

Danish University Colleges

Faglig målsætning i skolen

Et narrativt review med dansk og engelsk som case

Kabel, Kristine; Stovgaard, Mikkel; Svarstad, Lone Krogsgaard

Publication date:
2014

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kabel, K., Stovgaard, M., & Svarstad, L. K. (2014). *Faglig målsætning i skolen: Et narrativt review med dansk og engelsk som case.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

FAGLIG MÅLSÆTNING I SKOLEN

- ET NARRATIVT REVIEW MED DANSK
OG ENGELSK SOM CASE



Læringsløft 2020 - følgeforskning, februar 2014

Mikkel Stovgaard, Lone Krogsgaard Svarstad & Kristine Kabel

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Baggrund	3
Formål	4
Definition af målbegreber	6
Metode	7
Empiriproduktion	9
Workshop på Islev skole om kontaktlærersamtaler og faglig målsætning	10
Faglig målsætning og logbogsarbejdet	10
Lærerinterview om faglig målsætning i fagene dansk og engelsk	10
Kontaktlærersamtaler	11
Narrativt review: virkninger af faglig målsætning i skolen.....	12
Sammenfatning af de udvalgte reviews og studiers resultater.....	12
Læringsfremmende og læringshæmmende virkninger af faglig målsætning i skolen	12
For hvilke elever virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende?.....	15
Derfor virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende.....	16
Mønstre for faktorer som på tværs af studierne influerer på effekten	17
Sammenhænge mellem målkulturer i klasserummet, elevers målorientering og elevers motivation og læring	19
Centrale forståelser af målsætning i en dansk kontekst.....	24
Lærernes arbejde med faglig målsætning i dansk og engelsk.....	26
Islev Skoles målsætningskultur fra et lærerperspektiv	26
Målsætning for hele klassen	27
Differentieret målsætning.....	32
Feedback	32
Kommentar	33
Hvilke potentialer og udfordringer oplever lærerne.....	34
Potentialer	34
1. Synliggørelse af mål og elevers læring	34
2. Meningsfulde mål.....	35

3. Præstationsmål	37
4. Kollegiale forhold og egen professionsfaglighed	38
Udfordringer	39
1. Tid.....	39
2. Trivsel er vigtig	40
3. Elevers alder	41
4. Uddannelse og erfaring	41
5. Lærersubjektive fag og uklare kriterier	42
6. Hov, hvad er det, som målsætningskulturen kan få os til at glemme?	42
Kommentar	43
Kontaktlærersamtaler og faglig målsætning.....	45
Anbefalinger til FUEL-projektet.....	47
Kommentar	47
Skoleudvikling og efteruddannelsesbehov	49
Anbefalinger til efteruddannelsesforanstaltninger	49
Anbefalinger til skoleudvikling	51
Konklusion.....	53
Informationer om forfatterne:.....	54
Litteraturliste	55
Bilag 1.....	58
Bilag 2.....	59
Bilag 3.....	60
Bilag 4.....	61

Baggrund

Der har op gennem 00'erne været øget fokus på faglig målsætning i den danske folkeskole. I 2001 kom *Klare Mål*, hvor mål for første gang blev indskrevet i fagenes styringsdokumenter. Med udgivelsen af John Hatties *Visible Learning* i 2009 slog et fokus på målsætning for alvor bredt igennem i skoleoffentligheden og lokalt i kommuner og på enkeltskoler gennem faglige tiltag.

Internationale studier har længe vist sammenhænge mellem målsætning og læring i skolen. De positive erfaringer med målsætning gælder især, når der arbejdes med eksplicite, specifikke og tilpas vanskelige læringsmål (Gaa 1970; Meyer 2004; Meece, Anderman et al. 2006; Hattie 2009; Hattie 2012). Erfaringerne gælder også for små børn (Covington 2000). I en skolekultur præget af målsætning for faglig udvikling, oplever flere elever samtidig lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i en skolekultur med mindre grad af faglig målsætning) (Skaalvik and Skaalvik 2013).

I en dansk kontekst konkluderer en undersøgelse af læreres brug af Fælles Mål 2009 (EVA 2012), at lærerne ikke arbejder med læringsmål. Deres planlægning og gennemførelse af undervisning er ikke styret af læringsmål, og det skyldes først og fremmest, at lærerne ikke oplever en forskel. Eleverne lærer noget, uafhængigt af arbejdet med mål (EVA 2012:7).

Undersøgelsen peger desuden på, at der er uklarheder i forståelsen af læringsmål. I interviews udtrykker de fleste af de i alt 20 interviewede lærere, at de arbejder med læringsmål, men disse eksemplificeres i nogle tilfælde med emner eller aktiviteter, der skal gennemføres, ikke med mål for elevers læring (EVA 2012:8 ff).

Interviews om professionelle forhold, hvor såvel praksis som terminologi er under forandring, kræver varsomme analyser. Derfor bør en undersøgelse af fx målsætningsarbejde nødvendigvis have blik for, at dette arbejde kan være en del af læreres implicite didaktiske praksis.

I skoleåret 2014-15 udkommer nye reviderede Fælles Mål, hvor læringsmålene i alle fag formuleres i kompetence-, videns- og færdighedsmål efter OECD.

I Rødovre Kommune arbejdes med projektet FUEL, der har fokus på udvikling i overbygningen¹. Projektet har to hovedmål: at kvalificere en større del af eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse (95%) og at hæve elevernes karakterer i dansk, matematik, engelsk og fysik.

Islev Skole, der ligger i Rødovre Kommune, har i skoleåret 2013-14, som led i kommunens FUEL-projekt, fokuseret på differentierede målsætninger for eleverne i fagene og udvikling af skolens kontaktlærerordning, herunder kontaktlærersamtaler. *Faglig målsætning i skolen* følger Islev Skole. Som en del af projektet undersøges lærerperspektiver på faglig målsætning i dansk og engelsk i overbygningen (6.-9. klasse på Islev Skole).

Formål

Formålet med *Faglig målsætning i skolen* er at skabe et nuanceret vidensgrundlag for at kunne pege på skoleudviklingsmuligheder og (efter)uddannelsestiltag rettet mod lærere i et forhold til faglig målsætning.

Projektet arbejder med to forskningstilgange. Den første er et narrativt review, og målet for denne deskriptive del af projektet er kvalitativt at sammenfatte og skabe overblik over den forskningsbaserede viden, der findes om virkninger af faglig målsætning i udskolingen. Anden del er en casebaseret undersøgelse af lærerperspektiver på arbejdet med faglig målsætning. Målet for denne eksplorative del af projektet er at nuancere den forskningsbaserede viden i forhold til en dansk kontekst og i forhold til forskelle og ligheder mellem fag.

De nye Fælles Mål og opdelingerne i kompetence-, videns- og færdighedsmål medfører et kortsigtet behov for efteruddannelsestiltag fra skoleåret 2014-15. Der kan vise sig et langsigtet behov for skoleudvikling og (efter)uddannelse af lærere i forhold til arbejdet med faglig målsætning, så positive forskningserfaringer kan omsættes til didaktisk praksis i fagene. Denne omsætning kan med fordel ske med afsæt i nuanceret viden om den allerede eksisterende praksis og læreres oplevelser af potentialer og udfordringer ved faglig målsætning.

¹ FUEL har fokus på: Faglighed, fællesskaber, udvikling, undervisningsdifferentiering, ejerskab, elevinddragelse, læring og læringsfællesskaber. Projektet løber i årene 2011-2015.

Projektet har i den casebaserede del fokus på dette. Et aspekt af den eksplorative del af undersøgelsen af lærerperspektiver er at undersøge, hvordan lærerne i dansk og engelsk i overbygningen på Islev Skole synliggør læringsmål for elever og går i dialog med elever om mål, samt hvilke potentialer og udfordringer lærerne udtrykker i den sammenhæng. Dette gælder både i undervisningen og i de kontaktlærersamtaler, som er indført på Islev Skole specifikt.

Islev Skole er valgt som case, fordi skolen er en af de skoler, der netop gennem kommunens FUEL-projekt og skolens fokus på differentierede målsætninger og forsøg med kontaktlærersamtaler har igangsat en proces, der sikrer mulighed for at undersøge lærerperspektiver på arbejdet med forskellige aspekter ved faglig målsætning. Dansk og engelsk er valgt, fordi det er fag, som Kristine Kabel og Lone Krogsgaard Svarstad har en specialiseret viden om og indsigt i, hvilket har været centralt for undersøgelsens casebaserede del.

Det er en antagelse i projektet, at der er forskelle mellem fag. Anskues fag i skolen som grundlæggende fagdidaktiske fag, så kan de forstås som værende i konstant ”omstillingsberedskab” eller ”endringsberedskab”, drevet af processer fremkaldt af ”fagkontekstens dynamiske virkning på selve faget”(Ongstad 2004:8). Dansk- og engelskfaget kan som skolens øvrige kulturfag bestemmes som særligt ustabile (Elf 2012). I et interview i herværende projekt fremhæver en lærer danskfaget som særligt ”lærersubjektivt” i modsætning til hendes andet fag, biologi. Det er i de naturfaglige fag ikke sådan, at hun vågner en morgen, og så er hele fysikkens verden ændret, som hun udtrykker det. Denne ustabilitet og lærersubjektivitet kan føre til en målsætningspraksis, hvor begrundelser får en fremtrædende rolle, og hvor kriterier er en udfordring for den enkelte lærer.

En lærer fremhæver i et andet interview vigtigheden af i engelskfaget at kunne kommunikere om hverdagsemner. Som fremmedsprogsfag er engelskfaget præget af et kommunikativt sprogsyn og ofte mange aktivitetsskift i den enkelte lektion (Fælles Mål 2009, faghæftet for engelsk:28)², hvilket kan føre til, at lærere især arbejder med det, der ifølge OECD betegnes færdighedsmål. I modsætning til et større fokus på vidensmål i et danskfag, hvor elever fx skal kende til mere specialiserede emner som litteraturhistoriske perioder.

² Faghæftet refererer EVA-rapport (2005): Undersøgelse af engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge.

Når der i projektet er valgt to fag, giver det mulighed for at kunne sammenligne disse to fag med målsætning som didaktisk perspektiv (Nielsen 2011). Det forventes, at der vil være såvel ligheder som forskelle på praksis i klasserummet, sådan som denne gengives af de deltagende lærere, samt på de enkelte læreres oplevelse af potentialer og udfordringer i forhold til faglig målsætning.

I projektet antages muligheden for gennem et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv at bidrage til at skabe et nuanceret vidensgrundlag for skoleudvikling og (efter)uddannelse af lærere.

Formål og antagelser har ledt til følgende forskningsspørgsmål:

- 1. Hvilke læringsrelaterede potentialer har målorienteret undervisning, herunder undervisning som tager afsæt i, at eleverne (systematisk) involveres i faglig målsætning?*
- 2. Hvad karakteriser de måder, Islev Skoles lærere oplever arbejdet med faglig målsætning i fagene dansk og engelsk på?*
- 3. Hvilke potentialer og udfordringer oplever Islev Skoles lærere med faglig målsætning i fagene dansk og engelsk?*
- 4. Hvilke ønsker udtrykker Islev Skoles lærere om skoleudvikling og efteruddannelse? Hvilke muligheder peger såvel narrativt review som analyse af lærerperspektiver på?*

Definition af målbegreber

To akser gør sig gældende i undersøgelsens brug af målsætningsbegreber. Den ene omhandler undervisningsmål (Fælles Mål) og specifikke klasserumsmål. Klasserumsmålene kan være for hele klassen eller differentierede mål. Desuden opereres i undersøgelsen med elevsatte mål. Den anden akse skelner mellem præstationsmål (ofte karakterer) og læringsmål efter de engelske betegnelser performance goals and mastery goals. Læringsmål kan være faglige mål eller sociale mål. De faglige mål opdeles efter OECD's opdeling i kompetence-, videns- og færdighedsmål.

Metode

Forskningsdesignet er todelt, så forskningsspørgsmål 1 besvares deskriptivt gennem et narrativt review. Anden del af projektet undersøger en case. Der produceres empiri, hvor lærerperspektivet undersøges gennem observationer af kontaktlærersamtaler og interviews med dansk- og engelsklærere i Islev Skoles overbygning (6.-9. klasse).³

11 kontaktlærersamtaler er observeret, og der er gennemført interviews med ti lærere. Fire mænd og seks kvinder har deltaget i interviews. Erfaringsmæssigt spænder lærerne fra 45 års erfaring til fire måneders erfaring. En tredjedel er meget erfarne med 36-45 års erfaring, en tredjedel har seks til tretten års erfaring og den sidste tredjedel har fra fire måneder til tre års erfaring. Enkelte af lærerne har ikke linjefag i dansk eller engelsk.

Den viden, der udvikles i undersøgelsen af lærerperspektiver, kan give en forståelse af de deltagende lærere på Islev Skole og tendenser i deres målsætningsarbejde. Det kan diskuteres om et casestudie kan sige noget generelt ud over den kontekstbundne case. Undersøgelsen bygger imidlertid på muligheden for generaliserbarhed, men forstået ud fra, at al viden er kontekstafhængig (Flyvbjerg 2006). Den udviklede viden vil kunne række udover de deltagende lærere og være ”illuminativ” i forhold til tendenser for faglig målsætning i dansk og engelsk som fagpraksisser i udskolingen generelt i en dansk skolekontekst (Maxwell 1992). De deltagende læreres udsagn i undersøgelsen opfattes i undersøgelsen som udsagn, der er udtrykt ud fra en forventning om at blive forstået, netop fordi de er udtryk for diskurser om genkendelige faglige praksisser i en dansk skolekontekst.

Forud for de afholdte interviews har lærerne deltaget i en workshop om faglig målsætning, samt med inspiration fra projektet Nordfag skrevet didaktisk logbog under et undervisningsforløb (Elf and Kaspersen 2012). Den didaktiske logbog danner udgangspunkt for interviewet.

Interviewene gennemføres som semistrukturerede interviews. Interviewguiden (bilag 1) er udformet i forhold til forskningsspørgsmålene 2-4 og med afsæt i det narrative review.

³ Alle tre forfattere til herværende rapport er ansvarlige for empiriproduktion og den samlede undersøgelse. Udarbejdelsen af rapporten er fordelt, så Mikkel Stovgaard har lavet og skrevet det narrative review med sparring fra Lone Krogsgaard Svarstad, mens Kristine Kabel og Lone Krogsgaard Svarstad har foretaget analyse og diskussion af dansk og engelsk som case og skrevet den del af rapporten, der ikke er det narrative review.

For at kunne undersøge forskningsspørgsmål 2 om, hvad der karakteriserer de måder, Islev Skoles lærere arbejder med faglig målsætning i fagene dansk og engelsk på, er interviewguiden udformet, så der stilles spørgsmål til det specifikke forløb, som lærerne har skrevet didaktisk logbog om.

I de tilfælde, hvor en lærer ikke har skrevet didaktisk logbog, indledes interviewet med, at læreren vælger et nyligt gennemført undervisningsforløb at tale ud fra.

Efter spørgsmål til det specifikke bredes spørgsmålet ud til lærerens generelle måder at arbejde med faglig målsætning på.

For at undersøge forskningsspørgsmål 3 og 4 spørges generelt til potentialer og udfordringer, ligesom der spørges specifikt til lærernes oplevelse af den opstilling af mål, som de nye Fælles Mål 2014 er struktureret efter. De deltagende lærere spørges til, om og i så fald hvilke former for efteruddannelse de selv finder nyttige inden for området faglig målsætning.

I gennemførelsen af interviews har såvel sonderende spørgsmål, fortolkende spørgsmål og pauser været centrale greb (Kvale and Brinkmann 2009:154 ff), der sammen med interviewenes semistrukturerede form har været afgørende for den mulige fleksibilitet i forhold til hver enkelt lærer og at nærme sig de fagpraksisser, hver enkelt lærer diskursivt repræsenterer.

I undersøgelsen har vi taget det valg, at selv om de deltagende lærere ikke selv omtaler deres didaktiske praksis som styret af læringsmål, antages det ikke nødvendigvis at være udtryk for, at den ikke er det. Vi har derfor i gennemførelsen af interviewene været åbne i forhold til at spørge ind til konkret praksis, og det har derfor været hensigtsmæssigt som udgangspunkt at tale om et specifikt forløb, så eksemplificeringer har været lettere.

På baggrund af analysen af interviewene karakteriseres lærernes måder at arbejde med faglig målsætning på, og det sker med afsæt i OECD's begreber om kompetence-, videns- og færdighedsmål, samt i forhold til det narrative reviews sammenfatning af og overblik over forskningsbaseret viden.

Projektets forskningsproces udfolder sig som en vekselvirkning mellem den viden, der udvikles i det narrative review og den vidensudvikling, der er knyttet til empiriproduktion. På baggrund af det narrative review og de gennemførte interviews med lærere vælges de forståelser af målsætning, som viser sig centrale i en dansk kontekst og i forhold til at karakterisere Islev Skoles læreres oplevelse

af arbejdet med faglig målsætning samt til at forstå de potentialer og udfordringer, som de oplever. Herefter analyseres og diskuteres lærerperspektiverne med afsæt i de valgte forståelser og med perspektiver til det samlede overblik over den forskningsbaserede viden i det narrative review.

