fokus på det.

Når fx matematiklæreren fortæller elever om brøkgregning i 4. klasse, så lærer de mere end brøkgregning. De kigger på ham som rollemodel, de lærer at tænke matematisk og en måde at være på i verden med matematikken. Det kalder professor Ole Dreier for medlæring, og det foregår hele tiden, men man kan også arbejde med det didaktisk. Jeg gør det selv meget bevidst og kan se, at det virker. På Aalborg Universitet prøvede jeg at vise mine studerende, at det at blive psykolog både er noget, de skal lære, men også en måde at være i verden på. Jeg fortæller dem, hvad det vil sige at forholde sig til verden på den måde, som man gør som psykolog, når man har det blik, og hvad det betyder. På en måde bruger jeg det metakognitive her, men det er aldrig isoleret fra stoffet, det er gennem opgaven, og det er kun der, jeg griber muligheden.

Læring sker i høj grad, når vi glemmer, at vi lærer

Så læring, herunder også det at lære at lære, sker fra dit perspektiv, når man ikke er bevidst om, hvad man er i gang med at lære?

Ja, min pointe er, at der er særligt gunstige betingelser for at lære, når vi glemmer, at nu er vi i en læreproces, for læreprocesser er ikke kun metakognitive. Vi lærer med kroppen og begriber i høj grad også verden uden sprog. Store dele af vores læreprocesser har vi måske ikke tilstrækkeligt sprog for til, at vi kan eksplicite og sætte ord på dem på et metakognitivt niveau. Så det at bede elever om at sætte sig hen og forholde sig til sig selv som et lærende subjekt, det er fint nok, men problemet er bare, at det kun er en meget lille del af historien om, hvordan læreprocesser foregår.

I den forbindelse skelner jeg mellem den metakognitive position og læringsglemselspositionen. Hvor den metakognitive position drejer sig om at skabe en bevidsthed hos eleverne om deres egne læreprocesser, hvad de lærer, hvornår og hvordan, så lægger læringsglemselspositionen op til, at eleverne får mulighed for at fordybe sig i et tema, så de bliver opslugte og glemmer, at de lærer, for her finder rigtig meget læring sted helt ubevidst.

Jeg betvivler ikke, at det fremmer elevernes læring, at de er bevidste om deres egne læreprocesser. Men det er ikke i sig selv en drivkraft for læreprocesser. Læringsglemselspositionen spørger til, hvad der driver læreprocesser, mens den metakognitive position spørger til, hvordan man kan opnå en bedre fornemmelse for egne læreprocesser og monitorere og arbejde strategisk med det lærte. På den måde er læringsglemsel til enhver tid vigtigere i læreprocesser end refleksion over og bevidsthed om det at lære.

Balancen mellem metakognition og læringsglemsel er forskudt

Bør det metakognitive altid være noget, der kommer, efter man har arbejdet med en konkret opgave?

Man kan som underviser godt tale med elever eller studerende om, hvad man skal i gang med, og hvad de skal lære. Men så skal man også bare se at komme i gang. Jeg har en bekymring om, at vi i uddannelsessystemet kommer til at blive for længe i det metakognitive. Nina Dohn, som er filosof, skriver og dokumenterer i sin doktorafhandling forsvaret i 2017, at det er, som om de deklarative praksisser er kommet til at fylde mere end selve den faglige aktivitet. Det vil sige, at vi får studerende, som er rigtig gode til at skrive logbøger, gode til at reflektere på en bestemt måde og til at skrive metodeafsnit. Men om de så har lært håndværket, fx at arbejde med kvalitativ metode, det kan man blive lidt i tvivl om, fordi de metakognitive refleksioner tager mere og mere tid.

Elevers refleksion over egen læring må ikke blive et selvstændigt mål afkoblet fra en konkret praksis. Refleksion over egen læring må ikke blive vigtigere end refleksion over undervisningens indhold. For hvis refleksioner over læring ikke forankres i en konkret praksis, altså en konkret undervisning, noget konkret indhold i en opgave eller et tema, så bliver konsekvensen, at elevens læring og udvikling forstås uden sammenhæng med den kontekst, som den er en integreret del af.

Der er meget godt i det metakognitive, men det har taget overhånd. Vi har brug for en bedre balance mellem den metakognitive position, hvor der bliver brugt mere tid end nogensinde i skole- og uddannelsessystemet på at lære børn og unge om deres egne læringsstrategier, og så læringsglemselspositionen, som indfanger det spontane og uforudsigelige, og al den læring, der finder sted, når vi ikke nødvendigvis er bevidste om, at vi lærer, eller hvad vi lærer.



” Vi har brug for en bedre balance mellem den metakognitive position, og så læringsglemselspositionen, som indfanger det spontane og uforudsigelige, og al den læring, der finder sted, når vi ikke nødvendigvis er bevidste om, at vi lærer, eller hvad vi lærer.

Lene Tanggaard

Jo yngre børn er, jo vigtigere er det at tage læringsglemsel alvorligt

Gælder det i alle dele af skole- og uddannelsessystemet, at der er behov for mere læringsglemsel og mindre metakognition?

Jo ældre vi bliver og kommer op igennem uddannelsessystemet, jo vigtigere bliver de symbolske repræsentationer, det vil sige det at kunne tænke abstrakt og på metaniveau. Jo yngre børn er, jo vigtigere er det at tage læringsglemsel alvorligt som en måde at tænke på. Det er fx enormt vigtigt at tænke læring som en integreret del af dagligdagen på dagtilbudsområdet bl.a. ved at gribe de invitationer, børnene giver til at blive hjulpet og lære. Børn vil enormt gerne lære, men det er ikke altid, at vi voksne kan lytte til dem og se, hvad de inviterer os til. Vi skal passe på med at have et skolastisk læringsbegreb i dagtilbuddene, hvor vi tænker, at nu skal der ske læring, og derfor skal vi hænge bogstaver op eller udføre andre lignende læringsaktiviteter. Michel Vandenbroeck, der er en belgisk dagtilbudsforsker, peger fx på, på baggrund af observationer i hollandske børnehaver, at den sociale og sproglige interaktion er rigere og mere varieret, når børn får skiftet ble, end når der laves såkaldte læringsaktiviteter. For når der er læringsaktiviteter, er det pædagogen, der sidder og instruerer. Så der synes jeg, at der er meget at bevare i den danske dagtilbudspædagogik.

Gymnasiet har brug for mere læringsglemsel, erhvervsskolerne kan have gavn af mere metakognition

Hvordan ser behovet for læringsglemsel og metakognition ud i forskellige typer af uddannelser, fx erhvervsuddannelser kontra gymnasiet?

Man kunne få den tanke, at læringsglemsel hører til på erhvervsskolerne, og det metakognitive er for gymnasierne, på grund af det faglige hierarki. Der vil jeg vende det rundt og sige, at jeg tror, at der i det aktuelle gymnasium, vi har i dag, er brug for meget mere læringsglemsel. Der er en overfokusering på monitorering, metodebevidsthed og synlig læring, så der kunne jeg ønske mig, at man som elev fik flere lejligheder til at læse værker og gå i dybden med indholdet.

Jeg mener, at vi har et problem i gymnasieskolen med, at eleverne fikserer meget på karakterer, men også på, hvem de er, og hvad de kan blive til. På erhvervsskolerne tror jeg derimod godt, man kunne arbejde lidt mere med at hjælpe eleverne til at blive skarpe på, hvad de kan. Her er der mange elever, som har negative skoleerfaringer, og det er der brug for, at man tager alvorligt. Man kan ikke bare lave en erhvervsskole som i 1950, hvor det også var de ressourcestærke unge mennesker, som gik den vej. I dag har man en elevgruppe, som har brug for hjælp til at kunne forholde sig til sig selv som individer, der kan lære. Det kan man hjælpe dem med ved at fokusere på rollemodeller og faglige fortællinger. Så når vi kommer op på ungdomsuddannelserne, er det lidt forskelligt, hvad behovet er ift. mere eller mindre fokus på metakognition og læringsglemsel.

Selvreguleret læring bliver elevens eget ansvar

Hvad karakteriserer det læringsbegreb, du oplever, at det at lære at lære bliver forbundet med i praksis?

En del af problemet med den måde at lære at lære ofte bliver tænkt i praksis er, at det kommer til at læne sig op ad et meget individualistisk læringsbegreb, hvor fokus ligger på den enkelte elevs metakognition, emotionelle kompetencer og selvreguleret læring som målet i sig selv. Man lægger et stort individuelt ansvar for egen læring og for monitorering og selvregulering af egne læreprocesser over på den enkelte elev. Med det individualistiske læringsbegreb stiller vi enormt store krav til individet, og vi kommer måske til at glemme at kigge på, hvad vi kan gøre for at understøtte læringen pædagogisk og didaktisk. Nogle af de mange problemer, vi har i vores samfund med unge piger og drenge, der lider af angst og depression, samt børn med indlæringsvanskeligheder, handler om, at vi stiller krav til individet i stedet for til pædagogikken og didaktikken. I stedet for at lade det være op til den unge eller barnet, skal vi prøve at arbejde med, hvordan vi pædagogisk kan arbejde med det, så ansvaret ikke bliver lille Hans eller Yvonne, der alene skal blive bedre til at regulere egen læring. Det er noget helt grundlæggende. Hvem skal egentlig have kompetencen til at lære? Er det alene den enkelte elev, eller er det også et pædagogisk og didaktisk ansvar? For mig at se er evnen til at kunne regulere og forvalte sig selv og sin egen læring noget, som pædagogikken skal skabe rammerne omkring.

Man hjælper ikke dem, man gerne vil hjælpe

Kan et selvstændigt fokus på at lære at lære synliggøre skjulte koder i skole- og uddannelsessystemet for eleverne?

