

Hvorfor karaktere? Er læringen ikke nok? – Et studie om præstationskulturer i udskolingen, ud fra et karakter perspektiv

Læring og Forandringsprocesser

10. semester Kandidatspeciale

Februar 2019

Institut for filosofi og læring

Aalborg Universitet København

A.C Meyers Vænge 15, 2450 København SV, Danmark



STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

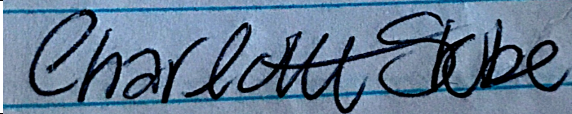
Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10.	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer. Gruppe 5	Studienummer	Underskrift
Navn: Charlotte K. S. Strube	20162446	
Navn:		
Navn:		
Afleveringsdato	4/2-2019	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Hvorfor, karaktere? Er læringen ikke nok? – et studie om præstationskulturer i udskolingen- ud fra et karakterperspektiv.	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	155.620 + 8679 = 164.299 inkl. artikel	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Niels Ulrik Sørensen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Forord

Dette speciale er udarbejdet på kandidatstudiet *læring og forandringsprocesser* på Aalborg Universitet i 2018/2019.

Specialet har til formål at afdække præstationskulturer i folkeskolen, ud fra et karakter- og motivationsgivent perspektiv. I specialet har jeg nærmere undersøgt, hvilke forhold der spiller ind når karakterer er en del af folkeskolens vurderingskultur, samt hvordan denne testkultur præger elevernes læring.

Emnet er valgt på baggrund af egen faglig interesse, dets aktualitet og fordi der antages at den vurderingstendens der ses i folkeskolen, medfører overfladisk læring, mistrivsel og præstationspres hos grundskolens udskoling. Denne tendens findes bekymrende og er derfor valgt som emne i specialets undersøgelse.

Specialets omdrejningspunkt er aktuelt i medier og i samfund og emnet der fordybes er noget flere og flere har en holdning til. Det er ikke længere et emne der kun forskes i og ses hos politikere, forældre, uddannelsespersonale og elever er også blandt dem som har en stemme og tanke omkring emnet og det er det, der gør emnet spændende og aktuelt at fordybe sig i.

Jeg vil gerne benytte forordet til at takke min fantastiske mor, som altid har støttet mig i mine uddannelser og som har hjulpet mig til at forstå, hvad viden kan gøre ved en som menneske og hvordan uddannelse bidrager til denne viden. Jeg vil gerne takke hende for altid at tro på mig, når jeg ikke selv gjorde det. Jeg har færdiggjort dette speciale for at ære hende, det har været en hård kamp at færdigskrive det uden hende ved min side, men jeg ved at hun har været med mig hele vejen i tankerne og ikke mindst i mit hjerte.

Tak til min familie, specielt min mand og datter, som har kæmpet med mig i de sidste måneder. Tak for jeres støtte.

Også en kæmpe tak til min vejleder Niels Ulrik Sørensen, for hans positive tilgang til specialet, samt hjælp og inspiration til mit speciale og for at være en fantastisk god og forståelig vejleder.

Til sidst en kæmpe tak til Stella for gennemlæsning og til skolerne for at gøre plads til indsamlingen af empiri.

Februar 2019, Charlotte K. S. Strube.

Abstract

Background and Objective

The thesis aim is to identify how a performance culture is created and how that effects a students learning capability, seen from a ratings perspective.

In addition, the aim is also to see how this culture can be changed. Through the study these three main points will be answered from Midgley, Kaplan, Middleton and Maerh's goal-oriented theory, the students are based on two goals, performance goals and mastery goals. Pless et al. five motivational orientations are used to describe the students motivation and learning. Mogensen and Bendixens theory are used to se portfolio as a tool to change the raitings system and thus the performance culture. The pupils experiences of grades and performance pressures, are examined from these theories, on a free school and a general elementary school.

Design and Methods

The empirical data material has been collected through two different methods. Semi-structured interview and observation. These two types of methods are used to create structure and to provide insight into pupils and teachers perception of a performance culture. The data material was collected at two schools, a free school and an ordinary elementary school. The two schools were selected, based on to parameter, that one school is raiting free (School A, the free school) and the other school (school B, the elementary school) use grades. In total seven semi-structured interviews were conducted, two at school A and five at school B, where one of the interviews was with a teacher. In addition, observation material was collected at the two schools, at school A for two days and at school B for one day, a duration of 10 hours. The observation took place in English, Danish, German, yoga and portfolio classes.

Results

The study has shown that the pupils at the ordinary elementary school, perform to a greater extent than the pupils attending the free school. With that in mind, that may be due to, the fact that the pupils in the free school do not get any grades. In addition, a difference is seen in how

the students are motivated to learn. Students at school A, learn through involvement, relationships, project orientation teaching and contemplation, as seen through the projects and the collaboration the students have. The students at school B are motivated to learn through performance by getting grades, but also through involvement, relationships that are expressed through the collaboration and unity the students have. Common to both schools is that they prefer to receive feedback. The study shows that it is not always possible at school B. There is a great variation in the way they are taught and the learning processes the students go through. The pupils at school A work from a learning perspective where the goal is to get the pupils to participate and where it is the desire that drives them to learn, where school B, works from a learning perspective, where the students benefit from skills and competencies are the goal of learning.

Conclusion

It can be concluded that a performance culture is seen on one of the two schools. This is seen in the light of school pupils performance pressure when it comes to grades. The students who attend school B have other learning conditions and requirements to relate to than at school A, and this creates a great gap between learning and being motivated. The performance culture is seen in the two schools in the form of the grades given by the students seeking the best results so that they can contribute to society and gain stability in their future. In addition, it is concluded that many factors play a role in the performance culture, both the students themselves and their views on the value of the grades, the teachers teaching limitations and the legal requirements and goals set by the government. The complexity of the performance culture makes it difficult to change the assessment possibilities and thus the performance culture in the elementary school, as this requires the government to make the main changes.

Indholdsfortegnelse

FORORD	3
ABSTRACT	5
INDLEDNING	9
PROBLEMFELT	11
KONKURRENCE STATEN	12
AFTRADITIONALISERING/INDIVIDUALISERING	12
MIN UNDEREN	13
PROBLEMFORMULERING	13
PRÆCISERING	13
ARBEJDSSPØRGSMÅL	14
VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	14
FÆNOMENOLOGI	15
FORFORSTÅELSE	16
METODE	17
MÅLGRUPPEBESKRIVELSE	17
SKOLERNE	17
ADGANG TIL FELTET (GATE KEEPERS)	20
REFLEKSION OVER BRUG AF GATEKEEPERS	21
DET SEMI-STRUKTURERET INTERVIEW	21
FÆNOMENOLOGISK PERSPEKTIV PÅ DET SEMI- STRUKTUREREDE INTERVIEW	22
PLANLÆGNING, OVERVEJELSER OG UDFØRELSE AF INTERVIEW	27
DELTAGENDE OBSERVATION	28
MIN EGEN DELTAGELSE	29
MIN FELT ROLLE	29
PLANLÆGNING, OVERVEJELSER OG UDFØRELSE AF OBSERVATION	30
SPOTINTERVIEW	31
ETISKE OVERVEJELSER	32
TRANSSKRIFTION	34
MENINGSKONDENSERING (ANALYSESTRATEGI)	34
TEORETISK RAMME	35
MÅLORIENTERINGS TEORI	36
MESTRINGSMÅL	37
PRÆSTATIONSMAÅL	38
MOTIVATION I UDSKOLINGEN	45
EFFEKT AF TEST	46
VURDERINGSKULTURS TEORI	47
LÆRINGSSYN OG VURDERINGER	52
EVALUERINGSTEORI (PORTFOLIO)	54
ORTEFOLIOER	60
LÆRINGSTEORETISK PORTFOLIO SYN	63

ANALYSE	63
VURDERINGSKULTUREN OG KONKURRENCESTATEN	64
REFORMERNE	65
FÆLLES MÅL	66
MÅLINGER I FOLKESKOLEN	68
VURDERINGSKULTURENS FORMÅL	69
VURDERINGSKULTUREN I SKOLERNE	71
ELEVERNES KARAKTERKONSTRUKTIONER	72
LÆRERNES UNDERVISNINGSBEGRÆNSNING OG POSITIONERINGER	73
ELEVERNES OPFATTELSE AF KARAKTER SELVET	75
PRES PÅ ELEVERNE	77
KARAKTERE MOTIVERER ELEVERNE	80
ELEVERNE MOTIVERES AF KARAKTERER OG FEEDBACK	81
ELEVERNES SAMMENHOLD OG SAMARBEJDE	82
ELEVERNE LÆRER FORSKELLIGT	83
ELEVERNES MOTIVATION I UNDERVISNINGEN I SKOLE A OG SKOLE B	87
LÆRERNE MOTIVERER ELEVERNE	87
DISKUSSION	93
KONKLUSION	96
LITTERATURLISTE	98
BILAG	102

Indledning

Præstationskultur debatten er lige nu rødglødende, ikke desto mindre tilrettelægges undervisningen stadig på skoler, som en målstyret undervisning, der er til for at imødekomme præstationsudbyttet. Og dette er selvom der ses en sammenhæng mellem præstationer og elevers demotivation, overflade læring og pres (Aisinger, 2019),(Hansen,2015, 12).

Skolens undervisning er præget af et individualistisk videns - og konkurrence samfund som har den positivistiske tilgang for øje, om at skabe superelever(Reay,2013,118). Superelever som skal igennem uddannelsessystemet og videre på arbejdsmarked i en fart og gerne med så stor succes som muligt (Aisinger, 2019),(Reay,2013,122). Alt skal kunne testes og måles og det karaktersystem, de objektive prøver og det nationale testsystem (Riisager,2018)., der findes i folkeskolen, retter sig kun mod succes og ikke fiaskoer (Aisinger, 2019). Dette er et stort pres for nogle elever og det får dem til at blive demotiveret og miste troen til egen læring(Ibid.). Men hvad er det så der alligevel får eleverne til at stræbe mod de høje karaktere, hvis de føler sig demotiveret eller presset? Eleverne svare entydigt, de vil gerne kunne klare sig godt i fremtiden. Præstationstendensen ses ikke kun i folkeskolen, den er et generelt problem som der ses på flere forskellige platforme i samfundet (Berlingske,2016).

Ifølge Anders Petersen, lektor ved Aalborg Universitet, er præstations samfundet en del af det evindelige krav om at udnytte vores potentiale optimalt sammen med forventningerne, om at man skal være fleksible, selvstændige, motiverede, initiativrige og omstillingsparate i alle livets facetter(Berlingske,2016). Han beskriver endvidere præstationerne som en udformning af den institutionalisering der ses i samfundet.

"Præstation er blevet et institutionaliseret krav. Kravet om altid at skulle præstere har sat sig i os fra barnsben i børnehaver, i folkeskolen, i gymnasiet, på universitetet, på vores arbejde og vores fritid. Præstation er blevet den eneste målestok, vi vejer og måler os selv efter, og som vi bliver vejet og målt efter i alle sammenhænge" (Berlingske,2016).

Og dette ser befolkningen som indikator til det gode liv (Ibid.).

Præstationskulturen kan forklares ud fra de præstationer og forventninger der forbindes med at gå i folkeskole. Eleverne forbinder kulturen med et øget fokus på præstationer, karaktere

og konkurrence. Især forventningerne til karaktere er et centralt element i præstationskulturen. Dette ses når eleverne føler sig presset til at præstere og vurdere sig selv og andre ud fra karaktererne. De mister dermed lysten til at prøve noget nyt, når disse udfordringer melder sig og præstationerne begynder at overtage og fylde (dcum,2017,3).

Anden relevant forskning

Med udgangspunkt i specialets teori, ses der på anden relevant forskning inden for områderne målorientering, karaktere og motivation. Emnet der danner grundlag for undersøgelsen, er et kompleks forskningsområde og der er mange vinkler og forhold der skal tages i betragtning.

Den udgivet forskning der fandtes på området belyste lignende problematikker, men med et andet fokus område

For at sikre at anden relevant forskning inden for emnet er dækket, har jeg særligt udvalgt tre studier fra forskningsområdet, men som adskiller sig fra mit speciale.

Til at søge nuværende forskning på området blev www.bibliotek.dk, CEFU og andre læringsplatforme (EVA, UVM og UCUM) og www.AUB.dk anvendt som søgekilder.

Ud fra søgekriterierne ' præstationskulturer, karaktere, læring, målorientering, elevstrategier og motivation'.

Et studie: Karakterbogen- Om karaktere, læring og elevstrategier i en præstationskultur (2018) Louw, Arnt Vestergaard, og Katznelson, Noemi. Aalborg Universitet:

Undersøgelsen viser lærings- og præstationskulturer på udvalgte ungdomsuddannelsen, herunder handelsgymnasiet, det almene gymnasium, hf og erhvervsuddannelserne. I undersøgelsen sættes der fokus på centrale fokus punkter, som elevernes læringsstrategier på uddannelsen og deres oplevelse af læringskulturer. Derudover undersøges de studerendes betydning af karaktere og bedømmelse, da der ses en sammenhæng mellem karakterer og de studerendes læring og trivsel. Disse punkter ses i undersøgelsen på af både elever og lærer.

Et studie: Idealer og realiteter i målorienteret undervisning (2016) Dolin, Jens. DPU Aarhus Universitet:

Undersøgelsen viser en implementering af målrettet og kompetenceorienteret undervisning. Desuden undersøges der, hvilke forudsætninger der er for en kompetence målorienteret evaluering. Der bliver gennem undersøgelsen set nærmere på målorienteringens fordele og ulemper, ud fra de to mål typer præstationsmål og mestringsmål og summativ og formativ evaluering i forhold til brugen af samme, i undervisningen. Dolin beskriver derudover hans arbejde med ASSIST-ME arbejdsgruppen, hvis formål er at se, hvordan der kan sættes kriterier for en målstyret undervisning, hvor evaluering og progressionstrin er implementeret.

Et Ph.d. projekt. At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og lærers målorientering? (2015) Hansen, Rune. Professionshøjskolen UC og Aarhus Universitet

I Ph.d. projektets undersøges der målstyret undervisning og dets betydning for elever i matematik undervisningen.

Første del af undersøgelsen retter fokus mod måltypologi, hvor der identificeres to typer af mål, læringsmål og præstationsmål. Undersøgelsen tager udgangspunkt i disse mål til at beskrive, hvilke forudsætninger eleverne har for at lære når de skal følge de to typer mål. Derudover ses der på elevernes læringsintentioner og læringsudbytte ud fra målorientering, klasserummets betydning for udvikling af flere målorienteringer og evalueringens betydning for elevers og lærers målorientering.

Alle tre undersøgelser er relevante at se på i forhold til mit speciale, da mange af de samme problematikker undersøges. Undersøgelserne adskiller sig dog fra mit speciale da der undersøges andre fokusområder.

Problemfelt

Problemfeltet i dette speciale skal ses i lyset af flere parametre. Konkurrencestat, aftraditionalisering/individualisering og elevernes værdi af karaktere som i en kombination er nogle af de grundlag der ses i præstationskulturens frembrud. Parametrene der undersøges kan ikke isoleres og stå alene, da problemstillingen er kompleks, og forudsætter mere end en problematik. Der må derfor ses på problematikkerne med bredde, for at kunne undersøge problemet, som i denne undersøgelse er præstationskulturen i folkeskolen. Med udgangspunkt i dette, ses der nærmere på de tre parametre, som argumentere for præstationskulturens tilblivelse samt bevarelsen af samme.

Konkurrence staten

Konkurrencestaten kan af Kaj Ove Pedersen defineres som den nye måde, hvorpå vi styre vores land (Pedersen, 2014, 13). Derudover defineres konkurrencestaten i forhold til uddannelses regi, som den konkurrence der er indsat for at optimere eleverne til videre forløb, fx arbejdsmarkedet (Pedersen,2014,23). Skolen gik fra at være et rum hvor der blev udviklet dannede og demokratiske borger, hvor fokus var at tilegne sig kundskaber. Til en skole hvor den enkelte elev skulle få færdigheder, kompetencer og motivation til videre beskæftigelse (Pedersen,2014,24). Rummet for skolen, bliver dermed et redskab for udviklingen af kompetente individer der kan tage del i elite erhvervslivet og ikke blive en belastning for samfundet.

I takt med den stigende udvikling i konkurrencestaten, ses der et større fokus på bedømmelse, præstation og målinger, som kan anvendes til sammenligninger til at forbedre konkurrencen (Pedersen,2014,28).

Aftraditionalisering/individualisering

Aftraditionalisering kom i kraft af moderniteten, hvor der sås et opbrud med traditionelle forestillinger (Rasborg,1998,50). Moderniteten fritstillede individet til selv at skulle træffe valg som ikke var bundne af traditioner, og det gjorde individet refleksiv(Rasborg,1998,51). De mange valg kan også hensættes til uddannelsessystemet(Rasborg,1998, 32). Hvor der skal træffes valg om videre forløb, når folkeskolen afsluttes. Aftraditionalisering og konkurrencestaten gør i fællesskab elevernes uddannelsesvalg, rettet mod, at blive de bedste individer(Pedersen,2014,23). Og dette kan være et stort pres når der skal vælges rigtigt første gang(tv2nord,2017). Ved at brude med normer og værdier har elever i folkeskolen, endnu

flere valg end tidligere og skal præster mere end nogensinde for at få det rette udbytte af deres valg.

Min underen

Med udgangspunkt i de to overstående parametre opstod min underen, en underen over at vi i vores samfund tillader, at vi bruger uddannelsessystemet til at presse elever til at skulle præstere, på et så højt niveau at det påvirker deres trivsel. Ved at sætte karakterernes rolle som fokus i undersøgelsen, kan jeg konkret se på hvordan en bestemt faktor hører sammen med disse præstationer (dcum,2017,3). Min underen omkring karakterenes rolle er opstået ud fra mine egen oplevelser, om en daglig påmindelse fra uddannelsesinstitutionerne om at skulle opnå en vis standard og niveau for at have de "rigtige" kompetencer og viden.

Uddannelsesinstitutionerne bruger karaktererne til at gøre eleverne opmærksomme, tilstrækkelig nok, ved at sætte dem i en "karakter boks". Dette er grunden til emnets aktualitet og vigtighed. Så karaktere ikke længere kan få lov til at have den overherskende rolle og værdi i elevernes måde at lære på.

Når man som elev, føler at det er nødvendigt at præstere, tilsidesætte en del af den udvikling der ellers hører til udskolingens alder, for at leve op til de forventninger der kommer fra samfundet.

Problemformulering

Problemformuleringen er udformet med afsæt i overstående problemstilling og lyder som følgende:

Hvilke forhold skaber den eksisterende præstationskultur i folkeskolen, og hvad kan der gøres for at den ændres? Hvordan påvirker karaktere folkeskolens udskolingselever fagligt og socialt, og hvordan motiveres eleverne i en præstationskultur?

Præcisering

Med overstående problemformulering ønskes det at undersøge, hvilke forhold præstationskulturen er etableret ud fra, hvad præstationskulturen gør ved folkeskolens

udskoling samt hvilke konsekvenser præstationskulturen har for elever og lærer fagligt og socialt. Dette undersøges med et ønske om at præstationer, herunder karaktere, skal neddrøses i folkeskolens udskoling, som på resten af årgangene i folkeskolen. Der skal derfor skabes alternativer til måle- og testsystemet i folkeskolen, da dette ikke gavner elevernes faglighed og socialisering. Med det i mente, ses et større behov fra regeringens instanser om at bevare målingerne i folkeskolen, på trods af at der ses en stor procentdel af elever der psykisk, fagligt og fysisk mistrives. Med undersøgelsen ønskes det derudover at rette fokus på elevernes læring, samt de forudsætninger lærerne har til at tilbyde denne læring. Formålet med undersøgelsen er ikke et normativt udspil til karakter afskaffelse, men en undersøgelse der belyser vigtigheden i at læring skal vægtes højere end test og målinger, som der i anno 2019 ses en fremkomst af. Der bliver i undersøgelsen taget udgangspunkt i motivationsperspektiver, så der kan fremfindes grundlag for hvad der driver eleverne til at opnå læring eller ikke opnå læring.

For at kunne besvare overstående problemformulering har jeg udarbejdet følgende arbejdsspørgsmål.

Arbejdsspørgsmål

- Hvem har hovedansvaret for den præstationskultur der ses i folkeskolen?
- Hvilke former for test og målinger dominere i folkeskolen og hvilket formål har de?
- Hvilke konsekvenser har en præstationsmålstyret undervisning for lærer og elever?
- Hvordan oplever eleverne det at få karaktere, og forbindes karakterne med det at præstere og blive motiveret?
- Hvordan ses præstations- og mestringsmål hos eleverne? Og hvilke konsekvenser har målene for elevernes læring?
- Hvordan kan folkeskolen udvikle et bedre evalueringssystem? Kan portefolio medvirke til at styrke elevernes læring?

Videnskabsteoretiske overvejelser

Det følgende afsnit vil belyse det videnskabsteoretiske perspektiv der er valgt som ståsted gennem specialet. Det fænomenologiske perspektiv er anvendt i specialet til at indsamle empiri og til at belyse de rene beskrivelser, som kom til udtryk gennem seks semi-strukturerede interviews. Ved indsamling af empiri blev ligeledes forforståelsen til det undersøgte felt sat i fokus.

Den fænomenologiske tilgang er anvendt til at forstå og indsamle viden om, hvordan præstationskulturen er skabt, hvordan karaktere påvirker folkeskolens udskolings elever samt hvilke ændringer, der kan være en løsning på problematikken.

Fænomenologi

Fænomenologi betyder helt konkret en videnskabsretning, der retter sig mod fænomener (Zahavi, 2014, 196).

"En fænomenolog vil søge præcise beskrivelser af, hvordan bestemte fænomener opleves fra et første persons perspektiv - Giorgi, 1975" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, 31).

Det fænomenologiske perspektiv har mange ophavsmænd, mest kendt er den tyske grundlægger Edmund Husserl (Brinkmann, Tanggaard & Jacobsen, 2015, 217). Husserls teori beror på kritik af datidens videnskabelige opfattelser (Henricson, 2014, 334). Fænomenologien opfattes derfor som flere eksisterende virkeligheder (Henricson, 2014, 336).

