

# Arbejdet med læringsmål

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

2014

# Arbejdet med læringsmål

Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet

## **Arbejdet med læringsmål**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

# Indhold

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Arbejdet med læringsmål</b>	<b>6</b>
2.1	Planlægning med fokus på elevernes læring	6
2.2	Tydelige læringsmål	8
2.2.1	Succeskriterier for elevernes læring	9
2.3	Individuelle læringsmål	10
2.4	Tilpassede læringsmål og klare forventninger	13
2.5	Opsamling	16
	<b>Litteraturliste</b>	<b>18</b>
	<b>Appendiks</b>	
	Appendiks A: De deltagende lærere	19

# 1 Indledning

På de følgende sider kan du læse om, hvordan lærere på mellemtrinnet arbejder med læringsmål. Kapitlet er et uddrag af EVA's rapport *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*, som handler om, hvad lærere, der gennemfører undervisning af høj kvalitet, gør, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen.

I undersøgelsen ser EVA på, hvordan lærere arbejder med fem elementer, som forskning viser, kendetegner god undervisning, hvor eleverne er motiverede for læring. De fem elementer er:

1. Læringsmiljøet er trygt og positivt.
2. Der arbejdes med mål for elevernes læring.
3. Lærerne giver og modtager feedback.
4. Undervisningen er struktureret og varieret.
5. Eleverne inddrages i undervisningen.

I dette uddrag ser vi på element nr. 2.

## **Sådan er undersøgelsen gennemført**

Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning og interview med 12 lærere – 5 matematiklærere og 7 dansklærere – og med elever og skoleledere. I undersøgelsen er der fokus på, hvordan lærerne i praksis arbejder med de fem elementer. Der er fokus på situationer, hvor undervisningen fungerer godt, og på lærernes refleksioner over undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Lærerne er udvalgt på baggrund af, at de gennemfører undervisning af høj kvalitet og arbejder med de fem elementer i god undervisning. Du kan finde en præsentation af de 12 lærere i appendiks A.

## 2 Arbejdet med læringsmål

Det er et centralt element i undervisningen at skabe et gennemgående fokus på elevernes læring i både tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan lærerne arbejder med læringsmål som en måde at skabe et fokus på læring.

Hatties forskning peger på, at det er vigtigt at arbejde med læringsmål. Læreren skal ifølge Hattie gøre elevernes læring til et vigtigt omdrejningspunkt i planlægningen af undervisningen og forholde sig til målene for de undervisningsaktiviteter, der gennemføres, og til, hvordan det er muligt at følge op på elevernes læring. For eleverne kan læringsmålene være med til at gøre det tydeligt, hvad de skal lære. Ifølge Hattie er det desuden væsentligt, at læringsmålene løbende tilpasses de enkelte elevers forudsætninger for læring (Hattie 2013, s. 88).

I denne undersøgelse fokuserer vi på, hvordan læringsmålene konkret kan fungere i undervisningen, og på, hvordan lærerne arbejder med dem på en måde, som de oplever som meningsfuld, og som tilfører værdi til deres undervisning. For mange af lærerne er det nyt at arbejde med læringsmål, og i analysen beskriver vi, hvordan de arbejder med målene på en måde, som de oplever, passer til elevgruppen og den undervisning, de gerne vil gennemføre.

Nogle lærere arbejder med individuelle læringsmål, og andre primært med fælles læringsmål for hele klassen. Mens de individuelle læringsmål tager udgangspunkt i den enkelte elevs muligheder for læring, skal de fælles læringsmål på anden vis tilpasses elevernes forskellige forudsætninger. Det sker hyppigt i den løbende dialog i klasseværelset, når læreren udtrykker forskellige forventninger til eleverne, udfordrer eller støtter eleverne på forskellige måder eller anvender forskellige arbejdsformer i undervisningen. Kapitlet giver indblik i lærernes forskellige strategier i arbejdet med læringsmål.

Observationer af lærernes undervisning viser, at lærerne ikke oplever, at det er tilstrækkeligt at formulere læringsmål i forbindelse med planlægningen af undervisningen og formidle dem til eleverne i starten af lektionerne. Det er vigtigt, at der skabes et løbende fokus på læring i undervisningen, og de lærere, som vi har observeret, har netop et konstant og vedholdende fokus på elevernes læring. Vores analyser af lærernes praksis viser, at der er tale om et tankesæt eller et særligt analytisk fokus, som hele tiden er til stede i lærerens bevidsthed. Lærerne reflekterer løbende over elevernes læring i undervisningen, de er i dialog med eleverne om deres læring, og de iagttager eleverne, mens de arbejder. På baggrund af den viden, som de dermed får, justerer de løbende undervisningen. Vi giver i analysen eksempler på, hvordan lærerne dermed løbende sikrer sig, at både undervisningens form og undervisningens indhold er tilpasset den konkrete elevgruppe og dens muligheder for læring.

Feedback indgår som et væsentligt element i arbejdet med læringsmål, og det skitserer vi derfor i dette kapitel. Mere udførlige eksempler på, hvordan lærerne anvender forskellige former for feedback, analyseres dog særskilt i kapitel 5.

### 2.1 Planlægning med fokus på elevernes læring

Som tidligere nævnt kan læringsmål være et vigtigt redskab i lærernes planlægning af undervisningen, og læringsmål kan også anvendes som et redskab til at skabe en dialog i klasseværelset om læring. Arbejdet med læringsmål gør det nødvendigt med fælles refleksioner mellem elever og lærere over undervisningen og over elevernes læring.

For nogle af lærerne har arbejdet med læringsmål medført en stor ændring i deres planlægning, mens andre oplever ændringen som mindre markant. Det sidste gælder fx for Kristoffer, som fortæller, at han er begyndt at anvende begrebet *læringsmål* efter et kompetenceudviklingsforløb på skolen. Kristoffer konstaterer dog, at overvejelser over elevernes læring hele tiden har stået centralt i hans udvælgelse og sammensætning af undervisningsaktiviteter og -indhold. Kristoffer vurderer, at arbejdet med læringsmål har skabt et større fokus på at tale med børnene om deres læring og om, hvad læringsmålene konkret betyder. Kristoffer fremhæver, at det nu er dialogen i klasseværelset om læring og om læringsmålene, som i højere grad prioriteres, og som efter hans vurdering er helt afgørende, hvis arbejdet med læringsmål skal have en værdi: "Jeg tror, det skift, som er ved at komme, er, at man snakker med eleverne om deres læring og gør dem bevidste om den."

I den følgende analyse har vi udvalgt lærere, der arbejder med læringsmål, men på forskellige måder. For en del af de lærere, der arbejder med læringsmål, er der tale om et nyt fokus i deres arbejde og et fokusområde, som stadig er under udvikling. For flere af lærerne i undersøgelsen er der tale om, at de afprøver nye måder at arbejde med læringsmål på, samtidig med at vi observerer deres undervisning. De fortæller, at skoleåret 2013/14 er det første, hvor de arbejder på denne måde, og årsagen til, at de har valgt at arbejde med læringsmål, er i flere tilfælde fælles kompetenceudviklingsforløb på skolen med netop dette fokus. Ditte beskriver eksempelvis, at hun er blevet inspireret til at udvikle sin undervisning i denne retning gennem et kursusforløb om læringsmål.