Jeg kan sagtens forstå ambitionen. Skjulte læreplaner er et begreb fra 1970'erne, og så kommer synlig læring ind som modparten og løsningen. Problemet er bare, at de elever, man gerne vil hjælpe ved at synliggøre de skjulte koder og faglige mål, ikke bliver hjulpet af den her form for abstrakt strategibevidstgørelse – snarere tværtimod. Rune Hansen skrev en ph.d.-afhandling om målstyring i matematikunder-

visningen i grundskolen. Han viser, at når man lister mål op i den ambition at tydeliggøre skjulte koder, så får vi en situation, hvor de meget præstationsorienterede elever fæstner sig ved de mål og får en øget præstationsorientering, som faktisk ikke gavner dem. De elever, som har svært ved matematik, og som var dem, man faktisk i særlig grad ønskede at hjælpe, de kigger på målene og tænker ”hold da op, dem når jeg aldrig”, og så afkobler de sig. Det betyder, at man ikke hjælper dem, man faktisk ønskede at hjælpe.

Jeg deler ambitionen om at synliggøre de her koder, men det gøres bedst ved at øge elevernes deltagelse i den praksis, vi kan kalde undervisning. Det gør man ikke bare ved at opliste mål og tænke, at nu skal vi arbejde med elevernes evne til at lære. Nej, vi skal have dem ind i stoffet. Det er den didaktiske opgave.

Man kommer til at fikserer i sig selv frem for at engagere sig i verden

Hvad kan et for stort selvstændigt fokus på metakognition have af betydning for eleverne?

Man risikerer, at skole- og uddannelsessystemet bidrager til, at de unge fikserer i sig selv og kommer til at vende opmærksomheden indad. Læring er dog ikke en ren indre, psykisk proces – det er, når vi bakser med opgaven, at vi bliver til. Så det at engagere sig i verden, som også er forbundet med noget livsglæde og oplevelsen af at kunne mestre noget, det mener jeg er væsentligere end at monitorere sig selv metakognitivt.

Jeg har en hypotese om, at den ret eksplosive vækst i angst-diagnoser blandt børn og unge, vi ser lige nu, kan hænge sammen med fremvæksten af selvmonitoreringstilgange, fordi de her unge mennesker i virkeligheden bliver for selvoptagede. Vi lever i en kultur, som i høj grad er selvoptaget. Så når uddannelsessystemet også afspejler den kultur, er der ikke noget sted, hvor de unge kan blive opslugt af noget andet end dem selv. Hvor de kan glemme sig selv og opdage verden. Det burde der efter min mening være mere af.

Litteratur til videre læsning

Dohn, N. B. (2017).

Epistemological concerns querying the learning field from a philosophical point of view.

Institut for Design og Kommunikation, SDU Design.

Hansen, R. (2018):

Målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Aarhus: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. https://www.ucviden.dk/portal/files/53627404/Hansen_Rune_2018_M_Istyret_kompetenceorienteret_matematikundervisning.pdf

Tanggaard, L. (2018):

Læringsglemsel. Aarhus: Klim.

Tanggaard, L. (2018):

Skitserne til et læringsbegreb af relevans for den empiriske dannelsesforskning i skolen. I: Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis. Von Oettingen, A. (red.). København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Emholdt, C. (2008).

Assessment in practice – an inspiration from apprenticeship. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 52, s. 97-116.





Metakognition bliver vigtigt hos større børn og unge



Kjeld Fredens er adjungeret professor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet.

Han er uddannet læge, har været ansat som hjerneforsker ved Aarhus Universitet, seminarie-
rektor ved Skive Seminarium, udviklings- og forskningschef ved Vejle fjord Neurocenter,
som vismand i Kompetencerådet og redaktør på tidsskriftet Kognition og Pædagogik.

Når man skal forstå, hvad det vil sige at lære at lære, skal man ifølge Kjeld Fredens skelne mellem tidlig læring og senere læring. I den tidlige læring, forstået som læring hos mindre børn, er tilegnelsen af gode vaner afgørende for, at barnet bliver god til at lære senere i livet. I den senere læring – blandt større børn, unge og voksne – er det vigtigere at have fokus på 'metakognitive strategier', altså evnen til at reflektere over egen læring og tænkning.

Gode vaner grundlægges tidligt

Hvordan forstår du begrebet at lære at lære?

Begrebet kan umiddelbart forekomme meget bredt, men der er alligevel noget, der samler sig, og som det er vigtigt at overveje. Det er efter min overbevisning relevant at skelne mellem tidlig og senere læring, når man taler om at lære at lære. Små børn lærer en hel masse og gør sig erfaringer med det at lære allerede meget tidligt. Sideløbende vil omverdenen, primært i form af forældre og pædagoger, give dem mere eller mindre gode vaner i forhold til at lære at lære. Jeg tror derfor ikke, at medfødt intelligens er afgørende for, at nogle børn lærer bedre og nemmere end andre, men derimod at nogle børn har fået gode vaner med fra starten. Derfor mener jeg, at det er relevant at se på, hvilke pædagogiske overvejelser de voksne skal gøre sig, allerede tidligt i et barns liv, hvis de vil fremme gode vaner i relation at lære.

Hvordan udvikler børn gode vaner i forhold til at lære?

Her er der to ting, der er vigtige. Dels er det vigtigt, at børn får skabt, hvad jeg vil kalde et *udviklende mindset*. Det vil sige en tilgang til læring, der er kendetegnet ved at være drevet af motivationen for at yde en arbejdsindsats snarere end for at få resultater og ros. Derudover er David Perkins' begreb om *dispositioner for læring* centralt. Ifølge Perkins er der tre grundlæggende dispositioner for al god læring. For det første handler det om, at man får tilegnet sig viden og færdigheder, hvilket ligger i selve læringsbegrebet. For det andet skal man ville det – der skal altså være en vis vilje til at tilegne sig viden og færdigheder, og til sidst skal man lære at vide, hvordan, hvorfor og hvornår man kan bruge det, man har lært. Tilsammen udgør disse tre kategorier én samlet disposition, som har betydning for, hvordan man lærer at lære – også senere i livet. Man kan altså udvikle gode vaner hos små børn ved at give dem gode dispositioner for læring. Når børnene bliver ældre, er det relevant også at fokusere på meta-kognition og på gode strategier til at lære.



Jo længere man kommer i uddannelsessystemet, jo vigtigere bliver refleksion over egen læring

Hvordan kan man arbejde med strategier for metakognition i uddannelsessystemet?

Jo ældre man bliver, og jo længere man kommer i uddannelsessystemet, jo vigtigere bliver det, at man er i stand til at reflektere over egen læring og tænkning. Det kaldes metakognition. Vi kan ikke forvente metakognition hos små børn, men det kan vi hos unge og voksne, og derfor bliver metakognition meget vigtigt at have fokus på i den senere læring.

For at forstå hvordan man kan arbejde med strategier for metakognition, skal vi se nærmere på det, jeg kalder *implicit læring og eksplicit læring*. De kropslige erfaringer, vi får i umiddelbare situationer og via umiddelbare handlinger, er implicit læring, og det gør sig gældende allerede i den tidlige læring. Vi har fx opnået implicit læring, når vi kropsligt erfarer tyngdekraften, idet vi taber noget på gulvet eller falder ned fra en stol. Men for rigtig at forstå tyngdekraften er det ikke nok blot at opleve den kropsligt – vi er nødt til at blive bevidste om, hvad der rent faktisk skete i situationen. Det sker gennem den eksplicitte læring, der giver elever og studerende en mere teoretisk forståelse af, hvordan og hvorfor tyngdekraften fungerer, som den gør. Man kan udvikle eksplicit læring ved at sørge for, at elever og studerende, der modtager viden fx ved at læse en bog, sørger for at kommunikere det, de lærer, videre til andre. Det gør dem nemlig bevidste om deres læring. Man kan ikke mestre sin egen læring, hvis man ikke har en bevidsthed om det og kommunikerer det med andre.

Lad mig komme med et eksempel fra universitetet. Her er det ikke nok, at de studerende sidder passivt til en forelæsning og modtager informationer, som de ikke reflekterer yderligere over. For at de studerende bliver bevidste om det, de lærer, er det nødvendigt, at den nye viden bliver kommunikeret og bevidstgjort gennem kroppen og omgivelserne. Det, vi ønsker, er en såkaldt spiraleffekt, hvor viden kommer ind, kommunikeres ud og herefter kommer ind igen i en bevidstgjort form. På den måde går vi fra implicit til eksplicit læring ved at skabe en bevidstgørelse om det, vi lærer, og det er i den bevidstgørelse, at det metakognitive, evnen til at reflektere over egen læring og tænkning, bliver en forudsætning for læring.

Vi skal blive bedre til at udvikle den eksplicitte læring i uddannelsessystemet. Målet er, at man får udviklet en såkaldt *bevidst praksis* blandt elever og studerende. Det sker, når den implicitte læring bliver til eksplicit læring, og der sker en bevidstgørelse af det lærte. Bevidst praksis er et centralt begreb i forbindelse med effektiv læring, og det forudsætter et formål og en klar fornemmelse for, i hvilken retning man skal med en given opgave. Man kan ikke mestre sin egen læring, hvis man ikke er bevidst om formålet med en opgave, og hvilken retning man skal anlægge for at løse den.

Vejledning kan styrke metakognition

Hvordan kan man styrke den bevidste praksis i den senere læring?

Bevidst praksis kan læres. Det handler i høj grad om at gøre elever og studerende bevidste om den proces, de gennemgår, når de lærer noget. Måden, man kan skabe bevidsthed om det på, er gennem coaching og vejledning. Når studerende får en opgave, er det ikke nok, at underviseren bare giver dem en karakter for resultatet. Nej, man skal ned i processen, så både den studerende og underviseren reflekterer over, hvad man har gjort for at løse opgaven. Her opdager de studerende måske, at det er svært at sætte ord på, og så er det vigtigt, at underviseren kan vejlede de studerende til at blive mere skarpe på og bevidste om, hvordan de er kommet frem til resultatet, og hvad de har gjort i processen. På den måde træner man de studerendes metakognition. Heri ligger også det perspektiv, at elever og studerende kan blive bedre til at lære at lære ved at bruge bedre strategier for metakognition. Jeg mener, at denne praksis bør gøre sig gældende på alle niveauer i uddannelsessystemet, fordi den styrker læringen for alle – lige fra folkeskoleelever til universitetsstuderende.

