

John Hattie som fænomen i dansk skolepolitik

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 102.789
Svarende til antal normalsider: 42,8
Jakob Sandvei Severin, 20104166
Vejleder: Lene Tanggaard

10. Semester, Psykologi
Specialerapport
Professionsprogram: KAiO
Aalborg Universitet
29. Maj, 2015

Abstract

This study investigates John Hattie's (2009; 2014; Hattie & Yates, 2014) concept about Visible Learning in a Danish context of learning, education and pedagogy. Hattie's research concerns a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement in education and is often referred to by both Danish influential educational researchers and political parties. Visible Learning presents a quantitative list comprising the most effective teaching methods and thus provides Visible Learning for teachers and educational institutions, but the research data is mainly gathered from institutions in North America and New Zealand, where evidence based teaching methods have been regarded highly during several decades. But are these methods and Hattie's understanding of knowledge and learning compatible with the Danish educational context?

This question is investigated in an analysis of the most dominant learning positions in the Danish pedagogical understandings. In the master thesis it is discovered that the two biggest learning positions are incompatible. On one side the functionalistic perspective dominates in which knowledge is something that can be learned in one context and used in a completely different context. As a critique to this understanding the contextual perspective arose in which knowledge is a part of the context and cannot be transferred to different contexts. This study indicates that Hattie's results and knowledge understanding are consistent with the functionalistic perspective. In 2012 the Danish government made a proposal for a new school reform in which the focus concerns objectives and ambitions towards improving the Danish ranking in PISA. It is a plain objective in this proposal that Danish teachers need to have access to the best available evidence based research concerning educational methods and thus be able to provide the best possible teaching. This objective is consistent with Hattie's results and by doing so the Danish political decision-makers are sending a pedagogical signal value in which the functionalistic understanding of knowledge and education thrives.

Indholdsfortegnelse

1.0	INDLEDNING	1
1.1	PROBLEMFELT	3
1.2	PROBLEMFOMULERING.....	3
1.3	METODISK FREMGANGSMÅDE	4
1.4	AFGRÆNSNING	5
1.5	DISPOSITION	7
2.0	PÆDAGOGISK, PSYKOLOGISK TEORI OG UDDANNELSE	8
2.1	TEORI OM LÆRING	8
2.1.1	<i>Den pædagogiske psykologi</i>	10
2.1.1.1	Et historisk overblik over tidligere forståelser af samfund og uddannelse i pædagogisk psykologi (1900-1980)	10
2.1.1.2	Samfundsforståelse og uddannelse i den senmoderne pædagogiske psykologi.....	11
2.1.2	<i>Funktionalisme og undervisning</i>	14
2.1.3	<i>Det kontekstuelle perspektiv</i>	17
2.1.3.2	Gregory Batesons læringsniveauer.....	17
2.1.3.3	Lave og Wengers teori om situeret læring	18
2.1.3.3	Undervisning i et kontekstuellet perspektiv	20
2.1.3.4	Kritiske overvejelser i forbindelse med det kontekstuelle perspektiv	22
2.2	OPSAMLING PÅ AFSNIT 2.0	24
3.0	JOHN HATTIES FORFATTERSKAB OG FORSKNINGSRISULTATER	25
3.1	SYNLIG LÆRING.....	25
3.1.1	<i>"Lærere, kend jeres virkning!"</i>	26
3.1.2	<i>Evidensens natur</i>	27
3.1.2.1	Fund i Hatties statistikbrug	29
3.1.2.2	Korrespondance mellem Hattie og Topphol.....	31
3.2	LÆRINGENS ANATOMI	33
3.3	JOHN HATTIE I ET PERSPEKTIV OM LÆRINGSPOSITIONER	36
3.4	OPSAMLING PÅ AFSNIT 3.0	38
4.0	JOHN HATTIE SOM FÆNOMEN I DANSK SKOLEPOLITIK	39
4.1	EVIDENSBASERET PRAKSIS OG DANSK SKOLEPOLITIK.....	39
4.1.1	<i>Evidens i undervisning</i>	39
4.1.1.1	Evidensforståelse af "hvad der virker"	40
4.1.1.2	Den værdibaserede undervisning	41
4.1.2	<i>Skolens retning</i>	42
4.1.3	<i>Hattie og den pædagogiske signalværdi</i>	44
5.0	KONKLUSION	47

6.0 PERSPEKTIVERING TIL PSYKOLOGISK PRAKSIS.....	49
7.0 REFERENCELISTE	50
7.1 INTERNETSIDER.	51

1.0 Indledning

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere [...]og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, retsinformation.dk). Sådan lyder et uddrag af folkeskolelovens paragraf 1. Skolen har derved en vigtig og essentiel rolle i det danske samfund, hvor opgaven er at fremme læringslyst og den enkeltes udvikling. Historisk set har ”skolen” altid været en del af det danske samfund; fra de ældste vidnesbyrd om Ansgars undervisning i år 830 af 12 drenge til forkyndelse af det kristne budskab (Dansk skolehistorie, denstoredansk.dk) og frem til nu, hvor alle danske børn har skolepligt.

Gennem sin lange historie har skolevæsenet udviklet sig både i størrelse, form og forståelse. Psykologi og pædagogik har over tid været følgesvende især i form af den psykologiske disciplin: pædagogisk psykologi. Den pædagogiske psykologis fokus er på psykologiske aspekters betydning i pædagogiske praksisser i og uden for skolen, og har derfor også ændret og udviklet sig over tid i takt med samfundet og praksis i skolen. En central antagelse i det moderne samfund er, at når vi realiserer den menneskelige fornuft via læringsprocesser, realiserer vi også ”det gode samfund”. Dermed kan institutionerne, der har til formål at realisere fornuften, vurderes nødvendige for udviklingen af det gode samfund og det lykkelige menneske (Nielsen & Tanggaard, 2012).

Skolerne har dermed en enorm betydning for samfundet og uddannelsesforskning har en høj værdi for politiske beslutningstagere. I regeringens skoleudspil præsenteres det, at lærere skal have adgang til viden om, hvilke undervisningsmetoder, der virker, så de kan yde en moderne undervisning af høj kvalitet (UVM, 2012). Evidensbaserede undervisningsmetoder, til at opnå højere PISA-resultater og konkurrencedygtighed på et globalt marked, er i højs kurs. Derfor er kvantitativ undervisningsforskning efterspurgt, idet der kan præsenteres belæg for effekterne af diverse undervisningsmetoder på tværs af elevtyper.

John Hattie repræsenterer et forskningsfelt, der oplister de mest effektfulde undervisningsmetoder i sine bøger om ”Synlig læring” (Hattie, 2009; 2014; Hattie & Yates, 2014). Metoderne er baseret på et enormt datasæt og indbefatter resultater for mere en 80 millioner elever rundt om i verden. Dette har fanget opmærksomheden blandt indflydelsesrige uddannelses fortalere og politiske beslutningstagere i Danmark og Hattie er et ”hot topic”.

Hvordan passer Hatties ”Synlig læring” ind i den danske læringspædagogiske kontekst? Kan skolernes formål og praksis omsættes til PISA-resultater og forberedelse af unge til et liv i et globalt konkurrencesamfund og hvilken pædagogisk signalværdi vil en overvejende brug af kvantitative undervisningsmetoder sende? Dette er et udpluk af de spørgsmål, der knytter sig til Hattie og den danske skolepolitik, som senere berøres, vurderes og diskuteres i dette speciale.

I de følgende afsnit præsenteres og præciseres specialets problemfelt og problemformulering.

1.1 Problemfelt

Den pædagogiske psykologi har i mere end et århundrede oplevet forskellige epoker, hvor vidensforståelser og læringsforklaringer har domineret. Udformningen af det danske skolesystem har ligeledes gennemgået flere forandringer over tid i forhold til videnssyn og læringsforståelser. I dette speciale arbejder jeg ud fra en forståelse af, at teorier ikke alene udspringer af forskning, men også er influeret af det omgivende samfunds dominerende ideer og teknologier (Nielsen & Tanggaard, 2012). Dette har betydning for den følgende analyse af, hvordan en bestemt teori eller forskningsfelt, i dette tilfælde Hatties forskning om ”Synlig læring”, vinder hævd i vores samtid.

En teori stormer frem

I flere vestlige landes medier, herunder også danske, nævnes John Hatties forskning om ”Synlig læring” (2009), som ”*undervisningens hellig gral*” (Ravn, 2009, folkeskole.dk) og det enorme datagrundlag, der danner grund for de metaanalyser, som Hattie og kollegaer bedriver, er baseret på mere end 80 millioner elever. Dette høje tal er blandt andet det, der gør, at Hattie-fænomenet stormer frem i dansk uddannelsesretorik. Hatties metaanalyser består i høj grad af forskning baseret på det amerikanske uddannelsessystem, hvor evidensbaseret undervisning er i høj kurs (Szulevics, 2012). Jeg vil i dette speciale undersøge, hvordan Hatties forskningsresultater passer ind i en dansk pædagogisk ramme, hvor særligt funktionalistiske og kontekstuelle perspektiver har været førende - siden den senmoderne pædagogiske psykologis oprindelse (se afsnit 2). Jeg redegør for og diskuterer Hatties forskningsresultater og metodebrug, hvor jeg efterfølgende sætter disse i perspektiv til en dansk kontekst med særligt fokus på regeringens skoleudspil kaldet ”Gør en god skole bedre”.

1.2 Problemformulering

Hvordan kan John Hatties forskning om ”Synlig læring” (2009) vurderes i en dansk læringspædagogisk kontekst, samt have mulig indflydelse på det danske uddannelsessystems aktuelle skolepolitiske udformning?

1.3 Metodisk fremgangsmåde

Dette speciale er et teoretisk speciale, hvorved jeg ikke har ambitioner om empirisk afprøvning eller indsamling data. Mit formål er at tage en aktuel sag og belyse denne ud fra et analytisk perspektiv. I dette speciale omhandler den aktuelle sag John Hatties placering i en læringspædagogisk kontekst og hans mulige indflydelse på det danske skolesystems udformning. Som baggrundsforståelse for min metodik har jeg haft en sætning in mente om, at ”[...] i al forskning bør genstanden bestemme metoden.” (Brinkmann & Tangaard, 2012, p. 37)

Jeg har således ikke fulgt klassiske metodiske fremgangsmåder, som f.eks. kvalitative interviews med uddannelsesforskere eller kvantitative spørgeskemaundersøgelser blandt politiske beslutningstagere. Disse metodikker kunne formentlig have været nyttige til belysning og forståelse af Hattie i en dansk kontekst for andre projekter, men de ville ikke belyse dét, som er mit genstandsfelt og undersøgelsesområde: Hvad for nogle ræsonnementer knytter sig til Hatties resultater, hvilke forståelser er bag og hvordan passer disse i en dansk læringspædagogisk og skolepolitisk kontekst?

I stedet har mit fokus været på de skrevne ord og dette har involveret en høj grad af litteratursøgning og -læsning for at afdække de områder, der inddrages i problemformuleringen. De skrevne ord kan derved betegnes som mit ”data” og min analyse består af analytiske blik på forståelserne bag ordene. Jeg er inspireret af dokumentanalysen, men jeg har også vurderet, at en egentlig præsentation af dokumentmaterialet, som beskrevet af Kenneth Lynggaard (Lynggaard in Brinkmann & Tangaard, 2010), ikke ville tjene til besvarelse af min problemformulering, da undersøgelsesfeltet i så fald ville skifte karakter. Til analyse af dokumenter kan en analytisk-induktiv tilgang benyttes, hvor dokumentmaterialet konsulteres med henblik på at identificere udviklinger og mønstre i materialer, som kan beskrives ved f.eks. tematikker. Mønstre og tematikkerne kan danne baggrund for en teoretisk tolkning af en bred vifte af teorier, teoretiske begreber og nyopdagede sammenhænge i materialet (ibid., p. 145). Denne beskrivelse har været inspirationskilde for kortlægning og opdagelse af mønstre og tematikker blandt de benyttede læringspositioner (se afsnit 2), samt til afdækning af forståelserne, der danner baggrund for Hatties værker og resultaternes mulige indflydelse på den danske skolepolitiske udformning.

Når det skrevne ord benyttes som dokument, kan der skelnes mellem primære, sekundære og tertiære dokumenter, der indikerer, hvilke aktører, det givne dokument cirkulerer blandt.

- Det primære dokument cirkulerer blandt et afgrænset sæt af aktører på et tidspunkt i umiddelbar nærhed af begivenheden. Denne slags dokumenter benytter jeg ikke i specialet.
- Det sekundære dokument er i princippet tilgængeligt for alle, som måtte ønske det i umiddelbar nærhed af begivenheden. I specialet henviser jeg f.eks. til skolereformen og -udspil udsendt af regeringen.
- Det tertiære dokument er tilgængeligt for alle og er kendetegnet ved, at teksten er en analytisk bearbejdning af begivenheder og er produceret på et tidspunkt efter begivenheden (Lynggaard in Brinkmann & Tanggaard, 2010, pp. 138-140). Jeg benytter i høj grad tertiære dokumenter i form af akademiske værker, internet artikler og blogs.

Opdelingen af dokumenterne skal ikke forstås hierarkisk eller som en knivskarp adskillelse, men derimod bidrage til overvejelser om den givne tidsmæssige kontekst for det skrevne, samt hvilke målgrupper, afsenderen har udtænkt sig. De tertiære dokumenter beskrives som værende rettet mod kortlægning og analyse af et videnskabeligt genstandsfelt (ibid.) og dette er i overensstemmelse med specialets formål.

1.4 Afgrænsning

Formålet i dette speciale er ikke at lave en vurdering af Hatties faktiske resultater. Derved søger jeg ikke, at vurdere, hvorvidt de undervisningsmetoder, der knytter sig til høje effektstørrelser, er korrekte. I stedet vurderes Hatties begreb om ”Synlig læring” i sin helhed og i de forståelser, der kan knytte sig til læringspædagogiske positioner og relateres til den skolepolitik. Jeg er ikke statistikker og søger derfor heller ikke at analysere Hatties metodebrug. I stedet inddrager jeg andre forfatteres kritiske metodeovervejelser vedrørende Hatties resultater. Disse bruges ikke til at af- eller bekræfte Hatties hypoteser, men til at belyse, hvilke elementer, der knytter sig til store kvantitative undersøgelser troværdighed og generaliserings potentiale.

Jeg har valgt at fokusere på bestseller-serien omhandlende ”Synlig læring” (Hattie, 2009, 2014 & Hattie & Yates, 2014) og derved inddrages ikke andet materiale og forskning lavet af Hattie.