For flere af de lærere, der deltager i denne undersøgelse, er læringsmål et meget centralt element i deres planlægning. De fortæller, at de med udgangspunkt i Fælles Mål planlægger de konkrete undervisningsforløb. Dette arbejde involverer en proces, hvor de overordnede mål fra Fælles Mål oversættes til konkrete læringsmål og konkrete undervisningsaktiviteter, som kan forstås af elever og forældre. Ditte beskriver eksempelvis denne proces som en bevægelse fra Fælles Mål til overordnede mål for undervisningsforløb, en beslutning om, hvor langt forløbet skal være, mål for de enkelte lektioner og dernæst udvælgelse af aktiviteter:

*Når jeg planlægger et forløb, så kigger jeg på, hvad det er, de skal lære i Fælles Mål. Så skriver jeg typisk, hvad der er de overordnede mål for det her forløb. Så går jeg bagefter ned i detaljer og siger, at det kan jeg bruge otte moduler på. Så laver jeg mål for modulerne, og så planlægger jeg aktiviteterne bagefter. Nogle gange har jeg en eller anden aktivitet, som kunne være fed at lave, og så bliver det lidt omvendt, og så skal jeg lige kigge på, om det passer med det mål, eller hvilket modul aktiviteten så skal ind i, for at det harmonerer.*

Interview med Ditte.

I Dittes planlægning er der en tæt sammenhæng mellem de overordnede Fælles Mål, sammensætningen af undervisningsforløb, de konkrete undervisningsaktiviteter og de læringsmål, som formidles til eleverne.

Annette tager ligeledes udgangspunkt i Fælles Mål. I forbindelse med årsplanlægningen klippes alle undervisningsmål ud, og dernæst sammensættes de, i forhold til, hvilke emner og projekter lærerne i teamet ønsker at arbejde med:

*Så får vi nogle undervisningsmål og ud fra dem opstiller vi læringsmål. Når vi så har læringsmålene, må vi kigge på, hvad det er for nogle læremidler, som vi sætter i spil, for at eleverne kan nå målene; nogle gange kan det være bogen, mens det andre gange kan være nogle projekter, hvor vi fx er ude at måle fart og tid.*

Interview med Annette.

En vigtig erfaring blandt lærerne i undersøgelsen er, at læringsmålene kan skærpe dialogen om, hvorfor eleverne skal lære det, der formuleres i læringsmålene. Målene kan med andre ord skabe et fokus på relevansen af det, som eleverne skal lære. Nogle lærere lægger vægt på, at arbejdet med læringsmål kombineres med et fokus på relevans og formål. Søren mener fx, at en dialog om anvendelighed er væsentlig for elevernes motivation. Det er hans erfaring, at det øger elever-

nes motivation og interesse, når matematikken gøres relevant. Søren starter derfor forløbet med en samtale på klassen om det nye emne. I den samtale får han en klar fornemmelse af elevernes forforståelse. Det er ikke ny viden for ham, for han ved, hvad eleverne tidligere har arbejdet med, og han kender bogsystemet og elevernes testresultater, men samtalen giver mulighed for dialog med eleverne om det nye forløb. Søren forbinder det nye emne med elevernes forhåndsviden og forklarer, hvad eleverne skal lære, og hvordan den viden kan bruges. Søren forsøger at stimulere eleverne til på længere sigt selv at foretage disse refleksioner:

*Altså, at man på en eller anden måde ser, at det, man lærer, det lærer man, fordi det har et formål, og formålet er nødvendigvis ikke bare, at det er sjovt, men at det er noget, der kan bruges ude i virkeligheden.*

Interview med Søren.

Søren vurderer, at det er vigtigt, at eleverne kan stille kritiske spørgsmål til det, de lærer, og til relevansen af det. Søren peger på, at dialogen med eleverne om det overordnede formål med undervisningen bør være en del af arbejdet med læringsmål.

## 2.2 Tydelige læringsmål

Et afgørende punkt i arbejdet med læringsmål er omskrivningen af de overordnede mål til konkrete læringsmål, som giver mening for elever og forældre. Annette vurderer, at det er en stadig udfordring i arbejdet at gøre læringsmålene tilstrækkeligt konkrete og anvendelige for eleverne:

*Men dét, der tænder mig, er, om jeg kan få lavet læringsmål, der er så konkrete, at eleverne faktisk kan forstå dem. Det er noget af det, jeg har arbejdet meget med, og som jeg stadigvæk arbejder med. Altså, hvordan skal læringsmål skrives, så eleverne kan anvende dem? Vi kan jo sagtens bruge læringsmål som lærere, men hvis det også skal være et redskab for elever og forældre, hvordan skal det så formuleres, og det synes jeg, er spændende.*

Interview med Annette.

Ditte er optaget af samme problemstilling. Læringsmålene skal være meget konkrete, når de skal have værdi for elevernes arbejde:

*Jeg bliver nødt til at lave en eller anden omformulering. Både fordi jeg formulerer dem til eleverne, og jeg ikke tror, at de vil forstå de formuleringer, der er i Fælles Mål, og så også for at gøre det helt konkret for den enkelte lektion.*

Interview med Ditte.

Det er altså vigtigt, at eleverne kan forstå og se relevansen af de læringsmål, som formidles til dem i klasseværelset, hvis læringsmålene skal have en værdi ud over den, de giver lærerne i deres planlægning. Læringsmålenes tydelighed arbejder lærerne med ved at være gøre dem så konkrete som muligt. Hvis målet fra Fælles Mål fx handler om at skrive varieret, skal det gøres tydeligt for eleverne, hvad variation betyder. Kristoffer giver dette eksempel:

*Hvis man kigger på Fælles Mål, så er det meget abstrakt. Man kan sagtens sætte en seddel, hvor der står noget fra Fælles Mål med, at man skal skrive varieret, men jeg tror, at det er vigtigt at sige til børnene, at målet er at skrive varieret, men hvad betyder det? Det betyder fx, at man ikke må starte hver sætning på den samme måde, eller at man skal bruge forskellige tillægsord.*

Interview med Kristoffer.

En måde at skabe tydelighed på kan være at udarbejde tydelige succeskriterier for elevernes læring i forløbet, og den strategi ser vi nærmere på i næste afsnit med eksempler fra to af de observerede læreres undervisning. En anden måde at skabe relevans og tydelighed på for eleverne kan være at arbejde med individuelle læringsmål, og den metode vender vi tilbage til i afsnit 4.3.



### 2.2.1 Succeskriterier for elevernes læring

Succeskriterier kan ifølge nogle af lærerne i undersøgelsen være et redskab til at gøre læringsmålene tydelige. Annette vurderer, at succeskriterier gør målene mere konkrete, og at det kan betyde, at eleverne bliver mere motiverede for at nå målene. Annette fortæller om formålet med succeskriterierne:

*Det, jeg tror, der motiverer eleverne, er at nå målene, så de føler, at de når det, de skulle i dag: "Jeg har faktisk fået styr på, hvad rumfangsbegrebet er, og jeg har fundet ud af, hvordan man kan beregne rumfanget af en kasse." Det, at man bekræfter sig selv som elev i, at: "Hold da op! Jeg har faktisk lært det dér." Der kan godt stå et mål, men jeg tror ikke altid, at eleverne har en fornemmelse af, om de når målet. Jeg synes egentlig, at det er en motivationsfaktor for eleverne at vide, hvornår man er lykkedes, og hvornår man har gjort det okay.*

Interview med Annette.