Vi har i dag en pædagogisk viden, der gør os i stand til at udpege gode strategier for at lære. Forskning har vist, at dér, hvor man virkelig lærer noget, er, når man kommer i dybden med stoffet. Det kræver hårdt arbejde uanset hvad, men man kan med fordel tilegne sig bedre strategier for læring. Det er en af mine centrale pointer om det at lære at lære – at man kan blive bedre til det.

For mange år siden underviste jeg i medicin på universitetet. Efter forprøven det første år var 80 % af mine studerende dumpet. Det undrede mig, for de var alle kloge og dygtige studerende. Jeg lavede omgængerundervisning for alle de studerende, der var dumpet, og dr fandt jeg ud af, at de nærmest alle sammen havde uhensigtsmæssige strategier for at lære. Det betød, at de grundlæggende spildte deres tid. Da det var blevet klart for mig, kunne jeg tilrettelægge omgængerundervisningen på en måde, der gjorde, at de studerende tilegnede sig nye strategier for at lære. Derefter var der stort set ingen af disse studerende, der dumpede, og det understreger min pointe om, at man kan blive bedre til at lære at lære, og at nogle strategier til at lære er bedre end andre. Det er man nødt til at tage højde for i uddannelsessystemet.



”

Det, der er allervigtigst, og som der derfor burde være mest fokus på i folkeskolen, er, at eleverne opnår bevidst praksis. Det sker først, når rammerne tillader, at lærerne kan trække tempoet ud af undervisningen, så der er tid til, at eleverne kan reflektere over og blive bevidste om, hvad og ikke mindst hvordan de lærer. Så lærer eleverne at lære.

Kjeld Fredens

” Vi kan ikke forvente metakognition hos små børn, men det kan vi hos unge og voksne.

Kjeld Fredens

Målstyring og forældede læringsforståelser står i vejen

Hvordan er rammerne for at arbejde med denne form for at lære at lære i uddannelsessystemet?

Et centralt problem i dagens uddannelsessystem er, at de gængse læringsforståelser ikke har ændret sig meget gennem årene. Forelæsninger på universitetet fungerer på samme måde, som de har gjort de sidste 100 år. Det er individet og hjernen, der er i fokus. Den måde, vi stadigvæk arbejder på og tænker læring i uddannelsessystemet i dag, har tilsidesat kontekst, følelser og krop i læringen. Det mindsker muligheden for at styrke børn og unges refleksion over egne læreprocesser.

Derudover er uddannelsessystemet stadig domineret af tanker fra New Public Management, hvor målstyring får forrang. Det betyder, at vi har fået et mekanisk syn på læreprocesser, hvor det primære fokus er på det, der er målbart. Hvis vi tager folkeskolen som eksempel, så er lærernes og skoleledernes bevægelsesfrihed blevet mindsket væsentligt med indførelsen af læringsmålene. Det har skabt en mål-middel-pædagogik, hvor lærerne ikke har tid og frihed til at inddrage nye perspektiver og anderledes undervisningsformer, fordi deres fokus er på, at eleverne opfylder de fastsatte læringsmål.

Overordnede mål er fint, som fx at lære at læse og regne, men mere specifikt behøver det ikke være. Veluddannede lærere skal nok finde ud af, hvordan de skal håndtere det. Det, der er allervigtigst, og som der derfor burde være mest fokus på i folkeskolen, er, at eleverne opnår bevidst praksis. Det sker først, når rammerne tillader, at lærerne kan trække tempoet ud af undervisningen, så der er tid til, at eleverne kan reflektere over og blive bevidste om, hvad og ikke mindst hvordan de lærer. De skal fortælle, hvad de har lært i matematiktimen, hvordan de har gjort, og hvorfor de har gjort det. Så lærer eleverne at lære. På den måde er min forståelse af at lære at lære et kritisk perspektiv på de eksisterende rammer for læreprocesser og på traditionelle forståelser af læring.

Behov for et læringsbegreb, der medtænker kroppen

Du argumenterer for den enaktive tilgang til læring. Hvordan mener du, at denne tilgang til læring vil styrke elever og studerendes muligheder for at lære at lære?

Mit bud på, hvordan man kan komme videre i sin tilgang til læring i uddannelsessystemet, er ved at rette blikket mod det, jeg kalder en *enaktiv* tilgang til læring, hvor der ikke kun er fokus på, at man tænker og lærer med hjernen. Hjernen er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig del af læringen. Det er individet, der tænker og lærer, og individet består af hjernen, men også krop og omgivelser. I den enaktive tilgang til læring skal det hele ses i et dynamisk samspil. På den måde gør jeg op med det, jeg kalder for *sandwich-modellen*. I sandwich-modellen er vores mentale processer skinken, der er klemmt inde mellem to skiver brød, som er henholdsvis sansning og motorik. Kognitionen beskrives her som en lineær proces,

hvor et input skaber en kognitiv bearbejdning, som så skaber et output. En af de største udfordringer ved sandwich-modellen er, at den ikke har blik for kroppen og kontekstens betydning for læring. Krop, hjerne og omgivelser skal ses som en helhed, og læringen sker i interaktionen mellem disse. Jeg argumenterer altså for et mere holistisk syn på læring, hvor individets kognitive, emotionelle, sociale og fysiske potentialer alle skal udfordres i læreprocessen.

Krop og kunst skal inddrages i en ny didaktik

Hvordan mener du, en enaktiv tilgang til læring vil skabe forandringer i uddannelsessystemet?

Den enaktive tilgang til læring kan ses som en udvidet form for didaktik, hvor der er fokus på aktivitet, kropslighed, interaktion med andre og ikke mindst bevidstgørelse af læreprocessen. Jeg mener, at vi skal udvikle en ny form for didaktik, hvor vi sammentænker krop og kontekst. Her vil man med fordel kunne inddrage kunsten og de kunstneriske processer i undervisningen. Kunstneriske aktiviteter, som er skabende processer, hvor der er plads til at begå fejl, er med til at fremme gode vaner hos eleverne, uden at de bliver undervist direkte i at udvikle disse vaner. Et forskningsprojekt har vist, at elever ikke bare lærte at male og tegne gennem kunstneriske aktiviteter, men at de også tilegnede sig en særlig måde at tænke og handle på. Det er senere blevet beskrevet som kunstens otte gode vaner: at kunne udvikle et håndværk, vise engagement og vedholdenhed, besidde en forestillingsevne, at kunne udtrykke sig, observere, reflektere, overskride grænser og undersøge og til sidst at kunne forstå en kunstverden.

Kunstens otte gode vaner kan anskues som en helhed, og som helhed bliver de til en disposition for det, man gør. Som tidligere nævnt er det gennem netop dispositioner, at børn udvikler gode vaner for læring. Derfor er den disposition, som udgøres af kunstens otte gode vaner, ikke kun relevant i arbejdet med kunstneriske aktiviteter, men også i læring generelt og i arbejdet med at lære at lære. Det er mit ønske, at de kunstneriske aktiviteter kan blive mere synlige i undervisningen, samt at man ude på skolerne kan få et tværfagligt samarbejde, sådan at lærere i både dansk og matematik kan drage nytte

af kunstens otte gode vaner. Denne nye form for didaktik skal gå igen på alle skolens klassetrin og på tværs af fagene.

Skolen skal give elever erfaringer med tvetydighed

Hvad kan de kunstneriske aktiviteter bidrage med i skolen?

Det er nødvendigt at kunne håndtere tvetydighed i et foranderligt samfund. Det er tegn på mental robusthed. Den målstyrings- og perfektionskultur, der præger uddannelsessystemet i dag, fordrer præcist det modsatte. Det kræver entydighed at få høje karakterer, og derfor vil elever og studerende gerne have orden hele tiden, så de er sikre på, at de får høje karakterer. Det gør, at mange unge har svært ved at kunne håndtere tvetydigheden.

Gennem kunstneriske aktiviteter kan skoler og uddannelser vægte tvetydigheden i måden, de arbejder på. Jeg mener, at man kan lære at mestre tvetydigheden i tilværelsen med stor følelsesmæssig sindsro gennem kunstneriske aktiviteter. Den skabende proces i kunsten bidrager med gode vaner, hvor børn og unge lærer at arbejde videre fra fejl og bygge deres iagttagelser ind i processen og produktet. Det bidrager til at mestre tvetydigheden. Derfor er det mit klare argument, at kunstneriske aktiviteter skal fylde mere i alle fag og på alle klassetrin i folkeskolen, så eleverne gennem hele deres skolegang lærer de gode vaner, der knytter sig til de skabende, kunstneriske processer, og kan bruge dem, når de lærer at lære op gennem hele uddannelsessystemet.

Litteratur til videre læsning

Dweck, C. S. (2017).

Mindset – Updated Edition: Changing The Way You Think To Fulfil Your Potential.
London: Robinson.

Fredens, K. (2018):

Læring med kroppen forrest.
København: Hans Reitzels Forlag.





Vi skal hellere tale om dannelse



Lars Geer Hammershøj er ansat som lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) på Aarhus Universitet.

Her har han især forsket i dannelse og kreativitet i uddannelsessystemet.

Det er væsentligt at sætte fokus på, at børn og unge skal lære at lære, men dannelsesbegrebet er bedre til at beskrive denne dimension i uddannelse, mener Lars Geer Hammershøj. Set fra et dannelsesperspektiv handler at lære at lære om åbenhed – at være åben for at lege, for at gøre sig nye erfaringer og for at forholde sig på nye måder.

Behov for et andet begreb

Er det efter din opfattelse væsentligt at sætte fokus på at lære at lære i uddannelsessystemet?