Til at afdække dansk skolepolitik benytter jeg regeringens skoleudspil fra 2013, samt Thomas Aastrup Rømers analyse heraf. Mit fokus er på de elementer, der kan knytte sig til de benyttede læringspositioner og den samfundsforståelse, der ligger til grund for udspillet. Således analyserer og belyser jeg ikke enkeltstående elementer af udspillet, som læretid, op- og nedjusteringer af fag og ledelsesopbygning. Alle elementerne er interessante, men de er ikke relevante i henhold til specialets problemformulering, der søger at vurdere Hattie i en dansk læringspædagogisk kontekst og hans mulige indflydelse på den skolepolitiske udformning.

1.5 Disposition

Specialet opdeles i tre dele; 1) Pædagogisk, psykologisk teori og uddannelse, 2) John Hatties forfatterskab og forskningsresultater og 3) John Hattie som fænomen i dansk skolepolitik.

Første del har til formål at danne overblik over de pædagogiske og psykologiske forståelser, der har været med til at forme læringsteori i en dansk kontekst. Der formuleres en historik over den pædagogiske psykologiske udvikling i takt med samfundsforståelser opridset til nutidsforståelser. Dette gøres med henblik på skabe en teoretisk baggrund, der kan benyttes til at placere af John Hatties i en dansk læringspædagogisk kontekst i senere afsnit.

Den anden del omhandler en belysning af John Hatties forfatterskab og forskningsresultater vedrørende begrebet om ”Synlig læring”. Hovedafsnittet er opdelt i yderligere tre dele, hvor første del vedrører Hatties to første udgivelser om ”Synlig læring” (Hattie, 2009; 2014) og metodekritiske overvejelser, mens anden del vedrører Hattie og Yates’ (2014) nyeste bud på læringens anatomi. Formålet er at afdække de forståelser, der er bag Hatties værker og de ræsonnementer, der knytter sig til resultaterne og for at belyse Hattie i et perspektiv om læringspositioner, som præsenteret i tredje del afsnittet.

Den tredje del af opgaven omhandler Hattie som fænomen i dansk skolepolitik og søger at diskutere Hatties position i dansk skolepolitik; hvorfor Hattie har den position og hvilken pædagogisk signalværdi det sender. Dette sker via en diskussion om, hvorfor evidensdebatten er relevant i henhold til skolereformens målsætninger og hvordan disse målsætninger tolkes i en pædagogisk ramme.

2.0 Pædagogisk, psykologisk teori og uddannelse

Følgende afsnit har til formål at danne overblik over de pædagogiske og psykologiske forståelser, der har været med til at forme læringsteori i en dansk kontekst. Dette danner en teoretisk baggrund for at kunne placere John Hatties forfatterskab i dansk læringspædagogisk kontekst i efterfølgende afsnit. Jeg benytter primært Knud Illeris' (2009) bog *"Læring"*, Klaus Nielsen og Lene Tanggards (2012) bog *"Pædagogisk psykologi"*, Gerda Kraft og Klaus Niensens (2006) afsnit *"Et skævt blik på den funktionalistiske pædagogik"* i Elle et. al. (2006), Lyotard (1982), samt Lave og Wenger (2003). Først belyses kompleksiteten af læringsbegrebet og samfundets historiske indflydelse på psykologiske og pædagogiske teorier og forståelser herfor. Dernæst vurderes to af nutidens mest dominerende læringspositioner i form af det funktionalistiske og det kontekstuelle perspektiv.

2.1 Teori om læring

Umiddelbart vil ordet "læring" være et begreb, der forbindes og associeres med det at gå i skole. Dette giver god mening, idet skolerne og uddannelsesstederne er institutioner oprettet af samfundet for at sikre den nødvendige læring til opretholdelse og videreførelse af samfundet. Det er institutioner, hvor de fleste mennesker i Danmark har brugt eller kommer til at bruge mere end 10.000 timer af deres liv. Derfor kan det naturligvis formodes, at denne har præget vores liv i en høj grad (Illeris, 2009, p. 13). En af de mest kendte læringssituationer er klasseundervisning, hvor lærerens tavleundervisning og elevernes gruppearbejde er noget alle skolegængere har oplevet. Nogle individer forstår hurtigt, hvad det drejer sig om, mens andre skal have det gennemgået ad flere omgange. Der er også dem, der har problemer med det; som har vanskeligheder med at koncentrere sig; som har svært ved at se, hvad de skal bruge det til; der har mere omfattende problemer, der kræver specielle betingelser.

Ovenstående demonstrer, at læring er et komplekst fænomen, som indeholder mange forskellige processer og derfor er vanskelig at koge ned til én enkelt fundamental læringsform eller -proces. Endnu mere komplekst bliver det, hvis Knud Illeris' (2009) præsentation af fire forskellige hovedbetydninger benyttes. Ifølge Illeris ind-

går betydningerne på en eller anden måde, når begrebet ”læring” anvendes uspecificeret i dagligsproget;

1. Der kan henvises til resultaterne af de læreprocesser, der finder sted.
2. Der kan henvises til de psykiske processer, der finder sted og fører til ændringer eller resultater, som nævnes i betydning 1.
3. Ordene læring og læringsprocesser kan henføre til samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, der direkte eller indirekte er forudsætninger for læreprocesserne i betydning 2.
4. Ordene læring og læreprocesser bruges ofte i dagligdagssproget, samt i faglige sammenhænge, som mere eller mindre sammenfaldende med ordet undervisning (Illeris, 2009, pp. 14-15).

De fire betydninger illustrerer, hvor bredt begrebet ”læring” favner og hvorfor det kan være vanskeligt at præcisere, hvad der er rigtigt og forkert forståelsesmæssigt. Ikke desto mindre er det et vidt undersøgt emne både historisk set og i nutiden.

Ud fra et psykologisk perspektiv er det især den pædagogiske psykologi, der har beskæftiget sig med læring og perspektiver til undervisning. Pædagogisk psykologi beskrives af Nielsen og Tanggaard (2012), som ” *[...] en underdisciplin af psykologien, med særligt fokus på psykologiske aspekters betydning i pædagogiske praksisser i og uden for skolen[...]*” (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 12). Citatets beskrivelse af pædagogisk psykologi danner baggrund for min brug af feltet til forståelse af teori bag læring og i dette speciales udformning. Det forklares, at en central antagelse i det moderne samfund er, at når vi realiserer den menneskelige fornuft via læringsprocesser, realiserer vi også ”det gode samfund”. Dermed kan de institutioner, der har til formål at realisere fornuften, vurderes som værende nødvendige for udvikling i det gode samfund og det lykkelige menneske (ibid., pp. 12-13). De institutioner, der er tale om, er i en dansk kontekst repræsenteret ved uddannelsessystemet. Nielsen og Tanggaard (2012) skriver, at forsøget på at skabe et rationelt uddannelsessystem ikke har været uden vanskeligheder (ibid.) og netop dette vil jeg belyse nærmere i det nedenstående afsnit om ”den pædagogiske psykologi”.

2.1.1 Den pædagogiske psykologi

I dette afsnit vil jeg redegøre for pædagogisk psykologi, som præsenteret af Nielsen og Tanggaard (2012). Forfatterne har valgt at opdele den pædagogiske psykologi i historiske epoker, hvor feltet således opdeles i tre brede epoker. Jeg vil i den følgende redegørelse kort opridsede feltets historie og herefter koncentrere mig om den tredje epoke, kaldet ”den senmoderne pædagogiske psykologi”. Den senmoderne pædagogiske psykologi repræsenterer nutidsopfattelser og har relevans i forhold til at belyse, hvorfor og hvilken position John Hattie har i dansk skolepolitik.

2.1.1.1 Et historisk overblik over tidligere forståelser af samfund og uddannelse i pædagogisk psykologi (1900-1980)

Nielsen og Tanggaard (2012) skriver, at ” [...] teorier og forskning udspringer ikke alene af forskningsmæssig aktivitet, men er i lige så høj grad influeret af det omgivende samfunds måde at organisere sig på og de dominerende ideer i samtiden.” (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 12). Denne forståelse, hvori samfundet influerer den pædagogiske psykologi, herunder læring og uddannelse, benytter jeg som forståelsesgrundlag i dette speciale. Hvordan samfundet historisk set har haft indflydelse på læringsforståelse og uddannelsessystemets udformning, er relevant for den senere diskussion af John Hattie i en dansk kontekst (se afsnit 4). Derfor vil jeg i det nedestående belyse, hvordan samfundets udvikling og psykologiske forståelser har fulgt ad historisk, før der i næste afsnit tages fat på senmoderne pædagogiske psykologiske periode.

Den første af de tre epoker kaldes for den ”tidlige moderne pædagogiske psykologi” fra 1900-1950. Det kendetegnende for denne periode er fremkomsten af det moderne industrisamfund, hvor mekaniske arbejdsformer leder produktionslivet. Dette har indflydelse på uddannelsessystemet, der i denne sammenhæng forstår læreprocesser som mekaniske, kvantitative og tidsbestemte. Denne forståelse kommer også til udtryk i den pædagogiske psykologi i perioden, hvor behaviorisme dominerer og de centrale undersøgelsespunkter omhandler, hvordan individet kan formes og tilpasses inden for samfundet rammer (ibid., p. 14).

I 1950'erne rammes samfundet af en informationsrevolution, der involverer computerens indtog i produktions- og arbejdslivet, samtidig med, at den mekaniske produktion taber terræn. Dette indleder den ”højmoderne pædagogiske psykologi” fra 1950-1980. Computerens indtog influerer forståelsen af menneskelig læring, hvor mennesket nu vurderes som en størrelse, der indsamler, behandler og opbevarer informationer – ligesom computeren gør. Samtidig med denne computer-analogiske forståelse er mennesket også meningsdannende og symbolbehandlende. Uddannelsessystemet præges af et syn, hvori mennesket betragtes som den centrale aktør, mens pædagogiske værdier består af vækst, mening og motivation. De psykologiske teorier, som dominerer denne periode, er kognitionspsykologi og humanistisk psykologi (ibid., pp. 14-15).

2.1.1.2 Samfundsforståelse og uddannelse i den senmoderne pædagogiske psykologi

Hvor mekaniske arbejdsformer og computeranalogier var fremtrædende tidligere, sker der fra 1980 og fremefter en ændring af måden, der samarbejdes og handles mellem nationer. Den globale handel vinder frem og skaber globale arbejdspladser, hvilket forandrer rammen for produktion, distribution og forbrug. Globalisering åbner for, at varer kan produceres i et land, samles i et andet, alt i mens firmaet bag har hovedsæde i et tredje land. Viden og teknologisk udvikling gør, at uddannelse bliver vigtigere for virksomhedernes konkurrenceevne end tidligere (ibid., p. 88). Den danske stat følger resten af den vestlige verden, hvor staternes rolle ændrer sig fra at være ressource-fordelingsaktører til at skulle sikre optimering af den globale konkurrenceevne. Inden for uddannelsessektoren bliver omstillingsparathed og livslang læring vigtige begreber (ibid., pp. 88-89).

Globaliseringens konkrete indflydelse på uddannelse ses f.eks. ved overgangen til 7-trinsskalaen, der gør det muligt at sammenligne danske elevers karakterer med studerendes karakterer fra andre dele af verden. Karakterskalaen bevidner om, at de danske pædagogiske tanker har ændret sig til i højere grad at tilpasse sig netværks- og markedslogik. Det overordnede fokus i uddannelsessektoren omhandler ikke det at være original, men i stedet om at have kompetencerne, der kan udveksles i og tilpasse sig til globale netværk (ibid., pp. 90-91). Et andet eksempel på globaliseringens

indflydelse på uddannelse opstod i år 2000, hvor 'Programme for International Student Assessment' (PISA) blev skabt som et produkt af samarbejdet mellem OECD-landene. Formålet med PISA er at måle, hvor forberedt unge er til at møde udfordringerne i samfundet. I forbindelse med danske skoleelevers seneste (2012) PISA-resultater, forklarede uddannelsesminister Christine Antorini, at "[...] *Vi ligger stadig over middel. Og det er jo ikke fordi, det er skidt at ligge i middel. Men det er søreme heller ikke godt nok. Det kan aldrig være en ambition for dansk uddannelsespolitik at ligge sådan lunt i midten.*" (Rømer, DR.dk, 2013).

Nielsen og Tanggaard (2012) påpeger, at den relationelle tænkning fremmes i det senmoderne samfund f.eks. via informationsteknologier (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 92). IT er en massiv faktor på de fleste arbejdspladser og ved siden af arbejdslivet, findes de sociale medier, som Facebook, Instagram og Twitter, hvortil statistik fra Danmarks Statistik (DST) viser, at 67 % af danskere, der benytter sig af internettet, har en profil (DST, 2014). Hvor den højmoderne pædagogiske psykologi vurderede den menneskelige essens som kognitive strukturer, baserer den senmoderne pædagogiske psykologi sig på forskellige former for netværk. Nielsen og Tanggaard (2012) beskriver, at "*[...] denne bevægelse fra essentænkning til relations-tænkning sker overalt i samfundsvidenskaberne, hvor diskurser, praksis, arenaer, felter, kontekster og systemer bliver forskellige tilgange til tematisering af den erkendelse, at den menneskelige natur i det senmoderne samfund må forstås relationelt.*" (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 92-93). Denne erkendelse af samfundet og det relationelle menneske i den senmoderne pædagogiske psykologi fungerer som en baggrundsforståelse i forbindelse med de to følgende afsnit, hvor jeg vil redegøre for to store læringspositioner;

- Den *funktionalistiske* (afsnit 2.1.2) forståelse af viden og læring, hvor der hersker en forudsætning om, at individets hensigt med at lære er at tilpasse sig omgivelsernes krav. Indenfor denne position deler uddannelsessystemet samfundets umiddelbare legitimeringsgrundlag i form af performance og derved spiller testresultater en rolle i skolens målsætninger.
- Og det *kontekstuelle perspektiv* (afsnit 2.1.3) på ditto, hvor læreprocesser er vurderet til at være kontekstsensitive og medregner de markører, som konteksten tilbyder. Samtidig belyses kontekstens betydning også ved de praksisfællesskaber, individet deltager i. Videnserkendelsens vilkår

omhandler, at eksisterende praksisser og strukturer medierer menneskets forståelse af verden.

De to store læringspositioner repræsenterer den danske læringspædagogiske kontekst, som Hatties forfatterskab vurderes ud fra.