Kristoffer arbejder under observationerne for første gang med kriterier for målopfyldelse på tre forskellige niveauer. Læringsmålene er fælles for hele klassen, men Kristoffer forsøger gennem de tre sæt af succeskriterier at gøre det tydeligt for eleverne, at målene kan nås på forskellige måder og niveauer. Kristoffer ser arbejdet med at tydeliggøre de tre niveauer som et alternativ til at arbejde med individuelle læringsmål. Det undervisningsforløb, som vi observerer, varer to uger, og Kristoffer vurderer, at det er for tidskrævende at formulere individuelle mål for et så kort forløb. I stedet vurderer han, at tydeliggørelsen af de forskellige niveauer og succeskriterier tilgodeser behovet for at differentiere forventningerne til elevernes arbejde og læring:

*Jeg tænker, at det her er en måde at komme dem i møde på, for jeg ved godt, at Katja ikke kommer derop, hvor hun kan sammenligne forskellige noveller og kan sammenligne det ene og det andet, men det er der nogle af de andre, der godt kunne gøre. Det kan være en måde at arbejde med individuelle læringsmål på.*

Interview med Kristoffer.

### Mål for forløb om Bent Hallers noveller i Kristoffers undervisning

Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i trinmålet for 6. klasse: at vise kendskab til både genrens og enkelte forfatterskabers særpræg. Kristoffer har opstillet tre forskellige kriterier for målopfyldelse til de to læringsmål for forløbet.

For det første læringsmål, *at kende en novelles genretræk*, er der følgende tre kriterier for målopfyldelse:

- Jeg kan forklare, hvad en novelle er, og komme med eksempler på genretræk.
- Jeg kan læse en novelle og komme med eksempler på, hvordan genretræk er blevet brugt.
- Jeg kan sammenligne forskellige noveller og forklare, hvilken der bedst lever op til novelle-genren.

For det andet læringsmål, *at have kendskab til og kunne fortolke tekster af Bent Haller*, er de tre kriterier for målopfyldelse:

- Jeg kan nævne nogle af Bent Hallers værker og komme med eksempler på, hvordan han bruger sproget.
- Jeg kan forklare de temaer, Bent Haller skriver om, og hvordan han har gjort det.
- Jeg kan sammenligne Bent Hallers tekster med andre forfatteres tekster, fx med hensyn til sprog eller tema.

På baggrund af observationer af undervisningen er det vores vurdering, at det i dette tilfælde er svært for eleverne at forstå forskellen på de tre niveauer. Det kan ifølge Kristoffer også aflæses i elevernes skriftlige evaluering af forløbet. Mens nogle elever forholder sig til de tre niveauer, er det svært for andre elever så præcist at vurdere deres egen læring. Kristoffer oplever et behov for fremover at arbejde mere systematisk med niveauerne, hvis de skal tilføre reel værdi til hans un-

dervisning. Han vil gerne vise eleverne, at de kan nå det overordnede mål for et forløb på forskellige niveauer. Følgende citat viser, at Kristoffer vurderer, at det måske kræver samtaler med hver enkelt elev, hvis succeskriterierne skal få reel værdi:

*I princippet skal der egentlig være en eller anden forståelse af, at man kan nå det her mål på forskellige niveauer, og det er fint nok, at nogle når til det første mål, og det er fint nok for dem, hvorimod jeg har nogle andre forventninger til nogle andre. Men det kræver, at man sætter sig ned og siger til hver elev, hvad man forventer af vedkommende. Det er svært, når man laver et forløb, der kun varer fem moduler.*

Interview med Kristoffer.

Samlet set peger erfaringerne fra dette forløb på, at formuleringen af læringsmålene i forbindelse med planlægningen af et forløb ikke er den største udfordring. Udfordringen er snarere at gøre læringsmålene eller succeskriterierne tilstrækkeligt differentierede til at kunne fungere i forhold til elevernes forskellige forudsætninger og muligheder for læring. Denne udfordring går også igen i andre læreres undervisning. Lærerne finder forskellige løsninger på denne udfordring, og for nogle lærere er løsningen at supplere de fælles læringsmål med individuelle læringsmål. Det ser vi nærmere på i det følgende.

## 2.3 Individuelle læringsmål

Vi beskæftiger os i dette afsnit med tre læreres arbejde med individuelle læringsmål. De tre lærere har udviklet deres egne strategier, som de vurderer, gør arbejdet med læringsmål meningsfuldt for eleverne, og som fungerer for dem som lærere i hverdagen. Mens Jette arbejder med individuelle læringsmål, som eleverne selv formulerer på baggrund af de overordnede mål med forløbet, arbejder Lenni med individuelle læringsmål, som hun formulerer på baggrund af elevtests. Endelig arbejder Ditte med individuelle læringsmål, som formuleres i forbindelse med den løbende mundtlige og skriftlige feedback i undervisningen.

### Elevernes egne læringsmål

I det forløb, som Jette gennemfører, er undervisningen organiseret i værksteder. Der er formuleret mål og succeskriterier for de enkelte værksteder, som eleverne arbejder i, men samtidig arbejder eleverne ud fra individuelle læringsmål. Hver elev formulerer i starten af forløbet henholdsvis et fagligt og et socialt mål. Målene lamineres og sættes fast på elevens bord med bagsiden opad, så eleven indimellem kan kigge på målene.

Jette vurderer, at de individuelle mål er et vigtigt redskab til at gøre undervisningen mere vedkommende for eleverne. Eleverne reflekterer over, hvad de gerne vil blive bedre til, og det har ifølge Jette en positiv indflydelse på deres motivation. De individuelle mål skal dog fungere i sammenhæng med de overordnede mål med forløbet. Vores observationer viser, at det i første omgang er vanskeligt at opnå denne kobling. Eleverne formulerer brede læringsmål, som ikke relaterer sig til målet med forløbet. Jette mener derfor, at der er behov for at arbejde grundigt med at koble de individuelle læringsmål til de fælles læringsmål for forløbet med skriveværkstederne. Dette arbejde ser ud til at være afgørende for anvendeligheden af de individuelle læringsmål. I den efterfølgende fase af undervisningen indgår de individuelle læringsmål i de feedback-samtaler, som Jette undervejs gennemfører med eleverne.

Eleverne fortæller i interviewene om deres mål. En pige forklarer, at hun vil øve sig i at skrive flere tillægsord i sine tekster, en anden, at hun vil øve sig i at læse hurtigere, og en tredje, at hun vil blive bedre til at beskrive omgivelserne i de historier, hun skriver. Med hensyn til pigernes sociale mål vil en pige blive bedre til at sige til klassekammeraterne, at de skal stoppe, hvis de larmer, en anden vil øve sig i at være mere selvstændig, og en tredje vil blive bedre til ikke at afbryde de andre, når de taler. I interviewene taler eleverne positivt om arbejdet med mål. De siger, at de tit kan mærke, når de har nået målene og skal formulere nye, og de fortæller, at de taler med deres lærer om målene undervejs.

Arbejdet med at formulere mål og følge op på dem indebærer, at eleverne skal reflektere over deres egen læring. Jette vurderer, at refleksionerne og den dialog om læring, som de individuelle

læringsmål medfører, er med til skærpe elevernes kompetencer mere generelt med hensyn til udannelse og læring:

*Jeg håber på, at det skærper deres måde at tænke undervisning eller læring på. I hele deres liv. Altså, sådan at de bliver dygtige til at tænke over "hvad er det egentlig, jeg lærer lige nu?" ... Måske ikke lige det her enkelte lille læringsmål den her gang, men mere generelt at tænke læring.*

Interview med Jette.

I Jettes undervisning fungerer de individuelle læringsmål dermed i høj grad som et redskab, der styrker dialogen om læring i undervisningen og gør arbejdet med læringsmål mere konkret for eleverne.

