

# Lærerperspektiver på faglig målsætning i dansk og engelsk

Denne artikel bygger på konklusioner fra rapporten *Faglig målsætning i skolen – et narrativt review med dansk og engelsk som case* (Stovgaard, Krogsgaard Svarstad & Kabel 2014), der er blevet til i et samarbejde mellem Professionshøjskolerne UCC og Metropol samt Aarhus Universitet. Mens flere internationale undersøgelser peger på effekten af målsætningsarbejde i skolen i forhold til elevers læring, findes der færre undersøgelser af læreres perspektiver på målsætning som en del af en mangefacetteret praksis i skolehverdagen. Denne rapport undersøger særligt, hvilke potentialer og udfordringer lærere kan opleve med faglig målsætning i dansk og engelsk i skolen. Data består af observationer af kontaktlærersamtaler og semistrukturerede interviews med ti lærere på en skole i en omegnskommune til København. Formålet med rapporten er at skabe et nuanceret vidensgrundlag for at kunne pege på skoleudviklingsmuligheder og efteruddannelsestiltag rettet mod lærere og arbejdet med faglig målsætning.

## Faglig målsætning i skolen

Der har op gennem 00'erne været øget fokus på faglig målsætning i den danske folkeskole. I 2001 kom faghæftet *Klare Mål*, hvor delmål (senere trinmål) for første gang blev indskrevet i fagenes styrings-



**KRISTINE KABEL**

Lektor på Professionshøjskolen UCC  
Ph.d.-stipendiat på DPU, Aarhus Universitet  
krka@ucc.dk



**LONE KROGSGAARD SVARSTAD**

Lektor på Professionshøjskolen Metropol  
Ph.d.-stipendiat på DPU, Aarhus Universitet  
losv@phmetropol.dk

dokumenter. 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 skoleniveau. Undersøgelser med fokus på elevers læring i skolen har længe vist sammenhænge mellem målsætning og læring. Kort fortalt fremhæver studier, at positive erfaringer med målsætningsarbejde i undervisningen især optræder, når der i skolen arbejdes med eksplicitte, specifikke og tilpas vanskelige læringsmål (Gaa 1970; Hattie 2009; 2012; Meece, Anderman & Anderman 2006; Meyer 2004). En større norsk undersøgelse viser endvidere, at i skolekulturer præget af fagligt målsætningsarbejde, oplever flere elever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i skolekulturer med mindre grad af faglig målsætning) (Skaalvik & Skaalvik 2013). Internationale forskningsresultater peger desuden på, at skolekulturer, hvor der støttes op om lærernes målsætningsarbejde, således at lærerne ikke står alene med opgaven, har en væsentlig betydning for effekten af målsætningen (Rolland 2012; Skaalvik & Skaalvik 2013). Det er imidlertid vigtigt, at den enkelte skole ikke står alene med arbejdet med målsætning. Politisk opbakning til målarbejdet har ligeledes afgørende, positiv indvirkning på effekten af målsætningspraksis i undervisningen.

## Lærerperspektiver på faglig målsætning

I denne artikel har vi særligt fokus på den del af rapportens undersøgelse, hvor de interviewede lærere udpeger potentialer og udfordringer i forbindelse med målsætningsarbejdet i praksis i dansk og engelsk. Analyserne er foretaget som diskursanalyser, hvor lærernes udsagn i interviewene ses som repræsentationer af de sociale praksisser, som fagene dansk og engelsk kan ses som (Van Leeuwen 2008). De deltagende lærere udtaler sig i interviewene både situeret i forhold til deres praksis og med en forankring i fagene dansk og engelsk. De potentialer, lærerne peger på, har at gøre med elevers læring, med kollegiale forhold og med den enkelte lærers egen professionsfaglighed. De udfordringer, lærerne peger på, er knyttet til politiske rammefaktorer for deres arbejde, og derudover har de at gøre med vanskeligheder specifikt med den del af målsætningsarbejdet, der handler om begrundelser og succeskriterier for mål. Udfordringerne er med andre ord ikke alene flere, men også mere forskelligartede.