Fænomenet er genstanden, vis fremtrædelsesmåde viser sig ved sig selv og manifesterer sig i det åbenbare (Zahavi, 2014, 196). Det er måden, hvorpå fænomenet kommer til syne i sin fremtrædelsesmåde der gør at fænomenet viser sig (Ibid.). Det er centralt i fænomenologien at subjektets oplevelser og erfaringer kommer til udtryk gennem rene oplevelser.

Fænomenologen Henning Bech beskriver fænomenologien ud fra fire punkter.

1: *Epoché*

Betyder at man skal sætte sine fordomme og fænomenet i parentes, ved at gøre dette ses fænomenet tydeligt (Bech, 2013, 95). Ved at sætte sin forforståelse og sin forhåndsviden om

fænomenerne i parentes, fremskrives de rene beskrivelser gennem empirien (Kvale og Brinkmann, 2009, 45).

2: *Reduktion*

Betyder at føre fænomenet tilbage til sit væsen. (Bech, 2013,96). Man søger den fuldstændige sandhed af fænomenets meningsunivers (Kvale og Brinkmann, 2009, 45).

3: *Variation*

Henviser til forskerens formåen til at se på det væsentlige ved fænomenet. Formår forskeren at se bort fra fænomenet og finde tilbage til det, kan de essentielle beskrivelser komme frem (Bech, 2013,96).

4: *Væsenskuen*

Henviser til målet. Hvis det fænomenologiske begreb er anvendt som det skal, vil man ved væsenskuen kunne se de rene beskrivelser fuldt (Ibid.).

Det fænomenologiske perspektiv er valgt til undersøgelsen, på baggrund af – og for at kunne beskrive præstationskulturen og alle dens facetter, ud fra elevernes og lærers livsverden. Elevernes oplevelser og erfaringer omkring karaktere er rene, detaljeret og uforstyrret, for at fænomenologien kommer til sit fuldeste.

Forforståelse

Husserl beskriver reduktionen således:

"Reduktion betyder egentlig 'at lede tilbage'. Hensigten er at holde sig åben og muliggøre en præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det præsenterer sig for bevidstheden" (Brinkmann, Tanggaard og Jacobsen, 2015,220).

At lede tilbage til fænomenet og se det med åbne og fordomsfrie øjne, muliggør en beskrivelse af fænomenet bevidsthed.

Fænomenolog *Henning Bech* forklarer den fænomenologiske forforståelse ud fra to principper: *époche* og *reduktion* (De to begreber uddybes i fænomenologi afsnittet) (Bech,2013,95). For at indgå i undersøgelsen fordomsfrit, skal man være opmærksom på sin forforståelse og kunne sætte den i parentes. For at kunne se bort fra de fordomme jeg havde om præstationskulturer i folkeskolen, forventninger om hvordan skolernes læringsformer var, forventninger om at elever i udskolingen så på karaktere på en bestemt måde. Gjorde jeg mig endnu mere opmærksom på at de fordomme måtte tilsidesættes, hvis jeg ønskede rene beskrivelser og bevidsthed (Brinkmann, Tanggaard og Jacobsen,2015,220). (Bech,2013,95-96).

Metode

Det følgende afsnit vil omhandle de metodiske valg og overvejelser under empiriindsamlingen. Undersøgelsens formål er, at vurdere præstationskulturer i folkeskolen ud fra karaktere og se på elevernes måde at lære på. Til vurdering af dette er semi – struktureret interview og deltagende observation anvendt til at danne ramme om den empiriske indsamling. Desuden vil metoden indeholde en målgruppebeskrivelse, et afsnit om gatekeepers, et afsnit om etik og etiske overvejelser, transskription og meningskondensering.

Målgruppebeskrivelse

Den valgte målgruppe er udskolingens niende klasser. Denne målgruppe er valgt ud fra det parameter at eleverne på dette klassetrin, får karakterer som afslutning på opgaver og projekter. Eleverne skal derudover op til en afsluttende afgangsprøve i slutningen af deres niende skoleår, som gør netop denne målgruppe interessant og aktuel at undersøge. Eleverne består af tre drenge og tre piger i alderen femten til seksten år.

Skolerne

Den indsamlede empiri til specialet stammer fra to forskellige skoler. Dette er valgt på baggrund af de to skolars forskellige læringsformer og vurderingskulturer. Skole A anvendes til at belyse, hvordan et karakterfrit rum formes og til at belyse hvordan eleverne modtager, motiveres og lærer i det karakterfrie rum.

Skole B anvendes til at belyse karakterenes rolle i den præstationskultur, der opleves i grundskolen. Derudover anvendes empirien fra denne skole også til at belyse elevernes fokus og motivation til det lærte og deres læringsstrategier. Der er valgt at inddrage to skoler til denne undersøgelse, så de problematikker der opstår omkring en præstationskultur kan belyses. I undersøgelsen tages der udgangspunkt i skole B, når der ses på karaktere da denne skole er en almindelig folkeskole, hvor karaktere er en del af testsystemet. Der vil gennem projektet være størst fokus på denne skole, da empirien herfra belyser karakterproblematikken bedst. Skole A anvendes til at belyse, hvordan man kan omlægge vurderingskulturen i grundskolen og skabe et rum, hvor målinger ikke fylder i læringen.

Skole A – Friskole

Friskole A er ligesom mange andre friskoler en grundskole, som bygger på et anderledes værdisæt end den almindelig kendte folkeskole. Alle friskoler kan på baggrund af den frie undervisningspligt skabe en skole, som bestemmes ud fra eget værdisæt og grundtanke så længe friskolen oprettes efter friskoleloven, som forskriver at undervisningen på skolen skal være på samme faglige niveau og "stå samme mål" som en almindelig grundskole (UVM,2018).

Skole A er en grøn friskole med 148 elever beliggende i København. Skolens visioner beskriver, hvordan der til dagligt arbejdes med elevernes læring og trivsel. Samtidig lægger visionerne vægt på, hvordan eleverne bliver formet som borgere der kan tage ansvar. Denne friskole skiller sig ud fra den almindelig grundskole, da den har valgt at et af værdigrundlagende for skolen er en karakter- og testfriskole.

Friskolens grundlag bygger på en bestemt forståelse som "former" eleverne ud fra, hvad de har behov for at lære og ud fra deres forudsætninger for at lære det. Måden friskolen vælger at lære fra sig på, er ud fra trivsel og læringsmuligheder for fællesskabet og det enkelte barn. Det fremgår derudover i friskolens læringsvision, at et af målene er at skabe forskellige læringssituationer, hvor der afprøves forskellige måder at lære på og forskellige måder at være menneske på.

Friskolen skiller sig ud ved deres læringsform og bedømmelsesform. Det vægtes højt at eleverne afprøver det lærte i praksis, så den grundlæggende læringsform på friskolen er den projektorienteret. Dette betyder at alle fag udmøntes i et projekt, som leder op til fordybelse, praktiske evner, forståelse af at planlægge og udvikle, til at stille autentiske spørgsmål og som giver mulighed for afprøvelse af mange forskellige arbejdsformer. Dette synliggøre de læringsprocesser og læringsformer, der finder sted på skolen og hos eleverne og som giver eleverne mulighed for at værdsætte processen og vægte den højt.

Skolen er meget åben og eksplorativ, hvilket gør eleverne nysgerrig på mange forskellige facetter.

En vigtig del af skolens læringsvisioner er, at der ikke er noget der er "rigtigt" eller "forkert" hvilket giver eleven oplevelsen af at være god nok som han/hun er. Det fællesskab der samtidigt samles omkring denne vision gør, at der læres kollektiv og at der skabes respekt til forskelligheder. Dette fællesskab skabes af skolen, ved at større elever arbejder med yngre elever ved aldersintegrering. Ved aldersintegrering fjernes aldershierarkier og der gives plads til at den enkelte elev kan blive mødt der, hvor han/hun er i sin læringsparathed, udviklingsmuligheder og socialt. Med færre ord er denne skoles visioner at skabe velfungerende og lærte borger, der kan uddanne sig og begå sig i det danske samfund med respekt, nysgerrighed og handlekraft til omverden(den grønne friskole).

Skole B – Almindelig grundskole

Skole B er en almindelig grundskole med 701 elever, beliggende i Nordsjælland, som følger undervisningsministeriets retningslinjer (Hellebækskolen c,2019).

Skolens kerneværdier er høj faglighed og fællesskab med plads til alle. Den høje faglighed ses i høj grad ved det fokus skolen ligger på de naturfaglige fag, som de gør til en prioritet på skolen. Udover dette fokus er der også fokus på karaktere, som skolen anvender til at måle sig på både nationalt og lokalt (Hellebækskolen b,2019.).

Skolens motto er "*sammen bliver vi klogere*", et motto som er en god formulering, af de former der anvendes på skolen og det fokus der ligger i skolens videns dannelse.

Skolen adskiller sig fra mange andre grundskoler, da de har inddelt deres udskolingsklasser i forskellige hold og nedlagt klasserne. Dette gør at eleverne udvikler viden ud fra forskellige undervisningsformer og niveau inddeling, samtidig med at eleverne på skolen får et større netværk på tværs af klasserne. Elevernes læring og motivation opleves ligeledes at forbedres, da eleverne kan tage medansvar (Hellebækskolen a, 2019).

Adgang til feltet (Gate keepers)

"Gatekeepers er den eller de personer i en organisation, som har autoriteten til at give eller nægte en person adgang til organisationen med det formål at udfører forskning – Burgess" (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 132).

En gatekeeper har mange formål og kan være meget anvendelig for en forsker, Burgess peger på at gatekeepers kan forhindre forskeren i at møde praktiske problemer i feltet (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 127). Dermed kan forskeren anvende gatekeeperen som en social ressource og kompetence (Ibid.).

Som forsker kan det være svært, at tage kontakt til eleverne uden tilladelse fra skolens ledelse og elevernes forældre. Dette gjorde målgruppen isoleret og det var derfor nødvendigt at have en gatekeeper.

Skolen og skolens elever er et felt, der indebærer at man overholder de forskrevne reglementer. Der må derfor ikke tages kontakt til eleverne uden adgang fra ledelsen, da dette kan føre til brud på disse reglementer. Derfor skaffede jeg adgang gennem en gatekeeper, så kontakten til ledelsen kunne etableres. Ledelsen gav derefter adgang til eleverne. Som mellemlid anvendte jeg en lærer, jeg havde kendskab til, som mediator og autoritet mellem ledelse, elever og jeg selv (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 132).

Som med mange andre metoder, kan der ved brug af gatekeepers også ses en bagside. Man skal derfor være opmærksom på, hvilke intentioner gatekeeperen har med undersøgelsen inden den sættes i gang, da gatekeeperen kan afholde forskeren fra adgangen til eleverne, så selve undersøgelsen ikke bliver brugbar (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 134).

For at skabe den mest bæredygtige adgang til feltet tog jeg til den ene skole brug af uformelle gatekeepers, en folkeskolelærer, som jeg har familiær tilknytning til. At kende den gatekeeper der anvendes til undersøgelsens adgang, kan være nyttigt til at skabe videre kontakt (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 133). Folkeskolelæreren fungerede som kommunikativt led mellem skolens ledelse og den niende klasse, jeg fik lov til at interviewe og observere i.

På den anden skole hvor der blev observeret og lavet få interview, var det både uformelle og formelle gatekeepers der hjalp mig med at få adgang til feltet. Den første kontakt jeg fik til skolen var gennem en formel gatekeeper (stifter af skolen). Hun kunne hjælpe mig med at søge en anden formel kontakt (inspektøren), som blev kontaktperson på stedet og den person jeg kommunikerede med om at få adgang til skolen. De sidste gatekeepers der var på denne skole, var ligesom på den første skole, uformelle gatekeepers (folkeskolelærerne) som gav adgang til eleverne (Ibid.).

Refleksion over brug af gatekeepers

Brugen af gatekeepers er gjort på baggrund af, hvordan jeg nemmest kunne få adgang til - og indblik i feltet på den korte tid jeg havde til empiri indsamlingen. Til at skabe kontakt til skole B anvendte jeg en kendt kontakt. Ved at kende gatekeeperen blev jeg og eleverne hurtigere trygge ved hinanden og situationen. Dette gjorde bl.a. at der blev en mere flydende overgang, når en ny elev skulle interviewes.

For at skabe kontakt til Skole A tog jeg kontakt til en ukendt kontakt. Skole A's skolestifter henvendte jeg mig til på et kursus, og kom derigennem i kontakt med skolelederen, som hjalp mig med at udvælge to elever til interviews, samt til at få adgang til selve skolen og lærerne.

Ved at anvende en formel gatekeeper, uden forhåndskendskab, har det været sværere at få den samme kontakt til lærerne og eleverne (ikke de to informanter) under observationen på skole A end på skole B, hvor jeg havde en kendt uformel (lærer) gatekeeper. Ved brug af den uformelle gatekeeper fandt jeg en person, der kunne skabe kontakt og adgang til "begge verdner" både skoleledelsen og eleverne.

Det Semi-struktureret interview

Det semi-strukturerede interview kendetegnes ved, at forskeren interviewer informanten ud fra en struktureret interviewguide. Samtidig holdes der en uformel tone, der leder til dialog og som skaber plads til at stille uddybende spørgsmål, som ikke er planlagt (Brinkmann og Tanggaard, 2015, 37-38). Dette gør den semi-strukturerede dialog åben og før den til en afslappet "hverdagssamtale" (Kvale og Brinkmann, 2009, 45).

Når det semi-strukturerede interview knyttes til det fænomenologisk perspektiv, betegnes det som et livsverdensinterview. I et livsverdensinterview forsøger man at forstå fænomenets oplevede livsverden og indsamle rene beskrivelser, med henblik på at kunne fortolke betydningen af det beskrevne fænomen (Kvale og Brinkmann, 2009, 45).

Denne metode er anvendt til at indsamle det empirisk materiale, så fænomenet fremstår uspoleret og der samtidig indsamles beskrivelser af den oplevelse, eleverne havde af præstationskulturen gennem karaktere og motivation. Jeg anvendte det semi-strukturerede interview til at holde fokus på de temaer, specialet ligger op til og som jeg undersøgte.

For at komme tættere på elevens livsverden og få oprigtige beskrivelser, blev interviewene udført med afvigelser fra guiden. Dette gav et langt større indblik i elevernes oplevelser af karaktere og motivation til læring.

For at opnå disse beskrivelser, blev der under interviewet skarpt fokuseret på hvordan spørgsmålene til informanten blev stillet. Jeg forsøgte derfor at undgå at stille ledende spørgsmål, hvor eleverne kunne svare ja eller nej.

I det nedestående afsnit uddybes organiseringen af interviewet ud fra et fænomenologisk perspektiv.

Fænomenologisk perspektiv på det semi- strukturerede interview

"Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter" (Kvale og Brinkmann, 2009, 44)

Gennemgående i specialet er den fænomenologiske tilgang anvendt som inspiration, og dette var ingen undtagelse til interviewene. Formålet med interviewene var at indsamle empiri, til at undersøge elevernes motivation og læring ud fra deres egne oplevelser. Den fænomenologiske tilgang tillader en afklaring og forståelsesramme af disse temaer (Kvale og Brinkmann, 2009,44).

For at opnå essensen af disse temaer, skal man lade beskrivelser af fænomenernes væsen variere. Dette kalder Husserl for "fri variation i fantasien". Ved at variere fænomenet frit i alle dets former, gives der mulighed for at se fænomenets væsen ud fra hvornår den er konstant i forskellige situationer (Kvale og Brinkmann, 2009, 45). Man afprøver fænomenet i forskellige varierende situationer/praksisser, og det der er konstant under de forskellige variationer beskriver fænomenet bedst (Ibid.).

Det fænomenologiske perspektiv knyttes derudover til begrebet *reduktion*, dette begreb anvendes under interviewet til at være så fordomsfri som muligt (dette begreb uddybes i det videnskabsteoretiske afsnit (Ibid.))

Til udarbejdelse af interviewets indhold og udførelse, anvendtes Kvale og Brinkmanns tolv aspekter til et fænomenologisk kvalitativt interview.

Livsverden

"Alt hvad jeg ved om verden, selv via videnskab, ved jeg ud fra mit eget synspunkt eller ud fra en oplevelse af verden, uden hvilken videnskabens symboler ikke ville betyde noget. Hele videnskabens univers er skabt på grundlag af den oplevede verden, og hvis vi vil gennemtænke selve videnskabens stringent, vurdere dens mening og rækkevidde nøjagtigt, må vi først genoplive denne oplevelse af verden, som videnskaben er et sekundært udtryk for- Merleau-Ponty,1945"(Kvale og Brinkmann,2009,47).

I citatet ovenfor beskriver Merleau-Ponty detaljeret, hvordan en livsverden skal forstås. Hvordan man gennem oplevelse kan få adgang til verden og forstå de fænomener, der er i

verden. Det er gennem det semi-strukturerede interview muligt, at få adgang til detaljerede beskrivelser der giver indblik i elevernes livsverden.

Mening

De stillede spørgsmål i interviewet søger at få indsigt i centrale temaer i den oplevede livsverden. Der registreres og fortolkes på meningen og på det sagte. Der tænkes over, hvordan der kan fortælles frit om en oplevelse og man skal derfor som forsker være velinformeret om interviewemnet. Under interviewene kom dette til udtryk, når jeg spurgte en elev omkring karaktere. Jeg stillede spørgsmålet således: "Hvad føler du når du får en karakter, kan du forsøge at beskrive disse følelser?" Jeg forsøgte at vægte højt, at informanten kom med sine egne beskrivelser.

Derudover skal man dirigere spørgsmålene og uddybe dem for informanten. Dette gjorde jeg i begyndelsen af interviewet, ved at definere hvilke emner jeg gennem interviewet ville komme ind på. Ved at gøre dette, forberedte jeg eleven på eventuelle spørgsmål og emner, der ville blive berørt. Når interviewet udarbejdes med dette for øje, får man et bredere indblik i livsverden end hvis de stillede spørgsmål kom undervejs (Kvale og Brinkmann, 2009, 47-48).

Man skaber mening ved at lytte til eksplicitte beskrivelser og ved at kunne "sende tilbage" til informanten og måske opnå umiddelbare bekræftelse eller afkræftelse af fortolkningen af, hvad informanten beskriver (Kvale og Brinkmann, 2009, 47-48).

Kvalitativ

Når fokus på kvalitet i det kvalitative interview fremsættes, er det for at skabe rum til at de nuancerede beskrivelser af informantens livsverden kommer til udtryk. Det er sproglige formuleringer der er i fokus og der præciseres beskrivelser, der vises helt eksplicit kvalitative værdier (Kvale og Brinkmann, 2009, 48).

Dette ses, når eleverne ikke besvarede uddybende. For at opnå stringens og præcision i deres livsverden, spurgte jeg "*kan du uddybe det?*" eller "*kan du komme med et eksempel?*".

Deskriptivt

Der søges i denne ramme af interviewet rene beskrivelser. Det ønskes at informanten fortæller om den oplevede livsverden så nøjagtigt og detaljeret som muligt. Man skal som forsker føle, at man tager del i elevernes livsverden og kunne fornemme den oplevelse som bliver beskrevet (Ibid.). Dette oplevede jeg under et af interviewene med en elev fra skole A, hvor hun beskrev et projekt om deres skolegård. Det var så beskrivende og detaljeret, at jeg kunne sætte mig ind i hendes oplevelse af at arbejde praksisorienteret.

Specificitet

Der indhentes beskrivelser af specifikke situationer og handlinger, som tillader forskeren at komme frem til konkrete betydninger frem for de generelle meninger. Det skal nævnes, at de generelle meninger i sig selv kan give stor indsigt og lede til informationer som er mere generelle, hvor meninger fra informanten kan komme til udtryk. Derfor vægtes den generelle mening også gennem udarbejdelsen (Ibid.).

Bevidst naivitet

Forskeren viser åbenhed over for uventede og nye fænomener undervejs i interview samtalen. Man skal som interviewer forholde sig til forforståelse og kunne sætte sin forforståelse i parentes og kunne indhente så forudsætningsløse beskrivelser inden for de rammer, der er under interviewsituationen. Hvis dette gøres korrekt, undgår man begrænsninger under udviklingen af interviewsamtalen og lader samtalen føre derhen informanten ser sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, 48-49). Dette forsøgte jeg at være meget opmærksom på under interviewene, så eleverne ikke fik følelsen af at jeg påtvang dem en besvarelse.

Fokuseret

Fokusset ligger i interviewet på bestemte temaer, som ønskes undersøgt fx karakteres betydning for præstationskulturen. Der stilles åbne spørgsmål til informanterne, hvorefter det er interviewerens opgave at udvælge og anvende den empiri som fremføres og få de dimensioner som er vigtige og ligger sig op af temaet, ud af empirien. Det er interviewerens

opgave at stille spørgsmål, som leder frem til de bestemte tema, men ikke stille spørgsmål der leder til specifikke meninger (Kvale og Brinkmann, 2009, 49).

Dette forsøgte jeg under interviewene at gøre, ved at stille spørgsmål som *"hvordan oplever du det at gå i skole"* eller *"hvornår får i karaktere"* da disse spørgsmål er åbne og relaterer til temaet jeg ønsker undersøgt.

Flertydighed

Flertydighed kan ses gennem udsagn og de beskrivelser, som informanten kommer med. Man skal derfor være opmærksom på dette, da det kan ses som en kommunikationsbrist og som en afspejling af informantens livsverden der viser ambivalens og modsigelser (Ibid.).

Dette var jeg opmærksom på under interviewene, ved at være guidende for eleven. For eksempel hvis eleven ikke forstod spørgsmålet, forsøgte jeg at beskrive det på en anderledes måde, så der ikke opstod en bevarelse der var modsigende eller hvor eleven oplevede ambivalens. Hvis der opstod en beskrivelse, hvor udsagnet indeholdt ambivalens spurgte jeg eleven om han/hun kunne uddybe eller komme med eksempler på denne ambivalens.

Forandring

Undervejs i interviewsamtalen kan man opnå nye erkendelse og nye aspekter af et tema. Disse temaer kan lede opmærksomheden hen på relationer, der ellers ikke var i syne forinden.

Den refleksive proces kan ses både hos informanten og interviewerens og kan forandre synet på temaet. Interviewet bliver ud fra det fænomenologiske perspektiv en læreproces for begge parter i interviewsituationen. (Ibid.). Dette oplevede jeg, da en af eleverne fik en ny forståelse af karaktere og da en anden elev reflekterede over spørgsmålet jeg stillede og inden sin besvarelse gjorde sig overvejelser over, hvad der skulle beskrives.