Såvel observationer som interviews transskriberes. På baggrund af de første gennemlæsninger vælges ti temaer, som interviewene kodes i forhold til (se bilag 2).

Analyserne foretages som diskursanalyser. Diskurser forstås som "social cognitions" (Van Leeuwen 2008:6), det vil sige som socialt specifikke måder at vide noget på. Diskurser er ressourcer til at repræsentere sociale praksisser på, men den samme sociale praksis kan repræsenteres på flere mulige måder, og disse måder skal både ses som influerende med konteksten og som afhængig af den enkeltes verbalsproglige ressourcer til at repræsentere en social praksis på.

Denne definition af diskurser og social praksis bestemmer også fagene dansk og engelsk som sociale praksisser, der i tråd med projektets forståelse af fagene som grundlæggende fagdidaktiske fag i konstant "forandringsberedskab" og "endningsberedskab" er praksisser, der er "regulerede" (Van Leeuwen 2008:7) af fagkonteksten, herunder for eksempel styredokumenter, anbefalinger, arbejdstidsaftaler, traditioner, indflydelse fra eksperter og teoretiske tendenser, teknologiske ressourcer osv.

Empiriproduktion

Projektet har arbejdet med fire forskellige tilgange til at skabe et indblik i målsætningsarbejdet på Islev skole. I undersøgelsen indgik en tre timers workshop med ti dansk- og engelsklærere i udkolingen. Lærerne fik udleveret en måloversigt, der illustrerer målsætningsarbejdets forskellige begreber og niveauer (bilag 3). Hver enkelt lærer fik til opgave at arbejde bevidst med læringsmål i enten dansk eller engelsk i et undervisningsforløb af cirka tre ugers varighed. Der blev udleveret en logbogsmappe, som et refleksionsværktøj til at kortlægge konkret praksis i undervisningsforløbet samt potentialer og udfordringer i målsætningsarbejdet fra et lærerperspektiv. Efterfølgende blev lærerne interviewet med udgangspunkt i deres logbogsarbejde. Sideløbende afholdt lærerne kontaktlærersamtaler i deres klasser og observationer af 11 kontaktlærersamtaler indgår i undersøgelsen.

Workshop på Islev skole om kontaktlærersamtaler og faglig målsætning

Formålet med workshoppen var at præsentere projektet og forskningsresultater, der peger på sammenhænge mellem faglig målsætning og læring. Mikkel Stovgaard præsenterede forskningsresultater, som er baseret på rapportens narrative review. Henrik Fischer, UCC, gennemgik og diskuterede kontaktlærersamtalens muligheder. Derefter blev lærerne delt i faggrupper, hvor Kristine Kabel og Lone Krogsgaard Svarstad præsenterede oversigten over målsætningsarbejdets forskellige begreber og niveauer, som blev diskuteret i forhold til fagene dansk og engelsk.

Faglig målsætning og logbogsarbejdet

Der blev udleveret en logbogsmappe med mulighed for registrering af undervisning og refleksion.

Figur 1. Logbog om faglig målsætning

Fag:	
Klasse:	
Dato:	
Lektion:	
Mål for lektion og evt. for aktiviteter:	
Registrering: (Hvordan arbejder jeg og klassen med faglig målsætning? Er det ny praksis eller rutine?)	Refleksion: Hov, hvad tænker jeg? Muligheder, udfordringer.

Ti lærere fik udleveret logbogsmappen og den blev udfyldt af tre dansklærere, en engelsklærer og en tysklærer.

Lærerinterview om faglig målsætning i fagene dansk og engelsk

Lærerne blev interviewet med udgangspunkt i deres logbogsnotater og måloversigten. Interviewene var af ca. 45 minutters varighed. I alt blev 11 lærere interviewet og blandt dem havde fire ikke deltaget i workshoppen og havde derfor heller ikke udfyldt en logbog. Mikkel Stovgaard, Kristine Kabel og Lone Krogsgaard Svarstad var i interviewsituationen opmærksomme på, at målsætningsarbejdet kan være en del af lærerens implicite didaktiske praksis og det forsøgte talt frem i interviewene (jf. afsnit om metode).

Kontaktlærersamtaler

Mikkel Stovgaard og Lone Krogsgaard Svarstad observerede 11 kontaktlærersamtaler. To lærere havde ansvar for halvdelen af en classes elever. Samtalerne varede 15 minutter og lærerne nåede som regel at tale med tre elever på en lektion. Samtalerne foregik i et andet lokale end resten af klassen blev undervist i. Samtalerne blev optaget på diktafon og blev efterfølgende transskriberet. Fokus i observationerne var på lærernes dialog med eleverne om faglig målsætning.

Narrativt review: virkninger af faglig målsætning i skolen

På trods af et aktuelt anseligt fokus på målstyret undervisning både politisk og i dansk skolepraksis, afslører processen med at udarbejde dette review, at der ikke findes megen dansk forskning i målsætning. Således forekommer grundlaget for en forskningsbaseret skole- og didaktisk udvikling på området utilstrækkelig, hvilket kalder på et aktuelt behov for forskningsbaseret viden om målstyring i skolen. Formålet med dette review er kvalitativt at sammenfatte og således skabe overblik over den forskningsbaserede viden, der internationalt og nationalt findes om virkninger af faglig målsætning i udskoling. Reviewet besvarer følgende forskningsspørgsmål 1: Hvilke læringsrelaterede potentialer har målorienteret undervisning, herunder undervisning som tager afsæt i, at eleverne (systematisk) involveres i faglig målsætning?

Spørgsmålet har ført til følgende to underspørgsmål:

a: Hvilke henholdsvis læringsfremmende og læringshæmmende virkninger kan faglig målsætning i udskoling have?

b: Hvilke sammenhænge findes mellem målkulturer i klasserummet, elevers målorienteringer og elevers motivation og læring?

Internationalt trækkes først og fremmest på fem reviews over effekter af målsætning i skolen. Vi inddrager både ”state-of-art”- og systematiske reviews. Nationalt og skandinavisk findes ikke sådanne reviews, hvorfor relevante enkelte studier på området fra 2001 til i dag inddrages. I 2001 erstatter Klare Mål de tidligere hæfter med Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder fra 1995, hvormed der politisk slås an til en målstyring (frem for indholdsstyring) af folkeskolen.

Følgende præsenteres udelukkende reviewets narrative syntese, hvori resultaterne fra de udvalgte primærstudier sammenfattes. Metoden uddybes nærmere i bilag 4.

Sammenfatning af de udvalgte reviews og studiers resultater

Læringsfremmende og læringshæmmende virkninger af faglig målsætning i skolen

Den internationale pædagogiske forskning i målsætning arbejder traditionelt ud fra en distinktion mellem præstationsmål (performance goals) og læringsmål (mastery goals), hvorved sidstnævnte for de fleste elever næsten samstemmende i forskningen fremhæves som mest lærings- og

motivationsfremmende (Ames and Archer 1988). Nyere studier af effekter af forskellige målorienteringer foretager en yderligere distinktion mellem elevers præstationsorientering. Hvor nogle elever konkurrerer, måler sig i forhold til andre elever eller orienterer sig mod karakterer, handler andre elever i højere grad præstationsundvigende, idet de søger at undgå negativ respons fra læreren og klassekammerater. Forskningen påviser enstemmig, at især sidstnævnte tilgang virker læringshæmmende (Rolland 2012).

Siden Gaa i 1970 udarbejdede det første review over effekten af målsætning med fokus på skolen, har der i det store hele vist sig at være konsensus inden for dette forskningsfelts hovedkonklusion – læringsmål bidrager til øget læring og motivation. Gaa's arbejde skete med blik for, at den tidligere laboratorie-inspirerede forskning ikke nødvendigvis var generaliserbar i forhold til undervisningsrelaterede kontekster (Gaa 1970).

Overordnet viser forskningen, at elever, der orienterer sig mod *læringsmål*, opnår positiv effekt i forhold til en række parametre, herunder deres præstation, motivation, engagement, faglige indsats, vedholdenhed, tilpasning af læringsstrategier og faglige selvopfattelse (Covington 2000; Meece, Anderman et al. 2006; Rolland 2012).

Et review over 20 års amerikansk forskning (1991-2011) har undersøgt effekter af divergerende målstrukturer på mellemtrin og i udskolingen. Reviewet viser, at især elever, der orienterer sig mod læringsmål, opnår en positiv effekt, hvad angår deres faglige- og socio-emotionelle læring (Rolland 2012). Enkelte studier stiller sig kritiske overfor denne konklusion. De har korreleret for forudgående fagligt niveau og peger på manglende effekt, når det gælder elevernes karakterer og testscorer (Skaalvik 1997; Harackiewicz, Barron et al. 2002; Wolters 2004; Meece, Anderman et al. 2006). Dog forklarer anden forskning dette med, at disse studiers anvendte måleparametre for elevers læring ikke måler på elevernes dybere forståelse (deep-level learning). Sammenhængen mellem elevers orientering mod læringsmål og elevernes præstation fremstår desuden stærkere, når målene er udfordrende, når opgaverne er komplekse og når eleverne finder de opgaver, som skal løses, meningsfulde, hvilket ikke nødvendigvis måles med karakterer og testscorer (Grant and Dweck 2003; Meece, Anderman et al. 2006). Dette stemmer overens med den omfattende ikke-skolespecifikke forskning inden for motivation og målsætning. For eksempel konkluderer et systematisk review over 30 års forskning på området, at der først og fremmest sker en høj grad af

forpligtelse på at nå målet, når målet opfattes som vigtigt og således værdisættes højt, og når eleven har tiltro til, at målet er realistisk at opfylde (Locke 1996).

Når der med korreleringen af elevens faglige niveau peges på manglende effekt i forhold til karakterer og testscorer, kan det på den anden side forklares med, at der findes en høj grad af sammenfald mellem elevens faglige niveau og dennes tiltro til egne faglige evner, og at disse elevforudsætninger må forventes at have væsentlig betydning for effekten af målsætningen. Udover at have direkte effekt på præstationen påvirker tiltroen til egne evner både sværhedsgraden af det valgte eller accepterede mål, forpligtelsen på at nå målet, reaktionen på negativ feedback eller fiasko og valget af opgavestrategier (Locke 1996).

Herudover viser en række studier samstemmigt, at fokus på læringsmål er positivt forbundet med, at eleverne opnår såkaldt højere læringsniveauer (deep-level learning⁴). Dette gælder også for elever på mindre klassetrin. (Covington 2000)

Anderledes ser det ud med effekten af såkaldte *præstationsorienterede mål*. Samtlige fem reviews konkluderer, at elever der arbejder læringsorienteret opnår højere præstationsniveau sammenlignet med elever, der arbejder præstationsorienteret (oftest målt på elevernes karakterer). Et nyere review fra 2012 peger tilsvarende på læringshæmmende virkninger af præstationsorienterede målstrukturer, herunder snyd, undvige at søge faglig hjælp og faglig "self-handicapping"-strategier. Sidstnævnte review henviser dog samtidig til enkelte studier, som peger på, at præstationsorienteret målsætning ikke nødvendigvis i sig selv har negativ effekt, men at der eksempelvis er usikkerhed om, hvor vidt en præstationsorienteret målstruktur hæmmer de positive effekter af læringsmålstrukturer. Dog viser forskningen, at en høj grad af orientering mod præstationsmål og en lav grad af orientering mod læringsmål, over tid bevirker et signifikant fald i elevernes forventning til egne faglige evner og et fald i deres sociale læring, samt at eleverne øger deres faglige "self-handicapping" (Rolland 2012).

Særligt læringshæmmende er præstationsorienterede mål af den karakter, der betegnes som "performance avoidance", og som består i at eleven søger at undgå at vise læreren, at han eller hun ikke kan præstere. Denne tilgang associeres med "surface-level" læringsstrategier, "self-

⁴ Med "Deep learning" forstås, at elever kan forbinde ny viden med allerede eksisterende viden, langtidslagring af information, kritisk, sammenhængende og analytisk tænkning, viden bliver internaliseret og kan aktivt anvendes igen i divergerende sammenhænge, der reflekteres over egen læring, opgaven opfattes som intern ift. eleven selv mv.

handicapping”, undgåelsesstrategier, modvilje til samarbejde med klassekammerater og snyd (Midgley, Kaplan et al. 2001; Wolters 2004; Meece, Anderman et al. 2006). Nyere forskning peger endda på, at netop denne – desværre udbredte – målorientering i høj grad er skyld i og forklarer de negative virkninger af præstationsmål, som tidligere forskning har fundet. (Rolland 2012).

For hvilke elever virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende?

Et omfattende review (1981 – 2006), konkluderer, at elever i hele skoleforløbet viser positive motivations og - læringsmønstre, når der i deres skolemiljø er fokus på læringsmål. Samtidig viser reviewet, at skolemiljøer hvor der er fokus på højt præstationsniveau og konkurrence om karakterer, kan højne niveauet for en gruppe af elever, men samtidig vil mange elever miste motivation i et sådant læringsmiljø Meece, Anderman et al. (2006). Vi ser et væsentligt fund i, at en gruppe elever har positivt udbytte af en præstationsorienteret måltilgang – ikke mindst set i forhold til udfordringer med undervisningsdifferentiering og udfordringen i at motivere også de dygtigste elever i udskolingen.

Elevernes alder og køn synes også at have betydning for, hvor vidt forskellige målorienteringer har effekt. Forskning peger på, at præstationsmål er mere befordrende for drenge end for piger samt for ældre elever end for yngre (Midgley, Kaplan et al. 2001). Dog savnes yderligere forskning på området, som belyser forskellige elevgruppers udbytte af målsætning (Covington 2000).

Elevernes forudgående motivation har betydning for, hvor specifik målsætningen bør være. Allerede fra 1960'erne viser en række studier, at målsætning især ved specifikke mål, kan fremme motivationen for elever, som i forvejen er svagt motiveret. Derimod peger forskningen på et svagt læringsmæssigt udbytte for højt motiverede elever ved mål af ”gør dit bedste-typen” (Gaa 1970).

En omfattende dansk undersøgelse fra 2013, foretaget af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) peger på, at især for elever fra en svag social baggrund er det læringsfremmende, når læreren sætter faglige mål - i lige så høj grad, som der sættes sociale mål og mål for trivsel. Der er imidlertid en tendens til, at lærere der underviser elever med en svag social baggrund primært sætter sociale mål og mål for trivsel, hvilket ifølge SFI-undersøgelsen virker læringshæmmende (målt på karakterer i 9. klasses afgangsprøven i dansk og matematik) (Winter and Nielsen 2013).

Derfor virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende

Først og fremmest kan målsætning have en kraftig, positiv effekt på elevers motivation. (Gaa 1970). Når forskningen næsten samstemmigt påviser, at læringsmål fører til øget læring, sker det blandt andet i kraft af, at eleverne opnår en højere grad af vilje til at forsøge samt større vedholdenhed i deres opgaveløsning (Covington 2000). Covington konkluderer i et review, at graden og kvaliteten af elevers læring, samt deres lyst til fortsat at lære, er influeret af tre gensidigt interagerende forhold. For det første af elevernes sociale og faglige mål. For det andet af disse måls motiverende egenskaber og for det tredje af de tilstedeværende belønningsstrukturer og –principper i klasserummet. Herudover peger reviewet på, at faglige læringsmål og sociale mål er gensidigt positivt relateret, hvorimod præstationsmål og sociale mål (fx for samarbejde) kan forekomme modstridende (Covington 2000).

Ser vi på den bredere forskning i læringsfremmende undervisning forekommer de ovennævnte fund ikke overraskende. Når forskningen i målsætning påviser, at arbejdet med specifikke, eksplicite læringsmål i skolen har betydelig positiv effekt både på elevernes motivation og læring, er det i overensstemmelse med en række hovedkonklusioner i både Hattie, Helmke og Meyers omfattende meta-studier af effektiv og god undervisning. Herunder fremhæves centrale eksempler herpå.

Hattie konkluderer, at elever lærer mest, når læreren er afklaret i forhold til, hvad eleverne skal lære, og dermed hvad målene for læringen er, samt når læringen er synlig for eleven, hvilket ikke mindst sker ved, at læringsmålene er tydelige. Herudover er undervisning mest læringsfremmende, når læringsmålene deles med eleverne, så de forstår dem (på et dybere plan) og forstår, hvordan målopfyldelsen ser ud (mål- eller succeskriterier), og hvordan opgaven forholder sig til målet, samt når målsætning er differentieret. Herudover viser Hatties meta-review, at læreren bør være opmærksom på at skabe gode rammer også for utilsigtet læring, hvorfor målsætningen ikke i for høj grad bør skabe barrierer herfor (Hattie 2009; Hattie 2012).

