

# MOTIVATION I SAMFUNDSFAG

---

Et professionsbachelorprojekt omkring målstyret  
læring som motivationsfaktor i samfundsfag i  
grundskolen.

John-Thomas Gredal

---

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
MIN PERSONLIGE MOTIVATION .....	3
UNDERSØGELSER OMKRING SAMFUNDSFAG I FOLKESKOLEN .....	4
SAMFUNDSMÆSSIG KONTEKST & HISTORISK PERSPEKTIV .....	5
UNDERSØGELSER OMKRING MÅLSTYRET LÆRING .....	7
<b>PROBLEMFOMULERING</b> .....	<b>8</b>
UNDERSØGELSESKONTEKST .....	9
<b>LÆSEVEJLEDNING</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORI</b> .....	<b>11</b>
MÅLSTYRET LÆRING .....	11
MESTRINGSMOTIVET SOM UDGANGSPUNKT.....	13
MÅLSTYRET LÆRING MOTIVERER .....	15
<b>UNDERVISNINGSFORLØB, TVÆRSUGEN OG SAMFUNDSFAGSPRØVEN</b> .....	<b>15</b>
UNDERVISNINGSFORLØBET .....	15
SAMFUNDSFAGSPRØVEN .....	20
<b>EMPIRI</b> .....	<b>22</b>
VIDENSKABSTEORETISK TILGANG.....	22
UNDERSØGELSESDSIGN .....	23
DATA.....	24
PÅLIDELIGHED & GYLDIGHED .....	29
<b>ANALYSE</b> .....	<b>30</b>
DE GENERELLE KENDETEGN.....	30
<i>Elevens ønske om læringsmål i fremtiden</i> .....	30
<i>Læringsmålenes indflydelse på prøven</i> .....	32
DE MINDST MOTIVEREDE .....	36
<i>De fagligt svage</i> .....	36
<i>De fagligt stærke</i> .....	38
<i>Fagligt svag elev</i> .....	40
<i>Fagligt stærk elev</i> .....	41
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>44</b>
DE GENERELLE TENDENSER .....	44
<i>De fagligt svage elever</i> .....	45
<i>De fagligt stærke elever</i> .....	45
<i>Fagligt svag elev</i> .....	46
<i>Fagligt stærk elev</i> .....	46
<b>HANDLEPERSPEKTIV</b> .....	<b>46</b>
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>47</b>
BLOOMS TAKSONOMI .....	47
FORÆLDRESAMARBEJDE.....	48
JOHN W. ATKINSONS PRÆSTATIONSMOTIVATIONSMODEL.....	49
<b>BILAG PÅ CD</b> .....	<b>50</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>51</b>

---

## Indledning

### Min personlige motivation

Denne opgave handler om, hvordan man som lærer kan motivere elever i samfundsfag i grundskolen. Motivationen for opgaven kommer fra mine egne erfaringer med at undervise i samfundsfag.

Gennem min erfaring, med at undervise i samfundsfag i grundskolen, har jeg fået den oplevelse, at det kun er et fåtal af eleverne, der interesserer sig for samfundsfagsundervisningen. Ofte har jeg fundet mig i den situation, at min undervisning primært motiverer elever, som i forvejen har interesse og viden inden for faget. Det oplever jeg ved, at dialogen i undervisningen ofte er mellem mig og de elever, som f.eks. er med i elevrådet, eller hvis familiemedlemmer er politisk aktive. Diskuteres der i klassen et samfundsfagligt emne, hvor flere elever byder ind, er det også tydeligt, at dialogen bliver mindre faglig, idet den præges af, hvad eleverne synes. Når jeg hæver niveauet i diskussionen, ved at afkræve begrundelser, som bunder i samfundsfaglig viden, er dialogen oftest imellem mig og de førnævnte elever, som har interesse for faget.

Derudover oplever jeg ofte, når jeg i slutningen af undervisningen foretager en summativ evaluering, ved at stille spørgsmål relateret til undervisningsindholdet, at eleverne ikke har fået det ud af min undervisning, som jeg havde forventet. Her finder jeg typisk, at elevernes svar enten beskriver en aktivitet, vi lavede, eller læring, som ikke var tilsigtet. Det, som umiddelbart lignede en succesfuld undervisning, hvor nogle elever havde lavet en flot fremlæggelse, og vi havde diskuteret et politisk emne, resulterede altså i, at eleverne alligevel ikke havde lært det, der var mit mål.

På baggrund af mine erfaringer med samfundsfag finder jeg det interessant at undersøge, hvordan flere elever kan motiveres samt, hvordan min undervisning bedre kan lede eleverne, så de opnår den tilsigtede viden.

I de følgende afsnit vil jeg derfor redegøre for, hvordan mine erfaringer underbygges af de tre nyeste undersøgelser omkring samfundsfag i folkeskolen samt begrunde ud fra et samfundsmæssigt og historisk perspektiv, hvorfor midlet til

---

elevernes motivation netop skal være deres læring. Derefter vil jeg, med udgangspunkt i John Hatties forskning omkring synlig læring, undersøge, hvordan elever kan motiveres igennem fokus på deres læring, idet Hattie netop har påvist, at elever motiveres, idet de oplever, at deres læring kan lykkes. Til sidst vil jeg sammenfatte problemformuleringen, som opgaven vil udspringe af.

### Undersøgelser omkring samfundsfag i folkeskolen

Mine iagttagelser fra samfundsfagsundervisningen står ikke alene, men er dokumenteret i de tre nyeste samfundsfagsundersøgelser. Undersøgelsen fra år 2000 (Søndergård, et al., 2001), handler om fagets rammer samt lærernes syn på faget. I undersøgelsen stiller lærerne sig kritiske over for, hvorvidt eleverne får tilstrækkeligt udbytte af faget i relation til viden og sammenhængsforståelse (Søndergård, et al., 2007:8), og halvdelen af lærerne beskriver, at eleverne ikke er motiverede og svære at trække op (Søndergård, et al., 2001). Den efterfølgende undersøgelse fra år 2006 (Søndergård, et al., 2007) er en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse blandt 9. klasselever. Denne undersøgelse bekræfter, at eleverne ikke har tilstrækkelig viden, og undersøgelsen finder, at flere af fagets kundskabs- og færdighedsområder er fraværende – både i elevernes hukommelse og målt ud fra vidensspørgsmål (Søndergård, et al. 2007:9). Undersøgelsen konkluderer, at det er bekymrende, så lidt eleverne ved om politik (Søndergård et al., 2007:13). Den nyeste samfundsfagsundersøgelse fra 2011 (Jakobsen, et al. 2011) konkluderer også, at der er plads til forbedringer i forhold til elevernes færdigheder og faglige udbytte (Jakobsen, et al. 2011:79), og viser derudover, at elevernes engagement har stor betydning for deres politiske kundskaber, demokratiske dannelse og samfundsfaglige færdigheder (Jakobsen, et al. 2011:79). Undersøgelsen pointerer dog, at engagementet hos eleverne ikke kun er bestemt af hjemmemiljøet, men at det i et vist omfang kan kompensere for manglende kulturel kapital<sup>1</sup> (Jakobsen, et al. 2011:78).

---

<sup>1</sup> Et af Pierre Bourdieus begreber, som betyder elevens evne til at fortolke og afkode kulturens referencesystemer og koder på den rigtige måde. Denne *kapital* kan bl.a. afhænge af forældre og opvækst osv.. (Jakobsen et al. 2011:51).

---

Mine erfaringer fra samfundsfagsundervisningen bekræftes i tre større undersøgelser, hvilket styrker mit ønske om at undersøge, hvordan man kan motivere eleverne i faget. Elevernes motivation må dog ikke adskilles fra det faktum, at de skal lære noget, hvilket er påvist, at elever i samfundsfag ikke gør i tilstrækkelig grad. Det vil altså være en fejl, at motiverer eleverne på bekostning af deres læring ved f.eks. at fokuserer undervisningen på aktiviteter, som, elevernes synes, er sjove. Elevernes læring må og skal være det centrale, og det er også et varmt emne i den danske folkeskole på nuværende tidspunkt. Derfor vil jeg i det følgende afsnit begrunde ud fra et samfundsmæssigt og historisk perspektiv, hvorfor det lige nu er essentielt at undersøge, hvordan elever kan motiveres igennem fokus på deres læring.

### Samfundsmæssig kontekst & historisk perspektiv

Elevenes læring i folkeskolen er et fremtrædende tema i Danmark for tiden. Dette skyldes ikke mindst Folkeskolereformen, som i 2013 blev vedtaget som aftale mellem Regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti (Aftaleteksten 2013). Hensigten med reformen er at give folkeskolen et fagligt løft, og måden, hvorpå det skal ske, er bl.a. igennem en præcisering af Fælles Mål. Denne præcisering har til henblik at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning<sup>2</sup> (Aftaleteksten 2013:9). Det er intentionen, at de nye Fælles Mål træder i kraft i skoleåret 2014/2015 (UVM 2013).

Grunden til den øgede fokus på elevernes faglige udbytte skyldes bl.a. Danmarks skuffende resultater i de sidste PISA---undersøgelser. I den nyeste PISA undersøgelse havde man håbet på fremgang, men undersøgelsen viste ingen ændring i forhold til læsning og naturfag – og tilmed tilbagegang i matematik (Egelund 2013).

Baggrunden, for at Folkeskolereformen netop foreskriver en præcisering og forenkling af Fælles Mål, findes i en undersøgelse fra 2012 foretaget

---

<sup>2</sup> Begrebet *målstyret undervisning*, som det anvendes i Aftaleteksten, sidestilles i denne opgave med Hatties *målstyret læring*, da aftaleteksten netop skriver, at målstyret undervisning omfatter læringsmål til eleverne.

---

af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Undersøgelsen viser, at lærernes fokus er, hvilke emner, der skal undervises i, og hvordan de skal udmøntes, frem for hvilke læringsmål, eleverne skal arbejde mod, og hvordan de skal operationaliseres i undervisningen (EVA 2012:7). I forlængelse heraf angiver undersøgelsen, at de fleste lærere beskriver, at de benytter læringsmål for undervisningen, selvom det peger på, at de fleste lærere ikke har tydelige læringsmål for deres undervisning. Dette kan dække over utydeligt formuleret læringsmål, uklar kobling mellem Fælles Mål og læringsmålene, eller at lærerne forveksler læringsmål med aktiviteter og emner (EVA 2012:8).

Opbakningen til en folkeskole med målstyret læring er stor. Kommunernes Landsforenings udtrykker, at det er afgørende, at Fælles Mål bliver digitale med tydelige læringsmål for eleverne, da det skal være let at følge op på, om den enkelte elev når sine mål (KL 2013). Både Skolelederforeningen (2013), Børne og kulturchefforening (2013) og Danmarks Lærerforening (DLF 2013) udtrykker sig ligeledes positivt over for forenklingen af Fælles Mål i deres respektive høringsvar. Danske Skoleelever (DSE) har ikke kommenteret på skolereformen, men udtrykker på deres hjemmeside et de ønsker læringsmål, da det vil gøre den enkelte elev bevidst om sit faglige niveau, så eleven kan være med til at sætter egne målsætninger (DSE 2012).

Man kunne forledes til at tro, at denne fokus på læringsmål er helt ny. Dette er imidlertid ikke tilfældet. Folkeskoleloven anno 1993 angiver i §18 stk. 4 at *"på hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål"* (DPU 1993). Denne ændring i folkeskoleloven er en klar anvisning til, at lærerne skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen på baggrund af læringsmål for den enkelte elev (EVA 2012:17). Den nuværende folkeskolelov foreskriver, at der, som et led i undervisningen, løbende skal *"foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til trin--- og slutmål"* (Retsinformation 2013). Intentionen om tydelige mål for undervisningen har været til stede i folkeskoleloven i tyve år og

---

---

er blevet yderligere udbygget i kraft af Klare Mål i 2002, og derefter Fælles Mål, som kom til i 2003.

Elevernes læringen er altså kommet i fokus, og den operationaliseres igennem en forenkling af Fælles Mål, så lærerne kan arbejde målstyret med undervisningen, og eleverne kan arbejde mod læringsmål. I lyset af, at læringsmål for det første har været tilstede i folkeskoleloven i tyve år, og for det andet finder en prominent plads i den nyligt vedtagne Folkeskolereform, er det altså essentielt at undersøge, hvordan elever kan motiveres igennem fokus på deres læring. Før undersøgelsen kan begynde, vil jeg redegøre for, at der netop er mangel på erfaringer med målstyret læring i Danmark, og argumentere for, hvorfor jeg har valgt at tage udgangspunkt i forskning udført af New Zealænderen, John Hattie.

### Undersøgelser omkring målstyret læring

I Danmark har vi meget lidt erfaring med målstyret læring. Professor ved DPU, Jens Rasmussen, udtaler at

*“...dette paradigmeskift er så nyt, at erfaringerne med læringsmålstyret undervisning endnu kun i begrænset omfang er dokumenteret. Men vi ved, at det kan være vanskeligt for lærerne at omstille deres undervisning fra at have fokus på, hvilke aktiviteter man vil igangsætte, til hvad eleverne skal lære.”* (2013).

De erfaringer, som undervisningsministeriet henviser til på nuværende tidspunkt, omhandler desuden ikke samfundsfag, men derimod matematik (Lilholt 2013) og dansk (Bing 2013).

I forlængelse heraf udtaler Andreas Rasch---Christensen, formand for mastergruppen for forenklingen af Fælles Mål, at Danmark er bagud i arbejdet med nationale, fælles standarder, og at lande, som Danmark normalt sammenligner sig med, har været i gang med at udforme nye standarder for skolen de sidste 5---10 år. (2013). I korte træk er erfaringerne med målstyret læring meget begrænsede i Danmark, og derfor læner vi os op af undersøgelser foretaget i udlandet (ibid. 2013).

Den forskning, omkring målstyret læring, som der ofte henvises til i Danmark (EVA 2013) kommer fra John Hatties bog *Målstyret Læring – for lærere* (2013). Materialet i bogen er baseret på Hatties bog *Visible Learning* fra 2009. *Visible*

---

*Learning* sammenfatter mere en 800 metaanalyser af 50.000 forskningsartikler, omkring 150.000 effektstørrelser <sup>3</sup> og omkring 240 millioner elever (Hattie 2013:24). Hattie angiver på et påvirkningsbarometer, hvilken effekt en given faktor i skolen har på elevernes læring. Intentionen er at gøre det synligt for lærere og elever, hvilke faktorer, som rent faktisk har en effekt på elevernes læring (Hattie 2013:23). En faktor, som viser sig at have stor effekt, er undervisning med fokus på læringsmål. Dette betegner Hattie målstyret læring og sidestilles i denne opgave med målstyret undervisning, som det betegnes i Folkeskolereformen. Ifølge Hattie øger målstyret læring ikke bare sandsynligheden for større fagligt udbytte, men motiverer også eleven. Hattie skriver at:

*”Jo mere gennemskuelig læreren gør læringsmålene, jo mere sandsynligt er det, at eleven engagerer sig i det arbejde, der skal til for at opfylde målene” og at “...når målene tydeliggøres i begyndelsen af lektionen, har eleverne en større tiltro til at, de kan nå dem. Deres selvtillid vokser, efterhånden som de gør fremskridt og deres selvtillid hjælper således til at opretholde deres motivation og gode præstationer”* (Hattie 2013:88).

Kort sagt, så betyder Hatties ekstensive forskning, at målstyret læring kan motivere elever, og dette sammenholder netop de to problematikker, jeg har oplevet i samfundsfagsundervisningen, og som bekræftes i de tre omtalte samfundsfagsundersøgelser. Af denne grund vil opgaven tage udgangspunkt i Hatties pejlemærker for målstyret læring (2013:88---100).