2.1.2 Funktionalisme og undervisning

I dette afsnit redegør jeg for funktionalisme i undervisning og hertil benytter jeg et afsnit skrevet af Gerda Kraft og Klaus Nielsen i bogen *'Pædagogisk psykologi - positioner og perspektiver'* af Elle et al. (2006). Både Nielsen og Kraft har udgivet og været medforfatter på flere værker, der beskriver ”modsætninger” til det funktionalistiske syn og afsnittets titel, kaldet *'Et skævt blik på den funktionalistiske pædagogik'*, dette afslører også, at det er skrevet ud fra et kritisk syn på den erkendelsesforståelse, der hersker indenfor positionen.

Grundantagelsen i specialet er, at Hatties værker knytter sig til forståelser, der er sammenlignelige med det funktionalistiske perspektiv, idet Hatties resultater præsenterer klare, kvantitative metoder til at skabe læringseffekter for de givne elever. Dette punkt diskuteres videre i afsnit 3.3 om *"John Hattie i et perspektiv om læringspositioner"* og afsnit 4.0 om *"Hattie som fænomen i dansk skolepolitik"*.

Kraft og Nielsen forklarer, at den reformpædagogik, der fra 1970'erne vant frem og etablerede sig som førende indenfor uddannelsespolitiske og pædagogiske tiltag, har en gennemgående ” [...] *dualistisk erkendelsesforståelse, der udmønter sig i en empiristisk vidensforståelse og en forståelse af videnstilegnelse/læring som (radikalt) individualiseret.*” (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 23). En empiristisk vidensforståelse indebærer, at viden er det, som kan bestemmes gennem sansninger. Empirismen består af to hovedteser; 1) alle meningsfulde begreber er afledt af sanseerfaringen og 2) al viden er erfaringsbaseret. Hvordan erfaringer skal tolkes deles også i to og kan henvises til 1) det, der erfares, er private, mentale oplevelser og 2) det, vi erfarer, er en objektiv virkelighed, som eksisterer uafhængigt af den måde, der erfares på (Nils Holtug, denstoredanske.dk). Kraft og Nielsen tager afsæt i Lyotards redegørelse for vilkårene på det pædagogiske felt i den postindustrielle ære, hvor de vestlige uddannelsesinstitutioners udfordring skitseres.

Der identificeres to vidensformer kaldet videnskabelig objektiv viden og narrativ erfaringsbaseret viden. Lyotards hypotese er, at samfundets overgang fra det moderne til det postmoderne, karakteriseres ved ændringer i den videnskabelige videns legitimeringskriterium, som før afhang af sin sandhedsværdi til nu at legitimeres via performance eller ydeevne (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, pp. 23-24). Lyotard

(1982) forklarer, at ” [...] når pertinenskriteriet er performativiteten i det forudsatte sociale system [...] gør man den højere undervisning til et undersystem i det sociale system, og man anvender det samme performativitetskriterium [...]” (Lyotard, 1982, p. 91-92). Hvis uddannelsessystemets eksistensgrundlag er at forvalte videnskabelig viden, deler systemet dermed det givne performance-legitimeringskriterium og defineres som en del af det samlede forudsatte sociale system.

Den narrative viden har ikke et ligeså entydig legitimeringskriterium og nævnes som den vidensform, der danner grundlaget for de sociale bånd. Lyotard (1982) forklarer om den narrative viden, at ”[...] ved viden forstår man langt fra kun en mængde af de denotative udsagn, den blandes op med ideer om at handle, om at leve, om at lytte, osv.” (Lyotard, 1982, pp. 40-41). Kraft og Nielsen (2006) skriver i forlængelse til vidensformerne, at konsekvenserne herfor bliver, at viden løsriver sig fra det, den er viden om; den kan trækkes fra faglige sammenhænge og indgå i enhver sammenhæng. Konsekvensen for uddannelsesinstitutionen er her, at viden ikke længere tilbydes som et erkendelsesmedium, men i stedet tilbydes i en funktionaliseret, varegjort form (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 24).

Kraft og Nielsen forklarer, at reformpædagogikken medfører en funktionalistisk forståelse i uddannelsessystemet. Samtidig diskuteres det, om reformpædagogikken har et politisk formål med uddannelsessystemet, der omhandler socialisering af unge mennesker til at acceptere de herskende samfundsforhold (ibid., p. 25). Senere er de politiske termer blevet mindre og i stedet anvendes lærings- og kvalifikationstermer, der fokuserer på et pædagogisk-indlæringsmæssigt perspektiv, hvor en af de helt store og gennemgående problematikker involverer relevans for den lærende. Kraft og Nielsen gennemgår den pædagogiske diskussion omkring dilemmaet med relevans, der fulgte reformpædagogikken, som involverede begreberne om metode på den ene side og spontanitet på den anden (ibid., p. 26). Ud fra Lyotards begreber forklarer Kraft og Nielsen, at dilemmaet vidner om en splittelse mellem den videnskabelige og den narrative viden, samt disses forrang i undervisningens tilrettelæggelse (ibid.).

Reformpædagogikken medførte en individualiseringstankegang, som også er gældende i den pædagogiske udformning, som Kraft og Nielsen kalder for læringsteorier. At læringsteori har haft fokus på individet, bekræftes også af Knud Illeris, som

skriver, at ” [...] læringsteori tidligere næsten udelukkende drejede sig om den individuelle side af læring [...]” (Illeris, 2009, p. 32). Teorierne følger forståelsen af forholdet mellem viden, undervisning og læring, hvor også en empiristisk forståelse af viden bibeholdes. Læring vurderes som et individuelt anliggende, der er en konsekvens af egenaktivitet (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006., p. 28). Som uddybning til beskrivelsen af egenaktivitet forklares, at ” [...] det, der er genstanden for den institutionelle intervention, er de psykiske processer, der antages at udgøre denne aktivitet [...]” (ibid.). Målsætningen med aktiviteterne er at opnå metakognition, hvilket indebærer viden om, hvad læring er og bevidsthed om den læring, der er i gang, samt kontrol over denne læring.

Denne målsætning vurderes ud fra perspektiver i form af en behavioristisk læringsteori kombineret med tolkninger af kognitionspsykologien på den ene side, samt et eksistentialetisk og humanistisk viljebegreb på den anden side. Det førstnævnte perspektiv indebærer, at kognitive processer er årsag til læring, og at læring og kundskaber derfor er individuelle fænomener, mens det andet perspektiv involverer et viljesbegreb, der vurderes som forudsætning for intentionel aktivitet og dermed, at mennesket som aktiv kan ansvarliggøres (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 28). Den uddannelsestænkning, der pædagogisk og politisk betegner reform- og lærings-teorierne, baseres på en empiristisk erkendelsesforståelse, samt en dualistisk forståelse af forholdet mellem individ og omverden, forklarer Kraft og Nielsen. Undervisningskonsekvenserne af denne pædagogiske forståelsesramme er, at fokus og ansvar for undervisningen lægges på eleven, mens ” [...] ansvaret for undervisningens indholds- og udviklingsmæssige dimensioner ikke placeres eller henvises til politiske agenter eller til markedets øjeblikkelige krav.” (ibid., pp. 29-30).

Som nævnt i ovenstående trækker reformpædagogikken på en empiristisk forståelse og bliver en dominerende faktor inden for uddannelsestænkning. Mens dette finder sted formuleres også andre forestillinger om pædagogikkens grundlag. I det næste afsnit vil jeg redegøre for en af de markante forestillinger, der udspringer som kritik til den funktionalistiske vidensforståelse, i form af det kontekstuelle perspektiv.

2.1.3 Det kontekstuelle perspektiv

I dette afsnit vil jeg præsentere et andet overordnet perspektivs forståelser af pædagogiske problemstillinger. Det drejer sig om forståelser, der har forskellige erkendelsesteoretiske og psykologiske traditioner, men har det tilfælles, at den dualistiske adskillelse af iagttageren og det iagttagne afvises. Afsnittet kaldes ”det kontekstuelle perspektiv” og fungerer som en bred betegnelse, der kan rumme de benyttede positioners erkendelsesmæssige og teoretiske forskelligheder, men samtidig har fokus på den gennemgående enighed om, at konteksten er en mulighed for læring, fremfor at være en mulig ”fejlkilde”.

Jeg har valgt at benytte Gregory Batesons (1990) teori om læringsniveauer, der, som en af de første teoretikere, markerede kontekstens betydning for læring, samt en nyere og meget udbredt position omhandlende situeret læring med fokus på deltagelse i praksisfællesskaber, formuleret af Lave og Wenger (2003). Min antagelse i dette afsnit er, at det kontekstuelle perspektiv repræsenterer forståelser og syn på konteksten og læring, som er inkluderet og berørt i det læringssyn, som Hatties resultater repræsenterer.

2.1.3.2 Gregory Batesons læringsniveauer

Gregory Bateson skrev allerede i 1940’erne nogle af sine værker, hvor kontekst og kommunikation vurderes som værende vigtige for erkendelsen. Batesons antropologiske uddannelsesmæssige baggrund og interesse for læring gjorde, at han påvirkede videnskabelige områder på tværs af traditionelle opdelinger og derfor placeres denne tænkning også indenfor den senmoderne pædagogiske psykologi (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 95). Bateson mener, at konteksten bør være en afgørende retnings- og meningsgivende del af enhver læringsproces og gør dermed op med forståelser om, at relationer og kontekst ikke spiller en afgørende rolle i læring. I teorien opererer Bateson med læringsniveauer, der opdeles i 0-3. Der findes også et fjerde niveau, men dette udlades i det følgende, idet det sjældent realiseres (ibid., p. 95-96);

- Læring 0; omhandler den læring, der sker ved den mest almindelige form for kommunikation, hvor en person udsættes for en meget specifik stimulus, som fører til en meget specifik respons.

- Læring 1; læring er her kendetegnet ved, at læreprocessen indbefatter korrektioner og kan betragtes som en trial-and-error proces.
- Læring 2; vedrører den form for læring, hvor individet lærer, hvor og hvornår et bestemt handlemønster hører til. Begrebet om kontekstmarkører introduceres i den forbindelse og dækker over de markører, der findes i forskellige sammenhænge og som fortæller mennesket, hvad der kendetegner den givne kontekst.
- Læring 3; på dette niveau bliver læring fra niveau 2 fundamentalt reorganiseret. Læringen opstår i situationer, hvor individet oplever, at der er en modsætning mellem den direkte stimuli og den adfærd, der kommunikerer af kontekstmarkørerne (Nielsen & Tanggaard, 2012, pp. 96-102).

Ræsonnementet for Batesons teori er logiske analyser af læringsfænomenet baseret på en grundlæggende forståelse af, at læring er et kommunikativt fænomen og derfor skal forstås som menneskelig interaktion og ikke som et resultat af et kausalt årsags-virkningsforhold (ibid., p. 95-96). Bateson skelner mellem den materielle verden, hvor årsags-virkningssammenhænge hører hjemme, og en organisk verden, der skal forstås ud fra kommunikation (ibid.). I relation hertil forklarer Nielsen og Kraft (2006), at Bateson ikke ser læring som et simpelt forhold mellem et individ og dets omgivelser, men som et kommunikativt forhold, der udspiller sig på to niveauer, hvor konkrete færdigheder læres, mens der samtidig læres på et højere ubevidst niveau at identificere kontekster, der giver det lærte mening. Læreprocessen resulterer altså ikke alene i faktisk kunnen, men også i forståelighed med de kontekster og den kommunikation, hvori denne kunnen hører til (Nielsen & Kraft in Elle et al., 2006, pp. 32-33).

Hvor Bateson repræsenterer ovenstående syn på kontekstens betydning for læring, præsenteres betoningen af individets deltagelse i praksisfællesskaber i det følgende afsnit vedrørende teorien om situeret læring.

2.1.3.3 Lave og Wengers teori om situeret læring

Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring beskrives af Nielsen og Tanggaard (2012) som værende en nyudvikling inden for den kulturhistoriske skole, der har været haft en stor rolle på den pædagogiske scene i mere end 20 år. At være situeret har inden for pædagogiske og psykologiske termer tidligere været forbundet

med konkret tænkning og manglende abstraktion. Lave og Wenger forstår det at være situeret på en anderledes måde, idet de finder inspiration i Vygotskys betoning af, at læreprocessen er spændt mellem individets nuværende kapacitet og dets potentialer. Potentialer der, under de rette betingelser, kan realiseres i samspil med en kompetent anden (Nielsen & Tanggaard, 2012, pp. 139-140).

Laves antropologiske feltundersøgelser af skrædderlærlinge i Liberia, hvor der ikke blev observeret traditionel undervisning, fik hende til at ændre sin opfattelse af, at læring bygger på undervisning. I et senere studie påviste Lave, at husmødre brugte alternative og mere effektive former for matematiske udregninger end dem, de var blevet undervist i. Dette førte til, at Lave kritiserede den desituerede forståelse af læring, som herskede indenfor behavioristiske og kognitive læringsteorier (Steinar Kvale, in Lave & Wenger, 2003, pp. 7-8). Wenger havde en anden baggrund til situeret læring, idet hans tidlige læringsstudier omhandlede læring i forbindelse af software og computerdesign. Sammen formulerede Lave og Wenger teorien om situeret læring, hvori de pædagogiske og læringsmæssige potentialer ligger i dynamikken mellem individets perifere og fuldgyldige deltagelse i et praksisfællesskab. Læring sker gennem deltagelse i social praksis og læring defineres relationelt som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis (Steinar Kvale in Lave & Wenger, 2003, p. 8).

Indenfor situeret læring er det erkendelsesmæssige grundlag knyttet til de praksisfællesskaber, mennesker indgår i. Som case til forståelsen af praksisfællesskaber benytter Wenger observationer af skadesbehandlernes arbejdsdag hos et større amerikansk forsikringsselskab (Wenger, 1991, pp. 30-54). Ved at betone deltagelse i praksisfællesskabet som erkendelsesmæssigt udgangspunkt flyttes den analytiske opmærksomhed fra den funktionelle teoris betoning af enkeltelementer til en relationel bestemmelse af disse. Læring, viden og kognition må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer, hvor det er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer og ikke elementerne selv, der forklarer relationerne (Nielsen & Tanggaard, 2012, pp. 141-142). Lave og Wenger forklarer, at et centralt definerende kendetegn ved situeret læring er en proces, der kaldes legitim perifer deltagelse, hvortil de gør ” [...]opmærksom på det forhold, at de lærernde uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber, og at beherskelse af viden og færdigheder forudsæt-

ter, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab.” (Lave & Wenger, 2003, p. 31). Legitim deltagelse indkredser det forhold, at læreprocessen forudsætter en accepteret (legitim) deltagelse i praksisfællesskabet som betingelse for læring, og samtidig er den en grundlæggende bestanddel af læringens indhold. Perifer deltagelse betoner det karakteristiske ved den enkeltes deltagelse uden at miste forbundetheden til praksisfællesskabet som forudsætning for læreprocessen (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 142).