Meyer har ligeledes foretaget et omfattende og velkendt review, hvormed han søger at svare på spørgsmålet ”Hvad er god undervisning?” Meyer peger på en række faktorer, som bidrager til at forklare effekten af målsætning i skolen. For det første kendetegnes god undervisning af transparente præstationsforventninger, hvilke vanskeligt lader sig gøre uden eksplicit målsætning. For det andet fremhæves en tydelig sammenhæng mellem mål, indhold og metoder. For det tredje – lig Hattie – plæderes for tydelig, eksplicit læring, idet det skal være tydeligt for eleverne, hvad de

skal lære af aktiviteterne. Ifølge Meyer viser forskningen, at mange lærere antager, at dette er tydeligt, og at eleverne godt ved, hvor de er på vej hen, men at han studier viser, at der sidder alt for mange elever i skolen og gætter på, hvad det er, læreren er i gang med. Således er det af stor betydning, at eleverne kender målet og ved, hvad det er, de skal lære. Ydermere fremhæver Meyer metakommunikation med eleverne om læringen som kendetegnende for god undervisning. Eleverne lærer bedre, når læreren taler med dem om deres egen læring, og også her står eksplicite læringsmål centralt. Meyers forskning viser, at elever får større udbytte af undervisningen, hvis de ved og kan forklare, hvad og hvorfor de skal lære om et tema. Endelig kendetegner det god undervisning, at alle elever oplever, at læreren forventer, at de lærer noget mere. Disse forventninger tydeliggøres især gennem differentierede, faglige og tilpas udfordrende læringsmål (Meyer 2005).

I et lærerperspektiv finder Helmke, i sine metaanalyser af hvad vi ved om god undervisning, at læreren bør have viden om, hvor virksom hans eller hendes undervisning er, hvorfor læreren må have mål, som han eller hun kan sigte og løbende evaluere efter. Mål muliggør, at læreren er i stand til at diagnosticere og evaluere sin undervisning, så det bliver klart, hvad det er, der virker læringsfremmende, og så læringen synliggøres for både lærer og elever. Med andre ord er det, uden eksplicit målsætning, vanskeligt at forme sin pædagogiske indsats efter elevernes individuelle, aktuelle udgangspunkt (Helmke and Christiansen 2008; Helmke and Rasmussen 2013).

Mønstre for faktorer som på tværs af studierne influerer på effekten

Ved en gennemgang af både reviews og enkelte studie, har vi set på, hvilke særlige forhold der spiller ind, som kan forklare styrket eller svækket effekt af målsætning i givne kontekster?

En række faktorer har i lang tid været kendt for at påvirke målsætningens virkning. Allerede i et før omtalt review fra 1970 fremhæves ekspliciteringen og specificeringen af målet, målets sværhedsgrad samt målets ophavsmand (hvor vidt målet er elev- eller lærersat) som de mest betydningsfulde faktorer. Nyere forskning på feltet har bekræftet disse resultater. Følgende beskrives disse faktorerers virkning:

Først og fremmest ses en positiv effekt, når lærere arbejder bevidst med læringsmål. Det er således ikke tilstrækkeligt, at læreren har implicite mål for undervisning ”i baghovedet”, når undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres. Lærers målsætning virker mest

motivations- og læringsfremmende, når den ekspliciteres og således tydeliggøres for eleverne (Meece, Anderman et al. 2006). Dette fund er gjort i en lang række studier og er i tæt overensstemmelse med hovedpointen om synlig læring i Hatties omfattende meta-review over effektiv undervisning. (Hattie 2009). Selvom vores viden på dette felt er blevet styrket kraftigt, er det ikke ny viden. Studier i målsætning i skolen har siden 1935 vist, at elever der instrueres i specifikke, målbare mål præsterer bedre end elever, der instrueres til (den i skolepraksis mere udbredte) måltype ”gør dit bedste-mål”, hvormed eleven gives frie fortolkningsrammer for fortolkning af målet. Enkelte forsøg har vist, at elever der kun er svagt motiveret, og som orienterer sig mod specifikke mål, efter fire til otte uger matcher de i forvejen højt motiverede elever, som orienterer sig mod ”gør dit bedste mål” både hvad angår præstationsniveau og tilgang til opgaven.

Skolerelateret forskning bekræfter den bredere motivations- og målforskning i, at elevernes læringsudbytte i høj grad relaterer sig til *målenes sværhedsgrad*. Elever som sætter svære og dermed udfordrende mål opnår et signifikant større læringsudbytte end elever, som arbejder med lette mål. Dette gør sig gældende på tværs af forskellige elevgrupper og for både lang- og kortsigtede mål. Dette gælder selvom målene ikke altid nås, men dog har *for* svære mål ikke samme positive effekt som udfordrende men realistisk opnåelige mål (Gaa 1970; Schunk 2013). Resultaterne bekræftes af et omfattende systematisk review som samler 30 års forskning i målsætning og motivation (uden dog at have fokus på skolen). Des sværere målene er, des bedre præstation og mål som både er specifikke og vanskelige at nå, fører til den bedste præstation, størst engagement og størst forpligtelse på at nå målet. Endelig finder forskningen, at des mere specifikt og eksplicit målet er, det mere præcist reguleres præstationen, hvilket nogle gange kan være, men ikke altid er, ønskeligt (Locke 1996).

Siden 1935 har forskningen påvist, at mål der sættes af eleven selv, generelt resulterer i bedre præstationer end mål, der sættes af læreren. Dog peger nogle studier på, at læreres målsætning, hvis denne sker på et tilpas vanskeligt niveau, kan virke mere befordrende for elevens læring end elev-satte mål. En syntese af studier på området peger på, at elev-satte mål i højere grad korrelerer med øget læring end lærer-satte mål, men at dette afhænger af målenes sværhedsgrad og hvor vidt målene er specifikke (Gaa 1970).

At *feedback* har markant betydning for elevers læring er velkendt (Hattie and Timperley 2007; Krenn, Würth et al. 2013). Allerede i et studie fra 1968 fandt man, at lærer-elev-samtaler, hvor der sideløbende med undervisningsforløb arbejdes med målsætning og gives feedback, førte til mål, som passede mere præcist til elevernes niveau, og som førte til markant øget læring (Gaa 1970).

Endelig viser forskningen, at det er af væsentlig betydning for effekten af målsætningen, at der er en skolekultur, som støtter op om målsætning. Tilsvarende er politisk opbakning til målarbejdet af væsentlig betydning for effekten af målsætning (Meece, Anderman et al. 2006; Rolland 2012; Skaalvik and Skaalvik 2013).

Sammenhænge mellem målkulturer i klasserummet, elevers målorientering og elevers motivation og læring

Gennem de senere år er der internationalt set sket et forskningsmæssigt øget fokus på målstrukturer på skoler og ikke mindst i klasserummet. Forskningen viser, 1) at lærere (også uintenderet) skaber forskellige målstrukturer igennem deres valg af instrukser, evaluering og gruppesammensætning, 2) at der er en klar sammenhæng mellem elevernes oplevelse af mål i undervisningen, og den måde eleverne arbejder med deres egne mål på (Meece, Anderman et al. 2006), samt 3) at disse målstrukturer i høj grad påvirker elevernes målorientering, motivation, graden hvormed eleverne involverer sig følelsesmæssigt i deres respons, læringsstrategier og elevernes opfattelse af, hvorvidt de oplever støtte fra deres lærere. (Urduan 2004; Patrick, Kaplan et al. 2011)

Ved at belønne nogle mål og ikke andre, påvirker lærere elevernes motiver for at lære. En tradition inden for mål-forskningen skelner mellem to klasserumssystemer. Det ene funderes på, at elever bedst motiveres ved belønningsstrukturer, som kommer til udtryk ved konkurrence om anerkendelse eksempelvis i form af høje karakterer, klistermærker, og lignende. Således bliver elevernes motiv – 'at præstere godt' – drivkraften bag elevens læringsfremmende indsats. Risici ved denne klasserumskultur er, at læringen hæmmes ved, at en gruppe elever først og fremmest fokuserer på at undgå at lave fejl eller at undgå at vise læreren, at de ikke kan – i stedet for at stræbe efter positive læringsmål. Det andet system beror på belønningsprincipper, hvor anderkendelse kan ske mangfoldigt og i højere grad under hensyn til den enkelte elevs forudsætninger og behov. Og hvor eksempelvis indre tilfredsstillelse, nysgerrighed, udforskningslyst og selv-udvikling er drivkraften bag elevernes læringsfremmende indsats. I tråd med henholdsvis virkninger af præstations- og læringsmål findes der størst læringsmæssig effekt af sidstnævnte klasserumsmålstruktur (Covington

2000). Nyere studier viser desuden, at en læringsorienteret klasserumskultur giver anledning til mindre uro i timerne (Meece, Anderman et al. 2006).

I en nyere kortlægning af den læringsrelaterede effekt af målstrukturer i klasserummet på mellemtrinnet og i udskoling, påvises en positiv sammenhæng mellem: 1) klasserumskulturens vægtning af og elevers opfattelse af og orientering mod *læringsmål* og 2) elevernes faglige og socio-emotionelle udbytte på en række områder. Omvendt viser klasserumsstrukturer, hvormed der fokuseres på såkaldt ydre mål – fx en *præstationsorienteret målstruktur* – en overordnet negativ effekt på elevernes faglige udbytte. Endvidere ses en positiv sammenhæng mellem undervisning, som domineres af en læringsorienteret målstruktur, og elever som opfatter læreren som støttende – emotionelt og i den faglige undervisning (Meece, Anderman et al. 2006; Skaalvik and Skaalvik 2007; Skaalvik and Skaalvik 2013). Desuden oplever flere elever, at de har en god relation til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Herudover udvikler elever i hele skoleforløbet positive motivations- og læringsmønstre, når skolemiljøet har eksplicit fokus på elevernes læring (Meece, Anderman et al. 2006).

Omfanget af solid skandinavisk forskning på området er begrænset. Dog har norske forskere i et nyt større studie med 8971 norske elever fra 4. til 10 klasse undersøgt, hvordan elevers opfattelse af skolens herunder lærerens målprincipper relaterer til en række parametre. Læringsmål var, både direkte og indirekte relateret til elevernes selvopfattelse, motivation, studieindsats og til hvor vidt eleverne søger faglig hjælp. I forlængelse af Skaalvik & Skaalviks forskning anbefales folkeskoler at etablere en læringsorienteret – frem for en præstationsorienteret – målstruktur (Skaalvik and Skaalvik 2013).

Et nyere review (1999-2011) samler den amerikanske forskning i sammenhænge mellem klasserumsmålstrukturer og elevers motivation og læring. Reviewet konkluderer, at målstrukturer i klasserummet i høj grad former elevens personlige mål, og at der findes stærk sammenhæng mellem målstrukturerne i klasserummet og elevers motivation og læring (Rolland 2012). Reviewet viser desuden, at elevers motivation falder i løbet af grundskolen og elevernes relation til deres lærere bliver mere distanceret, samt at kravene til, at eleverne "performer" deres viden for lærerne og i test stiger i løbet af skoleforløbet. Der mangler forskning i hvad dette øgede præstationsorienterede fokus betyder, men resultaterne, af den forskning der findes, peger på, at udviklingen kan virke

læringshæmmende. At dette også er tilfældet i skandinaviske skoler, bekræftes af et omfattende norsk studie, som peger på netop denne pointe (Skaalvik and Skaalvik 2013). Klasserummets målstrukturer i udskolingen er derfor af væsentlig betydning for elevernes motivation og læringsmuligheder.

Der findes som nævnt kun begrænset dansk forskning som undersøger virkninger af målsætning i skolen. Vi har dog fundet studier, som kredser om sådanne virkninger. Vi har ikke fundet noget, som peger på, at konklusionerne fra ovenstående amerikanske reviews ikke også skulle gælde for det danske skolesystem.

I et nyere dansk studie har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøgt lærernes brug af Fælles Mål. Studiet er baseret på observationer af 20 undervisningslektioner og interviews med 44 lærere og 14 ledere og tilbyder ikke et repræsentativt billede af danske læreres målarbejde. Dog når studiet frem til en række pointer, som tyder på, at der foreligger ikke uvæsentlige udfordringer, hvis vi skal forvente at se en markant effekt af målsætning i den danske grundskole. Dels fordi undersøgelsen peger på, at lærerne ikke i dag sætter tydelige mål for elevernes læring, og at Fælles Målfaghæfterne ikke er slået igennem som redskab til at planlægge undervisningen. Det er ifølge rapporten ikke kun Fælles Mål men arbejdet med mål og målstyret undervisning generelt, der ikke er kendetegnende for den praksis, der udøves i klasselokalerne. Ifølge undersøgelsen fokuserer lærerne på, hvilke konkrete aktiviteter, der skal foregå i undervisningen, og ikke på at sætte mål for, hvad eleverne skal lære. Herudover konkluderer undersøgelsen, at hverken lærere eller ledere ser mål som en forudsætning for at gennemføre undervisning af god kvalitet. Endelig peger undersøgelsen på, at der mangler tydelige ledelsesforventninger til lærernes arbejde med målstyring (EVA 2012).

En omfattende dansk undersøgelse, foretaget af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), har undersøgt hvilken effekt på elevers faglige præstationer, lærerens baggrund og undervisning har. Undersøgelsen konkluderer ligesom en række før nævnte internationale studier af effektiv undervisning, at eleverne opnår de bedste faglige resultater, når læreren udtrykker tydelige og høje faglige forventninger til eleverne. Desuden konkluderes det, at for elever med svagere social baggrund er det særligt læringsfremmende, når ”læreren lægger lige så stor vægt på faglige som på sociale, trivselsmæssige mål for undervisningen”(Winter and Nielsen 2013: 14). Det fremgår

desuden, at: ”Lærerne på de højt præsterende skoler fokuserer i højere grad på faglige mål for elevernes læring. De føler sig ansvarlige for elevernes læring og er optaget af at vurdere, blandt andet ved brug af test, hvad eleverne faktisk har lært. Derimod er lærerne på de lavt præsterende skoler mere orienteret mod trivsel, relationer og proces og mindre optaget af at finde ud af, hvad eleverne har lært” (Winter and Nielsen 2013: 26). Observationer af undervisningsformer og -metoder viser, at eleverne præsterer fagligt bedst, når lærernes i undervisningen har lige så stort fokus på faglige som på sociale mål og mål for trivsel, og når lærerne er tydelige med hensyn til mål med undervisningen i de enkelte lektioner. Dette forklares med, at elever med stærk social baggrund opnår faglig læring på trods af lærerens store fokus på sociale mål, idet deres forældre kan være opmærksomme på det faglige. Derimod magter elever fra mere ressourcetsvage hjem ikke i samme grad selv at supplere med et fagligt fokus, hvorfor læreres faglige målsætning er særlig betydningsfuld for elever med en socialt svag baggrund (Winter and Nielsen 2013).

Et bemærkelsesværdigt fund er, at des mere læreren tydeliggør målene for den enkelte undervisningslektion, desto dårligere karakterer opnår elever med *stærk* socioøkonomisk baggrund. Dette forklares i rapporten med, at det formodentlig for disse elever er spild af undervisningstid – eller virker demotiverende – når læreren bruger meget tid på at tydeliggøre målene. Her er det væsentligt at være opmærksom på, at det hverken er læringsmål eller differentierede mål, der er tale om, men fælles *undervisningsmål*. Således kan den læringshæmmende effekt tænkes at kunne forklares med, at de fælles undervisningsmål for de fagligt stærkeste elever ikke opfattes som værende tilstrækkeligt udfordrende. Netop dette har den amerikanske forskning peget på, som værende motivations- og læringshæmmende.

SFI-undersøgelsens kvalitative del understøtter den internationale forskning i effekten af læringsmål, når den på baggrund af interviews finder, at: ”Særligt for lærerne på de højt præsterende skoler gælder det, at flere af dem angiver, at de i høj grad stiller individuelle mål op for eleverne”, (Winter and Nielsen 2013: 97-98) samt at der blandt de højtpræsterende lærere fra skolens ledelse lægges op til, at lærerne arbejder med individuelle mål: ”Der er tendens til, at lærerne på de højt præsterende skoler har ambitiøse mål på elevernes vegne og lægger vægt på faglige kompetencer hos både elever og lærere, mens lærerne på de lavt præsterende skoler lægger mere vægt på sociale kompetencer hos både elever og lærere og på relationerne i undervisningen (...) Det skal anføres, at der findes skoler med forskellig social sammensætning af eleverne både

mellem de højt og lavt præsterende skoler. En stærk social elevsammensætning er således ikke nogen forudsætning, for at en skole kan prioritere faglighed højt og opnå gode faglige elevpræstationer. Lærerne på de *højt præsterende skoler* er optaget af, hvordan man konstaterer, hvad eleverne har lært” (Winter and Nielsen 2013: 101). Undersøgelsen bygger på 1130 spørgeskemaer til 9.-klassens elever, interviews med 4311 elever i 9. klasse, samt kvalitative observationer på seks skoler. Som mål for elevernes præstationer anvendes elevernes karakterer i dansk og matematik.

KOMPIS (KOMpetencemål i PraksIS) er et forsknings- og udviklingsprojekt, som løb fra 2008 til 2012 med fokus på aktionsbaseret forskning i dansk, naturfag og matematik. Eksempelvis arbejder nogle lærere i projektet med at delagtiggøre deres elever i en række kompetencemål. Af disse kan for danskfaget nævnes sociale kompetencer, fortolkningsmæssige kompetencer, kommunikative kompetencer og eksekutive kompetencer, hvoraf sidstnævnte blandt andet omhandler planlægningskompetencer herunder målsætning. Projektets erfaringer viser ikke målsætningens effekt, men peger på dens potentialer. I forsøgsklasserne viste det sig hurtigt, at eleverne ikke havde svært ved at forholde sig til kompetencemålene. Tværtimod udtrykte flere lettelse og afklaring i forhold til det stoftunge danskfag. Ifølge projektets afrapportering har tydeliggørelsen af kompetencemål virket godt. Som eksempel på en positiv virkning af målsætningen fremgår det, at: ”Når eleverne er indforstået med målene for det der foregår, bliver det muligt at selvevaluere formativt.” Det var samtidig erfaringen, at eleverne i mange tilfælde udviklede helt andre kompetenceområder end det læreren egentlig havde intentioner om.

Centrale forståelser af målsætning i en dansk kontekst

På baggrund af rapportens narrative review, projektets forskningsspørgsmål, observationer af kontaktlærersamtaler og de gennemførte interview med lærere fremhæves i det følgende afsnit centrale forståelser af målsætning, som danner udgangspunkt for rapportens empiriske analyse.

Det er centralt at bemærke, som det fremgår af reviewet, at der ikke findes megen forskning på området i Danmark.

De væsentligste forskningsresultater peger på, at en skolekultur, der støtter op om målsætning, således at lærerne ikke står alene med opgaven, har en væsentlig betydning for effekten af målsætningen (Rolland 2012; Skaalvik and Skaalvik 2013). Det er imidlertid vigtigt, at skolen ikke står alene med en ambition om at arbejde med målsætning. Politisk opbakning til målarbejdet har ligeledes afgørende betydning for effekten af målsætning.

På trods af et politisk og ledelsesmæssigt ønske om målsætning er lærere ikke nødvendigvis uddannet til at arbejde eksplicit med mål. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke i undervisningen kan skabes uintenderede målstrukturer igennem valg af instrukser, evaluering og gruppesammensætning (Meece, Anderman et al. 2006).

Distinktionen mellem præstationsmål og læringsmål bør inddrages i målsætningsarbejdet, da nogle elever, især de dygtige, kan have et positivt udbytte af en præstationsorienteret måltilgang med fokus på karakterer og højt præstationsniveau. Det er relevant i forhold til udfordringer med undervisningsdifferentiering og udfordringen i at motivere også de dygtigste elever i udskolingen (Meece, Anderman et al. 2006). Det er en hovedpointe, hvad angår det narrative review, at præstationsmål kan have en positiv effekt på enkelte elever, men at læringsmål (Rolland 2012), faglige såvel som sociale, har en dokumenteret positiv effekt for alle elever. Elever der orienterer sig mod læringsmål opnår en positiv effekt, hvad angår deres faglige – og socio-emotionelle læring. Effekten understøttes især, når målene er tilpas vanskelige, når opgaverne er komplekse og når eleverne finder de opgaver, som skal løses, meningsfulde (Grant and Dweck 2003; Meece, Anderman et al. 2006).

Hvis læringsmålskultur slår over i præstationskultur, er der risiko for at elevernes opfattelse af lærerne som emotionelt støttende daler (Skaalvik and Skaalvik 2013).

For elever fra en svag social baggrund er det læringsfremmende, når læreren sætter faglige mål på lige fod med sociale mål og mål for trivsel. Winter og Nielsen (2013) peger desuden på, at der er en tendens til at lærere, der underviser elever med svag social baggrund primært sætter sociale mål og mål for trivsel. Ifølge Hattie (2009, 2012) lærer elever mest, når læreren er afklaret i forhold til, hvad eleverne skal lære og at læringsmålene er tydelige for eleverne. Helmke (2006) peger ligeledes på, at læreren skal være i stand til at diagnosticere og evaluere sin undervisning i arbejdet med at synliggøre læringen for eleverne. Feedback får på denne måde en central betydning. EVA-rapporten om læreres brug af Fælles Mål fra 2012 peger på, at danske lærere har større fokus på undervisningens emner og aktiviteter end på målsætning.

Til arbejdet med læringsmål hører også begrundelser for mål og synliggørelse af formål med undervisningen. Reviewet peger på, at det drejer sig om at sætte eksplicite, specifikke og tilpas vanskelige mål, hvilket også gælder for de elevsatte mål (Gaa 1970; Locke 1996; Meyer 2004; Hattie 2009; Hattie 2012). Målene skal være meningsfulde for eleverne og skabe sammenhæng mellem mål, indhold og opgaver (Locke 1996). Lærerne skal have støtte og opbakning fra skolens ledelse og der skal etableres metakommunikation om læring og begrundelser for mål og formål (Meyer 2004). Kriterierne for målopfyldelse bør desuden deles med eleverne og feedback spiller en central rolle (Hattie 2009; Hattie 2012). Forskellige elever bør mødes med forskellige forventninger, men alle elever skal opleve, at læreren forventer, at de lærer noget mere (Meyer 2004). Målsætningsarbejdet øger dybdelæring og der er intet der tyder på forskelle mellem elevgrupper heller ikke mellem forskellige aldersgrupper (Covington 2000).

I en skolekultur præget af målsætning for faglig udvikling oplever flere elever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i en skolekultur med mindre grad af faglig målsætning) (Skaalvik and Skaalvik 2013). I den følgende analyse af empirien undersøges med afsæt i ovenstående centrale forståelser hvilke lærerperspektiver der kommer til udtryk i logbøger, lærerinterview og kontaktlærersamtaler.

Lærernes arbejde med faglig målsætning i dansk og engelsk

I de næste gengives hovedpointer fra undersøgelsen af forskningsspørgsmål 2. Analyserne er struktureret omkring Islev Skoles målsætningskultur fra et lærerperspektiv, målsætning for hele klassen, differentieret målsætning og feedback. Såvel logbøger som lærerinterviews indgår i undersøgelsen af dette forskningsspørgsmål.

Islev Skoles målsætningskultur fra et lærerperspektiv

Lærerne svarer meget forskelligt på, om de har deltaget i Islev skoles tiltag om målsætning. Nogle har deltaget i workshoppen, men forbinder det ikke med et skoletiltag. Andre har deltaget i workshoppen, kan formulere FUEL- projektet og fortælle at skolen har haft besøg af Bodil Nielsen, UCC, som har holdt oplæg om læringsmål. Yngre lærere og lærere uden linjefagskompetence giver udtryk for, at de gerne vil have hjælp til målsætningsarbejdet, da det kan forekomme uoverskueligt, især som målene er beskrevet på måloversigten, som vi tager afsæt i under interviewet. En engelsklærer siger:

”Jeg tror helt klart, at det vil være en stor hjælp for rigtig mange, hvis den nye folkeskolereform betyder, at man i princippet skal nå meget mere på meget kortere tid, hvis man i princippet får at vide, helt præcist, hvad man skal nå. Og der er nogen, måske kun ældre lærere, der har det sådan, at der forsvinder noget [...], så er det ikke længere mig, der skal bestemme. Hvor jeg, måske fordi jeg er ny, og stadig synes, at det er lidt uoverskueligt nogle gange, så kan jeg ikke lade være med at tænke at, åh, så ville det i virkeligheden bare være en hjælp.”

Læreren giver udtryk for, at han gerne vil have målene så konkrete som muligt og han kunne godt tænke sig en liste over formulerede mål, som han kan planlægge sin undervisning ud fra.

En dansklærer udtrykker det således:

”Jeg har arbejdet med mål altid, også fordi jeg har arbejdet intenst med logbog. Og så giver det jo lidt sig selv. Og det har ligget i masser af år, siden vi begyndte at snakke den professionelle lærer, at elever skulle sætte mål. Og så havde vi jo en periode, hvor vi skulle tale om kompetencer. Alle de der faghæfter, inde fra UVM kom jo. Så det har ligget der længe jo. Så har Bodil og I samlet op på det, og jeg synes bare, at det er interessant at arbejde på den måde, for det giver god mening. Så et eller andet sted, så er det jo bare blevet aktualiseret på det sidste, fordi der er kommet fokus på det.”

En engelsklærer fortæller, at hun ikke forstår pointen med målsætning, og at når man er sproglærer, så er det en lang drivende proces. Sproget er et værktøj, som man skal lære at håndtere, det gælder om at få noget i værktøjskassen. Læreren siger, at hun ikke sætter mål for forløb eller for lektioner. I løbet af interviewet tales det dog frem, at hun implicit arbejder med mål. Det implicite målarbejde vender vi tilbage til. Forskning peger på, at metakommunikation om målsætning har betydning for effekten af målarbejde (Hattie 2009; Hattie 2012). Ud fra vores samtaler med lærerne tegnes der et

billede af lærere, som alle viser interesse for målsætning, men som har et meget forskelligt udgangspunkt for at gå i gang med arbejdet. Der tegner sig også et billede af to forskellige fagpraksisser i hhv. dansk og engelsk i forhold til arbejdet med faglig målsætning.

Målsætning for hele klassen

I det næste afsnit undersøges faglig målsætning i forhold til OECD's kompetence, videns- og færdighedsmål. Figur 1 og 2 er en skematisk oversigt over, hvordan lærerne har udfyldt logbøgerne. Figur 1 viser forløbsmålene og figur 2 viser mål for hver enkelt lektion. Skemaet tager afsæt i projektets måloversigt. Placeringen i skemaet er fremkommet i analysen af lærerudsagn og er ikke et udtryk for lærernes egen kategorisering af mål. Lærerne skelner ikke mellem de forskellige målkategorier. Der viser sig et mønster, som understøttes af de mundtlige udsagn fra de interviewede lærere. Først og fremmest er der en progression i målene i dansk, som det fremgår af springet fra 6.-9. klassetrin. I 6. klasse bruges verber som kende til, bruge, forstå, anvende viden, analysere og selv producere tekster. I 9. klasse bliver kravene skærpet, og der er fokus på periodelæsning og litterær analyse og at kunne udforme sin egen analysemodel. Der skal fremlægges og gives respons. Målene med undervisningen synes klar for dansklærerne. Der arbejdes med årsplaner og de mål der sættes, lægger sig tæt op af *Fælles Mål* i danskfaget. I engelsk derimod svarer de tre lærere, at de ikke læser i *Fælles Mål*, da det er så brede mål, at de har svært ved at bruge dem. De giver udtryk for, at det er meget svært at sætte mål og at de, hvis de skal forsøge, helst vil gøre det i grammatik. Det forekommer mere konkret og håndterbart. En af engelsklærernes logbogsforløb er netop udtryk for den udfordring. I logbogen illustreres, hvordan denne engelsklærer har arbejdet med meget konkrete læringsmål i 6. klasse. Der er fokus på ordklasser og det er primært færdighedsmål, der er i spil.

Figur 1: Eksempler på forløbs målsætning på baggrund af lærernes logbogsnotater. Placeringen i skemaet er fremkommet i analysen af udsagn og er ikke udtryk for lærernes egen kategorisering af mål.

Målkategorier	Dansk 9. kl. Det moderne gennembrud	Dansk 7.kl. Forløb om noveller	Dansk 6.kl Nyhedsartiklens sprog og opbygning	Engelsk 6.kl. Introduktion til 4 ordklasser
Vidensmål	Eleverne skal opnå kendskab til, indsigt i og forståelse af karakteristiske træk ved perioden 1860-1890, der tales om Det Moderne Gennembrud	Genretræk ved en novelle	Kende og bruge specifikke danskfaglige begreber knyttet til avisens layout og rubrik Kende nyhedsartiklens opbygning og sproglige virkemidler kende forskellige interviewteknikker	Viden om 4 ordklasser
Færdighedsmål	Læse nogle af periodens forfatterskabers tekster og kunne beskrive og analysere disses særlige skrivemåde Kunne identificere og beskrive træk fra DMG i forbindelse med analyse, fortolkning og perspektivering af udvalgte tekster Kunne anvende og skrive med novellegenrens begrebsapparat med henblik på at foretage en litterær analyse		Producere en tekst sammen med en makker – ikke på egen hånd.	At eleverne skal kunne identificerer navneord (nouns) og kende til og bruge personlige stedord (personal pronouns) At eleverne bliver bedre til at bruge udsagnsord (verbs) i deres konkrete former, når de taler og skriver. At de kan se dem i tekster, blive bedre til at gradbøje både regel- og uregelmæssige udsagnsord (verbs) At eleverne skal blive i stand til at identificerer tillægsord (adjectives) i tekster, forstå hvordan de kan bruges og at lære hvordan man gradbøjer både de regel- og uregelmæssige tillægsord (adjectives) Anvende ordklasserne i korrekt form i skrift og tale
Kompetence mål	Kunne beskrive, analysere og fortolke udvalgte forfatteres tekster fra perioden 1860-1890 ved anvendelse af litterære analyseredskaber (fortæller, synsvinkel, komposition, tema osv.) kunne perspektivere til DMG og vurdere læste tekster	Evaluere egne tekster ift. læringsmålene	Bruge ovenstående viden til selv at producere en nyhedsartikel	
Individuelle mål	En stor gruppe elever arbejder selvstændigt med tekst – og billedanalyser og med opstilling af egen analysemodel med henblik på fremlægning for et makkerpar eller på aflevering af analyseopgave. Et par elever tilbydes vejledning med henblik på opstilling af mål, opgavekrav og analysemodel.			
Elevsatte mål	Et par elever tilbydes vejledning med henblik på opstilling af mål, opgavekrav og analysemodel.			

Fig. 2 Eksempler på lektionsmålsætning på baggrund af lærernes logbogsnotater. Placeringen i skemaet er fremkommet i analysen af udsagn og er ikke udtryk for lærernes egen kategorisering af mål.

Målkategorier	Dansk 9. kl. Det moderne gennembrud	Dansk 7. kl. Forløb om noveller	Dansk 6.kl Nyhedsartiklens sprog og opbygning	Engelsk 6.kl. Introduktion til 4 ordklasser
Vidensmål	<p>1.lektion Viden om og forståelse af centrale træk ved samfundsudviklingen og det moderne gennembrud</p> <p>3.lektion Øge indsigt i og forståelse af litterær tekst</p> <p>4.lektion Kendskab til, forståelse af og kunne finde eksempler på indignations .- og autenticitetsbegreber</p> <p>5.lektion At opnå forståelse af og kunne analysere litterær tekst ved brug af litterære begreber</p>	<p>1.lektion Overblik over, hvad eleverne skal arbejde med i forløbet. Genretræk for en novelle</p> <p>2. lektion Eleverne skal lære at arbejde med sprog, personkarakteristik, opbygning og temaer.</p> <p>3. lektion Eleverne skal arbejde med meddigtning, komposition og fortolkning</p> <p>4. lektion Eleverne lærer, hvordan man kan lave en grundig personkarakteristik ved at gå ned i teksten, de lærer noget om tomme pladser og at gå ned i teksten.</p>	<p>1.lektion At forstå nyhedstrekanten</p> <p>2.lektion At forstå nyhedstrekanten analyse af nyhedsartikel</p> <p>3.lektion at kende forskellige interviewteknikker at kende til rubrikkens betydning</p>	
Færdighedsmål	<p>1-2.lektion Kunne anvende litterære grundbegreber ved læsning af centrale tekster fra perioden</p> <p>3.lektion Kunne anvende analysekompetence</p> <p>4.lektion Kunne finde eksempler på indignations .- og autenticitetsbegreber</p> <p>5.lektion Kunne analysere litterær tekst ved brug af litterære begreber</p>	<p>3.lektion Eleverne gives en metode, der kan anvendes til at bruge steder i teksten til at karakterisere personerne deri.</p>		<p>1.lektion At eleverne skal kunne identificere navneord (nouns) og kende til og bruge personlige stedord (personal pronouns).</p> <p>2.lektion At eleverne bliver bedre til at bruge udsagnsord (verbs) i deres konkrete former, når de taler og skriver.</p> <p>3.lektion At de kan se udsagnsord i tekster, blive bedre til at gradbøje både regel-og uregelmæssige udsagnsord (verbs)</p> <p>4.lektion At eleverne skal blive i stand til at identificerer tillægsord (adjectives) i tekster, forstå hvordan de kan bruges og at lære hvordan man gradbøjer både de regel- og uregelmæssige tillægsord (adjectives)</p>
Kompetence mål	<p>6.lektion at kunne gennemføre en litterær analyse og kunne udpege træk der kendetegner DMG</p> <p>7.lektion Udforme egen analysemodel</p>		<p>4.lektion Anvende viden om nyhedsartiklen i egen produktion at evaluere egen tekst i forhold til mål.</p>	
Individuelle mål	Fremlæggelse af analyse & respons			
Elevsatte mål				

Dansklærerne er tilsyneladende implicit opmærksomme på at dække alle målkategorier. Dansk- og engelsklærerne skelner ikke mellem kompetence-, videns- og færdighedsmål, hvilket kan forklares med, at det er en ny kategorisering af mål. I danskfaget i 9.klasse er der en målgentagelse af periodelæsning og litterær analyse, som bliver i overskrifter for den enkelte lektion. Det eksemplificeres ikke yderligere og der er sandsynligvis tale om en implicit danskfaglig forståelse af, hvad det indebærer. I 6. klasse er der fokus på nyhedsartiklen som genre og danskfaglige begreber. Det udspecificeres ikke, hvilke begreber, der tænkes på og også her er der sandsynligvis tale om implicite danskfaglige forståelser. En dansklærer, som ikke har skrevet logbog, men som har eksperimenteret med målsætning, forklarer i interviewet, hvordan hun har grebet det an:

”Der satte jeg mig simpelthen ned og så fandt jeg ud af, hvad jeg godt kunne tænke mig, at de fik ud af det forløb. Ikke så meget hvilke tekster, men gerne, hvad ville jeg gerne have at de endte op med at have lært. Og så formulerede jeg det på den måde, i sådan et sprog, så det ikke blev alt for højtflyvende eller højtragende, men noget jeg faktisk kunne omsætte til dem. Under hele lyrikforløbet så havde jeg printet det ud og sat det op, så det var visualiseret for dem, og så blev vi ved med at vende tilbage til det. Det var overordnede mål, og så var det selvfølgelig nogle mål for de enkelte lektioner, men de der overordnede mål, dem blev vi ved med at vende tilbage til og holde det op imod. Kan vi sætte flueben ved det og kan vi det og så videre ikke. Så havde jeg også taget nøglebegreber ud og simpelthen fundet ud af, hvad det er for nogle danskfaglige termer, jeg gerne vil have de kan bruge, når vi er færdige med lyrikforløbet.”

Dansklærerens udsagn giver implicit udtryk for en konsensus om, hvad danskfaglighed kan være. Der er nogle bestemte begreber og analysemetoder, som kendetegner faget og som lærerne planlægger efter. En dansklærer svarer på spørgsmålet om hun har skrevet noget specifikt ned om mål for, hvad eleverne skal kunne:

”Nej, jeg har ikke skrevet noget specifikt ned. Men i det hele taget heroppe (red. læreren peger på sit hoved), og i det hele taget min plan for de tre uger, der er målet, selvfølgelig, eller ikke selvfølgelig, det er, at alle skal have styr på de tre klassiske hovedgenrer i grammatikken: udsagnsord, tillægsord og navneord.”

Læreren arbejder med mål som noget selvfølgeligt og implicit i sit eget hoved. Det bliver planen for de tre uger, der er målet. Lærerne skriver ikke de differentierede mål ned ligesom de ikke arbejder med elevsatte mål i undervisningen. En dansklærer svarer på spørgsmålet om hun sætter mål for et forløb inden hun går i gang:

”Nej, altså, ikke egentlig på den måde, det bevidste. Jo selvfølgelig jeg finder jo ud af, i det moderne gennembrud, hvilke forfattere synes jeg, de skal vide noget om, og der er jo Henrik Pontoppidan, og Herman Bang og Amalie Skram [...]. Så finder jeg ud af, hvilke forfattere de skal høre noget om. Så giver jeg et oplæg først selvfølgelig om, hvornår det moderne gennembrud er, og hvor vi er henne, altså sætter børnene ind i tidsperioden, ikke [...] sådan har min bevidsthed været, det har ikke været sådan. Jeg skal lige have den drejet ind på, hvor bevidst, hvad er, hvordan man formulerer de mål, så børnene ved lige præcis, hvad det er for nogle mål, det er. Det er jo det, jeg kan mærke, det er det, vi skal hen til.”

Lærerens erfaring fortæller hende, hvordan hun skal gribe planlægningen an. Hun kan mærke, hvor hun skal hen med eleverne. Kategorierne kompetence-, videns- og færdighedsmål ligger ikke til grund for undervisningen. Planlægningen kan implicit ses som styret af kategorien vidensmål. I engelskfaget er det de kommunikative færdigheder, der vægtes højt, når der skal planlægges forløb⁵. Vidensdimensionen, som den er formuleret under kultur- og samfundsforhold i Fælles Mål (2009), giver udfordringer i forhold til målsætning. I flere interview taler engelsklærerne imidlertid implicit om både kompetence-, videns- og færdighedsmål:

”Når jeg siger, nu skal vi have klar forskel på udvidet tid og almindelig, så er det underforstået, at så er det jo det, vi skal lære, men det er rigtig nok, at jeg sætte ikke ord på, at det er det, vi skal lære.”

Samme lærer siger et andet sted:

”Hvis vi taler om ing-form, så er det det, der er i fokus. Hvis vi er i gang med forholdene i Nordirland så hopper jeg ikke over og begynder at tale ing-form, fordi der er en, der siger noget. Hvis vi har samtaleøvelser og skal mene noget om samfund og mennesker og sådan noget, så tager jeg ikke detaljerne op. Så er det bare et spørgsmål om, at de får formuleret så meget som muligt.”

Her er implicit en skelnen mellem vidensmål – om forholdene i Nordirland - og færdighedsmål, den korrekte brug af ing-form. Kompetencemålet kan forstås som, at det gælder om, at eleverne bliver i stand til at kommunikere om et emne. Læreren siger, at målsætning ikke styrer hendes didaktiske valg, men når hun fortæller, hvad hun gør, har hun klare ideer om, hvor hun skal hen med sin undervisning for at kunne føre eleverne til eksamen efter 9.klasse.

Reviewet peger på vigtigheden af at sætte eksplicite, specifikke og tilpas vanskelige mål, hvilket også gælder for de elevsatte mål. Målene skal opfattes som værende meningsfulde for eleverne og skabe sammenhæng mellem mål, indhold og opgaver. Flere af lærerne giver udtryk for, at målarbejdet ikke er synligt, måske hverken for lærerne selv eller for eleverne.

Opsamlende viser analysen, at lærerne ikke bruger betegnelserne kompetence-, videns- og færdighedsmål, men analyseres deres logbogs- og interviewudsagn om deres praksis. Fremkommer et billede af, at lærerne implicit sætter mål, om end der er forskel på dansk- og engelskfaglige praksisser.

⁵ EVA rapport (2005): Undersøgelse af engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge. Gengivet i Fælles Mål 2009, faghæftet for engelsk: 28. En af konklusionerne her er netop, at der er et overvejende fokus på aktiviteter i skolefaget.

Differentieret målsætning

Når lærerne bliver spurgt, om de sætter individuelle mål for eleverne eller sammen med eleverne, er der en tendens til, at svarene kommer til at handle om, hvordan der kan tages hensyn til de svage elever. Der sættes differentierede mål i forhold til inkludering, men ikke i forhold til fagligt stærke elever. Lærerne er meget opmærksomme på trivsel i klassen, og alle giver udtryk for, at de ikke kan komme i gang med undervisningen, før de kender eleverne rigtig godt og ved, hvordan de har det. En lærer svarer på spørgsmålet om, hvor vidt hun sætter individuelle mål sammen med eleverne:

”Ja, det synes jeg, at de har svært ved. Jeg har altid en god kommunikation med børnene, snakker godt med dem. Har altid sådan en, hvordan har du haft det siden sidst, hvordan er det gået siden sidst vi har snakket? Både psykisk og fagligt. Det er også noget med: Hvem er du som menneske, hvordan har du det? Trives du ved at gå i skole? Med dine kammerater? Trives du derhjemme? Så får den altid sådan en på ’er du her?’ Vil du være her, eller vil du hellere være derhjemme. Det betyder meget for, hvad du kan indlære. Som jeg siger, om man er til stede.”

En anden lærer svarer på spørgsmålet om, hvorfor man ikke kan tale med en elev om faglig målsætning og hvad eleven skal lære uden at kende eleven først: ”Det er nok bare mit menneskesyn, de er ikke store nok til det i 6. klasse, det er det jeg siger”. Intervieweren spørger videre om det er noget, lærerne har besluttet på skolen, og læreren svarer:

”Det er det, jeg har plukket ud fra udmeldinger, bredt fra kolleger, deres erfaringer herude”.

Tilsyneladende er der konsensus om, at trivsel går forud for faglighed og en orientering mod faglige mål. Der er en modsætning mellem lærernes konsensus om trivsel og forskning, der viser, at i en skolekultur præget af målsætning for faglig udvikling oplever flere elever samtidig lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (Skaalvik and Skaalvik 2013).

Spørgsmålet om størrelserne trivsel over for faglighed uddybes i næste hovedafsnit om ”Hvilke potentialer og udfordringer oplever lærerne”.

Feedback

Der arbejdes både med præstationsmål og læringsmål, men lærerne skelner ikke bevidst mellem de forskellige typer af målsætning. Engelskundervisningen har indlejret konkurrencer som fx små tests, hvor eleverne skal konkurrere om, hvor meget de kan huske – på tid. Læreren giver udtryk for, at det virker meget motiverende for eleverne. Dansk lærere har stort fokus på den afsluttende eksamen og kriterier for en god fremlæggelse er noget, der nævnes som eksempel på kriterier for målopfyldelse og feedback på 9. klassetrin. Feedback hænger sammen med kriterier for målopfyldelse, og hvis disse ikke er synlige, er det vanskeligt at give feedback. Et flertal af lærerne

siger, at det er nemmere at give feedback skriftligt, da der er grammatiske og stilistiske elementer, som læreren kan give feedback på.

Kommentar

Opsamlende på analyserne af lærernes arbejde med faglig målsætning følger her nogle kommentarer. Lærerne viser interesse for målsætning om end deres udsagn sætter spørgsmålstejn ved, hvordan de tænker mål. Det kan diskuteres, hvad det er for nogle mål. Er det fx klasserumsmål, elevsatte mål eller er det mål, som er udpindet i Fælles Mål? Kompetence-, videns- og færdighedsmål kan være svære at skille ad, hvilket logbogsskemaet er et godt eksempel på. Flere af målene f.eks. at kunne beskrive, analysere og fortolke udvalgte forfattere i dansk, sætter spørgsmålstejn ved, om det er færdighedsmål eller kompetencemål. Hvis målene skal kunne evalueres skal de være målbare. Hvordan måler man om en elev kan analysere en litterær tekst? Engelsklærerne nævner måske af den grund som det første grammatik, når de skal forklare, hvordan målarbejdet kan realiseres i engelskfaget. Tydelige kriterier for målopfyldelse og feedback hænger sammen, og det kan være problematisk, at nogle elementer i et fag opleves som mere konkrete og nemmere at målsætte end andre. Det kan måske have indflydelse på didaktiske valg og fokus i undervisningen.

De lærere som har linjefag, især dansklærere, bruger deres viden om faget til at sætte mål for især hele forløb, og de er tydeligt bevidste om, hvilke begreber fra faget, eleverne skal kunne. Implicit dækker de i deres nuværende praksis OECD's målkategorier. Engelsklærerne i undersøgelsen oplever målsætningsarbejdet som meget udfordrende og diffust. De deltagende engelsklærere er ikke alle linjefagsuddannede, og der rejser sig et spørgsmål om, hvorvidt arbejdet med faglig målsætning, herunder differentieret målsætning og metakommunikation om målsætning, kan etableres uden en faglig forankring i et skolefag. Forskellen mellem de to fag kan også skyldes forskellige fagpraksisser. Det fører videre til et spørgsmål om, hvorvidt det fx er fagenes indhold, der legitimerer forskellige former for mål, eller om de forskellige fagpraksisser kan udfordres gennem måltænkning?

Hvilke potentialer og udfordringer oplever lærerne

De interviewede lærere udtrykker flere forskellige former for udfordringer end potentialer ved faglig målsætning. Udfordringerne er med andre ord ikke kun flere, men også mere forskelligartede. Som nævnt under analysen af læreres aktuelle praksis, så er der flere faktorer, der kan påvirke de enkelte lærerperspektiver. I forhold til lærerperspektiver på udfordringer og muligheder samler udsagnene sig til dels efter fagpraksisser og den enkeltes erfaringer med faglig målsætning i praksis. Med fagpraksisser menes her engelsk- over for danskfagpraksisser. Det skal fremhæves, som vist i det forrige afsnits analyse, at netop de to forskellige overordnede fagpraksisser til en vis grad influerer netop med de enkelte læreres faglige målsætningsarbejde og derved også erfaringer med faglig målsætning i praksis.

I det følgende gennemgås hovedpointerne fra analyserne af lærerperspektiver på målsætningens potentialer og udfordringer. Først gennemgås potentialerne, herefter udfordringerne. Hver del er struktureret omkring fire-seks analytiske hovedpointer, som diskuteres i forhold til reviewets sammenfatning og overblik over forskningsbaseret viden og i forhold til skoleudviklingsmuligheder og efteruddannelsestiltag. Det sidste samles der op på i hovedafsnittet ”Skoleudvikling og efteruddannelse”.

Potentialer

Af de potentialer, der er nævnt i vores empiri, peges både på potentialer, der har at gøre med elevers læring, og på potentialer, der har at gøre med kollegiale forhold og med den enkelte lærers egen professionsfaglighed. Fire hovedpointer, som analysen af undersøgelsens empiri har ført til, gennemgås og diskuteres neden for.

1. Synliggørelse af mål og elevers læring

En positiv indstilling til arbejdet med at synliggøre faglige mål for eleverne går igen hos alle lærere, uanset de enkelte læreres erfaringer med målsætning i praksis. En engelsklærer udtrykker samme forbehold, som var en pointe i EVA-undersøgelsen fra 2012, nemlig at synliggørelsen først betyder noget i 8.-9. klasse. Dette modsiges af de lærere, der arbejder med at synliggøre mål også i 6. klasse. Internationalt peges på, at målsætning, også i forhold til små børn, har positiv effekt (Covington 2000).

I EVA-undersøgelsen var en hovedbegrundelse for læreres manglende arbejde med læringsmål, at dette ikke havde effekt på elevernes læring, men samme forståelse fremgår ikke af lærerinterviewene i undersøgelsen. Forskellen kan både være metodisk og skyldes kontekstens indvirkning på begge fag. I tidsperioden mellem de to undersøgelser har eksperter omtalt faglig målsætning positivt, og fx John Hattie er blevet formidlet bredt i uddannelsesverdenen.

De dansklærere, der synliggør faglige mål for eleverne, peger på at synliggørelse:

- Skaber en klarere undervisning
- Skaber mindre usikkerhed blandt eleverne
- Er noget elever trives med
- Gør elever medansvarlige for, at undervisningen ikke præges af irrelevante afstikkere
- Skaber bedre miljø, fordi eleverne er med på retning og mål for undervisningen
- Betyder noget for mange, især de dygtigste
- Gør eleverne dygtigere til at analysere egen læreproces

En dansklærer, hvis planlægning og gennemførelse af undervisning er styret af læringsmål, og som også arbejder med elevsatte mål i 9. klasse, fremfører, at synliggørelsen betyder noget for mange, især de dygtigste. Denne erfaring understøttes kun delvist af forsknings erfaringer. Faglige mål er læringsfremmende for alle, og det gælder også sociale mål, for så vidt de sættes i lige så høj grad som faglige mål. Lærerens erfaring kan være en faktor i forståelsen af, at lærere på lavt præsterende skoler er mere orienteret mod blandt andet trivsel og relationer og er mindre optaget af elevernes læring (Winter and Nielsen 2013).

2. Meningsfulde mål

Det går igen i interviewene, at lærerne er optaget af, hvorvidt og hvornår det faglige målsætningsarbejde bliver relevant for eleverne. I tilknytning til hovedpointen om synliggørelse og elevs læring fremhæver en dansklærer, at han oplever det som meningsfuldt for eleverne at synliggøre de faglige mål i slutningen af et forløb, fordi eleverne først der har en konkret forståelse af målene. Det er nødvendigt i begyndelsen af et forløb, fordi eleverne så ”har en ide om, hvordan vejen er”, men målene kan først forstås meningsfuldt mod slutningen af forløbet: ”Det giver ikke

nogen mening i forbindelse med noveller at sige ”I skal lære det og det om noveller”. For [...] de har ikke nok viden om noveller på forhånd til at de kan tage stilling til det.”

En engelsklærer i 6. klasse oplever ligeledes, at det ikke giver mening at starte med at eksplicitering læringsmål for en lektion. Elevernes reaktion kan være ”fedt, nu ved jeg hvad jeg skal, jeg synes stadig, det er røvkedeligt”. I stedet er der brug for en appetizer. En dansklærer fremhæver, at ekspliciteringen skal vente, til hun har fanget elevernes interesse. I et lyrikforløb startede hun derfor med at afspille rap og musik fra deres hverdag, før hun skrev mål op, der indeholdt ordet ”lyrik”.

Ingen af de deltagende lærere går i dialog med elever om de faglige mål, som de oplever, at eleverne accepterer ukritisk, når de synliggøres. Dette forklares delvist med baggrund i elevernes alder og modenhed. Forklaringen uddybes i analysen af lærernes udfordringer.

Alle dansklærere og en engelsklærer fremhæver, at de taler med elever om formålet med de faglige mål. ”Jeg mærker en klar forskel”, siger en dansklærer. ”Nu er jeg blevet opmærksom på det, fordi vi arbejder med det, men jeg tror, at jeg hele tiden har gjort det”, tilføjer hun. En anden dansklærer fremhæver, at hun går i dialog med eleverne om formålet, når de ikke kan se en mening med de vidensmål, hun har sat. Formålet for hende kan være præstationsorienteret, ved at der henvises til afgangsprøverne, eller det kan være, hun siger ”Du skal jo vide noget, du går i 9. klasse, og der er noget, der hedder almen viden.”

En dansklærer i 7. klasse, der har arbejdet med noveller, fremhæver, at et formål med undervisningen er ”at forstå sit eget liv ud fra forskellige vinkler, eller forstå andre mennesker”.

Forskningserfaringer understreger effekten af metakommunikation også om begrundelser for den faglige målsætning (Meyer 2004). Desuden peges på, at oplevelsen af meningsfulde mål og en dyb forståelse af mål er læringsfremmende (Locke 1996; Hattie 2009; Hattie 2012).

Når lærerene selv arbejder med at synliggøre og gå i dialog med elever om formål, så kan det skyldes begge fags ustabilitet. Indhold, metoder og begrundelser er i stadig forandring, og derfor er det også for lærerne en del af deres sociale praksis som udøvere af fag, at de er optaget af dette.

Det er en pointe, at lærererfaringer med, hvornår i et forløb synliggørelser af mål er meningsfulde, kan have betydning for efteruddannelsestiltag med fokus på konkret planlægning og gennemførelse af undervisning og overvejelser i forhold til netop synliggørelse.

Det er også en pointe i forhold til efteruddannelsestiltag, at synliggørelse af og dialog om formål ikke kan læres uden for fag, men er tæt forbundet med dominerende teoretiske orienteringer, herunder fagsyn, inden for et fag, hvilket lærernes konkrete eksempler på formål eksemplificerer.

3. Præstationsmål

En dansklærer forholder sig til præstationsmål, som hun selv arbejder med. Hendes erfaring er, at det fra midten og op i klassen kan fungere som en gulerod og motivere de dygtigste elever. Hendes erfaring matcher forskningserfaringer, hvor der også peges på dette (Meece, Anderman et al. 2006). Læreren ser præstationsmål som en måde at differentiere mål på, så de dygtigste elever kan aktiveres.

Forskningserfaringer peger samtidig på, at mange elever vil miste motivationen i en præstationskultur, og at den kan være læringshæmmende (Meece, Anderman et al. 2006; Skaalvik and Skaalvik 2013).

Blandt de interviewede lærere optræder dette forbehold. Samme lærer, som henviste til afgangsprøverne i sin begrundelse for, hvorfor en elev skulle lære noget, siger at ”det er måske ikke så pædagogisk”. En meget erfaren lærer med engelsk i to 9. klasser udtrykker om klassekulturene: ”De er vældig interesserede i karakterer. Det er deres målsætning, det er at få højere karakterer, og jeg er ikke særlig vild med karakterer. Men sådan er det.”

Undersøgelsens lærerperspektiver peger sammenholdt med det narrative review samstemmende på, at præstationsmål må omgås nuanceret. Det har betydning i forhold til efteruddannelsestiltag.

Præstationsmål kan aktivere og være læringsfremmende for den dygtigste gruppe elever, mens de kan være læringshæmmende for andre grupper af elever. Derved kan de spille en rolle i forhold til at sætte differentierede mål.

Et præstationsorienteret fokus, hvor test og testresultater samt karakterer vinder indpas, kan være læringshæmmende. Der ses i det narrative review sammenhænge mellem, at et præstationsorienteret fokus øges i løbet af grundskolen, og at elevers motivation og relation til læreren falder (Skaalvik and Skaalvik 2013). Disse sammenhænge er dog ikke undersøgt nærmere, så det kan ikke siges, om der er tale om i hinanden indvirkende forhold.

4. Kollegiale forhold og egen professionsfaglighed

De interviewede lærere fremhæver alle, at arbejdet med faglige mål har potentialer i forhold til det kollegiale og i forhold til deres egen professionsfaglighed.

”Det giver meget kollegialt” fremhæver en nyuddannet engelsklærer for 6. klasse. Derudover fremhæver flere lærere, på tværs af fag og erfaringer med faglig målsætning, at de ønsker at samarbejde med deres kolleger og udvikle forløb og faglige mål i fællesskab. Dette uddybes i afsnittet ”Skoleudvikling og efteruddannelsesbehov”.

Flere dansklærere fremhæver, at et bevidst fokus på faglig målsætning har igangsat en proces hos dem. En dansklærer fortæller, at en ekspert i et supervisionsforløb i skoleåret 2012-13 mange gange spurgte ”Hvorfor skal de lære det?”: ”Det gør jeg oppe i mit hoved endnu, hver gang jeg sætter nogle mål, så siger jeg ’hvorfor skal de lære det’”. En anden dansklærer i 7. klasse siger på baggrund af den workshop, der blev afholdt som del af denne undersøgelse: ”Bare det at skelne mellem mål og kriterier, det går jeg og tænker på.”

Lærerne fremhæver desuden, at det bevidstgør dem, og at det giver dem ro, samt som en dansklærer påpeger: Det at arbejde med individuelle læringsmål og succeskriterier er ”dybere refleksionsområder” for hende som lærer.

Forskningserfaringer viser sammenhæng mellem eksplicit målsætningsarbejde og lærerens planlægning, evaluering og refleksion over egen undervisning (Helmke 2006; Helmke and Rasmussen 2013).

Lærerperspektiverne på egen professionsfaglige udvikling har betydning for såvel skoleudvikling og (efter)uddannelses tiltag. Undersøgelsen peger på lærernes positive oplevelser af centrale spørgsmål i forbindelse med målsætningsarbejdet, og betydningen af målsætningsarbejdet for kollegiale forhold. Samtidig er det værd at bemærke, at de centrale spørgsmål for lærerne er nye og ikke har været en bevidst del af deres didaktiske planlægning, før de blev inspireret gennem konkrete tiltag på Islev Skole i 2013. Dette gælder også, når der er tale om erfarne og meget erfarne lærere.

Udfordringer

De interviewede lærere peger på flere og flere forskelligartede udfordringer end potentialer. I det næste gennemgås og diskuteres seks hovedpointer i forhold til udfordringer, som analysen af undersøgelsens empiri har ført til.

1. Tid

Den dominerende udfordring er tid. Det skal forstås på flere måder:

- Manglende tid til forberedelse, herunder målsætningsarbejde
- Manglende tid til feedback til eleverne, både skriftligt og i undervisningen
- Manglende tid i undervisningen
- Tiden i undervisningen skrider, de ekspliciterede klasserumsmål nås ikke

De to første punkter handler om lærernes forberedelsestid. De lærere, hvis didaktiske planlægning eksplicit er styret af mål, fremhæver, at dette tager tid. Det kræver 3-4 timer ved hvert forløb, fremhæver en dansklærer. En anden dansklærer fremhæver vigtigheden af at skrive det planlagte ned: ”Hvis man starter med succeskriterier og individuelle læringsmål [...] og slog det sammen som to overskrifter, og så bare brugte en times refleksion på det i forbindelse med hvert enkelt læringsforløb. Men du får bare ikke gjort det [...] springet det er altså, at fra at det kører oppe i hovedet på alle lærere her, og så få skrevet det ned [...] når du får skrevet det ned, så er det altså noget andet”.

”Det er så noget, der tit bliver presset ud til sidst” fremhæver en engelsklærer som begrundelse for, at han ikke altid når at arbejde med mål.

De to sidste punkter handler om oplevelsen af usikkerhed og om, hvad der er vigtigt. En engelsklærer udtrykker, at hvis klasserumsmålene er skrevet op først i en lektion, hvad så, hvis de aktiviteter og opgaver, der hænger sammen med dem, ikke nås. En dansklærer udtrykker, at hun i undervisningssituationen kan bruge så meget energi på at gøre eleverne optaget af stoffet, at hun ikke kommer til at ekspliciterer mål.

Det foreslås at have betydning for udvikling af skolekultur og efteruddannelsestiltag, at lærerne oplever manglende muligheder for konkret at omsætte positive intentioner om faglig målsætning.

2. Trivsel er vigtig

Flere af de interviewede lærere peger på, at det at sætte læringsmål kan være negativt, for så vidt eleverne ikke når dem. En dansklærer siger, at hvis eleverne ikke når de mål, der sættes, er det synd for dem og demotiverende. Når der i undervisningen ændres på klasserumsmål, så de går fra at gælde alle klassens elever til at gøres differentierede, så er det for at undgå at give nogen elever ”et gok oven i hovedet” som en erfaren dansklærer i 7. klasse fremhæver.

Nogle udtrykker en modsætning mellem elevernes velbefindende og det at arbejde eksplicit med faglige mål, eller at det første er vigtigere end eller en forudsætning for det andet. En dansklærer udtrykker hvad der betyder noget for hende, og hvad hun har fokus på i kontaktlærersamtaler: ”Hvem er du som menneske, hvordan har du det? Trives du ved at gå i skole? Med dine kammerater? Trives du derhjemme? [...] ’er du her?’ Vil du være her, eller vil du hellere være derhjemme. Det betyder meget for, hvad du kan indlære. Som jeg siger, om man er til stede.”

En engelsklærer siger: ”jeg [har] måske større fokus på evaluering af deres glæde ved at være til stede, end af deres faktiske færdigheder.”

Forskningserfaringer fremhæver vigtigheden af elevernes tiltro til egen faglig kunnen. Samtidig kan en anden forståelse af forholdet mellem lyst til at være til stede og faglige mål udfordre lærerperspektiverne i undersøgelsen. Som fremhævet i forbindelse med det narrative review oplever flere elever læreren som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren, i en skolekultur præget af læringsmål for faglig udvikling (i sammenligning med skolekulturer med mindre grad af faglig målsætning) (Skaalvik and Skaalvik 2013).

Konkrete efteruddannelsestiltag vil kunne tage højde for de forskellige lærerperspektiver og det forhold, at lærere kan opleve elevs trivsel i og uden for skolen som reelt væsentlige faktorer for muligheden for faglig læring. Udfordringen er både at have blik for elevs trivsel og skabe en samtidig kultur for en orientering mod faglige mål. Efteruddannelsestiltag kan også tage højde for, at når der arbejdes med differentierede mål, kan det være i form af klasserumsmål, der for enkelte elever ændres i den konkrete undervisning, mens der ikke sættes differentierede mål for de dygtigere elever.

3. Elevers alder

Der er forskellige perspektiver på, hvad elevers alder betyder for det faglige målsætningsarbejde. Lærerne udtrykker enstemmigt i forhold til dialog med elever om mål, at de lytter. Læreren er stadig en mor, og det mor siger, det er det, vi skal, som en dansklærer udlægger elevernes manglende dialog. En engelsklærer siger i forhold til det at synliggøre mål ”det er også nogen gange svært [...] nogle af mine klasser er stadig lidt unge, præ-teenagere-et-eller-andet”.

Lærerne udtrykker i forhold til elevsatte mål:

- Der er så meget andet, der rører sig i dem
- De skal ikke være optaget af det allerede i 7. klasse
- Det er svært

Forskningserfaringer peger som fremhævet i forbindelse med det narrative review på, at det er læringsfremmende at sætte mål også for små børn (Covington 2000), og på, at der er en klar sammenhæng mellem elevers oplevelse af mål i undervisningen og den måde, eleverne arbejder med deres egne mål (Meece, Anderman et al. 2006).

Efteruddannelses tiltag kan tage højde for, at der er behov for støtte til, hvordan der kan arbejdes med, at elever sætter mål, og at dette arbejde ikke nødvendigvis kun skal foregå uden for undervisningen i fx kontaktlærersamtaler, men kan støttes gennem målarbejdet i undervisningen. Se også afsnittet ”Anbefalinger i forbindelse med FUEL-projektet”.

4. Uddannelse og erfaring

Blandt de lærere, der endnu ikke har mange erfaringer med målsætningsarbejde i deres praksis, peges på manglende uddannelse og netop erfaring. Erfaringen gælder også det at formulere og konkretisere målene, så eleverne også kan forstå dem. ”Jeg synes, at det er så sindssygt svært at konkretisere mål”, som en engelsklærer udtrykker det.

I forhold til efteruddannelses tiltag er det naturligvis vigtigt at tage højde for, at det er nyt for mange lærere at eksplicitere læringsmål og eventuelt også skrive dem ned, også for erfarne lærere ”engang havde vi jo aldrig årsplaner” som det udtrykkes af en dansklærer.

Det er i en dansk kontekst ikke kun nye praksisser blandt lærerne. Et fund i forbindelse med det narrative review er, at der trods politisk fokus på læringsmål op gennem 00'erne, kun findes meget begrænset forskning på området.

5. Lærersubjektive fag og uklare kriterier

Særligt dansklærere peger på, at spørgsmålet om kriterier for målopfyldelse er en udfordring. En lærer begrundet det med, at det er "et enormt fag". En anden udtrykker, at der er forskel på fag, og karakteriserer dansk som et meget lærersubjektivt fag, der gør det svært at sætte objektive kriterier, i modsætning til hendes andet fag biologi. Kun inden for afgrænsede områder som stavning er der objektive kriterier.

Elevers dybdeforståelse af faglig målsætning er afhængig af blandt andet forståelsen af kriterier (Hattie 2009; Hattie 2012). Kriterier spiller en rolle for feedback, som både er en måde at eksplicitere faglige mål på og som generelt er læringsfremmende (Gaa 1970; Hattie and Timperley 2007; Krenn, Würth et al. 2013).

Når særligt dansklærerne og ikke engelsklærerne oplever spørgsmålet om kriterier som udfordrende, kan det være en faktor, at der som vist i analysen af lærernes aktuelle praksisser er tradition for vidensmål i danskfaget, mens engelskfaget har tradition for færdighedsmål.

Læringsperspektiverne forstås i undersøgelsen ikke som, at lærerne ikke sætter klare kriterier, men at det er en udfordring og et arbejde, der opleves som stærkt afhængigt af fx teoretiske orienteringer som fagsyn og metodiske orienteringer, og som desuden kan forstås i forhold til fagpraksisser for typer af mål. Det er en pointe i forhold til efteruddannelses tiltag, at et arbejde med kriterier ikke kan foregå uden for fag.

6. Hov, hvad er det, som målsætningskulturen kan få os til at glemme?

Lærerne peger i interviewene på nogle forhold, som målsætningskulturen aktuelt kan skjule eller ikke tage højde for. Det er:

- Glemme at have blik for elevernes oplevelse af verden, hvad de er optaget af
- Der er ikke taget højde for progression
- Der burde være faglige mål, der går på tværs af fag og gælder for eksempel gruppearbejde

Disse påpegninger kan ses som udtryk for lærernes engagement i forhold til at arbejde med faglig målsætning, og som bud på forhold, der særligt bør arbejdes med som led i en skoleudvikling. Dette uddybes i hovedafsnittet om ”Skoleudvikling og efteruddannelse”.

Kommentar

Opsamlende på gengivelsen af analytiske pointer om lærernes oplevelse af potentialer og udfordringer følger her enkelte kommentarer. Der peges af lærerne på behovet for skoleudvikling i forhold til at sikre tid, og i forhold til at sikre samarbejde om det faglige målsætningsarbejde mellem faglærere på samme trin. Der kan rejses spørgsmål til, hvorvidt dette alene er et organisatorisk spørgsmål på den enkelte skole og ikke et politisk spørgsmål. Skolereformen kan både skabe rum for dette samarbejde og risikerer at presse lærernes forberedelsestid.

Lærerne peger på, at det giver mening at synliggøre læringsmål i begyndelsen af et forløb og en lektion, men især at vende tilbage til og uddybe mod slutningen af et forløb, hvor eleverne gennem undervisningen har tilegnet sig erfaring med, hvad læringsmålene konkret betyder. Fagpraksisser, hvor synliggørelsen sker først i et forløb, understøttes af en række nyere læremidler til bl.a. danskfaget, der har færdige faglige læringsmål, som elever kan introduceres for ved begyndelsen af et nyt forløb, i nogle tilfælde ved lektioner eller som optakt til aktiviteter. Det rejser behov for læremidler og efteruddannelsestiltag, der har fokus på, hvordan og hvornår læringsmål bliver meningsfulde for elever.

Spørgsmålet om, hvordan og hvornår faglige læringsmål bliver meningsfulde for eleverne, udfordres også af en oplevelse af trivsel og faglighed som to forskellige størrelser, hvor det første kan opfattes som vigtigere end eller en forudsætning for det andet. Denne oplevelse hos flere af de interviewede lærere forstår vi som typiske for en udbredt opfattelse i det danske skolesystem. Det kan få betydning for prioriteringer i en travl skolehverdag, og her kan forskningserfaringer udfordre denne opfattelse (Skaalvik and Skaalvik 2013). Forskningserfaringer kan derved være centrale i forbindelse med skoleudvikling og efteruddannelsestiltag. Opfattelsen af de to størrelser trivsel og faglighed kan også ses spejlet i de kontaktlærersamtaler, Islev Skole har indført fra skoleåret 2013-14. Det uddybes i næste afsnit.

Samtidig viser undersøgelsen af lærerperspektiver, at skoleudvikling og efteruddannelsestiltag bør tage udgangspunkt i fag, fordi den faglige målsætning, herunder diskussioner af formål og kriterier,

er så tæt knyttet til teoretiske og metodiske orienteringer inden for fag, når de som i herværende undersøgelse karakteriseres som og af lærere opleves som ustabile fag.

