



Ny Skole

- Til kamp mod præstationskulturen-

Aura Melchior (68169)
Boline Emma Vassing Jørgensen (75057)
Emil Emde Jensen (68619)
Louise Rüdiger Nielsen (72485)
Signe Thaysen Kjærulf Nielsen (750565)

Specialiseringsprojekt E2023
Eksamensgruppenr.: V2360244493
Vejleder: Karl-Henrik Jørgensen

Indholdsfortegnelse

Projektets formål og problemformulering	2
Problemfelt	3
Konkurrencestatens pædagogik.....	3
Præstationspres.....	4
Tidligere indsatser på området.....	5
Teori.....	8
Unikke subjekter.....	8
Motivation	11
Målorientering og mestring	12
Intervention	15
Metode og undersøgelsesdesign	18
Kvalitativt forløbsstudie.....	18
Litteraturliste	21

Projektets formål og problemformulering

En undersøgelse af Søren Christian Krogh indikerer, at børn og unge identificerer et pres fra præstationskulturen i folkeskolen, hvor karakterer og evalueringer ikke blot er en måling af deres præstation, men også anses som deres værd (Petersen & Krogh 2021:37). I relation til regeringens udspil til en ny folkeskolereform udtaler lektor emeritus Carlo Grevy, at dens initiativer på ingen måde er i stand til at rette op på skolens kulturelle krise, og at den tilmed tilskynder ensliggørelse og mistrivsel (Grevy 2023).

Ud fra denne problematik vil vi i problemfeltet belyse, hvilken præstationskultur folkeskoleelever befinder sig i, samt hvad tidligere indsatser på området betyder for eleverne. Vi danner et teoretisk grundlag med Gert Biesta, Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, Dorte Ågård, Noemi Katznelson og Arnt Vestergaard Louw. Dette gør vi med henblik på at udvikle en intervention og undersøge hvordan den virker. Projektets problemformulering er:

Hvordan bidrager et skifte i undervisningens formål fra ensrettet læring med fokus på præstationer og resultater, til et fokus på individuelle og unikke udviklings- og læringsprocesser i folkeskolen og til fjernelse af præstationskulturen heri?

Problemfelt

Konkurrencestatens pædagogik

Ove Kaj Pedersen beskriver i sin bog *Konkurrencestaten* (2016), hvordan den velkendte velfærdsstat har udviklet sig til en konkurrencestat. Velfærdsstatens formål har været at beskytte borgerne mod international konkurrence, hvor konkurrencestaten søger at give borgere kompetencer til at klare sig i samme (Mårtensson 2016:24). Ifølge Pedersen handler velfærdsstatens pædagogik især om tilværelsesoplysning. Et begreb, som i dansk skolehistorie knyttes til K.E. Løgstrup. Ifølge Løgstrup er det et samspil mellem individet som uerstatteligt og unikt og et tilværelsesvilkår, der er påvirket af den enkelte og andre. Løgstrup påpeger, at hvis skolen entydigt fokuserer på erhvervelse af tekniske færdigheder, overser den meningen med sig selv og forsimples det pædagogiske ansvar i en kritisk grad (Mårtensson 2016:29).

Viceinstituteder ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) på Aarhus Universitet Claus Holm uddyber, at Løgstrups idé om tilværelsesoplysning er blevet afløst af idéen om at læring er kompetenceudvikling. Det er nu pædagogikkens vigtigste opgave at motivere individet til at påtage sig ansvar for udvikling af egne kompetencer, og at uddannelse skal muliggøre, at eleverne kan tilpasse sig og mestre samfundets foranderlige arbejdsmarked. Nutidens konkurrencestat repræsenterer et opgør med den nordiske pædagogiks traditionelle tendens til at have individets unikke eksistens som fokus. Den har et mere funktionelt udgangspunkt, hvor individet skal fremstå egennyttigt og opportunistisk. Det er i denne forståelse skolens hovedformål at gøre den opvoksende borger omstillingsparat (Mårtensson 2016:30).

I forbindelse med folkeskolereformen i 2014 skriver undervisningsministeriet i publikationen *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen* (2014), at danske folkeskoleelever skal blive så dygtige som muligt og skal trives. De mener, at for mange afslutter folkeskolen uden de nødvendige evner, ikke bliver udfordret nok eller mister motivation for skolen (Mårtensson 2016:31). Disse ytringer omhandler kvalitet, men mangler definition på hvad kvalitet er. I Folketinget kan man dog observere at kvalitet er noget, der kan måles i kvantitative studier, som især ses ved PISA-debatterne og de nationale test i folkeskolen. Den danske folkeskole har været god til at sikre eleverne målbare kompetencer. Dette ses ved at Danmark har en høj gennemsnitlig score i diverse internationale sammenligninger, og dertil har en meget høj uddannelsesfrekvens. I folkeskolereformen fra 2014 udtrykkes der en klar og målrettet ambition om, at optimere samfundsdeltagelsen for den opvoksende generation, således at

eleverne får flest mulige kompetencer til at tage en uddannelse og derefter få et arbejde. Eleverne skal blive så dygtige som de kan, hvorved der menes at de skal blive dygtigere i forhold til de konkrete mål, der styres og måles efter ud fra undervisningsministeriets Fælles Mål (Mårtensson 2016:31-32)(Børne- og Undervisningsministeriet 2015).

I det ovenstående beskrives der et skifte, der har direkte indflydelse på skolens formål og praksis. Dette afspejler en opfattelse af skolens rolle i samfundet og meningen med uddannelse som forberedelse til arbejdsmarkedet. Der er en konstatering af, at kvalitetsbegrebet for undervisning ikke er klart defineret, men at kvalitet alligevel forsøges målt gennem kvantitative tests og internationale sammenligninger. Dette rejser spørgsmål om de implicite kvalitetskriterier er meningsfulde og skiftet rejser spørgsmål om det bagvedliggende menneskesyn og formålet med uddannelse. For at adressere disse spørgsmål er det nødvendigt at overveje og muligvis revidere undervisningsmetoder, mål og vurderingskriterier i folkeskolen.