Jeg mener, det er vigtigt, man som individ kan reflektere, være vedholdende og forholde sig til sig selv og sin egen læring. Det er fuldstændig rigtigt og godt set af OECD. De prøver at svare på det presserende spørgsmål, som ligger bag al den her snak om at lære at lære, nemlig: Hvad er vigtigt at lære i fremtiden? Det har altid været et vigtigt spørgsmål for uddannelsessystemet, men det er et spørgsmål, som presser sig mere på i dag end tidligere, fordi samfundet og arbejdsmarkedet forandrer sig hurtigere og hurtigere. Det er en udvikling, vi har set fra omkring 1970-80, hvor man i OECD begynder at tage spørgsmålet alvorligt og udvikler kompetencebegrebet og begrebet om livslang læring. Så jeg har stor sympati for, at de tager spørgsmålene op og beskæftiger sig med, hvordan man lærer at lære, men jeg mener, at man med fordel kunne bruge andre begreber for det, og der er mit bud dannelsesbegrebet.

Hvad er problemet med de begreber, der bruges i dag til at beskrive, hvad det vil sige at lære at lære?

For mig at se er problemet, at OECD bruger kompetencebegrebet. Problemet med kompetencebegrebet er, at det er utrolig uklart, og det sætter sig på en måde mellem to stole. Man taler om kompetence, fordi det ikke længere er nok bare at have faglige færdigheder, når vi ikke ved, hvilke faglige færdigheder vi får brug for i fremtiden. Derfor er det ikke bare vigtigt, hvad vi har stående på vores eksamensbevis, men også hvor vi har arbejdet før, hvilke typer af sport vi dyrker, om vi har familie osv. Det er ikke nok med specifikke faglige færdigheder, og derfor fokuseres der i stigende grad på vores menneskelige kapaciteter i bredere forstand. Kompetencebegrebet kommer til at sætte sig mellem to stole, fordi det gerne vil forstå, hvad det menneskelige er, men det forstår det som en evne. Når vi taler om kompetencer, prøver vi faktisk at lave en mellemting mellem en evne og dannelse. Man siger, at det at have en kompetence i virkeligheden er at kunne anvende det, man har lært, til at løse den udfordring, man står over for. Men måden, man forholder sig til en opgave, om man er interesseret i at løse den, om man forholder sig professionelt og har forståelse for de andre mennesker, der indgår, det er en dannelsesproblematik.



Kompetencebegrebet sætter ikke fokus på holdninger og værdier

Hvad er fordelene ved dannelsesbegrebet frem for kompetencebegrebet?

Når du står over for en udfordring, er det afgørende, hvordan du forholder dig til den. Problemet med kompetencebegrebet er, at det er fuldstændig uklart, hvordan dine holdninger og værdier gør dig i stand til bedre at kunne håndtere denne udfordring. Fra et dannelsesperspektiv vil man sige, at det handler om, hvordan du forholder dig til dit arbejde, til opgaven og til andre i situationen, og når du forholder dig anderledes, bruger du også dine evner på en anden måde. Så dannelsesbegrebet sætter fokus på det menneskelige og på vores holdninger og værdier.

Et af de klareste eksempler er sociale kompetencer. I daginstitutioner, grundskoler og gymnasier taler man tit om, hvor enormt vigtigt det er at udvikle børn og unges sociale kompetencer. Hos OECD beskrives sociale kompetencer meget specifikt som evnen til at håndtere specifikke sociale situationer. Problemet er bare, at den definition ikke siger noget om, hvordan sociale kompetencer skal bruges. Det er nogle evner, du har, men hvordan og med hvilket formål du skal bruge dem, det er uklart. For mig at se er det, hvad dannelsesbegrebet handler om. Bruger man sociale kompetencer for at udøve magt og få en højere status? For at få nogle gode kammerater eller få den sociale situation til at lykkes? For at have det godt med kollegaer, respektere kunderne? Så i dannelsesbegrebet ligger værdier, holdninger, indstilling og smag.

Formålet med uddannelse er, at børn og unge skal forberedes til at kunne leve i et samfund og agere på en arbejdsplads. Det handler grundlæggende om at forholde sig til andre mennesker på bestemte måder, som det fx er beskrevet i folkeskolens formålsparagraf. Her står der, at du skal være selvstændig og demokratisk, kende til kulturen osv. Det er noget andet end at besidde en række kompetencer. At lære at lære svarer efter min mening til at være åben for at blive dannet.

Tre dimensioner af uddannelse: viden, læring og dannelse

Hvad er årsagen til, at du foretrækker dannelsesbegrebet frem for læringsbegrebet?

At lære at lære er grundlæggende for mennesket. Hvis der er noget, som kendetegner mennesket i modsætning til andre dyr, så er det, at vi som nyfødte skal lære alt fra bunden. Det store problem med læring er, at det er så grundlæggende og banalt, at det kan betyde hvad som helst. Det kan betyde, at man bliver et nyt menneske, eller at man lærer at binde sine snøbånd. For mig at se bliver man nødt til at skelne mellem et specifikt læringsbegreb og et bredt læringsbegreb. Det specifikke læringsbegreb handler om at udvikle evner, færdigheder, kvalifikationer og kompetencer. Det brede læringsbegreb handler om at udvikle det menneskelige. Mit begreb for at udvikle det menneskelige er dannelse.

Helt grundlæggende mener jeg, at der er tre dimensioner af uddannelse: vidensdimensionen, læringsdimensionen og dannelsesdimensionen. Vidensdimensionen går ud på, at en vigtig del af uddannelse handler om at tilegne sig viden, og viden handler grundlæggende om, at man ved, hvordan ting hænger sammen. Læringsdimensionen handler grundlæggende om at udvikle evner og færdigheder. Det er det specifikke læringsbegreb. Til sidst er der så dannelsesdimensionen, som handler om, at man forholder sig til andre mennesker eller det arbejde, man står over for. Problemet er bare, at man ofte glemmer denne dimension. Derfor er mit forslag, at man skelner mellem et specifikt læringsbegreb, som handler om at udvikle evner, færdigheder, kvalifikationer osv., og dannelsesbegrebet, som handler mere grundlæggende om, hvordan man forholder sig til sin læring, til andre mennesker, til sit arbejde osv.

Primært en dannelsesproblematik

Kan man tale om at lære at lære i både det specifikke læringsbegreb og i det brede læringsbegreb, som du foretrækker at kalde dannelse?

Ja, det kan man, men i det specifikke læringsbegreb er at lære at lære et lidt banalt begreb. Det handler i virkeligheden bare om at være god til at udvikle evner og færdigheder. Set fra et dannelsesperspektiv handler at lære at lære om, hvordan man forholder sig som menneske. Vi kan tage et eksempel. Det er et stigende problem at motivere unge til at lære at lære. Tidligere gjorde man det i høj grad gennem hierarkier. Frygt og status har været de måder, man har motiveret på, men vi har i dag mere respekt for børn, og vi vil gerne have, at de motiverer sig selv og har lyst til at lære. Det er noget af det, som ligger i at lære at lære: det emotionelle. Eleven skal have lyst til at lære, og det knytter sig til det brede læringsbegreb, fordi det handler om, hvordan du forholder dig til din læring, til det fag, du skal lære, den lærer, du har, eller de andre i klassen. Derfor vil jeg mene, at lysten til at lære er en dannelsesproblematik.

Kan man arbejde med de tre dimensioner – viden, læring og dannelse – uafhængigt af hinanden, eller hænger de sammen i en given undervisningspraksis?

Dannelsesprocesser kræver, at de forskellige dimensioner af uddannelse er der samtidig. Man kan ikke tale om en dannelsesproces, uden at der er en eller anden form for viden, og man er også nødt til at have nogle færdigheder. Så viden, færdigheder og dannelse er tre dimensioner af uddannelse, som altid nødvendigvis må være der samtidig. Man kan godt have mere fokus på det ene eller det andet, men ofte vil de tre dimensioner hænge sammen. Fx kan en lærer, hvis eleverne skal lave en analyse, demonstrere, hvorfor analysen er vigtig. Så har man både et dannelsesperspektiv, og eleverne øver deres færdigheder.



”

Det store problem med dannelse er, at man ikke kan opstille mål for det. Det betyder, at det forsvinder i et uddannelsessystem, som har meget fokus på mål og indhold. Dannelse er ikke en handling eller en opgave, man kan løse. Det er en måde at forholde sig på.

Lars Geer Hammershøj

Almendannelse og professionsdannelse

Du skelner i dine teorier mellem almindelse og professionsdannelse. Hvilken rolle spiller den skelnen i forhold til at lære at lære?

Almendannelse og professionsdannelse er to forskellige måder at være åben på. Almindelse handler om, at du skal være åben for at blive dannet som menneske, og der skal vi huske på, at et menneske altid er et menneske i et samfund og altid et menneske sammen med andre. Det er at være åben for at forandre sig, når man møder andre mennesker, fx hvis de kender til en verden, man ikke selv kender. At være åben i forhold til at involvere sig i verden og åben for at blive inspireret af og efterligne andre mennesker.

Når jeg har introduceret begrebet professionsdannelse, så er det i virkeligheden for at se, om vi kan anvende dannelse som en erstatning for kompetencebegrebet. For at se, om dannelse kunne være et bedre begreb. Professionsdannelse handler om, hvordan jeg forholder mig professionelt i mit arbejde eller i mit studie. At man er orienteret mod et formål, som handler om, hvordan jeg bliver professionel i mit arbejde. I forhold til professionsdannelse handler at lære at lære om, hvordan man er åben for at danne sig i sit arbejde. Det afgørende er også her, at man er åben for at gøre tingene anderledes og tænke anderledes.

Dannelse sker gennem dialog

Hvordan arbejder man med dannelsesprocesser i uddannelsessystemet?

I virkeligheden kan man kun dannes gennem andre mennesker, fx ved at studerende på de videregående uddannelser ser, hvordan andre forholder sig til en tekst. Det handler om at lære, hvorfor det er vigtigt at læse teksten, hvorfor den er interessant eller relevant, og forstå, hvordan den hænger sammen. Derfor er det enormt vigtigt at have fokus på det i undervisningen. Læreren skal ikke bare sige "læs den her bunte tekst", men forklare, hvad de kan, og hvorfor det er vigtigt. Det handler om at vise, hvorfor det giver mening.