Sensitivitet

Sensitivitet kan være vekslende fra forsker til forsker. Det er vigtigt at interviewerens ikke forsøger at påtvinge interviewet en standardiseret ramme, som ikke er passende for de

nuancerede beskrivelser da dette kan begrænse forståelsen af den oplevede livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, 50).

Interpersonel situation

Interviewsamtalen er en samtale, hvor viden konstrueres gennem interaktion mellem interviewer og informant. I dette aspekt skal man være opmærksom på, hvad denne interaktion kan medføre. Hvis der opleves ubehag, kan dette lede til at informanten oplever angst, som resulterer i at der anvendes forsvarsmekanismer og dette kan begrænse indblikket i livsverden. Der er ligeledes i dette aspekt også fokus på etik, for at undgå at intervieweren og informanten oplever en negativ virkning af det sammenspil der danner viden (Ibid.). Jeg var derfor opmærksom på under interviewene at være åben og gøre oplevelsen tryk og ikke dømmende, hvilket gjorde jeg ved f.eks. at være opmærksom på min forforståelse.

Positiv oplevelse

En positiv oplevelse for informanten og intervieweren er en af grundstenene i et interview, når man ønsker at interviewet skal afsluttes med en god oplevelse. Der skal derfor vises engagement, forståelse og gives respekt over for informanten og de besvarelser informanten deler. Man afslutter samtalen ordenligt og takker informanten for han/hendes arbejde (Ibid.). Dette gjorde jeg ved at præsentere mig inden interviewets begyndelse, ikke stille krav til eleven, vise forståelse når et spørgsmål ikke blev forstået og ved at takke af med *"tak for at du havde lyst til at være med"* og *"tak fordi du havde lyst til at hjælpe mig"*.

Disse tolv aspekter blev anvendt som pejlemærker til mine overvejelser omkring interview situationen, interaktionen med eleven og gennem interviewet.

Planlægning, overvejelser og udførelse af interview

Til at indsamle empiri til en målgruppe som denne, skal man gøre sig nogle overvejelser omkring, den måde man møder dem, i deres verden. Jeg valgte at lade elevernes lærer præsentere mig inden interviewet, da dette gør eleven mindre utryk da jeg er en fremmed

person. Jeg mødte eleverne på deres skole i deres egne omgivelser, og tog imod dem ved at hilse og præsentere mig selv, samt fortalte om specialets formål inden igangsættelse af interviewet. Jeg gjorde derudover eleverne opmærksomme på at de ville blive optaget på en diktafon og at materialet der kom ud af interviewet, ville blive gjort anonymt i specialet. Ved anonymitet gives eleverne og skolen andre navne (Brinkmann og Tanggaard, 2015, 477). (Uddybes i etiske overvejelser).

Under interviewene var jeg opmærksom på at tale langsomt og tydeligt. Jeg gjorde derudover eleven opmærksom på, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar og at de blot skulle svare på spørgsmålene så godt og ærligt de kunne, og gerne svare det første der faldt dem ind. Jeg spurgte uddybende til elevernes svar, hvis det fandtes nødvendigt for at få en beskrivelse af et tema.

Ved at føre en dialog med eleverne, blev interviewene mere flydende og eleverne blev mere afslappede, hvilket fik dem til at svare med *beskrivelser* som ønsket.

Afslutningsvis takkede jeg eleverne for deres besvarelser og for hjælpen. Derudover spurgte jeg eleven om han/hun havde nogle spørgsmål til mig inden vi afsluttede.

Deltagende observation

"Deltager observation, som kort fortalt indebærer, at forskerens observationer foretages blandt mennesker i deres egne omgivelser og med en mere eller mindre intens social interaktion mellem forskeren og det miljø, der undersøges" (Szulevicz, 2015, 83).

Jeg har taget udgangspunkt i to forskellige kvalitative metoder til at indsamle min empiri. De to metoder anvendes, da de giver størst indblik i elevernes oplevelse af at præstere, få karaktere og blive motiveret.

Jeg har valgt den deltagende observation for at få størst indblik i elevernes hverdag og samtidig indgå i deres daglige rutiner i skolen.

Der er mange forskellige måder at observere på, men jeg har valgt den åbne og eksplorativ observation da den tillader mig at gå undersøgende til værks (Kristiansen og Krogstrup,2015,46), og lader mig indgå deltagende i de forskellige praksisser, som observeres (Szulewicz,2015,83). Ved at observere partielt, overværede jeg kun nogle af de aktiviteter/fænomener der ses i elevernes skole hverdag (Kristiansen & Krogstrup,2015,52).

Min egen deltagelse

Observationsmetoden anskues både som Weber – indefra og som Durkheim – udefra, da der forsøges at deltage inde for de rammer der gives (Kristiansen & Krogstrup,2015,51). Når der deltages i en observation, kan man ikke undgå at undersøge feltet objektivt og trække sig lidt tilbage, uden at involvere sig personlig fuldt ud (Ibid.). For at få fuldt indblik i fænomenets hverdagsbillede, bliver man nødt til at gøre sig til subjekt og lade sig involvere personligt. Ved at tillade begge tilgange, får man en fuld interaktion og skaber indblik på samme niveau som de personer, der undersøges og det giver størst forståelse af, hvad der opleves i deres meningsunivers (Kristiansen og Krogstrup,2015,52).

Som forsker i denne undersøgelse var jeg bevidst om, at jeg ikke var deltagende i de aktiviteter eleverne var deltagende i. Det begrænsede mig dog ikke i at være nærværende, spørgende og interesseret i at vide hvad eleverne lavede. Denne viden indsamledes via dialog og på den måde blev der plads til at indgå i den ustrukturerede observation (Kristiansen & Krogstrup,2015,54).

Min felt rolle

Min felt rolle er ifølge Gold "observatør som deltager" og "deltager som observatør". Jeg har valgt at kombinere disse to roller, for at kunne klarlægge hvilken rolle der ønskes at have under observationerne. Jeg var til tider distanceret og skrev noter, samtidig med at selve observationen var kortvarig (Kristiansen & Krogstrup,2015,98).

Jeg var dog meget uformel og havde sociale interaktioner, med de elever jeg observerede. Jeg sad bl.a. og talte med nogle af eleverne om, hvad de lavede (de malede), de fortalte om deres

årshjul de malede og jeg kunne derigennem spørge ind til elevens opfattelse af at gå i skole (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 94).

Under de uformelle samtaler fortalte jeg eleverne hvem jeg var, men forsøgte samtidig at skabe en balance mellem at indgå i deres meningsverden og skulle identificeres med denne meningsverden (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 98).

Der rettes derfor opmærksom mod at skabe balance i nærhed og distance, ved at vælge to feltroller og være selvstændig inde for begge (observation og deltagelse). Dette gøres med et ønske om, at feltet ikke må blive en selvfølgelighed og implicit. Det bliver dermed nemmere at forstå elevernes egne oplevelser af deres meningsunivers, samtidig med at jeg var tilskuer til det (meningsuniverset) (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 110-111).

Planlægning, overvejelser og udførelse af observation

Observationsmaterialet stammer som sagt fra en friskole og en almindelig grundskole. De indsamlede observationsmaterialer er supplerende materiale, der i sammenspil med den indsamlede empiri fra det kvalitative interview skal udgøre den empiriske data for dette speciale.

Jeg har observeret to skoledage på friskolen og en undervisningsgang på den almindelige grundskole, svarende til 10 timer i alt. På begge skoler blev der observeret i undervisningen og frikvarteret for at få et større indblik i elevernes dagligdag og for at se på, hvordan undervisningen foregår. Dette blev valgt, da observationerne kun er kortvarige og kun viser dele af hverdagen.

For at være *deltagende* under observationerne og skabe dialog med eleverne, valgte jeg at foretage observationerne uden en struktureret observationsguide. Dette gjorde jeg, for ikke at "låse" mig i fastlagte temaer. Ved at udelade de fastlagte temaer under observationen, kunne jeg upåvirket deltage i observationerne og lade informanterne føre observationen derhen, hvor deres livsverden kom til udtryk (Krogstrup og Kristiansen, 2015, 54-55). Jeg gjorde mig derudover nogle forestillinger om, hvordan jeg ville søge eleverne med åbenhed og indlede til samtale. Dette gjorde jeg ved at give mig til kende, på denne måde skabte jeg et mere personligt forhold til eleverne på den korte tid jeg opholdt mig på skolerne.

Dialogen ledte til nogle kontinuerlige spørgsmål, som jeg anvendte under begge observationer. Da der ikke er udarbejdet en observationsguide, finder jeg det relevant at vise nogle af de spørgsmål jeg stillede eleverne og lærerne undervejs.

Spørgsmål til elever:

- Hvad synes du der er godt ved at gå på den her skole?
- Hvad får du ud af når du får karaktere/feedback

Spørgsmål til lærer:

- Hvilke udfordringer ser du i præstationskulturer i folkeskolen.
- Hvilke fordele ser du med feedback i undervisningen?

Spørgsmålene er åbne og ligger op til dialog med eleverne og lærerne. Disse spørgsmål gjorde sig mest gældende i observationen på skole A, da der på denne skole "kun" blev interviewet to elever og derudover observeret. Ved at stille de åbne spørgsmål under observationen på denne skole, gjorde det sig muligt at få samtale med lærer såvel som elever samtidig med at det blev muligt at beskrive adskillige elementer i det sociale og fysiske rum, som ikke blev bragt frem gennem de enkelte interview (Krogstrup og Kristiansen, 2011, 54-55).

Efter aftale med skoleleder og lærer måtte der observeres frit omkring i klasserne, dette gjorde det muligt at iagttage eleverne i forskellige fag fx engelsk på skole B og portofolio værkstedet, tysk, dansk og yoga på skole A. Ved at lave retningslinjer omkring observationen med personalet, fik jeg mulighed for at være i dialog og samtidige notere observationerne ned, uden at eleverne følte sig overvåget.

Slutteligt blev observations noterne samlet og de mest interessante problemstillinger blev anvendt til at belyse læringsformer, læringsstrategier og forskelle mellem friskolen og den almindelige grundskole.

Spotinterview

Spotinterview kan kvalificeres som uforpligtende samtaler mellem forsker og de der undersøges (Katznelson og Louw, 2018, 20). Denne form for interview er velegnet til at "fange" eleven i den situation de befinder sig i (når der læses, males eller spises), da det ofte er korte interviews af 5 – 10 minutter. Dette gør også at interviewformen er anvendeligt inde for forskellige rammer, for eksempel i klasselokalet, på gangen eller i frikvarteret (Katznelson og Louw, 2018, 20-21). Spot interviewene er udført i forbindelse med observation, da de gør det nemt at stille informanterne spørgsmål omkring emnet der undersøges. Ved at anvende spot interview under observation indleder det til dialog, som dermed giver et indblik i informanternes livsverden som ellers ikke ville finde sted (Katznelson og Louw, 2018, 21).

Etiske overvejelser

Når der indsamles empiri fra en målgruppe som denne, er det nødvendigt at gøre sig nogle etiske overvejelser.

Det er vigtig, uanset hvilken målgruppe der arbejdes med at man tager højde for etiske retningslinjer, da det ellers kan påvirke informanterne og have konsekvenser for selve specialets undersøgelse.

Der er derfor taget højde for de etiske forhold ved at gøre skoler, elever og personalet på skolerne anonyme, der er sørget for at indhente samtykke fra forældre til interviews og billeder og der er tænkt på konsekvenser og egen rolle ved ikke at overholde disse retningslinjer.

Som retningslinjer til dette speciale har jeg ladet mig inspirere af de 4 etiske tommelfingerregler.

- Informeret samtykke
- Fortrolighed
- Konsekvenser
- Forskerens rolle

De 4 retningslinjer er uddybet nedenfor.

Informeret samtykke

Når der indsamles empirisk datamateriale er det afgørende, at både informanter og interviewere ved, hvad de deltager i, har kendskab til og en vis forståelse for den kvalitative forskning og den empiri der indsamles (Brinkmann,2015,477). Der blev gennem skolelederen og klasselæren søgt om samtykke hos forældrene til de elever, der skulle interviewes. Derudover blev hver enkelt interviewpersonerne informeret om interviewets formål, samt om hvad empirien skulle anvendes til.

Fortrolighed

Fortrolighed og anonymitet skal altid overvejes inden et interview påbegyndes. (Brinkmann, 2015,478). Ved at være opmærksom på de konsekvenser anonymitet kan medfører og hvordan disse kan ændre undersøgelsens forhold, undgår man at deltagerne mister deres anonymitet. Hvis en deltager bliver for anonym, kan de miste deres stemme og dette kan have indflydelse på selve undersøgelsen (Brinkmann,2015, 478). For at undgå disse konsekvenser og etiske problematikker, har fokus været rettet mod navngivningen af informanterne, da dette kan føre til at informanterne føler sig ulige (Henricson,2014,81). I specialet har jeg valgt at gøre eleverne og skolerne anonyme, ved at omdøbe dem til skole A og skole B, eleverne påtales ikke med navn.

Konsekvenser

For at undgå konsekvenser hos deltagerne i undersøgelsen, skal der tages højde for mikro- og makroetiske dimensioner. For at undgå disse konsekvenser har jeg over for alle der har været deltagende i undersøgelsen, gjort specialets formål eksplicit. Ved at gøre formålet eksplicit, forsøges der at blive klarlagt eventuelle misforståelser inden for indsamlingen af empiri, for derved at undgå at empirien bliver ubrugelig eller skaber kontroverser mellem forskeren og de deltagende i specialets undersøgelse. Ved at tage højde for dette, sørges der for at specialets indhold kan formidles uden nogen form for konsekvenser (Brinkmann, 2015, 478).

Forskerollen

Forskerens rolle i et forskningsprojekt er en af de vigtigste at have for øje, når indsamlingen af empiri finder sted. Som forsker skal man kende sine egne værdigrundlag og fordomme og

kunne sætte dem til side, for at få et så rent indblik i informanternes liv så muligt. Jeg har forsøgt at indgå som forsker i undersøgelsen med et fordomsfrit syn, ved at ligge min forforståelse til side og rette fokus mod informantens beskrivelser.

Fokus har været på, hvordan jeg som forsker udtrykker mig og agerer i praksis med informanterne for ikke at overidentificere eller distancere mig med informanterne.

Derudover har jeg været opmærksom på ikke at fastlåse mig i de etiske retningslinjer, men lade dem være en inspiration for mig så jeg har kunne være åben over for etiske spørgsmål, frem for at udelukke dem under indsamlingen. Ved at gøre dette, undgik jeg etiske problemstillinger gennem den empiriske indsamling (Brinkmann, 2015, 478-479).

Transskription

Når et interview skal gøres til en brugbar datamateriel tekst, bliver man nødt til at arbejde med de rå data og gøre dem læsbarer og anvendelige (Brinkmann og Tanggaard, 2015, 43). Dette er forsøgt gjort gennem transskription af syv semi-strukturerede interviews. For at skabe sammenhæng i det skrevne og talte sprog, har jeg ladet transskriptionen være informantens rene beskrivelser. Jeg har forsøgt at transskribere uden nogle former for fortolkning, da dette ville stride mod den valgte fænomenologiske tilgang. For at være tro mod informantens livsverdens beskrivelser, blev informanternes vægtet høj, og blev valgt til at være gennemgående i specialets analyse. Dette giver en flydende strøm gennem specialet. Det originale sprog fra interviewsene er bevaret og der vil derfor være usammenhængende sætninger, hvor øhhh og ååhh er en del af sproget i gennem transskriptionen og citater i specialet. Dette er valgt for at give den mest levende og oprigtige opfattelse af interviewene og af interviewsituationen.

Ved at gøre dette, bliver sproget ikke bremset og der pauses ikke med kommaer eller punktummer. I stedet vil der i citaterne i transskriptionen være punktum/prikform for at bevare flowet i beskrivelserne (Brinkmann og Tanggaard, 2015, 44-45).

Meningskondensering (analysestrategi)

Meningskondenserings formål er at korte informantens formuleringer, så de lange beskrivelser informanten giver sammenfattes til de mest fyldestgørende citater. Beskrivelserne simplificeres ned til få ord, uden at beskrivelserne mister deres betydning og den kontekst interviewet gav (Kvale og Brinkmann,2009,227).

For at bevare den fænomenologiske tilgang gennem specialet anvendes inspiration fra Giorgi's fænomenologiske filosofiske meningskondensering, til at udtrykke det almindelige sprog og de rene beskrivelser fra informanterne (Kvale og Brinkmann,2009,228-229). Med Giorgi's meningskondensering kan man følge fem trin, til at udarbejde det transskriberede materiale.

1: Først læses hele interviewet igennem.

2: Forskeren bestemmer de naturlige meningsenheder ud fra interviewet og informanten beskrivelser af det oplevede fænomen.

3: Forskeren gør "temaet" så enkelt så muligt, men med fokus på informantens synspunkt så selve beskrivelsen og konteksten ikke bliver fjernet.

4: Stille spørgsmål til meningsenhederne ud fra undersøgelsens specifikke formål.

5: De væsentlige temaer bliver knyttet sammen med de deskriptive udsagn fra interviewet.

(Kvale og Brinkmann,2009,228).

Meningskondenseringen og transskriptionen danner grundlag for empirien og dens udtryk gennem specialets analyse. Ved at have et specifikt fokus på, hvordan der brydes med teksten har det været muligt at trække konkrete og aktuelle pointer ud af empirien, så store dele af transskriptionen kan anvendes som citater i analysen og belyse specialets tema.

De store tekstmængder er blevet gennemarbejdet ved hjælp af Giorgi fem trin, som har gjort det muligt at lave omfattende fortolkninger og en teoretisk analyse.

Teoretisk ramme

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for det teoretiske afsæt, der er valgt til at besvare problemformuleringen. Det teoretiske afsæt vil tage udgangspunkt i målorienteringsteori, (Goal Orientation Theory), motivationsteori og evalueringsteori.

Med udgangspunkt i Carol Midgley, Avi Kaplan & Michael Middleton samt Avi Kaplan & Martin Maerh teoretiske syn på målorienterings teori, herunder præstationsmål og mestringsmål, vil jeg se på hvilke af disse to måltyper der ses i grundskolen, hvad de gør for elevernes motivation og hvilke fordele og ulemper der forefindes ved brugen af målene. Der anvendes derudover anden relevant motivationsteori som supplement. Med udgangspunkt i Diane Reays teori om at motivation nedprioriteres af testsystemer, vil jeg se på undervisningsformer. Mette Pless, Noemi Katznelson, Peder Hjort- Madsen og Anne Mette W. Nielsens motivationsteori omkring motivations orienteringer, herunder Vidensmotivation, præstationsmotivation og mestringsmotivation, relationsmotivation og involveringsmotivation. Teorierne anvendes til at uddybe elevernes motivation i folkeskolen og til at se , hvordan eleverne påvirkes af enten præstationsmålene eller mestringsmål.

Til sidst vil jeg redegøre for den vurderings- og evalueringsteori der er anvendt i specialet. Med udgangspunkt i Olga Dysthe læringsperspektiver og portfolio potentiale, samt skriveprocesser, vil jeg se nærmere på de læringsperspektiver der anvendes af skolerne. Kari Smith perspektiv på vurderingskulturen, anvendes til at se på de forhold der skaber testkulturen. Arne Mogensens teori om portfolio (portefølje) som læringsstrategi og evalueringsmetode og Carsten Bendixen perspektiv på portfolio, vil blive anvendt til at se på portfolio som et nyttig redskab til formativ bedømmelse. Disse teorier anvendes til at se på, hvordan en læringsmålsorienteret tilgang kan styrkes i folkeskolen og til at se på hvordan fokus kan fjernes fra præstationsmålene, som lige nu har en fremkomst i folkeskolens undervisning.

Målorienterings teori

Denne teori er et grundlæggende perspektiv, til at forklare elevers motivation i skolen (Kaplan & Maerh, 2006, 141). Teorien forklare derudover, hvordan individers (elever) fokus fra at besidde eller mangel på motivation fjernes og rettes mod hvorfor elever bliver motiveret (Midgley, Kaplan & Middleton,2001, 77).

Teorien er rammesættende for store dele af den forskning der findes om motivations orienteringer og adaptive og mal adaptive mønstre, når eleverne skal engagerer sig i noget.

Orienteringen anvendes primært i skolen, hvor lærer anvender teorien som rammer til at ændre læringsmiljøer og til at forbedre det adaptive engagement i skolen (Kaplan & Maerh, 2006, 142).

Målorienteringer var oprindeligt defineret som situationsbestemte orienteringer for handlinger, når der skulle præsteres i en opgave. I stedet for at fokusere på det opgaven kan og det indholdsmæssige i opgaven, skal eleverne nu forsøge at opnå en kompetence (Kaplan & Maerh, 2006, 142).

Målorientering definerer *hvorfor* og *hvordan* elever forsøger at opnå forskellige mål og referer til overordnede formål af den præstations adfærd, der forefindes (Ibid.).

De to mål typer *Præstationsmål* og *Mestringsmål* som er nævnt i overstående, defineres af Midgley, Kaplan og Middleton som mestringsmål: evnen til at udvikle evner (omtales: Mestringsmål, læringsmål og opgavemål) og præstationsmål: mål til at demonstrerer evner (omtales: Præstationsmål, ego mål, evne mål) (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, 77). Begge mål findes egnet i undersøgelsen som Kaplan og Maerh udførte og relatere anderledes til det adaptive og mal adaptive engagement, som eleverne skal udvise i skolen (Kaplan & Maerh, 2006, 142).

Mestringsmål

"Mastery goals" eller oversat til dansk mestringsmål, referer til elevens håndtering af at udvikle sine kompetencer (Kaplan & Maerh, 2006, 142), (Midgley, Kaplan, Middleton, 2001, 77).

"Mestringsmål får eleven til at fokusere på den bestemte opgave og retter specielt fokus mod hvordan eleven udvikler sine kompetencer og får forståelse for det lærte og indsigt." (Egen oversættelse), (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, 77).

Elever der følger denne orientering, fokuserer på læring, forståelse og udvikling af færdigheder og i at mestre information. Denne målorientering fokuserer på den personlige udvikling og vækst, som styrer præstationsrelateret adfærd og opgaveinddragelse (Kaplan & Maerh, 2006, 142).

