

Hvad skal eleverne lære – og hvorfor?



Af Karina Mathiasen

Med indførelse af Folkeskolereformen og udarbejdelse af Folkeskolens nye Fælles Mål er der sat fokus på læring og på elevernes kompetenceudvikling. Med artiklen her vil jeg bidrage til, at læring bliver sat i en kontekst med indhold, formål og mening, og jeg vil redegøre for, at disse begreber er vigtige forudsætninger for, at eleverne bliver motiverede for læringen og dermed i højere grad tilegner sig de målsatte kompetencer.

I august 2014 trådte en ny folkeskolereform i kraft i Danmark. Folkeskolereformen har til formål at styrke og faglighed fastholdes og udvikles gennem tre overordnede mål:

- 1) *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*
- 2) *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
- 3) *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (KL, 2013)*

Ifølge KL (Kommunernes Landsforening) skal disse mål nås ved hjælp af mere og

bedre undervisning og læring, linjefagsuddannede lærere og klarere læringsmål (KL, 2013).

Med det formål at skabe bedre læring er der skabt et øget fokus på den *læring*, der skal finde sted i undervisningen frem for fokus på selve *aktiviteten* i undervisningen. Det betyder, at lærerne i den didaktiske planlægning ikke skal tage udgangspunkt i aktiviteten og i, hvad eleverne skal lave, men i, hvilket læringsmål, der arbejdes med. Mere enkelt kan det formuleres således, at eleverne skal vide, hvad de skal *lære* frem for, hvad de skal *lave*. Læringsmålet går således forud for aktiviteten, og aktiviteten tilrettelægges med henblik på at nå læringsmålet.

Forudsætninger for læring

Ifølge Professor Gert Biesta kan læring imidlertid ikke stå løsrevet fra en sammenhæng. Biesta uddyber, at læring ikke i sig selv er meningsgivende, og hvis læring skal give mening, skal læringen ikke kun have et mål, men også et formål. En læringsteori, som ikke er formålsorienteret, er derfor i sig selv ind-

holdstom og dermed ikke meningsunderbyggende for eleverne i undervisningen (Biesta, 2011). Biesta taler således for, at vi ikke isoleret kan tale om bedre læring for eleverne, i valg af læringsteori bør vi have for øje, at læringen skal have et formål, og at læringen skal give mening for den lærende. Ifølge den israelske nu afdøde professor Reuven Feuerstein er mening med læringen helt grundlæggende for den lærendes motivation for at lære (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Fra et neurologisk perspektiv understreges dette af psykolog Christian Gerlach, der peger på, at når eleverne er motiverede for læring, er der bedre neurologiske vilkår for, at læringen finder sted, end når eleverne lærer af tvang eller ikke kan se mening eller relevans med det, de skal lære (Gerlach, 2013).

Motivation og mening

På baggrund af ovenstående er det således ikke tilstrækkeligt at have et læringsmål for undervisningen, det er endvidere nødvendigt, at læreren understøtter eleverne i at hægte sig på det aktuelle læringsmål, hvilket forudsætter at eleverne ser en mening med at tilegne sig den eller de aktuelle kompetencer. Det kræver først og fremmest, at læringsmålet bliver tydeligt præsenteret for eleverne. Feuerstein bruger i denne sammenhæng begrebet *intention* (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010) forstået således, at læreren skal gøre det klart for både sig selv og eleverne, hvad der helt præcist er hensigten med den pågældende undervisning. Dette kan helt konkret forstås således, at læreren indleder undervisningen med at præsentere eleverne for, hvad det er hensigten, at de skal lære ved den aktuelle undervisning. Dette kan være i form af et delformål for den enkelte lektion og i form af overordnede formål for et længere forløb. Eleverne skal imidlertid ikke kun

kende til læringsmålet, de skal også koble sig på læringsprocessen, Feuerstein udtrykker denne koblingen med begrebet *gensidighed* (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Gensidigheden forudsætter, at læringsmålet giver mening for eleverne og at de kan se det anvendeligt i en større sammenhæng. Hvorfor skal eleverne lære dette? Hvad skal de bruge det til og i hvilke sammenhænge? Hvad bygger det ovenpå, og hvad fører det videre til? Feuerstein beskriver dette med begreberne *transcendens* og *mening* (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010).

