

## PD afgangsprøje 2014

---

# Målingskulturens konsekvenser for læring og dannelse i folkeskolen



---

**Mette Frederiksen**

## Indholdsfortegnelse

Indledning og emnebegrundelse .....	3
Problemformulering.....	3
Begrebsafklaring .....	3
Metode, teoriafgrænsning og empiri.....	4
Øget kompetence- og målfokus i folkeskolen .....	4
Folkeskolens formålsparagraf 1993 og 2006.....	4
Klare Mål, nationale test, Fælles Mål, elevplaner og PISA-test.....	4
Skolereformen.....	5
Læringsmålstyret undervisning.....	5
Øget kompetence- og målfokus opstår i konkurrencestaten.....	5
Læringsteoretisk analyse af målingskulturen .....	6
Kompetencebegrebet .....	6
Kompetenceformlen.....	7
Læringens 2 processer og 3 dimensioner.....	8
Målingskulturens konsekvenser for elevernes læring.....	10
Dannelsesteoretisk analyse af målingskulturen .....	10
Dannelsesbegrebets berettigelse .....	10
Indkredsning af dannelsesbegrebet .....	11
Tilblivelsesproces .....	11
Socialisering som indstilling til verden .....	11
Socialisering som handlen i verden .....	12
Handlen i verden er mere end demokratisk dannelse .....	12
Kritisk og ansvarlig handlen .....	12
Opsummering.....	13
Dannelsens vilkår i målingskulturen.....	13
Målingskulturens konsekvenser for elevernes dannelse.....	13
Empiri: fokusgruppeinterview .....	14
Formål.....	14
Begrundelse for metodevalg .....	14
Strukturering og forskningstype .....	14

Analytisk tilgang.....	15
Informanter .....	15
Interviewguide .....	15
Etik.....	15
Gennemførelse .....	16
Transskribering .....	16
Analyse og fortolkning .....	16
Validitet og reliabilitet .....	19
Konklusion.....	20
Didaktisering af en bred læringsforståelse og dannelse.....	20
Konklusion.....	23
Litteraturliste.....	25
Bilag 1: Fokusgruppeinterview: Interviewguide .....	28
Bilag 2: Fokusgruppeinterview: Eksempel på analyse: kodning og kategorisering .	29
Bilag 3: Fokusgruppeinterview: Analyse: kategorier, begrebsliggørelse og reliabilitet .....	30

Forsidefoto:

Ulla Frellsen: ”Konen med æggeledeerne” (privateje)

## Indledning og emnebegrundelse

I gennem de sidste tyve år er der i takt med den gradvise overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat sat stadigt større fokus på kompetenceudvikling og målstyring i uddannelsessystemet – herunder folkeskolen. Konkurrencestatens vitale behov for at optimere læringen på alle niveauer i samfundet med henblik på at udvikle de bedste mulige kompetencer hos arbejdskraften og være konkurrencedygtig har haft stor indflydelse på dansk skolepolitik. At fremme og måle elevernes læringsudbytte er i centrum for en række politiske tiltag.

Den pædagogiske debat peger på, at dette kan have læringsmæssige konsekvenser. Politikens analyseredaktør, Poul Aarøe Pedersen, slår fast, at der er mange positive elementer i skolereformen, hvilket jeg er enig i, men han hævder også, at den ”golde præstationskultur” afspejlet i fx skolereformens opprioritering af de nationale test ”gør eleverne dummere ... [idet] vægten vil blive lagt på de få kompetencer i stedet for de mange” (Pedersen 2014).

Der udtrykkes i debatten endvidere bekymring for elevernes dannelse. Ove Kaj Pedersen, som herhjemme introducerede begrebet ”konkurrencestat”, udtaler, at der er sket en forskydning i skolens dobbelte formål – at *danne* eleverne som mennesker og demokratiske samfundsborgere og at *uddanne* dem til et fremtidigt erhvervsliv: ”Hvor det før var skolens opgave at give den enkelte indsigt i sig selv som menneske, således at det kunne bidrage med medleven og deltagelse i demokratiet, er det nu skolens opgave at give den enkelte færdigheder, således at den enkelte kan deltage i arbejdslivet” (Olsen 2011). Den demokratiske dannelse nedprioriteres altså ifølge Ove Kaj Pedersen.

Det synes således relevant at undersøge, hvilke konsekvenser for læring og dannelse det øgede kompetence- og målfokus kan have. Herudover er jeg interesseret i at kunne omsætte mine analyser til en undervisningspraksis i folkeskolen.

Det leder frem til følgende problemformulering:

## Problemformulering

1. Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på kompetencer og målinger for elevernes lærings- og dannelsesprocesser i folkeskolen?
2. Hvordan kan man i sin undervisningspraksis som lærer fastholde fokus på et bredt læringsbegreb og på dannelse?

## Begrebsafklaring

Problemformuleringen nødvendiggør en definition af begreberne ”målinger”, ”kompetencer”, ”læring” og ”dannelse”. De tre sidstnævnte defineres i analyseafsnittene. ”Målinger” bruges synonymt med ”fokus på kompetencer og målinger” og ”målingskulturen” og defineres som dét at ville måle og synliggøre elevernes læringsudbytte specifikt, så målingerne kan gøres til genstand for sammenligning med tidligere resultater, andre elever og skoler eller lokalt/nationalt fastsatte normer.

## **Metode, teoriafgrænsning og empiri**

I første omgang vil jeg give eksempler på, hvor det øgede kompetence- og målfokus i folkeskolen bliver synligt. For at give yderligere forståelse for målingskulturens opståen sættes den ind i en samfundsmæssig kontekst: udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat.

Herefter foretages en læringsteoretisk analyse med det formål at undersøge, hvilke læringsmæssige konsekvenser målingskulturen kan have.

I næste afsnit udføres tilsvarende analyse ud fra et dannelsesteoretisk perspektiv. Herunder trækkes også tråde til målingskulturens konsekvenser for menneskesynet og de videnskabsteoretiske positioneringer.

Efterfølgende beskrives, begrundes og analyseres min empiriske undersøgelse: et kvalitativt fokusgruppeinterview. Analyseresultatet sættes i relation til de to teoretiske analyser.

Herefter følger et afsnit, hvor jeg ved at konstruere en didaktisk model gør rede for, hvordan man i sin undervisningspraksis kan fastholde et bredt læringsbegreb og et fokus på dannelse.

Der afsluttes med en samlet konklusion.

## **Øget kompetence- og målfokus i folkeskolen**

I dette afsnit vil jeg give eksempler på, hvor og hvordan det øgede fokus på kompetencer og målinger i folkeskolen kommer til udtryk.

### **Folkeskolens formålsparagraf 1993 og 2006**

Folkeskolelovens formålsparagraf forandres på en række områder fra 1993 til 2006. Elevernes kundskaber og færdigheder mm. skal i 1993-loven ”medvirke til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling”, mens dette formål først nævnes som det fjerde i 2006-loven. Her skal eleverne primært få kundskaber og færdigheder, der ”forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere” (Larsen 2014). Der er altså sket en forskydning i det primære fokus fra dannelse og elevernes alsidige personlige udvikling til uddannelse, kompetencer og forberedelse til erhvervslivet.

Desuden skal eleverne i 2006-loven ikke bare have ”lyst til at lære”, men ”lyst til at lære mere”. Her betones den nyttige, kompetente og ikke længere den engagerede elev (Kemp 2012:252).

Skolen skal nu ikke forberede til ”medbestemmelse” i samfundet, men til ”deltagelse”. Det medbestemmende, demokratisk dannede menneske er ikke relevant i målingskulturen. Nu er der brug for deltagende, arbejdsomme individer, der kan fremme landets konkurrenceevne (ibid.).

I mine øjne peger alt dette på, at kompetenceudvikling ifølge 2006-loven er skolens primære opgave.

### **Klare Mål, nationale test, Fælles Mål, elevplaner og PISA-test**

Det stadigt større fokus på kompetencer og målrettethed understreges af yderligere skolepolitiske tiltag op gennem 00'erne. Her tænkes fx på Klare Mål fra 2001, nationale test, der indføres i 2002, Fælles Mål, som i 2003 gør de vejledende Klare Mål bindende, og de individuelle elevplaner, som introduceres i 2006.

Med de nye Forenklede Fælles Mål ændres målene fra undervisningsmål til læringsmål, der defineres som mål for, ”hvad eleverne skal kunne efter endt undervisning på bestemte klassetrin” (Undervisningsministeriet 2013b:4). Der sigtes altså efter større målbarhed i undervisningen.

Endelig synliggøres udviklingen også i den store interesse for PISA-undersøgelserne, der gennemføres første gang i år 2000, og som om noget er et udtryk for, at målinger og sammenligninger vægtes højt.

### **Skolereformen**

I den politiske aftaletekst bag skolereformen hedder det, at den danske folkeskole står over for store udfordringer. Udfordringerne består i, at danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i dansk, matematik og naturfag i PISA-undersøgelserne, når de forlader folkeskolen (Undervisningsministeriet 2013a:1), og man ønsker en bedre placering på ranglisten. Det er desuden et centralt formål med reformen, ”at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence” (ibid.). Reformens begrundelse funderes således på sammenlignelige kompetencemålinger og konkurrenceevne.

Til at måle effekten af den gennemgribende reformering af folkeskolen skal anvendes de nationale test og Dansk Center for Undervisningsmiljø’s trivselstermometer (et redskab til undersøgelse af undervisningsmiljøet), som rummer ”klare og obligatoriske indikatorer for elevernes undervisningsmiljø, trivsel, ro og orden” (ibid.:23). Det øgede fokus på kvantificerbare målinger er tydeligt og afspejler sig således i både reformens begrundelse, formålet og evalueringsformen.

### **Læringsmålstyret undervisning**

I Undervisningsministeriets vejledning ”Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen” (Undervisningsministeriet 2014) vejledes de danske lærere i at undervise læringsmålstyret ud fra de nye Fælles Mål. En sådan undervisning er karakteriseret ved at have elevernes læringsudbytte og målinger heraf som sit absolutte omdrejningspunkt, og alle undervisningsaktiviteter begrundes ud fra læringsmålene: ”Læreren begrundes sine undervisningsvalg, herunder sit valg af indhold, formidling, materialer, læremidler, fremgangsmåder, arbejdsformer og opgaver med, hvordan disse valg understøtter, at alle elever når så langt, de kan i forhold til læringsmålene. Kun læringsaktiviteter, der kan begrundes med, at de understøtter elevernes læring frem mod at nå læringsmålene, skal indgå i forløbet” (ibid.:20). Fokus på mål og målinger er markant. Det udgør et ufravigeligt grundlag for alle undervisningens elementer.