## Elevers læring

En positiv indstilling til arbejdet med at synliggøre faglige mål for eleverne går igen hos alle lærere i undersøgelsen, uanset den enkelte lærers erfaringer med målsætning i praksis. En engelsklærer udtrykker, at synliggørelsen først betyder noget i 8.-9. klasse. Denne oplevelse har i øvrigt også været fremhævet i en mindre dansk kvalitativ undersøgelse af læreres brug af Fælles Mål (EVA 2012). Engelsklærerens udsagn modsiges dog af de lærere, der arbejder med at synliggøre mål også i 6. klasse. Internationalt er der blevet peget på, at målsætning, også i forhold til små børn, har positiv effekt (Covington 2000). De dansklærere, der i vores undersøgelse fremhæver, at de synliggør faglige mål for eleverne, peger på, at synliggørelse:

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

## Kollegiale forhold og professionsfaglighed

Alle de interviewede lærere fremhæver desuden, 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, at de ønsker at samarbejde med deres kolleger og udvikle forløb og faglige mål i fællesskab. Flere dansklærere fremhæver, at et bevidst fokus på faglig målsætning har igangsat en læringsproces hos dem selv. En dansklærer fortæller fx, at en ekspert i et supervisorsforløb i skoleåret 2012-13 mange gange spurgte: »Hvorfor skal eleverne lære det?« Dansklæreren fortsætter: »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: »Bare det at skelne mellem mål og kriterier, det går jeg og tænker på«. Desuden fremhæver lærerne, at det bevidstgør dem, og at det giver dem ro. Som en dansklærer påpeger,

er det at arbejde med individuelle læringsmål og succeskriterier »dybere refleksionsområder« for hende som lærer.

Forskning viser positiv sammenhæng mellem eksplicit målsætningsarbejde og lærerens planlægning, evaluering og refleksion over egen undervisning (Helmke 2006; Helmke & Rasmussen 2013). Undersøgelsen af lærerperspektiver i vores rapport kan anvendes i forbindelse med såvel skoleudviklingstiltag som efteruddannelses tiltag. Det gælder både 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 deres skole i 2013. Dette gælder også, når der er tale om erfarne og meget erfarne lærere.

## **Tid**

De interviewede lærere peger især på to udfordringer. Den første og dominerende udfordring er tid. Det skal forstås på flere måder:

- Manglende tid til forberedelse, herunder tid til målsætningsarbejde
- Manglende tid til feedback til eleverne, både skriftlig og i undervisningen
- Manglende tid til målsætningsarbejde i selve 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 tre-fire timer forud for hvert forløb, fremhæver en dansklærer. »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 i sin planlægning af forløb. De to sidste punkter handler om, hvad den enkelte lærer oplever som vigtigt, og om en oplevelse af usikkerhed og manglende fleksibilitet. En engelsklærer udtrykker fx, at hvis klasserumsmålene er skrevet op først i en lektion, hvad så hvis de aktiviteter og opgaver, der hænger sammen med dem, ikke nås.

## **Succeskriterier**

Den anden udfordring handler om kriterier for målopfyldelse. Særligt dansklærerne peger på, at spørgsmålet om kriterier for mål-

opfyldelse er en udfordring for dem. 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. Oplevelsen kan forbindes med fagdidaktisk forskning, der fremhæver, at skolefag kan beskrives som værende i konstant »omstillingsberedskab« eller »endningsberedskab«, drevet af processer af »fagkontekstens dynamiske virkning på selve faget« (Ongstad 2004: 8). Dansk- og engelskfaget kan som skolens øvrige kulturfag bestemmes som særligt ustabile (Elf 2012). Kulturfagene drejer sig om betydning og fortolkning og er derfor rigere, mere mangfoldige og foranderlige.

International forskning peger på vigtigheden af kriterier for målopfyldelse. Kriterier spiller en rolle for feedback, som både er en måde at ekspliciterer faglige mål på, og som generelt er læringsfremmende (Gaa 1970; Hattie & Timperley 2007; Krenn, Würth & Hergovich 2013). Desuden er elevers dybdeforståelse af faglig målsætning blandt andet afhængig af, at eleverne forstår sammenhængen mellem mål og succeskriterier (Hattie 2009; 2012). Når de deltagende lærere oplever udfordringer ved at opstille succeskriterier og forstår udfordringerne som fagspecifikke, så peger det på, at efteruddannelsesiltag med fordel kunne have fokus på succeskriterier for mål- opfyldelse.