Mediated Learning Experience

Feuerstein præsenterer således en læringsteori, Mediated Learning Experience (herefter kaldet MLE), som i henhold til Biestas kritik af læringsbegrebet ikke er løsrevet fra indhold og mening. Feuerstein opstiller i teorien de ovenfor præsenterede begreber for motivation i tre universelle medieringskategorier:

Universelle medieringskategorier

- 1) Intention og gensidighed
- 2) Transcendens
- 3) Mening

Når Feuerstein opstiller disse punkter som medieringskategorier, betyder det, at kategorierne skal medieres til den lærende, i denne sammenhæng eleven. Ved mediering forstås en formidling, tilpasning og refleksion, som tager udgangspunkt i den aktuelle målgruppe eller det enkelte individ. Medieringen består indledningsvist i, at en udvalgt stimuli tilpasses og formidles til eleverne i en form, der skaber mening og motivation hos eleverne. Derudover består medieringen også i, at der i forbindelse med elevernes respons på undervisningen på et metaplan arbejdes med elevernes læring. Der er således ikke kun fokus på,

hvad eleven har lært, men også på *hvordan* eleven har lært. Denne metalæring kan eleven overføre til andre lærings-sammenhænge. Metalæringen forklares i følgende to eksempler. Hvis en elev har lavet regnestykket $19+19=38$, så er det ikke umiddelbart anvendeligt i en anden sammenhæng, at resultatet var 38. Derimod er det anvendeligt for eleven at blive bevidst om, hvordan han eller hun kom frem til det rigtige resultat. Nåede eleven frem til resultatet ved at dele i 10'ere og 1'ere? Ved at tælle? Ved at runde op til nærmeste 10'ere? Eller? Hvis en elev i 1. klasse mestrer at læse det lange ord lokomotiv, så er ordet lokomotiv ikke umiddelbart anvendeligt, næste gang eleven møder et langt ord. Derimod er det anvendeligt for eleven at blive bevidst om, hvilken læsestrategi han eller hun brugte. Nåede eleven frem til resultatet ved at sige bogstaverne højt? Ved at dele ordet i stavelser? Ved at gætte ordet ud fra sammenhængen? Eller? Når læreren er medierende i forhold til elevens respons, betyder det netop, at læreren støtter eleven i at undersøge og bevidstgøre elevens strategier, så disse kan anvendes i en ny læringssituation, og eleven arbejder dermed med sin egen metalæring, altså elevens bevidsthed om egen læring.

Universelle medieringskategorier

Feuerstein betegner ovenstående medieringskategorier som *universelle* medieringskategorier. At kategorierne er universelle skal forstås således, at de er grundlæggende og aktuelle i enhver læringssituation og optimerer mulighederne for læring i enhver læringssituation. Feuerstein fremhæver mediering som grundlæggende i opvæksten og som en del af samværet mellem barnet og den gode mor eller gode omsorgsperson (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Mediering er således ikke forbeholdt skoler og undervisning, men er

grundlæggende i relationen i enhver læringssituation såvel i barnets grundlæggende udvikling i hjemmet, i daginstitutioner, i skoler og på uddannelsesinstitutioner. At medieringskategorierne er universelle, forstås endvidere således, at de er aktuelle i læringssituationer på tværs af fagligt niveau, og de understøtter dermed en differentierende undervisning. I Folkeskolereformen og i folkeskolens nye fælles lærings- og kompetencemål er der fokus på, at alle børn skal blive så dygtige som de kan (Undervisningsministeriet, 2014). Dette mål kalder på en læringsteori, der optimerer læring for både fagligt svage og fagligt dygtige elever, og i lyset af at MLE netop opererer med universelle forudsætninger for læring, er det en læringsteori, der netop imødekommer målet om at gøre alle børn så dygtige, som de kan blive - såvel fagligt og socialt stærke som fagligt og socialt udfordrede elever.

Situationsspecifikke medieringskategorier

Udover at arbejde med universelle forudsætninger for læring i form af de tre universelle medieringskategorier fremsætter Feuerstein m.fl. (Feuerstein R. , Feuerstein, Falik, & Ya'acov, 2013; Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010) endvidere ni situationsspecifikke medieringskategorier:

Situationsspecifikke medieringskategorier

- 1 Mediering af følelsen af kompetence
- 2 Mediering af regulering og kontrol af adfærd
- 3 Mediering af dele-adfærd
- 4 Mediering af individuation og psykologisk differentiering
- 5 Mediering af målsøgning, målsætning og målopfyldelse
- 6 Mediering af evnen til at tage udfordringer op

- 7 Mediering af bevidsthed om menneskets foranderlighed
- 8 Mediering af det optimistiske alternativ
- 9 Mediering af tilhørsforhold