### **Individuelle læringsmål gennem brug af førtest**

Lennis strategi er anderledes end Jettes. Lenni har formuleret fælles læringsmål for forløbet, som hun gennemgår ved starten af hver lektion. Derudover arbejder hun med individuelle læringsmål, som hun formulerer for hvert enkelt forløb på baggrund af en test, som eleverne gennemgår ved starten af forløbet. Lenni vurderer, at det er meget vigtigt at differentiere både læringsmål og undervisning, så alle elever får succesoplevelser i undervisningen:

*Og hvis jeg gav dem alle sammen den samme opgave, så ville halvdelen synes, det var for svært, og halvdelen at det var kedeligt og nemt. Man skal hele tiden tænke på, at de fagligt svage elever både skal føle, de lærer noget, og at de har succesoplevelser. Og det samme for de dygtige. Der skal være balance i deres udfordringer.*

Interview med Lenni.

Forud for forløbet, som handler om omkreds og areal, gennemfører Lenni derfor en førtest med eleverne. Testen består af spørgsmål, hvor eleverne skal vurdere, hvad de kan huske om dette emne fra 3. klasse. Her skal de angive, om de kan, næsten kan eller ikke kan udregne de forskellige mål. Desuden består testen af opgaver, hvor eleverne skal forsøge at udregne omkreds og areal af forskellige geometriske figurer. Ud fra de to typer af besvarelser kan Lenni sammenligne, hvad eleverne tror, de kan, og om de rent faktisk kan løse de pågældende opgaver. Denne sammenligning bruger hun til at tydeliggøre over for eleverne, hvad de skal lære. Lenni gennemfører korte samtaler med hver enkelt elev, hvor hun forelægger dem denne sammenligning og taler med dem om, hvad de skal lære i forløbet. Der er interessante forskelle på elevernes besvarelser. Nogle elever tror ikke, de kan løse opgaverne, og krydser af i "Kan ikke"-kategorien. Deres udregninger viser dog, at de kan meget mere, end de selv troede på forhånd. Andre elever har et omvendt mønster, hvor de tror, de kan løse opgaverne, mens deres besvarelser viser, at de ikke har forstået, hvordan de skal gøre det. Lenni bruger disse informationer i samtalerne med eleverne til at synliggøre deres ressourcer:

*Lenni taler med Quang. Hun spørger ham, om han ved, hvorfor de har gennemført testen. Hun svarer selv på spørgsmålet: "For din skyld for at se, hvor du ligger henne, så du kan se, hvad du kan, og hvad du skal arbejde med." Quang har svaret "Kan ikke", men Lenni fortæller ham, at han faktisk har løst opgaverne rigtigt. Lenni gennemgår opgaverne og viser ham, at han har løst mange af dem rigtigt. Hun konkluderer, at han næsten kan det hele, og at hans mål er at lære at finde areal i rektangler og polygoner og kunne beregne det. Lenni tilføjer: "Tro nu på dig selv, og vær realistisk." Quang spørger: "Hvad er realistisk, jeg troede ikke, jeg kunne det?" Lenni svarer: "Tro på dig selv, Quang. Du kan jo, se der! Se de sorte krydser."*

Uddrag af observationsnoter, Lennis undervisning.

Lenni gennemfører tilsvarende samtaler med de øvrige elever og viser dem, hvad de først og fremmest skal have lært i dette forløb. Efter forløbet gennemfører Lenni en tilsvarende test samt samtaler med eleverne. Her viser hun dem, hvad de har lært i forløbet. Lenni vurderer, at hun ved hjælp af denne fremgangsmåde kan give alle elever succesoplevelser, og hun vurderer, at de er vigtige for elevernes motivation for at arbejde med matematikken:

*Da vi startede med matematik, var Linh en af dem, der sagde, at hun bare ikke kunne finde ud af matematik. Og i dag synes hun, matematik er sjovt. Og jeg bruger det jo aktivt, for at de kan se, at de kan noget og rykker sig. Og så de kan finde motivationen. Hun er ikke verdensmester, men lige nu går hun og føler sig sådan. Og jeg har nogle, der er ti gange bedre, som føler det samme.*

Interview med Lenni.

Der er altså forskellige mål for eleverne i dette forløb, og Lenni mener, at det er nødvendigt på grund af den faglige spredning. Lenni vurderer, at hvis hun alene anvendte trinmålene i sin vurdering af den pige, der er omtalt i ovenstående citat, ville pigen hverken blive fagligt stærkere eller gladere for faget. Lenni vurderer ikke, at denne elev vil kunne nå alle målene, men Lenni ser det som sin opgave at støtte hende i, at hun lærer så meget som muligt på en måde, så hun samtidig får en god oplevelse med matematikken:

*Man kan sige, at når der er så stor spredning, så kan man ikke bare bruge trinmålene på alle. For dem når hun ikke. Og hvis jeg hele tiden hængte hende op på det, så ville hun hverken blive dygtigere eller gladere af det. Det er også noget, vi snakker om herude. Vores elever når ikke alt. Så min vigtigste opgave er, at hun får lært alt det, hun kan. Og at hun får den bedste oplevelse ud af det. Og der synes jeg, at det her er et rigtig godt redskab. For det er visuelt. De kan hele tiden se, hvad de kan, og så bygge oven på.*

Interview med Lenni.

I dette forløb viste det sig, at pigen faktisk nåede længere, end Lenni havde regnet med. Lenni forventer, at eleverne på længere sigt selv skal være med til at formulere læringsmålene, men på dette tidspunkt, i 4. klasse, fokuserer hun på at skabe en dialog med eleverne om, hvad de lærer, og på at få dem til at forstå deres mål. På den baggrund vil eleverne efter Lennis vurdering på længere sigt kunne formulere deres egne mål for undervisningen. Samlet set anvender Lenni primært de individuelle læringsmål som et pædagogisk redskab. Hensigten er som tidligere nævnt at tydeliggøre læring for eleverne og give mulighed for succesoplevelser med matematikken.

### **Individuelle læringsmål gennem løbende feedback**

Ditte arbejder med fælles læringsmål for hele klassen i et danskforløb i 6. klasse. Hun har tidligere arbejdet med læringsmål på tre niveauer, men oplever det som meget tidskrævende. Nu har hun udviklet en praksis, som hun oplever som meningsfuld og realistisk at gennemføre. Ditte arbejder med fælles læringsmål for hele klassen. Derudover har eleverne individuelle mål, som aftales til skole-hjem-samtalerne og skrives ind i elevernes udviklingsplaner. Eleverne får desuden løbende nye individuelle mål, fx i forbindelse med feedback på deres skriftlige produkter:

*De får også hele tiden løbende mål, for så har de lige afleveret en tekst inden juleferien, og den har de så fået tilbage, hvor der står, at du skal arbejde med det her. Så det er jo også et nyt mål, kan man sige. Det er jo dér, man som lærer skal kunne huske det i hovedet, at det var dig, der skulle arbejde med dine kommaer, og du skal arbejde med at præcisere dine sætninger.*

Interview med Ditte.

Der er altså i Dittes undervisning forskellige typer af mål – både mål for undervisningsforløbet, som er fælles for hele klassen, individuelle mål, som eleverne arbejder med og er opmærksomme på i en længere periode, og mål, som løbende formuleres som led i Dittes feedback til eleverne.

## Danskforløb om nyhedsformidling i Dittes undervisning

Målet for forløbet er at styrke elevernes faglige læsning og skrivning, og lære berettende tekster, i særdeleshed nyhedsartiklen, at kende. Målet er ligeledes at gøre eleverne parate til at skrive egne nyhedsartikler. På et senere tidspunkt skal klassen deltage i en landsdækkende konkurrence om at udarbejde et nyhedssite.

I starten af hvert modul introducerer Ditte et fælles læringsmål for timen, som er en konkretisering af det overordnede mål. Ditte skriver læringsmålet på tavlen og taler med eleverne om det.

Læringsmålet for det første modul er, at eleverne kan bruge de journalistiske spørgsmål til at skrive en nyhedsartikel. Læringsmålet for andet modul er, at eleverne selvstændigt skal skrive en nyhedsartikel med deres viden om journalistiske spørgsmål samt artiklers opbygning og sprog. Læringsmålet for det tredje modul er, at eleverne lærer reportagen som genre at kende. Læringsmålet for det fjerde modul er, at eleverne lærer at kende forskel på nyhedsartikler og reportager.

Ditte introducerer hvert læringsmål ved kort at samle op på det forrige læringsmål. Fx introducerer hun læringsmålet for andet modul ved at spørge eleverne, om de kan huske de journalistiske spørgsmål. I Dittes introduktion til læringsmålene inddrager hun eleverne ved eksempelvis at spørge dem, hvordan en artikel er opbygget. I arbejdet med læringsmålene har Ditte fokus på progression, da det aktuelle læringsmål altid bygger oven på et tidligere læringsmål.

For selve undervisningsforløbet er læringsmålene som sagt fælles, og der er tale om mål, som Ditte forventer, at alle elever kan nå. Men Ditte har, som vi vil vende tilbage til, en viden om og et overblik over eleverne, som betyder, at hun har differentierede forventninger til eleverne og deres læring. Derfor er det Dittes forventning, at alle elever i dette forløb lærer at skrive en nyhedsartikel, forstå nyhedstrekanten og arbejde med de journalistiske spørgsmål. Nogle elever vil dog kunne nå længere, og Ditte stimulerer og udfordrer de pågældende elever i den løbende dialog og feedback. Hun fortæller om denne proces:

*Jeg ved godt, at når de skal lære at skrive en nyhedsartikel, så ved jeg godt, at det overordnede mål er nyhedstrekanten og de journalistiske spørgsmål. Det gælder for dem alle sammen, men for Peter, der har svært ved det, er det kun det, der er i fokus, men for Kasper er det, at han kan holde sig til fakta, at han kan udvælge sit stof, at han kan vælge nogle kilder, at han kan skrive kort og præcist. På den måde bliver målene for klassen laveste fællesnævner, men ved at gå rundt til dem og sige, at du skal huske det, og du skal gøre sådan, så får jeg skabt nogle andre mål. De ved altid, hvad de skal arbejde med, og hvad der er deres udfordringer, og det er jo ikke sådan, at jeg systematisk går rundt til dem og siger, at du skal huske dét, du skal huske dét. Men det er en løbende proces af de lapper papir, som jeg har derhjemme; sidste gang stod der ved Frida, at hun skulle lære at skrive faktuel, da hun er rigtig god til at skrive beskrivende, men ikke har været god til at skrive faktuel. Hende skal jeg ikke sige det til hele tiden, hvorimod andre skal jeg sige det til hele tiden. Det er igen overblikket oppe i mit hoved.*

Interview med Ditte.

På den måde er der sammen med de fælles læringsmål for hele klassen supplerende læringsmål for de enkelte elever. De formidles løbende i dialogen med eleverne på baggrund af de input, som Ditte får gennem elevernes mundtlige og skriftlige arbejde.

## 2.4 Tilpassede læringsmål og klare forventninger

Som tidligere nævnt er det afgørende for arbejdet med læringsmål, at læringsmålene tilpasses elevernes forskellige forudsætninger. De individuelle læringsmål kan være et redskab til dette, men de anvendes kun i nogle af de klasser, vi har observeret. I de fleste af de observerede forløb anvender lærerne fælles læringsmål for hele klassen, og de tilpasser målene ved at have differen-

tierede forventninger til, hvordan eleverne skal arbejde med målene. De udfordrer og støtter eleverne på forskellige måder og gør det dermed muligt for eleverne at arbejde med målene på forskellige måder og på forskellige niveauer.

I Dittes undervisning ser vi som tidligere nævnt eksempler på, at der gennemføres fælles undervisning for alle elever, men at Ditte undervejs i forløbet har forskellige forventninger til de enkelte elever. Ditte forklarer om denne måde at arbejde på:

*Det er den samme opgave, de har. Men så har jeg meget forskellige forventninger til dem hver især; jeg ved godt, at når jeg retter Peters, så er det nogle helt andre mål, han har, end Kresten.*

Interview med Ditte.

Kristoffer gennemfører på tilsvarende måde den samme undervisning for alle elever og giver differentieret feedback på en måde, som støtter og/eller udfordrer eleverne på forskellige måder. Kristoffer beskriver sin praksis på denne måde:

*Jeg tror, at enten de meget stærke eller de meget svage godt kan fornemme det. Jeg siger fx til Katja, at "jeg forventer altså ikke, at du gør andet end det her, og for dig er det fint nok, hvis du gør sådan og sådan". Til nogle af de stærke siger jeg, at "jeg forventer meget mere af dig, end at du har skrevet fire linjer", eller "jeg forventer af dig, at du tager den svære opgave". (...) Fx når de laver opgaver, så går jeg rundt, og hvis jeg kan se, at der er en, som jeg forventer mere af, så siger jeg "det kan du sagtens gøre bedre". Eller hvis Katja er gået helt i stå, så kan jeg sige "du kan skrive det i punktform i stedet for lange sætninger".*

Interview med Kristoffer.

Kristoffer har altså en særlig opmærksomhed over for de elever, der, som han siger, "adskiller sig fra den store midtergruppe". Kristoffer vurderer, at han gennemfører danskundervisning på et fagligt højt niveau. Det betyder, at han er sikker på, at han rammer både midtergruppen og de fagligt stærke elever, som der er mange af i klassen:

*Men generelt synes jeg, at min undervisning ligger på et ret fagligt højt niveau, så derfor er jeg ikke så nervøs for de gode elever, og jeg mener, at der er rigtig meget for dem at komme efter, så min nervøsitet er måske mest rettet mod de svage.*

Interview med Kristoffer.

Kristoffer forsøger, som vi tidligere har beskrevet, at tilgodese de fagligt svage elever i sin planlægning ved at sikre, at de har gode muligheder for også at deltage i læringsfællesskabet.

I Jannies undervisning er der tydelige forventninger til eleverne – både de fagligt stærke elever, som skal opmuntres til at give sig i kast med udfordringerne i undervisningen, og de elever, som på grund af forskellige sociale eller trivselsmæssige udfordringer skal have særlig støtte, så de fordyber sig i opgaverne og får succesoplevelser med læring. Af den følgende tekstboks fremgår det, hvordan Jannie udfordrer, støtter og udtrykker forventninger til konkrete elever.