Vejledningen er tydeligvis inspireret af John Hatties forskning. Dels optræder han hyppigt i litteraturlisten (ibid.:47), dels er der en tydelig indholdsmæssig sammenhæng mellem vejledningens beskrivelse af læringsmål og evaluering og Hatties begreb ”synlig læring”, der med sit fokus på mål og synliggørelse af læringsresultater udgør endnu et tegn på målingskulturens fokus.

### **Øget kompetence- og målfokus opstår i konkurrencestaten**

I det følgende sættes det øgede kompetence- og målfokus ind i en samfundsmæssig sammenhæng, idet det opstår i udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat.

Udviklingen begynder med den finansielle krise i 1970'erne, hvor velfærdsstaterne kommer under stort finansielt pres, og den tager fart efter Sovjetunionens sammenbrud i 1990 med åbningen af en international økonomi, globaliseringen, til følge (Illeris 2014:13-17). Velfærdsstatens idealer om ligeværd, lige muligheder og økonomisk lighed bliver til dels erstattet af et fokus på at ”påvirke de potentielle produktionsfaktorer, dvs. at beskæftige og uddanne flest mulige ... og fremme den nationale konkurrenceevne” (ibid.:18). Konkurrencestaten er en stat, der ”søger at motivere sine medarbejdere til at arbejde så effektivt som muligt ... og påtage sig ansvaret for deres egen beskæftigelsesdygtighed” (employability) (ibid.:26). Hovedsigtet er komparative fordele i konkurrence med andre stater.

Under velfærdsstaten var den demokratiske dannelse som nævnt omdrejningspunkt i skolens virke. Den ”skulle motivere den enkelte til at lade sig integrere som medborger i et deltagende demokrati” (ibid.:23). Nu har pædagogikken i stigende grad fået et økonomisk formål: at gøre staten ”finansielt bæredygtig ved at mobilisere den potentielle arbejdskraft til yderste decimal” (ibid.:25), og øget styring og kontrol fx i form af elevplaner og nationale test er netop opstået i kølvandet herpå (ibid.:24-25).

## Læringsteoretisk analyse af målingskulturen

I dette afsnit vil jeg analysere kompetence- og målingskulturen og undersøge, hvilke konsekvenser den kan have for elevernes læring. Læringsteorier beskrevet af Knud Illeris, Mads Hermansen og Per Fibæk Laursen inddrages, idet de dels hører til de førende teorier herhjemme, dels supplerer hinanden. Disse teorier er således centrale i min forståelse af et bredt læringsbegreb (jf. problemformuleringen).

### Kompetencebegrebet

Analysen tager i første omgang udgangspunkt i en definition af kompetencebegrebet. Selv om der ifølge Illeris ikke findes en entydig forståelse af, hvad kompetence er, er der, hævder han, en vis enighed om, at det ”drejer sig om at være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer” (Illeris 2013a:35). Det handler med andre ord om menneskets formåen.

Kompetencer er situationsbestemte, hvilket betyder, at ”de først kommer til udtryk og får deres endelige karakter i de situationer, der faktisk opstår” (ibid.:43). Kompetencer kan altså anvendes i sammenhænge, der ikke minder om læringssituationen (ibid.:39). Målingskulturens fokus på netop målbarhed i læringssituationen strider altså imod kompetencers langsigtede situationsbestemthed, og der er hermed en fare for, at elevernes læring indsnævres ved at blive mere kortsigtet, end kompetencebegrebet ifølge Illeris lægger op til.

Illeris rubricerer kompetencedefinitioner i ordinære og udvidede forståelser. I det ordinære kompetencebegreb ligger menneskets dispositioner, der er beskrevet som endnu ikke udfoldede muligheder eller evner forankret i generne, og potentialer, der relaterer sig til de opgaver eller handlinger, man har udviklet gode forudsætninger for at håndtere (ibid.:40). Dispositioner og potentialer ses som grundlæggende forudsætninger for kompetenceudvikling og har ifølge Illeris en åben karakter. De kan ikke beskrives eller måles udtømmende (ibid.:41-42).

Derudover rummer det ordinære kompetencebegreb en række elementer som fx kundskaber, færdigheder, holdninger, vurderinger og beslutningstagen. Også strukturel forståelse, overblik, socialitet, samarbejdsevne og selvstændighed indgår,

og den personlige profil er ”noget af det mest centrale og afgørende i kompetencerne ... [fordi] man udfolder sine kompetencer på en personlig måde” (ibid.:50).

En del af disse elementer kommer ikke eller kun sjældent direkte til udtryk i forskellige kompetencedefinitioner. Det handler om forhold som vurderinger, beslutninger eller personlig profil, der ”på grund af den stærke orientering mod, hvad der kan måles” (ibid.:53) ofte udelades. Målfokuseringen kan altså afstedkomme en indsnævring af selv det ordinære kompetencebegreb og dets forudsætninger til kun at handle om de målbare elementer, hvorved elevernes læringsfelt indsnævres.

Indsnævringen bliver selvfølgelig endnu mere markant i forhold til en udvidet kompetenceforståelse, hvormed Illeris forsøger at indfange og forstå begrebet i sin fulde bredde ved at tilføje elementer som kreativitet, empati og kritisk tilgang (ibid.:54).

I øvrigt bekræftes indsnævringen i Undervisningsministeriets behandling af kompetencebegrebet, idet man på den ene side anerkender, at begrebet ikke altid er målbart, men at læreren på den anden side må forsøge at finde metoder til måling af kompetenceudviklingen: ”I en læringsmålstyret undervisning er læreren omhyggelig med for alle mål at afklare hvordan, der kan iagttages tegn på læring. Det gælder også for de mål, hvor læringsudbyttet ikke nemt kan iagttages” (Undervisningsministeriet 2014:13). Læreren opfordres altså til at gøre det ikke-målbare målbart, og det har med Illeris’ ord alvorlige konsekvenser, idet ”de vanskeligt målbare [kompetence]elementer ... er af afgørende betydning for både samfundet og den enkelte” (Illeris 2013a:147).

Endelig kan tendensen til at overse den personlige profil, som jeg fx ser udspillet i opstillingen af tegn på læring gældende for alle elever (Undervisningsministeriet 2014:20), have den konsekvens, at elevernes kompetenceudvikling ensliggøres, hvilket hverken kan være i den enkeltes eller samfundets interesse.

### **Kompetenceformlen**

Til beskrivelse af eleveres kompetenceudvikling formulerer Illeris en kompetenceformel: ENGAGEMENT – PROBLEM – REFLEKSION

De tre komponenter er ufravigelige forudsætninger for, at kompetenceudvikling i relation til det udvidede kompetencebegreb kan finde sted.

Ved *engagement* henvises der både til læringsindholdet og –miljøet. Læringsmiljøet må virke engagerende, så eleverne får lyst til at involvere sig. De skal så vidt muligt arbejde ud fra egne interesser og perspektiver, og det faglige indhold må sættes ind i større og vedkommende sammenhænge (Illeris 2013a:103). For mig at se kan et konsekvent fokus på læringsmål i værste fald betyde, at læreren nedprioriterer elevernes engagement ved primært at have interesse i præstationerne og ikke så meget i læringsmiljøet og elevernes tilknytning til stoffet.

Ved *problem* forstår Illeris det, at eleverne i undervisningen skal finde løsningen på problemer, som har relation til relevante praksisfelter uden for skolen, eller som ”vedkommer [eleverne], og som de finder det værd at engagere sig i” (ibid.:108). At arbejde problemorienteret ligger ikke nødvendigvis inden for rammerne af snæver målbarhed, så der kan med det øgede målfokus også være en fare for, at dette element i kompetenceformlen nedprioriteres.



En *refleksion* finder sted, når de lærende ”individuel og kollektivt [tager] et overblik over, hvad [de] er og har været involveret i, og hvordan det går og er gået i forhold til det, man gerne vil opnå” (ibid.:109). Der skal finde refleksioner, som rummer erfaringer og overvejelser om læring, sted.

Her ses umiddelbart en parallel til målbarheds- og evalueringskulturen, men ifølge Illeris bør refleksionen være rettet mod både den følelsesmæssige og intellektuelle erfaringsbearbejdelse og det meningsgivende og ikke kun mod selve præstationen (ibid.:110). Refleksion er således et bredere begreb end snæver evaluering.

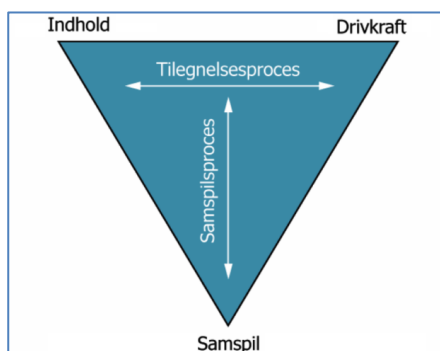
Når der i målingskulturen således er fare for nedprioritering af kompetenceformlens tre faktorer, der som nævnt er forudsætning for kompetenceudvikling i bred forstand, kan det betyde, at elevernes læringsudbytte indsnævres.

### Læringens 2 processer og 3 dimensioner

Læring består ifølge Illeris altid af to ”forskellige processer, som begge skal være aktive, for at læringen kan finde sted” (Illeris 2012:20). Den ene proces er et *samspil* mellem individet og de sociale og materielle omgivelser. Den anden er den interne bearbejdelse og *tilegnelse* af impulserne fra samspillet. (Kursiveringer anvendes i dette afsnit ved begreber med direkte tilknytning til Illeris’ læringsmodeller).

Tilegnelsesprocessen omfatter to dimensioner. Den *indholdsmæssige* drejer sig om det, der læres. Den anden, *læringens drivkraft*, handler om, ”hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen kræver. Der er tale om motivation, følelser og vilje ... Det, man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere” (ibid.:22). Her ses en klar parallel til begrebet ”engagement” i kompetenceformlen.