Et af de gode eksempler på, hvorfor det er vigtigt at have fokus på at lære at lære i undervisningen, er MOOCs (Massive Open Online Courses). De her åbne online uddannelsesforløb blev store fiaskoer til at starte med, og ingen forstod hvorfor. Man havde givet en masse tekster gratis fra nogle af de bedste universiteter, men alligevel faldt folk fra, og de, som gennemførte, var typisk dem, som havde en akademisk uddannelse i forvejen. Man har efterfølgende diskuteret, om man kan lære at forholde sig som studerende, når man kun modtager envejskommunikering undervisning online. Jeg mener, at konklusionen må være, at når man skal lære at studere, så kræver det dialog med lærere og andre studerende. Derefter kan man godt tilegne sig viden og udvikle evner online.

Leg er en kilde til kreativitet og dannelse

Hvordan kan man arbejde med at lære at lære i andre dele af uddannelsessystemet?

I skole og i dagtilbud handler at lære at lære om at gøre børn åbne for at danne sig – åbne for at lege, at gøre sig erfaringer, være beredte til uddannelse og være personligheder. At lære at lære er at gøre dem åbne for at forholde sig anderledes. Hvis vi fx kigger på dagtilbud, så kan man sige, at børn danner sig hele tiden og på mange måder. Et af de steder, hvor de især danner sig, er i legen, og derfor er leg helt centralt. Det har reformpædagogikken sagt de sidste 100 år. Små børn synes at være meget optagede af at overskride sig selv, at blive nogle andre. I legen prøver man at blive en anden i sin kropslige væren, fx på rutsjebaner, hvor man mister fornemmelsen af tyngdekraft, eller i fantasilege, hvor børn leger, at de er nogle andre, end de er. Det er en øvelse i at være en anden sammen med nogle andre. Selvfølgelig øver de forskellige sociale roller og kompetencer, men noget, som er endnu vigtigere, er, at det også er en dannelsesproces. De øver sig i at kunne være åbne for nye verdener. Pædagogerne kan hjælpe børnene ved at inspirere dem til at lege og på den måde være med til at åbne nye verdener.

Jeg mener, at der er mange ligheder mellem kreativitet og dannelse, og legen er efter min mening både en kilde til dannelse og til alle former for kreativitet. I kreativitetsforskningen har man lidt svært ved at sætte ord på det, men for mig at se er det relativt simpelt. Legen er en af de første gange i livet, hvor vi kombinerer ting, som ikke har noget med hinanden at gøre. Det kan fx være puder, som bliver til en borg. Den første gang, vi udviser kreativitet, er, når vi leger. Hvis man lader børn lege og inspirerer dem til at lege, så træner de både deres åbenhed og kreativitet, og det er med til at danne dem.

I et dannelsesperspektiv handler kreativitet om at være åben for at lave nye kombinationer. Det, der går igen ved kreative mennesker, er deres åbenhed. De er mere risikovillige, de eksperimenterer mere og leger mere med tingene. De borer sig ned i et problem, river det fra hinanden og ser nye forbindelser. Det er, som om de ikke er bundet af at tænke inden for en bestemt sammenhæng, og det er grundlæggende en åbenhed.

Man kan ikke opstille mål for dannelsesprocesser

Hvordan kan vi styrke vores fokus på dannelse i uddannelsessystemet?

Det store problem med dannelse er, at man ikke kan opstille mål for det. Det betyder, at det forsvinder i et uddannelsessystem, som har meget fokus på mål og indhold. Man kan ikke sige, at en elev er dannet, når vedkommende kan dét og dét. Det giver ingen mening, for dannelse er ikke en handling eller en opgave, man kan løse. Det er en måde at forholde sig på. Man kan dog godt se tegn på, at der foregår en dannelsesproces – at eleverne ændrer deres måde at forholde sig på. Først bliver de begejstrede, fordi de oplever, at verden er større, end de troede. Derefter bliver de måske frustrerede

og foruroligede, fordi de erfarer, at det betyder, at de må ændre deres måde at forholde sig på. Selve dannelsesprocessen er, når man erfarer, at verden er anderledes, end man troede, og at man derfor må forholde sig til sig selv, til andre og til verden på en anden måde. Et andet tegn på, at der foregår en dannelsesproces, er, at man i virkeligheden taber sproget. Man bliver mut, fordi man troede, man vidste, hvem man var, og hvordan verden hang sammen. Pludselig erfarer man, at man ikke helt ved det. Så søger man efter nye ord og taler med venner og kollegaer om, hvem man egentlig er. Det er fortællingen om en selv, der går i gang, – det, vi kender som identitetsprocesser. Dannelsesprocessen er en proces, som er forskellig fra gang til gang og fra person til person. Der vil dog være klare tegn på, at den foregår, og det bør man være opmærksom på i uddannelsessystemet. Alle lærere kender tegnene på dannelsesprocesser, men med dannelsesbegrebet tilbyder vi nogle begreber for det.

Nye vilkår for dannelsesprocesser

Har elevernes forskellige forudsætninger og sociale baggrunde betydning for, hvordan man skal arbejde med dannelsesprocesser?

Ja, det mener jeg er en vigtig dimension. Mig bekendt findes der bare meget lidt forskning på det område. I det hele taget er meget forskning om dannelse relativt abstrakt, men jeg mener, at børn og unge har forskellige forudsætninger. Forudsætningen for dannelse er, at man kan forholde sig til sig selv og til andre, og at man kan ændre den måde, man forholder sig på. Man skal kunne overskride de måder, hvorpå man normalt går til verden, og involvere sig på andre måder. Man skal hvile relativt godt i sig selv og have rimeligt med selvværd for at kunne påbegynde en dannelsesproces. Har du ikke det, vil du få meget svært ved at danne dig. Det skyldes, at dannelse sker i frihed. Man danner sig af egen kraft. Mulighederne for dannelse er blevet meget større, og det betyder, at de, som har overskud og hviler i sig selv, har gode muligheder, hvorimod der vil være nogle, som har sværere ved det, fx fordi de har svært ved at skulle involvere sig med nye mennesker, at skulle gøre ting anderledes, end de plejer, eller ved at finde ud af, hvad de selv har lyst til. Sådan er der nogle, der har det, og de har et problem i dag. Et stigende antal børn får i dag stress, depression og apati, og måske også opmærksomhedsforstyrrelser. For mig at se er det et tegn på nye vilkår for dannelse.

” I skole og i dagtilbud handler at lære at lære om at gøre børn åbne for at danne sig – åbne for at lege, at gøre sig erfaringer, være beredte til uddannelse og være personligheder. At lære at lære er at gøre dem åbne for at forholde sig anderledes.

Lars Geer Hammershøj

Litteratur til videre læsning



Hammershøj, L. G. (2012):

Kreativitet – et spørgsmål om dannelse.
København: Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2017):

Dannelse i uddannelsessystemet.
København: Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2019).

Almindelig dannelse og professionsdannelse i undervisningen.
Lokaliseret 28. januar 2020 på: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/dannelse/lars-geer-hammershoj-almendannelse-og-professionsdannelse-i>.

Hammershøj, L. G. (2019).

Lærerens rolle i elevens dannelse. Lokaliseret 28. januar 2020 på: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/lars-geer-hammershoj-laererens-rolle-i-elevens>.



At lære at lære skal knyttes til fagene



Thomas Illum Hansen er forskningschef på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund.

Han beskæftiger sig særligt med skoleforskning, læremidler, teknologi og didaktik og er medlem af ledelsesgruppen i Læremiddel.dk, som er et nationalt videnscenter for læremidler.

Det er problematisk at definere at lære at lære som en fagovergribende kompetence. Sådan siger Thomas Illum Hansen, der mener, at det er mere relevant at interessere sig for at lære at lære som specifikke former for metakognition, som udvikles gennem faglig fordybelse i de enkelte fag. At lære at lære er med andre ord knyttet til konkrete fag og konkrete vidensdomæner. Man lærer at lære matematik, og man lærer at lære dansk.

Fokus på specifikke former for metakognition frem for en generisk metakompetence

Er det efter din mening relevant at anvende et begreb om at lære at lære?

OECD's forståelse af at lære at lære er en teoretisk abstraktion. De sætter fokus på vigtige fænomener som fx metakognition og planlægning, overvågning og evaluering af egen læring. Mange af de elementer, kan vi godt blive enige om, er vigtige i undervisning og i læring. Det, jeg forholder mig kritisk over for, er, hvorfor man samler lige præcis de her elementer til en generisk fagovergribende kompetence, der skulle have en særlig status?

Det er et problem, fordi begrebet får stor betydning for, hvad man prioriterer i uddannelse. Der er en instrumental tendens i "learning-to-learn"-koncepterne fra 1990'erne og frem, der gør

undervisning i at lære at lære, metakognition og selvreguleret læring til et centralt indhold i undervisningen. Jeg mener, at man bør vende perspektivet og interessere sig for de specifikke former for metakognition, der udvikles som del af faglig fordybelse og mestring i de enkelte fag.

Problematiske at reducere viden til et middel, hvor kompetencer er målet

Hvorfor er det et problem at definere at lære at lære som en kompetence, der går på tværs af de enkelte fag?

Først og fremmest har viden værdi i sig selv. Viden giver indsigt i verden og er en del af en forståelseshorisont. Det er efter min mening problematisk at reducere viden til et middel, hvor kompetencer er målet. Det er udtryk for et udpræget teknokratisk syn på undervisning, der underkender indholdets og traditionens betydning.



” At lære at lære er en interessant sammensetting af begreber, der peger på et væsentligt, men også på mange måder paradoksalt træk ved den menneskelige erkendelse. Hvis man kan lære, behøver man ikke lære at lære. Hvis man ikke kan lære, kan man heller ikke lære at lære, fordi læring forudsætter, at man er i stand til at kunne lære.

Thomas Illum Hansen

Carl Bereiter argumenterer for, at viden ikke bare kan være et middel. Hans forskning peger på, at vi skal lære eleverne det, der er værd at vide noget om. Hvis vi opgiver det, så bliver den viden, vi har i skolen, vilkårlig. Det bliver uden betydning, hvad det er, du ved, fordi det kun handler om, at du ved et eller andet, som du kan reflektere over og gøre til del af en abstrakt kompetence. Det vender jeg helt om og siger, at det er en enormt vigtig diskussion at finde ud af, hvilken viden vi mener, det er vigtigt at give videre til vores børn.