Elever som er mestringsmål orienterede, bliver ofte forbundet med positive resultater i deres måde at klare sig i skolen. De positive resultater ses hos eleverne i deres self-efficacy, udholdenhed, hvordan de fortrækker at blive udfordret, deres selvregulerede læring, problemløsningsstrategier, forholdet til klassekammerater, læringsstrategier for dyb læring, bevarelse af det lærte og hvordan eleverne præstere når de laver opgaver. Udover disse positive resultater ses der positive effekter og velvære hos disse elever (Kaplan & Maerh, 2006, 142-143).

Mestringsmålene ses i nogle kontrolstudier, som undersøger præstation og opfattelse af evne på den måde at eleverne ved at orientere sig ud fra disse mål, fastholdte interessen til fag/undervisning og fortsatte med at være motiverede ud fra deres iboende motivation, antal fag/kurser og hovedfag der dominerer (Kaplan & Maerh, 2006, 143).

Når mestringsmål anvendes i undervisning, ses der derudover positive resultater hos eleverne til adaption som vigtighed til at samarbejde med medstuderende (Ibid.).

Den forskellige forskning på denne målorientering viser, at det i nogle sammenhæng kan være et problem med mestringsmål når der skal præstere i skolen. Andre viser positive relationer mellem mestringsmål og præstationer i klasseværelset (Ibid.).

Mestringsmål kan derudover forbindes med præstationer af opgaver, som er åbne og projektorienterede og fjerner derudover fokus fra målinger, test og karaktere og vægter ikke om man svarer rigtigt, når eleverne skal udvikle en kompetence.

Præstationsmål

"Performance goals" også kaldet præstationsmål på dansk, har i de sidste mange år gjort sit indtog. Teorien har udviklet et social-kognitiv perspektiv, som retter sig mod hvordan individer (elever) tænker om sig selv, hvordan de tænker om de opgaver de bliver stillet over for og deres præstationer (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, 77).

"Præstationsmål i begge tilgange: (orientering om at demonstrere sine evner) og undgåelse (orienteringen i at undgå at demonstrere af manglende evne)" (Egen oversættelse) (Midgley, Kaplan & Middleton, 2006, 77).

Formålet med præstationsmål er hos eleverne, at demonstrere kompetencer. Præstationsmålsorienterede elever fokuserer på, hvad andre tænker om deres præstation og vil gerne styre den forestilling, der er om dem og deres præstationer. De forsøger at kreere en forestilling om, at have større evner og undgår at kreere en forestilling om lave evner. Disse evner måles ofte med sammenligninger af andre evner (Kaplan & Maerh, 2006, 143). Præstationsmålsorienteringer kan derfor anvendes, når der skal konkurreres.

Der er delte meninger om, hvad præstationsmål gør ved eleverne. Ofte har præstationsmål været forbundet med maladaptive mønstre som kognitiv, påvirkninger og adfærd. Dette ses ved at præstationsmål, blev forbundet med overflade læringsstrategier og at eleverne i visse situationer ikke kunne præstere som ønsket, når udfordringer eller vanskeligheder opstod (Ibid.).

Ved en præstationsmålsorientering ses (afhængig af forskning resultater) svage og moderate forbindelser mellem præstationsmål og self-efficacy, brug af effektive læringsstrategier, karakterer og elevernes attitude (Ibid.).

Præstationsmål kan opdeles i to tilgange, *præstationsstrategier* og *undgåelsestrategier*. Med opdelingen kan der ligeledes opnås mestringsmål, hvis der deltages i de processer der finder sted fx i en opgave (Kaplan & Maerh, 2006, 143). Dette kan ses, hvis en kompleks opgave skal løses. Her vil mestringsmål typisk vise sig, hvorimod når opgaven er lille, ses præstationsmål.

Man kan opdele præstationsmålene i to motivationsorienteringstilgange: *præstationsstrategier* og *undgåelse tilgang*. Den første fokuserer på succes og den anden fokuserer på undgåelse, som retter sig mod muligheden for fejltagelser (Kaplan og Maerh, 2006, 144).

Præstationsstrategier: Eleven vil orientere sig med et ønske om at kunne demonstrere høj evne og denne målsætning mod den høje evne vil være, hvorfor eleven engagerer sig i opgaverne. Brugen af præstationsstrategier er forbundet med vedvarende, målrettethed og gode karaktere (Ibid.).

Præstationsundgåelse: Når der rettes mod præstationsundgåelsesmål, er eleven bevidst om at lav demonstration er uønsket. Præstationsundgåelsesmål er forbundet med lav self-efficacy, angst, undgåelse af at bede om hjælp, mindsket selvstændigheds strategier og lave karaktere (Ibid.). Denne tilgang kan lede til angst, forstyrrende adfærd og lav viden og tilbageholden af viden (Ibid.).

Problemet med præstationsundgåelse er, at når eleverne i forskellige situationer skal opnå kompetencer kan der ske fejl og mangler (Ibid.).

Motivationsteori

Motivationsorienteringer (Mette Pless, Noemi Katznelson, Peder Hjort-Madsen og Anne Mette W. Nielsen.



Figur 1: Model over motivationsorientering (Pless et al., 2015, 63).

Modellen illustrerer de fem forskellige motivationsperspektiver, der tilsammen danner motivationsorientering.

Modellen forstås således:

Alle orienteringer kan spille en rolle i de unges læring. Orienteringerne kan kombineres med hinanden, og kan vægtes og variere over tid. Det er op til den enkelte elev, hvad der fortrækkes. Modellen er opbygget omkring fem forskellige motivationer.

Vidensmotivation

Vidensmotivation omhandler motivation til elevernes nysgerrighed til viden, vidensbegær og optagethed af det der læres. Eleven er drevet af specifikke fag fx engelsk eller dansk eller et specifikt emne. Denne motivation motiverer eleverne til at blive optaget af verden eller af fag, der omhandler et verdensperspektiv.

Både fagligt stærke elever og mindre fagligt stærke elever motiveres af viden, så længe der er en interesse for faget eller emnet og at den lærte viden kan kobles til noget samfundsrelevant (Pless et al.,2015,67). Under dette perspektiv ligger der også en vifte af faktorer, der spiller ind på elevernes vidensmotivation bl.a. ved at se på hvordan eleverne positionerer sig i skolen og til hinanden, kan vise nogle af disse faktorer (Pless et al.,2015,67-68).

Præstationsmotivation

Denne motivation ses i stigende grad hos elever i udskolingen i dag (Pless et al.,2015,63). Motivationsperspektivet hænger sammen med betydningen af karaktere og kobles til individuelle præstationer og elevhierarkier (Pless et al.,2015,71). Motivationen ses hos elever gennem karaktere og prøver, og dette vægtes også højt af mange elever i udskolingen (Ibid.). Eleverne motiverer sig selv ved at minde sig om målets betydning og måle sig med viden og læringen. Får man gode karaktere bliver man den bedste. Med denne motivation medfølger der derfor også et pres (Ibid.).

Præstationsmotivationen ses som;

- Elevernes optagethed på karaktere og på at kunne fremvise gode resultater.
- Karaktere der anvendes af elever til at konkurrer elever imellem.
- En motivation der får elever til at blive motiveret til at opnå høje karaktere (Pless et al.,2015,72-73).

Fra eleven ses;

- Konkurrencer som motivationsfaktorer (målt på den gode præstation)
- Det kræver overskud og selvopfattelse (Pless et al.,2015,74).

Mestringsmotivation

Mestringsmotivation ses som den motivation eleverne oplever, når de mestrer noget fx i et projekt eller opgave. Eleverne bliver motiverede til at få en mestringsfølelse, når de kan mestre et fag eller emne og dette giver mestringserfaringer (Pless et al.,2015,77-78). Mestringsforventning fremhæves hos eleverne, når de får mestringserfaringer og mestringsforventning (Pless et al.,2015,77).

Eleven bliver motiveret til at mestre opgaver, når de har:

- Interesse for/i
- Når de motiveres ved at fordybe sig

- Når der ses fremskridt i egen læring
- Udfordres (Pless et al.,2015,79- 80).

Hvad der fastholder og fremmer elevens motivation:

- Mestringserfaringer og mestringsforventninger
- Når der stilles krav
- At se sit læringsudbytte (Ibid.).

Relationsmotivation

Et centralt element af elevernes motivation, ses ud fra deres relationer.

Relationer mellem lærer og elev sker og styrkes når:

- Lærer investere tid i eleven
- Respektere eleven
- Viser interesse i eleven (Pless et al.,2015,84-85).

Hvad opnår læren ved relationsmotivation:

- Eleven viser respekt, for at få respekt.
- Gengældelse. - Eleven føler sig forpligtet til at være interesseret(Pless et al.,2015, 86-88).

Relationer mellem elever sikre:

- Godt sammenhold.
- God trivsel i klassen, timerne og frikvarteret.
- Del i fællesskabet (Ibid.).

Involveringsmotivation

Eleverne motiveres, når de involveres i de læreprocesser de gennemgår.

For eleven betyder involveringsmotivation at:

- De kan fordybe sig i en læreproces
- De får ansvarsfølelse
- De kan være kreative
- De får følelsen af samskabelse
- De får kollektive problemløsnings strategier (ibid.).

Specielt kreativitet og involvering understøtter og fremmer elevernes læring (Ibid.).

Elevens involvering og samskabelse udbytte, kan ses som:

- Elevers indlæringer øges gennem kreativitet og involvering
- Eleverne får selvbestemmelse

Hvordan skal et "undervisningsrum" ses i dette perspektiv og hvad kræves der af læreren:

- Et rum hvor der tænkes ud af boksen
- Eleverne tager del i planlægningen
- Elevinddragelse
- Klasserumsledelse (Pless et al., 2015, 91).

Udfordringer:

- Læringsperspektivet kan forsvinde
- Eleven kan miste fokus på det lærte (Ibid.).

Ved involvering skabes motivation i læreprocesser, hvor man kan fordybe sig, være medskabende og medproducerende (Pless et al., 2015, 92). Man skal dog være opmærksom på, at eleverne kan skelne mellem at være kreativ og lystbetonet og at læreprocesser også kan være faglige (Pless et al., 2015, 91-92).

Involveringsmotivation knyttes til udvikling af mere generelle lærerprocesser og kompetencer, så man kan tage ansvar for eget liv og læring (Pless et al., 2015, 92).

Motivation i udskolingen

Motivation skabes i udskolingen i et samspil mellem konkrete læringssammenhænge (som i læringsmiljøer, undervisning og læringsstrategier) som de unge indgår i og den mulighedshorisont, der eksisterer når eleverne går i udskolingen og som handler om de muligheder og umuligheder, der sker i forandringen efter niende klasse (herunder høre fx de høje karaktere som adgangskrav til videre studie) (Pless et al., 2015,51).

Mulighedshorisonten hos udskolingselever er ifølge Pless, Katznelson, Hjort-Madsen og W. Nielsen (2015) gældende for elevernes motivation (Ibid.).

Der foreligger forskellige faktorer til, hvorfor elever kan blive motiveret eller demotiveret. To punkter fylder i motivationsperspektivet:

- Udskolingen har undervisning med mål rettet mod at skulle videre. Når eleverne nærmer sig niende klasse, er det tydeligt at motivationen påvirkes af en stigende grad af præstationer, uddannelsesvalg, samfundsmæssige sortering. Især karakterer og afgangsprøver har en stor betydning for eleverne og fylder meget hos eleverne.
- Elevernes motivation præges af uddannelsesvalg, individualiseringen gør for nogle elever fremtiden usikker og det er der præstationer begynder at fylde (Pless et al., 2015, 55).

Motivation for læring defineres således:

"Motivations orienteringer gør det muligt at pege på forskellige former for motivation til at deltage i uddannelsessammenhæng og læreprocesser"(Pless et al., 2015, 61).

Orienteringerne er skabt til at fjerne fokus fra, i hvor høj grad eleven motiveres til hvad en elev er motiveret for og imod (Ibid.).

Effekt af test

Diana Reay (2013)

Diana Reay beskriver effekten af test med henblik på elevernes motivation. Hun mener, at test er grunden til at elever præstere i højere grad og motiveres i lavere grad (Reay,2013,114). Hun mener, at undervisning mangler kreativitet og læringsformer der kan inddrage og delagtiggøre eleven i læreprocessen.

Undervisning planlægges i dag ud fra:

- Reproduktion af viden
- Lærerplaner
- Mål
- Udbytte (Reay,2013,116).

For at øge motivationen hos eleverne i undervisningen mener Reay, (2013) at elever skal undervises med en børnecentreret undervisning. Den børnecenterede undervisning opstod som en tanke om at lade det enkelte barn være i fokus og ikke påtvinge nogle elever en viden, de ikke havde et ønske om (Reay,2013, 117). Der tages udgangspunkt i elevernes interesse, i det de er gode til og hvor de føler de er kompetente (Ibid.). Denne tilgang ligger op til, at eleven skal blive motiveret til at lære gennem inddragelse og medbestemmelse. Når eleven får lov til at træffe beslutninger for egen læring, tør de også udfordre denne læring og sig selv (Ibid.).

Den børnecentrerede tilgang er opbygget af disse parametre:

- Elevinddragelse
- Medbestemmelse
- Niveauinddeling (eleven vælger læring ud fra sit eget niveau)
- Projektorienteret undervisning

Tilgangen giver eleverne:

- Motivation til at lære
- Mod til at udfordre sig selv og sin læring
- Ekspertise for et fag
- Ansvarsfølelse
- Kollektive kompetencer

Vurderingskulturs teori

Kari Smith (2010) – Vurderingskulturer



Figur 2: Modellen illustrer relationerne, som er forbundet med hinanden i en vurderingskultur ifølge Smith (Smith, 2010, 26). Disse relationer er svære og adskille og lade stå alene, med det menes de at være forbundet.

Vurdering er blevet et fokuspunkt i debatten om uddannelse og skole (Smith,2010,25).

Der findes mange meninger om, hvad der skaber en vurdering.

Vurderingens forskellige meninger kan skitseres således:

- Styringsmiddel for uddannelsespolitik.
- Som et pædagogisk syn ved at vurdering er nøglen til al læring, fremmer læring.
- Det vigtigste formål ved vurderingsaktiviteter er læring. (Ibid.).

Ifølge Smith (2010) findes der to typer af vurderinger, disse uddybes under accountability begrebet.

Accountability (formål): Vurdering indgår som kvalitetskontrol i vurderingen.

Opfattelsen af denne vurdering er at indsamle viden om kvaliteten af uddannelsessystemet og dele fx med andre skoler og lande (Ibid.).

De to typer af accountability ses som intern og ekstern paradigmer. De defineres som det psykometriske (ekstern) paradigme og det kontekstuelle (intern) paradigme (Smith,2010, 33). Disse to paradigmer kan knyttes til *Testing culture* og *Assessment culture*.

Psykometriske paradigme

Denne vurdering er tæt knyttet til og afhængig af, hvad der besluttet fra højere instanser (politikere). Den psykometriske paradigme tilgang ses ligeledes som den tilgang, der har til formål at indsamle målingsmateriale som rapporteres tilbage til højere instanser. Det psykometriske paradigme bygger derudover på komparative undersøgelser og sammenligninger med andre lande.

Paradigmet består af:

- Bedømmelser/karakterer og test.

- En mening om at der er forskelle i viden, kompetencer og holdninger og at disse kan måles og oversættes til talværdier.
- Anvendelse af måleinstrumenter, der kan måle den nøjagtige viden.
- Vurderingen som kun kan anvendes når målet er defineret og der er enighed om det teoretiske fundament og observation.

Kritik af paradigmet ses ved de psykometriske metoder (karakter/test) som gør målet udefinerbart og svært at observere. Forståelsen af et emne eller fag kan for eksempel være svært at måle og ligeledes kan præstationen være svær at imødekomme ved målinger. Andre faktorer som eksamensangst, fysisk utilpashed og dagens tidspunkt kan netop heller ikke kontrolleres (Smith, 2010, 27).

Fokus skal derfor rettes mod to parametre, for at det psykometriske paradigme kan anvendes:

- Eksamensforholdene skal være standardiseret og lige for alle.
- Klare og entydige kriterier for alle.

Disse to faktorer spiller en stor rolle i anvendelsen af den psykometriske vurdering (Ibid.).

Knyttet til det psykometriske paradigme finder man testkulturen (*testing culture*).

Denne kultur består af :

- Behavioristiske læringsopfattelse.
- Vurderinger hvor test fortrækkes.
- Sammenligninger ved brug af internationale test.
- Test til vurdering af læringsudbytte og produkter.
- Politiske resultater til at se på hvad der kan gøres bedre.

Ved brug af det psykometriske paradigme og testkulturer i folkeskolen vil der, ifølge Smith (2010), fremadrettet ses negative konsekvenser som fejlvurderinger, nedprioritering af svage elever og fokus på en kultur hvor der præsteres frem for læres (Smith, 2010, 29-30).

Kontekstuel og personligt paradigme:

Disse to paradigmer slås sammen, da de supplerer hinanden gennem det teoretiske fundament. De to paradigmer skal betragtes i lyset af den kontekst, hvor vurdering finder sted.

Når en vurdering skal anvendes, er det centrale elevens individuelle fremgang. Denne tilgang er fuldstændig uafhængig af kriterier og mål, og vægter elevens individuelle fremgang højest.

Til hver af paradigmerne knytter der sig nogle hensyn der skal tages for at vurderingen bliver fair og god.

I kontekstparadigmet:

- Gruppe forskelle – hvordan eleven arbejder i grupper.
- Individuelle forskelle – hvordan eleven arbejder individuelt.
- At læreren (bedømmeren) har fuldt kendskab til elevens egenskaber (både fagligt og personligt) og lader dette indgå i bedømmelsen.
- Karakteren nedprioriteres i forhold til feedback.

Disse hensyn er ud fra kontekstuel-paradigmet med til at vurderingen sker på lærerens og elevens præmisser. Dette har stor betydning for elevens selvsvurdering og for læreren i undervisningen, hvor bl.a. feedback vurderingerne kan anvendes til at planlægge undervisningsforløbet (Smith,2010,28).

Det personlige (ipsativt) paradigme ser på disse hensyn til vurderinger således:

Personlige (ipsativt) paradigme:

- Ser på individet.
- Elevens position ved læreprocesser.

- Personlig fremgang.

Eleven vurderes på:

- Vurderes kun på egen læring.
- Intra – personlig proces hvor mål og kriterier har lille relevans
- Personlige mål og kriterier anvendes i vurderingen (Smith,2010,29).

Disse to paradigmer knytter sig, som det foregående paradigme, også til en vurderingskultur. Denne kultur betegnes som vurderingskulturen (*Assessment culture*). Denne kultur er en ny kultur, som tager afstand fra testkulturen.

Kulturen er udviklet på baggrund af:

- Testkulturens effekt og skadevirkning for den enkelte elev.
- Ser vurdering som en række aktiviteter, der informerer om den enkelte elevs læreprocesser og læringsudbytte (Smith, 2010, 30).

Vurderingen betragtes som:

- Processer der giver indblik i elevernes lærerprocesser, personlige fremgang og læringsudbytte ved afslutning.
- Processer der ikke giver en absolut læring, men forståelse.
- Ser test som et af flere værktøjer, der kan danne helhedsbilleder af ståsteder i læreprocessen.

Vurderinger i denne kultur ses ofte som:

- Portfolio
- Projekter
- Gruppeopgaver
- Elevsamtaler

I disse former for vurderinger ligges der stor vægt på elevernes læreprocesser og læring og ikke kun på det produkt de er blevet, ved at være de "klogeste" eller "bedste". Den enkelte elevs læring er i fokus, og ikke kun karakteren der gives eller gennemsnittet eleverne får (Crooks, 2006) (Smith, 2010, 30-31).

En amerikansk gruppe af forskere (ARG, Assessment Reform Group) har udviklet 10 principper, der kan følges når en vurderingskultur skal udvikles og eksekveres. 5 af dem er nævnelsesværdige ifølge Smith (2010):

- 1: Eleverne skal have effektive tilbagemeldinger.
- 2: Eleverne skal være aktivt involveret i deres egen læring.
- 3: Undervisning tilpasses information, indsamlet ved hjælp af vurdering.
- 4: Det anerkendes, at vurdering har en væsentlig indvirkning på elevernes motivation og selvbillede, og begge er af afgørende betydning for læring.
- 5: Det anerkendes, at eleverne har behov for at kunne vurdere der egen læring og forstå, hvordan de skal komme videre.

Punkterne er udviklet til at sætte fokus på læring hos eleverne og fjerne fokus fra testkulturen (Smith, 2010, 31).

Læringssyn og vurderinger

Olga Dysthe (2010)

Læringsteori	Behavioristisk perspektiv	Kognitivt perspektiv	Sociokulturelt/situeret perspektiv
Videnssyn	• Empirisk (bygger på objektiv erfaring) Locke Thorndike	• Rationalistisk (bygger på fornuftmæssig erkendelse) Descartes,	• Pragmatisk (gennem praktisk arbejde) Dewey, Mead, Vygotskij, Lave og Wenger.

		Piaget.	
Læring	• Overføring af viden • Automatisk: det, der skal læres, opdeles i mindre dele • Stilmulis/respons	• Konstruktivistisk • Individuelle kognitive strategier • Kontekstfri • Metakognition	• Socialkonstruktivistisk • Interaktivitet, dialog • Sproget centralt • Praksisfællesskab • Mesterlære
Vurdering	• Intelligenstest • Hvor meget • Multiple choice • Detailkundskab	• Forståelse af generelle principper • Metoder til problemløsning • Større projekter	• Kvaliteten af elevens deltagelse i læringsaktiviteter • Vurdering integreret i læreprocesser
Forskning	• Eksperimenter i laboratorium	• Laboratorieforsøg • Naturalistiske forsøg	• Etnografi, antropologi, diskursanalyse, sociologi

De tre læringsteorier ser på vurdering på forskellige måder. Det nedenstående afsnit vil se på, hvordan de tre perspektiver adskiller sig fra hinanden.

Behavioristiske perspektiv bygger på og består af:

- Et perspektiv der støtter kvantitative syn på viden.
- Vurdering der relatere til, hvad eleverne tilegner sig.
- Testning af færdigheder og kundskaber som opsplittes i enkelte dele.
- Vurderer hvor meget eleven ved inden for et bestemt fag.