## Klare og individuelle forventninger til eleverne i Jannies undervisning

I vores observationer af Jannies undervisning er der en række eksempler på, at hun arbejder meget individuelt med klare forventninger til hver enkelt elev. Et eksempel er Asta, som er god til matematik, men som ikke selv griber udfordringerne. Jannie taler med hende om det og signalerer sine forventninger meget tydeligt:

*Hun er helt med på, at jeg blinker med øjet, så ved hun godt, at der er lidt mere forventning, og det italesætter jeg også, at jeg forventer noget forskelligt. Hvis vi har lavet nogle tabeller på tid, så lav et personligt mål, du skal ikke sammenligne dig med sidekammeraten.*

Et andet eksempel er Mikkel, som Jannie oplever som lidt doven. Hun ved, at han er udfordret hjemme på grund af forældrenes skilsmisse m.m., men hun vurderer, at det er vigtigt, at der er forventninger til ham i skolen:

*Det er rigtig vigtigt, at der er nogle forventninger til, at han også godt kan præstere. Det er helt bevidst, at jeg presser ham og driller ham, fordi jeg ved, at når jeg gør det, og når han ikke klynger sig til mig som makkeren, når han får succes, så smiler han og er glad. Og nogle gange er det endt i tårer, men det er den succes, hvor de vokser fagligt, og det er dér, de får den faglige selvtillid.*

Jannie har en tilsvarende opmærksomhed over for de elever, der skal have en særlig støtte. Fx vurderer Jannie i hver lektion, hvordan Carl-Johan kan deltage og opleve succeser med matematikken. Det kan fx være, ved at han kun arbejder med en lille del af det emne, som undervisningen vedrører, eller et enkelt af målene med undervisningen:

*Jeg tager en lillebitte bid af opgaven, som han kan være med til, og så er han også med. Han når et ud af ti mål, men så er han med. Det er så hammervigtigt, at han får en succes med at være med og være en del af det. Jeg siger simpelthen "nu forholder du dig bare til det, og så lægger jeg et hæfte over, så er det kun det dér, Carl-Johan, og når jeg kommer tilbage, skal vi sige om fem minutter, så har du skrevet de dér".*

En anden form for tilpasning af undervisningen sker i forbindelse med en elev, som er meget fagligt stærk. I en klassediskussion stiller han et meget svært spørgsmål, som viser, at han udfordrer sig selv på et meget højt niveau. Jannie vælger her at vente med at svare, fordi hun vurderer, at hendes svar vil forvirre de andre elever. I stedet fortsætter hun undervisningen af den pågældende dreng i frikvarteret, som der får svar på sine spørgsmål:

*Det er helt bevidst, at jeg har fat i ham der, og han ved det, og han bliver så set bag efter timen. Jeg sagde til ham, at "så tager vi den lige bagefter", og det ved han, at han kan, og så går vi op og snakker om det.*

Mange af de lærere, som vi har observeret, har en meget indgående viden om elevernes særlige styrker og udfordringer. Dette tema uddybes yderligere i kapitel 5 om feedback. Det gælder også for Annette. På baggrund af sin viden og i et samarbejde med eleverne inddeler Annette eleverne i tre grupper: de elever, der skal udfordres, midtergruppen, som har kompetencer svarende til 6. klasse, og så de elever, der har huller i deres matematiklæring. Med hensyn til de elever, der skal udfordres, har Annette på forhånd tænkt grundigt over, hvordan hun kan lede dem på sporet af nye matematiske udfordringer inden for rammerne af det fælles forløb:

*Jeg har de elever, der skal udfordres, og dér har jeg virkelig tænkt igennem, at det handler om rumfang, og det handler om emballage, men der vil være nogle elever, der vil kede sig, hvis de kun skal lave æsker. Nogle tænker måske en cylinder og andre en prisme, fx havde jeg ikke på forhånd tænkt over, at nogle elever ville vælge en pyramidestub, men jeg havde alligevel gjort mig nogle tanker om, hvordan jeg skal udfordre eleverne, og hvis nu de*

*to dygtige elever alligevel vælger en æske, så ved jeg hvad jeg skal spørge ind til for at få dem motiveret til at gå et skridt videre og arbejde med en anden form for æske.*

Interview med Annette.

Med hensyn til de fagligt svage elever har Annette tilsvarende gjort sig overvejelser over, hvordan hun kan skabe lyst til og motivation for at beskæftige sig med matematik:

*Fx har vi lige arbejdet med negative tal, og den fagligt svage gruppe elever, og de er faktisk seks-syv stykker i klassen, mødtes ovre i Krogen, og arbejdede med kortspil - med at vende kort, hvor de røde var negative tal, og de sorte var positive tal. Ved at trække to kort kunne eleverne opstille forskellige regnestykker. De syntes, at det var nemt og en sjov måde at arbejde på, og imens arbejdede de andre med nogle helt andre opgaver. Men det er også vigtigt for mig, at de fagligt svage elever får en lyst til matematik, på en eller anden måde.*

Interview med Annette.

Når Annette er i dialog med eleverne i undervisningen, har hun de tre elevkategorier i baghovedet, og på den baggrund vurderer hun, om hun skal udfordre eleven eller støtte og hjælpe videre.

Samlet set viser observationerne, at den løbende feedback i undervisningen er et meget afgørende element med hensyn til at bringe læringsmålene i spil i undervisningen og gøre dem relevante for eleverne. Det gælder både den mundtlige feedback på elevernes arbejde og den feedback, eleverne får på deres skriftlige arbejde. I forbindelse med feedback er der ofte tale om, at lærerne formulerer, hvad den pågældende elev særligt skal fokusere på i det videre arbejde. Lærerne gør det tydeligt for eleverne, både hvad deres styrker er, og hvad de skal arbejde videre med, og dermed hvad deres individuelle mål er.

I kapitel 5 ser vi nærmere på, hvordan lærerne arbejder med forskellige feedbackformer, der samlet set skaber et fokus på læring i undervisningen, og som dermed må ses som tæt forbundet med det øvrige arbejde med læringsmål.

## 2.5 Opsamling

Arbejdet med læringsmål er nyt for en del af lærerne – de er stadig i gang med at udvikle deres praksis på dette område. I de undervisningsforløb, vi har observeret, arbejder lærerne med læringsmål på forskellige måder. De har hver især udviklet en praksis, som de oplever som brugbar i undervisningen af den konkrete elevgruppe. Det fremgår af kapitlet, at arbejdet med læringsmål ikke er en afgrænset aktivitet, som foregår i en særlig fase af undervisningen. Der er snarere tale om et gennemgående fokus på løbende at gøre læring konkret og synlig i undervisningen. Det er et analytisk fokus for lærerne, når de planlægger undervisningen, præsenterer et forløb for eleverne, er i dialog med eleverne i klassen, giver feedback til eleverne og samler op på elevernes læring. Arbejdet med læringsmål griber dermed ind i flere af de temaer, som vi beskriver i de øvrige kapitler, og kan fx ikke forstås uafhængigt af arbejdet med feedback, som vi ser nærmere på i kapitel 5.

Nogle af lærerne fremhæver, at det vigtigste i forbindelse med arbejdet med læringsmål er dialogen om formål og relevans. Undervisningen skal gøres vedkommende for eleverne, og de skal forstå sammenhængen mellem den læring, der foregår i klasseværelset, og de erfaringer, de gør uden for skolen.

En væsentlig forudsætning for, at læringsmålene kan tilføre værdi til undervisningen, er, at de gøres konkrete og tydelige for eleverne. Læringsmålene skal kunne forstås af eleverne, og lærerne arbejder med dette på forskellige måder. For nogle lærere er succeskriterier et godt redskab til at gøre læringsmålene tydelige. En af lærerne arbejder – for første gang – med kriterier på tre niveauer, men oplever, at det kræver tæt opfølgning og dialog med eleverne enkeltvis, hvis succeskriterier på forskellige niveauer skal fungere i praksis. Andre lærere omsætter de fælles lærings-



mål for undervisningsforløbet til individuelle læringsmål for den enkelte elev. Det kan gøres på forskellige måder, fx ved at eleverne selv er med til at formulere deres læringsmål i et samarbejde med læreren, ved at læreren gør det på baggrund af en førtest, eller gennem løbende feedback på mundtlige og skriftlige opgaver.