Når hertil føjes *samspilsdimensionen*, kan enhver læreproces siges at indbefatte 2 processer og 3 dimensioner, som det fremgår af nedenstående figur:



Læringens processer og dimensioner  
(efter Illeris 2012:21)

Til samspilsdimensionen hører individets samspil med medmennesker og omgivelser – herunder altså relationen til kammeraterne og læreren. Disse relationer har ifølge Illeris afgørende betydning for elevernes læring, hvilket professor Per Fibæk Laursen med henvisning til pædagogisk forskning også understreger: ”Man kan måle, at i klasseværelser, hvor der er god atmosfære, der lærer eleverne mere. Undervisning er et forhold mellem levende mennesker” (Laursen 2012).

Med målingskulturens stærke fokus på læringsresultater kan jeg være bekymret for, at man overser relationernes betydning. Der er fare for, at læreren bliver præstationsbedømmer og dermed ikke gør sig til nødvendig garant for det gode og trygge læringsmiljø, hvilket kan medføre reducerede læringsmuligheder.

Drivkraftdimensionen rummer som nævnt elevernes motivation og vilje til at indgå i læreprocesserne. I et radioprogram udtaler Illeris sig om den effektivitetstendens, der præger vor tids målkultur: ”Vi er tilbøjelige til i vores verden at tro, at det er rationelt og effektivt, når man går direkte til sagen, og man opfatter læring som en slags produktionsproces. Og sådan fungerer det altså ikke. Vi er levende mennesker med følelser og interesser, og både bevidst og ubevidst er det vigtigt for os, hvordan vi har det med at lære de ting, det drejer sig om” (Illeris 2013b). Motivation har altså stor betydning for læringen, og hvis man i sin undervisning kan formidle indholdet på en måde, ”så det hænger sammen med de interesser og erfaringer eleverne umiddelbart har, så bliver det mere interessant, og så bliver der lært mere” (ibid.). Dette udgør for mig at se et meget vigtigt omdrejningspunkt i Illeris’ læringsforståelse. Motivation kan øge læringsudbyttet.

Det understøttes af professor Mads Hermansen. Han skelner mellem ”informationstilegnelse”, der er uden forbindelse til liv og mening, og ”genuin læring”, som er et begreb for den læring, der hele tiden hjælper med at fortolke livet (Hermansen 2006). Den genuine læring må indskrives i meningsfulde sammenhænge, hvilket bl.a. kan ske ved i undervisningens forfase at vække elevernes interesse, nysgerrighed og forforståelser (Hermansen 2011) – altså deres motivation.

Hermansen folder også motivationsbegrebet ud i sin ide om, at læreren må have en ”empatisk rettetthed” mod elevernes læring og fortolke ”elevernes fortolkning af det sagte og danne sig et billede af, om det giver mening hos eleverne” (Hermansen 2012). Rummet for læring må have et motiverende og meningsskabende sigte.

Fibæk Laursen omtaler også motivation og drivkraft som et bærende element i læringsprocesser: ”Læring foregår inde i hovederne på eleverne, så man kan ikke engang se deres læring. Eleverne lærer kun noget af det, de selv gør, og kun hvis de beslutter sig for, at de vil lære noget” (Laursen 2012).

Vigtigheden af elevernes motivation i læreprocesser er nu klarlagt ud fra både Illeris, Hermansen og Fibæk Laursen.

Målingskulturens ensidige fokus på målbarhed og synlig læring kan i mine øjne medføre, at drivkraftdimensionen på linje med samspilsprocessen nedprioriteres eller indsnævres til kun at omhandle præstationer, hvilket kan øge elevernes læringsforsvar (Illeris 2013a: 95) og dermed mindske læringsudbyttet.

Slutteligt vil jeg hævde, at et snævert målfokus strider imod forståelsen af læringens kompleksitet og uforudsigelighed, som Illeris og Fibæk Laursen gør sig til talsmænd for. Illeris beskriver med sin samlede lærings- og kompetenceteori læring som en kolossalt kompliceret og sårbar proces, der ikke kan begribes og styres inden for en produktions- og input-output-tænkning (Illeris 2012:34). Det samme siger Fibæk Laursen: ”Skolen og lærerne har absolut ingen magt over eleverne og deres læring. De kan ikke kontrollere og styre eleverne og hvad, de lærer ... Der er noget gådefuldt over undervisning og læring” (Laursen 2012). Når man via målstyring forsøger at kontrollere elevernes læring, overser man altså læringens grundlæggende ubestemmelighed og uforudsigelighed, og eleverne mister spontane og ikke-planlagte læringsmuligheder.

### **Målingskulturens konsekvenser for elevernes læring**

Resultatet af min læringsteoretiske analyse af målingskulturens konsekvenser for elevernes læreproces (første del af problemformuleringens spørgsmål 1) kan sammenfattes i følgende hovedpunkter:

Med det snævre kompetence- og målfokus er der fare for:

#### 1. at elevernes læring indsnævres

Elevernes læring centrerer om et snævert fagligt felt, hvilket i min analyse begrundes med (de kursiverede ord refererer til læringsteoretiske fagbegreber anvendt i analysen):

- et snævert syn på *kompetencebegrebet* (dets situationsbestemthed, forudsætninger og ikke-målbare elementer overses)
- nedprioritering af elevernes *engagement*
- nedprioritering af *problemorienteret undervisning*
- indsnævring af *refleksionen* om læringen, erfaringsdannelsen og det meningsgivende
- tendens til at overse *læringens grundlæggende uforudsigelighed*

#### 2. at elevernes læring mindskes

Det betyder, at eleverne ikke lærer så meget, som det er muligt. I min analyse er det begrundet med:

- nedprioritering af elevernes *engagement, drivkraft og motivation*
- nedprioritering af *sampilsprocessen*

#### 3. at elevernes læring ensliggøres

Dette begrundes med:

- tendens til at overse kompetencebegrebets personlige profil

### **Dannelsesteoretisk analyse af målingskulturen**

I dette afsnit analyseres kompetence- og målingskulturen med henblik på at undersøge, hvilke konsekvenser den kan have for elevernes dannelsesproces. Først vil jeg gøre rede for dannelsesbegrebets berettigelse. Derefter er det nødvendigt med en indkredsning af det meget komplekse begreb, og til sidst vil jeg undersøge dannelsesprocessens vilkår i målingskulturen og de heraf følgende konsekvenser for elevernes dannelse.

#### **Dannelsesbegrebets berettigelse**

Ifølge Illeris er kompetencebegrebet det begreb, der ”bedst indfanger karakteren af det, som skal til, for at man kan fungere hensigtsmæssigt i det nuværende samfunds mange forskellige sammenhænge” (Illeris 2013a:13). Han kritiserer dannelsesbegrebet for bl.a. ikke at relatere sig til arbejdslivet (ibid.). Det er jeg ikke enig i. Jeg vil senere inddrage dannelsesteori af den tyske professor, Dietrich Benner, der netop fremhæver arbejdslivet som ét af de praksisområder, dannelsen udfoldes indenfor.

I min indkredsning af dannelsesbegrebet vil det desuden fremgå, at dannelse rummer mere end et menneskes kompetencer eller formåen, og her ligger for mig at se netop dets berettigelse. For at gøre vores elever bedst muligt og bredt set livsduelige skal vi

ikke bare medvirke til deres kompetenceudvikling, men til hele deres dannelsesproces.

### **Indkredsning af dannelsesbegrebet**

Ordet ”dannelse” kommer af det plattyske ord ”dan”, som betyder ”gjort”. Menneskets dannelse handler altså om, hvad det har at gøre eller om, hvad dets opgave er (Jensen 2005). Opgaven kan defineres ud fra det tyske ord for dannelse, Bildung, der kommer af ordet ”Bild” (billede). Menneskets opgave er at blive menneske eller at forme sig i sit eget billede (ibid.).

Opgaven består overordnet set af to dialektisk forbundne processer: dels en individualisering eller tilblivelsesproces, dels en socialisering, der handler om menneskets indstilling til, handlen i og vekselvirkning med omverdenen. Det udtrykkes fx i Klafkis begreb ”kategorial dannelse”, som ”er dannelse i dobbelt betydning, at en virkelighed kategorialt har åbnet sig for et menneske, og at dette menneske netop derved selv er blevet åbnet for denne virkelighed” (Oettingen 2010:83). En gensidig åbning og vekselvirkning mellem individ og verden finder altså sted.

De to dialektiske processer uddybes i det følgende.

### **Tilblivelsesproces**

Dannelse forstået som tilblivelsesproces ”foreskriver mennesket en ... ontologisk værensbestemmelse, nemlig den: at det er vores natur og livsopgave at blive ”gebildet”” (Larsen 2013a:17), hvilket er i tråd med Søren Kierkegaard, der ”gør gældende, at hvert enkelt menneske er anlagt til at skulle blive sig selv” (Øhrstrøm 2007). Opfattelsen hviler på et essentielt menneskesyn: det enkelte menneske har en essens. Det ”er” noget i sig selv, og tilblivelsesprocessen handler om at vække essensens til live, at komme til sig selv. Med Benners ord må den enkelte simpelt hen blive til som menneske (Komischke-Konnerup 2014:121).

Den østrigske professor Gert Biesta siger, at tilblivelsesprocessen, som han kalder subjektifikation, har til formål, at vi som unikke individer kommer til syne i verden og etablerer en tilstedeværelse og et nærvær der (Biesta 2011:93). Med tilsynekomsten udtrykker det enkelte menneske gennem sin unikhed, hvordan det på den ene side adskiller sig fra de større, overordnede ”ordner”, som det på den anden side altid er en del af (ibid.:93-94). Netop tilstedeværelsen i og vekselvirkningen med verden udgør dannelsens anden proces, som behandles i det følgende.

### **Socialisering som indstilling til verden**

Med socialisering menes her menneskets indstilling til og handlen i verden. Tilblivelsesprocessen kan ikke finde sted uafhængigt af socialiseringen. Tværtimod handler dannelse ifølge Anders Fogh Jensen om, at man ikke er sig selv nok, men at man overskrider sig selv og går vejen om det almene for først sekundært at kende sig selv og ”blive til”. ”Dannelsen går udad mod selvforglemmelsen, ikke med det mål at finde sig selv, men med det mål at finde verden” (Jensen 2004). Han siger også: ”Den der insisterer på navleperspektivet, lader ikke verden føde sig” (Jensen 2005). Man må erhverve sig erfaringer med og i verden for at kunne overskride sig selv og derved blive sig selv.