- Leder til opfattelsen af, at det kun er individuelle opgaver der tæller.
- Test og prøver

(Dysthe,2010, 42-43).

Sociokulturelt (situeret) perspektiv og kognitivt perspektiv bygger på læring under ét (Dysthe, 2010, 47)

Sociokulturelt (situeret) perspektiv og kognitivt perspektiv bygger på og består af:

- Elevdeltagelse og kvaliteten af samme
- Elevdeltagelse i både aktiviteter (fag) og i meningsproduktion.
- Vurderingspraksisser er integrerede elementer i aktivitetssystemet.
- Ligger op til at eleverne indgår i praksisfællesskaber.
- Eleverne motiveres i et praksisfællesskab
- Ikke kun er objekter i vurderingen, men bliver deltagere i vurderingen.
- Eleven skal være med til drøfte mål, formulere kriterier for godt arbejde, udarbejde meningsfulde spørgsmål og vurdere egne og andre elevers arbejde.
- Vurdering sker ikke kun fra lærer, men også fra klassekammerater og eleverne selv.
- Kognitivismen ligger vægt på individet og er især optaget af det, der foregår inde i eleven hoved.
- Forståelse af læring
- Læring ses som kobling til tidligere viden, metakognition og evne til at vurdere egne præstationer og læreprocesser. (Dysthe,2010,47-48).

Evalueringsteori (portfolio)

Arne Mogensen (2010) – portfolio som læringsstrategi

Der findes, ifølge Mogensen (2010), to forskellige vurderinger: den *summative* og *formative*. Disse knyttes til evaluering og portefølje (portfolio).

Den summative evaluering (produktorientering) kendetegnes og kan anvendes til:

- Præsentationsportefølje.
- Samle elevens opgaver/elevarbejde i alle fag og emner.
- Afspejle niveauer.
- Formålet med portefølje er at skabe en bevægelse.

For at gøre en evaluering god og løbende skal der sættes nogle rammer.

Evaluering kan opdeles i en *elevcentret* og *lærercentret* evaluering, denne opdeling sætter fokus på de knudepunkter der forudsætter en god løbende evaluering (Mogensen,2010,173).

Den elevcentrerede evaluering:

- Er der hvor læringen observeres og forbedres, ikke undervisningen.
- Evalueringen sker kollektivt, på klassen og medvirker til en ændring i elevens vaner og metakognitive færdigheder.
- Giver eleven ansvar over eget liv og læring.
- Eleverne medvirker selv i evalueringen, da dette styrker dem i deres færdigheder, viden og indsigt (Ibid.).

Den lærercentrerede evaluering:

- Professionen afhænger af klog og effektiv brug af vejledning og viden.
- Ingen bindinger til lærerne - ingen skal fortælle lærerne, hvad de skal minut for minut eller hvad de skal planlægge i løbet i deres undervisning.
- Læreren handler på baggrund af egne færdigheder, erfaringer, professionel viden og indsigt.
- Evalueringen i klassen respekteres ud fra lærernes autonomi og metodeansvar.
- Læren bestemmer hvad og hvordan der evalueres, og hvilke handlinger det fører til.
- Evalueringen giver gensidigt udbytte.
- Evalueringen på klassen drejer sig om elevernes læring og kræver derfor deres aktive medvirken.
- Lærerne skal være opmærksomme på, hvad der kan skærpe dem. Hvad det er de underviser i og hvilke færdigheder og indsigter, der er de vigtigste for eleverne at få (Mogensen,2010,173-174).

Den formative evaluering (procesorienteret) kendetegnes og kan anvendelse til:

- Arbejdsportefølje
- At øge kvaliteten ud fra mål, ikke give karaktere.
- Evaluering skal fortælle, hvad og hvor meget eleverne kan, hvor godt de kan og eventuelt være anonyme.
- Den kan gøre en forskel at fokusere på ting, der kan ændres løbende.
- Den kan være uddannelsesmæssig valid.
- Ved at styrke og fremme læring (Indhold og færdigheder) (Mogensen,2010,174).

Den formative evaluering er kontekst afhængig, dette medfører at der under evalueringen skal være forskellig variationer og valg af værktøj, for at evalueringen kan blive god (Ibid.).

Den formative kontekstafhængige evaluering har ligeledes nogle rammer og kendetegn, der skal med i overvejelserne når evalueringen anvendes i praksis:

- Som alt andet værktøj kan det der virker godt i én klasse, måske ikke bruges i en anden.
- Metoden vil give nyttig information om, hvad en bestemt gruppe elever har eller ikke har lært om et bestemt emne i en bestemt situation.
- Den giver kontinuerlig feedback til læren (og til eleven selv)
- Evalueringen skal være fleksibel – skal kunne bruges i alle fag, gerne i hele faget.
- Evalueringen er fæstnet i god undervisningspraksis – betyder at den finder sted i tide, mens den stadig kan få betydning for klassens læring.
- Metoden er let, enkelt og hurtig at administrere.
- Metoden gør det let at reagere/svare/give feedback i evalueringen.
- Evalueringen gør det nemt at analysere data (Ibid.).

Portefølje (portfolio)

Definitionen af portefølje ifølge Abildgaard og Mogensen (1999).

Portefølje skaber:

- Elevens eget udvalg (af det lærte) der kan gengives ved tilbageblik
- Repræsentative arbejdsmetoder
- Materiale samlet henover en længere periode
- Indsamling af materiale med henblik på vurdering (Mogensen,2010,175).

Portefølje kan anvendes som et redskab til at forstå læreprocesser, læringsresultater og evalueringer. Med porteføljearbejde kan man tilbyde eleverne lærerprocesser, hvor portefølje bliver et læringsredskab. Der findes mange forskellige former for portefølje, nedstående er skitseret to forskellige *præstationsportefølje* og *arbejdsportefølje* (Mogensen, 2010, 176-177).

Portefølje i praksis:

- Tilbyder læringsstrategier.
- Fremmer elevernes refleksion og vurderingsmetode.
- Kan erstatte test – da virkningen af portefølje i undervisning fører til selvreguleret læring hos eleverne (Mogensen,2010,176).

Den formative vurdering er procesorienteret og retter sig mod den læring, der finder sted hos eleverne og ikke hvilken læring de opnår. De to førnævnte porteføljer nævnes nu i forhold til formål (Ibid.):

Arbejdsportefølje:

- Bruges til at følge mål (som elev og lærer individuelt og sammen har sat for eleven)
- Indeholder skitser af materiale og viser gradvist forbedringer i udgaver af samme.

Indhold i arbejdsportefølje:

- Mapper (samlemapper)
- Kladdehæfteskrivning

Begge indsamlings metoder samler bidrag af elevens udarbejdede materiale. For at bevare porteføljets formål (selvvurdering), skal eleverne selv have lov til at vælge bidragene til porteføljet. (Mogensen,2010,176-177).

For at anvende portefølje i skolen, skal der tages hensyn til skolens reglementer og mål. Skolen ønsker derfor i visse tilfælde udvælgelses kriterier for at kunne se elevens, klassens eller skolens udbytte i visse tilfælde med test.

Portefølje er dog ikke beregnet til denne form for målinger og stemmer derfor ikke overens med porteføljemetoden. Dog kan porteføljet godt indeholde dele, der kan bruges til at se elevens udbytte. Dette relaterer ikke til arbejdsporteføljet som nævnt ovenfor, men til præstationsporteføljet (Ibid.).

Faser for det "fulde" portefølje arbejde:

- 1: Opstilling af mål.
- 2: Indsamling af materiale og produkter.
- 3: Udvælgelse af præstationsportefølje.
- 4: Refleksion proces.
- 5: Opstilling af nye mål (Mogensen,2010,177).

Dele der indgår i portefølje

Refleksion: Har fire pejlemærker, der kan følges for at opnå den bedste refleksion.

1: Udvælgelse

- Skriftlig begrundelse af valg i udvælgelsen.
- Eleven skal selv vælge det der skal reflekteres over.
- Lærer kan forslå kriterier eller forme et "stillads", der sikrer igangsættelse af refleksionen.

- "Stilladset" kan styrke eleverne i at udarbejde refleksioner – der spørges fx hvad de har lært.
- Refleksion fodrer at både spørgsmål og svar kommer indefra.
- Eleverne skal skrive hele sætninger, så refleksionen bliver en komplet tanke. Det gør refleksionen nemmere at se tilbage på og bevarer forståelsen af refleksionen.
- Lærer må ikke hindre elevens skriveri, ved at fokuserer på fejl i fx stavning (Mogensen,2010,178-179).

2: Sammenligninger

- Portefølje kan anvendes til at sammenligne arbejdet fra tidligere med nyt arbejde.
- Gør elever opmærksomme på fremskridt.
- Lærer kan anvende sammenligning i refleksioner til at finde forskelle, uligheder og sætte kriterier.
- Læren må ikke lave præciseringer, da dette kan bremse eleverne (Mogensen,2010,179).

3: Organisering

- Skaber sammenhæng
- Eleven udarbejder indholdsfortegnelse, ser på temaer, generalisere på tværs af kontekster, vurdere den generelle kvalitet, ser udvikling og sætter mål.
- Skaber mulighed for at eleven kan vise sin læring for andre, refleksionen kan dermed bruges i flere sammenhæng (Mogensen,2010,180).

4: Præsentation

- Refleksionen i porteføljet kan bruges i "udbyttesammenhæng" fx skole-hjem-samtaler
- Eleverne kan forstå vigtigheden i det arbejde, de har udarbejdet gennem porteføljet og refleksion.
- Leder til selvrefleksion hos eleven (Mogensen,2010,180).

Især når en selvrefleksion finder sted, sker der læring hos eleven. I denne proces bliver eleverne uafhængige og selvstyrede lærende. Det vil derfor forekomme naturligt for eleven at arbejde med udfordringer, der kan opstå i porteføljekonteksten (Mogensen,2010,181).

Portefolioer

Carsten Bendixen (2005)

Portofolio er et redskab til at forstå læreprocesser, læringsresultater og evalueringer (Bendixen,2005,92). Portfolio er et nedskreven dokument over den studerendes udvikling, som giver overblik over den læring og læringsproces der er fundet sted (Bendixen,2005,93).

Portfolio anvendes til uddannelser, da mange uddannelser i dag skal være sammenlignelige og målbare. Portfolio kan måles ved en evaluering af læreprocessen. Når portfolio anvendes som et evalueringsredskab, ønskes der samtidig et pædagogisk perspektiv. Ved at kombinere evaluering og læreprocesser (pædagogiske perspektiv) kan portfolio være kompetenceudviklende.

Den responsive evaluering/portfolio opfattelse er ikke en beskrivelse af opnået resultater, men en værditilskrivning og en sammenhæng mellem læreprocesser og læringsresultater.

- **Troværdig evaluering** – parterne i evalueringsfeltet er i stand til at give udtryk for egen subjektive opfattelse.
- **Autentisk evaluering** – er den læringsproces eleven arbejder i.
- **Spejl – gyldighed** – Når portfolio er et klart udtryk (spejl af hvad der er oplevet/tænkt) af elevens læreproces.

Individualisering:

Udtrykker den forventning der er til uddannelser og den forventning uddannelser har til de studerende.

- Ansvar for egen læring
- Formulere egen kompetence udvikling
- Klog på egen læring

Portfolio formål er at styrke den studerende i at reflektere og være metakognitiv (Bendixen,2005,92-93).

Karin Taubes definition af portfolio:

"En systematisk samling elevarbejde som viser elevens indsats og forskellige eksempler inden for et eller flere områder. Samlingen bør omfatte elevmedvirken ved udvælgelse af indhold, bedømmelses kriterier i relation til visse føles opstillede mål samt afspejling af elevens selvrefleksion og holdning til emnet"(Taube 1999)
(Bendixen,2005,93).

Portfolio er ikke noget der bare er skabt, det skal konstrueres/tilrettelægges til den målgruppe og de mennesker der skal bruge den.

Et portfolio er et redskab til at udvikle forståelse for både læreprocesser (refleksion) og læringsresultater (mål). Når portfolio udformes, er der tendens til at arbejde med to forskellige portfolio typer her i Danmark(Bendixen,205,94).

- Proces portfolio - Formativ evaluering
- Produkt portfolio – summativ evaluering

Produkt portfolio (summativ evaluering) skal fremvise portfolio (produktet). Det får fokus rettet mod at kunne måle (eksamensagtigt) og portfolio bliver udstillet som en show-case portfolio (kendt fra arkitektskolen)(Ibid.).

Der diskuteres om, hvorvidt portfolio skal anvendes som dette produkt portfolio eller om det skal anvendes som redskab til at fremme forståelsen af eleven læreproces, som er det proces portfolio står for (Ibid.).

Man kan i portfolio arbejdet ligge fokus på:

- **Metakognitive aspekt:** Giver den studerende mulighed for at lære noget om, hvordan han/hun lærer. Der reflekteres over læreprocessen. Ved at anvende det metakognitive

aspekt bliver portfolio en omskrivning af læreprocessen (Man ser hvad man har lært) i stedet for et evalueringsredskab.

Ved at anvende dette aspekt kan eleverne/den studerende udvikle sin egne metakognitive evner. Det beskrives i proces portfolio, som det eleven har lært og den proces eleven har gennemgået af læring. (Hvad har den studerende reflektere over i sin læreproces).

- Vurderende aspekt: Omkredser vurderinger af det portfolioet har lært eleven og vurderinger af brugen af portfolio, det afsluttes med evalueringer.

Portfolio som vurdering kan ses, når pædagogiske forløb integreres med proces portfolio, der ses tegn på hvordan man fagligt og personlig har udviklet sig.

- Dette kan defineres som forløbsevaluering – det omfatter bedømmelse af arbejdsprocessen man gennemgår (Bendixen,2005,95-96).

Portfolio som *evalueringsmetode* og portfolio som *læringsredskab* er egentlig en og samme sag mener Bendixen (2005). Han har listet disse muligheder op, til at beskrive hvad portfolio kan gøre for eleven:

Portfolioen giver mulighed for:

- At styre sin egen læring, for selvrefleksion og for at lære at lære
- At udforske sine egne erfaringer, sprog, kultur og interesser
- At placere vurdering i autentiske og virkelighedsnære lærings-kontekster
- At udvikle forståelse for arbejds- og læreprocesser
- At styrke elever til at udvikle ejerskab til deres arbejde
- At styrke elevers sans for ansvarlighed og selvværd

Eleven kan ved brug af portfolio tage del i sin egen læringsproces ved at:

- Reflektere
- Beskrive

- Bedømme
- Diskutere

Over hvad de har lært.

Ifølge Bendixen (2005), hvis eleven inddrages i læringsmål og læringsprocesser fremmes sammenhængen mellem evalueringen (summativ) og portfolio (formativ) (Bendixen,2005,96-97).

Læringsteoretisk portfolio syn

Olga Dysthe (2010)

For at specificere hvordan forskellige læringsopfattelser påvirker vurderingen, har Olga Dysthe (2010) valgt portefolio. Portfolio har efterhånden vundet indpas både i skoler og på videregående uddannelser.

Portfolio skal anvendes som redskab ud fra hvilket læringssyn, der ønskes at ligge til grund for arbejdet i klasserummet (Dysthe,2010,40). Portfolio bruget skal dog anvendes inden for nogle specifikke rammer (ikke til test og målinger), ellers kan det anvendes forkert.

Ved at anvende portfolio forkert kan redskabet blive kosmetisk og kan ikke anvendes til at lære eleverne at være refleksive eller vurdere sig selv og fokus vil i stedet tabes til testkulturen (Ibid.). Man skal derfor arbejde med portfolio og de forandringer portfolioet kan medfører. Når dette gøres kan forandringer implementeres som en integreret del i undervisningen (Ibid.). Dysthe mener, at for at udvikle en læringskultur skal skolen have et læringsteoretisk grundlag (Ibid.).

Analyse

Det følgende afsnit vil give en redegørende og uddybende forståelse af, hvad der skaber præstationskulturer i folkeskolen og hvilke forhold der gør, at den bliver bevaret. Ud fra Smiths (2010) model om relationer i en vurderingskultur, belyses nogle af de forhold som er med til at en vurderingskultur kan eksistere og være fasttømret. Det er vigtigt at forstå,

hvordan karaktere kan medføre en udvikling til en præstationskultur i folkeskolen. Derfor vil dette afsnit se nærmere på, hvordan regeringens reformer og mål påvirker skoler og lærer til at stræbe mod præstationsmål med et udbytte som karakter frem for mestringsmål. Der vil derudover blive set på de to skolars vurderingskultur og hvordan den sociale konstruktion af karaktere har fået værdi hos eleverne.

Vurderingskulturen og konkurrencestaten

Midgley, Kaplan og Middleton (2001) beskrev allerede tilbage i starten af 00'erne, hvordan testkulturen påvirker elevernes evne til at mestre egne kompetencer og dermed deres læring.

Dette uddybes i citatet nedenfor:

"But when there is a massive testing program, such as is the case in many statewide testing programs, there is a movement away from mastery standards to standards based on facts and "right answers" that can be assessed with multiple – choice questions" (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, 83).

Ifølge Midgley et al. (2001) er det regeringens reformer, der fastholder testkulturen. Den testkultur som der i dag kan tage skyld i udformningen af præstationskultur. Reformerne og de fælles mål presser skolen og lærerne til at arbejde mod disse præstationsmål (Midgley et al., 2001,83). Dette presser både elever og lærerne til at kunne demonstrere deres evner og undervise efter de krav og bindinger, der fremsættes så der kan ses et udbytte af læringen og det har konsekvenser for elevernes læring. Undersøgelser viser, at dette pres i nogle tilfælde kan føre til overfladisk læringsstrategier, som udenadslære og manglende forståelse for det lærte, hos eleverne (Hansen,2015, 12), samt en undervisning som rettes mod indsnævrede læringsformer med fokus på mål (Reay,2013,117).

"The state puts pressure on the district, the district puts pressure on principals, principals put pressure on teachers and teachers put pressure on students to demonstrate ability on these test and to score better than others to look good at

media accounts and to receive monetary rewards" (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, 83).

Det overstående citat beskriver det hierarki, der findes i opbygningen af et skolesystem. I hierarkiet er regeringen og deres lovkrav øverst, dernæst er det kommunerne, så ligges presset på skolens ledelse som derefter ligger presset på lærerne, som udleder presset til eleverne. Det er ifølge Midgley, Kaplan og Middleton (2001) en ond cirkel, der får presset i en præstationskultur til at eksistere og leder mod accountability, som ses når forholdene knyttes til kvalitetskontrol af uddannelsessystemet (Smith, 2010,33).

Vurderingskulturen og testkulturen –målinger og test

Reformerne

I 2013 gik folkettingen sammen om at lave en ny skolereform, der skulle give de danske elever et fagligt løft. Reformerne styrer undervisning mod en øget faglighed og en skole, der uddanner elever til at blive de bedste, med lange skoledage og med vægt på fag der er målbare.

I skolereformen fra 2013 er et af de tre opmærksomhedspunkter således:

"Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (SFI,2015,7).

Sådan et opmærksomhedspunkt kan relateres til den præstationskultur, som der ses i folkeskolen.

Som Reay (2013) beskriver, pålægger regeringens opfattelse af et videnssamfund et ønske om at alle elever skal blive de bedste og klogeste (Reay,2013, 122). Dette pres på folkeskolens vurderingskultur dikterer, at eleverne skal testes og måles så de kan sammenlignes med andre skoler og lande (Smith,2010,29). Når regeringen fremsætter dette fokus, fremmer det de præstationsmål som undervisningen retter sig mod, for at overholde reformernes krav.

Læreren fra skole B svarer således, når hun spørges om hvordan hun oplever det pres der er fra regeringens side til at præstere:

"I den grad, den gang regeringen eller den daværende regering fremtonede at vi var gået fra et arbejdersamfund til et videnssamfund, så sker der lige pludselig noget helt andet. Og nu flere gange man får det af vide som borger i et land, så er det jo det vi er. Øøh og det gør jo noget for de uddannelser som man tager og alt så noget, så det synes jeg i den grad at de har øøøh... der ligger et pres ovenfra at når man laver regler hvor man kan måle fx som når man kan gange sit karaktersnit op eller...det kan godt være at det er en gulerod, men det stresser eleverne helt vildt meget høre vi. Fordi hvad nu hvis jeg ikke får det der så jeg kan gange op...og et eller andet ik. Jeg synes der er et pres, også at vi som lærer selv er med til at skabe det. Øøøh og jeg ved ikke rigtig hvad fa'en man kan gøre ved det." (Bilag 7,9).

Citatet beskriver den frustration læreren oplever ved lovkrav. Hun mener det er med til at stresse eleverne og sætte rammer for hvordan de skal lære. Hun tilføjer at hun som lærer selv er med til at skabe presset. Dette er endnu en indikation på at disse krav, er med til at skabe den kultur der ses i folkeskolen.

Fælles mål

Uden for skolens og lærernes kontrol findes derudover de fælles mål (Mogensen, 2010,171). De fælles mål dækker over, hvad der ønskes eleven skal opnå af kompetencer i de forskellige fag i folkeskole (BEK. Nr. 1510, 2017, Retsinformation.). De Fælles Mål bør uddybes i dette speciale, med det formål at de ses som en del af det videnssamfund og den konkurrencestat, der er etableret og som retter sig mod præstationskulturen. Da de Fælles Mål første gang i 2001 blev udformet og implementeret i folkeskolen, var det for at etablere mål til hvad undervisningen kunne indeholde. Målene er løbende blevet justerede (2009) og blev ved Reformen 2013 justeret til at være krav for, hvad undervisningen skulle indeholde og mål for niveauer der skulle opnås (UVM,2018). Dette gjorde undervisning målstyret. De Fælles Mål statueres som et af de forhold, der er med til at skabe præstationskulturen gennem en undervisningspraksis der, i folkeskolen udskoling specielt, retter sig mod at præstere.