Kontaktlærersamtaler og faglig målsætning

Dette afsnit undersøger det tiltag med kontaktlærersamtaler, som er igangsat på Islev Skole i skoleåret 2013-14. De observerede samtaler foregik på 6., 7. og 9.klassetrin. Lærerne taler om mål i alle elevens fag og således ikke kun i dem, de selv underviser eleverne i. Samtalerne i 6. og 7. klasse handler hovedsageligt om adfærd og sociale mål. Lærerne giver i interviewene udtryk for, at de forventer, at der vil være en progression i samtalerne således at 6. klassetrin handler om adfærd og trivsel og 9. klassetrin vil have fokus på eksamen og faglige mål. Samtalerne er inspireret af en coachende tilgang. Der spørges f.eks. *Hvordan skal vi gøre det? Hvad tænker du, vi kan gøre? Hvad er din rolle i det? Skal du selv sætte nogle mål?* Eleverne kommer til at svare med adfærdssvar f.eks. *holde orden, huske mit penalhus, spise pænt* og faglige bud afgrænser sig til at omhandle *kommatering* eller *vinkler*. Lærerne er meget optagede af, at det er elevernes mål:

”Lærer: Det skal ikke være sådan, at jeg siger, at det skal du, og så sidder du næste gang og siger, nej det skal jeg ikke.

Lærer: Ok, jeg tænkte på, at det vi skal nu i år og næste år, det er at øve os i at blive dygtige til at finde ud af, hvad det er, vi ikke er så dygtige til, og som vi skal lære. Hvis man ikke rigtig ved lige præcis, hvad man har svært ved, hvad du skal lære af matematikfaglige begreber fx om vinkler, så er det svært at øve sig i, kan du se det?

Elev: Ja

Lærer: Så det vi skal øve os i, det er at sætte nogle meget konkrete mål, som du sætter selv, sådan at det bliver rigtig nemt at se for dig og også for mig, om du kommer i mål med din målsætning. Og det lyder til, at det har du øvet dig i før, så nu tænker jeg – hvad kunne sådan et mål være her i 6. klasse. Og det behøver ikke at være i dansk.

Elev: Måske række hånden lidt mere op i timerne. At være lidt mere aktiv.”

(Kontaktlærersamtale på 6. klassetrin)

Resten af samtalen kommer til at handle om, hvordan eleven har det i klassen og hvorfor det er svært at sige noget, når man er usikker på om det er rigtigt. Målet bliver for eleven at blive mere aktiv og række hånden mere op. Den coachende tilgang gør, at målsætningen bliver elevens ansvar, fordi eleven skal have ejerskab til målet. Kan man forvente, at en elev i 6. klasse ved, hvad der er af mulige faglige mål at stille? Man kan argumentere for, at lærerne ved at lægge ansvaret over på eleverne fritager sig selv for ansvaret for at opstille klare kriterier for mål, som eleverne kunne vælge fokusområder inden for og på forskellige niveauer, således at målsætning ikke kun handler om, hvad eleven ikke er dygtig til, men også hvordan eleven kan blive endnu dygtigere inden for

forskellige områder, som læreren gennem sin faglighed ved findes. Eleven har ingen forudsætninger for at vide, hvad der er af faglige udfordringer og muligheder. Forskningserfaring viser, at læringsmål skal være eksplicite, specifikke og tilpas vanskelige for at have en positiv effekt (Gaa 1970; Meyer 2004; Meece, Anderman et al. 2006; Hattie 2009; Hattie 2012). Elevens mål er afhængig af lærerens målstruktur og Helmke (2006) peger desuden på, at læreren skal være i stand til at diagnosticere og evaluere sin undervisning i arbejdet med at synliggøre læringen for eleverne.

I 9.klasse handler samtalerne om karakterer, måske fordi eleverne lige har fået dem og gerne vil tale med læreren om det. En elev forstår ikke sit 7-tal og læreren forklarer, at de karakterer eleverne har fået, er en vurdering af, hvad man tror, at eleverne får til prøven. Der er en lang forklaring på, hvor usikker læreren har været på at give karakterne og eleven sidder som et spørgsmålstejn og svarer: ”nå, jeg vidste bare ikke, at det var, hvad I forventer til prøven”. Elevens formulering kan ses som et udtryk for en diffus forståelse af, hvad hun skal gøre og konkluderer, at hun skal sige mere i timerne, fordi læreren fortæller, at det gør den elev, der får 10. Målet bliver for eleven at få 10 i dansk. Der er en del usikkerhed om, hvad målsætningen egentlig går ud på: Lærer: ”Men vi skal sætte nogle mål, eller skal du selv sætte nogle mål?” Eleven svarer: ”Ja, men jeg ved ikke helt, hvad for nogle mål”.

Intentionen må formodes at være at skabe en indre styret motivation - og således et fagligt drive - hos eleven. Samtalerne får fokus på personlige og private ting om elevens trivsel i og uden for skolen frem for faglig målsætning. Kommunikationen omkring målsætning bærer præg af usikkerhed fra lærerne omkring, hvordan de skal gribe opgaven an. Usikkerheden tilskrives vi ikke de individuelle lærere, men vi ser den som udtryk for, at kontaktlærersamtalerne er et nyt tiltag, og at der derfor naturligt er behov for at udvikle en praksis i dette regi. anbefalinger til denne udvikling gives i afsnittet ”Anbefalinger til FUEL-projektet” neden for.

De 11 kontaktsamtaler, som ligger til grund for undersøgelsen har fokus på trivsel og sociale mål frem for faglig målsætning især i 6. og 7. klasse. Når der tales om fag i 9.klasse drejer samtalen sig primært om karakterer, og derfor kommer individuelle præstationsmål til at tegne samtalen. Samtalernes coachende tilgang skaber en vis forvirring omkring, hvem der sætter dagsordenen, og hvad der skal komme ud af samtalen. Det er desuden en udfordring for lærerne at tale om mål i fag læreren ikke selv underviser eleven i. Det narrative review peger på, at en faglærer der taler med en

elev sideløbende med sin undervisning og i disse samtaler taler om målsætning og giver feedback, fører til individuelle mål, som passer mere præcist til elevernes niveau og derfor giver øget læring (Gaa 1970).

Anbefalinger til FUEL-projektet

FUEL- projektets intention om at arbejde med faglig målsætning og feedback i en kontaktsamtalestruktur er fortsat i en indledende fase. Observationerne viser, at lærerne primært har fokus på trivsel frem for faglig målsætning. Strukturen i kontaktlærersamtalen, hvor det er to lærere, der deler klassens elever imellem sig, betyder at den enkelte lærer skal kunne tale om faglig målsætning med eleverne i fag, som læreren ikke selv underviser eleven i. Forskning peger netop på vigtigheden af, at læreren skal være i stand til at diagnosticere og evaluere sin undervisning i arbejdet med at synliggøre læringen for eleverne (Helmke 2006) og at effekten ved lærer-elev samtaler kan ses, når samtalerne sker i forhold til lærerens egen undervisning (Gaa 1970).

I kontaktlærerstrukturen er der en indbygget modsætning mellem en ambition om at tale om faglig målsætning med eleverne og det faktum, at kontaktlæreren kun underviser eleverne i et eller måske to fag. Det anbefales, at eleverne bliver støttet i at få øje på og evt. i selv at sætte faglige læringsmål inden for forskellige kategorier af mål også i undervisningen, samt at forholde sig til kriterier for målopfyldelse, således at der er en sammenhæng mellem målsætning i klassen og elevsatte mål, som de kan sættes og diskuteres i kontaktlærersamtalerne.

Kommentar

Det er væsentligt at holde fast i, at synliggørelse af dialog om formål for undervisningen ikke kan læres uden for et fag, og at det i øvrigt er tæt forbundet med teoretiske og metodiske orienteringer. De observerede kontaktlærersamtaler viser, at elever nemmere kan orientere sig i præstationsmål, som f.eks. karakterer, end læringsmål, som kan være sværere at gennemskue. Og til den diskussion hører også den svage elevs oplevelse af krav om læringsmål, som han eller hun måske slet ikke kan indfri. Lærerne taler ind i en skolekultur, hvor diskurser om mål er nye og hvor et veludviklet didaktisk sprog om målsætning skal til at etableres på skolerne. Eksemplet med eleven, der ender sin kontaktlærersamtale med at konkludere, at han skal række hånden lidt mere op, kan ses som

udtryk for en ”social cognition”, der rækker ud over skolefag og siger noget om en bred opfattelse af, hvad skole handler om. I skolen er der måder man taler sammen på, som lærere og elever har en vis indforståethed omkring. Eleven forventer sandsynligvis, at det er det svar læreren gerne vil have, for det må formodes, at det er den erfaring eleven har med, hvordan man kan yde bedre i undervisningen.

Skoleudvikling og efteruddannelsesbehov

Det fjerde forskningsspørgsmål i undersøgelsen er ”Hvilke ønsker udtrykker Islev Skoles lærere om skoleudvikling og efteruddannelse? Hvilke muligheder peger såvel narrativt review som analyse af lærerperspektiver på”?

I det næste gengives først lærernes egne refleksioner, som de kommer til udtryk i undersøgelsens interviews. De suppleres med opsamlings af relevante pointer i en dansk kontekst fra det narrative review og analyserne.

Anbefalinger til efteruddannelsestiltag

De deltagende lærere udtrykker i mindre grad behov for forståelse af de nye målbegreber kompetence-, videns- og færdighedsmål, som indføres med de nye Fælles Mål i skoleåret 2014-15. Enkelte udtrykker, at det arbejder de allerede med. Flere udtrykker, at det opfatter de som en viden, der relativt hurtigt og let kan tilegnes. ”Jeg vil gerne se nogle eksempler, så er den ikke længere”, som en lærer udtrykker det. Undersøgelsens analyse af lærernes praksis kan dog lede til antagelser om forskelle mellem fag. Nogle lærere kan have større behov for støtte til didaktisk at arbejde med alle tre målkategorier, fordi det særligt har været fagpraksis at arbejde med en målkategori, sådan som det til dels er tilfældet blandt engelsklærere på Islev Skole, hvor færdighedsmål dominerer.

Lærerne peger eksplicit på nogle aspekter af arbejdet med faglig målsætning, som de gerne vil arbejde videre med. Det er:

- Differentierede læringsmål
- Kriterier for målopfyldelse

Analysen af lærernes praksis og af kontaktlærersamtalerne underbygger, at efteruddannelsestiltag kan have fokus på begge dele.

Hvad differentierede læringsmål angår, så handler det både om differentierede klasserumsmål og elevsatte mål. Der ses tendens til, at lærerne opstiller mål for hele klassen, men i undervisningens gennemførelse kan såvel mål som kriterier for målopfyldelse ændres af hensyn til den svageste gruppe. Efteruddannelsestiltag kan derfor have fokus på, hvordan der kan sættes differentierede

klasserumsmål også for den dygtigste gruppe elever inden for et fag. En mulighed her er at arbejde med præstationsmål, som det narrative review peger på. Men være opmærksom på, at præstationsmål ifølge forskningserfaringer kan have negativ indflydelse på fagligt set svagere elevers læring, ligesom der ses sammenhænge mellem præstationskultur og at elever i mindre grad oplever læreren som emotionelt støttende og at de har en god relation til læreren.

Analysen af kontaktlærersamtaler viser desuden behov for, at eleverne kan støttes gennem målsætningsarbejdet i klassen og ved at læreren opstiller kriterier for hvilke faglige mål, der kan sættes, så dette er synligt for eleven. Efteruddannelsestiltag kan have fokus på, hvordan dette kan foregå inden for de enkelte skolefag, ligesom spørgsmålet om feedback også i forhold til elevsatte mål er et anliggende for faglæreren.

Hvad kriterier for målopfyldelse angår, så viser undersøgelsen, at dette særligt efterspørges inden for danskfaget. Det kan forsigtigt antages, at det inden for andre fag, der er præget af:

- Vidensmål
- Ustabilitet
- Lærersubjektivitet

særligt kan vise sig et behov for efteruddannelsestiltag med konkret arbejde med og diskussion af kriterier for målopfyldelse.

Andre vigtige pointer, som efteruddannelsestiltag på baggrund af analyserne bør være opmærksomme på, er:

- Der er behov for konkret at arbejde med, hvordan mål kan formuleres for elever
- Der er behov for konkret at arbejde med, hvordan mål kan gøres meningsfulde gennem klassearbejde om begrundelser for mål
- Der er behov for, hvornår i et forløb en synliggørelse af såvel mål som kriterier for målopfyldelse er meningsfuld for eleverne
- Inden for alle tre ovennævnte pointer har lærerne allerede mange konkrete erfaringer inden for fag, som eventuelle efteruddannelsestiltag må tage afsæt i
- Elevers trivsel er af afgørende betydning for lærere og mangel på trivsel opfattes som en reel hindring for elevers læring

- Trivsel ses især som noget, der kommer forud for og i nogle tilfælde er vigtigere end faglig læring
- Lærere, der arbejder med faglig målsætning, peger entydigt på positive virkninger
- Lærere kan have et negativt perspektiv på muligheden for at synliggøre mål og arbejde med elevsatte mål før 8.-9. klasse
- Det er nyt for flere lærere at eksplicitere mål
- Lærere oplever målsætningsarbejde som positivt og udviklende for egen professionsfaglighed

Hvad angår formen på efteruddannelsesiltag er der på baggrund af lærerens direkte udsagn og analysen af lærerperspektiver tre pointer:

- Faggrupper hver for sig, gerne faglærere på samme klassetrin og på samme skole
- Udvikling af konkrete forløb, observation af hinandens undervisning, sparring, fx gennem aktionslæringsforløb
- Efteruddannelse gennemføres af eksperter inden for det enkelte skolefag

Anbefalinger til skoleudvikling

Lærerne udtrykker tydelige ønsker om skoleudvikling i forhold til arbejdet med faglig målsætning. En dominerende udfordring er oplevelsen af mangel på tid. Omvendt er lærerne positive over for målsætningsarbejdets betydning for kollegiale forhold og for egen professionsfaglighed. For den enkelte skole som arbejdsplads kan det derfor udover målsætningsarbejdets betydning for elevers læring være ønskværdigt at skabe en kultur for målsætningsarbejdet, og denne kultur kræver også rammer. Lærerne peger på

- Tid til sessions, hvor faglærere arbejder sammen om at udvikle forløb
- Tid til at se kollegers undervisning
- Tid til diskussioner af, hvordan der kan arbejdes med tværfaglige mål og progression inden for disse på skolen samlet

En engelsklærer udtrykker forbehold. Men ellers er lærerne meget interesserede i fagligt samarbejde, og de peger på, at det kan ses som en kulturændring. En nyuddannet engelsklærer i 6. klasse udtrykker: Det er et kulturskred i forhold til mine ældre kolleger”. En anden udtrykker ”Det kan godt være, at der er andre, der synes ”øv, nu er min frihed væk”. Måske drejer det sig dog ikke om et generationsspørgsmål, men netop om skoleudvikling og rammer, som ikke har givet mulighed for samarbejde. En meget erfaren dansklærer udtrykker: ”Du sidder altså som lærer tit og bøvler med tingene selv. Og hvorfor samarbejder man ikke mere om tingene, end man gør? Ja, det gør man simpelthen ikke, fordi det kan man ikke nå [...] Jo flere kurser og jo flere drøftelser vi kan få, jo bedre er det for os.”

Det er centralt i forhold til anbefalinger til skoleudvikling, at det narrative review også peger på:

- Den enkelte skole er afhængig af politisk opbakning og rammer, der muliggør udviklingen af en skolekultur, hvor der er en orientering mod faglig målsætning

Konklusion

Undersøgelsens narrative review viser, at der ikke findes megen forskning på området i Danmark. Den forskningsbaserede viden om målsætning i skolen, som undersøgelsen trækker på, er således især baseret på udenlandske undersøgelser, herunder John Hatties fremhævelser af synlig læring og feedback kultur, som har vundet stor indpas på mange skoler i Danmark i forbindelse med skolereformen fra 2014. En væsentlig overordnet pointe i det narrative review er, at en skolekultur, der støtter op om målsætning, er afgørende for effekten af målsætningen, ligesom politisk opbakning til målsætningsarbejdet har væsentlig betydning.

En anden central pointe er, at et stort aktuelt norsk studie peger på, at i en skolekultur præget af målsætning for faglig udvikling, oplever flere elever samtidig lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i en skolekultur med mindre grad af faglig målsætning). Trivsel i skolen skal med andre ord ikke nødvendigvis gå forud for faglighed, men kan sandsynligvis også påvirkes positivt gennem en orientering mod faglige læringsmål.

Det er vigtigt at fastholde, at de 11 lærere, der indgår i den eksplorative del af undersøgelsen, er i en kompleks skolehverdag. Der er mange modfænomener i skolen, som lærere i et langt lærerliv skal forholde sig til og agere i forhold til. Målsætningsarbejdet er blot et aspekt i en hverdag med mange forskellige nye tiltag, som griber ind i læreres skolehverdag og fagpraksisser. Den producerede empiri i herværende undersøgelse, herunder logbogsarbejdet med målsætning og de observerede kontaktlærersamtaler, må ses i lyset af denne kompleksitet.