## Problemformulering

I de foregående afsnit har jeg forsøgt at gøre rede for, hvordan mine egne iagttagelser, der viste lav motivation og lavt fagligt niveau i samfundsfagsundervisningen, hænger i tråd med de nyeste undersøgelser omkring samfundsfag i folkeskolen. Det er ligeledes forsøgt tydeliggjort, ud fra et samfundsmæssigt og historisk perspektiv, at det er nødvendigt at undersøge, hvordan netop målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag. Begrundelsen

---

<sup>3</sup> Virkning af et program, politik eller en innovation på faglige præstationer i skoler (Hattie 2013:36).



---

dertil er, at målstyret læring, jf. Folkeskolereformen, er et af de bærende elementer for fremtidens folkeskole. I lyset af de sparsomme erfaringer med målstyret læring herhjemme har jeg argumenteret for John Hatties vidtrækkende forskning, som viser, at målstyret læring kan motivere eleverne. Det er derfor mit mål med denne undersøgelse at belyse, hvordan jeg kan øge elevernes motivation med øget læring til følge. På baggrund af disse faktorer er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

*Hvordan kan målstyret læring motivere eleverne i samfundsfag i grundskolen?*

### Undersøgelseskontekst

Undersøgelsen finder sted i min fjerdeårs praktik på en skole i hovedstadsområdet og foretages ved, at fire samfundsfagsklasser, på ottende og niende årgang med i alt tres elever, i slutningen af et femugers forløb udfylder et spørgeskema (bilag 7). Undervisningen udføres af min medpraktikant og jeg. Spørgeskemaet har til hensigt at dokumentere, hvordan målstyret læring har motiveret eleverne. Det femugers forløb inkluderer:

1. Fire ugers undervisningsforløb omkring lokalpolitik med målstyret læring. Hver klasse har en dobbeltlektion om ugen (bilag 1).
2. En tværsuge omkring kommunalvalg, hvor de skal anvende deres viden om lokalpolitik (bilag 4).
3. En afsluttende samfundsfagsprøve (bilag 5). Som et led i prøven laver eleverne en kort begrebsøvelse, som bruges til at dokumentere deres brug af samfundsfaglige begreber fra læringsmål<sup>4</sup> (bilag 6). Prøven viser elevens nuværende faglige niveau og kan ikke vise progression, da der ikke er lavet pre---test.

---

<sup>4</sup> Elevernes karakterer, samt brug af samfundsfaglige begreber, er inkluderet i excel---arket med data fra elevernes spørgeskemabesvarelse (bilag 8).

Hypoteserne som spørgeskemaet fremlægger er at målstyret læring:

1. Har givet eleverne større udbytte af lektionen.
2. Har hjulpet eleverne til samfundsfagsprøven.
3. Viser sig i prøven i form af elevens brug af samfundsfaglige begreber.
4. Har givet eleverne lyst til at arbejde med læringsmål fremover.

Testspørgsmål

1. Snakker i om politik derhjemme?
2. Interesserer du dig for politik?
3. Er du klar over læringsmålene når du har samfundsfag med din normale underviser?

## Læsevejledning

Problemformulering søges besvaret igennem følgende afsnit:

1. *Teoriafsnittet*, hvor jeg vil gøre rede for, hvordan jeg forstår målstyret læring, begrunde mestringsmotivet som udgangspunkt for undervisningen, samt redegøre for hvordan målstyret læring kan motivere elever.
  2. *Undervisningsforløb, tværsugen og samfundsfagsprøven*. I dette afsnit vil jeg redegøre for mit læringssyn og indholdsudvalg i relation til udfærdigelsen af læringsmål. Derefter vil jeg vise hvordan læringsmålene fra målstyret læring opfylder udvalgte trinmål for samfundsfag, og argumentere for, hvordan undervisningsforløbet og tværsugen tilsammen opfylder dele af formålet for samfundsfag. Afsnittet indeholder også en redegørelse for samfundsfagsprøvens indhold, vurderingsgrundlag og opfyldelse af slutmål.
  3. *Empiriafsnittet*, hvor jeg redegør for min videnskabsteoretisk tilgang og valg af undersøgelsesdesign. Derudover beskriver jeg kort mine data, og argumenterer for pålideligheden og gyldigheden af min undersøgelse.
  4. *Analyseafsnittet*, hvor jeg først vil argumentere for, at målstyret læring overordnet set har motiveret eleverne i samfundsfag uanset faglige niveau.
-

---

Bagefter vil jeg, med udgangspunkt i gruppen af de mindst motiverede, argumentere for, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag.

5. *Konklusion og handleperspektiv*, hvor problemformuleringen besvares på baggrund af analysen, og udleder, hvorledes undersøgelsens kvantitative data kvalificerer tre handleperspektiver, hvortil der inkluderes overvejelser på baggrund af kvalitativ data.
6. *Perspektiveringsafsnittet*, hvor der angives emner som kunne være interessant at arbejde videre med.

## Teori

I dette afsnit vil jeg først redegøre for, hvordan Hatties forskning, omkring målstyret læring, forstås og anvendes i denne opgave. Dernæst angiver jeg i punktform, hvordan Hatties pejlemærker for målstyret læring er blevet anvendt i undervisningsforløbet. Til sidst argumenterer jeg for anvendelsen af mestringsmotivet som udgangspunkt for undersøgelsen samt redegør for, hvordan målstyret læring kan motivere elever ved at give dem tro på, at læring kan lykkes.

### Målstyret læring

Undersøgelsen tager udgangspunkt i Hatties pejlemærker for målstyret læring, som han fremsætter i *Synlig læring – for lærere* (2013:88---100). Hatties argumentation er baseret på forskning, som påviser en sammenhæng mellem en given praksis i skolen og elevernes læringsudbytte. Når Hattie argumenterer for, at målstyret læring har en stor effekt på elevernes læringsudbytte, skal det ikke forstås i behavioristiske termer, hvor en given handling (målstyret læring) automatisk har en bestemt effekt (forøgelse af læringsudbytte) (Hattie 2013:13). Hatties intention er at give pejlemærker for praksis, som fordrer læring (ibid. 47) – ikke at give en opskrift eller færdig plan for, hvordan undervisning skal se ud (ibid. 47). Dette afsnit er derfor en redegørelse for Hatties pejlemærker for målstyret læring og en beskrivelse af, hvordan de er blevet implementeret i undervisningsforløbet, som ligger til grund for undersøgelsen (bilag 1).

---

---

Hatties pejlemærker for målstyret læring omfatter tydelige læringsmål samt en metode til at vide, om den ønskede læring er opnået (ibid. 88). Metoden til at vide, om den ønskede læring er opnået, hænger sammen med viden om, hvornår eleven er kommet i mål. Målopfyldelse kan ikke afhænge af gennemførelsen af en aktivitet (ibid. 94), men aktiviteterne skal struktureres med målet for øje (ibid. 96). Både læringsmål og kriterier for opfyldelse skal være kendt af eleverne. Kender eleverne ikke læringsmålene, er det nemt i stedet at sammenligne sig selv med en klassekammerat, der ikke er så dygtig, da dette netop resulterer i succes (ibid. 88). Læringsmålene skal være en kombination af overflade, dybde og begrebslig læring (ibid. 89)<sup>5</sup>. Gode læringsmål er desuden tydelige ift. hvilken type præstation, eleverne skal levere, samt hvilket af de tre niveauer, de skal levere på. Læringsmålene skal tilpasses hver enkelt elev, så alle elever inkluderes samt udfordres (ibid. 89). Målet er, at eleverne forpligter sig til målene, da dette sandsynliggør, at målene bliver opfyldt (ibid. 94). Grundlaget for læringsmål, som passer på den enkelte elev, bygger på lærerens viden om elevens videns- og tankeniveau, hvilket Hattie kalder elevens præstationsniveau (ibid. 77).

I undervisningsforløbet (bilag 1), samt opgaverne, eleverne skal løse (bilag 2), er disse referencepunkter implementeret ved at:

- der laves aktivitet omkring læringsmål fra den forgangne lektion, før nye læringsmål forklares.
- læringsmålene for lektionen forklares eleverne i begyndelsen af hver lektion med mulighed for, at eleverne kan stille spørgsmål.
- hver lektion afsluttes med undervisningsmålene, så eleverne kan se, hvor meget tættere de er kommet på disse.
- eleverne får nøjagtig beskrivelse af aktiviteter i undervisningen samt de læringsmål, de leder hen imod (bilag 2).

---

<sup>5</sup> Hatties beskrivelse af overflade, dybde og begrebslig læring sidestilles med Blooms taksonomi, hvor de nederste tre taksonomier svarer til overflade og begrebslig læring, og de øverste tre taksonomier svarer til dybdelæring (Laursen 2000:36).

- 
- eleverne får nøjagtig beskrivelse af, om det forventes, at de f.eks. kan levere paratviden eller en analyse (bilag 2).
  - have klare kriterier for målopfyldelse, hvilket i de første to dobbeltlektioner er angivet som begreber, eleven skulle lære, dvs. at forstå meningen og kunne anvende denne. Kun få elever lærte begreberne på denne måde, så i stedet blev læringsmålene, til de sidste to dobbeltlektioner, udformet som spørgsmål. Dvs. hvis eleven kan besvare spørgsmålet, har han eller hun opfyldt kriteriet for målopfyldelse. Til læringsmålene var der knyttet et eller flere samfundsfaglige begreber, som eleven skulle lære at anvende.

En vigtig pointe er, at læringsmålene ikke præsenteres, så eleverne tror, det handler om at nå så mange læringsmål som muligt eller at blive hurtig færdig. Det handler om, at eleven lærer at gøre sit bedste og mestre den læring, som han eller hun står overfor. Af denne grund vil jeg argumentere for, at *lærere*s udgangspunktet for målstyret læring må være et mestringsmotiv. Hvorimod *elevernes* udgangspunkt ikke behøves at være dette motiv, idet målstyret læring netop kan skabe motivation hos eleven.

### Mestringsmotivet som udgangspunkt

Motivation kommer af ordet motiv, hvilket indikerer, at der er en intention bag vores handlinger. Motivation er den grundlæggende drivkraft, vi handler ud fra, og som dermed får os til at gøre eller til ikke at gøre noget (Vejleskov 2009:41). Undersøgelsens tager udgangspunkt i motivet for at mestre, som Hattie anvender det i *Synlig læring – for lærere* (2013). Mestringsmotivet er en form for direkte motivation, hvilket betyder, at man er styret af sin egen interesse. Et andet direkte motiv kan være videbegær (Vejleskov 2009:42). Videbegær kan i nogle henseende sidestilles med mestrings, men begrebet mestrings omfatter i min optik flere nuancer end videbegær. Med afsæt i Hatties anvendelse af begrebet forstår jeg mestrings som at omfatte, at engagerer sig i og nyde udfordringen ved at lære (ibid. 94), samt ønske at mestre en given proces (ibid. 172) eller færdighed (ibid. 173). I modsætning til

den direkte motivation findes bl.a. præstationsmotivet, som er styret af ydre motivation. Et eksempel på dette er f.eks. at klare sig bedre end de andre elever.

Mestringsmotivet er udgangspunktet for udfærdigelsen af læringsmålene og min tilgang til undervisningen. Det betyder, at det, i elevernes opfyldelse af læringsmålene, er intentionen, at eleven lærer at gøre sit eget bedste og f.eks. ikke at gøre det bedre end sin klassekammerat eller at blive hurtig færdig. Hattie henviser til en undersøgelse, hvor elever lærer at lave mål for deres personlig bedste, som viser, at når læreren viser eleverne: *"hvordan de skal opstille mestringsmål, og hvordan de når disse mål, er der en forøget opmærksomhed på, og motivation for at opnå succes, og der er også en større grad af målopfyldelse"* (ibid. 91).

At mestringsmotivet er udgangspunktet for undersøgelsen skal ikke forstås som en antagelse af, at målstyret læring automatisk fremmer elevernes direkte motivation, eller at undersøgelsen kan kortlægge, hvorvidt elevens motiv er mestring, men som en faktor, der øger sandsynligheden for, at eleven motiveres til læring. Hvilket motiv, som ligger til grund for en given handling, er for det første næsten aldrig bare en bestemt form for motivation, men derimod motiver af flere typer, som ligger på forskellige niveauer (Vejeskov 2009:43). For det andet behøver elevens motivation som udgangspunkt, ikke at være en direkte motivation til at mestre. Ifølge denne model af Hans Vejeskov kan udgangspunktet godt være en indirekte motivation, som ændres til direkte motivation.



(ibid. 71)

I korte træk anvendes mestringsmotivet som udgangspunkt for undersøgelsen for at se, hvordan det, i samspil med pejlemærkerne for målstyret læring, kan motiverer eleverne. Det betyder, at elevernes positive tilkendegivelse over for pejlemærkerne for målstyret læring, tolkes som, at eleven er blevet motiveret. En vigtig pointe er, at målstyret læring ikke forudsætter, at eleverne har

---

motiv til at mestre, men at målstyret læring netop kan skabe motivation hos eleverne. Hvordan det kan lade sig gøre, vil jeg kort redegøre for.

### Målstyret læring motiverer

Målstyret læring kan iflg. Hattie motivere eleverne ved at opbygge deres tiltro til dem selv (2013:88). Udgangspunktet for en lektion kan, for mange elever, være spørgsmålet om, hvorvidt de overhovedet kan lykkes. Målstyret læring kan i kraft af tydelige læringsmål, som udfordrer eleverne på netop deres videns- og tankeniveau (ibid. 76), skabe denne tiltro til, at de kan lykkes (ibid. 88). Styrken af tro på, at læring kan lykkes, kalder Hattie for selvkompetence (ibid. 79).

For at det så kan dokumenteres, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag, må Hatties pejlemærker implementeres i undervisningsforløbet. Måden, hvorpå det er søgt at lave læringsmål, som udfordrer og giver eleverne tro på, at de kan lykkes, begrundes i det næste afsnit. I afsnittet vil jeg først koble mit læringsyn og indholdsudvalg til målstyret læring. Derefter jeg vise, hvordan læringsmålene opfylder udvalgte trinmål for samfundsfag. Endvidere vil jeg argumentere for, hvordan undervisningsforløbet og tværsugen tilsammen opfylder dele af formålet for faget samfundsfag. På baggrund af vejledning til prøven i samfundsfag vil jeg redegøre for prøvens indhold, spørgsmål og vurderingsgrundlag. Til sidst vil jeg give eksempler på, hvordan dele af slutmål for samfundsfag kan indgå i vurderingen af prøven.

## Undervisningsforløb, tværsugen og samfundsfagsprøven

### Undervisningsforløbet

#### Læringssyn:

Eleverne skal i dele af hver dobbeltlektion enten arbejde parvis eller i grupper af fire til fem. Begrundelsen bygger på Lev Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone, som siger, at eleven er i stand til at udføre en handling i samspil med andre, før han eller hun er i stand til at udføre den alene (Imsen 2008<sup>4</sup>:224). I dette henseende er læringssynet socialkonstruktivistisk.

---

I relation til elevernes tilegnelse af viden bygger jeg på Jean Piagets ligevægtsprincip i relation til hans stadier for intellektuel udvikling. I forhold til de fire stadier tillægger jeg mig ikke Piagets postulat om en fast rækkefølge i udviklingen, eller at stadierne er låst til bestemte alderstrin<sup>6</sup>. I denne sammenhæng er læringssynet konstruktivistisk. Ligevægtsprincippet skal forstås i forhold til begreberne assimilation <sup>7</sup> og akkommodation <sup>8</sup>, hvor akkommodation er det ønskelige. Ligevægtsprincippet beskriver elevens trang til indre ligevægt og aktiveres, idet eleven står over for noget, som han eller hun ikke kan få til at stemme (ubalance). For at skabe ligevægt justeres og forandres elevens forståelseskategorier (balance), hvilket resulterer i ny tolkning og erkendelse (Imsen 2008<sup>3</sup>:203).