Et paradoksalt træk ved den menneskelige erkendelse

Hvordan forstår du begrebet at lære at lære?

At lære at lære er en interessant sammenstilling af begreber, der peger på et væsentligt, men også på mange måder paradoksalt træk ved den menneskelige erkendelse. Hvis man kan lære, behøver man ikke lære at lære. Hvis man ikke kan lære, kan man heller ikke lære at lære, fordi læring forudsætter, at man er i stand til at kunne lære. Derfor må der være forskel på de to betydninger af at lære, som optræder som første og andet led i udtrykket. Det første led kan læses som et underforstået subjekt, der kan lære, mens det andet led er et objekt, altså det, der skal læres. Men hvad vil det sige at gøre sin egen læring til genstand for læring?

Christopher Winch bidrog i 2008 med en filosofisk kritik, der netop hæftede sig ved denne paradoksale modsætning. Hans forslag er, at vi skal forstå udtrykket som en sammensætning, der er paradoksalt, fordi det bruger det samme ord – læring – om to forskellige begreber: ”capacity” og ”ability”. Det vil sige ”at lære” som en forudsat, generel kapacitet og ”at lære” som en tilegnet, specifik evne. I forlængelse heraf forholder han sig kritisk til, om det overhovedet giver mening at forstå at lære at lære som en særlig generisk nøglekompetence i det 21. århundrede, der kan og bør anvendes på tværs af fag og domænespecifikke vidensområder.

Jeg mener, at vi bør tage Winches kritik alvorligt. Læring er specifik og knytter sig til konkrete fænomener, situationer og praksisser. Der er visse former for transfer mellem forskellige kontekster og domæner, men hvilke og hvad de betyder for læring og undervisning, er et empirisk spørgsmål.

Læring og metakognition er fagspecifik

Er det relevant at sætte fokus på at lære at lære i uddannelsessystemet?

Nu bruger jeg selv sjældent udtrykket at lære at lære, fordi jeg som sagt forbinder det med en tradition, der ofte har en instrumentel karakter. Overordnet set er jeg dog enig i, at vi skal prioritere elevernes metakognition. Det skal bare ske på en fagligt kvalificeret måde, så vi ikke glemmer, at det fx handler om at lære at lære sprog eller at lære at lære matematik. Eleverne skal udvikle deres faglige sans og dømmekraft, så de kan identificere fagligt godt arbejde og mestre, korrigere og forbedre deres eget arbejde.



”

Metakognition og det refleksive spiller en stor rolle i uddannelse, men det refleksive er altid farvet af, hvad man er i gang med at lære noget om. Så at være reflektiv i forhold til matematisk problemløsning er noget andet end at være reflektiv i forhold til fortolkning af litteratur. Udfordringen er, at hvis man bare går direkte til det abstrakte niveau, så gør man metakognition til selve undervisningsindholdet.

Thomas Illum Hansen

Metakognition og det reflektive spiller en stor rolle i uddannelse, men det reflektive er altid farvet af, hvad man er i gang med at lære noget om. Så at være reflektiv i forhold til matematisk problemløsning er noget andet end at være reflektiv i forhold til fortolkning af litteratur. Udfordringen er, at hvis man bare går direkte til det abstrakte niveau, så gør man metakognition til selve undervisningsindholdet. Jeg mener, at det er meget mere rimeligt at sige, at når vi underviser i fag, så medtænker vi selvfølgelig metakognition, samarbejde og nogle af de andre ting, som vi også gerne vil fremme.

Det er vigtigt at arbejde med den fagligt kvalificerede og specifikke metakognition, og det kan i øvrigt sagtens være i form af projektorienteret arbejde med problemstillinger, der ikke hører hjemme i ét enkelt fag. Projektorienteret arbejde har tit haft de metakognitive kompetencer knyttet til sig. Pointen er blot, at metakognition udvikles i relation til domænespecifik viden.

Læringsnatur og læringskultur

Hænger din kritik sammen med din forståelse af læringsbegrebet?

Ja, det kan man godt sige. Jeg er enig med Christopher Winch, når han peger på, at man må skelne mellem forskellige betydninger af at lære. På den ene side er mennesket kendetegnet ved en særlig læringsnatur. Samtidig er vi fra begyndelsen altid indfældet i en læringskultur, dvs. de særlige former for læring, der kendetegner den kultur, vi er en del af. Læringskultur er med andre ord vores forståelsesmønstre og vores normer og traditioner.

I det perspektiv handler at lære at lære om, at mennesket skal blive bevidst om sin egen læringsnatur og om forskellen mellem læringsnatur og læringskultur. Det betyder, at vi bliver nødt til at opdrage til kritisk selvbestemmelse, så det enkelte menneske ikke bare underlægger sig en overleveret læringskultur. Når mennesket bliver bevidst om sin læringsnatur, skabes der mulighed for kritisk tænkning og selvbestemmelse. Problemet opstår, når læringskulturer udvikler sig til instrumentelle læringsmaskiner, der primært har til hensigt at regulere og udnytte menneskets læringspotentiale. Det kan fx ske i et konkurrenceperspektiv ud fra et ønske om at maksimere produktiviteten i samfundet.

Jeg mener, at vi skal fokusere på at uddanne elever, som er kritisk tænkende, og som kan bidrage til demokratiet. I det lys handler at lære at lære egentlig om, at man lærer at sanse, forstå og forholde sig kritisk og undersøgende.

Futurisme, akademisering og instrumentalisering

Hvad er udfordringerne i den måde, som at lære at lære anvendes på i skole- og uddannelsessystemet i dag?

Jeg mener, at metakognition er et grundlæggende aspekt ved den menneskelige erkendelse. Når metakognition fx knyttes til ekspliciterede læringsmål, er det imidlertid en særlig forståelse af metakognition, som bringes i spil. Så er der tale om en målstyret metakompetence, hvor man opstiller mål, monitorerer sin fremdrift – eller mangel på samme – og korrigerer sine handlinger. Metakognition har efter min mening ofte en langt mere praktisk karakter. Det er med andre ord knyttet til den praktiske udøvelse af et fag, og den er knyttet til vores intuition, til vores fortrolighed med konkrete metoder og med særligt fagligt indhold i undervisningen. Der er efter min mening tre faldgruber i et fokus på metakognition og at lære at lære, som jeg mener, man bør være opmærksom på.

For det første anvender jeg begrebet *futurisme*. Det er, når man prioriterer metakognition og selvregulering højt i uddannelsessystemet, fordi man ønsker at klæde elever på til at håndtere nye og ikke-kendte problemstillinger i en ukendt fremtid. Jeg mener, at der er en betydelig fare for, at man overdriver behovet for metakompetencer og underkender betydningen af faglig læring, når man henviser til vidensproduktionens hastighed, omfang og omskiftelighed i et moderne digitaliseret samfund.

For det andet er der en fare for *akademisering* og for, at man indfører et eksplicit fokus på metakognition tidligere, end eleverne egentlig er klar til at forholde sig til egen læring. Der er kommet øget fokus på metakompetencer i både de gymnasiale og videregående uddannelser, og det har en backwash-effekt i folkeskolen, hvor man stiller øgede krav om selvregulering. Eleverne risikerer at skulle monitorere deres egen læring, inden de har de kognitive, emotionelle og faglige forudsætninger, det kræver. Den akademisering forstærkes af, at man glemmer, at metakognition sagtens kan være refleksion i praksis, hvor man forholder sig til sin læring gennem intuition og fortrolighed med stoffet, selvom man har svært ved at sætte ord på, hvad det egentlig er, man gør. Der er en fare for at overdrive værdien af at kunne eksplicitere og sætte ord på viden om læring, når den langt hen ad vejen er tavs og implicit.

Endelig er der en fare for *instrumentalisering*. Når man forsøger at styrke selvregulering i skolen, er der en tendens til at anvende formelle evalueringsredskaber, hvor man formulerer mål og procedurer for monitorering og kontrol. Resultatet er en meget mekanisk tilgang til stoffet, som skaber et overdrevet fokus på den målbare del af læreprocesserne. Det fremmer en præstationsorienteret tilgang på bekostning af en mestringsorienteret tilgang, hvor der er fokus på faglig fordybelse og forståelse.

Undervisningen må ikke blive låst af snævre og mekaniske læringsmål

Kan man sige, at din kritik også indeholder en kritik af at have fokus på læringsmål?

Det kommer selvfølgelig an på, hvad man forstår ved læringsmål, og hvor snævert man definerer det. Hvis man fx har fokus på mestringserfaringer, så har man også brug for et billede af, hvornår noget lykkes. Hvis man skal analysere en tekst, har man brug for at vide og fornemme, om det går godt eller dårligt. Når man er i dialog med sin klasse eller lærer, kan man ofte fornemme, hvor man er henne rent fagligt. Men det er ikke sikkert, at man kan formulere det tydeligt i specifikke læringsmål. Det reguleres snarere ved, at man har set andre mestre noget, en klassekammerat, der er dygtig til noget, eller en lærer, der demonstrerer noget. Så får man et indtryk af det, og det bliver retningsgivende for ens opfattelse af, hvordan man lykkes med en opgave, uden at man nødvendigvis har et fuldstændigt sprog for det. Hvis man fx sætter elever til at beskrive, hvad der foregår i fysikundervisningen, så er det jo temmelig svært, hvis de skal have det hele med. Der ligger rigtig meget tavs viden i alle undervisningssituationer.

Selvfølgelig skal læreren have et mål med sin undervisning, og nogle gange skal eleverne også have et forhold til det mål. Lærers faglige forventninger har afgørende betydning for elevernes engagement og undervisningens retning. Der er derfor gode grunde til at have en dialog om mål og forventninger i undervisningen. Forventninger behøver dog ikke være formuleret som præstationskrav. Man kan i stedet fremhæve værdien ved at kunne mestre en disciplin. Det vigtige er her, at man ikke låser eleverne fast med alt for specifikke læringsmål, fordi så bliver det en kedelig og mekanisk undervisning, hvor det kun handler om at komme hen til det specifikke mål. Så mister man dynamikken, og hvis eleverne fx skal arbejde skabende og undersøgende, hvilket der er meget, der taler for, at de skal, så giver det bedst mening, hvis de ikke er alt for låst af slutmål og præstationskrav.