I den forstand rummer dannelse en orienteringssans (Jensen 2004). Mennesket må orientere sig i verden og være receptiv for herigennem at erhverve sig de erfaringer, som dannelsesprocessen knytter sig til.

Centralt i professor Finn Thorbjørn Hansens dannelses tanker er også det receptive. Et af hans kernebegreber i forbindelse med dannelse er ”at stå i det åbne”. Dannelse handler netop om en tilgang, der holder os åbne for begivenheden, for det, som sker i tilværelsen. Det indbefatter en tilbageholdende, lyttende og modtagende holdning til livet (Hansen 2005), hvilket han uddyber med henvisning til den tyske filosof, Hannah Arendt. Hun skelner mellem ”at erkende”, hvilket har med en villende og bemestrende omgang med verden og os selv at gøre, og ”at tænke”, der handler om forståelse og søgning efter mening. Mennesket kan ikke ”ville” en tænkning, men det, vi kan, er at forholde os åbne og give plads for forundringen (ibid.). Med tænkningen og den åbne tilgang får mennesket altså mulighed for at opleve tilværelsen som meningsfuld.

### **Socialisering som handlen i verden**

Socialiseringen rummer som nævnt ikke kun menneskets indstilling til verden, men også dets handlen heri. Det udtrykkes bl.a. hos Benner og Biesta.

Ifølge Benner dannes mennesket som menneske, når det handler (Komischke-Konnerup 2014:121). Dannelsen udfolder sig igennem handlen. Og denne bliver sig selv som menneske via handling udspiller sig ifølge Benner inden for seks fælles menneskelige praksisområder: arbejde, politik, etik, æstetik, religion og pædagogik.

Som nævnt hævder Biesta, at dannelse er forbundet med, at menneskets unikhed kommer til syne i verden. Og denne tilsynekomst afsløres gennem handling. Mennesket må tale og handle sammen i den offentlige, politiske sfære (Biesta 2011:96), og dermed gør Biesta sig til talsmand for en politisk eller demokratisk dannelsesforståelse (i denne sammenhæng bruges de to begreber synonymt).

### **Handlen i verden er mere end demokratisk dannelse**

Ovenstående afsnit afspejler et spændingsfelt i forståelsen af de handleevner, som dannelsen rummer. Handlingsaspektet kan forstås som deltagelse og handlen i det offentlige rum som udtrykt af Biesta, eller det kan forstås bredere som af Benner i og med de seks praksisområder.

Finn Thorbjørn Hansen deler den brede forståelse af handleevnerne. For ham er der behov for at gentænke det demokratiske dannelsesbegreb og udvide det til at omfatte et eksistentielt perspektiv, hvilket forudsætter et ”ikke-politisk område, der omhandler de mere æstetiske og eksistentielle aspekter af tilværelsen ... som også kræver tilgange af mere poetisk og (livs)filosofisk karakter” (Hansen 2012:217). Han refererer bl.a. til K.E. Løgstrup, der ligesom ham selv står i den eksistensfilosofiske tradition, og som siger, at skolens egentlige formål ikke er demokratisk dannelse, men tilværelsesoplysning i langt bredere forstand (Bugge 2014:12-13).

Den forståelse er jeg meget enig i. Det livsduelige menneske må kunne agere inden for en række praksisområder og ikke kun det politiske. Skolens dannelsesopgave rummer i mine øjne derfor mere og andet end det demokratiske aspekt.

### **Kritisk og ansvarlig handlen**

Handlen i verden er en del af dannelsens socialiseringsproces. Ofte er begrebet socialisering forbundet med en affirmativ tilgang og dét at indordne sig under givne

ordner, men et vigtigt aspekt af dannelsesforståelsen er den kritiske forholdemåde, der kan føres tilbage til Kants myndighedsbegreb. Dannelse skal forstås inden for spændingsfeltet mellem emancipation (frigørelse fra ”ordnen”) og participation (deltagelse) (Oettingen 2010:67).

Et eksempel herpå er den sene Klafki, der udvider sin teori om kategorial dannelse til en kritisk-konstruktiv teori, hvis didaktiske formål er evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Også Benner betoner kritikens betydning, idet dannelsesprocesser for ham altid må være frie for at være dannende (Kommischke-Konnerup 2014:122). Menneskets handlen i verden må således både være solidarisk, ansvarlig og kritisk.

### **Opsummering**

Som det fremgår, opfatter jeg dannelse som en tilblivelsesproces, der sker i og med menneskets selvforbyggende vekselvirkning med verden, hvorigennem det ved at møde det almene kommer til sig selv og skabes som selvbestemmende, frit individ. Det fordrer og resulterer i en åben og receptiv tilgang til og en ansvarlig, medbestemmende og kritisk handlen i verden. Handleområderne forstås ikke kun i snæver forstand knyttet til den offentlige, politiske sfære, men bredt set til tilværelsens mangeartede aspekter.

### **Dannelsens vilkår i målingskulturen**

Hvilke vilkår har dannelsen i målingskulturen? Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på målbare kompetencer for elevernes dannelsesprocesser? Disse spørgsmål er indbefattet i min problemformulerings spørgsmål 1, og jeg vil i det følgende forsøge at besvare dem.

Det fremgår af de forrige afsnit, at dannelsesbegrebet er meget komplekst. Der findes ingen kortfattede, udtømmende definitioner af det, hvorfor man heller ikke kan opstille indiskutable tegn på, at dannelsesprocesser finder sted. Dette taler i sig selv imod tendensen til specifikke målinger. Dannelse er andet og mere end målbare vidensophobning (Jensen 2004). Hvor kompetenceudvikling i målingskulturen er knyttet til præstationsevner, hænger dannelse i min forståelse sammen med eksistentielle livsfænomener og menneskets tilgang hertil, hvilket ikke lader sig kontrollere eller måle.

På baggrund af dannelsens ikke-målbare vilkår vil jeg derfor konkludere, at dannelsesprocesser har ringe vilkår i en målingskultur, der lægger vægt på kvantitative og sammenlignelige målinger. Mennesket må i min optik både vide og kunne noget for at møde og begå sig i verden, så i den forstand er kompetencer og dannelse to forbundne størrelser. Men tendensen til at favorisere snævre, målbare kompetenceelementer kan betyde en nedprioritering af den ikke-målbare dannelse.

### **Målingskulturens konsekvenser for elevernes dannelse**

Dannelsens ringe vilkår i målingskulturen kan få konsekvenser for eleverne. Der er fare for, at de på positivistisk vis objektiviseres og gøres til genstand for rationel styring i konkurrenceevnens tjeneste og derved med et Illeris-begreb ses som ”det opportunistiske menneske” (Illeris 2014:8) i modsætning til det essentielle, hermeneutisk-kritiske menneskesyn, der er indeholdt i min dannelsesforståelse. Konsekvensen heraf kan være manglende tilblivelsesmuligheder.

Et dannet menneskes receptive indstilling til verden fordrer en ydmyghed over for ”det andet”, hvilken risikerer at gå tabt med de indskrænkede dannelsesmuligheder. Målingskulturen lægger op til elevernes bemestrende tilgang til verden med fokus på egne præstationer, hvilket kan fratage dem evnen til solidarisk og ansvarlig handlen i verden (Biesta 2011:78) med evt. følger af både økologisk, mellemmenneskelig og økonomisk karakter.

Når mennesket i Arendtsk forstand mister muligheden for tænkning, fratages det til en vis grad også oplevelsen af tilværelsens meningsfuldhed, der som nævnt netop udspringer af tænkningen.

Et dannet menneske kan udfolde sine handleevner livsdueligt inden for tilværelsens mangfoldige områder. Nedprioriteres dannelsen, risikerer man, at eleverne ikke udvikler den ønskede livsduelighed.

Endelig kan man ved nedprioriteringen af elevernes ansvarlige, kritiske deltagelse hævde, at demokratiet er truet. Et demokrati bygger på individets ansvarlige deltagelse og handlen og på dets ret til kritik. Opdrages eleverne ikke til denne forholde- og handlemåde, kan det i mine øjne skade den demokratisk-kritiske kultur. Ovenstående illustrerer, at dannelsesstabt i skolen kan få meget store konsekvenser både for den enkelte, for samfundet og for verdenssamfundet.

## **Empiri: fokusgruppeinterview**

Som empirisk undersøgelsesmetode har jeg valgt et fokusgruppeinterview med fire kollegaer som informanter.

### **Formål**

Formålet med undersøgelsen er at verificere mine teoretiske analyseresultater og afdække informanternes handlingsforslag (jf. problemformuleringen).

### **Begrundelse for metodevalg**

Et fokusgruppeinterview er som kvalitativ forskningstype velegnet til, at data fortolkes og præsenteres i en ikke-talmæssig form, fx som tekst (Launsø, Olsen & Rieper 2011:108). Min undersøgelse rummer komplekse begreber (læring og dannelse), som netop ikke egner sig til kvantitative analyser, hvilket begrundet mit metodevalg.

I fokusgrupper produceres data via gruppeinteraktion omkring et forskerbestemt emne (Halkier 2009:9). Metoden er også i den henseende velegnet her, da undersøgelsens formål lægger op til, at informanterne aktiverer og udtrykker ellers passiv viden og erfaring inden for et forskerbestemt emnefokus.

### **Strukturering og forskningstype**

Der er valgt et semistruktureret interview bygget op omkring den såkaldte tragtmudel, hvor man starter åbent og slutter mere struktureret (Halkier 2009:39), hvilket understøtter kombinationen af informantrefleksioner og forskerstyring. Forskningstypen er forklarende og handlingsrettet, idet hensigten er dels at kunne forklare forholdet mellem en årsag (målingskulturen) og dens virkninger, dels at pege på handlemuligheder i forhold til at dæmme op for disse virkninger (Launsø et al 2011:16-23, 33-39).