Pointen er, at børn ikke tænker på samme måde som voksne, og læreren skal derfor være opmærksom på den måde, eleverne tænker på for at lave læringsmål, som skaber ubalance i deres kognitive forståelsesrammer (Hattie 2013:75). I forhold til Vygotsky betyder det, at læringsmålene skal udfærdiges i relation til elevens nærmeste udviklingszone, så eleven netop oplever, at denne søgen efter balance kan opnås.

I forlængelse deraf tillægger jeg mig Howard Gardners teori om de mange intelligenser, som postulerer, at mennesket som udgangspunkt har syv forskellige intelligenser – og muligvis flere (Imsen 2008<sup>2</sup>:303). Det betyder, at eleverne skal have mulighed for at arbejde med læringsmålene på baggrund af flere intelligenser. Dette perspektiv kræver fleksibilitet i måden læringsmålene udformes og søges opfyldt, samt hvilke aktiviteter undervisningen skal omfatte (Smith 2008). Hvordan, dette præcist finder sted, afhænger af konteksten dvs. elevens tankemåde og forhåndsviden, undervisningsindholdet, læringsmålet etc.

---

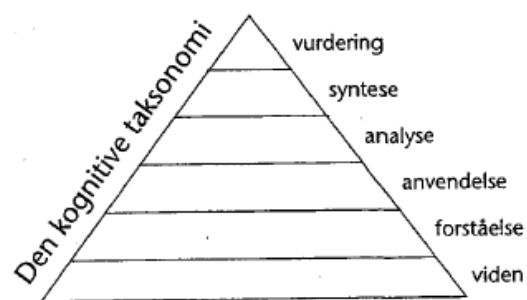
<sup>6</sup>Det sensomotoriske, præoperationelle, konkret---operationelle og formelt operationelle perioder stadiet (Imsen 2008<sup>3</sup>:206---209).

<sup>7</sup>Nye indtryk tilpasses en allerede eksisterende forståelseskategori (Imsen 2008<sup>3</sup>:201).

<sup>8</sup>Nye indtryk justerer/forandrer forståelseskategorierne så de udvides/udvides (Imsen 2008<sup>3</sup>: 202).



Læringsmålene for de tre første uger i undervisningsforløbet tager udgangspunkt i de tre laveste niveauer på Benjamin Blooms taksonomi: viden, forståelse og anvendelse. Og bevæger sig først i den sidste dobbeltlektion op på analyse- og synteseniveauerne. Selv om de øverste niveauer forudsætter viden og forståelse, skal taksonomierne ikke forstås som en rigid rækkefølge, der skal følges. Det er f.eks. muligt for eleven igennem vurdering at justerer og omstrukturere sin forståelse af det givne emne (Laursen 2000:36).



**Indholdsudvalg:** Indholdet er aktuelt materiale, idet eleverne skal opleve, at undervisningsindholdet ikke er afgrænset til klasselokalet, men er aktuelt i samfundet. For at gøre indholdet direkte relevant for eleverne, er det også udvalgt på baggrund af en etno---didaktisk position<sup>9</sup>. Dette kommer bl.a. til udtryk i undervisningen i uge 46, hvor indholdet er artikler fra den lokale avis, som omhandler emner fra elevernes hverdag (bilag 1). Den etno---didaktiske position er også fremtrædende i forhold til de opgaver, eleverne skal løse, som alle tager udgangspunkt i skolens kommune (bilag 2). Målet er, at indholdet i undervisningen tager afsæt i elementer, som allerede er en del af elevenes forståelseskategorier. Læringsmålene har så til hensigt at skabe ubalance i elevernes nuværende forståelseskategorier, så de udvides eller uddybes.

**Elevernes forhåndsviden:** Niende årgang har arbejdet med folketingsvalget i 2011. Begge årgange har sidste skoleår arbejdet i en uge omkring det amerikanske præsidentvalg. Ingen af de fire klasser er tidligere blevet undervist i lokalpolitik.

**Formål:** Eleverne skal have et fundament for at kunne arbejde med kommunalvalget i tværsugen. Forløbet, omkring lokalpolitik og tværsugen, skal tilsammen kvalificere eleverne til at stemme til kommunalvalget.

<sup>9</sup> Udgangspunktet, for valg af undervisningsindhold, er elevens hverdagserfaring og lokalkulturen (Nielsen 2006:265).

---

**Læringsmål for undervisningsforløbet:** I kraft af at undervisningsforløbet skal lægge fundamentet for tværsugen, og at eleverne ikke tidligere er blevet undervist i lokalpolitik, er læringsmålene udfærdiget med fokus på videns---, forståelses--- og perspektiveringsspørgsmål. Det betyder, at der f.eks. ikke vil være læringsmål rettet mod refleksionskompetence, som viser forståelse for bagvedliggende værdier. Læringsmålene vil dermed primært befinde sig på de tre nederste trin i Blooms taksonomi. Kun den sidste dobbeltlektion i uge 46 har læringsmål, som sigter mod de tre øverste af niveauer (bilag 1).

Læringsmålene er udfærdiget på baggrund af trinmål for faget samfundsfag.

F.eks. har følgende to læringsmål afsat i trinmålet, som siger, at eleven skal sættes i stand til at *"skelne mellem opfattelser, der betoner direkte og repræsentativt demokrati, og opfattelser, der betoner politiske rettigheder og politisk deltagelse"* (Fællesmål 2009 samfundsfag).

Læringsmål 1: Hvilke ligheder/forskelle er det mellem nationalpolitik og lokalpolitik?

Læringsmål 2: Hvem har stemmeret og kan dermed stille op til kommunalvalg?

Samtlige læringsmål, for de fire dobbeltlektioner, er angivet i skitsen for undervisningsforløbet med præcis indikation af de trinmål, de sigter at opfylde (bilag 1). I relation til elevernes demokratisk dannelse skal læringsmålene for undervisningsforløbet ses i relation til tværsugen, hvilket jeg vil begrunde i det følgende afsnit.

### **Læringsmålene i relation til formålet for faget samfundsfag**

Læringsmålene har, som tidligere nævnt, karakter af at have et videns---, forståelses--- og perspektiveringsfokus og er i mindre grad rettet mod den demokratiske dannelse, som er en essentiel del af formålet for samfundsfag – og folkeskolen som helhed. Begrundelsen for dette valg kommer af, at eleverne ikke vil være i stand til at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen (Fælles Mål 2009 samfundsfag), hvis de ikke besidder basal viden omkring samfundets opbygning.

---

---

Denne tilgang til samfundsfagsundervisningen er også udtrykt i Fælles Mål, som skriver, at formålet for samfundsfag ”*omfatter et vidensniveau, et forståelses- eller perspektiveringsniveau, et kompetenceniveau og et værdiniveau, der alle betragtes som forudsætninger for elevernes demokratiske dannelse*” (2009:13). Kort sagt, så er jeg bevidst om, at formålet med samfundsfag ligger ud over det udbytte, læringsmålene i undervisningsforløbet er rettet mod. Læringsmålene skal forstås som et kvalificeret bud på at give eleverne forudsætninger for demokratiske dannelse. Denne dannelse er netop målet for tværsugen, hvor eleverne gør sig erfaringer med en demokratisk proces i form af deres eget kommunalvalg. Dette vil jeg kort gøre rede for i næste afsnit.

### **Tværsugen i relation til formålet for samfundsfag**

I relation til formålet for faget samfundsfag har tværsugen et dannelsesmål, idet eleverne i tværsugen omkring kommunalvalget får mulighed for at anvende deres læring fra læringsmålene og dermed udvikle deres demokratiske dannelse (bilag 4). I denne uge skal eleverne bl.a. anvende deres viden og forståelse i udarbejdelsen af partipræsentation, partiprogram, valgvideo mm. (bilag 4). Vigtigst, i relation til elevernes demokratiske dannelse, er paneldebatten, som leder op til udskolingens eget kommunalvalg. Paneldebatten er en debat mellem partier og borgerlister, hvor hvert parti redegør for deres politik ud fra to emner og har mulighed for at stille kritiske spørgsmål til de andre partiers politik. Til slut skal alle elever placere deres stemme på et parti. Erfaringer som denne, hvor eleverne deltager i en demokratisk proces, er netop det, demokratisk dannelse bygger på. (Fælles Mål 2009:13).

I relation til Fælles Mål for samfundsfag udvikles elevens demokratiske dannelse ved:

- *refleksivitet*, som opnås igennem elevernes refleksion over vindere og tabere på den politik, som bliver diskuteret.
- *kommunikative færdigheder*, idet eleverne kommunikerer egne interesser og aflæser politiske budskaber.
- *sociale færdigheder* ved, at de håndterer konflikt og indgår i demokratisk samtale.

- 
- *metodiske færdigheder*, idet eleverne tage kritisk stilling til partiernes argumentation og selv er i stand til at dokumentere og argumentere for deres egen politik.

(2009:23)

Efter det fire uger lange undervisningsforløb, omkring lokalpolitik og tværsugen omkring kommunalvalget, skal eleverne besvare en samfundsfagsprøve. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for prøvens indhold, udfærdigelse og vurderingsgrundlag på baggrund af vejledning til prøven i samfundsfag. Beskrivelsen af prøven vil indeholde eksempler på slutmål fra Fælles Mål, der er afhængig af, at besvarelsen kan indgå i vurderingen af prøven.

### Samfundsfagsprøven

**Elevforudsætninger:** Ingen af klasserne har tidligere deltaget i en samfundsfagsprøve.

**Inden prøven:** Eleverne laver en lille begrebsøvelse, som har til hensigt at dokumentere, hvilke samfundsfaglige begreber fra læringsmålene eleverne anvender i deres prøvebesvarelse (bilag 6).

**Redegørelse for prøven:** Prøven er, så vidt mulig, identisk med en rigtig prøve i samfundsfag. Den største forskel er, at prøven er skriftlig – til forskel for afgangsprøven, som er mundtlig. Til prøven får eleverne 40 minutter til at udfærdige deres besvarelse, hvilket er identisk med forberedelsestiden til en rigtig samfundsfagsprøve. Eleverne må have deres egne notater med samt kopiark, som de har notater på. Til en afgangsprøve må eleven kun have notater fra forberedelsestiden med ind til eksaminationen, så deres besvarelse skal opfattes som et oplæg til selve prøven. Eleverne bliver dog gjort opmærksomme på, at det er vigtigt, at de ser dette som en skriftlig prøve, da de kun vil blive bedømt på det skriftlige. Eleverne gøres også opmærksomme på, at de prøves i at:

- Inddrage relevant viden om samfundsforhold
- Analysere, fortolke og anvende kilder
- Anvende faglige begreber

(Vejledning til prøven i faget samfundsfag 2012:5)

---

Og at prøvens spørgsmål tager udgangspunkt i:

- Data og beskrivelse
- Forklaringer og fortolkninger
- Vurderinger, perspektivering og/eller handlingsmuligheder

(ibid.8)

### **Oplægget til prøven:**

Oplægget (bilag 5) drejer sig som stemmeprocenten ved kommunalvalget i 2013 i forhold til stemmeprocenten ved tidligere kommunalvalg. Kilde 1 er en statistik, som viser stemmeprocenten siden 1982. Og kilde 2 er en artikel, som beskriver tiltag, kommuner og andre institutioner har gjort for at hæve stemmeprocenten i 2013. De første to spørgsmål kræver simpel redegørelse, og svarene kan findes i teksten. Til spørgsmål tre findes mange argumenter i teksten, men eleven bedes også vurdere svarenes validitet. Spørgsmål fire svares der indirekte på i teksten, men kræver imidlertid elevens egen argumentation. Spørgsmål fem kan både besvares fra elevens eget perspektiv, men kan også perspektiveres til unge med stemmeret eller unge familier. Besvarelsen kan indeholde overvejelser omkring de svages deltagelse i samfundet, egne og andres rettigheder og pligter i et demokratisk samfund og partiers interesse i høj stemmeprocent. En besvarelse kan også omhandle kommunens struktur, samt kommunens økonomi i relation til prioritering af velfærd. Som det fremgår af beskrivelserne af prøvespørgsmålene, så befinder de første to spørgsmål sig på de to nederste trin af Blooms taksonomi, så alle elever har mulighed for at lave en besvarelse. De tre sidste spørgsmål sigter mod de øverste af Blooms taksonomier, idet eleverne skal vurdere, diskutere og tage personlig stilling.

Hele prøveoplægget, inklusiv spørgsmålene, er angivet på bilag 5, hvor det ligeledes er angivet, hvilke slutmål, der, afhængigt af besvarelsen, kan indgå i vurderingen.

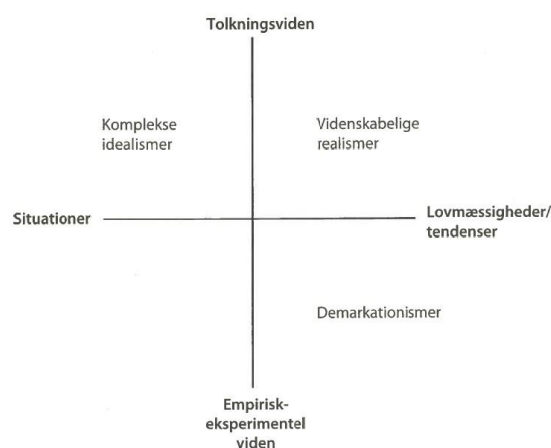
Eleverne modtager en vurdering ud fra 7---trins skalaen på baggrund af karakteristikkene angivet i vejledning til prøven i faget samfundsfag (2012:17).

På baggrund af de fire ugers undervisningsforløb, tværsugen og samfundsfagsprøven udfylder eleverne et spørgeskema (bilag 7), som har til hensigt at dokumentere, hvordan målstyret læring kan motiverer elever i samfundsfag. Spørgeskemaet er kvantitativt i kraft af spørgsmål, hvor svarmulighederne er angivet, og kvalitativ, idet flere spørgsmål kræver uddybning. I det næste afsnit vil jeg redegøre for min videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelsen, og de data, jeg får ud, samt argumenterer for mit valg af undersøgelsesdesign. Derefter vil jeg beskrive de kvantitative og kvalitative data, hvor der fremkommer sammenhæng i relation til problemformuleringen. En komplet oversigt over alle sammenhænge findes på bilag 10. Til sidst vil jeg argumenterer for pålideligheden og gyldigheden af min undersøgelse.

## Empiri

### Videnskabsteoretisk tilgang

I forhold til undersøgelsens kvalitative data anlægger jeg en fænomenologisk tilgang, idet den specifikke kontekst, samt min forståelse og implementering af målstyret læring, har stor betydning for resultaterne. Fænomenologien vægter den konkrete erfaringsanalyse af den menneskelige livsverden og frembringer viden om den sociale verden, som dannes gennem aktørernes intentionelle aktiviteter, meningsdannelse og sociale processor (Fuglsang et al. 2004:38). Konsekvensen af dette er, at det kvalitative data kun kan udtale sig om, hvad der gælder for netop denne gruppe elever. Skal der imidlertid kunne siges noget generelt om, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag, må dette forsøg gentages flere gange på andre skoler. Den fænomenologiske tilgang ligger i den kvadrant, Fuglsang kalder *komplekse idealismer*, som også omfatter socialkonstruktivisme og diskursteori (ibid. 38---39). I



---

relation til det kvantitative materiale, som er fremkommet på baggrund af undersøgelsen, ligger denne type viden inden for kvadranten *videnskabelige realismer*, idet der anvendes begreber og tolkning til at afdække sammenhænge og tendenser. Disse sammenhænge og tendenser skal, som tidligere nævnt, ikke forstås som værende objektive, men kun gælde for denne gruppe. Kvadranten *videnskabelige realismer* omfatter også kritisk realisme, kritisk teori og systemteori (ibid. 34---37).