## Implikationer for skoleudvikling og efteruddannelsesiltag

De deltagende lærere udtrykker med hensyn til efteruddannelse i mindre grad behov for indføring i de nye målbegreber, kompetence-, videns- og færdighedsmål, som indførtes 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. 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 én målkategori. Lærerne peger eksplicit på nogle aspekter af arbejdet med faglig målsætning, som de gerne vil arbejde videre med. Det er:

- Differentierede læringsmål
- Kriterier for mål- opfyldelse.

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.

Opsamlende har undersøgelsen af de ti læreres oplevelser af potentialer og udfordringer ført til, at en række forhold af betydning for skoleudvikling og efteruddannelsestiltag tegner sig. De deltagende læreres udsagn anser vi som gældende og overførbare til andre lokale skolekontekster (jf. Flyvbjerg 2006; Guba & Lincoln 1994). Ud over lærernes eksplicite ønsker så peger undersøgelsen af lærerperspektiver på, at arbejdet med faglig målsætning ikke kun synes at have en positiv betydning for eleverne, men også for kollegiale forhold og for lærernes egen professionsfaglighed. I forbindelse med det sidste peges på værdien af forholdet mellem mål og succeskriterier, spørgsmål vedrørende formål (begrundelser for mål) og 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 tid som en væsentlig udfordring, og det kan ses i lyset af andre undersøgelsers påpegning af, at en lokal skolekultur, der støtter op om målsætningspraksis, er afgørende for effekten af målsætningsarbejdet, ligesom politisk opbakning til målsætningsarbejdet har væsentlig betydning. Lærernes vanskeligheder med succeskriterier og begrundelser for læringsmål kan forstås som en konsekvens af kulturfags foranderlighed, og sammenholdt med lærernes øvrige perspektiver indikerer det som nævnt, at efteruddannelsestiltag kunne have fokus på denne del af målsætningsarbejdet, samt at dette burde ske inden for de respektive fag. En sidste central pointe er, at trivsel i skolen af flere lærere peges på som noget, der kommer forud for og i nogle tilfælde er vigtigere end faglig læring. Her kan såvel skoleudvikling som efteruddannelsestiltag udfordre denne holdning gennem undersøgelser, der peger på, at elever i skolekulturer præget af fagligt målsætningsarbejde samtidig oplever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren (i forhold til elever i skolekulturer med mindre grad af faglig målsætning). Trivsel i skolen skal med andre ord ikke nødvendigvis gå forud for faglighed, men kan sandsynligvis netop påvirkes positivt gennem en orientering mod faglig målsætningspraksis.

## Litteratur

- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Elf, N. F. (2012). Giver det mening at forske i kulturfag? På vej mod et studie af skrivning i dansk og engelsk i gymnasiekontekst. *CURSIV*, 9, 133-158.
- EVA. (2012). *Falles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af læreres brug af Falles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12. doi: 10.1177/1077800405284363
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Gaa, J. P. (1970). *Goal Setting: Review of the literature and implications for future research*. Wisconsin: Center for Cognitive Learning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (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, 42-45.
- Helmke, A. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionallitet: diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Krenn, B., Würth, S. & Hergovich, A. (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(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185/a000101>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual review of psychology*, 57(1), 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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. doi: 10.3102/0034654312464909
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (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 Research*, 61, 5-14.
- Stovgaard, M., Krogsgaard Svarstad, L. & Kabel, K. (2014). *Faglig målsætning i skolen. Et narrativt review med dansk og engelsk som case*. <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Nyheder/Documents/Faglig%20m%C3%A5ls%C3%A6tning%20i%20skolen%20-%20et%20narrativt%20review%20med%20dansk%20og%20engelsk%20som%20case.pdf> (2015-09-16)
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.