### **Analytisk tilgang**

Da undersøgelsens formål er centreret omkring verificering af mine teoretiske analyser, vælges en teoretisk tilgang til interviewet (Brinkmann & Tanggaard 2010:53).

### **Informanter**

Deltagerne er, for at undgå at min viden om informanternes holdninger og erfaringer skulle spille ind, tilfældigt udvalgt via invitation pr. mail til alle mine lærerkollegaer. Faktoren "tid" er meget afgørende netop nu, hvor mange lærere er tidspressede, så det har været vigtigt for mig, at dem, der havde tid og interesse for emnet, kunne melde sig.

Hensigten var at rekruttere 4-5 deltagere for at sikre sig på den ene side en levende interaktion og på den anden side et overkommeligt transskriptions- og analysearbejde. 5 kollegaer meldte sig. 1 meldte pga. tidspres fra på dagen.

### **Interviewguide**

Interviewguiden (bilag 1) er bygget op omkring to samtalerunder, der hver indeholder forskningsspørgsmål formuleret med afsæt i projektets problemformulering:

1. samtalerunde:

- Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på kompetencer og målinger for elevernes læringsudbytte?
- Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på et bredt læringsbegreb?

2. samtalerunde:

- Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på kompetencer og målinger for elevernes dannelsesprocesser?
- Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på dannelse?

Forskningsspørgsmålene omsættes i guiden til 11 interviewspørgsmål, idet antallet af hensyn til kompleksiteten ikke må overstige 8-12 (Launsø et al 2011:156). I interviewspørgsmålene gøres forskningsspørgsmålene mere ligefremme (Brinkman & Tanggaard 2010:39).

Halkier anbefaler, at man ud fra tragtmødelen lægger ud med åbne, beskrivende og derefter vurderende startspørgsmål for at få informanterne til at fortælle ud fra egne erfaringer (Halkier 2009:41), hvilket jeg har fulgt. Et eksempel fra min interviewguide kunne være: *"Hvordan arbejder I med mål og målinger i jeres undervisning?"* og *"Hvordan vurderer I dette arbejde?"* Derefter følger nogle mere målrettede opfølgningsspørgsmål som fx: *"Hvordan kan et stort fokus på mål påvirke elevernes læring?"*

### **Etik**

De etiske forholdsregler, jeg har truffet i forbindelse med min undersøgelse, er inspireret af Brinkmanns fire tommelfingerregler for etik i den kvalitative forskning (Brinkmann 2010:443-445). Jeg har således taget højde for kravene om deltagerens informerede samtykke, om fortrolighed og anonymitet, om konsekvenserne for deltagelse, der handler om, at interviewet kun anvendes af mig og kun til dette projekt, og om, at jeg har klarlagt min forskerrolle ved fx at oplyse om, at jeg for at kunne verificere mine analyseresultater bevidst benytter mig af ledende spørgsmål.



### **Gennemførelse**

Interviewet indledtes jf. interviewguiden (bilag 1) med en introduktion. Blandt andet gjorde jeg det klart, at jeg som facilitator for at fremme informanternes levende interaktion ville tilstræbe en lyttende og tilbageholdende indstilling, men at jeg på den anden side selvfølgelig ville sørge for at holde samtalen i gang. I praksis oplevede jeg at blive mere aktiv end først tilstræbt i 2. samtalerunde, der handlede om dannelse, hvilket jeg tilskriver, at begrebet var svært at håndtere for informanterne. Mere herom i afsnittet ”Validitet og reliabilitet”.

### **Transskribering**

Transskriberingen er foretaget med udgangspunkt i Halkiers retningslinjer (Halkier 2009:71-72):

- ufærdige sætninger og meget korte udtryk udskrives
- samtalen renses ikke for småord som ”øh”
- ordstillinger bevares
- pauser angives med ...
- øvrige udtryk som fx latter skrives i ( )

Retningslinjerne anvendes i et forsøg på i en vis udstrækning at opveje den reduktion af selve interviewet, som enhver transskribering er.

### **Analyse og fortolkning**

Min analyse er bygget op ud fra Halkiers 3-trins analysemodel: kodning, kategorisering og begrebsliggørelse (Halkier 2009:72-76). I kodningen har jeg sat hovedoverskrifter på de dataelementer, der meningsmæssigt hænger sammen. Et eksempel kan ses i bilag 2. Derefter er kodningens overskrifter sat i forbindelse med eller modsætning til hinanden inden for i alt 12 kategorier (også bilag 2). Endelig foretog jeg en begrebsliggørelse af kategorierne, hvorved jeg sammenholdt dem med begreber og resultater fra mine teoretiske analyser (bilag 3). Dette førte til følgende analyseresultater:

#### Indsnævret læring

En af mine konklusioner i den læringsteoretiske analyse af målingskulturen var, at der i målingskulturen er fare for en indsnævring af elevernes læring i den forstand, at målbar viden fortrænger de bredere kompetencer. Det bekræftes af tre informanter – bl.a. i disse citater:

*Informant 3: ... jeg synes, det bliver nogen gange for specifikt. Så skal du forklare dem lige præcis det begreb, men hvad med alt det andet, som vi ligesom sier fra, fordi vi kun kigger på det begreb.*

*Informant 2: ...når man så bliver meget målspecifik især måske i naturfagene, så mangler man for mig alt det der – ja, så kan jeg måle på og teste dem i, om de ved, hvad induktion er – men om de ved, hvor vi bruger det henne – øh.*

Her udtrykkes en bekymring for, at man med en målspecifik undervisning sier noget fra eller overser dét at gøre læringen brugbar i en større sammenhæng, hvilket netop kendetegner den brede kompetenceforståelse.

Men én af de tre informanter samt den fjerde mener ikke, at faren for indsnævring af elevernes læring i praksis er så stor:

*Mette: Men får I så ... altså fastholder I det der med at undervise i det, der ikke kan måles?*

*IF2: Jeg kan ikke lade være.*

*IF1: Sådan har jeg det også. Jeg kan heller ikke lade være.*

Interviewet bekræfter altså på den ene side min teoretiske analyse, men på den anden side kan nogle lærere i praksis ikke lade være med at modvirke indsnævringen.

### Motivation

Et andet læringsteoretisk analyseresultat slog fast, at der i målingskulturen kan ske en nedprioritering af elevernes motivation med både indsnævret og indskrænket læring til følge. I interviewet bekræftes det af to informanter:

*Mette: ...får vi fx arbejdet nok med elevernes engagement i læringsprocessen? Motiverer vi dem eller hvad, hvad er jeres erfaring? Får I gjort det sideløbende med, at I er smadder gode til at opstille mål og arbejde med det?*

*IF1: Jeg synes desværre ikke helt, jeg oplever, der er nok tid til det... Det er sådan jeg tænker: "Nej, det kan vi ikke nå."*

*IF3: Jamen også i langt mindre grad det der med: "Hvad synes I er spændende? Hvad optager jer?" Altså hvor man tidligere kunne lave et helt mindmap på tavlen i natur/teknik. "Hvad synes I bare er megaspændende?", og så tog man udgangspunkt i det. Det gør man knap så meget mere, eller det gør jeg i hvert fald ikke.*

To informanter nuancerer udsagnene ved at påpege, at læringsmålene i nogle tilfælde kan være motiverende i sig selv:

*Mette: Altså, det engagerer også nogle af eleverne, at der er et mål?*

*IF1: Ja, det gør det.*

*IF4: Ja, til en vis grad.*

Der er altså tegn på, at informanterne dels bekræfter min påstand om, at målinger kan svække elevernes motivation, dels nuancerer den.

### Dannelse

I interviewsituationen stod det klart, at informanterne ikke havde en sikker forståelse af dannelsesbegrebet – heller ikke efter, at jeg havde defineret det ud fra min forståelse. Således havde de behov for en indkredsning:

*IF3: ...det kan være en person, det kan være et eller andet specielt, man har oplevet, øh og det ved man jo ikke rigtig, hvad er, men altså fx i musik, der tænker jeg da ofte det der med at præsentere dem for noget, som ligger ud over det, de normalt støder på.*

*IF2: Men også det, der ligger helt derinde (peger på brystet) i det, vi er. Altså også som nation og kulturbaggrund. Ja jeg TVINGER dem jo til at synge morgensang.*

*IF3: Ja, og så senere finder man ud af teksten: "Gud NEJ hvor er den smuk, den tekst, og den gør noget ved mig.*

*IF3: Jeg ville jo så gerne have, de var sådan... havde en... en grundlæggende klangbund for... hvem man er ...*

*IF1: Jeg tænker også et HELT menneske eller sådan.*

Resultaterne af min dannelseseoretiske analyse verificeres af alle fire informanter, idet de talte om, at målingskulturen indskrænker elevernes dannelsesmuligheder. Men bekræftelsen blev ikke så nuanceret, som hvis begrebet havde været mere indgående kendt af informanterne. De dannelseseoretiske begreber anvendt nedenfor er således heller ikke brugt af informanterne selv. Dem har jeg tilføjet dels i selve interviewet, dels i min fortolkning af udsagnene.

I en ordveksling om, at etisk og kritisk stillingtagen er vigtig, siges følgende:

*IF2: Jeg arbejder med celler og mutation i forbindelse med kræft... man kan have et forkortet kromosom. Og hvis man har det, så har du risiko for at udvikle kræft...Og det kan jo findes. Det kan vi analysere på alle mennesker. Men skal vi gøre det? Og hvad nu hvis vi har en familie, hvor moren og faren har kræft, skal vi så undersøge børnene? Hvis nu børnene har det der forkortede kromosom, skal vi så fortælle dem det?... Alle de der ting. At sidde og snakke med 9. klasse om det ... men sommetider så oplever jeg bare, at det er lige præcis der, filmen knækker: det har vi ikke tid til.*

På mit spørgsmål om, hvad man prioriterer over den etiske og kritiske stillingtagen, svarer IF2:

*Hvad er et gen? Hvad er en mutation? – og alle de der ting... Alle de der ting vi kan sætte et kryds ved.*

Den viden, der kan måles i fx et afkrydsningskema, prioriteres altså fremfor dannelsesmæssige elementer.

Det samme afspejles i en interviewsekvens, der handler om menneskesynet i målingskulturen.