### Undersøgelingsdesign

For at undersøge, hvordan et undervisningsforløb, baseret på målstyret læring, kan motivere eleverne i samfundsfag i grundskolen, udfærdigede jeg et spørgeskema (bilag 7), som eleverne udfyldte i lektionen, efter de havde besvaret samfundsfagsprøven. Undersøgelsen har til hensigt at vise, om der i de fire klasser kan dokumenteres en sammenhæng mellem målstyret læring og motivation i samfundsfag, samt at finde ud af, hvordan eleverne fandt målstyret læring motiverende. Undersøgelsen er kvantitativ, men med et kvalitativt islæt. Spørgeskemaet er bygget op om tretten spørgsmål, hvoraf syv har svarmuligheder og seks kræver uddybning – deraf det kvalitative islæt. Jeg valgte denne metode, idet de mange besvarelser vil kunne vise sammenhænge og tendenser for hele gruppen. Et andet argument er, at en stor gruppe elever vil give mange perspektiver på, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag. Grunden til at eleverne skulle uddybe deres svar i spørgeskemaet er, at det tydeliggør, hvilke aspekter, af målstyret læring, som virkede motiverende for dem. Ulempen ved denne metode er, at et spørgeskema kun giver få svarmuligheder, og at muligheden for at uddybe kun lægger op til en kort besvarelse. Et alternativ kunne være individuelle interviews, som giver et langt mere dybdegående billede, men til gengæld kun fra et fåtal af elever.

I spørgeskemaet har jeg inkluderet variabler så som elevernes interesse, om de taler om politik derhjemme, og om de normalt er klar over, hvad læringsmålene er for samfundsfag (bilag 7). Disse spørgsmål fungerer som testspørgsmål, som kan vise, om elevernes motivation også kan tilskrives disse

---

andre faktorer i stedet for kun målstyret læring. Testspørgsmålene kan ligeledes gøre argumentet for den målstyrede lærings effekt på elevernes motivation stærkere, hvis disse faktorer ikke spiller ind.

## Data

I dette afsnit vil jeg, med udgangspunkt i hypoteserne, beskrive sammenhænge i den kvantitative del af mine data , som både besvarer og forholder sig kritisk til problemformuleringen. Disse sammenhænge begrundes med dele af den kvalitative data, som omfatter elevernes uddybninger.

Problemformulering har ledt til følgende hypoteser.

Målstyret læring har:

1. givet eleverne større udbytte af lektionen
2. hjulpet eleverne til samfundsfagsprøven
3. vist sig i prøven i form af elevens brug af samfundsfaglige termer og begreber.
4. givet eleverne lyst til at arbejde med læringsmål fremover

Datasættet er desuden undersøgt for sammenhænge relateret til køn, etnicitet og klassetrin, men uden, at der kan spores nogle tendenser.

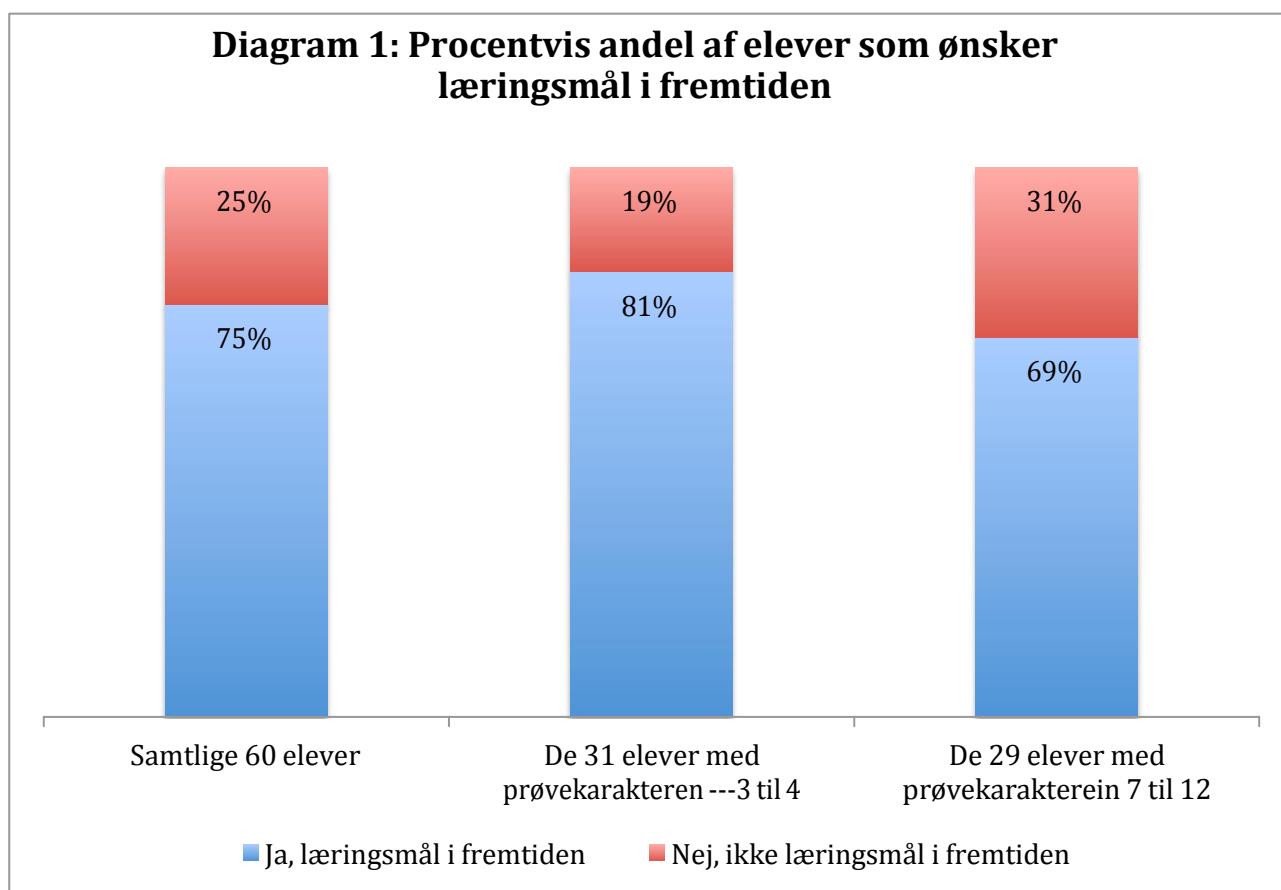
### **Hypotese 4: Læringsmålene har givet eleverne lyst til at arbejde med læringsmål fremover.**

Undersøgelsen viser, at 75% af eleverne gerne vil arbejde med læringsmål i samfundsfag fremover, og andelen er faktisk større (82%), hvis elever, som i deres begrundelse er positiv stemt over for læringsmål, flyttes til gruppen af elever, som vil have læringsmål fremover. Flere elever, både positivt og negativt stemte ift. læringsmål i fremtiden, udtrykker, at de oplevede, at læringsmål i begyndelsen og slutning af timen kan virke monotont. Gruppen af elever, som ønsker at arbejde mod læringsmål i fremtiden, repræsenterer desuden et bredt udsnit af elever med forskelligt fagligt niveau. Af gruppen med prøvekarakteren ---3---4 ønsker 81%



læringsmål fremover og for gruppen med karaktererne 7---12 ønsker 69% læringsmål fremover. Den sidstnævnte gruppes øges til 83%, hvis elever, som i deres begrundelse er positiv stemt over for læringsmål, inkluderes.

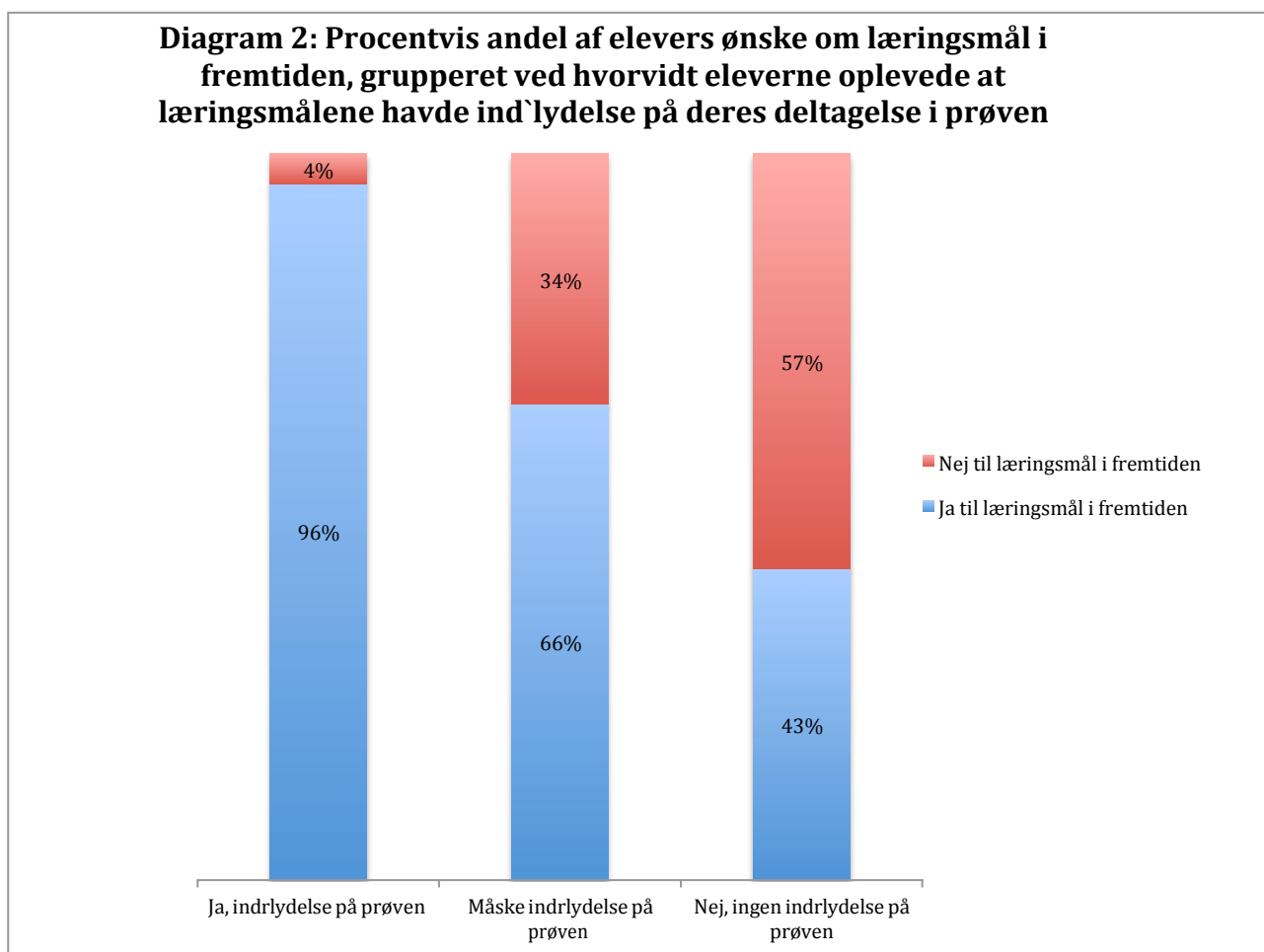
**Diagram 1: Procentvis andel af elever som ønsker læringsmål i fremtiden**



**Hypotese 1: Læringsmålene har givet eleverne større udbytte af lektionen.**

**Hypotese 2: Læringsmålene har hjulpet eleverne til samfundsfagsprøven.**

Undersøgelsen viser, at 40% af eleverne oplevede, at læringsmålene havde betydning for, hvordan de klarede samfundsfagsprøven. 48% angiver, at læringsmålene måske har haft betydning for prøven, hvorimod 12% oplevede, at læringsmålene ikke havde betydning for, hvordan de klarede prøven. Sammenholdes disse data, med elevernes ønske om læringsmål for fremtiden, viser det sig (jf. diagram 2), at sandsynligheden, for at en elev vil arbejde med læringsmål fremover, afhænger af, om eleven har oplevet, at læringsmålene havde betydning for prøven.

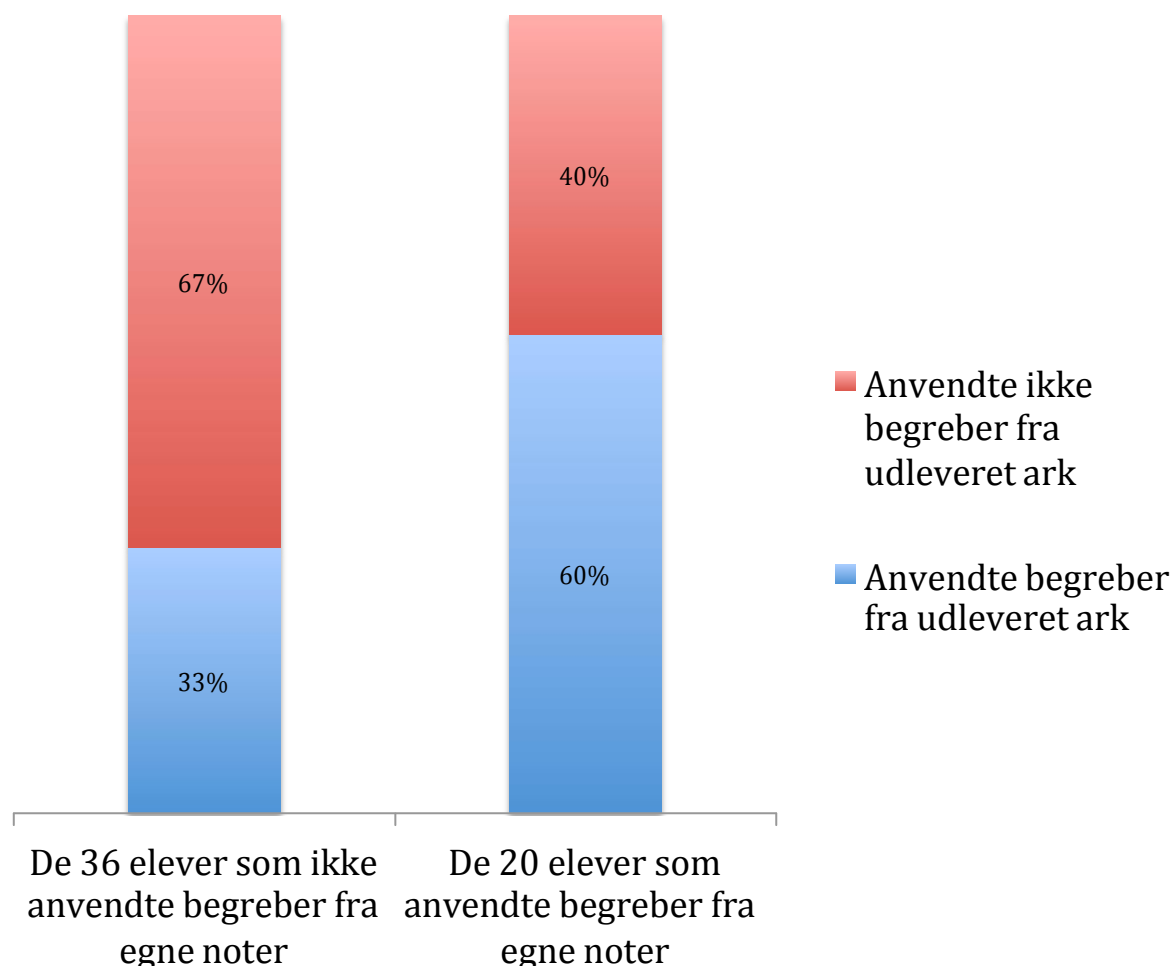


- 
- De 40%, som oplevede, at læringsmålene havde betydning for prøven, uddyber, at læringsmålene hjalp dem til at tage målrettede notater, bruge begreber, og at huske det vigtigste fra undervisningen.
  - De 48%, som angiver, at læringsmålene måske har haft betydning for prøven, skriver, at de ikke ved, om læringsmålene har haft betydning for prøven, eller at de først ved det, når de får prøven tilbage. En elev uddyber, at læringsmålene bl.a. viste, at hun skulle tage sig sammen. Over halvdelen af eleverne i denne gruppe (66%) udtaler sig dog positivt i relation til læringsmålene indflydelse på deres udbytte af lektioner. Flere elever begrundet, at læringsmålene viste dem, hvad de skulle lære i timen, og at målene hjalp dem til at overskue det, de skulle lære. En elev, som gik glip af noget af en lektion, begrundet, at læringsmålene hjalp hende ift. at kunne følge med.
  - Af de 12%, som oplevede, at læringsmålene ikke havde betydning for prøven, uddyber en elev, at han oplevede, at læringsmålene ikke kunne bruges i relation til prøven. Disse elever angiver desuden, at læringsmålene ikke havde betydning for deres læringsudbytte i lektionerne.