Ny teknologi skærper behovet for refleksivitet og kritisk tænkning

Hvilken betydning mener du, at digitaliseringen har for et metakognitivt fokus i undervisningen?

Den øgede mængde information og hele diskussionen om fake news skærper vores fokus på, hvor vigtigt det er at udvikle refleksivitet og kritisk tænkning. Hvis vi skal se på det i forhold til at lære at lære, så er en af udfordringerne, at vi bygger mere og mere viden ind i vores redskaber og teknologier. Vi lægger mere og mere ud til teknologierne. Det skærper behovet for at diskutere, hvad der er vigtigt at lære og værd at beskæftige sig med. Skal man fx lære at regne i dag, når enhver har adgang til en regnemaskine? Hvad skal man lære i geometri, når der findes geometriprogrammer med indbygget viden? Hvad skal man egentlig selv lære? Det rykker sig jo, og det bliver stadig mere vigtigt at deltage i en demokratisk samtale om, hvor meget vi vil lægge ind i maskiner og teknologier, og hvor meget vi selv skal vide for ikke at blive for fremmedgjorte over for den teknologiske omverden.

Jeg mener også, at den kompleksitet, digitaliseringen er med til at øge, skærper behovet for refleksivitet. Den refleksive forståelse skal sætte os i stand til at reflektere over de muligheder og risici, der er forbundet med digitale teknologier. Refleksiv viden og kunnen har betydning for, hvilke muligheder vi har for at agere bevidst både som person og som borger, når vi sættes over for de tilbud og krav, det digitale samfund rummer. Men de nye såkaldte digitale kompetencer skal altid udvikles specifikt i relation til domæner og konkrete programmer osv. Så den pointe gør sig stadig gældende – også den digitale dannelse er domænespecifik.

Litteratur til videre læsning



Bereiter, C. (2002).

Education and Mind in the Knowledge Age.

Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hansen, T. I. (2018).

Dannelse, digitalisering og dataficering – hvad gemmer sig bag begrebet digital dannelse. *Unge Paedagoger*, 2.

Hansen, T. I., & Bundsgaard, J. (2013).

It i didaktikken. I: Winther-Jensen, T., & Holm-Larsen, S. (red.), *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. (s. 161-170). København: U Press.

Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T.,

& Lindhardt, B. (2020).

Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. *Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler*.

Winch, C. (2008).

Learning How to Learn: A Critique.
Journal of Philosophy of Education, 42(3-4).

INTERVIEW MED LOUISE KLINGE



Et metakognitivt fokus rammer ikke børnene



Louise Klinge er uddannet cand.mag. i dansk og filosofi og færdiggjorde i 2016 sin ph.d. om lærerens relationskompetence på Københavns Universitet og Professionshøjskolen Metropol.

Hun arbejder nu som selvstændig skoleforsker og skolekonsulent.

Børns refleksioner over egen læring kan kun styrkes, hvis vi grundlæggende forstår, hvordan børn tænker og lærer. Det mener Louise Klinge, som ønsker et større fokus på, at undervisning i grundskolen i højere grad skal være legende, sansende og skabende. Hun understreger, at det meta-kognitive kun skal kobles på undervisningsaktiviteter, når det er meningsfuldt og ikke forstyrrer børnenes muligheder for at fordybe sig i konkrete undervisningsaktiviteter.

Et særskilt fokus på det metakognitive er ikke brugbart i grundskolen

Hvordan forstår du begrebet at lære at lære?

Jeg forbinder at lære at lære med det metakognitive; at man reflekterer over selve læreprocessen. Jeg mener imidlertid, at der opstår forskellige udfordringer, når man skal arbejde med at lære at lære i grundskolen. Det er især problematisk at arbejde med det metakognitive i indskolingen og på mellem-trinnet, fordi vi befinder os på et meget højt abstraktionsniveau, når vi fokuserer på de metakognitive processer. I praksis bliver det let noget, som enten hæmmer børnenes fordybelse, eller som den voksne står og taler om, og så breder forstyrrelserne sig i undervisningen, fordi børnene ikke kan holde fokus. Børn vil sanse, skabe, lege, kommunikere, være i gang, og det

er, lige som det skal være. Det er dér, de har det bedst og udvikler sig mest. Og når de arbejder med deres krop og udvikler finmotorikken, styrker de automatisk også den abstrakte tænkning. Hvis OECD er interesseret i, at vi skal styrke den abstrakte tænkning, fordi vi ikke bare kan levere fakta til de unge, og fordi vi ikke ved, hvad fremtiden bringer, så skal vi tage vores viden om, hvordan børn lærer, alvorligt.

Det er ikke, fordi jeg er imod den abstrakte tænkning i grundskolen, men for at nå derhen skal vi tage afsæt i, hvad børnene er for nogle væsener. Det kan være interessant at reflektere over metakognitive strategier på universitetsniveau, formentlig også på gymnasieniveau og for nogle udskolings elever. Men at brede det ud over alle klassetrin i folkeskolen er efter min mening fuldstændig forfejlet.



”

Det er ikke, fordi jeg er imod den abstrakte tænkning i grundskolen, men for at nå derhen skal vi tage afsæt i, hvad børnene er for nogle væsener. Det kan være interessant at reflektere over metakognitive strategier på universitetsniveau, formentlig også på gymnasieniveau og for nogle udskolings elever. Men at brede det ud over alle klassetrin i folkeskolen er efter min mening fuldstændig forfejlet.

Louise Klinge

Jeg er kritisk over for, at skoler skal arbejde med læringsmålsstyret undervisning og fx bruge SOLO-taksonomi som redskab til at vurdere elevernes læringsudbytte. Der var en lærer, der fortalte mig, at hun på kurser i SOLO-taksonomi bliver instrueret i, at børn i indskolingen skal vise med håndtegn, hvor de er henne i læreprocessen. Det nægter hun at bruge, fordi hun ved, at de samme tre drenge vil sidde med det håndtegn, som betyder, at de ikke er med i undervisningen, og på den måde bliver deres inkompetence udstillet over for resten af klassen. Det er hun overbevist om går ud over deres selvbillede. Læreren ved allerede, at de drenge er bagud og har svært ved det, og derfor vil hun langt hellere tilrettelægge aktiviteter, hvor de føler sig kompetente, og således have blik for, hvordan hun kan hjælpe dem bedst muligt.

Metoderne til refleksion skal ramme børnene der, hvor de er

I hvilke sammenhænge er det væsentligt at sætte fokus på at lære at lære?

Jeg er enig i ambitionen om, at vi gerne vil have børn, der kan tænke abstrakt. Vi vil gerne have børn, der er socio-emotionelt stærke og har *21st century skills*. Men vi er nødt til at se på, hvad børn er for nogle væsener, hvis vi vil indføre metoder, der virker. Al refleksion hos børn og unge er værdifuld. Hvis ikke de kan reflektere, går omverdenens indtryk ufiltreret igennem dem. Det er først, når de reflekterer, de kan begribe indtryk-kene, fordøje dem og forholde sig til dem. Derfor skal vi hele tiden styrke børnenes refleksionsevne, men samtidig have øje for, at de ikke kan nå til det refleksionsstadium, medmindre undervisningen rører noget i dem. Hvis det ikke sker, vil de bare fægte efter, hvad de tror, læreren gerne vil have, de skal svare. Hvis det bliver for instrumentelt, hvis vi fx sætter det op i et skema og bare vinger det af, så glemmer vi, at barnet ikke skal presses hen imod et metakognitivt fokus. Det handler om timing og om at undgå at spilde børns tid.

Hvis jeg skal sætte noget andet på dagsordenen, så er det, at vi skal arbejde langt mere sansende og skabende i folkeskolen. Det metakognitive skal kobles til konkrete aktiviteter, når det er meningsfuldt, på passende tidspunkter og i passende doseringer. Det kan aldrig være et mål i sig selv. Det kan godt være, der er nogle få børn, der er klar til at kunne arbejde med det, men det skal ikke bredes ud som fokuspunkter for alle. Så snart nogle børn ikke er klar til at gribe det, så breder uroen sig. Det medfører ofte, at læreren skælder ud, og så snart læreren handler i affekt, er undervisningen blevet spildt af tid. Børn kan ganske enkelt ikke koncentrere sig, når budskaber leveres på uvenlige måder uden blik for deres perspektiv. Derfor er man nødt til at tage højde for, hvem vi har med at gøre, og lade barnet være den konstante faktor i ligningen om skolen. Man kan råbe "Halleluja" på et akademisk niveau om det metakognitive, men at sætte fokus på det i indskolingen og på mellemtrinet giver ikke mening.

Overblik over formål og retning er en del af alle gode læreprocesser

Hvordan kan læreren så tydeliggøre for eleverne, hvad de er i gang med at lære?

Jeg har interviewet mange børn og unge og observeret en del undervisning, som er fuldstændig uden retning. Undervisning, hvor læreren bare siger "slå op på side 57", og børnene slet ikke kan gennemskue formålet. Så hvis det at tale om at lære at lære sætter fokus på, at lærerne nogle gange skal tydeliggøre over for eleverne, hvad vi er i gang med, hvorfor vi gør det, hvad målet er, og hvordan vi når derhen, så er det helt fint. Men det burde jo være en naturlig del af al god undervisningspraksis. Det er en indlysende del af enhver god læreproces, at børn skal kunne se en retning med det, de laver, og nogle gange have tid til at reflektere over, hvordan de nåede frem til målet. At de ved, hvordan de bedst får hjælp undervejs i processen, og at der er rum til at mærke, hvor man bedst koncentrerer sig.

Selvom det er indlysende, at læring skal have en retning, og at refleksioner er vigtige, så er der aldrig noget, der altid er godt. Faren ved, at vi nationalt og internationalt sætter så stærkt fokus på at lære at lære, er, at vi glemmer kroppen, relationerne, og at undervisningen skal være skabende og sansende. At lære at lære følger naturligt med, når engagerede mennesker arbejder med noget, som er vedkommende for dem. Vi skal ikke gøre det unødigt abstrakt og uhåndgribeligt.