Feedback er et meget vigtigt element i at gøre de fælles læringsmål relevante og brugbare for alle elever. Lærerne har forskellige forventninger til, hvor langt eleverne når i deres arbejde og kommunikerer løbende med eleverne om målene og elevernes faglige progression. På den måde bliver de fælles læringsmål tilpasset til elevernes forskellige forudsætninger. Lærerne har tydeligvis ikke de samme forventninger til alle elever, men fokuserer derimod på den enkelte elevs muligheder for progression og læring.

# Litteraturliste

- Andersen, Robert Kjellerup et al. (2012). *Elevinddragelse – velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen*. Danske Skoleelever.
- Blomhøj, Morten og Tomas Højgaard (2011). *Hvad er meningen? Didaktisk klasseledelse i matematik via form eller mål*. I Maria-Christina Secher Schmidt (red.): *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Dafolo.
- Edwards, Anne (2010). *Being an Expert Professional Practitioner*. Springer Science+Business Media B.V.
- Edwards, Anne (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relation agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International Journal of Educational Research.
- EVA (2014). *Et bevidst blik på alle elevers læring. Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*.
- EVA (2013). *Høje forventninger til alle elever*.
- EVA (2012). *Fælles mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*.
- Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2013). *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*.
- Hattie, John. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte og Susan Tetler (2011). *Situated professionalism in special education practice*. I Mattson, M. et al. (2011): *A Practicum Turn in Teachers education*. Sense Publishers.
- Helmke, Andreas. et al. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Meyer, Hilbert. (2012). *Hvad er god undervisning?*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Nordahl, Thomas m.fl. (2010). *Uligheder og variation*. Rapport til Skolens Rejsehold.
- Plauborg, Helle et al. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.
- Tomlinson, Carol Ann (2004). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Pearson Education.
- Undervisningsministeriet (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*.

# Appendiks A

## De deltagende lærere

Som nævnt har vi i forbindelse med denne undersøgelse observeret 12 læreres undervisning. I dette appendiks beskriver vi kort de lærere og klasser, som vi har fulgt, og de forløb, som de har gennemført i den pågældende periode. Lærerne optræder med deres rigtige navne, mens alle elevnavne i rapporten er ændret.

### **Lenni, matematiklærer i en 4.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune**

I Lennis klasse er alle elever tosprogede. Lenni forklarer, at mange elever i klassen har faglige udfordringer, særligt læse- og skrivevanskeligheder. I klassen er der ofte to lærere til stede i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Lennis undervisning, gennemfører hun et færdighedsorienteret forløb med fokus på omkreds og areal af forskellige geometriske figurer. Lenni har fokus på at koble matematikundervisningen til kropsligt og praktisk arbejde. Det betyder, at matematikundervisningen nogle gange foregår som en stafet i skolegården, som et billedlotteri på gulvet i klassen eller ved i skolens fællesrum at sætte borde sammen på forskellige måder og efterfølgende beregne arealer.

Lenni indleder forløbet med en førtest, hvor hun bl.a. beder eleverne om at vurdere deres færdigheder inden for en række forskellige opgavetyper. Efterfølgende beder hun eleverne løse tilsvarende opgaver, og hun har herefter en samtale med eleverne om sammenhængen mellem deres vurdering og deres resultat. Disse tests før og efter forløbet og samtalerne med eleverne har især et pædagogisk formål, da Lenni ønsker at give eleverne succesoplevelser med matematikfaget og gøre det synligt for dem, når de har lært noget nyt.

### **Søren, matematiklærer i en 4.-klasse, Hedegårdens Skole i Roskilde Kommune**

Søren overtog klassen, da den rykkede op i 4. klasse. Klassen er forholdsvis lille med 16 elever.

Undervisningens fokus er i den periode, hvor vi foretager observationer, forskellige former for målinger. Bl.a. arbejder eleverne med afstand, vægt og tid. Som introduktion til hver lektion anvender Søren en hovedregningsøvelse, hvor eleverne mundtligt bliver præsenteret for et regnestykke, som de hver især skal forsøge at udregne. Søren beskriver dette som en nærværsøvelse, der har til hensigt at få eleverne til at fokusere på, at de nu skal have matematik.

Søren ser det som meget centralt at gøre det tydeligt for eleverne, hvad formålet med undervisningen er. I forbindelse med opstarten af et nyt forløb forklarer han eleverne formålet med det pågældende forløb. Det ser han som et vigtigt element i arbejdet med at gøre undervisningen relevant for alle elever.

### **Jannie, matematiklærer i en 5.-klasse, Store Heddinge Skole i Stevns Kommune**

Jannie har overtaget klassen i 3. klasse. Hun beskriver det som en klasse med stor faglig spredning og med en gruppe fagligt stærke elever.

Hos Jannie følger vi et færdighedsorienteret forløb med fokus på at styrke elevernes færdigheder i at arbejde med procenter, decimaltal og brøker. De færdigheder, eleverne træner i dette forløb, skal bringes i spil i senere, mere kompetenceorienterede forløb.

I sin undervisning prioriterer Jannie variation og dialog, hun er optaget af at stimulere eleverne til at bruge matematiske ord og begreber, og hun anvender arbejdsformer, som giver mulighed for,

at eleverne deler deres forskellige matematiske strategier med hinanden, især gennem makkerarbejde.

### **Annette, matematiklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune**

Annette overtog klassen, da den rykkede op i 5. klasse. Hun beskriver det som en klasse, hvor nogle elever kommer fra ressourcetsvage hjem.

I den periode, hvor vi følger Annettes undervisning, skal eleverne lære om begrebet rumfang. Annette har bygget forløbet op som et projekt, hvor eleverne igennem en periode på ca. seks uger skal fremstille æsker. Historien omkring projektet er, at eleverne er ansat på en lakridsfabrik, hvor de skal fremstille æsker med plads til præcis 56 stykker lakrids. Eleverne må selv vælge, hvilken form æsken skal have, hvilket giver anledning til mange forskellige former og udregningsmodeller.

Igennem forløbet skal eleverne henholdsvis tegne, bygge og dekorere deres lakridsæsker. Eleverne arbejder i faste makkerpar, der har en anden gruppe som sparringspartnere. Det betyder, at eleverne kan orientere sig både mod makkergruppen og mod Annette, når de skal have sparring og støtte.

### **Dorte A, matematiklærer i en 5.-klasse, Grønnevang Skole i Hillerød Kommune**

Dorte har haft klassen siden 4. klasse. Hun overtog klassen, i forbindelse med at den blev sammensat af tre forskellige indskolingsklasser. Eleverne har altså kun gået i klasse sammen i halvandet år, da vi observerer undervisningen. Dorte forklarer, at klassen fungerer godt socialt, men oplever samtidig, at hun har måttet arbejde for det gennem undervisningen.

Ifølge Dorte rummer klassen mange fagligt stærke elever – og enkelte elever med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører klassen et tougers forløb om division. Dorte ønsker at styrke elevernes kompetencer til at kunne se matematik i hverdagsfænomener. Derfor får eleverne til opgave at formulere matematikopgaver med afsæt i et enkelt nøgleord.

Dorte vægter gruppearbejdet i sin undervisning, men af og til bliver eleverne desuden bedt om at løse individuelle opgaver, typisk regnestykker, som de får udleveret på kopiark. Dorte forklarer, at hun udleverer de individuelle opgaver, fordi eleverne selv efterspørger dem.