### **Hypotese 3: Læringsmålene viser sig i prøven i form af elevens brug af samfundsfaglige begreber.**

60% af eleverne benyttede ikke samfundsfaglige begreber fra læringsmålene, som de havde noteret i begrebsøvelsen inden samfundsfagsprøven. 33% benyttede begreber, de havde noteret, og 7 % lavede ikke øvelsen.

**Diagram 3: Andel af elever som anvendte, eller ikke anvendte begreber fra udleveret ark, grupperet ved hvorvidt de anvendte eller ikke anvendte begreber fra deres egne noter**



- **De 36 elever, som ikke anvendte begreber fra egne noter:**

Diagrammet viser at kun en 33% af disse elever kunne anvender begreber fra det udleveret ark.

- **De 20 elever som anvendte de begreber, de selv havde noteret:**

Diagrammet viser at 60% af disse elever kan anvende begreber fra det udleverede ark.

Kort sagt så viser elevernes anvendelse af samfundsfaglige begreber fra læringsmålene, at hvis en elev ikke anvender de begreber, han eller hun selv har noteret, så er sandsynligheden lille (33%) for, at de kan anvende begreber, som

---

gives af læreren. Har eleven derimod anvendt sine egne begreber, er sandsynligheden stor (60%) for, at eleven kan anvende begreber, som gives af læreren.

I forhold til de begreber som ikke har været genstand for læringsmålene, så viser det sig at elever som anvender disse begreber, er de samme elever som kan anvende begreber udleveret af læreren. Har eleven ikke anvendt begreber fra egne notater, har eleven heller ikke anvendt de begreber på arket som ikke har været en del af læringsmålene.

I relation til testspørgsmålene viser det sig, at sandsynligheden, for at en elev anvender begreber fra egne noter eller fra begrebsarket, er lige stor uanset, om eleven slet ikke interessere sig for politik eller derimod har politisk interesse. Den anden tendens, som ses i relation til testspørgsmålene, er, at 92% af de elever, som anvendte begreber, som ikke havde været genstand for et læringsmål, interesserer sig lidt eller meget for politik og snakker lidt eller meget om politik derhjemme.

### **Pålidelighed & gyldighed**

Princippet om pålidelighed taler om, hvorvidt resultatet af undersøgelsen kan betragtes som i overensstemmelse med virkeligheden. I dette tilfælde øges pålideligheden i kraft af at undersøgelsen omfatter en relativ stor gruppe elever. Dette skal desuden ses i betragtning af at undersøgelsen er forsøgt gjort meget gennemskuelig. Hvilket betyder at man med udgangspunkt i mine hypoteser, og implementering af målstyret læring sandsynligvis vil kunne generere lignende data.

Gyldighed handler om hvorvidt undersøgelsesdesignet kan svare på min problemformulering. I relation til undersøgelsen kan nedenstående fejlkilder have haft indflydelse. For at undgå at disse fejlkilder finder vej til analysen og konklusionen, er det kvalitative data fra de elever som har angivet at de har været meget fraværende ikke blevet anvendt. Spørgsmålet fra spørgeskemaet (bilag 7) omkring hvorvidt eleverne tog noter er ligeledes udeladt, da det blev pålagt eleverne i undervisningen.

- Eleverne kan have løjet i deres besvarelser.
- Eleverne kan have udfyldt skemaet for at gøre mig glad.

- 
- Nogle elever var fraværende en til flere lektioner og havde dermed kun et begrænset grundlag at svare ud fra.
  - Elever kan have misforstået spørgsmålene.
  - Jeg kan have misforstået elevernes svar.
  - Niende årgang var i brobygning i uge 46, så deres lektion i uge 47 omfattede lektionen fra uge 46 samt 47. Læringsmålene var identiske, men de to niende klasser har kun haft tre uger med målstyret læring.

Med afsæt i mit datasæt (bilag 8) vil jeg i den følgende analyse først argumentere for, at målstyret læring overordnet set har motiveret eleverne i samfundsfag uanset fagligt niveau og kan motivere eleverne til at arbejde mod nye læringsmål. Bagefter vil jeg, med udgangspunkt i gruppen af de mindst motiverede elever, argumentere for, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag.

## Analyse

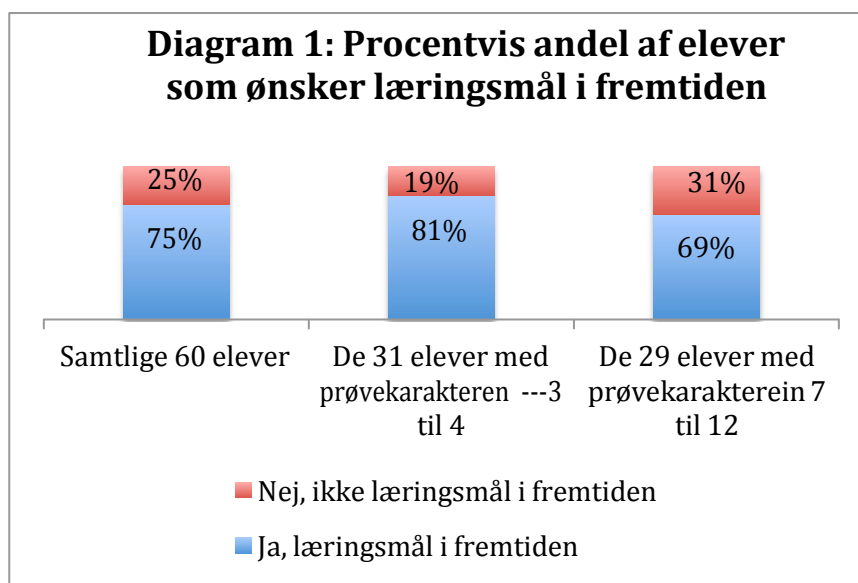
### De generelle kendetegn

I den første del af analysen vil jeg argumentere for, at målstyret læring overordnet set har motiveret eleverne uanset deres faglige niveau. Mit belæg for denne påstand baseres på de sammenhænge og tendenser, der ses i datasættet (bilag 8) samt i teoriafsnittet omkring målstyret læring og motivation. Derudover vil elevernes egne begrundelser inddrages for både at støtte og problematisere statistikken. Dele af undervisningsformålet, herunder mit læringssyn, vil ligeledes indgå i argumentationen

### Elevers ønske om læringsmål i fremtiden

I det sidste spørgsmål i skemaet skal eleverne angive, om de ønsker samfundsfagstimerne fremover indledes og afsluttes med læringsmålene. Hertil svarer 75% ja og 25% nej, hvilket er en pæn indikation af, at læringsmålene generelt set har været tydelige for eleverne, og at de i et givet omfang har følt sig forpligtet til

at tage dem til sig (diagram 1). Medregnes de elever, som har svaret nej, men som i deres begrundelse alligevel udtaler sig positivt omkring læringsmål i fremtiden, viser det, at 82% af eleverne forsat ønsker læringsmål i samfundsfag. Iflg. Hattie er de tydelige læringsmål ved undervisningens begyndelse netop en essentiel forudsætning for, at motivere eleverne, idet fremskridt mod målet øger elevens selvtillid og opretholder motivationen.



En af de elever, som har angivet, at hun ikke ønsker læringsmål fremover, er Caroline, som begrundes: *"nogle gange ville det være helt fint, men det kommer an på, hvordan timen er. Jeg syntes ikke, at alle timer skal være ens og foregå på samme måde. Men ofte vil det dog være en fordel for de fleste med mål for lektionen"*. Det ses, at Caroline ikke er utilfreds med læringsmålene men ønsker, at de implementeres i undervisningen på en mindre monoton måde. Et hurtigt blik på teori afsnittet, hvor implementeringen af læringsmålene forklares, afslører, at Caroline har ret i, at læringsmålenes plads i undervisningen var meget ens samtlige fire uger, men ikke desto mindre så kan det sagtens ændres. Udformningen og implementering af læringsmål skal iflg. Hattie ikke ske på en bestemt måde, men skal netop justeres, hvis det viser sig, at de ingen effekt har på elevens læringsudbytte. Den generelle holdning, som kommer frem, er, at eleverne gerne vil have læringsmål i samfundsfagsundervisningen fremover, men Caroline har også en

---

betydningsfuld pointe i og med, at det er vigtigt, at læreren skal overveje måden, hvorpå læringsmålene implementeres.

Fordelt på elevernes karakterer for samfundsfagsprøven viser diagram 1 at for gruppen af elever med karaktererne 3-4 ønsker 81% læringsmål fremover. For gruppen med karaktererne 7-12 ønsker 69% læringsmål fremover. Medregnes de elever, som angiver, at de ikke ønsker læringsmål fremover, men som udtaler sig positivt, viser det sig, at 83% af gruppen af elever med de højeste karakterer gerne vil have læringsmål for fremtiden. Det er ikke bare 82% af eleverne, som fremover ønsker læringsmål, men eleverne er også fordelt ligeligt i forhold til det faglige niveau. Dette viser, at læringsmålene overvejende har motiveret elever på flere forskellige, faglige niveauer. At læringsmålene tilpasses, så alle elever inkluderes og udfordres, er netop et af Hatties pejlemærker for målstyret læring. Dette ses f.eks. i følgende læringsmål fra uge 43, som lyder: *Hvordan styres kommunen?* (bilag 1). Her var kriteriet for målopfyldelse, for de elever, som havde svært ved de faglige tekster, at kunne beskrive byrådets sammensætning, valg af borgmester samt kommunaludvalgene. For andre elever var kriteriet, foruden førnævnte kriterier, at de skulle komme med eksempler på beslutninger, som tages i de forskellige kommunaludvalg samt at vurdere, hvilket udvalg, der er det vigtigste.

### Læringsmålenes indflydelse på prøven

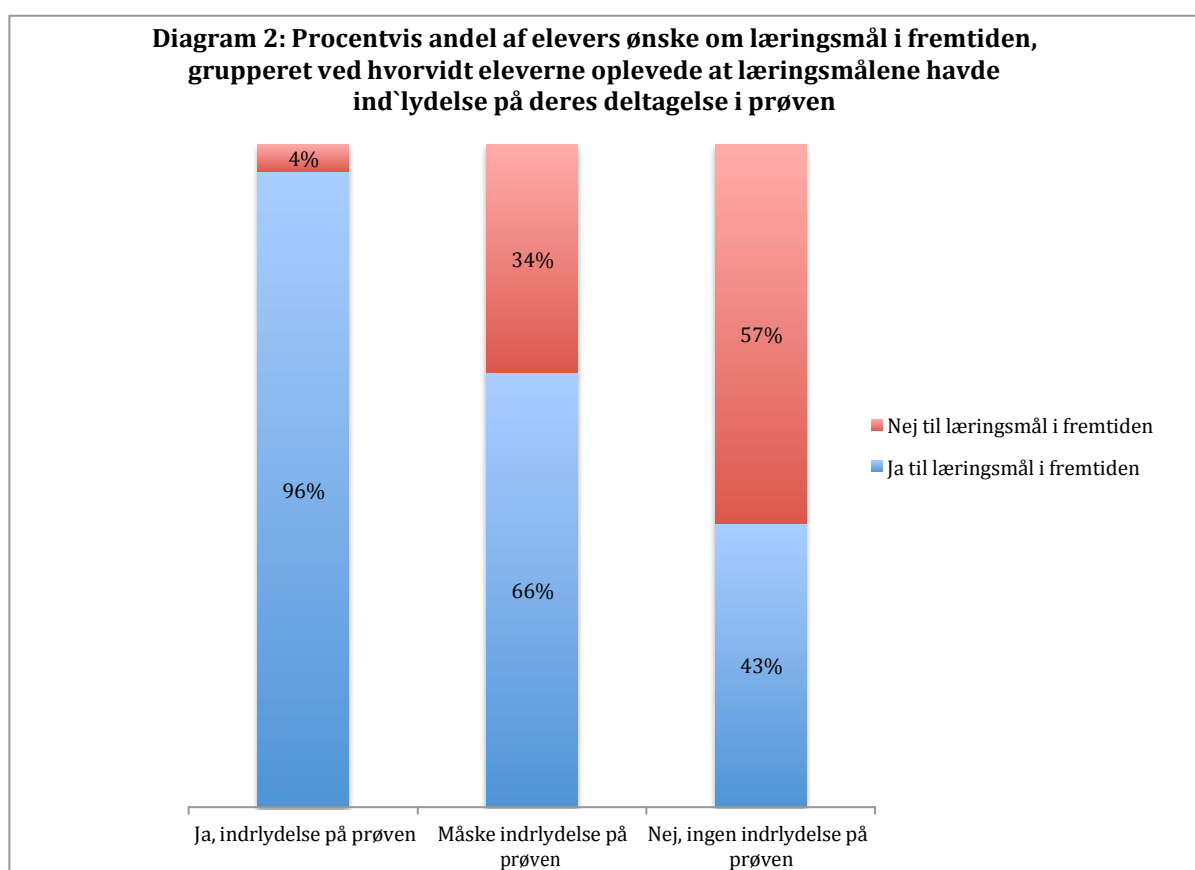
Til spørgsmålet angående, hvorvidt læringsmålene havde betydning for, hvordan eleverne klarede prøven, viser statistikken at 12% af eleverne oplevede, at læringsmålene ikke havde betydning for, hvordan de klarede prøven, og at 48% er usikre på læringsmålenes betydning for prøven. Dette kan ved første øjenkast virke nedslående.

Der viser sig dog en interessant tendens (diagram 2), hvis dette spørgsmål sammenholdes med spørgsmålet om, hvorvidt eleverne ønsker læringsmål i samfundsfag fremover. Her kommer det frem, at 96% procent af eleverne, som oplevede, at læringsmålene havde betydning for deres prøve, ønsker læringsmål fremover. For gruppen af elever, som var usikre på læringsmålenes betydning for prøven, ønsker 66% læringsmål fremover. Og for gruppen af elever,

---



som ikke mener læringsmålene havde betydning for prøven, vil kun 43% have læringsmål fremover. Tendensen, som kommer til syne er, at hvis eleverne oplever, at læringsmålene har haft betydning for deres prøve, så er der meget stor sandsynlighed for, at de forsat vil arbejde mod læringsmål. Jo mindre eleven har oplevet, at læringsmålene har haft betydning for prøven, jo mindre er sandsynligheden for, at de vil arbejde med læringsmål i fremtiden. Dette bekræfter vigtigheden af at læringsmålene udfærdiges så eleverne oplever, at den læring de opnår kan anvendes på en meningsfuld måde. Sker dette ikke, så viser statistikken at eleverne i mindre grad vil forpligter sig til læringsmålene fremover. Elevernes forpligtigelse til læringsmålene øger ifølge Hattie netop sandsynligheden for opfyldelse af læringsmål.



Emil J. er blandt de 96% af eleverne, som angiver, at læringsmålene har haft betydning for prøven, og som gerne vil arbejde med læringsmål fremover. Emil J. skriver: *"(læringsmålene hjalp mig) rigtig meget, da jeg kunne huske næsten det*

---

*hele. Så de har stor indflydelse*" (bilag 8). Emil J. skriver, at han *kunne huske næsten* det hele, hvilket kan lede en til at tro, at han befinder sig på de to nederste af Blooms taksonomier. Af Emil J's prøvebesvarelse er det dog tydeligt, at han ikke bare husker begreberne, men han ligeledes anvender dem i korrekt kontekst. Idet Emil J. f.eks. diskuterer kommunens relevans for de unge, forklarer han, at der i kommunen er udvalg, som varetager de unges interesser, og så nævner han børn--- og ungeudvalget. Emil J. løfter niveauet yderligere, idet han afslutningsvis skriver, at grunden til, de unge har det så godt, er, fordi vi lever i et velfærdssamfund (bilag 9).

Tendensen viser med al tydelighed, at det er vigtigt, at eleverne oplever at læringsmålene kan anvendes på en meningsfuld måde, da dette øger sandsynligheden for at de vil arbejde mod nye og sværere udfordringer. Emil J. er et godt eksempel på en elev som har oplevet at læringsmålene gav mening i forhold til prøven.

Der er dog også en gruppe elever, som ikke har oplevet, at læringsmålene hjalp dem i prøven – eller ikke er sikre på det. Størstedelen af disse elever begrundes læringsmålenes betydning for prøven med *"jeg ved ikke"* (bilag 8), hvilket er umuligt at slutte noget ud fra. Der er dog en elev, Henrik, som giver klart udtryk for, at han havde en anden forståelse af præstationsniveauet til prøven. Henrik angiver, at han ikke syntes læringsmålene havde indflydelse på, hvordan han klarede prøven og begrundes med, at læringsmålene *"bare var nogen ord jeg alligevel næsten ikke skulle bruge i prøven"*, og at det *"ville være bedre hvis de (ordene) var med i prøven"* (bilag 8). Det tyder på, at Henrik havde forventet, at prøven ville indeholde læringsmålene i præcis den form, de havde i undervisningen, så prøven f.eks. ville stille spørgsmålet: *Hvad kaldes det, kommunen yder borgerne?* (bilag 1). Denne type spørgsmål befinder sig i henhold til Blooms taksonomi på et videns--- og forståelsesniveau, til forskel fra f.eks. prøvespørgsmål tre som lyder: *"Vurder ud fra kilde 2, hvilke grunde der er til, at stemmeprocenten til kommunalvalget i år er steget i forhold til valget i 2009?"* (bilag 5). Denne sidstnævnte type spørgsmål nødvendiggør, at Henrik bevæger sig op af Blooms taksonomi og anvender begreber og vurderer. I relation til Hatties pejlemærker for målstyret læring er det klart, at præstationsniveauet til prøven ikke har været tydelig for

---

---

Henrik. I henhold til vurderingsgrundlaget for samfundsfagseksamen angives bl.a. elevernes anvendelse af samfundsfaglige begreber, hvilket eleverne blev gjort opmærksomme på inden prøven. Henrik er dog den eneste elev, hvor præstationsniveauet med sikkerhed kan vurderes som forklaring på, at læringsmålene ikke havde betydning for prøven.

Det er dog muligt, denne forklaring gør sig gældende for flere elever end Henrik, da undersøgelsen viser, at 60% af eleverne ikke anvendte de samfundsfaglige begreber, læringsmålene bl.a. havde sigtet mod, og som de desuden fik udleveret på et ark (bilag 6). I dette henseende bekræfter undersøgelsen, jf. diagram 3, at det er nødvendigt at eleverne lærer at anvende samfundsfaglige begreber, og ikke bare skriver dem ned. Undersøgelsen viser at de elever som kan anvende begreber fra deres noter, i højere grad kan anvende begreber fra undervisningen som udleveres af læreren.

I lyset af Henriks eksempel er det ikke bare nødvendigt, at læringsmålene er tydelige, men også at det står helt klart for eleven, hvilket taksonomisk niveau han skal levere på. Henriks eksempel bekræfter også vigtigheden af, at læreren har en mestringsstilgang og ikke bliver spist af med, at eleven på fem minutter har skrevet alle begreberne ned. Ifølge Hattie må læreren lære eleverne, hvordan de opstiller mestringsmål, og bevidstgøre dem omkring, hvordan de når dem. I dette tilfælde kunne man have vist Henrik, at der er flere facetter til læringsmålene end bare at vide, hvad begreberne betyder og hjulpet ham med opstille læringsmål og målopfyldelse, som omfatter at anvende begreberne.

Til trods for at Henrik og flere andre elever oplevede, at læringsmålene ikke var nogen stor hjælp til samfundsfagsprøven, så viser statistikken på overbevisende facon, at elever, som oplever succes med læringsmålene, i høj grad motiveres til at arbejde mod læringsmål i fremtiden. Denne gruppe elever tæller vel at mærke både de fagligt svage og stærke.

I næste afsnit vil jeg, på baggrund af de kvalitative data, vise, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag. Udgangspunktet vil være de elever, som ud fra deres spørgeskemabesvarelse kan beskrives som de elever, der er mindst motiverede til samfundsfag.

---

---

## De mindst motiverede

I dette afsnit vil jeg argumentere for, hvordan målstyret læring kan motivere elever i samfundsfag. Mit belæg for denne påstand baseres på de kvalitative data, og teoriafsnittet omkring målstyret læring og mestringsmotivet. Udgangspunktet vil helt specifikt være de elever, som synes mindst motiverede, og de perspektiver, som kommer fra deres oplevelser af målstyret læring. Der inddrages desuden relevante elementer fra undervisningsforløbet herunder mit læringssyn.

21% af eleverne svarer, at de slet ikke interesserer sig politik, og 62% af disse elever snakker slet ikke om politik derhjemme (bilag 10). Gruppen er med andre ord den gruppe elever, som har mindst motivation til faget, og så er gruppen også repræsentativ i relation til deres faglige niveau. Dette ses på prøvekaraktererne, som viser, at der i denne gruppe er få elever med lave og høje karakterer og flest middelkarakterer (bilag 8). Disse data gør netop denne gruppe elever enormt interessant at analysere i relation til, hvordan målstyret læring kan motivere dem i samfundsfag.

Denne gruppe elevers begrundelser for, at de ikke interesserer sig for politik, danner dog grundlag for at inddele dem i to lejre: en lille gruppe fagligt svage, og en større gruppe fagligt stærke. I hver gruppe findes der derudover to elever, som modsat resten af gruppen har angivet, at de ikke ønsker læringsmål i starten og slutning af samfundsfagstimerne fremover. Disse to elever falder ligeledes i to lejre: en fagligt stærk og en faglig svag. Den første del af analysen tager udgangspunkt i de to grupper elever, de fagligt svage contra de fagligt stærke. Den anden del af analysen tager afsæt i de to elever, som angiver, at de ikke har fået noget udbytte af læringsmålene, og dermed eksplicit giver udtryk for, at de ikke ønsker at arbejde mod læringsmål i fremtiden.

## De fagligt svage

Af de fire elever<sup>10</sup>, som fik prøvekarakteren 00 eller 02, begrunder to af dem deres manglende interesse for politik med: "ved ikke" og "ved ikke helt" (bilag 8). Disse besvarelser indikerer, at eleverne ikke ved nok om politik i forhold til at forklare,

---

<sup>10</sup> Dina, Houda B, Sebastian og Christian K (bilag 8).

---

hvorfor det ikke interesserer dem. De fire elever har desuden angivet, at de ikke har fået noget udbytte af læringsmålene i undervisningen. Dette er tydeligt i samfundsfagsprøven, hvor ingen af de fire elever har beskrevet data tilstrækkeligt til at bestå og derudover ikke har kunnet analysere, fortolke, anvende kilder og faglige begreber. Til trods for alt dette, så har tre af eleverne angivet, at de fremover gerne vil have, at samfundsfagslektionerne startes og afsluttes med læringsmålene for lektionen. Deres begrundelser, for hvorfor de gerne vil have læringsmål fremover, er ikke begrundelser, men defineres bedre som et udtryk for, at samfundsfag ligger dem meget fjernt. Ikke desto mindre, så tilkendegiver tre af de fire elever, at de er bevidste om, at der er læringsmål for lektionerne, og at de forsat gerne vil have dem. Dette er en lille indikation af, at målstyret læring har motiveret dem. Iflg. Hattie er det dog ikke nok, at eleverne er bevidste om læringsmålet eller sågar, at de forstår det. Det er ligeså vigtigt, at eleven kender og forstår kriterierne for opfyldelse af læringsmålet. I dette tilfælde er det tydeligt, at eleverne enten ikke kendte til kriterierne for opfyldelse eller simpelthen ikke kunne opfylde læringsmålene.

Uanset hvilken forklaring, der ligger til grund for, at de ikke kunne bestå samfundsfagseksamen, så skal det ikke tolkes som, at det er elevernes egen skyld, at de ikke klarede prøven bedre. Det peger derimod på, at læringsmålene og kriterier for målopfyldelse ikke har været tydelige for eleverne, eller at de ikke er blevet tilpasset netop denne gruppe elever. Dette ansvar ligger iflg. Hattie hos læreren. Samfundsfagsprøven kan i denne situation fungere som en summativ evaluering læreren kan anvende, som udgangspunkt for at tilpasse læringsmål som disse eleverne vil have mulighed for at opfylde. Når eleverne oplever, at de kan lykkes, så vil det iflg. Hattie opbygge elevens selvkompetence og derigennem øge elevens motivation.

Houda S, som karaktermæssigt ligger over førnævnte fire elever, bringer et interessant perspektiv, som er nyttigt mht. elever, der ikke ved meget om samfundsfag. Houda S. uddyber, at læringsmålene havde betydning for prøven *"fordi, så vidste jeg, at jeg havde lært noget, og hvis jeg skal tage mig bedre sammen"*. I tilfældet med de fire elever bekræfter deres prøve ikke, at de har lært noget, men

---

---

derimod, at de skal tage sig bedre sammen. Det lyder måske simpelt, men hvis en elev aldrig har arbejdet mod at opfylde et læringsmål, så vil eleven heller ikke være bevidst om, at han eller hun ikke ved noget. Selv om det måske kan virke nedslående at finde ud af, at man har store videnskæssige huller, så er dette nødvendigt for, at læreren kan tilpasse læringsmål til den enkelte elev. Arbejder eleven forsat med for høje læringsmål, vil eleven aldrig opleve, at læring kan lykkes. Som tidligere nævnt, så er målet med de tilpassede mål netop, at eleven skal opleve, at læring kan lykkes og derigennem få styrket sin selvkompetence.

### De fagligt stærke

Af de ni<sup>11</sup> elever, som klarede sig bedre til prøven, dvs. karakteren 4 og opefter, beskrev fem af eleverne, at deres manglende interesse for politik skyldtes, at de ikke har nogen indflydelse på samfundet. Martin argumenterer således: *"Fordi jeg ikke kan stemme endnu"*, og Emil L begrundes med: *"Nej, jeg er kun 14 år. Jeg har ingen indflydelse"*. Modsat de fagligt svage elever, som heller ikke interesserede sig for politik, så begrundes denne gruppe elever ud fra en generel forståelse af det danske samfund. Dette viser, at deres manglende interesse for politik ikke grunder i manglende viden. Syv af disse elever beskriver, at læringsmålene, som blev gennemgået i starten og slutning af hver dobbeltlektion, hjalp deres læring. Jonas skriver: *"Det var en god måde at vise, hvad vi skulle lære gennem lektionen, og de timer, jeg var til stede, lærte jeg ofte det, jeg skulle"*. Jonas er et godt eksempel på en elev, som har forstået, at læringsmålene ikke bare er beskrivelser af aktiviteter, men faktisk er noget, som skal læres, og at aktiviteterne i lektionen er rettet mod et læringsmål. Jonas skriver, at han ofte lærte det, han skulle, hvilket viser, at læringsmålene er blevet gjort til genstand for hans egen refleksion over, om han kan opfylde kriterierne for målopfyldelse. Helt ideelt havde det været hvis Jonas, i stedet for blot at konstatere, at han ofte lærte det han skulle, aktivt søgte at opfylde de læringsmål, han ved, han ikke nåede. Dette ville have vist forpligtigelse til målene, hvilket iflg. Hattie er et af hovedmålene med målstyret læring da det øger sandsynligheden for at målene opfyldes. Læringsmålet kunne f.eks. have været: *Giv*

---

<sup>11</sup> Frederik, Jonas, Julie, Elisabeth, Violette, Emil L, Niklas, Martin og Linda.

---

*fire eksempler på kommunens opgaver* fra uge 44 (bilag 1). Jonas har i dette tilfælde måske opnået en god forståelse for, hvad kommunens opgaver er, men til slut i lektionen, imens læringsmålene gennemgås, konstaterer Jonas, at han kun kan forklare to af kommunens opgaver. Ideelt set burde der i sådan en situation ikke være nogen tvivl om, at lektionen for Jonas til næste gang er, at undersøge endnu to af kommunens opgaver.

Et eksempel på en elev, som eksplicit udtaler denne motivationsfaktor ved målstyret læring, er Simone, som hører til gruppen af elever med interesse for politik – og en samfundsfagskarakter over middel. Simone argumenterer for, at målstyret læring har givet hende større udbytte og begrundes med: *"hvis man bliver nødt til at gå halvvejs inde i timen, så ved man, hvad man kommer til at gå glip af, så man kan gennemgå det selv."* (Bilag 8).

Til spørgsmålet, om, hvorvidt samfundsfagstimerne fremover skal startes og afsluttes med læringsmålene, svarede otte af de ni elever, "ja". Violetta begrundes: *"(...)jeg synes, at man får mere styr på, hvad det hele handler om"*. Violetta har rigtigt nok fundet ud af, at læringsmålene er til for at hjælpe hende ift. at lære om komplekse emner, hvor samfundsfag, herunder lokalpolitik, bestemt kan inkluderes. En vigtig pointe er, at Violetta efter undervisningsforløbet havde fået *mere styr på*, hvad det hele handler om. Dette tyder på, at læringsmålene har været tilpas udfordrende for hende, og hun har derfor har kunnet få *mere styr på* emnet uden, at dets kompleksitet har overvældet hende. Læringsmålet kunne f.eks. have været formuleret således: *Hvilke partier i (by) har holdninger, som ligner hinanden?* Fra uge 46 (bilag 1). Som det fremgår af undervisningsplanen, så skal eleven kun analysere partiernes holdning på to områder: Hhv. børn og unge samt folkeskolen. Læringsmålet er en kraftig reduktion i forhold til et helt partiprogram, men ikke desto mindre så giver læringsmålet eleven indblik i forskelle og ligheder partierne imellem.

Et kritikpunkt kan være, at Violetta ikke giver en præcis beskrivelse af, hvad hun mener, når hun skriver *det hele*, men om hun mener lokalpolitik eller national politik er i grunden underordnet. Læringsmålene, fra forløbet om lokalpolitik, kan jf. Piagets ligevægtsprincip have tjent til, at Violetta har fået

---

---

uddybet hendes forståelse af partipolitik, som det udspiller sig på et nationalt plan til nu også at omfatte partipolitik på et lokalt plan. I dette tilfælde kan *det hele* referere til lokal politik. Det kan ligeledes tænkes, at læringsmålet, omkring partipolitik på kommunalt plan, har udvidet hendes forståelse til også at gælde partipolitik på et nationalt plan. I dette tilfælde omfatter *det hele* altså national politik.

For denne gruppe elever, som besidder en vis viden om lokalpolitik, er det tydeligt, at flere af Hatties referencepunkter for målstyret læring har virket motiverende. Dette til trods for, at de ikke interesserer sig for politik. Modsat den første gruppe elever, så har størstedelen af disse elever angivet, at de har fået et udbytte af læringsmålene i undervisningsforløbet, og samtlige elever, bortset fra en enkelt, ønsker læringsmål fremover. Jonas' eksempel viser, hvordan målstyret læring kan virke motiverende ved at informere eleverne om den læring, aktiviteterne i lektionen er sigter mod. Derudover viser Jonas også, at målstyret læring motiverer ved at få eleven til at evaluere, om målene for lektionen er blevet opfyldt. Simone er et eksempel på en elev, som er blevet motiveret i sådan grad, at hun har forpligtet sig til målet. Violetta viser, hvordan målstyret læring kan motivere ved at afgrænse et komplekst emne til læringsmål, som er mindre overvældende at gå til. Virker læringsmålene efter intentionen, som tilfældet med Jonas, Simone og Violetta, giver de eleven det, Hattie betegner som, selvkompence. Dvs. troen på, at læringen kan opnås og derigennem mod på større udfordringer.

### Fagligt svag elev

Den fagligt svage elev, Christian K., med karakteren 2, interesserer sig ikke for politik, fordi han ikke kan *"...forstå det, og så er det kedeligt"* (bilag 8), formulerer han. Derudover begrundede Christian K., sit ønske om ikke at have læringsmål i start og afslutning af samfundsfagslektioner fremover, med: *"jeg er ligeglad"* (bilag 8). Når læringsmålene ikke har hjulpet Christian K. til at forstå lokalpolitik, kan man ikke fortænke ham i, at han er ligeglad med, om der fremover skal undervises ud fra læringsmål. Som i tilfældet med de tre andre elever, der heller ikke bestod prøven, er det klart, at læringsmålene ikke har givet Christian K. troen på, at han kan mestre

---



---

disse mål. En del af forklaringen kan være, at læringsmålene fra start forudsatte evnen til at anvende samfundsfaglige begreber. Et læringsmål fra uge 45 var f.eks.: *"Eleverne skal kunne forklare følgende begreber: Velfærd, kommuneskat og bloktilskud"* (bilag 1). Denne udformning af læringsmål viste sig at være uhensigtsmæssig, da kun få elever kunne forklare begreberne på den måde, læringsmålene lagde op til. Dette skyldes sandsynligvis, at læringsmålene sprang de første to niveauer på Blooms taksonomi over, dvs. viden og forståelse, og gik direkte til anvendelse. Det er ikke utænkeligt, at netop denne type læringsmål har efterladt en elev som Christian K. med følelsen af, at han ikke vil kunne lykkes. Dette var tilfældet med flere elever, hvilket gjorde, at læringsmålene fra uge 46 blev ændret, så kriterierne for målopfyldelsen gik fra, at eleverne skulle give en definition, til at de skulle svare på et spørgsmål. Den nye udformning af læringsmålene lagde op til elevens brug af viden og forståelse uden at nødvendiggøre evnen til at anvende begreber. Førnævnte læringsmål blev omformuleret til: *"Hvor får kommunen penge fra? Hvad bruger kommunen penge på? Hvad kaldes det, som kommunen yder borgerne?"* (bilag 1). De omformulerede læringsmål blev anvendt i de to sidste dobbeltlektioner, og selv om den nye udformning måske ikke hjalp Christian K. til at øge hans selvkompetence i netop dette tilfælde, så repræsenterer ændring af læringsmålene en vigtig pointe, idet målstyret læring netop ikke er handlingsanvisende, men er pejlemærker for effektiv læring. Det betyder, i denne instans, at der ikke er en bestemt måde at lave tydelige læringsmål på. Måden læringsmålene udformes på styres, iflg. Hattie, af det præstationsniveau, eleverne er på. I Christian K's begrundelse, for, hvorfor han valgte at arbejde med Jeopardy---quizen i tværsugen (bilag 4), skriver han: *"(det var det) eneste jeg kunne finde ud af"* (bilag 8) . På baggrund af Christian K's egne udsagn virker det til, at han med læringsmål, som han kan forstå, og som han oplever, han kan finde ud af, vil opleve fremskridt – og derigennem motiveres.

### Fagligt stærk elev

Den fagligt stærke elev, Elisabeth med prøvekarakteren 12, interesserer sig ikke for politik, da hun *"ikke rigtig har nogen indflydelse på politik alligevel"* (bilag 8).

---

---

Elisabeth melder samtidig klart ud, at hun ikke fik noget udbytte af læringsmålene og ikke ønsker dem i samfundsfagslektionerne fremover. Elisabeth begrundes hendes svar med, at hun synes, det er irriterende, at læringsmålene gennemgås i starten og slutningen af lektionen, og at hun lærer bedre, når "*læreren skriver noget op på tavlen, som jeg så kan skrive som noter*" (ibid.). At gennemgangen af læringsmålene ikke skal forsætte fremover begrundes Elisabeth med følgende formulering: "*det er ikke nødvendigt*" (ibid.). Derudover angiver Elisabeth, at hun ikke ved, hvad målene er, når hun har samfundsfag med hendes normale underviser. Der tegner sig et tydeligt billede af en elev, som normalt klarer sig godt (til trods for, hun ikke ved, hvad læringsmålene er), og som, i dette forløb baseret på målstyret læring, forsætter sin kurs uændret. I lyset af denne lille karakteristik giver det mening, at Elisabeth ikke ser behovet for læringsmålene, men det kan også tyde på, at hun har været vant til for lave læringsmål, der ikke udfordrer hende i passende grad. Elisabeth kan nemt gennemskue undervisningen og leverer derfor et godt resultatet, men spørgsmålet er i forhold til hvad?

Hvis resultatet ikke er godt i forhold til et læringsmål, hvad definerer så, at resultatet er godt? Idet læringsmål ikke er noget, Elisabeth opererer med, så er vurderingen, af hendes præstationer, iflg. Hattie, med stor sandsynlighed sket i forhold til resten af klassen. Hattie beskriver netop, at elever, som ikke kender læringsmålene, har nemt ved at sammenligne sig selv med en klassekammerat, der ikke er så dygtig, da dette netop resulterer i succes. Ud fra prøvekaraktøren ser det ud til, Elisabeth klarer sig bedre end de fleste i klassen, men det betyder, iflg. Hattie, ikke, at hun ikke har brug for læringsmål. Det betyder, at hun netop har brug for læringsmål. Hvis læringsmålene ikke differentieres opad, så de fagligt stærke elever, som Elisabeth, udfordres, så er læringsmålene ikke mere end en angivelse af mindstemål – og elever, som Elisabeth, vil forsætte uden rigtigt at blive udfordret i passende grad.

I dette undervisningsforløb har målene med alt tydelighed været for lette for Elisabeth at opnå. Som beskrevet, i redegørelsen for undervisningsforløbet, så var formålet, at eleverne skulle opnå basal viden og forståelse omkring lokalpolitik. Konsekvensen af dette har været, at læringsmålene har haft fokus på

---

---

det, som Hattie betegner som overflade og begrebslig læring, så i relation til en elev, som Elisabeth, har læringsmålene manglet dybde. For at læringsmålene skal udfordre elever som Elisabeth, skulle fokus ikke have været på de nederste trin af Blooms taksonomi, men nærmere de tre højeste: Analyse, syntese og vurdering. Målstyret læring har netop mulighed for at motiverer fagligt stærke elever, idet læringsmålene udfærdiges på baggrund af elevens præstationsniveau – og ikke elevens præstation i forhold til andre elever, eller for den sags skyld en national standard.

Dette læringsmål, fra uge 46, er et eksempel på et læringsmål som, jf. Blooms taksonomi, udfordrer eleverne på analyse---, syntese--- og vurderingsniveau: *Hvilke partier i (by) har holdninger, som ligner hinanden?* (bilag 1). I lyset af Elisabeths oplevelse, skulle hun have haft flere læringsmål af denne karakter, som netop er rettet mod dybdelæring, som Hattie benævner det. I afsnittet omkring læringsmål for undervisningsforløbet, vurderes det, at der ikke skal inddrages læringsmål rettet mod refleksionskompetence. Elisabeth er dog en elev, som måske vil opleve sådanne læringsmål udfordrende, og dermed få vækket lyst til mestring, hvis de netop krævede forståelse for bagvedliggende værdier. Førnævnte læringsmål kan differentieres yderligere ved at lade et kriterier for målopfyldelse være at placerer partierne indenfor de klassiske ideologier. Dette ville selvfølgelig omfatte, at eleven har materialet omkring ideologier til rådighed.

Kort sagt så er Elisabeth en elev som ikke er blevet udfordret i tilstrækkelig grad, hvilket sandsynligvis er grunden til hun ikke viser nogen motivation for arbejdet med læringsmål. Skal Elisabeth motiveres er det dog netop læringsmål hun skal arbejde med, de skal bare være på et højere taksonomisk niveau. Sker dette ikke forbliver Elisabeth sandsynligvis bedre end de andre, uden at får oplevelsen af at mestre læring.

I det følgende afsnit vil konkluderer på problemformuleringen i de samme tre afsnit som analysen er inddelt i. Det betyder at jeg først konkluderer på de generelle tendenser som kan ses ud fra det kvantitative data. Derefter vil jeg konkludere på baggrund af de sidste to dele af analysen, som tager udgangspunkt i gruppen af elever som er mindst motiverede. Først konkluderer jeg på de to grupper

---

---

af elever: de fagligt svage og de fagligt stærke. Til sidst konkluderer jeg på de to elever, en fagligt svag og en fagligt stærk. De sidste to dele af konklusion tager udgangspunkt i det kvalitative data.

Konklusionen og handleperspektivet skal ses i lyset min videnskabsteoretiske tilgang, hvilket betyder at de kvalitative data ikke er generaliserbare, men kun udtaler sig om elever fra denne gruppe. De generelle tendenser, baseret på kvantitativ data, kan dog i større grad generaliseres i kraft af den relativt store gruppe.

## Konklusion

På baggrund af mit arbejde, med at undersøge, *hvordan målstyret læring kan motivere eleverne i samfundsfag i grundskolen*, er jeg kommet frem til følgende konklusion:

### De generelle tendenser

Målstyret læring har i dette forløb motiveret størstedelen af eleverne. Dette ses på baggrund af analysen af hypotese 4, som viser at 82% af eleverne ønsker læringsmål i fremtiden. Det ses ligeledes idet over 80% af de fagligt svage og stærke elever ønsker læringsmål fremover. En fagligt stærk elev begrundet, dog at implementeringen af læringsmålene i undervisningen var monoton. Hvilke aspekter af målstyret læring eleverne har oplevet som motiverende kan ikke dokumenteres ud fra disse generelle tendenser, men det kan konkluderes at målstyret læring generelt set har motiveret elevgruppen, både fagligt svage og fagligt stærke elever, idet de eksplicit ønsker at arbejde med læringsmål i fremtiden.

På baggrund af undersøgelsen af hypotese 2 og 4 kan det kan også konkluderes, at næsten alle elever som oplever at læringsmålene har haft betydning for deres prøve er motiveret til at arbejde med læringsmål i fremtiden. Det kan også konkluderes at elever som oplever læringsmålenes betydning i mindre grad, er mindre tilbøjelig til at ønske læringsmål for fremtiden. En elev oplevede i høj grad at kunne anvende det han havde lært fra læringsmålene i samfundsfagsprøven. En anden elev havde derimod en anden forståelse af præstationsniveauet til prøven ift.

---

læringsmålene. Kort sagt; i jo højere grad eleverne oplever, at læringsmålene kan anvendes, øges sandsynligheden for, at de vil have læringsmål fremover.

At 60% af elevgruppen ikke anvendte samfundsfaglige begreber i prøvebesvarelsen, kan tyde på at præstationsniveauet til prøven var uklart for flere elever. Undersøgelsen af hypotese 3 viser netop, at anvendelse af begreber er mere sandsynlig for elever, som ikke bare har noteret begreber, men også kan anvende disse.

### De fagligt svage elever

Ud fra det kvalitative data kan jeg konkludere at gruppen af fagligt svage elever viser en svag indikation af motivation, uden at det kan konkluderes hvilket aspekt af målstyret læring, der har motiveret dem. En elev udtaler, at målstyret læring kan bekræfte, hvorvidt man her lært noget. Har eleven begrænset viden, kan målstyret læring afdække dette, så nye læringsmål kan formuleres, og eleven dermed kan opleve at lykkes.

### De fagligt stærke elever

Gruppen af fagligt stærke elever begrundet deres udsagn i større grad, så det kan derfor med større sikkerhed siges, hvordan målstyret læring har motiveret dem. En elev viser, at målstyret læring kan motivere ved at informere eleverne om den læring, aktiviteterne i lektionen sigter mod, samt ved at få eleven til at evaluere om målene for lektionen er opfyldt. En anden fagligt stærk viser hvordan målstyret læring motiverer ved at eleven forpligter sig til læringsmålet, og søger det opfyldt efter skoletid. En tredje fagligt stærk elev viser, hvordan målstyret læring kan motivere ved at afgrænse et komplekst emne til læringsmål, som er mindre overvældende at gå til.

For de to elever som eksplicit ikke ønsker læringsmål kan det ikke konkluderes, hvordan målstyret læring har motivere dem, men ud fra analysen, kan det derimod konkluderes, hvilke muligheder målstyret læring åbner for, at de kan blive motiveret.

### Fagligt svag elev

På baggrund af denne elevs besvarelse blev det forslået, at udformningen af læringsmålene de første to dobbeltlektioner kan være en forklaring på, hvorfor eleven ikke forpligtede sig til læringsmålene. Dette er dog en antagelse, da eleven ikke nævner ændringen i sin besvarelse. På baggrund elevens egne udsagn er der dog belæg for, at han med læringsmål, som han kan forstå, og som han oplever, han kan finde ud af, vil opleve fremskridt – og dermed blive motiveret.

### Fagligt stærk elev

Denne elev blev ikke udfordret i tilstrækkelig grad, hvilket sandsynligvis er grunden til eleven ikke viser nogen motivation for arbejdet med læringsmål. Skal denne elev motiveres er det dog netop læringsmål, eleven skal arbejde med, de skal blot være på et højere taksonomisk niveau. Sker dette ikke forbliver eleven sandsynligvis bedre end de andre, dog uden at få oplevelsen af at mestre læring.

## Handleperspektiv

Konklusionen på undersøgelsen har ledt mig til at målstyret læring som motivationsfaktor kvalificere følgende tiltag i lærerens praksis. I relation til tiltagende angiver jeg, på baggrund af elevernes udtalelser, overvejelser læreren skal gøre sig.

- Lektionen skal startes og afsluttes med læringsmål. Herunder skal det overvejes:
  - hvordan det kan gøres uden det bliver monotont.
  - hvordan læringsmålene opfylder slutmål for faget, så eleven oplever at læringsmålene kan anvendes i en prøvesituation.
  - hvordan kriterier for opfyldelse af læringsmål kan lægge op til anvendelse af faglige begreber.
  - hvordan læringsmål kan afgrænse emnet, så eleven ikke overvældes.
  - hvordan det gøres tydeligt for eleverne, hvordan aktiviteter i lektioner er rettet mod læringsmålene.
  - hvordan eleven hjælpes til selv at vurdere, om han eller hun opfylder læringsmålene.
  - hvordan elever hjælpes til at opfylde læringsmål hjemme.