På trods af et metodisk valg om at undersøge to af skolens store kulturfag, dansk og engelsk, som grundlæggende karakteriseres som ustabile fag - hvor indhold, begrundelser og metoder er til forhandling og i stadig forandring - kan det konkluderes, at der er forskelle i fagpraksisser mellem de to fag. Der rejser sig spørgsmål om, hvorvidt fx fagenes indhold legitimerer forskellige mål forstået ud fra OECD's tre kategorier og hvorvidt målsætningsarbejdet kan udfordre de forskellige fagpraksisser.

Opsamlende har undersøgelsen af de deltagende læreres oplevelser af potentialer og udfordringer ført til, at en række forhold af betydning for skoleudvikling og efteruddannelsestiltag tegner sig. Der peges af lærere på, at arbejdet med faglig målsætning ikke kun synes at have en positiv betydning for eleverne, men også for deres egen professionsfaglighed og for kollegiale forhold. I

forbindelse med egen professionsfaglighed peges på værdien ved grundlæggende spørgsmål som forholdet mellem mål og kriterier, spørgsmål til formål, eller spørgsmål om individuelle læringsmål.

Centralt i forhold til efteruddannelsestiltag skal her fremhæves, at lærerne er optaget af og har vigtige erfaringer med, hvornår det faglige målsætningsarbejde er meningsfuldt for eleverne.

Samtidig opleves det som bl.a. ”sindssygt svært” at formulere mål, så de kan forstås af eleverne.

Lærernes praksis viser, at de går i dialog med elever om formålet for faglige læringsmål, og at dette umiddelbart kan forekomme mere meningsfuldt for eleverne end læringsmålene uden denne form for metakommunikation om begrundelser. Læringsmålene giver det mening at berøre i begyndelsen af et forløb og en lektion, men især at vende tilbage til og uddybe mod slutningen af et forløb, hvor eleverne gennem undervisningen har tilegnet sig erfaring med, hvad læringsmålene konkret betyder.

Herværende undersøgelse peger på behov for: Støtte til, hvordan faglige læringsmål kan formuleres forståeligt for eleverne. Dette handler om valg af ord, men kan også handle om metakommunikation om formålet for de faglige læringsmål. Desuden støtte til, hvordan læreren gennem fx kriterier for målopfyldelse i forbindelse med feedback på elevproduktioner og fx metasamtaler under og mod slutningen af et forløb kan sikre eleverne en meningsfuld forståelse af de faglige læringsmål. Netop kriterier for målopfyldelse peges også af lærerne på som en udfordring.

En sidste central pointe handler om, at skoleudvikling og efteruddannelsestiltag bør tage udgangspunkt i fag, fordi den faglige målsætning, herunder diskussioner af formål og kriterier, er så tæt knyttet til teoretiske og metodiske orienteringer inden for fag, når de som i undersøgelsen her karakteriseres som og af lærere opleves som ustabile fag.

Informationer om forfatterne:

Mikkel Stovgaard, ph.d. -stipendiat, UCC og IUP, Aarhus Universitet

Kristine Kabel, lektor i dansk ved UCC og ph.d.- stipendiat ved IUP, Aarhus Universitet

Lone Krogsgaard Svarstad, lektor i engelsk ved Professionshøjskolen Metropol og ph.d.-stipendiat ved IUP, Aarhus Universitet

Litteraturliste

(2009). Fælles Mål 2009 Engelsk. Undervisningsministeriet. København.

Ames, C. and J. Archer (1988). "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes." Journal of Educational Psychology **80**(3): 260-267.

Covington, M. V. (2000). "Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review." Annual review of psychology **51**(1): 171-200.

Elf, N. F. (2012). "Giver det mening at forske i 'kulturfag'? På vej mod et studie af skrivning i dansk og engelsk i en gymnasiekontekst " Cursiv(9): 26.

Elf, N. F. and P. Kaspersen, Eds. (2012). Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag. Oslo, Novus Forlag.

EVA (2012). Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af læreres brug af Fælles Mål. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research." Qualitative Inquiry **12**.

Grant, H. and C. S. Dweck (2003). "Clarifying Achievement Goals and Their Impact." Journal of Personality and Social Psychology **85**(3): 541-553.

Gaa, J. P. (1970). Goal Setting: Review of the literature and implications for future research. Wisconsin, Center for Cognitive Learning.

Harackiewicz, J. M., K. E. Barron, et al. (2002). "Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating." Journal of Educational Psychology **94**(3): 638-645.

Hattie, J. (2009). Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, Routledge.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers : maximizing impact on learning. Abingdon, Routledge.

Hattie, J. and H. Timperley (2007). "The Power of Feedback." Review of Educational Research **77**(1): 81-112.

Helmke, A. (2006). "Was wissen wir über guten Unterricht. Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem »Kerngeschäft« der Schule." Pädagogik(2): 4.

Helmke, A. and J. P. Christiansen, Eds. (2008). Hvad vi ved om god undervisning. Undervisning og læring. Frederikshavn, Dafolo.

Helmke, A. and J. Rasmussen (2013). Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen. Frederikshavn, Dafolo.

Krenn, B., S. Würth, et al. (2013) The impact of feedback on goal setting and task performance: Testing the feedback intervention theory. Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie **72**, DOI: <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185/a000101>

Kvale, S. and S. Brinkmann (2009). InterView. København, Hans Reitzels Forlag.

Locke, E. A. (1996). "Motivation through conscious goal setting." Applied and Preventive Psychology **5**(2): 117-124.

Maxwell, J. A. (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research." Harvard Educational Review **62**(3): 279-300.

Meece, J. L., E. M. Anderman, et al. (2006). "Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement." Annual review of psychology **57**(1): 487-503.

Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin, Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2005). Hvad er god undervisning? Kbh., Gyldendal.

Midgley, C., A. Kaplan, et al. (2001). "Performance-Approach Goals." Journal of Educational Psychology **93**(1): 77-86.

Nielsen, F. V. (2011). "Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner " Cursiv(7): 22.

Ongstad, S. (2004). Språk, kommunikasjon og didaktik. Bergen, Fagbokforlaget.

Patrick, H., A. Kaplan, et al. (2011). "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate." Journal of Educational Psychology **103**(2): 367-382.

Rolland, R. G. (2012). "Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review." Review of Educational Research **82**(4): 396-435.

Schunk, D. H., Meece, J. L., Pintrich, P. R. (2013). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications.

Skaalvik, E. M. (1997). "Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety." Journal of Educational Psychology **89**(1): 71-81.

Skaalvik, E. M. and S. Skaalvik (2007). Skolens læringsmiljø : selvopfattelse, motivation og læringsstrategier. Kbh., Akademisk.

Skaalvik, E. M. and S. Skaalvik (2013). "School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior." International Journal of Educational Research.

Urduan, T. (2004). "Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture." Journal of Educational Psychology **96**(2): 251-264.

Van Leeuwen, T. (2008). Discourse and Practice. New York, Oxford University Press.

Winter, S. C. and V. L. Nielsen (2013). "Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen." København, SFI

Wolters, C. A. (2004). "Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement." Journal of Educational Psychology **96**(2): 236-250.

Tak til de deltagende lærere på Islev Skole og til skoleledelsen for tilladelse til undersøgelsen. Tak til lektor Henrik Fischer, UCC, og til professor Per Fibæk Laursen, IUP, Aarhus Universitet for rammer i FUEL og til professor Vibeke Hetmar, IUP, Aarhus Universitet, for konstruktiv feedback.

Bilag 1

Interviewguide: Interviews med dansk- og engelsklærere på Islev skole

Materialer: logbøger og måloversigt

Vi vil gerne interviewe dig for at få indblik i, hvordan du arbejder med faglig målsætning og hvilke muligheder og udfordringer, du oplever. Interviewet bruges i projektet om faglig målsætning på Islev Skole, formålet med projektet er at få lærerperspektivet på det konkrete arbejde med faglig målsætning i en skolehverdag, specifikt med fokus på dansk og engelsk i de ældste klasser.

Interviewet vil jeg gerne optage. Du vil optræde anonymt i projektet.

[Hvad karakteriserer de måder, som Islev skoles lærere arbejder med faglig målsætning på?]

1. Hvor længe har du arbejdet som lærer og i hvilke fag?
2. Har du deltaget i Islev skoles tiltag i forhold målsætning. I så fald hvilke?
3. Kan du give nogle eksempler på, hvordan du i dette forløb har arbejdet med at sætte faglige mål? (logbog, valgt fag og forløb) (hvilke mål og hvornår/forløb/lektion/aktivitet)
4. Har målsætningsarbejdet i dette forløb haft betydning for dine didaktiske valg? Hvordan? (valg af tekster/opgaver/elevprodukter – efter mål, motivation eller andre kriterier?)
5. Hvordan har du inddraget eleverne i og synliggjort de faglige mål for dem i dette forløb? (her også mulighed for, at de kommer ind på feedback)
6. Afspejler dette forløb hvordan du arbejder med faglig målsætning i dine fag generelt? Forskelle?
7. Sætter eleverne i din klasse selv, evt. med din hjælp, individuelle mål? I så fald: hvilke mål kan det være? Er det integreret i fagundervisningen eller foregår det ifm. kontaktlærersamtalerne?
8. Arbejder du med at give feedback til eleverne i forhold til de faglige mål i et forløb? Hvordan?
9. Hvad har status i elevgruppen - hvilke måder at være og gøre på i undervisningen belønnes blandt eleverne?

[Hvilke potentialer, udfordringer og barrierer oplever lærerne?]

10. Hvad ser du som udfordringer/potentialer i arbejdet med faglig målsætning?
11. Med skolereformen indføres nye Fælles Mål med fokus på kompetencemål (viden, færdigheder og kompetencer). (se på vores blå model:)

Hvor ser du de største udfordringer/barrierer og potentialer i forhold til de nye krav?
12. I forhold til de nye krav om faglig målsætning og i forhold til arbejdet med at inddrage eleverne i og synliggøre de faglige mål, hvad kunne så være mest relevant for dig at arbejde videre med og tilbydes efteruddannelse inden for? Og hvordan?

Aktionslæringsforløb, et-dags kurser el. lign?

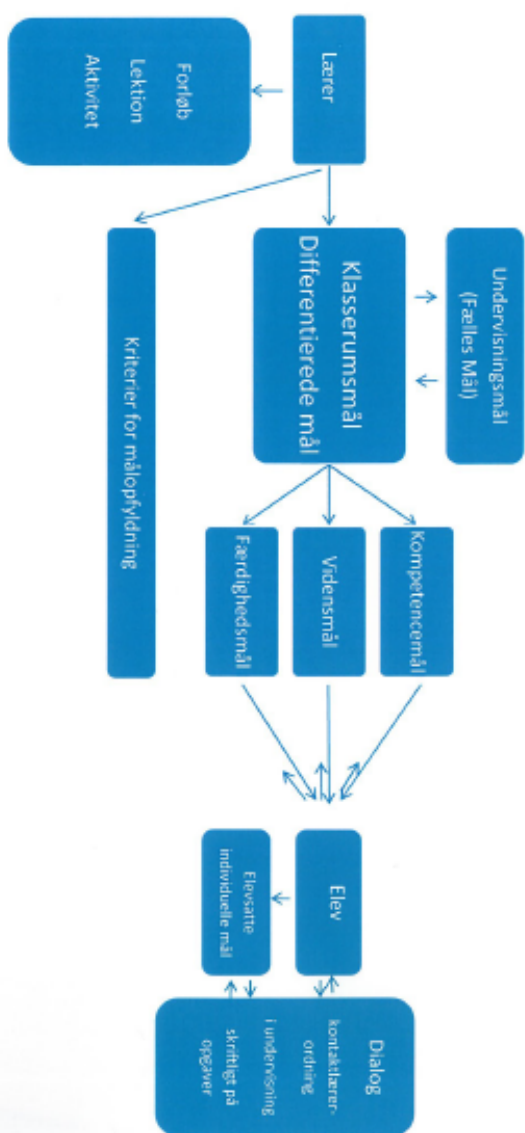
Bilag 2

Stikord til temaer

1. Skolekultur
2. Sætter lærerne mål, hvilke og hvornår?
3. Eksplicit eller implicit målsætning, hvordan?
4. Elevsatte mål og sværhedsgrad
5. Hvad gør lærerne i undervisningen?
6. Formål, hvad begrundes lærerne med?
7. Kriterier og feedback
8. Fagsyn
9. Fordele og ulemper ved målsætning
10. Løsninger. Hvad skal der til?

Bilag 3

Målsætning: hvem, hvad, hvornår?



Lone Krogsgaard Svarstad, Kristine Kabel, Mikkel Stovgaard, Professionshøjskolen UCC, Metropol og IUP, Århus Universitet

Bilag 4

Det narrative reviews metode

Reviewet udgør ikke et fuldt systematisk review men et såkaldt brief (kortfattet) review.⁶ Reviewet har til formål at skabe overblik over eksisterende forskning i virkninger af faglig målsætning i skoleregi på tværs af enkeltstudier. Dette bilag, hvormed den metodiske fremgangsmåde skitseres, har til formål at bidrage til reviewets transparens.

Reviewet er udarbejdet gennem følgende faser:

1. Protokol

- Først er reviewspørgsmålene formuleret. Herefter er inklusions- og eksklusionskriterier, søgestrategier, fremgangsmåde for genbeskrivelse, kvalitetsvurdering og syntesedannelse samt strategi for formidling af reviewets resultater beskrevet

2. Scoping

- Søgninger og screening er struktureret omkring en PICOC-ramme (*population* (skoleelever i alderen 13-16 år), *intervention* (divergerende målsættende indsatser), *comparation* (fx målorienteringer/målkulturer imellem og målsættende vs. Ikke-målsættende tiltag), *outcome* (virkninger omhandlende læringsfremme og øget motivation) og *context* (udskolingstrinenes (teoretiske) fagområder)

3. Søgning

- Der er søgt i følgende databaser: Generel pædagogik database (DPB – nu AU Library, Cambus Emdrup), ERIC, Australian Education Index, AU forskningsdatabase, CBCA Education, Dansk Clearinghouse, Britisk Education Index, Evidensbasen (uddannelsesforskning), FIS Bildung Literaturdatenbank samt Education Research Complete
- Anvendte søgeord: Goal setting, target setting, learning goals, learning objectives, goal based learning, classroom goal structure, teachers goal orientation, students goal orientation, school goal orientation.
- Tilsvarende termer er søgt på dansk, svensk, norsk og tysk

4. Screening herunder inklusions- og eksklusionskriterier

- Reviewet søger på engelsksproget, tysksproget, svensk,- norsk,- og dansksproget litteratur.
- Eksklusionskriterier
 - Forkert scope: Studier der ikke undersøger effekter af skolerelateret målsætning ekskluderes
 - Forkerte aktører: Studier med en målgruppe, hvori der ikke inddrages elever i 13-16 års alderen ekskluderes

* ⁶ Johansen, C.G. & Pors, N.O. (2013). Evidens og systematiske reviews. København: Samfundslitteratur

- Forkert kontekst:
 - Studier der udelukkende er baseret på ”laboratorie-settings” (disse anser vi ikke for at være generaliserbare ift. skolens praksis) eller som ikke relaterer sig til grundskolen eller sammenlignelige uddannelseskontekster (fx målsætning inden for professionel sport) ekskluderes
 - Eksklusion for søgning af international forskning: Alle andre forskningsdokumenter end reviews ekskluderes (dog inkluderes både systematiske reviews og state of the art reviews)
 - Publiceringstidspunkt: Skandinaviske singlestudier før 2001 ekskluderes.
- Inklusionskriterier
 - For søgning af dansk og anden nordisk forskning *inddrages* singlestudier og undersøgelser af ikke-optimal forskningsmæssig kvalitet. Dette sker ud fra kriteriet om ”bedst tilgængelig viden” og efter konkrete vurderinger af forskningens relevans ift. at bidrage til at besvare review-spørgsmålet.
- 5. Genbeskrivelse og kvalitetsvurdering
 - Kvalitetsvurderingen retter først og fremmest fokus på primærforskningens emnemæssige relevans for reviewspørgsmålet. Primærforskningens forskningskvalitet belyses bl.a. ved, at der for de internationale reviews skelnes mellem state of the art-reviews og systematiske reviews. For de danske studier foretages evidensvægtsvurderingen ift. studierne anvendte sample, metoder og analyser. Evidensvægtning forstås i denne optik ikke som et traditionelt evidenshierarki – idet også fx ”lokal evidens” frembragt ved kvalitative studier kvalificeret kan bidrage til at belyse reviewspørgsmålene. Det vil sige, at studiets forskningskvalitet og pålidelighed vurderes på egne præmisser.
- 6. Syntesedannelse
 - Der foretages en narrativ syntese, hvilket sker efter en teoretisk 3-trins model:
 - 1)
 - Hvordan/hvorfor virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende?
 - For hvilke elever virker faglig målsætning motivations- og læringsfremmende?
 - 2)
 - Mønstre for faktorer som influerer på effekten
 - 3)
 - Faktorer som på tværs af studierne forklarer forskelle i retning og styrke af effekten
 - Hvilke særlige forhold spiller ind, som kan forklare styrket eller svækket effekt i givne kontekster?
 - Hvilke resultater finder dansk forskning på feltet?