*IF3: Jamen det er ... mmm altså en elev, som er god til at gå i skole... Altså sådan en typisk ... pige måske jeg ved ikke, som gør det der bliver sagt og opfylder de mål... som ikke øh spræller så meget i nettet... hvor det, man kan udenom, ikke er så vigtigt... Det synes jeg er et tilpasset menneske... Ja sådan fattigt i hvert fald.*

En anden informant uddyber det:

*IF1: Ja, lidt fattigt, ja... hvis det er en elev, der er rigtig god til at opfylde alle de her test, men ikke kan så meget andet, så er det ikke et helt menneske... så bliver det sådan lidt robotagtigt, ikk'... Altså der er ikke den der, den fri tanke og sådan lidt mere reflekterende menneske også.*

Dannelsen og det etisk, kritisk og demokratisk bevidste menneske er ifølge de fire informanter altså i fare i målingskulturen.

Én af informanterne nuancerer udsagnene ved at hævde, at dannelsen ikke har så ringe kår i indskolingen som i udskolingen, fordi der i indskolingen i højere grad er tid til at præge eleverne til at have en åben indstilling:

*IF1: Jamen det kan jeg godt finde på at snakke med de små om. Jamen... du kan ikke bare sige, det er dårligt... Du kan ikke bare sige, jamen det det det er jo ulækkert. Eller det er pænt sådan, det er ikke sikkert at ... ham der sidder derover synes det, eller hende der sidder der. Det er jo forskelligt, hvad man synes.*

### Handlingsaspektet

Interviewet handlede som nævnt også om, hvordan man i praksis kan fastholde fokus på et bredt læringsbegreb og på dannelse.

Tre af dem udtaler sig i den forbindelse om læringsbegrebet, idet de fx foreslår, at man går ind til sin undervisning med bredere målformuleringer og en ikke så fastlagt ide om, hvad undervisningen skal munde ud i:

*Mette: Det vil sige, du ville gå ind til en undervisning uden at have læringsmål?*

*IF3: Jaaa altså uden at... have en skjult agenda. Ikk' altså.*

*IF1: Altså... jeg laver ind imellem sådan et øh mindre projekt i øh i tyskklasserne, hvor... der er et overordnet mål som er, jamen de skal præsentere deres viden om 2. verdenskrig på tysk. Det er det overordnede emne, men ellers, så er der ikke rigtigt noget sådan... Altså. ... Resten det er op til dem. Der synes jeg, der kan jeg få dem mere ud i sådan noget... Ja, der kan være mange måder at gøre det på, ikk.*

I forhold til dannelse giver informanterne forslag om en dannelsesuge, om at arbejde med etik og moral som tværfagligt emne og om, at læreren i undervisningen må være mere åben over for elevernes aha-oplevelser. Forslagene er ikke så nuancerede og håndgribelige, og de bærer præg af, at dannelsesbegrebet er svært håndterbart for informanterne.

### **Validitet og reliabilitet**

Undersøgelsens validitet afdækkes ved at sammenholde dataindsamling og analyse med formålet, som var at verificere de teoretiske analyseresultater.

I forhold til læringsbegrebet vurderer jeg validiteten til at være høj. Informanternes svar giver et detaljeret billede af deres opfattelse af målingskulturens konsekvenser for elevernes læring på en sådan måde, at jeg er i stand til at kategorisere og sammenholde dem med de teoretiske analyseresultater og også pege på mindre fravigelser.

I forhold til dannelse var validiteten jævnfør ovenstående lav. Kun unuanceret blev min teoretiske analyse bekræftet og udfoldet. En højere validitet havde således krævet et mere sikkert og nuanceret dannelsesmæssigt begrebsapparat.

Datamaterialets reliabilitet er inddraget i mine optegnelser af, hvor mange informanter der be- eller afkræftede de teoretiske analyseresultater. I analysefasen noterede jeg det ud for de kategoriseringer, som analysen mandede ud i (bilag 3), og

derudover er det nævnt i ovenstående analyseafsnit. På den måde gøres reliabiliteten til et indre anliggende. Skulle det udfoldes i et bredere perspektiv, kunne jeg have udvidet datamaterialet ved at gennemføre flere fokusgruppeinterviews.

Endelig kan det påpeges, at den randomiserede udvælgelse af informanter burde øge reliabiliteten i den forstand, at det erfarings- og holdningsmæssige felt antageligt er bredere og mere repræsentativt i forhold til det samlede lærerkollegie end ved bevidst udpegning af informanter.

### Konklusion

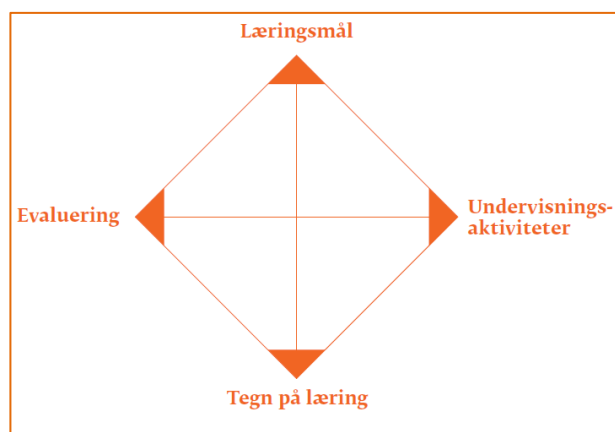
Afslutningsvist vil jeg pege på, at informanternes kun flygtige kendskab til dannelsesbegrebet har overrasket mig. Jeg havde regnet med at blive præsenteret for en bredere vifte af handlingsforslag til, hvordan dannelsesbegrebet kan fastholdes i en didaktisk sammenhæng, og her undrer det mig, at et begreb som undervisningens overordnede formål, hvorigennem dannelsesdimensionen for mig at se netop kan komme til udtryk, ikke optræder i samtalen. Det vidner i mine øjne om, at nedprioriteringen af dannelsesbegrebet i den samfundsmæssige og uddannelsespolitiske kontekst, som jeg tidligere har peget på, måske forstærkes af læreres manglende teoretiske fundament.

Endelig kan jeg dog også understrege, at fokusgruppeinterviewet både har verificeret og nuanceret mine teoretiske analyser.

### Didaktisering af en bred læringsforståelse og dannelse

I det følgende er det min hensigt at pege på, hvordan det brede læringsbegreb og fokus på dannelse kan omsættes til en undervisningspraksis (problemformuleringens spørgsmål 2). Det vil jeg gøre ved at konstruere en ny didaktisk model omfattende centrale begreber dels fra den brede læringsforståelse, som jeg beskrev i min læringsteoretiske analyse, dels fra min dannelsesforståelse, som jeg udtrykte den i det dannelsesteoretiske afsnit.

Der tages afsæt i en udvidelse og ændring af Undervisningsministeriets relationsmodel for læringsmålstyret undervisning. Den er som tidligere nævnt et godt eksempel på målingskulturens fokus på et snævert læringsbegreb og nedprioritering af dannelse, idet det slås fast, at de målbare læringsmål er omdrejningspunktet for alle valg vedrørende undervisning, og at læreren kun må iværksætte læringsaktiviteter, der kan begrundes ud fra de opstillede læringsmål (Undervisningsministeriet 2014:20). Modellen ser således ud:



*Relationsmodellen  
(Undervisningsministeriet 2014:9)*

Som et modsvar hertil har jeg udarbejdet nedenstående model for didaktisering af en bred læringsforståelse og dannelse. Den er tænkt gældende i alle undervisningsfaser og tjener altså det formål at inspirere til en undervisning, der fastholder et bredt læringsbegreb og et fokus på dannelse.



I det følgende uddybes modellens elementer med referencer til begreber fra hhv. det læringsteoretiske og det dannelsesteoretiske afsnit.

### **Formål**

Ved at opstille et overordnet formål med undervisningen skabes et modsvar til de kortsigtede og målbare læringsmål. Her kan anvendes formuleringer inspireret af det udvidede kompetencebegreb eller af dannelsesbegrebet – fx kritisk tilgang, stillingtagen, samarbejdsevne, holdninger, receptiv indstilling, refleksion og forundring. Hensigten er at lægge vægt på den langsigtede og ikke kvantitativt målbare kompetenceudvikling og dannelse. Det overordnede formål bør således formuleres i bredere formuleringer end de målbare læringsmål.

### **Mål**

Her opstilles de snævre, målbare læringsmål, der i nogle sammenhænge er både relevante og nyttige, men som må suppleres med et overordnet formål. Hensigten er således ikke at udelade læringsmål, men at supplere dem og sætte dem ind i en større sammenhæng.

### **Engagement**

Der gøres overvejelser over, hvordan elevernes egne interesser og perspektiver

inddrages i undervisningen. Elevernes drivkraft, motivation og nysgerrighed vækkes, og deres forforståelse inddrages.

### **Medbestemmelse**

At inddrage eleverne i undervisningens planlægning og gennemførelse kan være en motiverende faktor i sig selv. Men medbestemmelsen har også et andet og bredere sigte - nemlig dét at træne eleverne i aktiv, kritisk deltagelse og stillingtagen, hvilket er en vigtig del af min dannelsesforståelse.

### **Indhold**

Det brede læringsbegreb og dannelsesforståelsen stiller en række krav til kriterierne for udvælgelse af indhold. Læreren må sætte indholdet ind i større, meningsfulde og relevante sammenhænge og skabe tilknytning mellem eleverne og stoffet ved fx at arbejde problemorienteret. Det fordrer en didaktisk evne til at trække tråde fra det nødvendige indhold til det interessante og vedkommende. Der er fokus på den genuine læring, der har til formål at iværksætte elevernes meningsfulde forholden sig til og fortolkning af livet og stoffet. Der arbejdes også her på elevernes receptive indstilling til indholdet, deres modtagelighed og deres forundringsevne.

Klafki forsøger med sine epoketypiske nøgleproblemer, der defineres som de problemstillinger for mennesker og samfund, som anses som værende typiske for vores epoke, at tematisere et dannelsesindhold (Jank & Meyer 2010:191). Nøgleproblemerne drejer sig bl.a. om fredsspørgsmålet, miljøproblemet, den samfundsskabte ulighed og befolkningstilvæksten (ibid.). Temaerne tilhører den politiske sfære, så med reference til min tidligere redegørelse for, at skolens dannelsesopgave må rumme andet og mere end det politiske praksisområde, vil jeg hævde, at nøgleproblemerne selvfølgelig kan inddrages, men undervisningens indhold må samlet set inspirere til en bredere tilværelsesoplysning.

### **Samspil**

Her har læreren fokus på det gode, trygge og anerkendende læringsmiljø - herunder relationerne i klasserummet, som forskningsmæssigt set understøtter elevernes læring, og som også har indflydelse på deres socialisering i betydningen indstilling til og evne til at begå sig i fælleskabet. Samspillet har således både et lærings- og et dannelsessigte.

### **Tegn på læring**

Dette begreb optræder også i Undervisningsministeriets relationsmodel. Jeg vælger at fastholde det i min model, idet det rummer mulighed for ikke kun at have blik for det målbare, men også for den læring og dannelse, der ikke lader sig indfange af målbare parametre, men kun kan observeres som sporadiske tegn.

### **Spontanitet**

I spontanitetsbegrebet ligger for mig at se et af de vigtigste modspil til et fastlåst fokus på målbare læringsmål. Her bevarer læreren et fokus på det uforudsigelige og ikke-planlagte og skaber også plads til elevernes spontanitet og åbenhed over for det, der måtte opstå. Dels åbnes der for en bredere læring end den, der på forhånd kan målfastsættes og defineres, dels trænes det dannelsesaspekt, der netop handler om evnen til med et Finn Thorbjørn Hansen-begreb ”at stå i det åbne”.

## **Aktiviteter**

Undervisningsaktiviteterne må for at fastholde fokus på læring bredt set og på dannelse give eleverne mulighed for at træne bl.a. deres selvstændighed, aktive deltagelse, problemløsning, refleksion, vurderinger og udvekslinger i fællesskabet.

## **Differentiering/unikhed**

Differentieringsaspektet skal tjene flere formål. Det skal dels øge elevernes læringsudbytte, dels modvirke en ensliggørelse af deres læring og udvikle kompetenceelementet ”personlig profil”. Men det har også et dannelsessigte, idet dannelsen som nævnt rummer en tilblivelsesproces i betydningen udfoldelse af den enkeltes unikhed. Derfor må undervisningen skabe rum for elevernes forskelligheder og den enkeltes erkendelse af både det fælles og adskillelsen herfra.

## **Fællesskab**

En af farerne ved læringsmålstyret undervisning er som tidligere nævnt, at den enkelte elev bliver meget centreret om sig selv og egne præstationer. Derfor må begrebet ”fællesskab” nødvendigvis indgå i en didaktisk model. Den enkelte elevs dannelsesproces kan ikke finde sted uafhængigt af fællesskabet, idet dannelsen som nævnt må række ud over navleperspektivet og i selvforglemmelsen orientere sig mod verden og det almene. Derudover har fællesskabet og samspillet (jf. Illeris) stor betydning for elevernes læring.

## **Refleksion**

Helt bevidst vælger jeg at udvide evalueringsforståelsen ved i min model at anvende Illeris-begrebet ”refleksion”. Refleksionen må således rumme ikke bare en præcis klarlæggelse af læringsudbyttet, hvilket ofte knytter sig til evalueringsbegrebet, men også den følelsesmæssige og meningssøgende erfaringsbearbejdelse. Her spørges der altså ikke bare til elevernes udbytte, men også til deres forståelse af, tilknytning til og vurdering af stoffet og læreprocessen.

Hvert af punkterne i min didaktiske model er her skitseret vel vidende, at de hver især rummer langt mere, end jeg har mulighed for at udfolde her. Det er trods det helt bevidst, at modellen indeholder så forholdsvis mange aspekter, idet både det brede læringsbegreb og dannelsesforståelsen er så komplekse størrelser, at de ikke lader sig indfange i en model med fx kun 4 elementer, som i Undervisningsministeriets relationsmodel. I praksis kan alle 12 elementer i min model ikke bringes i spil i alle undervisningsforløb, men det er altafgørende, at læreren udvælger og fordyber sig i et eller flere aspekter og bevidst udfolder og skaber grobund for den brede læring og dannelsesprocesserne.

## **Konklusion**

Dette projekt afsluttes med tre overordnede konklusioner.

For det første har jeg jf. min problemformulering gjort rede for, hvilke konsekvenser et ensidigt fokus på snævre kompetencer og målinger kan have for elevernes læring og dannelse. Jeg har således peget på risikoen for, at læringen indsnævres, mindskes og ensliggøres, og for, at elevernes dannelsesprocesser hæmmes eller overses. Herved forstår jeg, at deres tilblivelsesmuligheder og tilværelsesdimensioner indskrænkes, at evnen til solidarisk og ansvarlig handlen ikke udvikles til fulde, at oplevelsen af mening og livsdueligheden mindskes, og at demokratiet i videste



konsekvens trues af elevernes manglende evne til ansvarlig og kritisk deltagelse og stillingtagen.

For det andet har jeg udviklet en didaktisk model hvis formål er at give læreren mulighed for i alle undervisningens faser at fastholde et bredt læringsbegreb og fokus på dannelse.

Endelig kan jeg for det tredje ud fra fokusgruppeinterviewet konkludere, at lærere kan have svært ved at håndtere dannelsesbegrebet og dermed bevidst facilitere elevernes dannelsesprocesser. Dette understreger for mig at se vigtigheden af netop at udvikle og tilegne sig en didaktisk model, der tager højde for og udfolder dannelsesforståelsen. Det er således ikke bare på politisk plan, men også på den enkelte skole via opkvalificering af lærerne, at de opstillede konsekvenser af målingskulturen kan udbedres og modvirkes.

## Litteraturliste

Litteraturliste og kildeanvisninger er udarbejdet i overensstemmelse med APA-standard version 6.

Kilder:

[http://library.au.dk/fileadmin/www.dpb.dpu.dk/service/studieservice/Udarbejdelse\\_af\\_litteraturhenvisninger/APA\\_2014.03.07.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.dpb.dpu.dk/service/studieservice/Udarbejdelse_af_litteraturhenvisninger/APA_2014.03.07.pdf)

[https://ucc.dk/files/ucc.dk/om\\_brug\\_og\\_angivelse\\_af\\_kilder.pdf](https://ucc.dk/files/ucc.dk/om_brug_og_angivelse_af_kilder.pdf)

## Bøger

Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget KLIM

Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden.

I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder. En grundbog* (side 429-445). København: Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010b). Interviewet – samtalen som forskningsmetode.

I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder. En grundbog* (side 29-53). København: Hans Reitzels Forlag

Bugge, D. (2014). *Løgstrup og skolen* (side 11-17). Århus: Forlaget Klim

Halkier, B. (2009). *Fokusgrupper* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Hansen, F. T. (2012). Medborgerskab i et eksistentielt perspektiv.

I: Korsgaard, O. (red.) *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse* (side 203-221). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?

I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring* (side 17-38). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, K. (2013a). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, K. (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Jank, W. & Meyer, H. (2010). *Didaktiske modeller* (side 163-200). København: Gyldendal

Kemp, P. (2012). *Filosofiens verden* (side 222-292). København: Tiderne skifter

Komischke-Konnerup, L. (2014). *Folkeskolens pædagogik – ren og klar eller praktisk og fri?*

I: Tanggaard, L., Rømer T. A. & Brinkmann, S. (red.) *Uren pædagogik 2* (side 112-128). Århus: Forlaget Klim

Larsen, S. N. (2013a). *Dannelse – en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering*. Munkebo: Forlaget Fjordager

Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik* (side 61-110). København: Gyldendal

### Tidsskriftartikler

Hansen, F. T. (2005). Dannelse som kritisk modstandsbegreb!. *Den Frie Lærerskole* 51 (4), 6-9.

### Elektroniske tidsskriftartikler

Hermansen, M. (2006). Undervisning, læring og professionalitet. *Folkeskolen*. Lokaliseret på <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/171/42571.pdf>

Hermansen, M. (2011). Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for museumsdidaktik. *Unge Pædagoger* (1), 17-22. Lokaliseret på [http://learningmuseum.dk/wp-content/uploads/2012/10/17\\_pdfsam\\_UP-Nr-1-2011\\_TRYKklar.pdf](http://learningmuseum.dk/wp-content/uploads/2012/10/17_pdfsam_UP-Nr-1-2011_TRYKklar.pdf)

Olsen, J. V. (2011): Folkeskolens nye opgave er at skabe arbejdsomme mennesker. *Undervisere* (3). Lokaliseret på <http://www.folkeskolen.dk/67100/folkeskolens-nye-opgave-er-at-skabe-arbejdsomme-mennesker-interview>

### Avisartikler

Pedersen, P.A. (2014, 28. oktober). Testskolen gør eleverne dummere. *Politiken*. Lokaliseret på <http://politiken.dk/debat/profiler/poulaaroo/ECE2437052/testskolen-goer-eleverne-dummere/>

Øhrstrøm, D. (2007, 15. juni). Dannelse er at komme til sig selv. *Kristeligt Dagblad*. Lokaliseret på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sj%C3%A6/dannelse-er-komme-til-sig-selv>

### Offentlige kilder uden personlig forfatter

Undervisningsministeriet (2013a). *Aftaletekst mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret på <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Jun/130607%20Aftaleteksten.pdf>

Undervisningsministeriet (2013b). *Master for forenkling af Fælles Mål*. Lokaliseret på <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Faelles%20Maal/130923%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.ashx>

Undervisningsministeriet (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen – vejledning*. Lokaliseret på [http://ffm.emu.dk/sites/default/files/laeringsmaalstyret\\_undervisning\\_i\\_folkeskolen\\_vejledning.pdf](http://ffm.emu.dk/sites/default/files/laeringsmaalstyret_undervisning_i_folkeskolen_vejledning.pdf)

### **Foredrag i tekstform tilgængelige på internettet**

Jensen, A. F. (2004). *Dannelse*. Diskussionsoplæg i Højskolernes elevforening [tekst]. Lokaliseret på [http://filosoffen.dk/filosoffen\\_skriver/foredrag/menneske/dannelse-i/](http://filosoffen.dk/filosoffen_skriver/foredrag/menneske/dannelse-i/)

Jensen, A. F. (2005). *Dannelse*. Foredrag på diverse højskoler og gymnasier [tekst]. Lokaliseret på [http://filosoffen.dk/filosoffen\\_skriver/foredrag/menneske/dannelse-ii/](http://filosoffen.dk/filosoffen_skriver/foredrag/menneske/dannelse-ii/)

### **Video- og lydfiler**

Hermansen, M. (2012, 9. juni). *Kærlighed og disciplin*. DR2 Danskernes Akademi [videofil]. Lokaliseret på [http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik\\_Psykologi/Kaerlighed\\_og\\_disciplin.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Kaerlighed_og_disciplin.htm)

Illeris, K. (2013b, 4. april). *Knud Illeris om læring om motivation*. DR netradio [lydfil]. Lokaliseret på <http://www.laeringsteknologi.dk/?p=1208>

Laursen, P. F. (2012, 23. februar). *Den gode undervisning*. DR 2 Danskernes Akademi [videofil]. Lokaliseret på [http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik\\_Psykologi/Den\\_gode\\_undervisning.htm](http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Den_gode_undervisning.htm)

### **Webside**

Larsen, I. (2014, 25. september). *Folkeskolens formålsparagraf 1993 og 2006*. Lokaliseret på [http://il.fredsnet.dk/Fagdidaktik/formaal\\_synoptisk.pdf](http://il.fredsnet.dk/Fagdidaktik/formaal_synoptisk.pdf)

**Bilag 1: Fokusgruppeinterview: Interviewguide**

<b>INTERVIEWGUIDE</b>	
<b>INTRODUKTION</b> 10 min. 1. Projektets formål. 2. Interviewets indhold. 3. Interviewets form. 4. Roller. 5. Tegn på øget målfokus.	
<b>1. SAMTALERUNDE</b> 20 min. <b>FORSKNINGSSPØRGSMÅL:</b> Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på kompetencer og målinger for elevernes læringsprocesser? Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på et bredt læringsbegreb?	
<b>INTERVIEWSPØRGSMÅL</b>	
<b>Startspørgsmål:</b>	<b>Opfølgende spørgsmål:</b>
<u>Beskrivende:</u> 1. <i>Hvordan arbejder I med mål og målinger i jeres undervisning?</i> (definition af mål og målinger)  <u>Vurderende:</u> 2. <i>Hvordan vurderer I dette arbejde?</i>	<u>Teoriafprøvende:</u> 3. <i>Hvordan kan et stort fokus på mål påvirke elevernes læring?</i>  4. <i>Hvilken betydning kan det have for kompetencebegrebet, personlige kompetencer, elevernes engagement, problemorienteret undervisning, elevernes læringsrefleksioner, læringens uforudsigelighed, samspilsdimensionen?</i> (præsentation af kompetenceformlen)  Reformulering. 5. <i>Hvordan vurderer I dette: Øget målfokus</i> - <i>indskrænker elevernes læring</i> - <i>indsnævrer elevernes læring</i> - <i>ensligger elevernes læring</i>  <u>Handlingsrettet:</u> 6. <i>Hvordan kan man modvirke nogle af disse konsekvenser i sin undervisning?</i>
<b>2. SAMTALERUNDE</b> 20 min. <b>FORSKNINGSSPØRGSMÅL:</b> Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på kompetencer og målinger for elevernes dannelsesprocesser? Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på dannelse?	
<b>INTERVIEWSPØRGSMÅL</b>	
<b>Startspørgsmål:</b>	<b>Opfølgende spørgsmål:</b>
<u>Beskrivende:</u> 7. <i>Hvordan arbejder I med elevernes dannelsesproces i jeres undervisning?</i>  <u>Vurderende:</u> 8. <i>Hvordan vurderer I dette arbejde?</i>	<u>Teoriafprøvende:</u> 9. <i>Hvordan kan et stort fokus på mål og målinger påvirke elevernes dannelsesprocesser?</i> (definition af dannelsesbegrebet)  10. <i>Hvilken betydning kan det have for menneskesynet, den enkeltes tilblivelsesmuligheder, livsmening, livsduelighed, ansvar og solidaritet samt for demokratiet?</i>  <u>Handlingsrettet:</u> 11. <i>Hvordan kan man fastholde arbejdet med dannelse i sin undervisning?</i>
<b>Opsamling og afrunding</b> 10 min.	

## Bilag 2: Fokusgruppeinterview: Eksempel på analyse: kodning og kategorisering

Interviewtekst	Kodning	Kategorisering
<p>det sidste, at jeg sætter kompetencerne i spil. Altså fremfor det bliver sådan at måle præcist: nu kan du gøre sådan, men at sige, vi skal øve os i at bruge den sproglige, kommunikative kompetence .</p> <p>Mette: Så hvad – når du tænker kompetencer, altså at du forstår det mere <i>bredt</i>?</p> <p>IF3: Ja, altså – fordi, det bliver meget sådan: Du skal kunne forklare, hvad <i>det</i> betyder og det begreb betyder. Det synes jeg også, er fint nok. Men at sige ... altså ... øve sig mere i at bruge ... ja, de kommunikative kompetencer fx i matematik. Problembehandlingskompetence, hjælpemiddelkompetence og så videre. Øh ... så det bliver ikke helt så specifikt. Men det er sådan den anden del af det.</p> <p>Mette: Okay, jamen det kunne godt være - det kunne faktisk godt lede videre til mit næste spørgsmål så, for hvordan <i>vurderer</i> I så det arbejde med mål? Altså hvordan forholder I jer til det? Hvad har det af effekt? Både sådan positivt og negativt. Altså hvordan ser I det? Har det nogen positiv effekt? Har det nogen dårlige konsekvenser på nogen måde, eller hvordan ... har I nogle <i>vurderinger</i> af det?</p> <p>IF3: Altså – øh...</p> <p>Mette: Ja, du har jo så Lo i hvert fald.</p> <p>IF3: Jamen jeg synes – altså på mange måder, så er jeg rigtig glad for det, og det er også godt i forhold til, at børnene kan se, at de kan noget mere, når de går ud ad døren, end da de kom ind. Og det er sådan ligesom det overordnede. Altså: ”Godt jeg kan noget mere.” I hvert fald når man evaluerer hver time og man tager stilling til ditten-datten-dutten og det skal man kunne og sådan ... øh så har de helt sikkert en fornemmelse, og det skaber noget selvtillid: ”Godt jeg kan mærke, jeg har udviklet mig. Øh ... så det er i hvert fald den positive effekt af det. Og den negative effekt er så: hvad så med alt det andet?”</p>	<p>Er gået lidt væk fra præcise læringsmål. Bruger bredere mål.</p> <p>Brede mål og kompetencer overses.</p> <p>Mål og evaluering synliggør for eleverne, hvad de har lært – godt.</p> <p>Giver eleverne selvtillid.</p> <p>Målingskulturen overser noget.</p>	<p>3a. Snævre læringsmål overser bredere kompetencer, der er svære at måle.</p> <p>4. Læringsmåls kvaliteter</p> <p>3a. Snævre læringsmål overser bredere kompetencer, der er svære at måle.</p>

**Bilag 3: Fokusgruppeinterview:  
Analyse: kategorier, begrebsliggørelse og reliabilitet**

<b>Kategorier</b>	<b>Begrebsliggørelse</b> Kategorierne sat i relation til mit afgangsprojekts problemformulering og teoretiske analyse.	<b>Reliabilitet</b>
1. Eksempler på arbejdet med mål og evaluering .		
2. Udfordringer ved at lave mål og evaluere.		
3a. Snævre læringsmål overser bredere kompetencer, der er svære at måle. 3b. Vi overser ikke de brede kompetencer. 3c. Eleverne er ikke interesserede i de brede kompetencer.	<b>Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes læring. Indsnævring af elevernes læring.</b>  Men nogle lærere kan ikke lade være med at inddrage de brede kompetencer.	Omtales af 3 informanter og i mange citater. 1 informant ser ikke de negative konsekvenser så markant.
4. Læringsmåls kvaliteter.	<b>Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes læring.</b>  Men læringsmålene har også nogle kvaliteter.	
5. Læringsmål kan have konsekvenser for elevernes selvtillid og selvfølelse.	Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes selvtillid og selvfølelse.  En 3. konsekvens, der ligger ud over mit projekt.	
6a. Arbejdet med motivation og engagement nedprioriteres pga. læringsmålsfokus. 6b. Arbejdet med motivation og engagement nedprioriteres pga. manglende forberedelsestid. 6c. Arbejdet læringsmål kan motivere nogle elever.	<b>Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes læring. Læringsmålsfokus nedprioriterer motivation og engagement.</b>  Men læringsmål kan også være motiverende i sig selv.	2 informanter ser læringsmålenes begrænsninger for motivationen. 1 tillægger dem nærmere lærernes forberedelsestid. 1 udtaler sig ikke.
7. Forslag til at undgå de negative konsekvenser af læringsmål.	<b>Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på et bredt læringsbegreb?</b>	3 informanter udtaler sig. Flere forskellige forslag. 1 udtaler sig ikke.
8. Dannelse er vigtig.		

<p>9a. Dannelse overses i hverdagen, fordi målbar viden og målbare færdigheder prioriteres.</p> <p>9b. Dannelse overses ikke i hverdagen.</p>	<p><b>Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes dannelse.</b></p> <p><b>Dannelse nedprioriteres.</b></p> <p>Men ikke så meget i de små klasser.</p>	<p>Nævnes flere gange af 3 informanter. 1 af dem kan også se tegn på det modsatte.</p> <p>1 informant udtaler sig ikke.</p>
<p>10. Hvad er dannelse?</p>	<p>Dannelse er et svært begreb, som lærerne har brug for at drøfte og definere.</p>	
<p>11. Hvordan arbejder man med dannelse i praksis?</p>	<p><b>Hvordan kan man i sin undervisningspraksis fastholde fokus på dannelse?</b></p>	<p>Ikke mange forslag.</p> <p>Svært begreb.</p>
<p>12. Målingskulturens konsekvenser for menneskesynet.</p>	<p><b>Læringsmålskulturens konsekvenser for elevernes dannelse.</b></p> <p>Menneskesynet indsnævres og teknificeres.</p>	<p>3 informanter udtaler sig. Nuancerede beskrivelser.</p>