- 
- Mål elevernes faglige niveau ved prøve, og undersøg læringsmålenes effekt på elevernes læring. Herunder skal det overvejes:
    - Hvordan læringsmål kan ændres så flere elever forpligter sig til læringsmål i fremtiden.
    - Hvordan læringsmål kan justeres i forhold til den enkelte elev.
  - Læringsmål og kriterier for målopfyldelse skal være tilpas udfordrende i forhold til elevens præstationsniveau. Herunder skal der overvejes hvordan:
    - Fagligt svage elever kan opleve at læring kan lykkes.
    - Fagligt stærke elever udfordres med læringsmål på højere taksonomisk niveau. Det er ikke nok, at de er bedre end de andre i klassen.
    - Læringsmål og kriterier for målopfyldelse kan få eleven til at gøre sit bedste.

I arbejdet med at undersøge, *hvordan målstyret læring kan motivere eleverne i samfundsfag i grundskolen* er der dukket flere emner op, som kunne være interessant at undersøge. Disse emner vil jeg kort beskrive i det følgende afsnit.

## Perspektivering

### Blooms taksonomi

I undervisningsforløbet omkring lokalpolitik har jeg argumenteret for anvendelsen af Bloom taksonomi fra bunden af, hvilket betød, at læringsmålene havde fokus på videns---, og forståelsesspørgsmål, samt anvendelse af begreber. I mit læringssyn beskrev jeg, at det at arbejde på de højeste af Blooms niveauer ikke nødvendigvis, at man først har arbejdet på de laveste niveauer. I dette lys kunne det være interessant at udfærdige læringsmål, som har afsæt i de højeste af Blooms taksonomier for at se, om dette kan motivere fagligt stærke elever. Det betyder, at det første læringsmål for en elev på højt fagligt niveau kan være: *"Hvilke fordele og ulemper der er ved lokalt selvstyre?"*. Målopfyldelsen kan være, at eleven skal udfærdige to sider med beskrivelser af tre ulemper og fordele ved lokalt selvstyre og en side, hvor eleven argumenterer for sin egen holdning. Læringsmålet starter på et analyseniveau, men for at kunne lave analysen må eleven ned på et videns--- og forståelsesniveau, omkring

---

f.eks. kommunens opgaver. På denne måde kan det tænkes, at læringsmålene, kan udfordre fagligt stærke elever samtidig med, at de opnår fundamental viden om lokalpolitik.

Et andet interessant perspektiv på anvendelsen af Blooms taksonomi, er at man kunne bruge taksonomierne til at synliggøre for eleverne de niveauer, som de kan arbejde på. Hvis man helt lavpraktisk havde Blooms taksonomi hængende i klassen, så kunne det være et redskab til eleverne så de kan se, om de har opfyldt kriterierne for læringsmålene på det rigtige taksonomiske niveau. Omfatter opfyldelsen af et læringsmål f.eks. en vurdering, er en fremlæggelse med faktuelle oplysninger ikke tilfredsstillende, men så kan man vise eleven på taksonomien, at det næste mål, f.eks. kan være at analysere oplysningerne for derefter at udvælge den information, der er relevant for vurderingen. Det kunne være interessant at undersøge, om eleverne finder denne form for synliggørelse af deres progression motiverende.

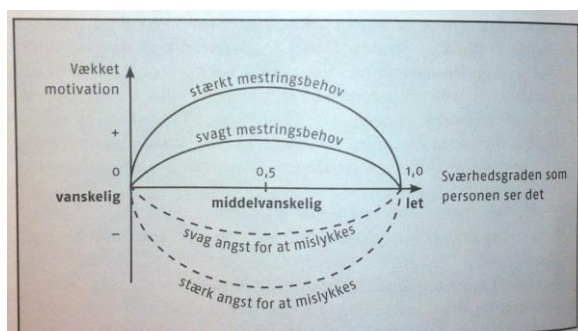
### Forældresamarbejde

En af eleverne argumenterer for at målstyret læring har givet større udbytte af undervisningen, og skriver, at *"hvis man bliver nødt til at gå halvejs inde i timen, så ved man hvad man kommer til at gå glip af, så man selv kan gennemgå det selv."* (Bilag 8). Det er dog ikke alle elever, som har denne disciplin. Det betyder dog ikke, at disse elever behøves gå glip af noget. Det fremgår netop af folkeskolelovens §1, at folkeskolen skal samarbejde med forældrene (Retsinformation 2013). I dette perspektiv kunne det være spændende at undersøge, hvordan læringsmål kan indgå i forældresamarbejdet, så elever der går glip af undervisning kan arbejde mod opfyldelse af læringsmål i hjemmet. I henhold til de nye Fælles Mål er det netop hensigten, at de skal udformes på en sådan måde at forældrene kan blive aktive medspillere i forhold til elevernes læring (Aftaleteksten 2013:9). Dette er også en af grundene til f.eks. Skolelederforening udtrykker at læringsmålene digitaliseres så forældrene kan følge op (2013). Umiddelbart lyder det til at samarbejdet kan blive en motivationsfaktor for elevernes opfyldelse af læringsmål. I relation til samfundsfag er spørgsmålet dog, hvordan det komme til at udspille sig for elever, hvis forældre ikke snakker om politik.



### John W. Atkinsons præstationsmotivationsmodel

Udfærdigelsen af læringsmål skal ifølge Hattie ske ud fra eleverne præstationsniveau, dvs. deres videns- og tankeniveau, men derudover skal der også tages hensyn til det særpræg eleven tager med sig til lektionerne bl.a. elevens motivation til at lære (2013:77). I hvor høj grad en elev er motiveret til at lære kan være svært at afgøre, men her giver John W. Atkinsons præstationsmotivationsmodel nogle perspektiver på, i hvilken grad forskellige elever motiveres i præstationssituationer, som f.eks. til samfundsfagsprøven. Ifølge modellen melder der sig i en præstationssituation to modstridende handlingsimpulser; lysten til at lykkes og angsten for at mislykkes. Denne lyst eller angst viser sig alt efter, hvordan eleven vurderer situationen. Vurderingen omhandler personens latente motivstyrke, muligheden for at løse opgaven, samt en vurdering af om opgaven har nogen værdi (Imsen 2008<sup>1</sup>:343). Kort sagt så kan, Atkinsons model give læreren perspektiver på elevens motivation i opgaveløsning, som kan anvendes i udfærdigelse af læringsmål, som er passende udfordrende i forhold til elevens motivstyrke.



Figur 15.4 Atkinsons model: Den „vækkede“ motivation som en funktion af latent motivstyrke og subjektiv sandsynlighed for at lykkes (efter Nygård, 1976a, s. 311).

(Imsen 2008<sup>1</sup>:344)

## Bilag på CD

### **Bilag 1 – Undervisningsforløb**

- Indeholder en skitse af det fireugers undervisningsforløb omkring lokalpolitik, inkl. læringsmålene for hver uge. Bilaget indeholde også angivelse af hvilke trinmål som søges opfyldt for hver dobbeltlektion.

### **Bilag 2 – Opgaver til undervisningsforløb**

- Indeholder opgaverne eleverne arbejdede med i undervisningsforløbet.

### **Bilag 3 – Tekster til undervisningsforløb**

- Indeholder de tekster som eleverne har læst i løbet af undervisningsforløbet.

### **Bilag 4 – Tværsuge**

- Indeholder en beskrivelse af tværsugen.

### **Bilag 5 – Oplæg og spørgsmål til samfundsfagsprøven**

- Indeholder oplægget og samfundsfagsprøven, samt angivelse af hvilke slutmål, som afhængigt af besvarelsen, kunne indgå i vurderingen.

### **Bilag 6 – Begrebsøvelsen**

- Indeholder beskrivelse af begrebsøvelsen, samt en liste med de begreber eleverne fik udleveret.

### **Bilag 7 – Spørgeskema**

- Indeholder spørgeskemaet som eleverne udfyldte lige efter samfundsfagsprøven.

### **Bilag 8 – Data**

- Indeholder både kvantitativ og kvalitativ data. Det hele er samlet i et excel dokument, som indeholder elevernes spørgeskemabesvarelse, elevernes prøvekarakter og hvilke begreber de anvendte i samfundsfagsprøven. Bemærk at excel---arket har to foldere. En med kvalitativ og kvantitativ data, og en kun med kvantitativ data. Anvend pivottabel for at undersøge sammenhænge.

### **Bilag 9 – Mappe med elevernes prøvebesvarelser**

- Indeholder samtlige elevs prøvebesvarelser.

### **Bilag 10 – Empiri**

- Indeholder en komplet oversigt over sammenhænge mellem hypoteser og testspørgsmål.
-

John---Thomas Gredal

Professionsbachelorprojekt  
Metropol Institut for Skole og Læring

---

## Litteraturliste

Aftaleteksten (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.*

Lokaliseret den 20. december 2013 på:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ash x>

Bing, P. (2013): *ELEVERNE VED ALTID, HVAD DE SKAL LÆRE*. Lokaliseret den 03. januar 2014

på: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Maalstyret---undervisning---og---laering/Eleverne---ved---altid---hvad---de---skal---laere>

Børne og Kulturchefforeningen (2013): *Høringssvar om folkeskolen*. Lokaliseret den 20.

december 2013 på: <http://bkchefer.dk/horingssvar---om---folkeskolen/>

DLF (2013): Høringssvar vedr. forenkling af Fælles Mål. Lokaliseret den 21. december 2013

på: <http://www.folkeskolen.dk/~6/4/dlfs---hoeringssvar---til---faelles---maal---master.pdf>

DPU (1993): *Lov om folkeskolen 1993*. Lokaliseret den 20. december 2013 på:

<http://inet.dpb.dpu.dk/ress/skolelove/folkeskole/30.06.1993.html>

DSE (2013): *Reform for forandring*. Lokaliseret den 12. december 2013 på:

<http://www.skoleelever.dk/reform12/>

Egelund, N. (2013): *Lidt skuffende Pisa 2012*. Lokaliseret den 20. december 2013 på:

<http://www.folkeskolen.dk/537399/niels---egelund---lidt---skuffende---pisa---2012>

EVA (2013): *God og motiverende undervisning på mellemtrinnet*. Lokaliseret den 21. december

2013 på: <http://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning---pa---mellemtrinnet/notat---det---siger---forskningen---om---god---undervisning---i---skolen/notat---det---siger---forskningen---om---god---undervisning---i---skolen>

[undervisning---i---skolen](http://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning---pa---mellemtrinnet/notat---det---siger---forskningen---om---god---undervisning---i---skolen)

---

John---Thomas Gredal

Professionsbachelorprojekt  
Metropol Institut for Skole og Læring

---

EVA (2012): *Fælles Mål i folkeskolen – En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.

Lokaliseret d. 20. december 2013 på: <http://www.eva.dk/projekter/2012/laereres---brug---af---faelles---mal/projektprodukter/faelles---mal---i---folkeskolen>

Fuglsang, L., Olsen, P. B. (2004): *Videnskabsteoretiske begreber*, side 29---51 i Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag.

Fællesmål 2009 samfundsfag. Ministeriet for børn og undervisning.

Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. 1. udgave 1. oplag, Dafolo forlag.

Imsen, G. (2008<sup>1</sup>): *Præstationsmotivation*, s. 340---352 i *Elevers verden – indføring pædagogisk psykologi*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek.

Imsen, G. (2008<sup>2</sup>): *Howard Gardners teori om de mange intelligenser*, s. 303---304 i *Elevers verden – indføring i pædagogisk psykologi*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek.

Imsen, G. (2008<sup>3</sup>): *Hvordan konstruerer vi kundskab? – Træk fra Piagets teori*, s. 197---215 i *Elevers verden – indføring i pædagogisk psykologi*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek.

Imsen, G. (2008<sup>4</sup>): *Den proksimale udviklingszone*, s. 224---227 i *Elevers verden – indføring i pædagogisk psykologi*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendals lærerbibliotek.

Jakobsen, C. L., Brøndbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. R., Johansen, J. K. (2011): *Samfundsfag i skolen – En undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*, 1. udgave, 1. oplag, VIA SYSTIME.

KL (2013): *KL's kommentarer til master for forenkling af Fælles Mål*. Lokaliseret den 12. december 2013 på: <http://www.folkeskolen.dk/~4/5/kls---kommentarer---til---master---for---forenkling---af---faelles---maal.pdf>

---

John---Thomas Gredal

Professionsbachelorprojekt  
Metropol Institut for Skole og Læring

---

Laursen, P. F. (2000): *Skolen uden tabere --- Bloom revurderet* i Dansk pædagogisk tidsskrift, 1, 2000, DPT.

Lilholt, Annette (2013): *FÆLLES MÅL ER ET VIGTIGT REDSKAB TIL PLANLÆGNING OG DIFFERENTIERING*. Lokaliseret den 03. januar 2014 på: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Maalstyret---undervisning---og---laering/Faelles---Maal---er---et---vigtigt---redskab---til---planlaegning---og---differentiering>

Mastergruppen for forenkling af Fælles Mål (2013): *Master for forenkling af Fælles Mål*. Lokaliseret den 21. december 2013 på: <http://www.folkeskolen.dk/~8/4/faelles---maal---anbefaling---fra---mastergruppe.pdf>

Nielsen, F. V. (2006): *Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold*, side 249---271 i Hansen, B., G., og Tams, A. (red.): *Almen Didaktik--- relationer mellem undervisning og læring*, Billesø og Baltzer.

Olsen, A. B. (2013): *Fem bud fra forskningen: God og motiverende undervisning i skolen*. Lokaliseret den 21. december 2013 på: [http://www.eva.dk/e---magasinet---evaluering/2013/evaluering---december---2013/forskningens---fem---bud---pa---god---og---motiverende---undervisning---i---skolen#.Uq\\_zXAYu5DM.facebook](http://www.eva.dk/e---magasinet---evaluering/2013/evaluering---december---2013/forskningens---fem---bud---pa---god---og---motiverende---undervisning---i---skolen#.Uq_zXAYu5DM.facebook)

Rasch---Christensen, A. (2013): *Eksperten om nye fælles mål*. Lokaliseret den 20. december 2013 på: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Maalstyret---undervisning---og---laering/Eksperten---om---Nye---Faelles---Maal>

Rasmussen, J. (2013): *Eksperten om målstyret undervisning og læring*. Lokaliseret den 11. december 2013 på: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Maalstyret---undervisning---og---laering/Eksperten---om---maalstyret---undervisning---og---laering>

Retsinformation (2013): *Lov om folkeskolen 2013*. Lokaliseret d. 20. december 2013 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631>

---

John---Thomas Gredal

Professionsbachelorprojekt  
Metropol Institut for Skole og Læring

---

Retsinformation (2012): *Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver*. Lokaliseret den 20. december 2013 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=142723>

Skolelederforeningen (2013): *Høring vedr. master for forenkling af Fælles Mål*. Lokaliseret den 20. december 2013 på: <http://www.folkeskolen.dk/~4/8/skolelederforeningens---hoeringssvar---til---faelles---maal.pdf>

Smith, M. K. (2008): *Howard Gardner and multiple intelligences*. Lokaliseret den 27. december 2013 på: <http://www.infed.org/mobi/howard---gardner---multiple---intelligences---and---education>.

Søndergård, L., Frehr, A., Hammer, K. (2007): *Samfundsfag i Niende --- Samfundsfagsundersøgelsen 2006*. 1. udgave, 1. oplag. Forlaget Columbus.

UVM (2013): *Om Fælles Mål*. Lokaliseret den 20. december 2013 på: <http://www.uvm.dk/Den---nye---folkeskole/Udvikling---af---undervisning---og---laering/Maalstyret---undervisning---og---laering/Om---Faelles---Maa>

Vejledning til prøven i faget samfundsfag (2012). Ministeriet for børn og undervisning. Lokaliseret den 20. december 2013 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Afsluttende---proever/Forberedelse/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120417%20Samfundsfag%20proevevejledning.ashx>

Vejleskov, H. (2009): *Motivation*. 1. udgave, 1. oplag, Gyldendal.