Nielsen og Tanggaard benytter et eksempel på mesterlæring til at præcisere begrebet om legitim perifer deltagelse, hvor lærlingen begynder med perifere opgaver, eksempelvis henter værktøj. Den nyankomne lærling er hermed i en perifer position, hvor han også har adgang til at betragte, hvilke redskaber, der benyttes, og får dermed en fornemmelse af struktureringen og meningen med det praksisfællesskab, som personen er trådt ind i (ibid.). Læreprocessen har en rettedhed mod at blive en del af praksisfællesskabet og dermed tematiseres læring anderledes end i en funktionalistisk forståelse, hvor læringsoverførelse og internalisering af viden benyttes og dermed knytter sig til undervisning som det centrale medium. I situeret læring bliver deltagelse og forbundethed til praksisfællesskaber det medium, hvori viden genereres (ibid., pp. 142-143).

Sammen repræsenterer Bateson og Lave og Wenger det, jeg betegner som det kontekstuelle perspektiv, hvor begreber om kontekstmarkører og deltagelse i praksisfællesskaber betones. I det følgende afsnit vurderes undervisning i det kontekstuelle perspektiv.

2.1.3.3 Undervisning i et kontekstuellet perspektiv

Som forklaret i afsnit 2.1.2 vil den funktionalistiske pædagogiks grundforståelse omhandle, at uddannelsessystemets primære opgave er at uddanne agenter til den globale konkurrence og forsyne eleverne med konkrete værktøjer til umiddelbar praktisk anvendelse. De kriterier, der definerer uddannelseskonteksten, er sammenlignelige med kriterierne for andre samfundsmæssige kontekster (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 35).

Ud fra det kontekstuelle perspektiv på erkendelse og læring, kan undervisning ikke reduceres til en individuel og funktionel kundskabstilegnelse. Tilegnelse er ikke et forhold mellem individet og den tilgængelige omverden. Erkendelsens vilkår er, at eksisterende praksisser og strukturer medierer menneskets forståelse af verden (ibid., p. 36). Accepteres denne præmis vil undervisningens formål være anderledes, end blot at tilegne eleverne kundskaber. Batesons læringsteori (se afsnit 3.1.3.2) antager, at kvalitativ læring ikke alene indebærer tilegnelse af konkrete kundskaber, men også aktiverer læring på et højere niveau; hvor de faktuelle kundskaber tilegnes, samtidig med at kundskabernes fortolkningshorisont også tilegnes. I forbindelse med tilegnelse af kundskaber lærer eleven også at skelne mellem forskellige kontekstmarkører og kommunikationsformer. Nielsen og Kraft (2006) forklarer, at forudsætningen for kvalitative læringspring findes i spændingsfeltet mellem læringsniveauerne, idet ” [...] det er udfordringen og sprængningen af en tilvant fortolkningshorisont i konfrontationen med noget, som er fremmed for den lærende, der kan føre til opmærksomhed over for nye kontekster for erkendelse.” (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 36). Undervisningen udvikler altså ikke alene og måske ikke primært konkrete kundskaber, men også en medlæring, der markerer sig i etablering af forskellige fortolkningshorisonter, som giver eleven mulighed for at skelne, vurdere og orientere sig i andre praksisser.

Ud fra situeret læring medfører adskillelsen af læring og undervisning, at en relationel forståelse af læring og viden betones og dermed bliver forudsætningen for læring, at eleven får adgang til deltagelse i praksisfællesskaber. Dette er anderledes i forhold til den traditionelle uddannelsestanke, hvor eleven først lærer og derefter får adgang til en profession. Nielsen og Tanggaard (2012) forklarer, at megen undervisning og uddannelse ofte bliver uigennemskueligt for eleverne, fordi de ikke kan se, hvor deres uddannelse fører hen. Derfor indeholder situeret læring en forståelse af, at der er en læringsmotivation i, at eleverne har adgang til en fuldt udfoldet praksis, som medfører, at eleverne kan se, hvor deres uddannelse fører hen. Eksemplet med lærlingen, der starter med at hente værktøj til sin mester, kan benyttes her, hvor den nyankommne kan se, hvad de forskellige årganges lærlinge foretager sig og hvad mestrene foretager sig. Læreprocessen bliver derfor overskuelig og synlig, samt der danner sig en struktur, som viser, hvilke kompetencer og kvalifikationer elevens forventes at mestre senere i forløbet (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 143.). Med adgang menes

aktiv deltagelse i praksisfællesskabet fremfor passiv tilstedeværelse og skal forstås som dynamisk, samt rettet mod yderligere deltagelse og derved skaber gennemsigtighed for eleven.

Kraft og Nielsen (2006) forklarer, at mennesket til dagligt agerer meningsfuldt, praktisk og uproblematisk inden for de fortolkningshorisonter, der definerer daglig praksis. Mulighederne er imidlertid begrænsede og giver ikke anledning til at overskride dagligdagserfaringens orienteringskapacitet. Her tilbyder undervisningssystemet muligheden for at sætte en anden og bredere kontekst for fortolkning af hverdagspraksis (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 37). I et kontekstuel perspektiv vil undervisningens mulighed ikke primært være i tilegnelse af information, men i den medlæring af kontekstmarkører og fortolkningshorisonter, der følger. Undervisningen kan demonstrere faglige resultater som svar på konkrete spørgsmål og særlige måder at etablere problemstillinger på. Derved kan elevens blik åbnes for resultaternes kontekstuelle forudsætninger, meninger og give mulighed til forskellige fortolkningshorisonter (ibid.).

Med en forståelse af undervisning som en praksis, hvor det primære ikke er tilegnelse af faktuel information, men i stedet omhandler fortolkningshorisonter og legitim deltagelse i praksisfællesskaber, repræsenterer det kontekstuelle perspektiv en læringsposition, der ikke fokuserer på kvantitative undervisningsmetodikker, som Hatties værker præsenterer. Det kontekstuelle perspektiv fungerer som en direkte kritik til det funktionalistiske perspektiv, men der knytter sig også kritiske overvejelser til kontekstbetoningen i perspektivet. Et udpluk af disse overvejelser præsenteres i det følgende afsnit.

2.1.3.4 Kritiske overvejelser i forbindelse med det kontekstuelle perspektiv

I det nedenstående afsnit vil jeg redegøre for nogle af de kritikpunkter, der har knyttet sig til situeret læring i en dansk kontekst. Behandling og videre diskussion af kritikpunkterne præsenteres ikke yderligere i dette afsnit, men kan læses i Tanggaard og Nielsen (2006).

Det kontekstuelle perspektiv har fungeret som et kritisk perspektiv til den funktionalistiske forståelse af læring og viden, men der er også formuleret kritiske overvejelser

ved det kontekstuelle perspektivs fokus på kontekstens betydning og social praksis. Tanggaard og Nielsen (2006) diskuterer kritikpunkter af situeret læring i en nordisk kontekst, hvor kognitive og socio-kulturelle diskurser om læring har været dominerende i mere end 20 år. De fremhæver tre kritikpunkter; 1) situeret læring omhandler ikke læring, men socialisering, 2) situeret læring negligerer subjektet og 3) situeret læring betyder underkastelse og reproduktion under de givne forhold (Tanggaard & Nielsen, 2006, pp. 154-155).

Det første af kritikpunkterne er repræsenteret ved Rasmussen (1999), som forklarer, at ” [...] *det kunne se ud, som om fortalerne for situeret læring og mesterlære enten retter bager for smed ved i virkeligheden at mene socialisering, når de skriver læring, eller slet ikke skelner mellem læring og socialisering [...]*” (Rasmussen in Nielsen & Kvale, 1999, p. 207). Dermed afhænger diskussionspunktet i denne kritik af definitionen af læring og socialisering, hvor Rasmussen mener, at situeret læring blander begreberne sammen.

Kritikken om, at situeret læring negligerer subjektet er formuleret af Grønbæk Hansen, der mener, at situeret læring mangler en forståelse af det menneskelige subjekt og at subjektet kan forsvinde i praksisfællesskabet. Argumenterne for kritikken findes i et studium, hvor Grønbæk Hansen observerer, at elever trækker sig fra læringen uden nogen synlig grund og derved ikke kunne forklares ud fra situeret læring (Tanggaard & Nielsen, 2006, pp. 157-158).

Det tredje kritikpunkt, omhandlende situeret læring som underkastelse under de givne forhold, er repræsenteret ved Illeris, som forklarer, at Lave og Wengers begreb om legitim perifer deltagelse har en bagside i form af den indordning, som nødvendigvis finder sted. Illeris' problemstilling omhandler, at enhver læring, ud fra legitim perifer deltagelse, vil blive tilegnet med en bevidsthed om, at det er sådan, man gør. Her kan lærlingens forhold til dette have indflydelse på, om der opstår en ”*ukritisk og begrænsende assimilativ overtagelse*” eller om der bliver tale om ”*forsvar og blokering*” (ibid., p. 160). Dermed kan Illeris' kritik åbne for en problemstilling om, hvordan magt, undertrykkelse, tradition og modstand forstås i læringsammenhænge (Tanggaard & Nielsen, 2006, pp. 160-161).

2.2 Opsamling på afsnit 2.0

I afsnit 2.0 blev det præsenteret, at dominerende samfundsideer historisk set har haft indflydelse på den pædagogiske psykologis forståelser og forskningsfelter. Pædagogiske og psykologiske undervisningsantagelser har ændret sig i takt med samfundsudviklingen og er i dag formuleret ved det senmoderne samfund og globaliseringen. Den læringspædagogiske kontekst er overordnet blevet skitseret i ved to positioner med det funktionalistiske perspektiv på den ene side og det kontekstuelle perspektiv på den anden side.

Antagelserne i afsnittet omhandlede, at Hatties evidensbaserede undervisningsmetodikker ville være forenelige med den vidensforståelse og det undervisningssyn, der er herskende i det funktionelle perspektiv, hvor en empiristisk erkendelsesforståelse og en dualistisk forståelse af forholdet mellem individ og omverden dominerer. På den anden side står modsætningen til det funktionelle syn repræsenteret ved det kontekstuelle perspektiv, hvor kvalitative undervisningsmetodikker ikke kan være universelt gældende og i stedet betones kontekstens betydning for læring.

I det følgende afsnit om ”*John Hatties forfatterskab og forskningsresultater*” er formålet at undersøge de forståelser, der knytter sig til Hatties værker (2009; 2014; Hattie & Yates, 2014) for dermed at kunne vurdere antagelserne om Hatties perspektiv i forhold læringspositioner og ræsonnementerne for hans forskning.

3.0 John Hatties forfatterskab og forskningsresultater

I dette afsnit vil jeg redegøre for, samt vurdere John Hatties forfatterskab og forskningsresultater. Jeg vil primært fokusere på Hatties resultater i forbindelse med begrebet om ”Synlig læring” og dermed ikke belyse Hatties feedbackmodel¹ eller andre afledninger af forskningen. Afsnittet opdeles i tre dele, hvor første del vedrører Hatties to første udgivelser om ”Synlig læring” (Hattie, 2009; 2014), samt kritiske overvejelser ved den benyttede forskningsmetodik, mens anden del vedrører Hatties nyeste udgivelse om ”Synlig læring og læringens anatomi”, hvor Gregory Yates er medforfatter (Hattie & Yates, 2014). Tredje del af afsnittet omhandler placering af Hattie i et perspektiv om læringspositioner, som beskrevet i afsnit 3.0. Formålet er at afdekke de forståelser, der er bag Hatties værker og de ræsonnementer, der knytter sig til resultaterne og ud fra dette at kunne belyse Hattie i et perspektiv om læringspositioner.

Diskussion af Hatties mulige indflydelse på det danske uddannelsessystems aktuelle skolepolitiske udformning, samt evidensbaseret forsknings rolle i uddannelse, præsenteres i afsnit 4.

3.1 Synlig læring

I 2009 udgav John Hattie bogen ”Visible Learning”, som en syntese af mere en 800 meta-analyser relateret til præstationer i uddannelse. Den danske oversættelse er ”Synlig læring” og fremover forkortes dette til SL. Hattie indleder bogen med at forklare, hvad den ikke er: Det er ikke en bog om 1) klasserumslivet, 2) om, hvad der ikke kan influeres i skolen (fattigdom, familieressourcer), 3) om kvalitative studier og 4) ikke en bog om kritik af forskningen på feltet, der ikke er benyttet. I stedet skal den anses som en bog, der sammenkoger mange meta-analyser og præsenterer ” [...] *an explanatory story about the key influences on student learning – it is certainly not to build another ”what works” recipe*” (Hattie, 2009, p. 6). Hattie (2009) forklarer, at udfordringen i uddannelse er, at alt ser ud til at virke og at der ikke findes lærere,

¹ se f.eks. Pedersen, 2012 for en kritisk gennemgang af denne.

som erkender, at de er under-middel. For de fleste lærere er undervisningsgerningen privat og foregår bag lukkede klasserumsdøre. Deres metoder bliver sjældent udfordret og en læreres beretning om, at ”alt går godt”, er nok til, at lærerne får lov til at gøre, som de finder bedst (ibid., p. 1). Dette er et af aspekterne, som Hatties bøger berører og søger at synliggøre.

Efter den statistiktunge udgave af ”Visible Learning” fra 2009 udgav Hattie en mere underviser-henvendt udgave, ”Synlig læring – for lærere” (2014), hvor udregningerne og de statistiske præsentationer er sat i baggrunden og i stedet er fokus på en konkretisering af resultater i undervisning. Niels Egelund, direktør for CSER (Center for Strategisk Uddannelsesforskning og Kompetenceudvikling) og Lars Qvortrup, direktør for LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis) præsenterer det danske forord med en opsummering af, hvordan lægevidenskab i Danmark bevægede sig fra erfaringsbaseret praksis til evidensbaseret praksis. Denne opsummering bruges til drage sammenligninger mellem lægevidenskab og uddannelsesvidenskab. Egelund og Qvortrup forklarer, at grundlaget for det, læger og lærere ved, må være baseret i empirisk viden, som f.eks. hvilke indsatser, der sandsynligvis virker bedre end andre (Egelund & Qvortrup in Hattie, 2014a, p. 12-13). Samtidig påpeger de også, at sammenligningen kan være problematisk, idet lærere til forskel fra læger former eleverne til en ukendt fremtid, hvor der ligger elementer af normativ, ikke-empirisk viden til grund for lærergerningen (ibid., p. 14).

3.1.1 ”Lærere, kend jeres virkning!”