### **Jette, dansklærer i en 4.-klasse, Skolen på la Cours Vej i Frederiksberg Kommune**

I den periode, hvor vi følger Jettes undervisning, afprøver hun en ny type værkstedsforløb. Den overordnede ramme er, at eleverne skal arbejde med tillægsord, og det gør de på forskellige måder i værkstederne, fx gennem grammatikøvelser og ved at skrive boganmeldelser og korte indledninger til historier. Eleverne kan selv bestemme, hvor de ønsker at arbejde i de enkelte lektioner, men de skal i det samlede forløb nå alle værksteder. Et af formålene med forløbet er at styrke elevernes selvforvaltning og evne til at styre deres tid.

Undervejs i forløbet gennemfører Jette individuelle feedbacksamtaler med hver enkelt elev med afsæt i elevernes foreløbige arbejde og i de individuelle læringsmål, som eleverne selv har været med til at formulere.

### **Rikke, dansklærer i en 5.-klasse, Virring Skole i Skanderborg Kommune**

Rikke har overtaget klassen i 4. klasse, og hun har haft fokus på at skabe et godt læringsmiljø. Rikke beskriver klassen som en klasse, der havde vanskeligt ved at fokusere på undervisningen. Da vi observerer klassen, er dette dog ikke længere tilfældet. Rikke vurderer, at hun har haft succes med at ændre stemningen i klassen, så læringsmiljøet i dag er godt.

Vi følger Rikkes undervisning gennem en periode på ca. tre uger. I den pågældende periode arbejder klassen med billedbogen *Huset*, som beskriver et hus' udvikling gennem 100 år. Huset skal ses som et symbol på Italiens udvikling, men Rikke bruger også bogen som anledning til at tale om samfundets generelle udvikling – i Danmark, men også i verden generelt. Rikkes undervisning er det meste af tiden organiseret som klassisk klasseundervisning. Særligt for Rikkes undervisning

er, at hun i den fælles klassedialog giver plads til elevernes mange forskellige input og lader dialogen føre derhen, hvor elevernes energi er.

### **Dorte S, dansklærer i en 6.-klasse, Lundergårdskolen i Hjørring Kommune**

Dorte har overtaget klassen i 6. klasse, og hun vurderer, at klassen har mange elever fra hjem med sociale udfordringer. I nogle af Dortes timer er der en ekstralærer tilknyttet, fordi en enkelt elev har fået tildelt ekstra ressourcer for at kunne deltage i undervisningen.

I den periode, hvor vi følger Dortes undervisning, gennemfører hun to parallelle forløb om henholdsvis kortfilm og reklamer. Dortes undervisning starter og slutter i et hjørne af klassen kaldet Krogen. Her præsenteres eleverne for dagens program, og afslutningsvis samles der op på timen. Dortes undervisning er kendetegnet ved variation i både arbejds- og undervisningsformer. I hver lektion arbejder eleverne både individuelt og gruppevis, og der er elevfremlæggelser og fælles klassedialog. Flere af aktiviteterne i Dortes undervisning er tydeligt inspireret af cooperative learning<sup>1</sup>, hvor eleverne ud fra konkrete anvisninger bevæger sig rundt og arbejder med hinanden.

### **Ditte, dansklærer i en 6.-klasse, Fuglsangårdsskolen i Lyngby-Taarbæk Kommune**

Ditte har overtaget klassen midt i 4. klasse. Hun vurderer, at klassen består af fagligt stærke elever fra ressourcestærke familier.

I den periode, hvor vi følger Dittes undervisning, gennemfører hun et forløb om faglig læsning og skrivning. På opfordring fra nogle af drengene i klassen har hun valgt at arbejde med nyhedsgenren. Eleverne skal læse nyhedsartikler og selv udarbejde artikler og reportager. Forløbet afsluttes med, at eleverne deltager i en landsdækkende konkurrence, hvor eleverne skal udarbejde et nyhedssite. Ditte har forud for forløbet besluttet, at det skal vare otte moduler, men vælger at udvide det til 11 moduler på grund af elevernes store engagement og interesse.

I Dittes undervisning ser vi forskellige undervisnings- og arbejdsformer repræsenteret. Der er bl.a. klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde, og på denne måde kommer eleverne til at arbejde med det samme tema på forskellige måder.

### **Sandra, dansklærer i en 6.-klasse, Abildgårdskolen i Odense Kommune**

I Sandras klasse har mange elever faglige udfordringer, og der er særligt tale om læse- og skrivningsvanskeligheder. I det forløb, vi observerer, arbejder klassen med billedromaner. Sandra mener, at denne genre er valgt, fordi kombinationen af tekst og billeder støtter elevernes forståelse og øger deres interesse for at læse.

Sandra har valgt en tekst, som er skrevet i et slangsprog, og eleverne arbejder med, hvad der karakteriserer forskellige former for sprog. Fx skal eleverne oversætte romanens tekst til et mere korrekt dansk.

I forløbet er der fokus på elevernes forståelse af centrale begreber i teksten, som gennemgås og diskuteres på klassen. Eleverne løser desuden individuelt grammatiske opgaver med fokus på ordklasser, og endelig består undervisningen af forskellige typer af opgaver, som løses i grupper. Fx skal eleverne i grupper dramatisere et af romanens kapitler.

### **Michael, dansklærer i en 5.-klasse, Kildemarkskolen i Næstved Kommune**

Michaels klasse er resultatet af en sammenlægning af to klasser. Klassens størrelse betyder, at der det meste af tiden er to lærere til stede. Der er ifølge Michael mange stille og sårbare elever, som kommer fra hjem med forskellige udfordringer. For nogle elever beskrives skolen som et fristed. Det betyder, at Michael i høj grad har fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives og har lyst til at deltage i de faglige aktiviteter.

I den periode, hvor vi følger Michaels undervisning, gennemfører han et læseforløb. Eleverne deles ind i tre forskellige niveauer, og de tre hold læser forskellige bøger og løser forskellige typer af

<sup>1</sup> Cooperative learning er en undervisningsform, der via højt strukturerede samarbejdsprocesser skaber en særlig dynamik i klasseværelset. Elevernes indbyrdes samarbejde organiseres i såkaldte cooperative learning-strukturer.

opgaver. Michael og den anden lærer bevæger sig rundt mellem eleverne og giver dem den sparring, de hver især har brug for. Forløbet afsluttes med, at eleverne optager små film på deres smartphones, hvor de anmelder den bog, de har arbejdet med. Michael har erfaret, at eleverne motiveres af at arbejde med dette medie.

### **Kristoffer, dansklærer i en 5.-klasse, Dansborgskolen i Hvidovre Kommune**

I Kristoffers klasse er der mange fagligt stærke elever og en mindre gruppe med faglige udfordringer. I den periode, hvor vi observerer undervisningen, er der en ekstra lærer i klassen som støtte for to af eleverne.

Kristoffer gennemfører et forløb om Bent Hallers noveller. Formålet er bl.a. at give eleverne viden om novellegenrens særtræk og kendskab til Bent Hallers forfatterskab.

I den periode, hvor vi følger Kristoffers undervisning, gør han erfaringer med en for ham ny måde at arbejde med differentierede mål på. Han opstiller succeskriterier på tre forskellige niveauer, som han efterfølgende præsenterer for klassen. Det er kendetegnene for Kristoffers undervisning at han varierer sin undervisning ved at lade eleverne arbejde på mange forskellige måder med det samme emne.

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.