Nedenfor beskrives de Fælles Mål fra bekendtgørelsen (2017):

- Fælles Mål omfatter de formål med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, der er fastsat og som angiver formålet med, at eleverne undervises i faget eller det obligatoriske emne, og hvordan faget eller emnet bidrager til at opfylde folkeskolens formålsparagraf
- Fælles Mål omfatter endvidere de kompetencemål for bestemte klassetrin, der er fastsat i bilag 1-45, og som er retningsgivende mål for, hvilke kompetencer eleverne skal have tilegnet sig ved afslutningen af bestemte klassetrin inden for de grundlæggende faglige områder, kompetenceområder, i hvert fag eller emne
- Fælles Mål omfatter tillige den inddeling i færdigheds- og vidensområder, der er fastsat , og som omfatter de afgørende elementer af fagligt indhold inden for hvert kompetenceområde, ud fra hvilke undervisningen i de enkelte fag og emner skal tilrettelægges.
- Fælles Mål omfatter endelig også de opmærksomhedspunkter, der er fastsat i bilag 1 og 11, og som fastsætter det forventede beherskelsesniveau af grundlæggende færdigheder og viden inden for kerneområder, som er en forudsætning for, at eleven kan få tilstrækkeligt udbytte af den efterfølgende undervisning.

(BEK. Nr. 185, Retsinformation,2017).

Tabel 1: De Fælles Mål

Tabellen illustrerer nogle af de fokuspunkter de Fælles Mål har. Tabellen skitserer derudover nogle af de bindinger, lærerne har når der skal planlægges undervisning, da disse mål skal overholdes.

Målinger i folkeskolen

De første målinger i skoleregiet blev udført i 1788 som mundtlige udmærkelser. Senere i 1845 blev disse udmærkelser tilknyttet en talværdi ud fra H.C Ørsteds principper (Wikipedia). Denne form for bedømmelse er den, som senere blev udviklet til den 7-trins skala man kender i dag (BEK. Nr. 262, Retsinformation, 2007).

Skemaet viser den historiske udformning af karaktere fra 1877-2007 (www.uvm.dk)

1788 (Før Ørsted skala)	1845 - 1871 (Ørsted skalaen tal værdi)	1871 - 1963 (tilførte man skalaen + og -)	1963 - 2007 (13- skalaen)	2007 - nu (7-trins skalaen)	2007 - nu (ECTS)
Laudabilis præ ceteris - udmærkelse	Ug – udmærket godt (8)	Ug (8)	13	12	A
Laudabilis (laud) - rosværdig	Mg – meget godt (7)	Ug - (7 2/3)	11	10	B
Haud illaudabilis (haud) – ikke rosværdig	G – godt (5)	Mg + (7 1/3)	10	7	C
Non contemnendus - ikke at foragte	Tg – temmelig godt (1)	Mg (7)	9	4	D
	Mdl. – mådeligt (-7)	Mg - (6 1/3)	8	02	E
	Slet (-23)	G+ (5 2/3)	7	00	Fx
		G (5)	6	-3	F
		G- (3 2/3)	5		

		Tg + (2 1/3)	03		
		Tg (1)	00		
		Tg - (-1 2/3)			
		Mdl. + (+4 1/3)			
		Mdl. 8 (-7)			
		Mdl. - (-12 1/3)			
		Slet + (-17 2/3)			
		Slet (-23)			

Det karaktersystem der findes i dag, giver ikke plads til meget andet i skolen end blot at præstere. Som det fremgår af skemaet, ses en udvikling i hvordan testene skal gives, og hvordan de skal kunne omsættes. Problemet med et testsystem som dette er, at præstationsmålene ofte bliver de primære og mestringsmål de sekundære. Selv hvis eleven har en høj præstationsorientering, kan der ikke læres hvis (mestrings) orientering ikke er tilstede.

Merete Riisager udtaler i Jyllandsposten:

"Du skal for alt i verden ikke ønske dig et system rensset for test, karaktere og prøver"
(UVM,Jyllandsposten,2018).

Men når forholdene til disse test udfordrer elevernes læring, bør andre evalueringsformer som den formative evaluering findes frem, for at sikre at eleverne ikke overpræstere.

Vurderingskulturens formål

Formålet med test er, at kunne måle eleverne på deres færdigheder og kundskaber og opnåelse af samme (BEK. Nr. 1510, Retsinformation,2018), (BEK nr.1090,

Retsinformation,2018). Målingerne anvendes til at sikre kvaliteten i undervisningen og til at måle sig med andre skoler og lande (Smith,2010,29).

Nedenstående tabel viser folkeskolens formål:

- Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.
- Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.
- Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.
- Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.
- Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.
- Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

Tabel 2: Formål for folkeskolen

Formålet med test er, at kunne bedømme hinanden og andre på opnåelse af udbytte. Disse faktorer knytter sig sammen med den konkurrencestat, der har udviklet sig over de sidste mange år (Pedersen, 2014,7). Hvor det psykometriske paradigme har indtaget vurderingen i folkeskolen og de summative evalueringer i undervisningen, har konkurrencestaten overtaget formålene. Med det fokus regeringen har på de psykometriske vurdering, hvor test fortrækkes med et ønske om at måle sig med bl.a. andre lande (Smith,2010, 29), ses det at formålet bliver opretholdt, men resten af formålene med skolen, såsom dannelse fjernes.

Vurderingskulturen i skolerne

Ifølge Smith (2010), er det psykometriske paradigmes mening om at forskelle i viden, kompetencer og holdninger kan måles og oversættes til talværdier ikke måden, hvorpå eleverne lærer gennem dyb forståelse, men blot en mening der kan anskaffe målbare resultater (Smith,2010,27). Denne tilgang ses som en almindeligt tilgang for skolerne at bruge.

Vurderingskulturen ses i de to skoler ud fra to forskellige vurderings paradigmer og kulturer. I Skole A er vurderingskulturen bygget op om det kontekstuelle og personlige paradigme, som indfanger vurderingskulturen (*Assessment culture*) (Smith, 2010,30-31) og som kan knyttes til undervisning, der retter sig mod læringsmål/mestringsmål (Midgley, Kaplan & Middleton,2001, 77), (Kaplan & Maerh,2006, 142-143). Skole B's vurderingskultur ligger sig op af det psykometriske paradigme og testkulturen (som er typisk for mange almindelige grundskoler), som retter mod præstationmål orienteringen(Midgley, Kaplan & Middleton,2001, 77), (Kaplan & Maerh,2006,143) (Uddybes i afsnit om skolernes målbeskrivelser).

Dette kommer til udtryk gennem skolernes værdigrundlag:

"(...)lægger visionerne vægt på, hvordan eleverne bliver formet som borger der kan tage ansvar. Denne friskole skiller sig ud fra den almindelig grundskole, da den har valgt at et af værdigrundlagende for skolen er en karakter – og testfriskole" (Skole A, uddybes i målbeskrivelsen).

"Skolens kerneværdier er høj faglighed og fællesskab med plads til alle. Den høje faglighed ses i høj grad ved det fokus skolen ligger på de naturfaglige fag, som de gør til en prioritet på skolen. Ud over dette fokus er der også fokus på karaktere som skolen anvender til at måle sig på, nationalt og lokalt" (Skole B, uddybes i målbeskrivelsen).

Elevernes karakterkonstruktioner

"Socialkonstruktivismen er når: et træ kun er et træ fordi vi sætter ord på og i fællesskab er blevet enige om at sådan ser et træ ud" - Thomas Wibell Jensen (Ebdrup,2011).

Socialkonstruktionisme beskrives af Kenneth J. Gergen (2017), som måder vi sammen skaber det vi opfatter som virkeligt, rationelt og godt i de verdener vi lever i (Gergen, 2017, 15).

Karakterenes betydning blandt de unge og karakternes definition ses ud fra de sociale fællesskaber karakteren medfører. De unge og det videns- og konkurrencesamfund der eksisterer gør, at viden driver det fællesskab der bygger værdien af karaktere og deres betydning op for de unge. For det er sammen at man kan konstruere en virkelighed, som når de unge føler at de ikke er af nogen værdi, hvis de ikke får en høj karakter. Hvis først eleverne tager skridtet og forsøger sig med en anden virkelighed, kan karakterer og præstationer vendes til en værdi der ikke længere har samme betydning, og som ikke medfører en vigtighed i at præstere. Dette kan gøres ved at stoppe med at tale om karakterer som værdifuldt og ved ikke at anvende karaktererne til at give eleverne værdi. Hvis dette lykkes kan man "glemme" karakterenes betydning vigtighed og position i samfundet (Gergen,2017,15-16).

"Sociale konstruktioner er de måder mennesker konstruere deres hverdag på rent begrebsligt til at forstå og analysere hverdagslige ting" (Veik, 2008,20).

Karakterer er blevet en del af elevernes hverdagsbillede, det er blevet begrebsligt og gennem den sociale karakterkonstruktion og grundstenene skabt til karakternes værdi i deres liv.

Betydningen af karakterer giver kun mening, fordi vi forsætter med at italesætte og opretholde dens funktion og værdi (Veik,2008,20).

Eleverne er selv med til at skabe den præstationskultur der lige nu ses. Dette kom til udtryk under interviewene på skole B, da eleverne beskrev, hvad karaktererne betød for den måde at fremstå på:

"Hmm ja det synes jeg... altså nok mest hvis... altså jo det vil jeg sige, man bliver lidt mere taget i betragtning med at man har fået en god karakter og det betyder mere...jeg vil i hvert fald hellere have gode karaktere end jeg vil have dårlige, i forhold til hvis klassen ved det" (Bilag 5,3).

"(...)der er bare et eller andet prestige i at få et højt snit(...)" (Bilag 6, 6).

De to elever beskriver, hvordan de ønsker at fremstå i klassen og hos vennerne i forhold til de karakterer de får. Der ses en tydelig kobling til den værdi, eleverne giver karakterer og til hvordan de stræber efter målene om at fremstå, som nogle der er kloge. Dette er tæt knyttet til hvordan eleverne ellers motiveres på skolen ud fra viden, hvor de positionerer sig med dem der er kloge og ud fra den antagelse af, at de elever, der er kloge er dem der får høje karakterer (uddybes i motivationsafsnit).

Konsekvenser for lærerne

Det følgende afsnit vil se på, hvordan de overstående forhold har konsekvenser for lærerne og deres undervisning når en præstationskultur melder indpas og styrer læringsformer – og processer.

Lærernes undervisningsbegrænsning og positioneringer

Undervisning er den helt centrale ramme for elevernes læring, det er derfor relevant at se på hvordan lærerne og deres undervisning påvirkes af vurderingskulturen i folkeskolen. Ifølge Midgley et al. (2001) føler lærerne sig pressede til at lære eleverne at stræbe mod 12-tallet og undervise i fakta og test strategier, for at de kan opfylde de mål der findes. (Midgley et al.,

2001,83). Dette medfører, at lærerne må ekskludere de fremmende elementer i undervisningen, såsom tænkning, forståelse og kreativitet (Ibid.).

Samme opfattelse af begrænsninger oplevede læren fra skole B.

"Jamen det gør de, jamen det gør de helt klart. Det er det der betyder noget. Og jeg kan ikke lade vær med at tænke nogen gange at vi også som lærer som står med et ansvar. Fordi der er også noget med at når de skal skrive en stil, så skal de vise....vise hvilke kriterier vi vurderer dem på. Og der er det naturligt og der kommer vi måske alle sammen til at sige at, når men hvis man gerne vil have et 12 tal så er det, det og det man skal have. Og hvis man skal have et 7 tal så er det de og de kriterier man skal opfylde og hvis det er et 02 tal så er det de her kriterier. Men det er klart at når vi underviser, så underviser vi mod 12 tallet. Altså vi underviser så de kan blive, så dygtige så muligt ik, så jeg tror da at vi skaber noget af det selv også." (Bilag 7, 1).

I undervisningen påvirker testkulturen selve undervisningsplanlægning, udførelsen af undervisningen, elevernes læreprocesser og selve læringen. Dette kaldes ifølge Smith (2010) *Backwash* (Smith, 2010, 30). Dette medfører en indskrænkelse i elevernes forbedringsmuligheder til fremtidige prøver og eksaminer, som der rettes mod. Det er det der leder til en undervisningsplanlægning, der retter sig mod "teaching to the test" - at planlægge undervisning, hvor målet er at eleverne skal testes.

Lærerne bliver kontrollanter af elevernes udbytte og dette gør at de bliver stillet i en dårlig position i forhold til eleverne (Folkeskolen,2019). Nedestående observationsuddrag beskriver, hvordan lærerens position til eleverne er.

"Det er engelsk venner.... Sæt jer ned og tie stille. Eleverne finder sig til rette. Læren begynder i dag skal vi læse en artikel, i skal sætte jer ud i grupper og besvare disse spørgsmål om emnet. Eleverne rejser sig for at gå ud og sætte sig i fælles arealet, inden en af eleverne går ud, spørger han om opgaven. Læren siger opgaven skal der arbejdes videre på derhjemme. Eleven spørger om man vil få en karakter. Læren svare ja, og gentager ud i klassen, opgaven er en i bliver bedømt for, med en karakter. Eleverne sætter sig ud i grupper og begynder at arbejde koncentreret." Jeg spørger læren på skole B, hvordan hun tænker eleverne ser hendes rolle som lærer. Hun smiler. Jeg tror de ser mig som en god lærer, der kan variere i min undervisning og

gøre emnerne relevante for eleverne. Og som en lærer der sørger for at tage hånd om dem. Så de får den forståelse og viden der ønskes og har det godt i klassen. Men jeg synes også at vi som lærer har en rolle nogen gange som deres "mor", hun smiler igen, fordi man som lærer opdrager eleverne til at være stille, sidde stille og opfører sig ordenligt osv. og så er der selvfølgelig også rollen som den der bedømmer dem i hvor gode de har været og hvilket niveau de ligger på. Og især denne rolle kan få eleverne til at enden at ville "fedte" og arbejde hårdt eller opgive fordi de synes det er svært". "Jeg spørger læren hvad de så gør ved eleven der synes det er svært. Hun siger at det nogen gange gør at de ikke vil bede om hjælp, fordi de gerne vil vise at de kan klare det selv. De bliver stille i timerne, og kan nogen gange også fjolle og det er nok noget der er kommet som følge af at de gerne vil have en god karakter og vise at de kan gøre det godt" (Observationsnoter, skole B, 1 dag).

Uddraget viser, hvordan en positionering mellem lærer og elev kan finde sted som konsekvens af en præstationsmål orienteret undervisning og bedømmelse.

Eleverne i præstationskulturen

Det følgende afsnit vil berøre eleverne i de to klasser og vil uddybe hvilke læringsstrategier, motivation og læring der opnås når man er elev i en præstationskultur. Afsnittet vil se nærmere på de forskellige faktorer til motivation og hvordan præstationsmålsorienteret eller mestringsmålsorienteret strategi kommer til syne.

Elevernes opfattelse af karakter selvet

Elevernes opfattelse af karakter selvet, ses når eleverne svare på spørgsmålet om hvilken karakter de opfatter som bedst.

"Øøøh jeg er tilfreds med et 7 tal, og det kommer også meget an på faget, hvis jeg ved at jeg er dårlig i faget så er det fint med et 4 tal, men helst et 7 tal." (Bilag, 3, 1).

En anden elev fra skole B, svarede:

"Ømm jeg synes... det kommer meget an på hvad det er for et fag, for mig personligt så i mundtlig tysk der går det ikke lige så godt som i dansk eller naturfag, så måske en god karakter er måske fra 7 eller op." (Bilag,4,2).

Den tredje elev svarede:

"Mmmm jeg kan godt lide at få 10 og 12 ik, det er ikke så tit jeg får 12, men 10 det er nok det. 7 får jeg også tit øøøhm, men det er nok mere den der med arrgh du klare den lige. Øøøhm hvor 10 det er der hvor man virkelig har klaret det og 12 der bliver man virkelig glad" (Bilag 5,2).

Den sidste elev svarede:

"Jamen altså 12 er jo godt...men et 10 tal vil jeg også være tilfreds med" (Bilag 6, 2).

Eleverne oplever karaktere ud fra egne definitioner og er bevidste om værdien af en god og dårlig karakter. De ligger stor vægt på at få høje karakterer og forklarer at det er fordi de gerne vil blive til noget. Den høje karakter defineres af eleverne som 7-tal, 10-tal og 12-taller, hvor 12-tallet indikeres som at være bedst.

"Uddannelsessystemet er blevet lokomotivet for social mobilitet, og ens uddannelsesmæssige succes har langt større indflydelse på, hvilke chancer man får i livet, end det tidligere var tilfældet. Det er kun de mest exceptionelle mennesker, som klare sig godt i tilværelsen uden at have klaret sig godt i skolen, og de fleste forbinder en god uddannelse med et godt liv"(Reay,2013, 1221-122)

Reay (2013) beskriver dette som en opfattelse af det dårlige liv. Eleverne tillægger sig endnu en værdi for, hvad skolen skal kunne og give dem gennem karakterer (Reay,2013,121-122) og det giver dem en selvopfattelse af, at de høje karaktere er den eneste vej til succes og læring.

To elever på skole B beskriver, hvorfor de har denne opfattelse af karakterer:

"(...)Men det er også vigtigt det med karaktererne. Fordi øøøhm jeg vil rigtig gerne efter gymnasiet og efter jeg har læst mine uddannelser kunne fungere. Fordi jeg vil ikke....jeg vil

virkelig ikke...og det lyder jo tarveligt...men jeg vil virkelig gerne kunne forsørge mig selv, og jeg ikke helt derved hvor man sku have hjælp fra alle mulige andre. Og det er også lidt det jeg tror der påvirker mig. Jeg vil godt kunne tjene en masse penge og kunne leve selv og kunne få alle de her ting jeg gerne vil have ik, så det er det der også påvirker mig, at jeg gerne vil have den her uddannelse og tjene en masse penge”(Bilag 5,10).

”Øh ja så man kan få et øøøh godt arbejde og komme ud og tjene nogle penge...så man kan komme ja....ikke ender som... det lyder hårdt, men hjemløs.. øøøh præstere godt, gøre sin familie stolt og sig selv stolt”(Bilag 6, 4).

Begge citater beskriver elevernes opfattelse på karakterer, men med vægt på forskellige værdier. Den ene elev begrundede vigtigheden med karaktere, som de videre uddannelsesvalg og ligger sig op af det fokus konkurrencestaten sætter på uddannelsessystemet. Den anden elev tillægger sig værdien af at gøre sin familie stolt og sig selv stolt og begrundede dermed sin opfattelse af karaktere med en personlig værdi. Fællesnævner for begge er, at de gerne vil ud og tjene masser af penge, sikre sig et godt liv. Noget som begge elever ikke mener, man kan få uden at starte med gode karaktere i skolen, hvilket medfører et tydeligt pres hos eleverne.

Pres på eleverne

Som beskrevet i ovenstående afsnit, medfører det et pres hos eleverne at tillægge karakterne denne værdi.

Når eleverne blev spurgt om, hvor presset opstod svarede de:

”Jeg føler faktisk lidt der er et pres. Fordi at der er ligesom det her med at duat i gamle dage fx min far tog ikke en gymnasial uddannelse han spillede bare musik efter 9 kl. og så var han nødt til at tage en anden uddannelse eller 9 kl. eksamen da han blev voksen. Og jeg føler mere nu at gym...eller gymnasiet og sådan nogle ting er så noget du bare, det er medfødt det er så noget du bare skal. Og så føler jeg lidt der ligger et pres til at få den der karakter for at komme ind og sådan nogle ting”(Bilag 4,7).

"(...) Jeg tror bare, at det er lidt den her med at man har lidt den her trang til at man vil gerne prøve at vise sig frem, man vil gerne være dygtig og man vil gerne have et godt job og man vil gerne tjene penge og så noget" (Bilag 5, 10).

Presset ses helt centralt i at få høje karakterer. Der ses derudover en tydelig parallel mellem værdien eleven tillægger karakterne og det pres som opleves af dem. Presset kan yderligere ses ud fra den læringsform eleverne knytter sig til, om de er præstationsmålsorienterede eller mestringsmålsorienterede. Denne elev, er ud fra den værdi han giver karaktereren, en elev der motiveres til at lære gennem præstationsmål orienteringen.

Målstyrede elever

Når der undervises ud fra mål, ses der ofte elever der motiveres til læring gennem præstationsmålsorienteret undervisning og mestringsmålsorienteret undervisning. Eleverne i undersøgelsen kan meget firkantet¹ opdeles i mestringsmåls elever og præstationsmåls elever.

Tabel 3. Illustration af elever og deres læringsorientering

Elever der er drevet af præstationsmål og som der motiveres gennem viden og ved at præstere.	Elever der er drevet af mestringssmål, og som der motiveres gennem mestring, relationer og involvering.
Elev B, skole B.	Elev I, skole B
Elev S, skole B.	Elev N, skole A
Elev H, skole B	Elev T, skole A

Opdelingen gøres på baggrund af den værdi eleverne tillægger enten at stræbe mod høje karaktere så de kan demonstrer deres evner, eller ud fra den værdi hvor eleverne fokuserer på det de lære og den forståelse de får af det lærte (Kaplan & Maerh,2006, 142-143),(Midgley, Kaplan, Middleton, 2001, 77).

¹ Med firkantet, refereres der til, at alle eleverne både formår at mestre og præstere på hver deres måde.

De to nedestående citater er eksempler på en præstationsorienteret elev og en mestringsorienteret elev.

Dette citat viser en præstationsorienteret elev. Eleven spørges ind til, hvorfor han gerne vil have gode karaktere og han svarer således:

" Øøh jeg tror bare... ja det er faktisk et meget godt spørgsmål... jeg tror bare at.. selvfølgelig fordi vi får af vide at de skal bruges til noget her i livet og hvis du er klog så kan du komme længere i livet end andre der ikke er så kloge, det er vel forskelligt for hvad man skal lave ik"(Bilag 4, 3).

Han spørges om det har en betydning for ham, hvad karakterne skal bruges til. Til det svare han:

"Ja... Det føles også godt at få en god karakter."(Bilag 4, 3).

Citaterne viser den konkurrence, der ses ved at være den klogeste. Eleven tillægger samtidig karakteren den værdi at for at blive klog, skal man have gode karakterer.

Et andet eksempel på en præstationsmålorienteret elev ses således:

"Jeg fanger en elev og spørg ham om hvad det værste ved en dårlig karakter ville være. Han svare, man vil jo ikke fremstå dum i klassen eller over for sine venner, så at få en dårlig karakter ville ikke være sjovt. Jeg spørger ham om han kunne finde på at lyve over for sine venner om en karakter. Til det svare han, ja det kunne jeg sagtens. Jeg vil hellere lyve min karakter op end at blive til grin" (Observationsnoter skole B, 1 dag).

Eleven beskriver, hvordan han vil undgå at vise at han ikke har formået at demonstrere sin evne og fået en dårlig karakter. Han vil derfor hellere lyve som en undgåelse af ikke at have præsteret til sine forventninger.