Præstationspres

En spørgeskemaundersøgelse foretaget af Børns Vilkår og Trygfonden, har undersøgt stress og skoleliv, i 6. og 9. klasse. Undersøgelsen peger på, at presset på børn og unge aldrig har været større. De fleste børn og unge fortæller, at de overordnet set er glade og trives ved at gå i skole, men at skolen også er et sted, hvor der er krav og forventninger om progression og præstation. Der har i lang tid været fokus på fremdrift, tests og adgangskrav, som alt sammen har en betydning for børn og unges oplevelse af pres. Undersøgelsen viser, at når presset føles for stort, kan det medvirke til psykisk mistrivsel, manglende lyst til at gå i skole og store bekymringer om fremtiden. Eleverne fortæller, at de mener, at uddannelsessystemet fokuserer meget på resultatet og ikke vejen dertil (Børns Vilkår & Trygfonden 2020). Krogh har ligeledes lavet en interviewundersøgelse med børn og unge, som dokumenterer, hvordan de føler sig pressede af et højt præstationstempo i skolen. Han præsenterer at skolen kan opfattes som en konstant præstationsarena, hvor eleverne forventes at være i vedvarende udvikling. Karakterer kan påvirke elevens position i klassen, og præstation ses herved ikke kun som en individuel egenskab, men har også en social dimension. Præstationskulturen afslører samfundets politiske og socioøkonomiske forestillinger, som skaber skolens struktur og et idealiseret billede af en dygtig elev (Petersen & Krogh 2021:25-26,30-31).

Det ses således, at det ikke udelukkende er karakterer der øger mistrivsel i skolerne, men også det at skulle præstere socialt for ikke at falde igennem. Begge undersøgelser viser, hvordan præstation i form af gode karakterer og at den præstationskultur der hersker, øger de unges pres for at skulle præstere både fagligt og socialt. I de efterfølgende afsnit vil vi belyse tidligere undersøgelser af indsatser på området.

Tidligere indsatser på området

I 2018 indledte Århus Kommune et udviklings samarbejde med seks udvalgte folkeskoler for at implementere formativ feedback som erstatning for karakterer. En forskergruppe gennemførte følgeforskning på fire deltagende skoler, for at undersøge feedbackens indflydelse på undervisning, læring, trivsel og præstationskultur, samt samarbejdet mellem lærere, ledere, forældre og forvaltningen. Forskergruppen skelner mellem 'karakterer' og 'feedback', hvorunder karaktergivning skal forstås som summativ evaluering og mundtlig og skriftlig feedback skal forstås som formativ evaluering. Resultaterne viste, at elevernes fokus skiftede fra endelige resultater til faglig progression (Lunde, et. al. 2021:2,6,12). Balancen mellem karakterer og formativ feedback viste sig at være en udfordring. Selvom elever og lærere oplevede formativ feedback positivt, var en stor del af eleverne udfordrede i at forstå den, især når den var mere positiv end de efterfølgende karakterer. Forskningsgruppen beskriver, hvordan karakterer bidrager med kontekstafklaring i relation til egen præstation og faglige ståsted, på en måde formativ feedback ikke formår. De stiller spørgsmålstejn ved, hvad forholdet mellem formativ feedback og karaktergivning bør være, og påpeger samtidig at en kombination af de to er fordelagtig. Ved karakterbedømmelse oplevede eleverne et pres for at skulle præstere til perfektion, hvorimod den formative evalueringsform sås at fremme et ideal om at præstere så godt som muligt. De oplevede således ikke det samme pres i bedømmelsessituationen ved fraværet af karakterer, hvorimod eleverne beskrev, at modtagelse af lavere karakterer end forventet fører til tristhed og kan opleves som straf. Nogle elever oplevede det modsatte, hvor de ved fraværet af karakterer følte sig nervøse og stressede pga. uklarhed om deres faglige ståsted. Lærerne fortalte i relation hertil, hvordan feedbacksamtalerne giver mulighed for at varetage elevernes trivsel, ved at styrke lærer-elevrelationen og at give eleverne følelsen af støtte og anerkendelse (Lunde, et. al. 2021:13-26).

15 gymnasier har i skoleårene 2017/2018 og 2018/2019 deltaget i et forsøg om karakterfrihed i 1.g. Forsøget viser, at to tredjedele af eleverne oplevede et mindre pres ved at gå i skole, når de ikke fik karakterer. Derudover oplevede både lærere og elever, at karakterfriheden var med

til at styrke relationerne imellem eleverne, og at konkurrencen og sammenligningen mellem klassekammeraterne mindskedes. Det var dog ikke alle elever, der oplevede en positiv ændring. 80% af eleverne oplevede, at de blev usikre uden karaktererne, da de ikke havde fornemmelse for deres faglige niveau. Slutrapporten viser, at karakterforsøget ikke entydigt påvirkede eleverne positivt eller negativt. Fra ét perspektiv oplever eleverne karakterer som stressende og dominerende i deres dagligdag og undervisning. Fra et andet perspektiv har karakteren en vigtig praktisk og symbolsk betydning, hvilket gør den svær at undvære (EVA 2020:7-8).

Københavns Kommune igangsatte ligeledes et udviklingsprojekt på fire københavnske folkeskoler for at forbedre elevernes motivation og kompetencer gennem feedbacksamtaler (Pless & Katznelson 2018:5-6). Udbyttet af forsøget sås at variere stort, og afhænge af implementeringsspecifikke forhold. På de skoler hvor feedbacksamtalerne var integreret i skolens hverdag, sås at både elever og lærere var stærkt tilfredse. Dette afhang dog af, hvorvidt eleverne var bevidste med samtalerens formål og var vant til dem. Samtalerne sås også at bidrage til elevernes faglige, sociale og personlige kompetencer, når de udgjorde et egentligt procesforløb, således at de kunne bidrage til progression (Pless & Katznelson 2018:33-34).

I en undersøgelse om bedømmelsers betydning for elevers læringsorienteringer, deltagelse i undervisningen og læringskulturen på 13 ungdomsuddannelsesinstitutioner fra henholdsvis HHX, STX, EDU og HTX deltaget. Undersøgelsens fokus var de unges oplevelser og tanker om betydningen af bedømmelser, de unges deltagelse i undervisningen og de strategier de anlægger og læringskulturen i mødet mellem de unge og lærerne (Katznelson & Louw 2018:10-11). En af de væsentligste årsager til elevernes store fokus på deres karakterer var, at de er adgangsgivende til videregående uddannelser. I undersøgelsen sås det, at eleverne var placeret i et værdihierarki, i form af dikotomiske kategorier og billeder heraf. Den dikotomiske tænkning indebærer en top og en bund uden en mellemposition. Perfekthedskulturen sættes i forbindelse hertil, som handler om en generel tendens til høje forventninger til ungdomslivet blandt de unge, som udover at måtte klare sig godt i uddannelse også helst skal se godt ud og have gode relationer mm. Denne kultur er med til at lægge yderligere pres på de unge. Kobles perfektionskulturen til uddannelsessystemet, hæves barren for hvornår en karakter er 'god nok', hvorved muligheden for at føle sig ikke god nok også øges (Katznelson & Louw 2018:36-38).

Eleverne i undersøgelsen ville gerne have både summativ og formativ feedback samt at opleve sammenhæng mellem karakterer og feedback, i forhold til hvad de har gjort godt, hvorfor de

bliver vurderet på den måde og hvordan de kan gøre det bedre. Eleverne gav udtryk for, at de godt kan se det langsigtede læringspotentialer, der ligger i feedback, men forholdt sig også realistisk til, at være en del af et uddannelsessystem, som sorterer ud fra karakterer (Katznelson & Louw 2018:66-67).

Undersøgelsesernes fælles brug af feedbacksamtaler og formativ evaluering, under samtidig nedtoning af karakterer/summativ evaluering, ses herved på trods af positive bidrag, ikke at medvirke til en grundlæggende ændring i præstationskulturen, danske skoleelever oplever. Det findes hertil relevant at nogle elever stadig udtrykker et behov for karakterer. Der kan rejses spørgsmål omkring hvad der ligger til grund for dette behov. Man kan også undre sig over, hvem der efterspørger karaktererne. Efterspørges de primært af de elever der i forvejen får høje karakterer som derved mister grundlag for deres position? Er behovet indlejret i den folkeskole og kultur, de hidtil har deltaget i, som synes at kræve høje karakterer af dem for fremtidig succes? De tidligere forsøgs mangler, kalder hertil på en mere dybdegående ændring af forståelsesrammen, formålet og strukturen i uddannelsessystemet.

Teori

Dette projekts formål er at afdække mulighederne for at forandre præstationskulturen og det nuværende fokus på præstationer og resultater, til fordel for et fokus på individuelle udviklings- og læreprocesser. Projektets teori er udvalgt for at give en forståelsesramme for, hvad skolens opgave i stedet burde være. Først præsenteres Gert Biestas vision for genopdagelsen af undervisning, med et henblik på at tilsidesætte læringsfokusset, og skabe voksne unikke subjekter. Dette skal danne en overordnet teoretisk og normativ ramme for projektet, hvorefter Noemi Katznelsons begreb om motivation og målorientering samt Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalviks begreb om målstrukturer og mestring bruges med henblik på at håndgribeligøre Biestas budskab om ikke at ensrette mennesker.

Unikke subjekter

Gert Biesta understreger vigtigheden af undervisning i dannelsen af unikke subjekter i sit værk *Undervisningens genopdagelse* (2018). Biesta kritiserer den nuværende tendens til at fokusere på læring som den primære pædagogiske faktor og understreger, at undervisning og læring skal adskilles. Dette og læreren spiller en afgørende rolle i subjektudviklingen. Ved at bruge Biestas teori kan vi således danne en forståelse af, hvordan undervisningskvalitet og lærerens rolle påvirker elevernes mulighed for at blive selvstændige subjekter.

Biesta er optaget af uddannelsessystemet, med en grundlæggende forståelse af, at den politiske forståelsesramme af uddannelsessystemet er ødelæggende for varetagelsen af den mest essentielle opgave, som er at skabe unikke subjekter. Dette ses blandt andet ved at skoleelever i dag undervises med ens kompetencemål for øje, som de skal mestre, for at kunne præstere og fortsætte i uddannelsessystemet (Børne- og Undervisningsministeriet 2023). Lærings- og undervisningsbegrebet er blevet udfordret fra to forskellige tænkninger. Læringslogikken, som er gået fra at være læreren og undervisningens ærinde til nu at handle om eleverne og deres læring. Læreren er blevet en form for vejleder på sidelinjen, som nogle mener er ligestillet med eleven. Ifølge Biesta er dette en forkert forståelse af, hvordan undervisning skal foregå og betoner dens og lærerens betydning for subjektets udvikling. Den anden forståelse har en mere konservativ forståelsesramme og omhandler kontrol. Læreren bliver kontrolleret af forestillingen om, at den 'gode' lærer er den, der kan fremskaffe et bestemt læringsudbytte og skaber én bestemt type menneske. I denne forståelse om kontrol fra systemet til læreren og fra

læreren til eleverne, ses eleverne som objekter, hvilket indsnævrer elevernes mulighed for at blive selvstændige subjekter (Biesta 2018:19-21).

Biesta belyser, at det at være eller blive til et subjekt er at indgå i en konstant tilstand af dialog, hvor vores *voksen-hed* er intimt forbundet med måderne: “[H]vorpå vi forbinder os med og svarer på, hvad og hvem, der er anderledes, med hvad og hvem, der taler til os, adresserer os, kalder på os og derved kalder os frem” (Biesta 2018:22). Altså består voksen-hed i erkendelsen af, samt vores tilgang til at reagere på, omverdens anderledesheder. Ved tilbagevenden til Pedersen finder vi det tænkeligt, at de politiske ambitioner om at skabe arbejdsdygtige borgere (Mårtensson, 2016:18), kan forstyrre elevernes mulighed for at opnå voksen-hed.