De situationsspecifikke medieringskategorier kan forstås som kompetencer, barnet har udviklet gennem sin opvækst og gennem den mediering, barnet har modtaget fra sine omsorgspersoner. Hos nogle børn vil en enkelt eller flere af disse kompetencer ikke være tilstrækkeligt udviklet, og dette kan stå i vejen for barnets læring (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Mangelfuldt udviklede kompetencer på disse områder kan ligeledes komme til udtryk i sociale sammenhænge, og disse elever kan være svære at inkludere såvel fagligt som socialt i folkeskolen. De specifikke medieringskategorier kan i sådanne sammenhænge i første omgang anvendes som et analyseredskab til at undersøge, på hvilket eller hvilke områder, det aktuelle barn er udfordret og har brug for at udvikle sine kompetencer. Ud fra en forståelse af, at inklusion bør forstås fra barnets perspektiv (Sunesen & Mathiasen, 2014) er det relevant for de voksne omsorgspersoner at invitere sig selv ind i barnets perspektiv og forstå udfordringerne derfra og fra dette udgangspunkt analysere barnets medieringsbehov med udgangspunkt i de situationsspecifikke medieringskategorier. Dernæst kan de situationsspecifikke medieringskategorier anvendes til målrettet mediering på et eller flere områder. De universelle medieringskategorier tilgodeser dermed elevernes forskelligheder og det forhold, at eleverne har forskellig social bagage med som forudsætning for deres skolegang og læring. Med de specifikke medieringskategorier har lærerne således et analyseredskab og arbejdsredskab, som kan mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

Hvor de universelle medieringskategorier repræsenterer faktorer, som bør være til stede i enhver læringssituation, så repræsenterer de universelle medieringskategorier faktorer, som bør være til stede i de specifikke situationer, hvor læreren, pædagogen eller den aktuelle omsorgsperson observerer, at det enkelte barn eller den enkelte gruppe har behov for at udvikle netop denne kompetence eller disse kompetencer.

Det videnskabsteoretiske grundlag

Udgangspunktet i anvendelsen af MLE som læringsteori er en dynamisk forståelse af individets udvikling. Dette forstås således, at fokus i en læringssituation ikke er rettet mod elevens aktuelle færdigheder, men i hørere grad er rettet mod at undersøge elevens muligheder for at udvikle sig og lære nyt. Dette sker ud fra en forståelse af, at læreren med sin medierende relation til barnet kan påvirke hjernens neurologiske udvikling. Der arbejdes således både ud fra en neurologisk tilgang, hvor iboende forudsætninger for læring tages i betragtning, men der arbejdes samtidig ud fra en relationel og dynamisk forståelse af, at disse iboende forudsætninger ikke er statiske, disse forudsætninger står til at ændre i kraft af relationen. Relationen er i denne sammenhæng lærerens mediering (Feuerstein R. , Feuerstein, Falik, & Ya'acov, 2013; Damon & Sunesen, 2013). Denne forståelse bekræftes af psykolog Susan Hart, som peger på, at nyere forskning inden for neuroaffektiv udviklingspsykologi netop viser, at hjernens neurologiske udvikling ikke alene er forårsaget af en biologisk systematik, men også er betinget af en ydre påvirkning (Hart, 2008).

Opsummering

Denne artikel har med udgangspunkt i Folkeskolereformen og nye Fælles Mål for

undervisningen i folkeskolen skabt opmærksomhed omkring forståelsen af læringsbegrebet. Med udgangspunkt i forskning om læring lægger artiklen op til, at læring ikke bør stå alene og indholdstomt, men at der i læringsdiskursen og i målsætninger for undervisningen bør være opmærksomhed på, at læringen skal have et indhold, og at læringsmålet skal have et formål. Mediated Learning Experience præsenteres som en lærings-teori, der netop retter sin opmærksom

Litteratur

Biesta, G. (2011. november 2011). *Vimeo*. Hentet fra Aarhus Universitet:
<http://vimeo.com/32803752>

Damon, G., & Sunesen, M. S. (6. marts 2013). *Mediated Learning Experience*. Hentet fra Blivklog:
<http://www.blivklog.dk/Metoder/Metoder-til-skoleudvikling/Mediated-Learning-Experience.aspx>

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond Smarter*. New York: Teachers College Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Ya'acov, R. (2013). Argumenter for dynamisk assessment. At løse det menneskelige potentiale af de psykometriske lænker, 2. del. I G. D. Røgilds, *Dynamisk assessment som psykologisk-pædagogisk redskab* (s. 143-176). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Gerlach, C. (7. november 2013). *Christian Gerlach om læring*. Hentet fra Youtube:

hed mod, at læring skal give mening for eleverne, og at der skal være en hensigt med læringen og et formål med de kompetencer, eleverne skal tilegne sig. MLE imødekommer endvidere med sine universelle og situationsspecifikke medieringskategorier Folkeskolens målsætninger om, at betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater skal mindskes, og at alle børn skal blive så dygtige, som de kan.

<https://www.youtube.com/watch?v=pKdsI2qzPTA>

Hart, S. (Nr. 2. 36. årgang 2008). Tilknytningens betydning – Et indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi. *Psykologiinformation*, s. 23-40.

KL. (13. juni 2013). *Fakta om reformen*. Hentet fra KL:
<http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/>

Sunesen, M. S., & Mathiasen, K. (Nr. 3 2014. Årgang 34 2014). Inklusion - for elevernes skyld. *Specialpædagogik – tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, s. 54-59.

Undervisningsministeriet. (4. august 2014). *UVM*. Hentet fra Forenklede fælles mål:
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal?smarturl404=true>