Dette citatet viser en mestringsorienteret elev:

"øøøh så har vi projekter i stedet for...så laver vi for eksempel projekt om...vi lavede....for eksempel vi skulle planlægge en tur til Paris hele min klasse og så skulle vi selv finde ud af hvordan vi skulle skaffe penge og komme derhen. Booke busbilletter og finde ud af hvor meget det kom til at koste osv. og hvor vi så skulle bo når vi nu var derhenne og hvad vi skulle opleve, så der var der for eksempel matematik i, noget med pengene og hvordan vi kommer derhen og så noget"(Bilag 9, 2).

Eleven får gennem et projekt mulighed for at få ansvar og inddragelse til at kunne mestre opgaven. Dette giver hende samtidig en forståelse af, hvad der blev lært og hun kan nu videreføre dette til en ny kontekst.

På skolerne ses eleverne til at kunne motiveres til læring af begge tilgange. På skole B ses der dog en større tendens til at ville præstere efter præstationsmålene. Dette kan skyldes, at de får karakterer og at dette påvirker eleverne til at ville præstere i højere grad end eleverne der går på skole A.

Karakterer motivere eleverne

Ifølge Pless et al. (2015) kan en præstationsmotivation betegnes som elevernes dedikation og optagethed på karakterer, på at kunne fremvise gode resultater, konkurrere mod hinanden og dermed blive motiveret til at opnå den høje karakter (Pless et al.,2015,72-73).

Når der undervises mod et karakterudbytte (præstationsmål), motiveres eleverne til at præstere i højere grad. Dette ses når eleverne fortæller om karakterne som motivationsfaktor for at præstere bedre.

"mmm jeg vil sige at en høj karakter gør lidt at man vil blive med at gøre det hårde arbejde og en lav karakter gør så bare at man vil ligge endnu mere i det. Så jeg kan egentlig ikke se hvis lærerne bruger den begrundelse med at vi giver ikke høje karakter, for så mister du din motivation. Det synes jeg slet ikke, jeg synes mere at hvis man beholder sin altså...hvis man får en god karakter så bliver man ligesom mere....ved med... man byder næsten mere ind for hvis man

nu den var 10 så tænker man hvis jeg faktisk gør lidt mere så kan det være jeg kan komme op på det her 12 tal”(Bilag 5, 4).

En anden elev svarer kort, når der spørges ind til hvad der motiverer ham i undervisningen:

”Karaktere....at få gode karaktere...”(Bilag 6, 5)

Begge elever synes at blive motiverede af karaktere og der ses en tydelig indikator på at eleverne anvender karakterer som mål til at præstere.

Eleverne motiveres af karakterer og feedback

Både eleverne på skole A og skole B motiveres af at få tilbagemeldinger. Nogle af eleverne mener, at tilbagemeldingerne er det man har brug for, for at få kvaliteten af det der læres frem. Dette mener eleven i nedestående citat ikke kun kan gøres gennem karakterer:

”Det synes...hmmm jeg ved ikke om man lære noget af det, men man lære af sine fejl hvis man får dårlige karaktere. Og man lære at de her ting var gode og de her ting var mindre gode...så på den måde... jeg føler alligevel også at når nu..... nu når der også er...det har jeg også snakket meget med lærerne om at der er egentlig ikke så mange tilbagemeldinger, hvor i gymnasiet kommer mange flere tilbagemeldinger. Hvor det kan være lidt svært, hvis der er en rigtig lang periode, som man ikke helt kan huske. Øøøh hvad man gjorde dårligt og hvad man gjorde godt sidste gang. Jeg synes også det er rigtig dejligt at når vi får de her udtalelser hvor der ligesom er et skema, hvor man kan se hvor man ligger i forhold til karaktererne. Og øøøh det synes jeg virkelig er rart fordi der kan man kigge tilbage på det hvis man skal lave noget der minder lidt om. Og det synes jeg virkelig også at man kan mærke nogen gange på karaktererne, medmindre du ikke har lagt nok tid i det eller du ikke lige har lavet en ligeså god præstation som sidste gang.”

Eleven beskriver, hvordan karakterer bliver en sekundær kilde til forståelsen af læring og tilbagemelding bliver en primær kilde til forståelse og fordybelse. Ifølge Kaplan og Maerh er

det sådan læringen fremmes hos eleverne og leder til mestringsmål(Kaplan & Maerh,2006, 142-143).

Elevernes sammenhold og samarbejde

Pless et al. (2015) beskriver elevrelationer, som en relation der sikrer godt sammenhold, god trivsel i timerne og i frikvarteret og fællesskabsfølelse. At blive motiveret af andre og lære af andre skaber for eleverne et godt sammenhold i klassen. Dette kommer til udtryk i nedestående.

"Ja...der er aldrig rigtig noget drama hvis man kan sige det, det er egentlig bare at så er vi bare venner. Fordi der er nogen som man ikke er så glade for og være sammen med, men man er ikke uvenlig over for dem. Man er bare ikke sammen med dem efter skoletid." (Bilag 8, 5).

En elev fra skole B svarer:

"Altså jeg kunne godt forstille mig at i andre klasser... men jeg det synes jeg ikke der gør i vores...og der er virkelig...har jeg hørt fra lærerne, virkelig stor fordeling i karaktere, der er nogen der er rigtig langt nede og så er der nogen der er rigtig højt. Men jeg synes virkelig ikke...i hvert fald ikke for mit vedkommende, jeg kan være sammen med alle. Og så i hvad er det nu det hedder...også i fritiden og så noget, det ligger jeg slet ikke noget i sååå"(Bilag 5, 4).

Begge elever beskriver, hvordan det gode sammenhold er i deres klasser, den ene elev beskriver sammenholdet ud fra *intet drama* og den anden elev beskriver sammenholdet som godt, når hun fortæller at de ses i fritiden. Begge citater viser, at eleverne motiveres af relationerne til at indgå i fællesskab og lære med og af hinanden. Dette ses også når eleverne fortæller om den måde de samarbejder på.

"Øhh ja det kommer lidt an på...for eksempel nogen fra min klasse de ligger ik så meget....de er kloge rigtig kloge men de er måske ikke så koncentreret i timerne. så hvis man nu skal lave en projekt opgave eller noget i den stil, så ville jeg måske ikke vælge at være sammen med dem. Så

ville jeg nok hellere have en som der var lidt mindre begavet, men koncentrerede sig og arbejdede. Men jeg prøver altid at gå sammen med dem der ligger på niveau med mig"

"(...) Ja det er da helt sikkert fedt at kunne lære folk ting...og det lære man vel også selv noget af. Men det er også meget fedt hvis der er en der er klogere end en og så forklare en noget. Så kommer det så bare an på, om man så forstå det. For der er også nogen der er sindssyg kloge, og så kommer de med lang forklaring som man ikke forstår. Så er der måske en for stor niveau forskel eller sådan"(Bilag 6, 4).

Eleven vægter ikke karaktererne i samarbejdet eller har fokus rettet mod dem der er de dygtigste, han ønsker at arbejde sammen med de elever der er arbejdsomme og ikke udelukkende dem der ligger på hans niveau. Han beskriver derudover, hvordan at samarbejde kan være med til at lære af og fra hinanden.

Eleverne lærer forskelligt

Elever lærer forskelligt. Ifølge Reay (2013), lærer nogle børn ved at aktivere kroppen og andre ved at skabe noget selv. Dette nedprioriteres i den almindelige folkeskole, hvor der fjernes fokus fra hvad der betegnes som de bløde og kreative fag (sløjd, design, musik, udendørsaktiviteter og idræt) til de mere målbare fag (matematik, dansk, engelsk) i udskolingen. (Se tabel, nedenfor).

(Folketingets lovforslag 2013)

Timetotal (minimumstimetal og vejledende timetal) for fagene											
Klassetrin	Bh.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Timetotal i alt
A. Humanistiske fag											
Dansk (minimumstimetal)		330	300	270	210	210	210	210	210	210	2.160
Engelsk (vejledende timetal)		30	30	60	60	90	90	90	90	90	630
Tysk eller fransk (vejledende timetal)						30	60	90	90	90	360
Historie (minimumstimetal)				30	60	60	60	60	60	30	360
Kristendomskundskab (vejledende timetal)		60	30	30	30	30	60		30	30	300
Samfunds-fag (vejledende timetal)									60	60	120
B. Naturfag											
Matematik (minimumstimetal)		150	150	150	150	150	150	150	150	150	1.350
Natur/teknik (vejledende timetal)		30	60	60	90	60	60				360
Geografi (vejledende timetal)								60	30	30	120
Biologi (vejledende timetal)								60	60	30	150
Fysik/kemi (vejledende timetal)								60	60	90	210
C. Praktiske/musiske fag											
Idræt (vejledende timetal)		60	60	60	90	90	90	60	60	60	630
Musik (vejledende timetal)		60	60	60	60	60	30				330
Billedkunst (vejledende timetal)		30	60	60	60	30					240
Håndværk og design samt mad- kundskab (vejledende timetal)					90	120	120	60			390
D. Valgfag (vejledende timetal)								60	60	60	180
E. Årligt minimumstimetal pr. klassetrin	600	750	750	780	900	930	930	960	960	930	7.890 ekskl. bh. /8.490

(Tabellen illustrerer angivet timetal og ser på, hvor meget tid eleverne bruger i hvert fag. Fokus skal dog rettes mod de kolonner, der viser at "de bløde"- og kreative fag fjernes fra udskolingsklasserne og gøres til valgfag.)

Dette skaber et fagligt hierarki i klasserne og i sammenspil med den præstationskultur der er blevet skabt, bliver boglige elever prioriteret højere end de praktiske (Reay, 2013, 116).

Motivationen hos de elever der trives bedst ud fra læringsmålsorienteringen, bliver gennem præstationsmåls presset nødsaget til at blive mere og mere boglige. Dette er selvom de ikke passer ind i den "boks", at være boglig. Dette resulterer ofte i at eleven oplever nederlag og mister motivationen til at lære (Reay,2013,117).

Dette ses på skole A, hvor jeg under en observation på skolen oplevede en elev og lærer tale om det boglige - og det præstationspres hun oplevede på sin gamle skole:

"En elev og en lærer sidder og taler om elevens udfordringer med at skrive sin projektbeskrivelse. Læren forslår at hun (eleven) kan lave en kladde inden den skrives ind i mappen. Eleven fortæller

at det kan hun ikke finde ud af, da hun på sin gamle skole fik af vide at hun skulle gøre skrivning/stavning perfekt. Og hvis ikke det var perfekt, skulle hun lave det om.

Hun fortæller at det nogen gange fik hende til ikke at have lyst til at skrive" (Observationsnoter, dag 2).

Reay (2013) beskriver konsekvenserne ved at den enkelte elevs læringsform ikke vægtes højt i folkeskolen således:

"De børn, der har vanskeligt ved det boglige, får bare flere boglige opgaver og flere og flere. Det får dem til at føle, at de ikke er værdsatte, og at de er håbløse i skole.

I stedet kunne man tage den dreng, der laver ballade, og som er god til at bygge ting, og få ham til at konstruere noget, og bagefter kunne han så skrive de tekniske specifikationer for projektet ned"(Reay,2013,116).

Eleverne på skole A får tid og plads til fordybelse og til at lære uden bestemte mål for, hvad de skal kunne.

En elev beskriver dette således:

"En elev fortæller, at han er ordblind. Han fortæller at han på den gamle skole ikke lærte halvt så meget som nu. Han synes hans faglighed er steget, fordi han får lov til at lære ud fra hvad han kan rumme. Han siger: "Det er en god skole for mig og jeg føler jeg får en skræddersyet undervisning" (observationsnoter, dag 2)

Når eleverne som på skole A får lov til at være praktiske og får plads til fordybelse, ses der, som i observationsnotatet, en forbedring i læringen og eleven kan mestre deres færdigheder og udvikle dem. Dette kan knyttes til den motivation eleverne får, når de opnå at mestre noget. Pless et al. (2015) beskriver denne motivation som mestringsmotivation(Pless et al., 2015, 79- 80).

På skole A tillægger de sig den læringsform, hvor eleverne er langt mere praktiske og de anvender det de lærer i praksis og gør samtidig læringen samfundsrelevant . Når læren fra

skole B siger, at det er svært at tage eleverne med ud og lære engelsk eller dansk, viser skole A at det godt kan lade sig gøre. Denne skole (skole A) har implementeret praksis undervisning som en undervisningsform for alle elever på deres skole. Der arbejdes på skolen projektorienteret og dette giver eleverne en læring, som de ellers ikke ville have opnået.

På skole A ligger de sig op af det sociokulturelle læringsperspektiv, da der i undervisningen fokuseres på de kollektive læreprocesser i praksisfællesskaber (Dysthe, 2010, 47-48). De ligger sig derudover op af den børnecentreret undervisning, som Reay (2013) er tilhænger af. På skolen er der dog implementeret nogle struktureret rammer, som giver eleverne plads til at udfolde sig samtidig med at det gøres inden for et bestemt fag.

En anden elev fra skole A beskriver sin oplevelse af den projektorienteret undervisning således:

"(...)Øøøh fagligt vil jeg sige at øøøhm denne skole er anderledes, jeg ved ikke om den er bedre eller værre. Fordi det er sådan et lidt mærkelig koncept, fordi vi lære måske ikke ligeså meget, men vi lære mere at lære så vi generelt lære hurtigere end andre skoler, fordi at vi ikke....ja det var noget en af mine lærer har forklaret til mig før, og jeg ved ikke helt hvordan det fungerer men jeg ved at det fungerer rimeligt godt i hvert fald. Fordi jeg er ikke dum, jeg kan finde ud af de fleste 9 klasse ting i matematik og så noget ik. Øøøh men vi får ikke så meget matematik. Så hvad mine lærer forklare mig, måske kan vi ikke de her formularer vi skal kunne, men vi vil kunne lære det inden for måske en uge, fordi det er hvad denne skole går op i, at vi skulle kunne lære ting hurtigere på en måde. Øøøh og det er også inspireret af Finland som gør lidt det samme, det her med at ikke have så meget skole og så noget, og de er det land der er blevet kåret til at gøre deres elever klar til universitetet eller være bedst" (Bilag 8, 2).

Når eleverne spørges ind til, hvordan de undervises i klasseværelset eller udenfor svarer de:

"Det er begge dele. Vi havde et projekt hvor vi skulle lave øøøh et udkast til vores skolegård, og der skulle vi ud og selv måle arealet, hele skolegården og så tegne den præcis ned på en skitse så præcist vi kunne. Øøøh nej ikke en skitse i de rigtige målestoksforhold vi kunne. Og så skulle vi prøve og øøøh....så der kom vi lidt udenfor og så noget. Men så har vi også prøvet at arbejde med

geometri for ikke så lang tid siden, som er meget tavle arbejde. Så vi får sådan lidt af det hele, sådan meget 50/50 af det hele" (Bilag 8,2).

Når der læres på denne måde, kommer eleverne væk fra den traditionelle undervisning der består af klasseundervisning og eleverne får lov til selv at blive eksperter i det der interesserer og motiverer dem (Reay, 2013, 118).

Elevernes motivation i undervisningen i skole A og skole B

Når eleverne spørges om, hvad der motiverer dem i undervisningen er der mange forskellige svar, men noget de er fælles om er at en god lærer, undervisning der kan gøres samfundsrelevant, forskellige læringsformer, inddragelse og gode relationer til elever og læren, er det der motivere eleverne mest.

Lærerne motiverer eleverne

For at lærerne kan gøre undervisning mere motiverende og spændende, kan de ifølge Reay (2013) implementere den "Børnecentrerede undervisning" i undervisningen (Reay, 2013,117). I den børnecentrerede undervisning får eleverne selv lov til at vælge det arbejde i undervisningen, de finder interessant. Eleverne vælger de dele af undervisningen, de har en interesse for, det de er gode til og ud fra hvor kompetente de føler sig. Når denne metode anvendes opnår eleverne, ifølge Reay (2013), en vis tryghed og bliver motiveret til at prøve noget de ikke er så gode til, uden at de tvinges til det (Reay, 2013, 117). Dette kan være en krævende og udfordrende tilgang, da det kræver at læreren er til stede hos hvert enkelt elev, når der ses et udbud om dette. Men formålet med denne form for undervisning er, at der kommer læring ud af det (Ibid.).

Reay beskriver det børnecentrerede undervisningsfravær i skolen, som en konsekvens af det kaos det medfølger. Men dette kaos er det ,der leder til læring mener hun selv:

" (...) Det kritiseres for at lade børnene styre klassen og for at føre til kaos. Og klasseværelserne så faktisk kaotiske ud, fordi alle lavede det, de gerne ville. Men de lærte alle sammen noget(Reay,2013,117)"

En lignende undervisningsform ses på skole A, hvor den planlagte undervisning tilrettelægges skift og variation i hverdagen. I nedestående uddrag fra en observation, ses variationen og det som Reay (2013) ser som udbytte af sin undervisningsform.

Skole A:

"Eleverne er legende og glade da jeg træder ind i lokalet. De skal til at have tre forskellige fag, de er ikke opdelt som almindelige klasser, der er lidt 9 – og 8 klasses elever i en gruppe, 7 klasses elever i en anden gruppe, i alt er eleverne opdelt i tre hold. Men forskellen fra folkeskolen til denne skole er at eleverne på denne friskole er blandet på årgange og niveauer. Eleverne skal i dag have Tysk, Dansk og yoga, disse fag har klasserne haft på skift hele dagen, fra da de mødte ind kl. 9 i morges. I yogatimen skal eleverne sidde dreng/pige rundt på måtterne. Læreren løfter to fingre (peacetegnet), det betyder at der skal være stille nu, det er der konsensus om. Der gøres af læreren klart at man ikke kommentere på hinandens yoga og at der ingen snak skal være, man må række en finger i vejret hvis der skal spørges om noget.

I yoga timen knyttes der anatomi sammen med yogaen, i dag handler om øret og om balancen. Videoen om øret de skal se er på engelsk, læreren forklarer tydeligt hvad videoen kommer til at handle om. Hun roser eleverne meget når de ved noget (inden videoen). Efter videoen fortæller eleverne selv uden at blive spurgt, og de er meget ivrige for at sige noget. Der startes en dialog, en elev fortæller om noget forskning omkring øret, de taler om det i forum. De elever der gerne vil, fremlægger videoens indhold for de andre – mange melder sig.

Der opleves accept fra læreren og de andre elever ved ikke at vide alt. En elev har svært ved at huske de latinske ord, så hun finder på sine egne ord, en anden elev rejser sig fra sin måtte, hun vil gerne tegne øret." (Observationsnoter, Skole A, dag 1).

Denne legende og eksplorative tilgang til at fremlægge og gøre det man er bedst til, virker almindelig på friskolen og det er det som Reays(2013) tilgang om den børnecentrede undervisning beror på. Observationen viser, at eleverne har mod på at fortælle og ikke er utrygge ved situationen, som i eksemplet i observationen, når der skal fremlægges uden

forberedelse. Fokus er ikke der hvor at præstationen er vigtigst, men derimod der hvor læringen vægtes højest. Dette ses hos både læreren og eleverne. Ifølge Pless et al. (2015), kan denne form for undervisning være med til at styrke elevernes involveringsevner. Dette ses i observationen, når læreren investerer tid i eleven og involverer ham eller hende.

En elev udtrykker sin lettelse over at gå på en skole, hvor undervisningen retter sig væk fra præstationsmålsudbyttet og et behavioristiske læringsperspektiv (Dysthe, 2010, 42-43) og giver plads til forskellige måder at lære på og opleve det at være elev i udskolingen.

"(...)Det er rart at man går på en skole, hvor der ikke er karakterer...og man ved at det ikke er så vigtigt. Og det ikke er det der afgøre hvad jeg bliver til når jeg bliver ældre og så noget...så ja.."(Bilag 9, 7).

"mmm jeg lære nok bedst når jeg bliver motiveret af noget...hvis der for eksempel er et projekt jeg synes er sjovt eller spændende så lære jeg nok bedst fordi jeg er motiveret af det" .."(Bilag 9, 5).

Reay (2013) forklarer, at når elever der undervises i denne tilgang får lov til at arbejde ud fra interesse og lyst, finder eleven selv tryghed til at tage imod udfordringer i læringsarbejdet.

Dette kommer ligeledes til udtryk på skole A i yoga timen:

"En elev sidder med høretelefoner på og leger med sin mobil, der siges fra lærerens side ikke noget til det. Læren går efter noget tid over til eleven og spørger om hun vil være med. Eleven sætter sig med sin mappe og begynder at tegne øret. Bagefter afleverer de mappen og starter yogaen. Inden de begynder får eleven af vide at bevægelsen starter og hvis hun har lyst til at være med er hun velkommen" (Observationsnoter Skole A, dag 1).

Ved at læreren ikke på noget tidspunkt kræver, at eleven skal deltage finder eleven en tryghed i at udfordre sig selv og deltage i undervisningen og dette er læringsfremmende.

Skole B:

Læreren fra skole B beskriver en motiverende undervisning, som er en blanding af teori og praksis således:

"Altså nu har jeg jo dansk og engelsk som jo ikke er nogle fag hvor jeg kan gå ud og lave forsøg, og springe et eller andet i luften....øøøhm men det jeg...grunden til at jeg tit får ros af elever og...øøh jeg har lige været til MUS samtale og min leder siger det også, det er det der med at der er variation hele tiden. Så hvis jeg har stået og forklaret et eller andet så kan jeg finde på at sige til dem, tal lige to og to sammen, hvad var det egentlig jeg sagde. Øøøh og når de så har gjort det, så kan vi samle op igen inde i klassen, og så kan jeg sige...nå men nu skal i lave den her opgave i har så 7 min. og så samler vi op igen. Den der variation at de hele tiden får...øøøhm det siger de er enormt fedt, fordi de får selv lov til noget. Men det er samtidig også styret så de ikke går halvanden time den forkerte vej. Det bliver hele tiden sådan at de er på rette vej" (Bilag 7, 3).

Hun tilføjer derudover, at eleverne motiveres bedst når hun giver plads til eleverne og gør undervisningen samfundsrelevant.