Ifølge Biesta er den pædagogiske opgave: ”At vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i og med verden på en voksen måde, det vil sige som et subjekt” (Biesta 2018:28). *Eksistensbegrebet* omhandler menneskets væren i verden, der fejlagtigt ses som hvem mennesket er, men disse to må ikke forveksles. Voksen-hed, også kaldet *subjekt-hed*, skal forstås som en bestemt kvalitet, til at anerkende det, der er anderledes og finde integritet i dette. Biesta anslår at det er *i* verden og *med* andre i verden, at vi kan eksistere, for hvis vi ikke eksisterer med verden, eksisterer mennesket kun *for* og *til* sig selv (Biesta 2018:28-29). Det at eksistere som voksen ligger ikke i subjektets egne hænder, men i måden hvorpå subjektet bliver mødt. Biesta benytter Hannah Arendt til at præcisere dette, som belyser at handling kræver initiativ til at skabe en form for begyndelse for noget, som bliver bragt ud og ind i verden. For at initiativet kan komme ind i verden skal denne handling responderes på af en anden. Da det er den anden, der skaber vilkårene for at mennesket kan eksistere som et subjekt, er den andens måde at gribe begyndelsen på, altafgørende (Biesta 2018:31-32). Dette ses som et tredjepersonsperspektiv, hvilket beskæftiger sig med subjektet udefra. Biesta supplerer hertil med Emmanuel Levinas’ forståelse omkring førstepersonsperspektivet, for at se subjektet indefra. Her bruges begrebet *unik-hed*, som betyder, at subjektet er unikt fra andre, afhængigt af hvornår dets særegenhed har betydning. Når mennesket adresseres på baggrund af dets unik-hed medfølger et ansvar, hvorved varetagelse af ansvaret medfører, at voksen-hed kan realiseres. I denne proces om at tage ansvar for sin unik-hed forstyrres *immanens*, som er et begreb for menneskets måde at være på, med sig selv for sig selv. Det er ifølge Biesta heri den vigtigste pædagogiske opgave ligger, da det er her subjektet kan være til, for og med andre (Biesta 2018:33-34,40-41).

Biesta uddyber voksen-hed via begreberne *verdensdestruktion* og *selvdestruktion*, hvor det er i mellemzonen, at voksen-heds kvaliteten om at anerkende det at være anderledes, kan udformes. Verdensdestruktion ses, hvor mennesket, i mødet med stor modstand, gennemtvinger sin vilje til det i verden, der yder modstand, således at integriteten af det ødelægges. I modsatte ende af spektret ligger selvdestruktionen, som indebærer opgivelse eller ødelæggelse af de vilkår, der muliggør vores eksistens i verden. Balancen herimellem er ikke noget mennesket kan opnå som en konstant kvalitet, men mere en kvalitet, som kan blive udfordret i forskellige kontekster, hvilket vil sige at den i enhver situation skal opnås igen. Voksen-hed er et udtryk for at reflektere over sit ståsted i mødet med det, der er anderledes. Dette kan ses som en forstyrrelsesmekanisme, som får mennesket til at reflektere gennem modstand, hvor verden vil lære mennesket noget (Biesta 2018:38-39).

Biestas vision om adskillelse af læring og undervisning, og at give undervisning tilbage til den pædagogiske praksis, opstiller han tre dimensioner til: *Indhold*, *formål* og *relationer*. Formål ses som den vigtigste dimension, da indhold og relationer først kan bestemmes, efter formålet er fastlagt. Han påpeger, at det er vigtigt, at læring kan skabe en følelse af retning, hvilket kun kan ske, hvis der er et klart formål bag, hvad der skal læres, og kun sådan kan læring blive til en pædagogisk praksis. Biesta beskriver at læring mister sin frihed og bliver til en pligt. Dette fordi læringsbegrebet underlægges en politisk agenda om at udforme mennesket som arbejdsdygtigt til at tjene den globale kapitalistiske økonomi (Biesta 2018:54-57).

Biesta påpeger at traditionel undervisning, hvor læreren taler og eleverne er stille, sagtens kan indvirke på eleverne, positivt som negativt, og at vi som mennesker er i stand til at modtage. Han belyser, at når der bliver talt om traditionel undervisning, så tænker størstedelen af samfundet på kontrol og orden. Indtil videre har løsningen været at vende sig fra undervisningen mod læringsbegrebet. Han beskriver at skal vi vende os mod undervisningen og en nyfortolkning af lærerrollen, under forståelse af, at en *autoritet* ikke er det modsatte af frihed, men er en, der forsøger at udfordre mennesket til at være i og med sin voksen-hed (Biesta 2018:70-72). Herved skal lærerens magt omformes til autoritet, hvilket er en svær øvelse, da det som Biesta påpeger er en pædagogisk forstyrrelse, kan føles som en magtudøvelse. Dette, da det at forstyrre menneskets immanens kan virke som kontrol selvom det egentligt forsøger at vække menneskets voksen-hed. Det at være autoritet handler om at skabe dialog med det, der er anderledes, og når mennesket indser at dette kan bidrage til voksen-hed, kan transformationen fra magt til autoritet foregå (Biesta 2018:43-44).

Biesta belyser en nødvendighed i at se undervisning som *dissensus*, som er en måde hvorpå vi efterspørger det umulige fra eleven. Det umulige i denne sammenhæng skal ikke forstås som værende det, der *ikke* er muligt, men snarere som noget, der ikke kan forudses som værende en mulighed. Med dette mener Biesta derfor at undervisning målrettet voksen-hed må indeholde en tiltro og et håb for at det, der skal læres, ankommer til den enkelte elev, men at dette ikke kan vides på forhånd eller forudses med henblik på det, der på nuværende tidspunkt er til stede (Biesta 2018:125).

Motivation

Sammentænkes Biestas pointer om lærings ufrihed pga. den politiske agendas ensretning, og hans betoning af vigtigheden i at forstå subjektets unik-hed ud fra et førstepersonsperspektiv, bliver det relevant at forstå hvad i verden eleverne selv er rettede mod. Dette gør vi indledningsvist ved udfoldelse af motivationsteori.

Dorte Ågård beskriver, at *motivation* i dag ses som udtryk for individets selvforståelse og fortolkning af sine egne erfaringer. Tidligere motivationsteori ser motivation som en kvantitativ størrelse, hvorimod senere forskning ser på motivation kvalitativt. Her forstås motivation som en bestemt og dynamisk tilstand, som indebærer interesse for *noget*. Således taler man med denne tankegang ikke om *hvor* motiverede elever er, men nærmere *hvad* de er motiveret mod og hvorfor. En af de vigtigste pointer i den nyere motivationsteori er, at motivation ikke er noget eleven har, men netop noget dynamisk, der hænger sammen med deres selvopfattelse og læremåde (Ågård 2014:11). Tilsvarende trækker Katznelson på Knud Illeris' definition af motivation, hvori motivation udvikles gennem individets liv i samspil med samfundsmæssige forudsætninger og individets fortolkning af disse. Hun beskriver, at oplevet motivation er flydende og foranderlig, og modtagelig for strukturelle forhold og praktiske kontekster. Motivation anses herved ikke for at være individuel, men som resultatet af mødet mellem individet og den givne kontekst. Modsat et ensidigt fokus på individers ulemper, eller strukturelle uligheder, bidrager brodannelsen mellem individet og kontekst her med en indgangsvinkel hvori kompleksiteten i unges møde med uddannelsessystemet kan omfavnes. Katznelson uddyber yderligere, hvordan motivation ikke blot binært er noget man har eller ikke har, men at motivation indebærer en orientering, således at man er motiveret mod noget (Katznelson 2017:625-627).

Målorientering og mestring

For at undersøge elevers motivation, må vi derfor kigge på, hvad de er motiveret mod. Katznelson præsenterer *målorientering* (Goal Orientation Theory) som beskæftiger sig med en forståelse af, at elever har specifikke mål de er motiverede og orienterede mod. Dette har været med til at udvikle forståelse af motivation og intentioner i relation til elevers engagement og deltagelse i skole og uddannelse, samt elevernes præstation og læring i forhold til de faglige mål. Inden for denne teori skelnes der mellem *mestringsorientering* og *præstationsorientering* (Katznelson & Louw 2018:13)(Skaalvik & Skaalvik 2007:201).

I *Karakterbogen* (2018) indbefatter målorientering, at eleven udviser evner, fremviser løsninger, resultater og præsenterer faglig viden osv. En sådan elev vil være produktorienteret og fokuseret på at identificere og leve op til lærernes og skolens forventninger og fastsatte standarder for præstation og produktion af viden. Ydermere vil eleven være optaget af, hvordan man præsterer i sammenligning med andre. Den bedømmelse, der oftest knyttes til denne orientering, er summativ vurdering af læring (Katznelson & Louw 2018:14). Inden for evalueringsforskning skelner man overordnet mellem *summativ* og *formativ* evaluering. Summative evalueringer handler om afsluttende, opsummerende og kontrollerende evalueringer. Formative evalueringer handler om feedback og feedforward i samtale eller på skrift (Katznelson & Louw 2018:14). Præstationsorientering og mestringsorientering er to måder, elever kan være motiverede på. Præstationsorientering giver anledning til *overfladelæring* og er mindre konstruktiv i forhold til udviklingen af elevernes *dybdelæring* og forståelsesorienterede studiestrategier. Hertil kommer en todelt forståelse af præstationsorientering. *Offensive præstationsorienteringer* er rettet mod elevens fokus på at kunne demonstrere sine evner og opnå succes. Denne er positivt relateret til elevens selvforståelse, holdninger og fastholdelse af resultater. I den *defensive præstationsorientering* ligger elevens fokus på at undgå nederlag og at "handicape" sig selv som strategi f.eks. ved at fjolle rundt når der skal arbejdes fagligt, som forklaring på dårlige præstationer (Katznelson & Louw 2018:15).

Katznelson og Louw bruger begrebet mestringsorientering, som omhandler et fokus på læreprocesser og om at udvikle evner, opnå forståelse, indgå i dialog og fokusere på udviklingsmuligheder og opgaveløsninger. Den norske motivationsforsker Einar Skaalvik påpeger, at en mestringsorienteret elev ofte vil være problemorienteret og opfatte udfordringer og fejl, som noget der opstår i læreprocessen og giver viden til hvordan man kan klare sig bedre

fremadrettet. Den type bedømmelse, der oftest knytter sig til mestringsorienteret læringskultur, er en formativ vurdering *for* læring (Katznelson & Louw 2018:13). Skaalvik og Skaalvik går i deres bog *Skolens Læringsmiljø* (2007) ind i *målstruktur*, som udgør de signaler, skolen sender til elever, om hvad der er værdifuldt og vigtigt. De påpeger at målstruktur er betydningsfuld for hvordan elever oplever undervisning, samt deres motivation og målorientering. Der findes to hovedtyper af målstrukturer: En *læringsorienteret* og en *præstationsorienteret*. En læringsorienteret målstruktur indbefatter, at skolen værdisætter forståelse, individuel forbedring og indsats. I denne målstruktur vil evaluering fokusere på, hvordan den enkelte elev kan udvikle sig. I en præstationsorienteret målstruktur lægger skolen mere vægt på resultater end indsats og individuel forbedring samt at resultater sammenlignes med andre elever og skoler. Det medfører, at elever indgår i et læringsmiljø, der er præget af konkurrence. Dette er langt fra ønskeligt og det er derfor centralt, at skolen fordrer en læringsorienteret målstruktur, der opfordrer til at eleverne kan være *opgaveorienterede* frem for *jegorienterede*. Opgaveorientering indebærer at læring, mestring af opgaver og individuel forbedring er elevens mål, hvor jegorientering indebærer at eleven snarere bekymrer sig om at blive opfattet som dygtig end faktisk at lære. Skolen må således arbejde med at fremme opgaveorientering igennem en læringsorienteret målstruktur. Han fremhæver også, at det er vigtigt at elever føler sig trygge i læringssituationen for at kunne være opgaveorienterede. Dette kræver at skolen opstiller klare forventninger og strukturer. Skaalvik og Skaalvik mener, at når en lærer tydeliggør undervisningens forventninger og struktur, giver det tryghed og muliggør at eleverne kan udfolde deres initiativ, medbestemmelse og selvstændighed (Skaalvik & Skaalvik 2007:202,208-209,230-232). Denne pointe deler Ågård, og belyser at klare forventninger og tydelig struktur kan være med til at støtte elevernes arbejde (Ågård 2014:19) En klar struktur betyder ikke nødvendigvis en streng struktur. Alle elever har dog behov for klarhed ift. hvad der forventes af dem både fagligt og logistisk og hvordan kriterier for evaluering ser ud. Det er ligeledes vigtigt, at eleverne oplever en struktur i det faglige stof og kan se mening i hvorfor de skal lære hvad de skal (Skaalvik & Skaalvik 2007:208-209,230-232).

Skaalvik og Skaalvik beskæftiger sig med hvad der skal til for at skolens undervisning kan opleves meningsfuld og fremme læring, udvikling og trivsel på en fyldestgørende måde. Dette inkluderer elevers *forventning til mestring, mestringserfaring og mestringsoplevelse*, som er begreber, de låner fra Albert Bandura (Skaalvik & Skaalvik 2007:110-115). Albert Bandura præsenterer sin teori om *self-efficacy*, hvilket belyser den dynamiske proces, som kan ændre elevens selvpfattelse og motivation. Begrebet self-efficacy indebærer: “[T]iltro til, at man er

i stand til at udføre den adfærd, som er nødvendig for at opnå et bestemt resultat” (Ågård 2014:22). For Bandura er mestringsforventninger noget, som etableres over tid og er summen af de erfaringer man gør sig (Ågård 2014:23).

Skaalvik og Skaalvik beskriver, at forventninger om mestring, refererer til en elevs forventninger til om de kan mestre konkrete opgaver. Undervisningen må forlange mestringserfaringer for at eleverne fremadrettet kan forvente at kunne mestre opgaver. At forvente at kunne mestre opgaver er kilde til motivation og er bestemmende for indsats og udholdenhed, da det kan føles meningsløst at forsøge sig med opgaver man ikke tror man kan mestre. Dermed får forventninger om mestring betydning for udbyttet af læring (Skaalvik & Skaalvik 2007:178-180). Undervisningen må bestå af opgaver eleverne har forudsætninger for at mestre, i form af arbejdsformer og grad af selvstændighed, der er tilpasset den enkelte, så eleverne får mestringserfaringer og fremover har positive forventninger til mestring. Mestringsoplevelse og forventning kræver tilpassede mål for den enkelte elev, der så muliggør eksplicitte kriterier for mestring af en given opgave. Dette vil betyde, at den enkelte elev kan se fremskridt uden at sammenligne sine resultater med andre. Absolutte kriterier, hvor alle eleverne arbejder efter samme mål, betyder at kun få elever kan opleve og forvente mestring, hvilket kan betyde forringet læringsudbytte. Afhængigt af hvilke erfaringer eleven gør sig i sine skoleår, kan det altså påvirke elevens oplevelse af at kunne forvente at mestre de opgaver der stilles. Lærerne spiller derfor en stor rolle i, hvorvidt eleverne udvikler forventning til mestring gennem deres tilrettelæggelse af undervisningen. Hvis eleven skal udvikle mestringsforventning, forudsætter det at de får mestringserfaringer og -oplevelser især i begyndelsen af sin læringsproces (Skaalvik & Skaalvik 2007:110-115).

Intervention

Nedenstående udgør en sammentænkning af teorierne fremført af Biesta, Katznelson, Skaalvik og Skaalvik. Først vil en kort karakteristik af en uønskværdig tilstand i folkeskolen fremføres, hvorefter der banes vej for ønskværdige forhold.

Vores problemfelt antyder problematikken i at elever er jegorienterede, hvilket indbefatter at de primært er fokuserede på at fremstå dygtige snarere end at de vil opnå læring, hvad også betegnes som offensiv præstationsorientering. Der kan argumenteres for, at når eleven er jegorienteret, udformes voksen-heds kvaliteten ikke. Dette da eleven vil være fokuseret mod sig selv og ikke mod at interagere med det og dem, der er anderledes og dermed kun eksisterer for og med sig selv. Denne jegorientering kan tænkes at promovere præstationsorientering, hvorunder eleven fokuserer på både at fremvise evner og offensivt positionere sig godt i et konkurrencepræget miljø, eller omvendt defensivt underpræstere. Det kan med Biestas teori tænkes, at eleven her kan forventes at være mere volatil i sit engagement med verden, hvori det oftere vil bedrive selvdestruktion eller verdensdestruktion.

Med Biestas afstandtagen fra et læringsbegreb uden et egentligt formål og indhold, kan Skaalvik og Skaalviks ønske om en læringsorienteret målstruktur, som promoverende for opgaveorientering vendes om. For at imødekomme Biestas vision, indebærer dette at sætte opgaveorienteringen forud for den læringsorienterede målstruktur. Fokus skal således flyttes væk fra selve læringen og hen på indholdet af opgaven og formålet med samme, hvorom læringen skal foregå. Samme tænkning ses hos Katznelson, der forudsætter et formål at være motiveret mod, for at motivation opleves. Læreren kan ifølge Skaalvik og Skaalvik påvirke forflytningen af elevens jegorientering, med tydelig rammesætning. Dette kan bidrage til elevernes oplevelse af mening, tryghed og mestring, som kan ses fordelagtig i at skabe det nødvendige grundlag for dialog, hvorved læreren kan udfordre elevernes immanens. Derved kan forudsætningerne for opnåelse af voksen-hed etableres.

Ud fra ovenstående er der således banet vej for interventioner, og følgende vil være en beskrivelse af projektets tofoldige indsats.

I den folkeskole som eksisterer i dag, ser vi at karakterer, bedømmelse og målinger, er et omdrejningspunkt for både elever og lærere. Der ses en forventning om progression, som orienterer eleverne mod præstation. Som beskrevet tidligere i undersøgelsen af Børns Vilkår

og Trygfonden lægger dette et psykisk pres på eleverne, som også positionerer dem i konkurrence i klassesammenhæng.

I vores intervention vil karakterer og bedømmelse, som summativ- og formativ evaluering, være afskaffet. I stedet skal læreren indgå i dialog med eleverne med et fokus på formål. Formålet skal skabe en læringsorienteret målstruktur med klarhed for eleverne, således at de ved hvad der forventes af dem fagligt, og derved oplever en mening i hvorfor de skal lære det. Med dette skal vi fokusere på formålet af undervisningen, for at kunne tilrettelægge indhold og relationer efterfølgende. Formålet skal rumme, at undervisning som dissensus kan accepteres som en proces hvor eleverne lærer noget, men der findes ikke et entydigt krav om *hvad* de specifikt skal lære. På denne måde får elever, som ikke nødvendigvis besidder hvad hidtil anses som skolestiske evner, og som på nuværende tidspunkt "handicapper" sig selv, samme undervisningsvilkår som klassekammeraterne.

Karakterer ses at bidrage til konkurrence, hvori eleverne positionerer sig selv socialt. Afskaffelsen af karakterer er hertil nødvendig, da de i konkurrence kan siges at være til for og med sig selv, jegorienterede og præstationsorienterede. Accepten af dissensus i undervisningen bidrager yderligere til underminering af grundlaget, hvorpå lærere baserer deres karaktergivning. Yderligere forventes afskaffelsen af karakterer at bidrage til bedre relationer mellem eleverne.

Vi vil i vores intervention fritage folkeskolen fra formål, obligatoriske emner, kompetencemål, beskrevet i bekendtgørelsen, populært kaldet Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet 2023). I stedet skal læreren varetage at bestemme formålet og indholdet i undervisningen. Dette skal anses som et opgør med absolutte kriterier, til fordel for differentieret undervisning, hvilket tilvejebringer muligheden for mestringsoplevelser hos eleverne og indtænkning af deres unikhed. Herved kan flere elever forventes at opbygge mestringsforventninger, så de kan blive mestringsorienterede, hvorved jegorientering formindskes og opgaveorientering muliggøres. Opgaven kan anskues som den forstyrrelse af immanens, som giver anledning til voksenhed, hvis den er stillet af en lærer, som eleverne accepterer som autoritet. Afskaffelsen af Fælles Mål, er i dette henseende essentiel, da det ikke kan forventes at alle elevs immanens kan forstyrres når eleven er jegorienteret og udviser defensiv præstationsorientering, eller omvendt at opgaven ikke forstyrrer dem, som allerede har opnået voksenhed i den konkrete opgave. Vi vil frisætte læreren fra politisk kontrol, således at de kan lægge en klar målstruktur, der adresserer eleverne ved tilpasning til den enkeltes behov og formå at være en autoritet, der

skaber dialog med det, der er anderledes. Samtidig opstår der også en mulighed for at lærere kan vælge indhold som eleverne er motiverede mod. Læreren kan tilmed medgive egen argumentation for valg af indhold, frem for at måtte henvise til bekendtgørelsen, hvorved de yderligere kan ses styrket som autoritet. En konkret undervisningsstrategi for hvordan læreren kan fordre ovenstående mål trækker vi fra Skaalvik og Skaalvik der peger på, at dialog kan bruges til at genkalde relevante vidensstrukturer, hjælpe den enkelte elev med at komme frem til forståelser de ikke havde opnået selv, og at udvikle vidensstrukturer. De peger også på, at læreren må hjælpe den enkelte elev med at kortlægge konkrete og realistiske mål. Eleverne skal lære at sætte sig selv mål, ved at læreren diskuterer målene med eleven for at fremme elevens refleksion og bevidsthed om målene (Skaalvik & Skaalvik 2007:268-269,272). Herved opstår der også anledning til at læreren kan stifte indgående bekendtskab med alle sine elevers immanens, således at læreren kan finde konkrete indgangsvinkler til at forstyrre dem.

Metode og undersøgelsesdesign

Kvalitativt forløbsstudie

Interventionen om at afskaffe karakterer, Fælles Mål og indføre dialog mellem lærer og elev, vil vi undersøge med inspiration fra det kvalitative forløbsstudie. Med denne metode vil vi belyse, hvordan et skift i undervisningens formål bidrager til mindskning af fokus på præstationer og resultater og i stedet fremmer unikke udviklings- og læreprocesser i folkeskolen. Dette skift vil vi undersøge ved at følge en 8. klasse i et skoleår. Det 8. klassesettrin er valgt, da det vurderes mere sandsynligt, at de kan fritages fra de lovpligtige karakterer end 9. og 10. klasses elever, og at de omvendt kan forventes at have stiftet bekendtskab med karakterer i 7. klasse, således at et skifte kan dokumenteres. Ved f.eks. at følge en gruppe af mennesker gennem et længere stykke tid, lave gentagne interview og indsamle data om konteksten af deres liv, vil man kunne opnå forståelse for, hvordan disse kan påvirkes af politikker, indsatser samt kulturelle udviklinger. To karakteristika, der groft sagt kan ses i kvalitative forløbsstudier er: 1) Denne slags undersøgelse indsamler gentagen data, hvilket kan gøre indsigten gennem tid komparativ. 2) Undersøgelsen baserer sig på kvalitative data om udvalgte personer og skaber dermed mulighed for at undersøge forandringer på et individuelt niveau (Møhlholt & Kristiansen 2020:239). Herved kan viden om, hvorfor forskellige indsatser og interventioner i menneskers liv virker (eller **ikke** virker) tilvejebringes (Møhlholt & Kristiansen 2020:255). Den centrale hensigt er at undersøge interventionens virkning på elevernes præstationsorientering samt deres udviklings- og læringsprocesser individuelt. Det er hertil ikke dette projekts hensigt at undersøge elever og læreres tilfredshed med interventionen, men i stedet at undersøge dens virkning. Hvorfor det er relevant at fokusere, på hvad der ligger til grund for eventuelle (u)tilfredsheder, for at finde frem til hvordan interventionen virker. Det metodiske arbejde vil således ligge i at følge folkeskoleeleverne, der indgår i interventionen. Antagelsesvist vil interventionens virkning være minimal i starten af skoleåret, hvorfor den vil være svær at dokumentere. Fokus for den indledende dataindsamling kan derfor anskues, som en form for 'benchmark', som den efterfølgende dataindsamling kan sammenlignes med.

Det kvalitative forskningsinterview kan være særligt brugbart til at opnå indsigt i menneskers livsverden. Ofte er kvalitative forskningsinterview noget, der foregår en enkelt gang imellem to fremmede ansigt til ansigt. Men i de kvalitative forløbsstudier vil interviews typisk gennemføres flere gange over en rum tid af den samme interviewer, så der dermed kan opstå

relation mellem interviewer og deltageren. Ydermere vil kvalitative forløbsstudier i tilrettelæggelsen af interview have fokus på temaer og spørgsmål, som sikrer data om forandringsprocesser. Det kvalitative forløbsstudie skal derfor primært anskues som prospektivt. Dog kan interviewede bedes om at reflektere over forandringer de har oplevet op til interviewet. Ved opnåelse af ny erfaring og viden, opstår anledning til at forestillinger om fortid og fremtiden ændres, hvorved de bliver til fleksible dimensioner via retrospektion (Mølholt & Kristiansen 2020:240-241). Metodisk vil det prospektive element til dels vige til fordel for retrospektion. I lærerens dialog med eleven om fremtidige mål, er den overordnede tematik i forvejen prospektiv, hvorfor observation ved disse samtaler udgør en oplagt mulighed for undersøgelse af interventionens indvirkning. Løbende retrospektive interviews med læreren efter samtale med eleverne, kan her udgøre et supplement til undersøgelse af interventionens indvirkning. Hovedvægten af interviews vil dog udføres med eleverne som deltagere, hvor tematikker udarbejdet via operationalisering af projektets teoretiske afsæt, sættes i relation til deres oplevelser af interventionerne retrospektivt.