Sloganet i SL er Hatties opråb til lærerne om, at de skal ”*know thy impact!*” (ibid., p. 14), idet stort set alt i undervisning har en effekt. Hattie (2014) bruger en computeranalogi til forklaring af, hvordan SL skal forstås. Ved køb af en computer står der på siden, at den har ”Intel inside”, hvilket fungerer som et kvalitetsstempel, selvom køberen måske ikke ved, hvad det egentligt betyder. ”Intel inside” refererer til processoren eller ”hjernen i computeren” og det viser, at den software og hardware, der udgør computeren funktionalitet, virker. Skolerne har, ifølge Hattie, haft fokus på softwaren (undervisningen) og hardwaren (ressourcer) fremfor på processoren (de kerneegenskaber, der er med til at skabe resultater). Softwaren og hardwaren har været de vigtigste markedsføringsredskaber, som politikere og skoleledere har an-

vendt og har også været de mest debatterede emner, men de udgør ikke kerneegenskaberne ved god undervisning (Hattie, 2014, p. 23). Det ”synlige” omhandler, at:

- Gøre elevernes læring synlig for lærerne.
- At sikre en klar identifikation af de kvaliteter, der gør en synlig forskel for elevernes læring.
- At alle i skolen kan se den synlige indvirkning, de har på skolen (ibid., p. 23).

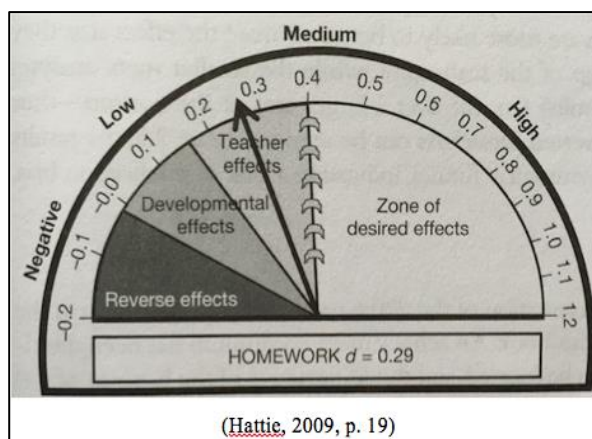
Sten Clod Poulsen (2014) har gennemgået udtrykket ”Visible Learning” i en dansk kontekst, eftersom det kan forstås på to måder. Forstås ”learning” som et substantiv, betyder at være lærd, have lærdom eller kundskaber. Dermed henvises der til læringens resultater i form af kundskaber og kompetencer. Forstås ”learning” som verbum, betyder det at lære, hvilket involverer selve processen i læring (Poulsen, 2014, p. 2). Poulsen forklarer, at Hatties forskning er effektforskning i en ”black box” udformning, hvor et bestemt pædagogisk input → læringseffekt af en vis, gennemsnitlig størrelse og at Hatties forskningsmodel skal forstås som synliggjorte fagkundskaber (ibid.). Baggrunden for Poulsens redegørelse af udtrykket ”Visible Learning” er, at han er stødt på danske skoler og uddannelsesinstitutioner, hvor der hersker en forståelse af, at Hattie dokumenterer *læreprocessen* (ibid.), hvilket ikke er Hatties intention i de tidligere udgivelser (se afsnit 3.2 for læringens anatomi).

3.1.2 Evidensens natur

Hattie (2009) åbner sit metodeafsnit med et spørgsmål om: ville være vidunderligt, hvis der kunne skabes et simpelt kontinuum af præstationseffekter, som derved kunne lokalisere alle mulige influenser herfor?² Et kontinuum, hvor der i den ene side ville være effekter, som forringede præstationer, en midte, hvor der fandtes et nulpunkt for præstationer og en anden side, der viste stigninger i præstationer. Dette er, hvad Hattie metodisk har søgt at lave. Til at skabe et kontinuum, der kunne indeholde så mange mulige effekter, som datasamplet tilbyder, har Hattie benyttet sig af effektstørrelser som skalamålinger. Om effektstørrelser forklarer Hattie, at ” [...] *an effect size provides a common expression of the magnitude of study outcomes for many types of outcome variables, such as school achievement.*” (Hattie, 2009, p. 7).

² Min oversættelse.

Hattie benytter Cohens beskrivelser af effektstørrelser, der benævnes som ” $d = xx$ ” (ibid., p. 8). Ud fra denne terminologi ville $d = 1.0$ indikere en stigning på én standard deviation af effekten, som i Hatties tilfælde vedrører forbedring af skolepræstationer. Som eksempel nævnes, at hvis der implementeres et nyt program (som mængde af lektier) vil $d = 1.0$



betyde, at studerende i programmet gennemsnitligt vil overgå 84 % af de studerende, der ikke er med i programmet (ibid., pp. 7-8). Til at give en visuel forståelse af, hvordan effektstørrelsen har indflydelse, har Hattie lavet et indflydelsesbarometer som vist i figuren til højre. I dette kan læseren se, hvilke beskrivelser, der knytter sig til de givne effektstørrelsesværdier, hvor Hattie selv benytter lektiers værdi.

For at hjælpe læseren med at forstå effektstørrelserne introducerer Hattie en alternativ metode til at aflæse disse via ”common language effect size indicator” (CLE), der er en sandsynlighed for, at en score fra en datamængde vil være større end en score fra en anden datamængde. Eksemplet hertil er en $d = 0.29$ ved at introducere lektier i en klasse. CLE vil her være beregnet til 21 procent, hvilket, ifølge Hattie, betyder, at 21 gange ud af 100 vil introduktionen af lektier give en positiv forskel, eller at 21 procent af de studerende vil stige i præstation sammenlignet med dem, der ikke har fået lektier (ibid., p. 9).

Hattie (2009) benytter sine udregninger af $d = xx$ og CLE til at give læseren et overblik over de metaanalyser, der er foretaget på datasættene, som vist på det nedenstående tabel, hvor gennemsnitseffekten af de store bidragsområder til læring illustreres;

Contribution	No.	Studies	People	Effects	d	SE	CLE
Student	139	11,101	7,513,406	38,282	0.40	0.044	29%
Home	36	2,211	11,672,658	5,182	0.31	0.058	22%
School	101	4,150	4,416,898	13,348	0.23	0.072	16%
Teacher	31	2,225	402,325	5,559	0.49	0.049	35%
Curricula	144	7,102	6,899,428	29,220	0.45	0.076	32%
Teaching	365	25,860	52,128,719	55,143	0.42	0.071	30%
Average	816	52,649	83,033,433	146,626	0.40	0.062	28%

(Hattie, 2009, p. 18)

I det følgende afsnit vil jeg gennemgå kritiske vurderinger af Hatties metodebrug og resultatgrundlag repræsenteret ved Arne Kåre Toppol (2012) og Sten Clod Poulsen (2014).

3.1.2.1 Fund i Hatties statistikbrug

Den norske statistiker, Arne Kåre Toppol, undersøgte i 2011 John Hatties forskningsresultater med den baggrund, at kvantitativ uddannelsesforskning troværdighed står og falder ved, om læserne kan stole på de publicerede resultater. I kvantitative forskningsudgivelser, med statistiktunge bilag, kan det være umuligt for læseren at kontrollere den statistiske metodebrug (Toppol, 2011, p. 460). Med andre ord må læseren stole på det, der angives og have tillid til, at forfattere, fagfæller og redaktioner har kompetencerne til at kontrollere dette for læserne. Toppol forklarer, at metoden med metanalyser og effektstørrelse opstod indenfor psykologisk forskning og blomstrede som en reaktion på den kritik, der var rejst imod den kvantitative forsknings optagethed af signifikans. Siden da har det udviklet sig til også at omfatte uddannelsesforskning, hvor metoden bidrager til at sammenligne, sammenlægge og opsummere undersøgelser for at få et større og mere solidt statistisk grundlag for de givne konklusioner (ibid., p. 463). Det er i denne forbindelse, at Toppol inddrager Hatties (2009) metodebrug, hvortil det beskrives, at Hattie systematisk laver fejl i udregningerne af sin CLE og at Hatties tolkninger af CLE-værdien misforstår indholdet (ibid.).

Hattie (2009) beregner sin CLE som en funktion af effektstørrelsen (Hattie, 2009, p. 9) og hertil forklarer Toppol, at ” [...] *udtrekning av CLE krev dermot meir detaljkjennskap om dei involverte fordelingane da utrekning av sannsyn er fordelingsuavhengig... det eksisterer altså ikkje nokon universell, og fordelingsuavhengig, ein-til-ein korrespondanse mellom verdiar for d og verdiar for CLE [...]*” (Toppol, 2011, p. 465). Dermed gør Toppol det klart, at udregningen af effektstørrelser i metaanalyser ikke er vanskelige, da forskeren blot skal kende middelværdierne og standardafvigelse, men at overførslen fra effektstørrelser til CLE er en mere kompliceret beregning, hvor der ikke eksisterer en universel og ligetil model. I tillæg hertil understreger Toppol, at ” [...] *definisjonen av sannsyn at CLE under ingen omstende kan vere negative eller større enn 100 % [...]* CLE vil alltid vere eit tal mellom 0 % og 100 %.”

(ibid., p. 466). Hattie (2009) forklarede om CLE, at det er ” [...] *the probability [...]*” (Hattie, 2009, p. 9) og dennes definition falder dermed ind under Topphols beskrivelse af, at en sandsynlighed kun kan være mellem 0 % og 100 %. Bagerst i Hatties (2009) bog findes et appendiks over de benyttede meta-analyser og her kan CLE procenter på 219 % og -23 % observeres (se f.eks. meta-analyse nr. 23 og nr. 110.). Topphol konkluderer hertil, at ingen af CLE-værdierne ser ud til at være korrekte (Topphol, 2012, p. 468) og dermed lever Hatties værktøj, hvis formål er gøre læserens forståelse af statistikbrugen lettere, ikke op til hensigten.

I afsnit 4.1.2 gengiver jeg Hatties eksempel på en CLE-forståelse vedrørende lektier med værdien 21 %. Topphol har belyst samme eksempel og forklarer, at procenten er udregnet forkert og selv med en korrekt udregnet procent, forklarer Hattie ikke eksemplet korrekt. Hattie beskriver, at ” [...] *so that in 21 times out of 100, introducing homework into schools will make a positive difference, or 21 percent of students will gain in achievement compared to those not having homework.*” (Hattie, 2009, p. 9). Hatties formulering rummer ikke den korrekte tolkning af sandsynlighedsprocenten, hvor tolkningen burde være ” [...] *at eit tilfeldig valt par av studentar, ein frå populasjonen med heimearbeid, den andre frå populasjonen utan (men elles like populasjonar), vil sannsynet for at eleven med heimearbeid presterer høgare enn eleven utan vere 21 % [...]*” (Topphol, 2011, p. 468). Videre i eksemplet bruger Hattie (2009) den samme CLE-værdi til at forklaring af lektiers effektstørrelse på et klasseniveau, hvilket Topphol kalder for en ”*feilslutning*” (ibid., p. 469).

I et dansk perspektiv har Sten Clod Poulsen (2014) også formuleret undren ved Hatties metodiske brug. Poulsen beskriver, at Hatties resultater er omskabelser af resultater fra tusinder af undersøgelser med tilknyttede fagstatistiske ræsonnementer, som de fleste læsere formentlig har svært ved at tyde. Det påpeges, at når undervisningsmetoder sammenlignes, skal det dokumenteres, at de er forskellige og at metoder med samme navn dækker over en ensartet lærerpraksis i klasseværelset. Poulsen har ikke fundet en sådan dokumentation i Hatties værker og forklarer hertil, at Hattie ikke dokumenterer, at metaanalyserne er sammenlignelige (Poulsen, 2014, p. 3). Hattie nævner kontrolgrupper, men deres kompatibilitet redegøres ikke for. Er de ikke kompatible, kan ” [...] *Hattie have sammenlignet æbler og pærer og møtrikker og blomster og lavet gennemsnitsberegninger på antallet [...]*” (ibid.). Poulsen frem-

lægger flere betragtninger om Hatties håndtering af eventuelle fejlkilder, som ved f.eks. effektstørrelsen om lektier; hvilken type lektier er der tale om; hvor lang tid brugte eleverne; var der observatører med hjemme, der kunne inspicere, om eleverne faktisk lavede lektier. Sådanne fejlkildeovervejelse figurerer ifølge Poulsen ikke klart i Hatties værker (ibid.).

Toppols fund i Hatties statistikbrug førte til en online korrespondance mellem de to, som jeg vil redegøre for i det nedenstående afsnit.

3.1.2.2 Korrespondance mellem Hattie og Toppol

Det norske LPU (Lektorprogrammets programvalg) læste Toppols (2011) artikel og tog kontakt til Hattie, som derved kunne respondere på Toppols fund. Via en blog på LPUs hjemmeside kan læseren se, hvad der blev skrevet mellem LPU, Toppol og Hattie. Jeg vil i det følgende fremhæve nogle af hovedpointerne i korrespondancen.

LPU fremlagde væsentlige pointer fra Toppols (2011) artikel til Hattie, som svarede, at: *"Yes, I did use a slightly different notion to McGraw and Wong [...]"* og *"[...] I read another updated article that was a transformation of their method – but see I did NOT say this in the text."* (LPU, 2012a). I sin bog henviser Hattie til McGraw og Wongs metode til udregning af CLE (Hattie, 2009, p. 9), men han erkender at have benyttet en anderledes metode, end den han henviser til i bogen og bogens litteraturliste. Toppols respons til dette er, at: *"I have not found anything at all in the book suggesting that he actually used another variant of CLE. On the contrary, his explanations of how to interpret the CLE is very similar to what we find in the article from 1992 [...]"* (LPU, 2012b).

Videre forklarer Hattie om CLE, at *"[...] the good news is that no one has ever used the CLE part of the book [...]"* og *"[...] it was but another way of explaining effect-sizes [...]"* (ibid.). Dermed nedtoner Hattie nødvendigheden af CLE-værdiernes korrekthed, idet effektstørrelserne præsenteret som $d = xx$, fungerer bedre end hensigten var. Efterfølgende forklarer Hattie, at CLE ikke blev indregnet i senere versioner af bogen, eftersom de ikke var nødvendige for læseren.

Toppol har læst Hatties besvarelse og kommenterer, at: ” [...] *My criticism of erroneous use of statistical methods will thus probably not affect Hattie’s scientific conclusions. However, my point is, it undermines the credibility of the calculations [...]*” (LPU, 2012b). Derved er det ikke Hatties konklusioner, som Toppol sætter spørgsmålstegn ved, men at de forkerte udregninger af CLE underminerer undersøgelsens troværdighed. I forlængelse hertil forklarer Hattie, at ”[...] *The error does not affect any of the effect-sizes, or change the story in the book. Readers can have confidence in these matters, but the use of the CLE should be discarded [...]*” (ibid.). Toppols hovedpointe er, at undersøgelsens troværdighed er i fare ved forkerte udregningsmetoder, hvor Hattie mener, at læseren skal se bort fra de forkerte udregninger og i stedet se mod de korrektudregnede effektstørrelser.

Toppol vurderer ikke, at der er et særligt grundlag for at sætte spørgsmålstegn ved udregningerne af effektstørrelser i Hatties bog, men fremhæver igen eksemplet fra afsnit 3.1.2.1, hvor Hattie benytter samme effektstørrelse på et individuelt niveau og et klasseniveau; ”*He seems to imply that an effect size at the individual level can be directly transferred to the class level. If this confusion is carried out throughout the book, it is in fact quite serious [...]*” (ibid.). Hvis Hattie ikke har skelnet mellem værdier benyttet til individuelle niveauer og klasseniveauer igennem sin bog, kan det ifølge Toppol drage tvivl om bogens konklusioner. Hattie har ikke kommenteret på denne bemærkning. Efterfølgende har jeg været i kontakt med Toppol over mail for at høre, om der er sket mere med sagen siden 2012. Hertil svarer Toppol, at han ikke kender til yderligere resultater, men at der i Norge lige nu raser en undervisningsdebat, hvor Hatties resultater bliver diskuteret.

I det følgende afsnit præsenterer jeg pointer fra den nyeste bog i serien om SL, hvor Hattie og Yates præsenterer deres bud på læringens anatomi og teorier herfor.

3.2 Læringens anatomi

I 2014 udgav Hattie den tredje bog i serien om SL, hvor han denne gang har samarbejdet med uddannelsesforskeren Gregory Yates. På sin universitetsside skriver Yates, at hans interesseområder omhandler uddannelsespsykologi fra et perspektiv om kognitive læringsprincipper og emotionelle faktorer (Yates, University of South Australia), hvilket også er en del af det, Hattie og Yates' samarbejde involverer, idet de kortlægger "læringens anatomi". I bogen skelnes der ikke mellem, hvem af forfatterne, der har skrevet hvilke afsnit og det kan derfor formodes, at pointer og teorier i bogen repræsenterer begges synspunkter. I forordet har Niels Egelund og Lars Qvortrup (2014) igen været danske skribenter bag, og her gør de det klart, at: "*[...] det er ikke en bog om læringsteorier, og det er heller ikke en bog om kognitiv psykologi eller om neuropsykologi [...]*" (Egelund & Qvortrup in Hattie & Yates, 2014, p. 12). I stedet skal det ses som en bog, der præsenterer, hvordan læring ser ud og hvordan den kan fremmes.

Med henblik på at belyse bogens relevans i en dansk kontekst opsummerer Egelund og Qvortrup skolereformens indhold til; "*[...] undervisningen og den pædagogiske praksis skal tilrettelægges efter læringsmål, som skal oversættes til kompetencemål, som igen kan udtrykkes i videns- og færdighedsmål, sådan at underviserne helt konkret kan se, om det, de gør, har de tilsigtede effekter [...]*" (ibid., p. 10). Den gamle dannelsestænkning er skubbet til side til fordel for en forskning, der leverer empirisk baseret viden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og læringsudbytte, forklarer de, og igen inddrages et eksempel med læger og andre beslægtede professioner (ibid., p. 11). Dermed kommer Hattie og Yates' bog i spil, idet den søger at sammenfatte konklusioner fra tidligere bøger om SL med overvejende evidensbaserede læringsteorier.

Hattie og Yates (2014) sammenfatter deres beskrivelser af læring ud fra ni principper, hvoraf jeg har valgt et udpluk, der tydeligt kan sættes i relation vidensforståelserne præsenteret i afsnit 3.0. Principperne er spredt ud over flere af kapitlerne i bogen og jeg vil i det følgende beskrive de læringsteoretiske overvejelser, der ligger bag.

- **Princip nr. 2;** Vi lærer naturligt af eksponering for informationer, der opfanges af vores sanser. Men for at forøge vores vidensbase må denne information besidde et niveau af organisation, som svarer til den måde, vores hjerner er struktureret og organiseret på (Hattie & Yates, 2014, p. 20).

Dette princip omhandler, ifølge Hattie og Yates, den forudgående videns rolle i læring, og indeholder kognitive forklaringer, der omhandler, hvordan viden erhverves, hvordan viden lagres i hjernen og virkningen af kognitiv belastning. I kapitlerne tilknyttet til princippet gennemgås multilagringsteorien, indeholdende ikonisk-, korttids- og langtidshukommelsen. I forbindelse hertil nævnes chunking som en effektiv læringsstrategi (ibid., pp. 161-176). Hattie og Yates benytter CLT (cognitive load theory) som baggrund for at forstå kognitiv belastning i læring, idet denne forholder sig direkte til problemet med, hvorfor læring er så vanskelig for mennesker og specificerer, hvordan lærere kan gøre det lettere for elever at lære og lagre ny information (ibid., p. 201). Forfatterne forklarer, at: ”[...] *novicer siger måske alle de rigtige lyde og nikker alle de rigtige steder, men den anstrengelse, der er involveret i at følge med i en undervisningssekvens [...] kan stadig være for stor til at gøre det muligt, at nogen vedvarende ændring af videnskemaer kan finde sted.*” (ibid., p. 210). Videre nævner Hattie og Yates, at der også mangler et aspekt ved denne forståelse og hertil menes ”vores sociale hjerne” (ibid., p. 175). Dette aspekt berøres i næste princip:

- **Princip nr. 4;** Mennesker, der lærer, har enorm gavn af sociale eksempler, styret undervisning og korrektiv feedback. At lære ved at blive eksponeret for information fra andre mennesker repræsenterer et fundamentalt aspekt, der underbygger menneskelig tilpasning og evolution (ibid., p. 20).

Princippet repræsenterer den grundlæggende baggrund for social læringsteori, hvor Hattie og Yates har fokus på lærer/elev-relationen. Skolen ses som ”moderator af udviklingsbaner” for eleven, der skal arbejde mod positive relationer mellem læreren og eleven for at undgå konflikt og præge eleverne til større tilpasning i skolesammenhæng (ibid., pp. 45-65). Til princippet knyttes også begrebet om observationslæring gennem demonstration, hvor den lærerende gives mulighed for til at iagttage de relevante færdigheder, demonstreret af en kompetent person. Hattie og Yates påpeger, at en god model ikke blot reproducerer den ønskede færdighed, men også gør det med en bestemt fremgangsmåde, der giver den lærerende mulighed for at analysere,

fortolke og huske. Forfatterne benytter denne forståelse til at stille spørgsmålstegn ved udtrykket ”det, jeg hører, glemmer jeg, det jeg gør, forstår jeg” og præsenterer observationslæring som en form for vidensoverførsel. I forlængelse til den direkte interpersonelle vidensoverførsel, Hattie og Yates henviser til, forklares det, at; ” [...] *den information, der kommunikeres gennem instruktion, interpersonel kontakt, direkte sociale modeller og verbal overførsel kan være holdbar, mere sikkert tilgængelig og stærkere valideret end den viden, der konstrueres gennem et individs uassisterede, induktive processering.*” (ibid., p. 122). Begrebet om vidensoverførsel skal ikke benægtes af lærere. I stedet skal begrebets sociale og dynamiske natur erkendes (ibid., pp. 113-116).

Afsnit 4.1 og 4.2 danner et overblik over Hatties begrundelser og forståelser er i henhold til begrebet om SL, samt de teoretiske overbevisninger, der knytter sig til læreprocessen fra Hattie og Yates’ synspunkt. Dette overblik vil i det følgende afsnit sættes i relation til de førende positioner i den danske uddannelseskontekst (se afsnit 2.0). Afsnittet om evidensens natur vil blive diskuteret videre i afsnit 4.0, hvor Hattie som fænomen i dansk skolepolitik vurderes.

3.3 John Hattie i et perspektiv om læringspositioner

I sine værker bekender Hattie ikke eksplicit sit perspektiv i forbindelse med læringspositioner. Det gøres klart, at bogen fra 2009 ikke søger at præsentere læringsprocessen, men udelukkende søger at fremlægge en historie om indflydelser på de studendes læring. Uden at bekende sin position accepterer Hattie dog et syn på skolen, som en institution, der bør skabe og have betydelig påvirkning på individers: *”viden og forståelse [...] og udvikling af personligheden, det vil sige elevens intellektuelle, moralske, medborgerlige og præstationsrelaterede karakter.”* (Hattie, 2014, p. 27). I indledningen til *”Synlig læring”* (2014) forklarer de danske forfattere, at Hattie ikke genopliver en *”for længst begravet behavioristisk kausalitetstænkning”* (ibid., p. 12), idet han arbejder med korrelater og ikke med årsager.

Kraft og Nielsen (2006) nævner et forskningsprojekt, i deres gennemgang af funktionalisme, som er udformet efter klassisk behavioristisk taksonomilogik indeholdende minutiøse målsætninger og kontrol af målfastsættelsen. I forlængelse hertil præsenteres en viden, der ikke vurderes for sin gyldighed, men: *”[...] alene for sin funktionalitet: Der forudsættes en erkendelsesmæssig individualisme, der opfordrer til, at informationerne kan trækkes ud af deres faglige sammenhæng og kombineres vilkårligt for at indgå i elevens opbygning af individuelle kundskabs- og læringsmål.”* (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 29). I og med, at Hattie gennemgår kvantitative resultater baseret udelukkende på præstationer, bekender han sig implicit til den funktionalistiske grundopfattelse af viden formet af individualisme og dualisme. Poulsen (2014) nævner i sin gennemgang af Hattie, at den eneste måde, hvorpå Hatties resultater er sammenlignelige og kan sammenfattes til effektstørrelser, er, hvis resultaterne (præstationerne) er afmålt på samme måde. Den eneste tilgængelige metode til dette er: *”[...]digitaliserede multiple-choice tests af nøjagtigt samme version med de samme indbyggede beregningsmodeller [...]”* (Poulsen, 2014, p. 3) og disse involverer en implicit accept af en vidensforståelse, som beskrevet af Kraft og Nielsen (2006), idet der fokuseres på individuelle præstationer omhandlende genkaldelse af faglige komponenter i en anderledes kontekst end i undervisningen. Lignende testtyper er ikke fundet fremmede for elevens læring i danske sammenhænge (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 189) og derved viser resultater, baseret på sådanne målingstyper, muligvis ikke de sande effektstørrelser bag den givne læringsindflydelse.

I afsnit 3.1 om ”*evidensens natur*” beskrives det, at kontrolgrupper og fejlkilder nævnes i Hatties bøger, men ikke i et sådant omfang, at læseren får overblik over disse. Et af de elementer, som Hattie ikke berører i større grad, er kontekstens indvirkning på resultaterne. I præsentationen af læringens anatomi inkluderer Hattie og Yates sociale læringsteorier, som hovedsageligt er benyttet i henhold til relationen mellem lærer og elev (Hattie & Yates, 2014, pp. 45-56; 113-126) og hvordan læreren positivt kan påvirke elevens læring (ibid.). De benyttede sociale læringsteorier berører ikke læring som et kommunikativt fænomen med kontekstmarkører og læringsniveauer (se afsnit 2.1.3.2 om Bateson) og tilbyder ikke en redegørelse af, hvad konteksten består af og hvilken indflydelse denne formodes at have. ”Ressourcer” nævnes som faktorer knyttet til individet, der ikke kan ændres i skolen. Det nævnes i bogen, at elementer i læringen kan være kontekstafhængig, men ikke, hvad der menes med dette. I og med, at Hattie ikke bekender sin position eksplicit, afviser han heller ikke et kontekstuel perspektiv som en fejlforståelse, hvilket forfatterne gør med andre læringsforståelser, som ikke har evidensen med sig (ibid., pp. 239-250; 251-260; 261-266), men perspektivet anerkendes og fremhæves ikke i stil med Batesons teori eller Lave og Wengers teori.

Med teorien om direkte interpersonelle vidensoverførsel i princip nr. 4 berører Hattie og Yates begrebsmæssige betegnelser, der i et vist omfang kan sammenlignes med ideerne bag mesterlærerprincippet. Det, der sker mellem den lærerende og læren, påpeges dog ikke yderligere og konteksten betydning i denne form for vidensgenerering negligeres i henhold til teorien om praksisfællesskaber, hvor læring, viden og kognition må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer og det her er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer og ikke elementerne selv, der forklarer relationerne (se afsnit 3.1.3.3 om Lave og Wenger). Hattie og Yates synes at have fokus på kognitionens og lærer/elev-relationens indflydelse i stedet.

Selvom det påpeges, at bogen ikke er en kognitiv læringsbog, demonstrerer indholdet i høj grad kognitive læringsteorier og -forståelser, hvilket involverer et individualiseret syn på videnstilegnelse og selve forskningsundersøgelsen bag SL accepter implicit den funktionalistiske forståelse af viden og skoleinstitutionens formål. Uden at

bekende det eksplicit, giver Hatties forskningsresultater metodiske værktøjer til den videnstilegnelse, der knytter sig til funktionalistiske forståelse af læring.

3.4 Opsamling på afsnit 3.0

I afsnit 3.0 blev det blev John Hatties forfatterskab vedrørende SL vurderet. Fokus er på læringseffekten og hvilke undervisningsmetoder, som lærerne kan benytte, der sandsynligvis giver det bedste udbytte. Lærerne anses som nøglen og SL rummer de mest effektfulde værktøjer. De metodiske ræsonnementer bag Hatties resultater blev vurderet ud fra kritiske overvejelser om den kvantitative undervisningsforsknings troværdighed præsenteret af Toppol og Poulsen. I den nyeste bog om SL tilføjes delen om ”læringens anatomi”, hvor formålet er at præsentere, hvordan læring ser ud og hvordan den fremmes. I den præsenteres en række forskellige teoretiske bud på, hvad læring er, primært i form af kognitive forståelser og fokus på individet.

I Hatties værker bekendes ikke eksplicit stillingstagen i forhold til læringspositioner, men de præsenterede pointer repræsenterer et individualiseret syn på videnstilegnelse, og Hatties forskningsundersøgelse accepter implicit den funktionalistiske forståelse af viden og skoleinstitutionens formål. Derved kan det hævdes, at Hatties forskningsresultater tilbyder metodiske værktøjer til den videnstilegnelse, der knytter sig til funktionalistiske forståelser af læring.

I det følgende afsnit vurderes og diskuteres Hatties forfatterskab og resultater i en kontekst omhandlende dansk skolepolitik, hvor analyser af regeringens skoleudspil vurderes i henhold til diskussionen om evidensbaseret praksis, der figurerer i det danske uddannelsessprog.

4.0 John Hattie som fænomen i dansk skolepolitik

Som indledning til dette afsnit vil jeg igen benytte citatet af Nielsen og Tanggaard (2012), som omhandler at: ” [...] teorier og forskning udspringer ikke alene af forskningsmæssig aktivitet, men er i lige så høj grad influeret af det omgivende samfunds måde at organisere sig på og de dominerende ideer i samtiden.” (Nielsen & Tanggaard, 2012, p. 12.). Citatet kan bidrage til en belysning af, hvorfor Hatties evidensbaserede forskning vinder frem i en international og dansk kontekst. I de følgende afsnit vil jeg diskutere, hvorfor evidensdiskussionen er relevant i henhold til skolereformens målsætninger og hvordan disse målsætninger tolkes i en pædagogisk ramme, samt vurdere Hatties forsknings indflydelse på det danske skolevæsen.

4.1 Evidensbaseret praksis og dansk skolepolitik

John Hatties bøger om SL præsenterer hvilke undervisningsindflydelser og metoder, der har den bedste målbare effekt og kan derved fungere som et værktøj og en opslagsbog til læreren, der vil benytte evidensbaserede undervisningsmetoder. Det kan imidlertid diskuteres, hvorvidt lærere i den danske undervisningssektor kan har et valg i forhold til at benytte evidensbaserede metoder jævnfør den skolepolitiske udvikling. Dette belyses yderligere i afsnit 4.1.2. I det følgende afsnit vurderes evidensbaseret forsknings legitimeringsgrundlag i undervisning.

4.1.1 Evidens i undervisning

Gert Biesta (2014) forklarer, at der er noget intuitivt tiltrækkende ved tanken om, at evidens bør spille en rolle inden for professionelt arbejde som undervisningsgerningen. Videre kan det betragtes, at professionelt arbejde generelt er orienteret mod menneskelig trivsel og derved er det vanskeligt at argumentere mod brugen af den bedst tilgængelige evidens. Evidensgrundlag negligeres således ikke. I stedet kan det diskuteres, hvilken rolle evidens skal spille (Biesta in Tanggaard et al., 2014, pp. 38-39). Dette er især et relevant spørgsmål for politiske beslutningstagere for at undgå urealistiske forventninger til evidens. Diskussionen om evidens kan opdeles i to lejre, hvor den ene side er skeptiske overfor brugen, er den anden side fortalere for en

”medicinsk model”, der kan være løsningen på mange problemer inden for uddannelsesområdet (Biesta in Tanggaard et al., 2014, p. 39). På trods af, at Hattie eksplicit forklarer, at hans værker ikke er en ”how to”-bogserie, bidrager forskningsresultaterne og de senere udgivelser om SL med guides til, hvordan lærerens undervisning kan optimeres. Derved er det ikke urimeligt at placere Hattie mere til evidensfortalernes side end til den skeptiske side, som Biesta repræsenterer.

Biesta forklarer, at brug af evidens kan true med at erstatte professionelle skøn og den bredere demokratiske debat om uddannelsens mål, formål og frembringelsen af disse. Til at fremhæve sine pointer analyserer Biesta epistemologi, ontologi og praksis i relation til evidens og opererer i forlængelse hertil med begreber om videns-, effektivitets- og anvendelsesunderskud (ibid., p 40). Disse analyserer gennemgås af videre af Biesta, men mit fokus er på hovedpointerne, som Biesta præsenterer.

4.1.1.1 Evidensforståelse af ”hvad der virker”

Biesta henviser til Oxford Dictionarys definition af evidens som værende: den tilgængelig mængde kendsgerninger eller information, der indikerer, hvordan en overbevisning eller en påstand er sand eller gyldig. Evidens har med spørgsmålet om sandhed at gøre, men sandhed og falskhed er ikke direkte relateret til evidensen (ibid., p. 40-41). Defineres viden som ”begrundet sand overbevisning”, mener Biesta, at evidens spiller en afgørende rolle for begrundelsen af sådanne overbevisninger. Evidens bidrager til begrundelsen for, at en bestemt overbevisning kan betragtes som værende sand og adskiller sig dermed fra den betydning, som viden har. Dette åbner muligheden for, at evidens kan betyde mere end ”sand viden” og der ikke blot kan siges, at der eksisterer en mekanisk sammenhæng mellem evidens og sandhed. I stedet skal den relative vægt af det, der fremlægges som bevis for en overbevisning, vurderes (ibid.).

I diskussioner om evidensbaseret praksis opfattes evidens ofte som et kognitivt begreb, der er ensbetydende med sand viden. Endvidere forstås evidens som videnskabelig viden; viden, der er generet gennem videnskabelig forskning. Særligt er der fokus på en bestemt form for videnskabelig forskning: eksperimentel forskning. Diskussionen om ”hvad der virker” er relevant i den forstand, at mange opererer på basis af en model, hvor der genereres forandringer i forsøget på at skabe en situation, der

menes at være bedre eller ønskelig (Biesta in Tanggaard et al, 2014, p. 42). Hatties resultater er ikke skabt ud fra eksperimentel forskning, idet han præsenterer en syntese af meta-analyser, men det må formodes, som beskrevet i afsnit 3.3, at de oprindelige dataindsamlinger har haft et måleværktøj, der falder ind under kategorien om randomiserede kontrollerede forsøg. Derved videreføres en forståelse af videnskabelig viden og evidens ud fra de vilkår, som Biesta præsenterer.

4.1.1.2 Den værdibaserede undervisning

Biesta fremhæver, at undervisning er en teleologisk praksis. Det vil sige en praksis, der er styret af et telos; formål. Derfor må beslutninger om uddannelsesmæssige handlinger og ordninger altid medregne, hvad meningen er med handlingerne. Undervisningens teleologiske karakter medvirker til, at ”hvad der virker” er sekundær i henhold til formålet. Først når der kan svares på, hvad der ønskes opnået, kan metoder til opnåelse diskuteres (ibid., pp. 52-53). I og med, at evidens højst kan tilvejebringe mulige sammenhænge mellem handlinger og konsekvenser, er ideen om evidensbaseret praksis problematisk. Er evidens det eneste grundlag for uddannelsesmæssig praksis, vil denne praksis være uden retning. Derfor kommer værdier forrest, når samtalen omhandler uddannelse, forklarer Biesta (ibid.).

Hattie forklarer, at evidens er vigtig i uddannelse, idet ”[...] *we need a barometer of what works best, and such a barometer can also establish guidelines as to what is excellent.*” (Hattie, 2009, p. xi). Hattie fremhæver lærerne, som de vigtigste personer i undervisning og påpeger, at forskningen kan fungere som retningslinjer. Ved at have opmærksomhed på underviserens vigtighed, kan Hatties standpunkter sammenlignes med den evidens-oplyste praksis. Biesta forklarer hertil, at pointen er den samme mellem evidensbaseret og evidens-oplyst praksis, idet der stadig skal foretages en vurdering af, hvorvidt evidens ønskes anvendt og at dette er en værdidom (Biesta in Tanggaard et al., 2014, p. 53).

Biesta fremhæver, at overvejelser om evidens rolle især er vigtig for politiske beslutningstagere. Dette er en relevant problemstilling i henhold til at udrede Hatties mulige indflydelse på den danske skolepolitik. Derfor vil jeg i det følgende afsnit belyse den danske skoles retning, samt vurdere, hvilken rolle evidens spiller i danske skolekontekst.

4.1.2 Skolens retning

I dette afsnit benytter jeg Thomas Aastrup Rømers blog indlæg, der analyserer regeringens skoleudspil fra 2012 (Rømer, thomasaastruproemer.dk, 2013). Udspillet udmøntede sig efterfølgende til folkeskolereformen om ”den nye folkeskole”. Forfatteren er kritisk i sine formuleringer om skolens udvikling, men præsenterer pointer, der kan bidrage til en forståelse af, hvorfor Hatties resultater kan have relevans for og indflydelse på dansk skolepolitik.

Rømer forklarer, at regeringens udspil om ”Gør en god skole bedre” berømmes af næsten alle partier og avisredaktioner og at der fra politisk side mest har været kritiske røster om skoledagenes længde og aktivitetstimer. Rømers fokus er ikke på disse to elementer, men derimod på udspillet grundlæggende filosofi og begrebsapparat; ”*Vi har med andre ord at gøre med et ideologisk system, der er ved at bemægtige sig hele vores uddannelsessprog, som dermed omdannes til noget, der på overfladen ligner noget kendt og nyttigt, men som i virkeligheden fortrænger det.*” (Rømer, thomasaastruproemer.dk, 2013).

En af de pointer, som Rømer præsenterer, omhandler udspillet manglende hensyntagen til folkeskolelovens formålsparagraf; åndsfrihed, frihed, folkestyre, kulturforståelse; alle de ord, som har gjort Danmarks skole til et pædagogisk sted igennem århundreder. I stedet fokuseres der på mål og udfordringer, som er taget ud fra PISA-målinger i forbindelse med præstationer i læsning og matematik. Rømer taler om en samlet ideologi, idet læreruddannelsesrapporten, Kommunernes landsforenings skolesyn, dagtilbudspolitikken, nye overenskomster og regeringens udspil alle arbejder i samme retning af en: ”*[...]dannelsesfjendsk ideologi, der udelukker formål, kundskaber og pædagogisk frihed [...] og erstatter disse med operative mål og tekniske færdigheder.*” (ibid.). I Rømers analyse af regeringens udspil præsenteres ikke eksplicite læringssyn eller –teorier, men der sættes fokus på operative mål og færdigheder, som f.eks. kan måles og vurderes ud fra PISA-test. Dette repræsenterer elementer af en vidensforståelse, der er sammenlignelig med de empiristiske tanker og den dualistiske erkendelsesforståelse, der præger det funktionalistiske perspektiv. Viden måles på resultater i nationale og internationale tests, hvortil konsekvenserne bliver, at viden løsriver sig fra det, den er viden om. Ifølge Kraft og Nielsen (2006) be-

tyder dette, at uddannelsesinstitutioner ikke længere tilbyder viden som et erkendelsesmedium, men i stedet tilbyder det i en funktionaliseret, varegjort form, der kan trækkes fra faglige sammenhænge og indgå i enhver sammenhæng (Kraft & Nielsen in Elle et al., 2006, p. 24-30).

Rømer skriver, at: ” [...] *skolereformen er altså en ren og skær Pisa-baseret konstruktion.*” (Rømer, thomasaastruproemer.dk, 2013). De klare mål og de operative måltal baseres på resultater i den internationale PISA-test, som eleverne deltager i efter at være blevet undervist af lærerne. Regeringen er opmærksom på, at lærerens rolle er vigtig og derfor er der også udtænkt hjælpemidler hertil. Udspillet berører evidens og forskning, hvor der fokuseres på styrket forskning i pædagogik og undervisningsmetoder, som skal sikre en bedre effekt af undervisningen. Dette skal styrke ”[...] *grund- og efteruddannelses for lærere og pædagoger og dermed undervisningen i folkeskole.*” (UVM, 2012, p. 44). Lærere skal have adgang til viden om, hvilke undervisningsmetoder, der virker, så de kan yde en moderne undervisning af høj kvalitet (ibid., p. 12). Når målet omhandler undervisningsmetoder med den bedste effekt, er Hatties resultater nærliggende, idet de præsenterer helt konkrete, evidensbaserede lister over, hvad der har højest effekt i undervisningen. Disse kan fungere som værktøjer til målopnåelse og kan sættes i relation til det skolepolitiske billede, der indeholder operative mål og tekniske færdigheder.

Ifølge Rømer referer flere indflydelsesrige danske uddannelsesdebattører til Hattie (Rømer, thomasaastruproemer.dk, 2015a) i pædagogiske og uddannelses sammenhænge. Det samme gælder for både regerings- og oppositionspartier (Hellisen, folkeskolen.dk, 2013), hvilket bevidner om Hatties rodfæstede position i den danske skolepolitik. Hertil synes det nødvendigt at have kritiske overvejelser om Hatties metoder og resultater, f.eks. som præsenteret af Topphol (2012) og Poulsen (2014) i afsnit 3.1.2.1, in mente, når beslutningstagere bestemmer evidensens rolle i uddannelse. Hvis politiske beslutningstagere eller skoleledere læser Hatties resultater og baserer deres målstrategier her ud fra, er det nødvendigt og essentielt at vide, om Hatties resultater rent faktisk er resultater af det, de påstår at være og ikke fejlslutninger afstedkommet af fejlregninger eller misfortolkninger af indholdet. Som Biesta (2014) forklarer, er der noget intuitivt tiltrækkende ved evidens, hvilket også er gældende i forhold til den enorme mængde data, Hatties team har arbejdet med. Hattie

repræsenterer lærergerningen som synliggjort og måske er det derfor, at der skulle gå tre år efter den første udgivelse, før nogen opfangede den, ifølge Topphol, forholdsvis simple, men alvorlige fejludregning af CLE-værdier. Værdierne blev, som tidligere beskrevet, efterfølgende sløjfet af Hattie, men det er ikke utænkeligt, at nogle fagprofessionelle har benyttet metoder med sandsynlighedsværdier på mere end 200% i effektværdi og behandlet dem, som var det deres faktiske størrelse. Yderligere åbner Hatties position i den danske skolepolitik også op for overvejelser om, hvilke pædagogiske budskaber og forståelser, der signaleres ved brugen af netop denne type af forskningsresultater. Dette emne diskuteres videre i det følgende afsnit omhandlende den pædagogiske signalværdi ved brugen af Hattie.

4.1.3 Hattie og den pædagogiske signalværdi

Som beskrevet i afsnit 3.3 baserer indholdet i Hattie og Yates' bog om "Synlig læring og læringens anatomi" i høj grad kognitive læringsteorier og -forståelser, hvilket involverer et individualiseret syn på videnstilegnelse og selve forskningsundersøgelsen bag SL kan relateres til en funktionalistisk forståelse af viden og skoleinstitutionens formål. Hatties forskningsresultater giver altså metodiske værktøjer til den videnstilegnelse, der knytter sig til den funktionalistisk forståelse af læring. I det foregående afsnit pointerede jeg, at Hatties resultater i høj grad kan sammenfattes med den seneste skolereform, hvor lærerne skal have adgang til viden om, hvilke undervisningsmetoder, der virker og derved yde en moderne undervisning af høj kvalitet. Peter Kemp (2014) har fremlagt en tese om, at skolen er på vej til at blive en kaserne for fabrikation af soldater i konkurrencesamfundet (Kemp in Tanggaard et al., 2014, p. 131). Tesen opstår på baggrund af overvejelser om læreruddannelsen og skolebekendtgørelsen og er en af mange teser, som Kemp fremfører i henhold til, hvor skolen er på vej hen, men især denne tese er relevant at sammenligne med de pointer, der fremføres i den funktionalistiske læringsforståelse.

I afsnit 2.1.2 redegjorde jeg for det funktionalistiske perspektiv i uddannelse, hvortil det blev beskrevet, at hvis uddannelsessystemets eksistensgrundlag var at forvalte videnskabelig viden, ville systemet dele det givne performancelegitimeringskriterium og defineres som en del af det samlede forudsatte sociale system. Samfundets udvikling har altså en afgørende effekt på skolens legitimerings-

grundlag. I Kemps tese benyttes begrebet om konkurrencesamfundet, hvor performance står i høj kurs. Ud fra dette repræsenterer det funktionalistiske perspektiv en retning, der fokuserer på performance, som i skolesystemet er målbart ved f.eks. testning. Skolereformen baserer sig implicit det grundlag, at PISA-test resultaterne er afgørende for, om skolen er en succes eller ej. Undervisningsminister Christine Antorini udtalte i 2013 om danske PISA-resultater, at det ikke var godt nok at være i midten af PISA og at de danske ambitioner er højere end det (Rømer, DR.dk, 2013). Testresultaternes sammenligning med andre landes resultater er et afgørende konkurrenceelement og har herved også betydning for skolernes legitimeringsgrundlag. Resultaterne vedrørende SL repræsenterer et evidensbaseret værktøj til højnet performance blandt elever og lærere. Hattie gør det klart i sine værker, at værdierne ikke kan stå alene i undervisningen, men samtidig er værdierne præsenteret på en måde, der skiller fårene fra bukkene i henhold til læringseffekt. Når Egelund og Qvortrup i det danske forord til ”Synlig læring og læringens anatomi” skriver, at ”[...] bogen bør blive en bibel for skolefolk” (Egelund & Qvortrup in Hattie & Yates, 2014, p. 14) vidner det om, at bogen ikke blot skal forstås som en opslagsbog, men som grundlag for praksis. Et grundlag, der har evidens for sine effekter og for læringsudviklingen.

Når diskussionen falder på det funktionalistiske og det kontekstuelle perspektiv kan det drages paralleller til en lignende diskussion i de danske pædagogiske kredse vedrørende ”ren” og ”uren” pædagogik. Den urene pædagogik omhandler ”[...] en pædagogik, hvor pædagogikkens metode ikke kan løsrides fra dens indhold og forankring i kulturelle, etiske og politiske processer.” (Rømer et al., 2011, p. 7) og har dermed ligheder med den læringsposition, jeg bredt har valgt at kalde det kontekstuelle perspektiv i afsnit 2.1.3. På den anden side eksisterer den rene pædagogik, som i korte træk omhandler antagelsen om, at det er muligt at identificere rene pædagogiske metoder, der virker uafhængigt af hvad og hvor der læres (ibid.). Denne betegnelse kan sættes i relation til en funktionalistisk, dualistisk forståelse af viden, hvor viden kan løsrides fra det, den er viden om og indgå i enhver sammenhæng. Gerda Kraft (2011) har lavet en analyse af ren pædagogik og her benyttes flere af de samme forklaringer, som i analysen af det funktionalistiske perspektiv (se afsnit 2.1.2). De fælles pointer mellem ren pædagogik og funktionalisme er til at få øje på og Kraft konkluderer også i både analysen af ren pædagogik og analysen af funktionalisme, at kontekstens betydning, gennem f.eks. Batesons begreb om kontekstmarkører, negli-

geres; ”[...]eleverne forholdes adgang til at øge deres orienteringskapacitet i omgangen med det faglige stof og de kontekstmarkører, der kunne gøre dem fortrolige med de forskellige meningsbærende praksisser[...]” (Kraft in Rømer et al., 2011, p. 196). Kritikere af opdelingen mellem ren og uren pædagogik kalder ”konflikten” for en konstrueret konflikt af forfatterne bag begreberne vedrørende ren og uren pædagogik. (Rømer, thomasaastruproemer.dk, 2015b).

Hatties værker er ikke udsprunget alene af forskningsmæssig aktivitet, men er i lige så høj grad et produkt af samfundets måde at organisere sig på og de eksisterende, dominerende ideer – i dette tilfælde omhandlende performance og evidenslegitimering. Værkerne om SL repræsenterer en ren og funktionalistisk pædagogik, hvor evidensbaserede undervisningsmetoder, performance i test og en dualistisk forståelse af viden er afgørende for den danske skoles legitimeringsgrundlag. Dette er den pædagogiske signalværdi, der sendes, når Hattie har opnået en position i Danmark, hvor indflydelsesrige uddannelsesdebattører og politiske beslutningstagere refererer til hans resultater.

5.0 Konklusion

Den globaliseringsalder vi lever i åbner for et konkurrenceelement i samfundet. Pædagogiske forståelser og uddannelsessystemet har udviklet sig og historisk set fulgt de dominerende ideer i samtiden. Den danske regerings skoleudspil involverer et fokus på operative mål og tekniske færdigheder, der kan gavne de danske skolers placering i den internationale PISA-test. Lærerne skal have adgang til og mulighed for at benytte de undervisningsmetoder, der virker, så de kan yde en moderne undervisning af høj kvalitet. Viden om disse undervisningsmetoder fremstilles af uddannelsesforskeren John Hattie, der med sit begreb om SL har lavet lister over, hvad der har den bedste effekt i forhold til metoder i undervisningen og belyser, hvordan læring ser ud.

Hatties ræsonnementer og forskningsresultater fordrer forståelser, som er i tråd med de videns- og uddannelsessyn, der knyttes til det funktionalistiske perspektiv. I dette perspektiv kan viden løsrives fra det, den er viden om og derved indgå i enhver sammenhæng. Politiske formål herfor omhandler socialisering af unge mennesker til at acceptere samfundsforholdene og derved indgå i det herskende konkurrencesamfund fremhævet af globaliseringen. Hatties forskning tilbyder værktøjer til opnåelse af funktionalistiske performance målsætninger, der kan hæve de danske skolers rangeringer i en international kontekst. Mens Hatties værker fordrer et funktionalistisk perspektiv, negligeres modsætningen i form af det kontekstuelle perspektiv, hvor læring ikke alene indebærer tilegnelse af konkrete kundskaber, men også aktiverer læring på et højere niveau, hvor kundskabernes fortolkningshorisont også tilegnes og involverer en relationel forståelse af læring omhandlende elevens adgang til deltagelse i praksisfællesskaber.

Skoleudspillet udformning og Hatties position i dansk skolepolitik har indflydelse på den pædagogiske signalværdi, der sendes. Det er nødvendigt, at politiske beslutningstagere grundigt vurderer evidensbaseret praksis' rolle i udformning af uddannelsesmål og i det danske udspil synes evidens at have fået en betydelig rolle. Derved sendes en pædagogisk signalværdi, der omhandler fordring af det funktionalistiske perspektiv og det videnssyn, der knytter sig hertil. Et skoleudspil med fokus på klare operative mål og tekniske færdigheder repræsenterer en pædagogik, hvor evidensba-

serede undervisningsmetoder og performance i test synes afgørende for den danske skoles legitimeringsgrundlag. Dette er den pædagogiske signalværdi, som sendes, når Hattie har opnået en position i Danmark, hvor indflydelsesrige uddannelsesdebattører omtaler SL-værkerne som ”*en bibel for skolefolk*” og politiske beslutningstagere refererer til hans resultater, som grundlag for praksis i folkeskolen.

6.0 Perspektivering til psykologisk praksis

Konklusionen i specialet angiver, at Hatties position i dansk læringspædagogik og regeringens skoleudspil knytter sig til det funktionalistiske perspektiv på viden, læring og uddannelse. Dermed opstår en negligering af det kontekstuelle perspektivs pointer og videnssynet, der knytter sig hertil, medtages ikke blandt de politiske beslutningstagere. Hvorfor kan det være vigtigt for psykologiske praktikere at forstå forskellen mellem den læringsposition skoleudspillet knytter sig til og den læringsposition, der ikke medtages? Det kan det, idet det kontekstuelle perspektiv er opstået som følge af kritiske overvejelser ved netop det funktionalistiske perspektiv. Læringspositioner opstår over tid og i dynamik med de samfundsdominerende ideer og perspektiver. Den funktionalistiske forståelse danner rammen for et dualistisk videnssyn, der gør det muligt at flytte viden fra en kontekst til en anden og derved bliver denne målbar. I en samtid, hvor konkurrencementalitet og globalisering er i højsædet, passer denne forståelse med de resultater, som Hattie fremfører, og de konkrete målsætninger, regeringens skoleudspil opsætter. Viden gøres til en klar og målbar størrelse, der kan omsættes til kompetencer og sammenlignes i ”konkurrencer” med andre nationer.

Men den funktionalistisk læringsposition repræsenterer ikke alene *svaret* på, hvad viden er og hvordan den opnås. Det kontekstuelle perspektiv repræsenterer en forståelse, hvor det ikke er individet selv, der er i fokus, men derimod individets interaktioner med konteksten og kontekstens interaktioner med individet. I en tid, hvor studerende oplever mistillid til skolesystemet og har vanskeligheder med at se, hvordan undervisningen har relevans for dem (Nielsen & Tanggaard, In Press), kan det kontekstuelle perspektiv belyse, hvorfor en kvantitativ forståelse af undervisningsmetoder ikke er lige effektiv for alle skolegængere.

7.0 Referenceliste

- Biesta, G. in Tanggaard, L., Aastrup Rømer, T. & Brinkmann, S. (2014): *Uren pædagogik 2*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag, pp. 38-57.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, T. (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzel Forlag, 1. udgave, 2. oplag, pp. 17-28.
- Egelund, N. & Qvortrup, L. In Hattie, J. (2014a): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo, 1. udgave, 6. oplag, pp. 7-15.
- Egelund, N. & Qvortrup, L. In Hattie, J. & Yates, G. (2014b): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo, 1. udgave, 1. oplag, pp. 9-14.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, pp. 1-375.
- Hattie, J. (2014a): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo, 1. udgave, 6. oplag, pp. 16-311.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014b): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo, 1. udgave, 1. oplag, pp. 15-455.
- Illeris, K. (2009): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave, 3. oplag, pp. 13-34.
- Kemp, P. in Tanggaard, L., Aastrup Rømer, T. & Brinkmann, S. (2014): *Uren pædagogik 2*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag, pp. 129-145.
- Kvale, S. In Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag, pp. 7-12.
- Kraft, G. in Rømer, A., T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011): *Uren pædagogik*. Forlaget Klim, 1. udgave, pp. 187-205.
- Kraft, G. & Nielsen, K. in Elle, B., Nielsen, K. & Nissen, M. (2006): *Pædagogiske psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, pp. 23-40.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag, pp. 13-103.
- Lynggaard, K. In Brinkmann, S. & Tanggaard, T. (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzel Forlag, 1. udgave, 2. oplag, pp. 137-152.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2012): *Pædagogiske psykologi – en grundbog*. Samfundslitteratur, 1. udgave, 2. oplag, pp. 7-286.

- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015): *Dropping Out and a Crisis of Trust*. In Press, pp. 1-28.
- Poulsen, S. C. (2014): *John Hattie: En revolutionær uddannelsesforsker?*. Voksenuddannelse, nr. 108, pp. 13-18.
- Rasmussen, J. In Nielsen, K. & Kvale, S. (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzel Forlag, pp. 199-218.
- Regeringen (2012): *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. UVM.dk, pp. 1-57.
- Rømer, A., T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011): *Uren pædagogik*. Forlaget Klim, 1. udgave, pp. 7-17.
- Szulevicz, T. (2012): *Hvis klasseledelse er svaret, hvad er så spørgsmålet?*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, vol. 1, pp. 61-67.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006): *Læring, individualisering og social praksis – svar og nye spørgsmål i diskussion om læring*. Nordisk Pedagogik, 2/2006, pp. 154-165.
- Wenger, E. (2006): *Praksis fællesskaber. Læring, mening og identitet*. Forlaget Klim, 1. udgave, 3. oplag, pp. 7-314.

7.1 Internetsider.

- Danmarks Statistik (2014): *It-anvendelse i befolkningen 2014*. DST.dk
<http://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub.aspx?cid=18686>
Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.15.
- Den store danske (2015): *Dansk skolehistorie*.
[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/Skole og SFO/dansk skolehistorie](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/dansk_skolehistorie)
Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.
- Hellisen, H. (2013): *Liberal Alliance angriber reformens vidensgrundlag*. Folkeskole.dk
<http://www.folkeskolen.dk/536530/liberal-alliance-angriber-reformens-vidensgrundlag>
Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.
- LPU. (2012a): *Kan vi stole på Hattie II: Kommentar fra John Hattie*

<http://uv-net.uio.no/wpmu/lpu2/2012/02/08/kan-vi-stole-pa-hattie-ii-kommentar-fra-john-hattie/>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.00.

LPU. (2012b): *Kan vi stole på Hattie/statistikkbruk i utdanningsforskningen III:*

Kommentar fra Arne Kåre Topphol

<http://uv-net.uio.no/wpmu/lpu2/2012/02/11/kan-vi-stole-pa-hattiestatistikkbruk-i-utdanningsforskningen-iii-kommentar-fra-arne-kare-topphol/>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.05.

Retsinformation.dk (2014): *Bekendtgørelse af lov om folkeskole*. Retsinformation

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970#Kap1>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.

Rømer, M. (2012): *Antorini om PISA-test: Ikke godt nok*. DR.dk.

<http://www.dr.dk/Nyheder/Politik/2013/12/03/105705.htm>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.10.

Rømer, T., A. (2013): *Analyse af regeringens skoleudspil "Gør en god skole bedre"*.

<http://www.thomasaastruproemer.dk/analyse-af-regeringens-skoleudspil-gor-en-god-skole-bedre.html>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.

Rømer, T., A. (2015a): *51. d. 5. Februar: Ja-hatten J. Hat-tie"*.

<http://www.thomasaastruproemer.dk/facebook-drys-14-januar-februar-2015.html>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.

Rømer, T., A. (2015b): *50. d. 4. Februar: Forelæsning med Lars Qvortrup*.

<http://www.thomasaastruproemer.dk/facebook-drys-14-januar-februar-2015.html>

Besøgt sidst d. 29/05-2015, kl.08.20.