"Jeg tror at det har noget at gøre med at de kan mærke at jeg synes det er interessant øøøh og så har det rigtig meget at gøre med...jeg forsøger meget at få det til at være samfunds relevant eller få dem til at være relevant for dem. Så jeg prøver rigtig meget og bygge op til, nu skal vi have det her, og det er vigtigt fordi. Øøh så de hele tiden forstå, at det er ikke bare for vores blå øjnes skyld at vi sidder og laver det her, der er faktisk en årsag til at vi skal lære det. Og det synes jeg faktisk er motivere dem rigtig meget og så tror jeg at det der med at....øøh nu har vi om school shootings i 9 klasse. Lige nu og der er lige sket en masse school shootings i USA ik, altså det er jo enormt nærværende at have fat i det....det er så en tilfældighed. Men det der med...der var en der sagde til mig en dag, jeg kan rigtig gode lide at have dig fordi jeg har lov til at have min egen holdning, selvom du ikke er enig med mig, så giver du mig lov til at have min egen holdning og det kan jeg rigtig godt lide, og det tror jeg er vigtigt det der med, det er fint hvis det er det du har fået ud af det, jeg er meget uenig, men det er fint det kan vi godt være. Det motiverede ham rigtig meget at jeg gav ham lov til det og kunne acceptere ham for den han var" (Bilag 7, 5).

Når elevernes spørges om, hvad der motiverer dem i undervisningen svarer de:

"Øøøh måske vælge et emne der er relevant fra nutiden og som har med os at gøre og referer lidt til vores generation og som vi kan bruge til noget og ikke bare et eller andet vi ikke kan bruge til noget..." (Bilag 6,5).

"Ja og ved at finde på nogle nye måder. Ikke kun ved at få et stykke papir i hånden og så får af vide at man skal udfylde det. Men ved at prøve på lidt andre måder, kan også gøre det interessant." (Bilag 6, 6).

Elevens udtalelse viser en vidensmotivations tilgang, da eleven finder undervisningen spændende ud fra en kobling til noget aktuelt i samfundet. Dette knytter sig til de motivationsorienteringer, som Pless et al. (2015) beskriver som involveringsmotivation og relationsmotivation. Da eleverne motiveres til at lære af at tage medansvar og involvere sig i undervisningen (dette kan knyttes til den elevcentreret evaluering)

Alternative evalueringsformer uden karakterer

"Portfolio kan være kompetence udviklende når det kombineres med læreprocesser " (Bendixen, 2005,92).

Portfolio tænkes ind i undersøgelsen som et læringsredskab, der kan være med til at rette op på den ubalance der ses mellem mestringsmålsorienteret og læringsmålsorienteret i undervisningen. Portfolio er tiltænkt som et redskab til at styrke de eksisterende læringsformer og erstatte karaktererne og dermed præstationskulturen.

At implementere et evaluerings redskab som portfolio kræver ifølge Mogensen (2010), at evalueringen er fæstnet i god undervisningspraksis.

Den fæstnede undervisningspraksis ses på skole A, da de har portfolioundervisning.

"Dagen i dag står på portefolio. Lærerne har lavet forskellige portefolio workshops.

Den ene workshop består af klippekister, den anden af forsider til portfolio mappen og refleksion, den tredje er en engelsk workshop, hvor der skal skrives historier og i kælderen printes ting. En lærer fortæller at morgensamling i dag er blevet brugt til at informere om de forskellige portfolio workshops og hvad de gik ud på. Portfolioet anvendes som afslutning på et projekt eller et emne. Eleverne færdiggør portfolioet ved at gå fra workshop til workshop.

Eleverne sætter sig ud ved den workshop, jeg går over til eleven, og spørger om de har prøvet portfolio før, en af eleverne siger ja. Jeg spørger om de synes det er sjovt at arbejde med og om de får noget ud af at arbejde med portfolio. Eleven svarer at hun synes hun kan bruge det til at huske det hun har lært og synes det er rart at hun kan tage det med hjem igen og igen og se på sin udvikling. En anden elev synes at portfolio er en god samling af det man har lært, og siger at hun synes det er sjovt at arbejde med og hun bruger det til at se hvad der er lært og samtidig tænke over det der er lært. En gruppe piger sidder og arbejder med portfolioet, den ene pige fortæller at portfolioet får hende til at tænke over hvad de har lært og hvad de skal være bedre til. Det er ikke en vurdering, men en refleksion”(Observationsnoter skole A, dag 2)

Observationsnotaterne viser en portfolioundervisning og beskriver ud fra elevernes udsagn, hvordan portfolio-begrebet kan anvendes og dets værdi.

Til portfolioarbejdet er der tilknyttet nogle mentorsamtaler. Ifølge eleven fra skole A, er disse ikke af nogen summativ evalueringskarakter, men et trygt rum hvor man kan sætte sine egne mål med hjælp fra læreren. Eleven udtrykker mentorsamtalerne således:

”Mmm jeg ved ikke jeg vil gerne selv sætte et mål for at bliver bedre til at skrive engelsk...og så har vi sådan nogle mentor samtaler og der kan man sidde og snakke om at man ligesom kan øve sig på det eller noget man...det kan være alle mulige ting...(griner)” (Bilag 9, 2).

Eleven spørges om, hvad hun så får ud af sine mentor samtaler?:

”hmm ret meget...fordi man sidder ligesom og får talt...og man bliver også sådan lidt mere tryk...for det er tit sådan at når man taler med alle andre, så er folk helt forvirret over det der” med lektier og så noget. Og så når man sidder og snakker om det, så finder man ud af at man ligesom godt kan de ting”(Bilag 9, 2).

Disse mentorsamtaler og portfolioarbejdet kan knyttes til det kognitiv læringsperspektiv, da der fokuseres på individets egne læreprocesser og det der foregår inde i hoved. Der fokuseres på at skabe forståelse af læring og på at kunne koble læring til tidligere viden, metakognition og evnen til at vurdere egne præstationer og læreprocesser. (Dysthe,2010,47-48). Redskabet kan altså være med til at skabe mestringsmål hos eleverne og udbygge den ubalance, der findes mellem de to mål.

Ifølge Bendixen (2005), hvis eleven inddrages i læringsmål og læringsprocesser fremmes sammenhængen mellem evalueringen (summativ) og portfolio (formativ) (Bendixen,2005,96-97). Det er derfor nødvendigt, hvis redskabet skal være nyttigt at eleverne både får den summative (præstationsportfolio) og den formative (arbejdsportfolioer), for at kunne bruge redskabet til et læringsudbytte (Mogensen, 2010, 173-174). Hvis redskabet anvendes forkert kan det, ifølge Dysthe (2010), blive et kosmetiske redskab der ikke vil sikre en reflektiv proces. Man skal derfor arbejde med portfolio og de forandringer, portfolioet kan medføre og gøre forandringerne til en integreret del af undervisningen. Når dette er gjort, kan man udforme det læringsteoretiske grundlag og lave undervisningen testfri og karakterfri og skabe en læringskultur (Dysthe,2010,40).

Diskussion

I følgende afsnit diskuteres empirisk materiale og teori og anvendelse. Derudover diskuteres præstationskulturens relevans.

Diskussion af empirisk materiale

I den indsamlede empiri er det væsentligt at fremhæve de to forskelle der ses på skole A og skole B. På skole A, som er en friskole, ses en skole bygget på værdier og læringsformer som retter sig mod den *læringsmålsorienterede* undervisning og elever der vægter læring højt. Eleverne på denne skole ses motiveret af orienteringer som viden, mestring, involvering og relationer. Undervisningen på skolen bygger på det sociokulturelle og kognitivelærings perspektiv, hvor eleverne lærer i fællesskaber fx når de arbejder sammen om projekter som at

lave skolegården eller bygger tårne på silogrunde, eller når de fordyber sig i dansk ved at lave portfolio og refleksioner. Eleverne på skole A er reflekterende og tager del i deres egen læring, som sker via involvering og projektorienteret arbejde. Disse elever motiveres af at være involveret og have nære relationer på kryds og tværs af klasser. For at eleverne motiveres, uanset om det er ud fra præstationsmål- eller læringsmålsorienteret, ses det at de faktorer der spiller mest ind er videre forløb efter folkeskolen. På den karaktergivne skole ses der derudover karakterfaktorer, som prestige og konkurrence, der præger eleverne til at opnå at kunne demonstrere en præstation. Eleverne motiveres ud fra viden, præstation og relationer, hvilket viser at der i skolens undervisning, godt kunne inddrages nye læringsformer, der tager det behavioristiske læringsperspektiv væk og anvender sociokulturelle og kognitivperspektiver i stedet. Begge skoler lader dog ikke til ikke at undervise mod læring, der er dog forskelle i hvad undervisningen retter sig mod.

Diskussion af teori og anvendelse

Det har vist sig gennem undersøgelsen, at den anvendte teori har været dækkende til at finde ud af hvordan elever trives i en præstationskultur og hvordan den skabes. Det kan derudover diskuteres, om de mange valgte teorier skulle have været indskrænket til nogle få. Men de valgte teorier syntes at supplere hinanden fortrinligt og forklare præstationskulturen fra forskellige vinkler med fokus på at fremhæve læringsperspektiver, vurderinger, målorienteringer og motivations.

Samfundsrelevans

Jeg finder det relevant at diskutere præstationskulturen, da det er et komplekst kulturbegreb, bestående af mange forhold. Et af de forhold man ikke kan komme forbi, når der tales om en præstationskultur, er de reformer, mål og krav der sættes af regeringen for en god skole og som der skal sikre dannelse og læring hos eleven. Men sikre regeringen nu også det? Eller anvender de reformer og fælles mål til at "lave" superelever der kan vise deres værd og viden? Undersøgelser viser, at disse bindinger forhindrer både skolen, lærer og elever i at ændre den præstationsadfærd som eksisterer hos nogle af eleverne i folkeskolen.

Man kan diskutere, om regeringen overhovedet har belæg for de forskellige reformers virkning eller om det blot er et ønske om at skabe de bedste elever. Med udgangspunkt i skolereformen 2013 har regeringens tiltag vist sig ikke at fungere ligeså effektivt i praksis som i teorien. Det kan være grundlaget for, at der i 2019 blev lavet det udspil der skal justerer i reformen (Nielsen, 2019). Regeringen har set sig nødsaget til at lytte til skolerne, lærerne og eleverne om hvordan skolen skal fungerer. Merete Riisager kalder justeringen i reformen for "folkets skole"(Ibid.) Dette er langt fra et idealt udsagn, da skolen i dag burde blive kaldt "Regeringens skole".

Der ses heldigvis fremgang både fra regeringens side, men også fra forskningen og mediernes side, som har sat et øget fokus på de præstationskulturer der ses. Dette gør at "vi" sammen kan ændre på den præstationskultur, som er skabt. For regeringen står ikke alene med ansvaret. Undersøgelsen viser, at eleverne ud fra regeringens krav også har tillagt kulturen prestige og image, og elever positionerer sig som dem der er de kloge og bedste. Dette stammer naturligvis et sted fra og det er ikke andre end dem selv, der kan ændre på det.

Det bedste ved det nye udspil er, ifølge min undersøgelse, at de lempede bindinger justeres og at lærere ikke længere skal leve op til de krav regeringen har sat om den understøttende undervisning. Krav der bl.a. blev sat for at kontrollere læringsformer og de konkrete mål for undervisningen (Nielsen, 2019).

Hvem går det ud over

Det er som sagt hverken i denne undersøgelse eller andres, at det ses, at alle elever rammes af den præstationskultur der eksisterer i folkeskolen. Men når lempingerne og kravene først er sat, må elever som rammes af præstationskulturen alligevel indgå i den, på samme vilkår som de elever der fungerer i en præstationskultur og det går ud over eleverne og deres læring.

Knud Romer siger i Deadlines DR debat, at vi er har gjort børn til et produkt, som skal have gode karakterer for at sikre sig en fremtid. I stedet mener han, at eleverne skal blive en god karakter der hviler i sig selv (DRdebatten,2019).

Konklusion

I følgende afsnit konkluderes specialets resultater med henblik på at besvare problemformuleringen.

Det kan konkluderes, at der findes en præstationskultur i skolen og at den er kompleks. Der er mange parametre og nogle er undersøgt i dette speciale for at belyse emnet i en dansk kontekst. De forhold der er undersøgt, er effekten af test i folkeskolen og den testkultur der lige nu ses, regeringens reformer (udvalgte nedslag i reformerne) og de fælles mål er blevet undersøgt, som de forhold der tager del i den eksisterende præstationskultur skabelse. Undersøgelsen indikerer, at alle forhold har en rolle i at skabe denne kultur. Det kan dog konstateres at disse præstationskulturer kun finder sted der, hvor der gives karakterer som på skole B. Undersøgelsen viser dog ikke klare resultater om, hvor meget præstationskulturen fylder, blot at den er tilstede.

Undersøgelsen indikerer, at elevernes motivation og læring ligeledes påvirkes af mange forskellige faktorer, en af disse er karakterer. I undersøgelsen er det ikke kun karakterne som belyses, men mere hvad der driver elever til at stræbe mod en karakter og hvad dette gør ved eleven socialt og fagligt. Der findes i undersøgelsen en god sammenhæng mellem det at stræbe mod en præstation ved at være præstations målorienteret og den præstationskultur, der ses hos eleverne i folkeskolen. Derudover ses der sammenhæng i karaktergivning og de faglige præstationer, men ikke i de sociale parametre. I disse parametre vægtes relationer og netværk højere end karakteren, så socialt påvirker karakterer ikke nær så meget.

Når der ses på elevernes motivation, viser undersøgelsen at både præstationsfremmende faktorer som karaktere og læringsfremmende faktorer som det at lære gennem selvreguleret læring, involvering og refleksion, er drivkræfter der får eleverne til at forsætte med at yde deres bedste og mere end det. De præstationsfremmende indikatorer sås dog kun på den skole, der gav karakterer, hvorimod de læringsfremmende faktorer sås på begge skoler. Det viste sig at eleverne blev motiverede af både præstation, læring, involvering og relationer. En vigtig del af undersøgelsen beror på en løsning eller ændring til skolens præstationskultur. Når underviserer skal planlægge undervisning, hvor der tages afstand fra

præstationsorienteringen, kan et redskab som portfolio anvendes. Dette indikerer specialets undersøgelse som en nyttig metode til at skabe læring og rette fokus mod en ny vurderingskultur.

Undersøgelsesarbejdet kan indikere, at en præstationskultur er svær at ændre uden regeringens indvirkning. Der ses dog fremskridt i denne problematik, ved hjælp af forskning på området, er det blevet muligt at ændre i nogle af de krav der førhen har bundet lærerne til en indsnævret målstyret undervisning. Derudover indikerer undersøgelsen at en ændring i elevernes opfattelse af karakterkonstruktionen også må ændres, dette uddybes dog ikke nærmere i specialet, men er taget med som et forhold i skabelsen af præstationskultuer i folkeskolen.

Litteraturliste

- Aisinger, P.(2019)Forskere: Skolens præstationskultur får børn til at gå ned. Folkeskolen.dk – fagblad for undervisere.
- Bendixen, C. (2005). Portfolio.
- Bech, H. (2013). *Livsverdensmetoden*. Schiermer (red.). Fænomenologi teorier og metoder. (1 udg. 1 oplag. 95-120). København: Hans Reitzel Forlag
- Christoffersen, S. C. (2017) Unge stresser over studie valg: "Vigtigt at vælge rigtigt første gang" Tv2nord (25 oktober)
- Ebdrup, N. (2011). Hvad er socialkonstruktionisme?. Videnskab (26 oktober)
- Dysthe, O. (2010). *Læringssyn og vurderingspraksis*. Frost, J. (red.). Evaluering i et dialogisk perspektiv. (1 udg. 1 oplag. 39-59). Forfatter og Psykologisk Forlag A/S.
- Danmarks evalueringsinstitut (2012). Fælles Mål – en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål. EVA.
- Dolin, J. (2016). *Idealer og realiteter i målorienteret undervisning*. Krogh, E. Holgersen, S. (red.). Sammenlignende fagdidaktik 4 (89-113) Cursiv Nr. 19.
- Dansk center for undervisning (Dcum)(2017). Præstationskultur i skolen
- Danmarks evalueringsinstitut (2015). Kortlægning og analyse af karaktergivningen – baggrundsrapport til evaluering af 7 – trins-skalaen 2007-2016. EVA.
- Gergen, J. (2017). *Vi konstruere vores verdner i fællesskaber*. Gergen, J. K. & Mellon, K. Social konstruktionisme og uddannelse. (1 udg. 1 oplag. 15-21). Hans Reitzel Forlag.
- Henricson, Maria (2014).Videnskabelig teori og metode – fra ide til eksamination. (1. Udg. 1. Oplag. Munksgaard

Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik-hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? Aarhus Universitet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler*. Interview – introduktion til et håndværk. (2 udg. 3 oplag. 41-57). København: Hans Reitzel Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviewanalyser med fokus på mening*. Interview – introduktion til et håndværk. (2 udg. 3 oplag. 223-240). København: Hans Reitzel Forlag.

Kaplan, A. Maehr, M. (2006). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. Springer Science + Business Media.

Katznelson, N. Louw, V. A. (2018). Karakterbogen- om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur. Aalborg Universitet.

Kristiansen, S., Krogstrup, H. (2015). *Observationsmetoden og dens former*. Deltagende observation. (2 udg. 2 oplag 44-66). Forfatterne og Hans Reitzel Forlag.

Kristiansen, S., Krogstrup, H. (2015). *Feltroller og feltrelationer*. Deltagende observation. (2 udg. 2 oplag 88-118). Forfatterne og Hans Reitzel Forlag

Kristiansen, S., Krogstrup, H. (2015). *Faser og trin i deltagende observation*. Deltagende observation. (2 udg. 2 oplag 124-164). Forfatterne og Hans Reitzel Forlag

Nielsen, M. (2019). Justeringer i folkeskole reformen. Tv2 nyhederne (30 januar)

Nielsen, M. (2019) Aftale om folkeskolen på plads - små klasser skal mindre i skole Tv2 nyhederne.(30 januar)

Mogensen, A. (2010). *Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode*. Frost, J. (red.). Evaluering i et dialogisk perspektiv. (1 udg. 1 oplag. 171-201). Forfatter og Psykologisk Forlag A/S.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, for Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, No 1, 77-86.

- Pedersen, K.O. (2014). *Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik*. Illeris, K. (red.). Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed. (1 udg. 2 oplag. 11-35). Samfundslitteratur.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, W. A. (2015). Unges motivation i udskolingen. (1 udg. 51-95). Aalborg Universitetsforlag.
- Pohl Nielsen, C., Toft Hansen, A., Myrup Jensen, V., Skou Arendt, K. (2015). Folkeskolereformen- Beskrivelse af 2. Dataindsamling blandt elever. SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd. København.
- Reay, D. (2013). *Effekten af test*. Sørensen, N., Hutter, C., Katznelson, N. og Juul T. (red.). Unges motivation og læring (1 udg. 1 oplag. 113-128). København: Hans Rietzels Forlag.
- Rasborg, K (2010) *Mennesket i det moderne samfund*. Jacobsen, B., Juul, S., Laursen, E., Rasborg, K. Sociologi og modernitet. (2 udg. 2 oplag. 32-73). Forlaget Columbus og forfatterne 1998.
- Rebendorff, J. (2016) Hurtigere, højere, stærkere: Vi skal alle præstere mere – og det gør os syge. Berlingske (27 August).
- Szulevicz, T. (2015). *Deltagerobservation*. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). Kvalitative metoder (2. udg. 81-95). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). Kvalitative metoder (2. udg. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Etik i en kvalitativ verden*. Brinkmann, S. (red.). Kvalitative metoder (2. udg. 463-480). København: Hans Reitzels Forlag.
- Veik, S. (2008). *Konstruktions af selvet*. Socialkonstruktionisme – belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoriteter. (1 udg. 1 oplag. 20-53). Frydenlund.
- Zahavi, D. (2014). *Fænomenologi*. Collin, F. Kjøppe, S. (red.). Humanistisk videnskabsteori. (3 udg. 1 oplag. 187-223). Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, København.

BEK. Nr. 262, 2007, Retsinformation

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25308>

BEK. Nr. 1510, 2017, Retsinformation.

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>

DR debatten: Hvad (ud)danner vi de unge til? 31 januar 2019

https://www.dr.dk/tv/se/debatten/debatten-9/debatten-2019-01-31?cid=soc_facebook_debatten_umsms4mw&fbclid=IwAR087ponf_kYt5un-0FMS7fvTwOfRRtSCfT6YH4jQ-jyUoCHVKRzluPkUfE

<https://dengroennefriskole.dk/wp-content/uploads/2017/04/evaluering-hjemmeside-20170417.pdf>

[https://da.wikipedia.org/wiki/Karakter_\(bed%C3%B8mmelse\)](https://da.wikipedia.org/wiki/Karakter_(bed%C3%B8mmelse))

Hellebækskolen a: Hellebækskolens faglige miljø 7-9 klasse, 2019

<http://hellebaekskolen.dk/det-faglige-miljoe/7-9-klasse/>

Hellebækskolen b, Hellebækskolens faglige miljø i skoleåret, 2019

<http://hellebaekskolen.dk/det-faglige-miljoe/skoleaaret/>

Hellebækskolen c, Hellebækskolens antal elever, 2019 <http://hellebaekskolen.dk/om-os/antal-elever/>

Lov om folkeskolen og fællesmål, Retsinformation. 14 december 2017.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=199860>

UVM: Artikel Jyllandsposten, Merete Riisager, 28 april, 2018.

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/indlaeg-og-taler-af-m/2018/180501-oensk-dig-et-uddannelsessystem-med-test--karakterer-og-objektive-proever>

(UVM-a) Undervisningsministeriet 4 januar 2019, Færre bindinger i fælles mål giver en øget lokal og didaktisk frihed. <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/dialog-om-ny-praksis> .

(UVM-b) Undervisningsministeriet 2019, Fælles mål <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal>

Undervisningsministeriet, 5 september 2018.

<https://www.uvm.dk/frie-grundskoler/rammer-for-undervisningen/staa-maal-med-kravet>

Bilag

Bilag 1– Interviewguide (lærer)

Bilag 2– Interviewguide (elever)

Bilag 3– Interview (I, skole B)

Bilag 4 – Interview (B, skole B)

Bilag 5 – Interview (S, skole B)

Bilag 6 – Interview (H, skole B)

Bilag 7- interview (Lærer, skole B)

Bilag 8 – Interview (N, skole A)

Bilag 9 – Interview (T, skole A)