Indsamlingsperioden i et studie af en konkret politisk indsats, vil typisk starte omkring indsatsens igangsættelse, og slutte et stykke tid efter indsatsens afslutning. I kvalitative forløbsstudier, muliggøres undersøgelse af forandringer over tid, i kraft af gentagelse, hvorved der i de enkelte dataindsamlinger kræves en vis kontinuitet. Kontinuiteten bibringer også muligheden for at informanterne kan forberede sine svar, hvilket kan vise sig at være produktivt for dataindsamlingen. En vigtig opmærksomhed hertil er at forskeren kan igangsætte eller påvirke de studerede forandringsforløb gennem sine spørgsmål til informanten (Mølholt & Kristiansen 2020:247-249). Undersøgelsens dataindsamling vil foregå sideløbende med interventionen. Der vil efterstræbes kontinuitet i lærernes samtaler med deres elever, hvorfor observationer på tværs af skoleåret forventes sammenlignelige. Samme kontinuitet søges afspejlet i interviewene. Gentagelse af interviewtematikker vil ligeledes bidrage til kontinuitet. Det kan dog indvendes, at problematikken i om elevernes forberedelse af svar forinden interviews, kan bibringe et fordrejet billede af interventionens virkning. Omvendt anser vi denne forberedelse som en nødvendig evne eleverne i forvejen påbydes at udvikle til brug i deres dialog med lærere, og yderligere kan mere velreflekterede udsagn anses som stærkt fordelagtige. Interventionens eventuelle indvirkning kan derfor i lav grad ventes at afhænge af vores undersøgelse af den, og anses som uundgåelig. Dette også fordi eleverne sandsynligvis vil bede om en forklaring på baggrunden af interventionen allerede ved dens introduktion.

Mange kvalitative forløbsstudier kombinerer analysen af individuelle forandringsforløb og tværgående temaer. Ved at strukturere sin analyse på baggrund af individuelle forandringsforløb tages der udgangspunkt i forandringer i relation til den enkelte, hvorved forandringer tydeliggøres. Struktureres der, modsat på baggrund af tværgående temaer, behandles individuelle forandringsforløb under de enkelte temaer. Fordelen er her, at temaerne tydeliggøres og danner grobund for fælles fortællinger frem for at udgøre individuelle oplevelser (Mølholt & Kristiansen 2020:251-252). Dette projekts analysestrategi vil indeholde både tematisk analyse og analyse af individuelle forandringsforløb, da vores fokus både orienterer sig mod forandring og udvikling hos den enkelte elev og mod forandringer i elevernes skoleklasse/institutionelle kontekst. Rækkefølgen af de to analysestrategier begrundes med afsæt i interventionen, der ventes at indvirke via top-down forandring, hvorfor analysen først bevæger sig på det fælles tematiske, og dernæst individuelle. Vi vil indlede med tematisk opbygning, hvor temaer udarbejdes på baggrund af teori for at undersøge forandringer og udviklinger inden for disse områder over tid. Det kunne f.eks. indebære udvikling/forandring af målstrukturer, lærerrolle og anerkendelse heraf, mm. Derefter vil analysen undersøge individuelle forandringsforløb, med henblik på at bidrage med dybdegående indsigt i interventionens indvirkning på elevernes målorientering, udvikling af unik-hed og voksen-hed mm. Dette fordi undersøgelsen af unikke subjekter ses at kræve individuelt fokus.

Litteraturliste

Biesta, G. (2018) *Undervisningens Genopdagelse*. Aarhus: Forlaget Klim

Børne- og Undervisningsministeriet (2015) *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*, [Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner \(Fælles Mål\) \(retsinformation.dk\)](#) [15-12-2023]

Børne- og Undervisningsministeriet (2023) *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*, [Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner \(Fælles Mål\) \(retsinformation.dk\)](#) [15-12-2023]

Børns Vilkår & Trygfonden. (2020) *Skolen og det trygge klassemiljø*.
<https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe.-Enkeltsidet..pdf> [11-12-2023]

EVA. (2020) *Forsøg med karakterfri 1.g Slutrapport for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Grevy, Carlo (2023) *Skolen, trivslen og regeringens skoleudspil*,
<https://blog.folkeskolen.dk/blog-carlo-grevy-nb/skolen-trivslen-og-regeringens-skoleudspil/4742811> [18-12-2023]

Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018) *Karakterbogen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Katznelson, N. (2017) Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. I: *Journal of Youth Studies* 20(5), pp. 622-639

Lunde, K. H. et. al. (2021) *Karakterfri hverdag i fire udvalgte skoler i Aarhus Kommune: Afsluttende rapport*. VIA University College

Mandrup, L. & Rasmussen E. G., (2023) *Ny karakter for flid skal tage presset af elever: Ekspert kalder det et paradoks*,
<https://www.dr.dk/nyheder/regionale/syd/30-skoler-med-i-stor-test-her-faar-eleverne-karakter-flid-og-her-dropper-de> [30-11-2023]

- Mølholt, A. & Kristiansen, S. (2020) Kvalitative forløbsstudier. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Mårtensson, B. D. (2016) *Konkurrencestatens pædagogik: En kritik og et alternativ*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007) *Skolens læringsmiljø*. København: Akademisk Forlag
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021) *Præstationskultur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Pless, M., & Katznelson, N. (2018) *Feedback samtaler i udskoling: Opsamling af erfaringer på fire københavnske folkeskoler*. København: Center for Ungdomsforskning
- Ågård, D. (2014) *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund og forfatteren