Det metakognitive fokus skaber en distance og glemmer kroppen

Hvordan skal kroppen tænkes med i læreprocesserne og i vores tilgang til at lære at lære?

Vi ved fra hjerneforskning, at læringens dybde afhænger af graden af opmærksomhed. Det er kun, når vi er fuldt opmærksomme, at vi rent faktisk kan huske det, vi lærer. Derfor er det vigtigt, at vi også fokuserer på, at børnene fastholder opmærksomheden. Det kan være udfordrende i et 200 år gammelt skolesystem, hvor vi placerer børnene i rette vinkler, og hvor det alt for ofte handler om at sidde stille og vente på tur. Vi har vægtet ånd over hånd og nedprioriteret det sansende og skabende, det praksisfaglige og det håndværksmæssige, det kropslige, det legende og det følelsesmæssige – alt det, som også fylder i høj grad hos børn og unge. At lære at lære risikerer at være endnu et fokus, som trækker væk fra det.

Som voksne er vi der, hvor ordene er. Det er vidunderligt for os med endeløse strømme af ord, men vi glemmer bare, at sådan fungerer børn og unge ikke. Det er for mig kernen i udfordringen med det metakognitive. Vi glemmer kroppene. Lærere skal være opmærksomme på, at der skal være tid til refleksion, når den giver mening i konteksten, men samtidig tage højde for, at der nemt bliver en distance til det, vi egentlig er i gang med. Hvis vi vender tilbage til hjerneforskningen, så siger den jo,



at det er afgørende for læringsdybden, at børns opmærksomhed er fuldt og helt rettet mod noget. Udbyttet afhænger altså af opmærksomheden, og hvis vi går ind og forstyrrer ved at tale på et metaniveau, bryder vi elevernes fokus. Det giver særligt de børn, som ikke kommer fra boglige hjem, en oplevelse af, at der bare kommer flere og flere ord, og de bliver fjerne i blikket. Så bliver det, der skulle være hjælpsomme redskaber, i stedet noget, der hæmmer børnenes læreprocesser.

Skolen skal understøtte børns oplevelse af autonomi, kompetence og samhørighed

Hvordan kan lærere understøtte elevernes evner til at reflektere og forholde sig til deres egen læring?

Jeg mener som sagt, at der indimellem i undervisningen skal tales om, hvor vi er på vej hen, og at vi løbende skal reflektere over, hvad der fungerer godt, og hvordan vi kan inspirere hinanden. Det skal først og fremmest ske, ved at eleverne arbejder aktivt med vedkommende indhold i en god stemning. Det er, hvad jeg sammen med kolleger i bogen *Det gode skoleliv* har beskrevet som engagementets didaktik. Eleverne skal kunne se mening med det, og det skal læreren kunne tale frem. Måden, vi bedst understøtter, at de lærer noget og har det godt, er ved at understøtte de tre psykologiske behov, der gennem mere end 40 års forskning har vist sig afgørende for menneskelig trivsel og udvikling: autonomi, kompetence og samhørighed.

Behovet for autonomi handler om at skabe plads til personligt initiativ, men det handler også om, at børnene frivilligt kan sige ja, fordi de kan se en mening med det, de skal arbejde med, fordi det opleves vedkommende. De skal føle sig kompetente, så de kan fastholde opmærksomheden og være aktive i læreprocessen. Og det skal ske i en god stemning, så det styrker børnenes samhørighed med hinanden og med den voksne. Når jeg præsenterer den forståelse af skolens hovedopgave for lærere og pædagoger, kan jeg se, at de bliver glade.

Kerneopgaven for dem er lige præcis at få børn til at engagere sig i undervisningen. At få dem til at fordybe sig i den sammen med hinanden og sammen med den voksne. Lærere og pædagoger fortæller, at det er i de situationer, det ofte går op for barnet, at: "Gud, jeg forstod det!". Den succes giver dem mod på at prøve igen.

Hvordan tilrettelægger man læreprocesser, som giver plads til børnenes autonomi?

Når du har børnenes autonomibehov for øje, så igangsætter du aktiviteter, hvor de kan få medbestemmelse. Nogle gange præsenterer du også aktiviteter, hvor børnene ikke kan bestemme, men du prøver at se det fra deres perspektiv og gøre aktiviteterne meningsfulde og vedkommende.

Undervisningen skal fx tage afsæt i en sansning, en reel problemstilling, en fortælling eller i børnenes interesser. Feedback- og feedforward-processer skal bruges systematisk for at stilladsere og hjælpe eleverne undervejs. De gode undervisningsforløb afsluttes med noget konkret: en udstilling, et produkt, en teaterkoncert. Hvis lærerne arbejder på den måde, så vil det at reflektere over læreprocesserne være en slags flødeskum, som puttes ovenpå. Målet må være læreprocesser, der giver mening, hvor alle børn føler sig trygge, og hvor der er tid til fordybelse.

Erfaringer med at kunne bidrage er afgørende

Hvad mener du, børn og unge skal have med fra grundskolen?

Den alsidige udvikling er central – alsidig forstået bogstaveligt, så det både vedrører social, personlig og faglig udvikling. Det er vigtigt at have for øje, hvilket samfund vi ønsker, og hvilke individer skolen er med til at danne. Efter min mening er det afgørende, at alle kan og vil bidrage til omverdenen. Det kræver både, at man har opnået viden og færdigheder. Men man skal også ønske at bidrage til omverdenen, og det sker kun, hvis man har haft gode erfaringer med det. Her spiller skolen en stor rolle, fx ved at udstille elevernes produktioner, lave teaterkoncerter eller lade de store elever læse for de små. Alle de aktiviteter, hvor børnene får en oplevelse af, at de kan bidrage til omverdenen, er efter min mening meget betydningsfulde. Det kan man give eleverne på rigtig mange måder.

Lærerens relationskompetence er afgørende for børn og unge senere i livet

Hvilken betydning har lærerens relationskompetence for børn og unges alsidige udvikling?

Relationen mellem børn og lærere er afgørende på alle parametre, ikke bare for de faglige resultater, men også for børnenes relationer til hinanden, deres evne til selvregulering og for deres fremtidsmuligheder. Millionspørgsmålet er så, hvad der skaber den gode relation.

Når jeg har interviewet snart 100 børn og unge, kan jeg se, at det afgørende er, at de kan mærke, at de har betydning for den voksne. Udfordringen er, at børn ikke reagerer på de bagvedliggende gode intentioner, for selvfølgelig vil lærere og pædagoger sige, at alle børn har en betydning for dem. De går på arbejde for at bidrage til børnenes udvikling. Som mennesker reagerer vi på, hvad der sker her og nu. Vi afkoder løbende, om andre har os på sinde, og om de vil os det bedste, og det sker i et konkret samspil. Det gælder også for børn og unge. Men det

” Hvis jeg skal sætte noget andet på dagsordenen, så er det, at vi skal arbejde langt mere sansende og skabende i folkeskolen. Det metakognitive skal kobles til konkrete aktiviteter, når det er meningsfuldt, på passende tidspunkter og i passende doseringer. Det kan aldrig være et mål i sig selv.

Louise Klinge

handler om, hvad der er en overvægt af. Det er et problem, hvis læreren oftest kommer ind i klassen og primært har fokus på det, eleverne skal lære, og ikke også på børnene, og læreren styrer direkte hen til tavlen. Hvis ikke der har været én eneste af det, jeg kalder 'afstemmere', hvor man både verbalt og nonverbalt har vist eleverne, at man gerne vil dem, så følger de ikke frivilligt den voksnes lederskab. Det kan godt være, at børnene tier stille, og læreren oplever, at undervisningen forløber, som den skal, men undervisningsro er ikke lig læringsro. Børn skal som sagt arbejde aktivt med vedkommende indhold i en god stemning for at engagere sig og dermed kunne huske det, de lærer. Som børnene siger: "Den gode lærer er sød og er god til at lære os noget." Derfor handler relationskompetence i høj grad om pædagogik og didaktik, fordi relationen ikke blot påvirkes af måden, man interagerer med børnene på, men også hvad man lader dem arbejde med, og hvordan de gør det.

Når vi fokuserer på at lære at lære, risikerer vi at sætte dagsordener, som er fjernt fra det, der foregår, og er konkret blandt børnene og de voksne, når de er sammen. Lærerne skal huske, at børn først og fremmest er optagede af, om de kan mærke, at læreren har dem på sinde og vil dem det bedste. Så snart læreren begynder at skælde ud på en elev, stopper alle elevers læreproces. De kan ikke lide at bede om hjælp, fordi de er bange for, at læreren også bliver sur på dem, og hele det komplekse hus, læreren er ved at bygge i undervisningen, hvor elever og lærer sammen fordyber sig i verden, falder sammen, når læreren skælder ud.

Derfor skal vi starte med at tage afsæt i, hvad børn er for nogle størrelser. Hverdagen for lærerne vil blive lettere, hvis vi ikke kræver, at de skal presse børns fokus et sted hen, hvor de ikke er. Vedholdenhed er afgørende for, at unge kan gennemføre en videregående uddannelse, og den kommer gennem erfaringer af, at det kan svare sig at holde ved. Fordi man lykkes. Undervisningen skal bidrage til udbytterige møder mellem børn og indhold, så der udvikles en tiltro til egen formåen. Positive samspil om et fælles tredje styrker børns resiliens, der om noget er nødvendigt i et samfund, hvor mange sygemeldes med stress, depression eller angst. Men der er en risiko for, at et fokus på metasnak i undervisningen vil rykke os endnu længere væk fra børnelivet, end vi i forvejen er.

Litteratur til videre læsning

Corneliussen, C., Fabricius, M. K.,
Klinge, L., & Krull, P. (2018).
Det gode skoleliv.
Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Klinge, L. (2018).
*Lærers relationskompetence – kendetegn,
betingelser og perspektiver*.
Frederikshavn: Dafolo.





Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk