

CURSIV • NR. 19 • 2016

# Sammenlignende fagdidaktik 4

Ellen Krogh & Sven-Erik Holgersen (red)



DPU  
Aarhus Universitet, 2016

# Sammenlignende fagdidaktik 4

Ellen Krogh & Sven-Erik Holgersen (red)

## **CURSIV**

CURSIV udgives af DPU, Aarhus Universitet.

CURSIV er en skriftserie for alle, som vil følge med i den seneste forskning inden for uddannelsesvidenskab, pædagogik, didaktik og læring. Skriftet henvender sig til forskere, undervisere, pædagoger, sundhedsprofessionelle, studerende og beslutningstagere.

De enkelte numre er udgivet på dansk (evt. med nogle få artikler på andre nordiske sprog) eller på engelsk. Der kan i danske numre findes enkelte artikler på engelsk og omvendt. Til sidst i de dansksprogede (eller norsk-/svensksprogede) artikler findes et summary af artiklen på engelsk, mens artikler på engelsk indeholder et dansk (eller norsk-/svensksproget) resumé.

CURSIV er en peer-reviewed skriftserie og pointgivende i den bibliometriske forskningsindikator.

### **Redaktion**

Ansvarshavende redaktør: Claus Holm, institutleder, DPU, Aarhus Universitet. Faglig redaktør: Theresa Schilhab, lektor, DPU, Aarhus Universitet. Bag skriftet står desuden en redaktionsgruppe bestående af Jonas Andreassen Lysgaard, Leif Glud Holm, Linda Kragelund, Oliver Kauffmann, Søren Nagbøl og Iben Nørgaard (alle fra DPU, Aarhus Universitet) samt gæstereaktører. Redaktionen kan kontaktes på e-mail: [tsc@edu.au.dk](mailto:tsc@edu.au.dk).

### **Redaktion af dette nummer af CURSIV**

Professor Ellen Krogh, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet og Lektor Sven-Erik Holgersen, DPU - Aarhus Universitet

### **Kontakt og adresser**

#### **DPU, Aarhus Universitet**

Iben Nørgaard  
Tuborgvej 164, 2400 København NV  
[ibno@edu.au.dk](mailto:ibno@edu.au.dk)  
Tlf.: 8716 3565  
[edu.au.dk/cursiv](http://edu.au.dk/cursiv)

#### **AU Library, Campus Emdrup (DPB)**

Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164, Postboks 840  
2400 København NV  
[emdrup.library@au.dk](mailto:emdrup.library@au.dk)

CURSIV nr. 2 og nr. 4-19 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: [edu.au.dk/cursiv](http://edu.au.dk/cursiv), ved henvendelse til: AU Library, Campus Emdrup (DPB).

**Grafik og Layout:** Leif Glud Holm

**Tryk:** Green Graphic Aps

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2016, CURSIV, DPU, Aarhus Universitet, samt forfatterne

Alle titler (nr. 1-19) kan frit downloades på: [edu.au.dk/cursiv](http://edu.au.dk/cursiv).

Billedet på omslagets forside er et olie-/akrylmaleri af Mads Th. Haugsted med titlen: *La dernière en couleur*. (Venligst udlånt af Gitte Holten Ingerslev)

ISSN: 1901-8878  
p ISBN: 978-87-7684-703-6  
e ISBN: 978-87-7684-702-9

# Indhold

Forord .....	5
<i>Af Ellen Krogh og Sven-Erik Holgersen</i>	

## Hovedartikler

Att kunna eller låtsas kunna.....	13
<i>Af Ingrid Carlgren</i>	

Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik.....	35
<i>Af Peter Hobel</i>	

Idealer og realiteter i målorienteret undervisning .....	67
<i>Af Jens Dolin</i>	

Er dansk (stadig) et dannelsesfag? - Om baggrunde og fremtider med Forenklede Fælles Mål .....	89
<i>Af Jeppe Bundsgaard</i>	

Læringsmålstyret undervisning og målforståelser - statiske og dynamiske mål .....	113
<i>Af Morten Misfeldt &amp; Andreas Lindenskov Tamborg</i>	

## Responsartikler

En didaktisk begrundelse for læringsmålsorienteret undervisning.....	139
<i>Af Ane Qvortrup</i>	

Læringsmål i literacyperspektiv .....	159
<i>Af Jesper Bremholm</i>	

De nye læringsmål og dannelsesbegrebet fra fremmedsprogsfagernes perspektiv.....	175
<i>Af Susana S. Fernández</i>	



Konsekvenser af kompetencer – belyst ud fra samfundsfagdidaktikken.....	191
<i>Af Anders Stig Christensen</i>	
Læringsmålstyring eller dannelsesorientering? .....	205
<i>Af Sven-Erik Holgersen</i>	
Styrer målet eller bliver målet styret i naturfagsundervisningen? .....	221
<i>Af Morten Rask Petersen</i>	
Målforståelser .....	233
<i>Af Dorthe Carlsen &amp; Rune Hansen</i>	

## **Bog anmeldelser**

Uden mål og med	
Keld Skovmand, 2016: <i>Uden mål og med – forenkede Fælles Mål?</i> .....	249
<i>Af Per Fibæk Laursen</i>	
Alle skolens fag er dannelsesfag!	
Alexander von Oettingen (red) 2016: <i>Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag</i> .....	253
<i>Af Sven-Erik Holgersen</i>	
Tegn-mennesket, krops-mennesket – og det poetiske menneske?	
John Holten-Andersen, 2016: <i>Sprogets magt – magtens sprog. Et forsvar for sansernes verden</i> .....	257
<i>Af Henning Eichberg</i>	
Om forfatterne .....	259
Tak til årets peer reviewere.....	265
Tidligere udgivelser .....	267

---

# Forord

## Af Ellen Krogh & Sven-Erik Holgersen

*CURSIV 19* dokumenterer det fjerde symposium om sammenlignende fagdidaktik (SFD4), som blev afholdt den 12.-13. november 2015 på Syddansk Universitet i Odense. De forudgående tre symposier er dokumenteret i *CURSIV 7, 9 og 13*. Symposierne arrangeres i et samarbejde mellem forskningsprogrammet Fag og didaktik ved SDU og afdelingen for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet og med deltagelse af fagdidaktiske forskere fra universiteter og professionshøjskoler. Symposierne har etableret sig som et forum for sammenlignende fagdidaktisk diskussion og teoriudvikling, der er enestående, også i en nordisk sammenhæng. Det særlige består dels i, at symposierne systematisk rammesætter diskussioner om og mellem fag og fagperspektiver, dels i at disse diskussioner foreligger dokumenteret i den serie af sammenlignende fagdidaktiske publikationer, som dette særnummer af *CURSIV* er det seneste bidrag til. Symposier og publikationer sigter på at styrke den fagdidaktiske kundskabsudvikling og dialog, som på nordisk plan også udfolder sig på de toårige nordiske fagdidaktikkonferencer, NoFa.

De tre første symposier fokuserede på overordnede temaer som fx, hvad der karakteriserer sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt, hvilke konsekvenser forskellige paradigmer og metateoretiske positioner kan have for fagdidaktik og sammenlignende fagdidaktik, og i tilslutning hertil eksempler på tværgående problemstillinger med relevans for feltet.

Temaet for det fjerde symposium er højaktuelt, idet det er inspireret af bevægelsen for synlig læring og evidensbaseret undervisning i uddannelsessektoren. Den konkrete anledning er indførelse af den nye målstruktur i folkeskolens Forenklede Fælles Mål fra 2014, hvor der for alle fag er beskrevet kompetencemål med tilhørende videns- og færdighedsmål, og en gennemgående reference for de

fleste af artiklerne er således John Hatties bog *Visible Learning* fra 2009. Rationalet er, at læringsmål skal bidrage til at synliggøre undervisningens mål for lærere, elever og forældre samtidig med, at de danner afsæt for beskrivelse af kategorier for bedømmelse og evaluering (tegn på læring).

Symposiets formål er at diskutere, hvad denne bevægelse og det stærke fokus på mål og målstyring indebærer for fagdidaktikkens øvrige dimensioner, herunder indholdsdimensionen og den fagdidaktiske praksis. I denne forbindelse er det også relevant at diskutere dannelseskategoriens status i lyset af den aktuelle fokusering på kompetencekategorien, som ikke kun gælder folkeskolen, men hele uddannelsessystemet.

Hensigten er ikke en normativ diskussion, men en analyse af, om og i givet fald hvordan det er muligt at foretage en didaktisk oversættelse af lærings- og kompetencemål under inddragelse af dannelsesperspektivet. Altså en analyse og diskussion af, hvilke konsekvenser fokusering på elevmål og målstyring har for fagdidaktik og videre for sammenlignende fagdidaktik.

Formen ved SFD symposierne er, at der inviteres et antal hovedoplæg og et antal responsoplæg, som danner rammen om diskussioner på symposiet. De øvrige deltagere i symposiet kan desuden bidrage med kommentarartikler, således at artiklerne i *CURSIV* afspejler det samlede symposium. De inviterede hovedoplæg i SFD4 fik som opdrag at

- inddrage empirisk dokumentation
- diskutere begreberne læringsmål, kompetencemål, færdigheder og dannelse(smål)
- positionere sig alment fagdidaktisk / sammenlignende fagdidaktisk
- diskutere de fagdidaktiske konsekvenser af overgangen til målstyring

*CURSIV 19* omfatter i alt 5 hovedartikler, 7 responsartikler og 3 boganmeldelser.

## Hovedartikler

Ingrid Carlgren diskuterer i artiklen "Att kunna eller låtsas kunna" konsekvenser af, at Sverige i 1994 indførte mål- og resultatstyring i grundskole og gymnasium, som blev videreført med skolereformen fra 2011. Hun peger på, at reformen understøtter forventninger hos eleverne om, at de i undervisningen får klar besked om, hvad de skal kunne for at opnå bestemte karakterer. På den måde skabes en 'baglæns pædagogik', hvor undervisningens resultater gøres til mål for undervisningen, og hvor eleverne lærer sig at *se ud som om* de kan og ved. Carlgren understreger således, at en forudsætning for, at der kan anlægges et dannelsesperspektiv i undervisning ud fra mål- og resultatstyrede læreplaner, er

at der sættes fokus på elevernes virkelige kunnen, og på hvordan den muliggøres og understøttes i undervisningen.

Peter Hobel tager i artiklen "Læringsmål og sammenlignende skrive-didaktik" udgangspunkt i, at der ikke i gymnasiets læreplaner er formuleret standardiserede læringsmål for fagene, og at læringsmål derfor i gymnasiet stiller sig som et didaktisk spørgsmål. Han argumenterer for, at det i et lærings- og dannelses-perspektiv er hensigtsmæssigt, at gymnasielærere arbejder med læringsmål som didaktiske redskaber. Temaet belyses i to cases, hvor Hobel undersøger, hvordan gymnasielærere positionerer sig, når de taler om 'forklaring' og 'argumentation' i faglige elevtekster. På baggrund af sine fund konkluderer han, at det i et dannelsesteoretisk perspektiv er nødvendigt at lærere arbejder mere systematisk med at opstille læringsmål for den faglige skrivning og med at stilladsere elevernes faglige læreprocesser. Afsluttende diskuterer Hobel med udgangspunkt i teori om ekspansiv læring, hvordan konkrete læringsmål kan kobles med overordnede dannelsesmål.

Jens Dolin undersøger i sin artikel "Idealer og realiteter i målorienteret undervisning", hvorvidt og hvordan det er muligt for lærere i den danske skole at vurdere elevens grad af målopfyldelse og bruge dette formativt i undervisningen. Dolin peger på, at målorienteringen understøtter en præstationskultur frem for en mestringskultur, og at dette kan have negative konsekvenser for lærerne såvel som for eleverne. Dolin konkluderer på baggrund af resultater fra forskningsprojektet ASSIST-ME, at øget målstyring gennem nedbrydning i flere og mere præcist formulerede delmål kan ses som en afprofessionalisering af lærerne. Målstyring kan påvirke elevernes læringsudbytte med negative konsekvenser for elevernes dannelse.

Jeppe Bundsgaard spørger i sin artikel: "Er dansk (stadig) et dannelsesfag?". Bundsgaard argumenterer for, at folkeskolens Forenklede Fælles Mål (FFM) fra 2014 ligger i forlængelse af Wolfgang Klafki kritisk-konstruktive dannelsese-teori. På baggrund af sin læsning af Klafki diskuterer Bundsgaard en række kritikpunkter, der har været fremført mod læringsmålstyret undervisning. I anden del af sin artikel diskuterer Bundsgaard med udgangspunkt i professionsudviklingsprojektet *Digitalt understøttede læringsmål*, hvad der sker, når FFM skal omsættes til praksis. Bundsgaard diskuterer dette på baggrund af en case om, hvordan lærere i udviklingsprojektet oplevede arbejdet med hjælpemidlet *Målpilen* i forbindelse med den læringsmålstyrede undervisning. Bundsgaard konkluderer, at man godt kan sætte mål for dannelse, og at målene kan evalueres – og at dansk stadig er et dannelsesfag.

Morten Misfeldt og Andreas Lindenskov Tamborg tager lige som Bundsgaard udgangspunkt i en case fra professionsudviklingsprojektet *Digitalt understøttede*



*læringsmål*. Forfatterne indtager en pragmatisk position i deres diskussion af "Læringsmålstyret undervisning og målforståelser – statiske og dynamiske mål". De argumenterer således for, at man udmærket kan kombinere åbent arbejde, der lægger vægt på usikkerhed og deraf følgende læringsmuligheder, med en øget opmærksomhed på elevers læring, dvs. læringsmålstyret undervisning. Forfatterne søger med deres eksempel at vise, hvordan hjælpemidlet *Målpilen* kan kombineres med intern didaktisk transposition, og at læreren derved kan skabe rammer for, at eleverne kan lære gennem erfaringsdannelse i mødet med indholdet.

## Responsartikler

Ane Qvortrup argumenterer i sin responsartikel for, at det er nødvendigt at videreudvikle det didaktiske grundlag og sprog for læringsmålsorienteret undervisning. Hun peger på tre aktuelle fokuseringer, som vil bidrage hertil: forståelsen af didaktik som dobbelt refleksionsvidenskab, en øget dialog mellem didaktikken og curriculumtænkningen samt opmærksomheden på læringsmålsorienteret undervisning som symposiet netop var eksponent for.

Jesper Bremholm peger på, at der er en påfaldende modsætning mellem Carlgrens og Hobels artikler, der ser læringsmål som henholdsvis årsag til og løsning på det fagdidaktiske problem, at fagundervisning ikke lever op til fagets mål og dannelsesopgave. Han argumenterer for, at der i virkeligheden er tale om en bagvedliggende problematik der vedrører læreres faglige og fagdidaktiske literacybevidsthed.

Susana Fernández undersøger fremmedsprogsdidaktik med særligt henblik på folkeskolens Forenklede Fælles Mål og læreplanerne for gymnasiet. Spørgsmålet er, om fokus på output og synlig læring kan støtte sprogfagenes potentielle dannelseseffekt, eller om det snarere vil fortrænge sådanne faglige komponenter, som er vanskelige at beskrive og evaluere, til fordel for konkrete læringsmål, der vil blive målt ved eksamen. Fernández peger på "interkulturel kommunikativ kompetence" som et fagoverskridende område, der risikerer at blive fortrængt i bestræbelsen på at leve op til centralt fastsatte læringsmål.

Anders Stig Christensen argumenterer for, at der ikke er nogen modsætning mellem kompetencer og dannelse, og at kompetencemål ikke fører til en udhuling af vidensindholdet i skolen. Argumentationen er bl.a., at dannelse og almen dannelse er medtænkt i Forenklede Fælles Måls kompetencebeskrivelser, selv om det ikke fremgår eksplicit. Desuden mener forfatteren, at den definition af kompetence, der ligger til grund for FFM, er i overensstemmelse med Klafkis begreb om kategorial dannelse.

Morten Rask Petersen spørger i sin kommentar til artiklerne af Dolin, Misfeldt & Tamborg og Bundsgaard: "Styrer målet eller bliver målet styret i naturfagsundervisningen?" Forfatteren nævner undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning som en mulig ramme for at opfylde FFM, men at det må hænge sammen med, at der udvikles relevante evalueringsformer.

Sven-Erik Holgersen diskuterer ligeledes artiklerne af Dolin, Misfeldt & Tamborg og Bundsgaard. Artiklen markerer en principiel forskel mellem kompetencebeskrevet og dannelsesorienteret didaktik, der set i et idéhistorisk perspektiv peger i hver sin retning. Med musikfaget som eksempel peger forfatteren på, at der er faldgruber og begrænsninger forbundet med at lade centralt fastsatte læringsmål være styrende for undervisningen. FFM kan fx stå i vejen for, at læreren påtager sig det professionelle ansvar for undervisningen og for sin egen professionelle udvikling.

Dorthe Carlsen og Rune Hansen præsenterer i deres responsartikel tre perspektiver på mål, nemlig henholdsvis et almen-didaktisk, et uddannelsespolitisk og et videnspolitisk. De analyserer ud fra disse perspektiver de fire danske hovedoplæg ved symposiet og viser, at oplægsholdernes opmærksomhed er rettet mod didaktisk omsættelse og oversættelse af læreplaner til læringsmål, mens de uddannelsespolitiske intentioner ikke adresseres.

## Bog anmeldelser

Dette nummer af *CURSIV* omfatter også anmeldelser af tre aktuelle bøger, der på hver sin måde er relevante i forhold til temaet for SFD4. Per Fibæk Laursen anmelder Keld Skovmands debatbog "Uden mål og med – forenklede fælles mål?", der er et væsentligt og kritisk bidrag til debatten om læringsmålstyret undervisning. Derefter anmelder Sven-Erik Holgersen bogen "Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag", hvori Alexander von Oettingen m.fl. diskuterer forholdet mellem almen dannelse og skolefagenes dannelsesbidrag. Dannelse omfatter mere end skolens fag, men disse bidrager alle til dannelse. Endelig anmelder Henning Eichberg "Sprogets magt – magtens sprog. Et forsvar for sansernes verden", hvori John Holten-Andersen udvikler en kritisk historie om menneskenes dyrkelse af tegn, sprog, tal, penge, m.v., der truer menneskenes kropslige og sanselige tilgang til verden.



## Hovedartikler





---

# Att kunna eller låtsas kunna

Af Ingrid Carlgren

## Resumé

Flera samverkande tendenser har de senaste åren förstärkt en förväntan hos elever och studenter om att i förväg bli informerade om vad de förväntas kunna för att få olika betyg. Det innebär att undervisningens resultat görs till mål för undervisningen. De svenska mål- och resultatstyrda läroplanerna förstärker denna förväntan liksom incitamenten för en baklängespedagogik med fokus på att eleverna lär sig "se ut som om de kan". En förutsättning för att arbeta med mål- och resultatstyrda kursplaner i linje med ett bildningsperspektiv, är att istället arbeta med elevernas verkliga kunnande och hur det kan möjliggöras i undervisningen.

*Nyckelord:* mål- och resultatstyrda läroplaner, baklängespedagogik, bildning, förmåga, kompetens, kunnande, praktikgrundad kunskapssyn.

Vi har de senaste decennierna bevittnat en omstrukturering av olika länders utbildningssystem som på olika sätt handlar om en standardisering av undervisningsinnehållet. En aspekt av detta är någon form av mål- och/eller resultatstyrning. Tillsammans med idéer om synligt lärande och evidensbaserad verksamhet innebär det nya betingelser för lärares didaktiska arbete såväl som nya utmaningar och möjligheter. Jag ska i mitt bidrag hålla mig till de två frågor som formulerades i inbjudan till det här symposiet. Den första frågan handlar om vilka konsekvenserna blir för *innehållsdimensionen* såväl som för *undervisningspraktiken* av den rörelse som betonar *synligt lärande och evidensbaserad undervisning* och som

kommer till uttryck i målstyrda läroplaner med kompetensmål och lärandemål. Den frågan kommer jag att diskutera i förhållande till de svenska kursplanerna, som präglats av mål- och resultatstyrning i mer än två decennier. Jag tror att det svenska exemplet kan vara av ett mer allmänt intresse som ett exempel på en ganska långt driven mål- eller snarare resultatstyrning. Jag ska försöka visa hur den kombinerade effekten av kursplanernas formuleringar av s.k. kunskapskrav tillsammans med idéer om synligt lärande och evidensbaserad verksamhet innebär ett förordande av att undervisningen inriktas mot att eleverna tränar på hur de kan visa sitt kunnande istället för det kunnandet gäller. På så vis kan eleverna komma att ägna sig åt att *låtsas kunna* snarare än att de utvecklar ett verkligt kunnande. Genom att John Hatties bok *Visible learning* (Hattie, 2009) har sammanfattats på svenska och fått stor spridning (Håkansson & Sundberg, 2012) har idéer om synligt lärande fått ett stort genomslag och formativ bedömning kommit att framstå som den viktigaste evidensbaserade pedagogiska praktiken (jfr Hattie & Timperley, 2007). Om den formativa bedömningen knyts till kunskapskraven, blir konsekvensen för innehållsdimensionen i undervisningen ett ökat fokus på olika *tecken på kunnande* och undervisningspraktiken utvecklas till en slags kontinuerlig bedömningspraktik eller *baklängespedagogik*.

Den andra frågan gäller *om och hur kompetensmål kan förstås och transformeras till innehåll och undervisningspraktik i linje med ett bildningsperspektiv*. I kontrast till baklängespedagogikens trivialisering av kunskapsinnehållet handlar den här frågan om hur målstyrningen kan utveckla en undervisning som främjar bildning och verkligt kunnande. Frågans besvarande är, menar jag, beroende av utifrån vilken kunskapssyn som innehåll och undervisning diskuteras. Jag kommer därför att göra en liten omväg och behandla vad jag kallar den *kunskapssteoretiska praktikvändningen* eftersom den har implikationer såväl för hur bildningskategorin kan uppfattas som för hur ämne (fag), innehåll och undervisning kan förstås. Med utgångspunkt i en praktikgrundad kunskapssyn kommer jag därefter att diskutera innehållsdimensionen i termer av *kunskapskulturer* och *kunnande* och undervisning som *kunskapspraktiker*. Medan den första frågan kan ses som en fråga om hur dagens diskurs om synligt lärande och evidens i samverkan med de mål- och resultatstyrda läroplanerna kan forma såväl lärares som elevernas arbete kommer jag att hantera den andra frågan som en fråga om hur det går att tänka om bildning i en målstyrd utbildning som främjar bildning.

Jag ska i det följande börja med en kort presentation av hur de svenska kursplanerna är utformade inom ramen för den mål- och resultatstyrda läroplanen. En viktig utgångspunkt för min analys är att se kursplanerna som artefakter som bidrar till att strukturera och forma verksamheten i skolan. Kursplaner kan ses som sociotekniska konstruktioner (Latour, 1998) som tillsammans med andra

betingelser och handlingar skapar förutsättningar för skolans verksamhet och lärarnas arbete. En sådan utgångspunkt skiljer sig från den inom läroplansteoretin vanligare uppfattningen, att läro- och kursplaner är formulerade intentioner som kan jämföras med klassrumsaktiviteter som uppfattas som realiserade intentioner (jfr t.ex. Goodlad, 1984, om avsedda respektive genomförda läroplaner) eller att styrdokumentet uppfattas tillhöra en formuleringsarena medan klassrumshandlingarna tillhör en realiseringsarena (jfr Lindensjö & Lundgren, 2000). Att se kursplaner som socio-tekniska konstruktioner innebär att uppfatta dem som artefakter som inte endast formulerar intentioner och ger instruktioner för undervisningen utan också interagerar med det lärarna gör och påverkar vad som uppfattas som kunskap och resultat av verksamheten. Tillsammans med Skolverkets instruktioner för hur lärare bör arbeta med kursplanerna (i t.ex. kommentarmaterial) liksom mallar och former för utvärdering och kontroll av detta arbete (som bl.a. genomförs av Skolinspektionen) utgör kursplanerna en central del av innehållet i skolans pedagogiska verksamheter. Jag ser alltså inte kursplanerna som att de uttrycker en intention som ska förverkligas utan istället som en del av verksamheten i skolan.

## Att arbeta med de svenska kursplanerna – en fråga om bak- eller framlängespedagogik

1994 introducerades s.k. mål- och resultatstyrning i Sverige och såväl grund- som gymnasieskolan fick nya läroplaner. Dessa formulerades i ett betänkande med namnet *Skola för bildning* (SOU, 1992, s. 94), vilket av en del uppfattades som paradoxalt.

Läroplansreformen 1994 genomfördes i en tid av decentralisering. Många frågor som tidigare hade hanterats centralt överfördes till kommunerna och till den lokala skolan att besluta om – inte minst frågor om urval av innehåll och undervisningens uppläggning. I dessa frågor förväntades lärarprofessionen såväl som den lokala skolan få ett ökat inflytande. Begreppet *deltagande målstyrning* innebar att de enskilda skolorna skulle konkretisera målen såväl som välja innehåll och arbetsformer. Kursplanerna fick en ny struktur. Tidigare hade de framförallt beskrivit det innehåll som skulle behandlas i ämnet. Nu blev de istället formulerade i termer av mål för elevernas lärande i ämnet – såväl långsiktiga mål att sträva mot, som en slags minsta nivå att uppnå. I grundskolan avskaffades begreppet årskurs och varje skola kunde själv bestämma omfattningen och fördelningen av tiden över de olika åren.<sup>1</sup> I ett annat sammanhang har jag använt beteckningen *chockprofessionalisering* för att beskriva hur frågor som tidigare hade varit statligt reglerade hamnade i skolornas och lärarnas knä att besluta om (Carlgren, 2000; Carlgren & Klette, 2008).



Förutom läroplansreformerna genomfördes i Sverige i början av 1990-talet en rad andra reformer (friskolereformen, betygsreformen, kommunaliseringen av lärarna) som sammantaget innebar en kraftig omstrukturering av skolsystemet (Klette, Carlgren, Rasmussen, Simola & Sundqvist, 2000) samtidigt som en ekonomisk kris ledde till hårda ekonomiska åtstramningar. Den fortsatta utvecklingen har därefter främst kännetecknats av centraliseringstendenser med fokus på uppföljning och kontroll. T.ex. inrättandet av en särskild skolinspektion som idag har fått en stor betydelse för skolornas verksamheter. Utrymmet för lokala beslut har minskat och istället styrs skolornas verksamheter alltmer i detalj. En åtgärd som haft stor betydelse är införandet av individuella utvecklingsplaner för varje elev där elevens utveckling dokumenteras och åtgärdsprogram formuleras en eller flera gånger om året (<http://www.skolverket.se/bedomning/iup-med-omdomen>). Dessa individuella planer fungerar ofta som utgångspunkt för samtal med elever och föräldrar (Höstfält, 2015).

2011 infördes nya läro- och kursplaner med en delvis ny struktur. Det fanns ett krav att de skulle göras tydligare. Jämfört med 1994 års kursplaner återinfördes en beskrivning av det innehåll som skall behandlas i undervisningen såväl som *kunskapskrav*, dvs. vad eleverna måste kunna för att få betyg i ämnet. På grundskolan har varje ämne en kursplan med tre delar.<sup>2</sup> I den första delen formuleras *syftet* med undervisningen i ämnet. Syftesdelen innehåller en löpande text som behandlar olika aspekter av ämnet såväl som motivet till att det finns i skolan och vad det ska bidra med till elevens utveckling. Syftesdelen avslutas med 4-6 kortfattade formuleringar av de långsiktiga målen med ämnet. Dessa är formulerade som *förmågor*. T.ex. slutar syftesdelen i kursplanen för svenska med:

*Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att*

- *formulera sig och kommunicera i tal och skrift,*
- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,*
- *anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,*
- *urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och*
- *söka information från olika källor och värdera dessa. (Skolverket, 2011a, s. 222-223)*

I kursplanens andra del, som kallas "Centralt innehåll", formuleras de innehållsrika områden som undervisningen ska behandla. Denna del är uppdelad på de tre stadierna (år 1-3, 4-6, 7-9) samt i olika delområden (som oftast är desamma för de tre stadierna). Under varje delområde beskrivs innehållet kortfattat i punktform.

I ämnet svenska är innehållet uppdelat i följande delområden:

- *Läsa och skriva*
- *Tala, lyssna och samtala*
- *Berättande texter och sakprosatexter*
- *Språkbruk*
- *Informationssökning och källkritik.* (Skolverket, 2011a, s. 223-227)

I kursplanens tredje del, som kallas "Kunskapskrav", formuleras vad eleverna måste visa att de kan i årskurs 3, 6 och 9. I samband med 2011 års läroplansreform infördes också ett nytt betygssystem som innehåller fler betygssteg än tidigare. Den nya betygsskalan har sex betygssteg, från F till A, där F inte är godkänt och A det högsta betyget.

För årskurs 6 och 9 är kunskapskraven betygsgrundande och formulerade för betygen E, C och A. Kunskapskraven formulerar vad eleverna *ska kunna göra* för att visa upp sina förmågor inom olika innehållsliga områden. De beskriver också kvalitativa skillnader mellan olika nivåer av kunnanden och därigenom vad som krävs för olika betyg. Dessa nivåer beskrivs med hjälp av s.k. värdeord som markerats med fetstil i följande exempel:

*Svenska – Kunskapskrav för betyg E i slutet av årskurs 6 [kraven för C och A inom parentes]:*

*Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med (C: gott, A: mycket gott) flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande (C: ändamålsenligt, A: ändamålsenligt och effektivt) sätt. Genom att göra enkla, kronologiska (C: utvecklade, A: välutvecklade) sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med viss (C: relativt god, A: god) koppling till sammanhanget visar eleven grundläggande (C: god, A: mycket god) läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra enkla och till viss del (C: utvecklade och relativt väl, A: välutvecklade och väl) underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett enkelt (C: utvecklat, A: välutvecklat) sätt beskriva sin upplevelse av läsningen.*

*Eleven kan skriva olika slags texter med begripligt (C: relativt tydligt, A: tydligt) innehåll och i huvudsak (C: relativt väl, A: väl) fungerande struktur samt viss (C: förhållandevis god, A: god) språklig variation. I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med viss (C: relativt god, A: god) säkerhet. De berättande texter eleven skriver innehåller enkla (C: utvecklade, A: välutvecklade) gestaltande beskrivningar och*

enkel (**C: utvecklad, A: välutvecklad**) handling. Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett **avgränsat** urval av källor och för då enkla (**C: utvecklade, A: välutvecklade**) resonemang om informationens användbarhet.

Sammanställningarna innehåller enkla (**C: utvecklade, A: välutvecklade**) beskrivningar, egna formuleringar och viss (**C: relativt god, A: god**) användning av ämnesspecifika ord och begrepp. Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett **i huvudsak fungerande** (**C: ändamålsenligt, A: ändamålsenligt och effektivt**) sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge enkla (**C: utvecklade, A: välutvecklade**) omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet på ett **i huvudsak** (**C: relativt väl, A: väl**) fungerande sätt.

Eleven kan samtala om bekanta ämnen genom att ställa frågor och framföra egna åsikter på ett sätt som **till viss del** (**C: relativt väl, A: väl**) upprätthåller samtalet. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla (**C: utvecklade, A: välutvecklade**) muntliga redogörelser med **i huvudsak** (relativt väl, väl) fungerande inledning, innehåll och avslutning och viss (**C: relativt god, A: god**) anpassning till syfte och mottagare. Eleven kan ge exempel på nationella minoritetsspråk, föra enkla resonemang om språkliga varianter inom svenskan samt ge exempel på tydligt framträdande språkliga likheter och skillnader mellan svenskan och närliggande språk.

(Sammandrag av kunskapskraven för E, C och A i årskurs 6 från: Skolverket, 2011a, s. 228-230)

Enligt Skolverket är kunskapskraven framtagna med utgångspunkt i syftesdelens förmågor och det centrala innehållet. De anger vad eleverna ska kunna göra för att "visa sitt kunnande" genom att använda vissa verb: eleverna ska t.ex. kunna samtala, föra ett resonemang, undersöka, lösa problem, delta i, beskriva, berätta, visa på samband etc. Betygsnivån anges med värdeord, t.ex.: välgrundat, tydlig, varierat, sammanhängande, anpassat, välutvecklat etc. Skillnader mellan olika betyg kan handla om skillnaden mellan att göra enkla eller utvecklade beskrivningar, visa en god eller mycket god förståelse etc.

Lärarna förväntas konkretisera betydelsen av värdeorden i förhållande till olika innehåll och årskurser.

### Konsekvenser för innehåll och praktik

Trots att mål- och resultatstyrning funnits i drygt två decennier saknas i stor utsträckning studier av hur undervisningen påverkas. Det är framförallt de andra skolreformerna som genomfördes på 1990-talet som utsatts för granskning och kritik (SOU, 2014; Kornhall, 2013) liksom utvecklingen inom enskilda ämnen (se

t.ex. Tolgfors, 2014). De mål- och resultatstyrda läroplanerna har märkligt nog inte utsatts för vare sig granskning eller kritik. Även om det saknas empiriska studier av hur de nya kursplanerna påverkat lärares arbete finns det många indikationer på att kursplanernas kunskapskrav har påverkat skolornas och lärarnas arbete med undervisning och bedömning. De förutsätter att skolor, rektorer, lärare och elever (och deras föräldrar) ägnar mycket tid och energi åt att uttolka och förhålla sig till kunskapskraven, som ska tydliggöras i förhållande till olika konkreta kunskapsinnehåll och den undervisning som pågår. I möten med lärare, skolledare och klassrumsforskare har jag de senaste fem åren framförallt hört vittnesmål om hur skolornas utvecklingsarbete domineras av arbetet med att konkretisera kunskapskraven.

Detta är också något som uppmuntras av Skolverket, som uppmanar lärarna att konkretisera innebörden av kunskapskraven och ge till eleverna så att de tillsammans kan följa upp hur det går. Skolverket förordar en undervisning som kontinuerligt återkopplar till eleverna i relation till kunskapskraven.

Nedan följer ett par exempel på hur det kan se ut i rekommendationer från Skolverket för hur lärarna ska arbeta:

*För att eleverna ska kunna förstå vad som bedöms i det arbetsområde de planerat tillsammans med läraren så behöver läraren först tolka vad de aktuella kunskapskraven innebär i just detta område för att kunna tydliggöra dessa för eleverna. ... Lärare kan även formulera bedömningsaspekter, och utifrån dessa ta fram bedömningsmatriser, eller andra bedömningsverktyg, som sedan kan användas för att tydliggöra kunskapskraven.*

(Skolverket, 2015)

*Lärare behöver vid planeringen ta ställning till hur elevernas kunskaper ska utvärderas, vilka bedömningsformer som ska användas och när olika bedömnings tillfällen är lämpliga att genomföras. ... Genom att göra eleverna delaktiga i detta arbete kan de utveckla ett allt större ansvar för sina studier. Eleverna utvecklar även en förtrogenhet med vad som kommer att bedömas.. (Skolverket, 2011b, s. 14).*

(Citaten är från Skolverkets kommentarmaterial om bedömning, som ska vara ett stöd i lärarnas arbete)

Lärarna uppmanas alltså att utgå från hur elevernas kunskaper ska bedömas när de planerar undervisningen. Inriktningen på lärarnas undervisning måste stämma överens med hur elevernas kunskaper bedöms och kunskapskraven uppfattas som en konkretisering av de förmågor som formuleras i kursplanernas syftesdel. Men är det samma sak att planera undervisning för att främja elevernas förmåga

att "formulera sig och kommunicera i tal och skrift" (se s. 16) som att bygga en undervisning som inriktas mot att diskutera och konkretisera skillnaden t.ex. mellan en "begripligt" och en "relativt tydligt innehåll" (se s. 17).

Trots att kunskapskraven är ganska vaga och på sätt och vis självklara menar jag att de fått ett stort utrymme och en ny funktion i lärares arbete. Om det som står i kunskapskraven hade stått i ett annat sammanhang hade det antagligen uppfattats som ganska självklara aspekter av lärarens bedömning. Lärare med erfarenhet av betygssättning skulle inte bekymra sig om t.ex. den exakta formuleringen av skillnaden mellan en *relativt väl* jämfört med en *väl* fungerande inledning på en muntlig redovisning, utan litat på sitt erfarenhetsbaserade omdöme. Men genom att kunskapskraven står i kursplanen och har status av att vara betygsgrundande blir lärarnas uttolkning av kunskapskraven en fråga om rättssäkerhet, vilket leder till att kraven preciseras i alltmer detalj. Trots kunskapskravens relativt intetsägande formuleringar blir dessa en mycket effektiv diskursiv praktik (jfr Foucault, 1993).<sup>3</sup> Den medför att skolorna måste lägga omfattande resurser på att för varje ämne och kurs tolka och konkretisera de olika kraven och kravnivåerna i form av s.k. matriser, som inte sällan ges till eleverna. Såväl politiker som professionella har anammat ett språkbruk där elevernas kunskaper diskuteras i termer av om de "när kunskapskraven". Elever (det gäller också studenter i den högre utbildningen) förväntar sig numera att i början av undervisningen få veta vad de förväntas kunna göra för de olika betygen när deras kunnande ska bedömas. Kunskapskraven har också blivit en del av utvecklingssamtalen och påverkar hur lärare talar med elever. Formuleringar som att "analysera, resonera och byta perspektiv" används för att tala om för eleven hur hen kan förbättra sitt betyg (Höstfält, 2015, s. 124). Kunskapskravsdiskursen har också varit luckrativ för kommersialisering. Olika former av material (utan kvalitetskontroll) säljs till skolorna som stöd för deras arbete. I en utvärdering av bl.a. hur skolorna kommunicerar med vårdnadshavarna angående elevernas kunskapsutveckling visade det sig att de flesta använde kommersiella produkter som: Dexter, edWise, E-dok, Fronter, Google Apps For Education/GAFE, Infomentor/PODB, Itslearning, Schoolsoft, Skola 24, UNIKUM och Vklass (Hirsh, in press).

En viktig aspekt är också den nya Skollagen (2010) där det står att eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen (kap 3, §15) liksom att betyget ska bestämmas med hjälp av bestämda kunskapskrav (kap 10, §20). Därigenom kan elever och föräldrar kräva att få veta vad som krävs för olika betygssteg i olika kurser.

## Baklängespedagogik

Den sammantagna effekten av de nya kursplanerna, skollagen, Skolverkets uppmaningar och Skolinspektionens granskningar är starka incitament för en slags *baklängespedagogik*, där undervisningen styrs av kunskapskraven, dvs. de kriterier som utformats för att utgöra stöd för lärares bedömning av elevernas kunskaper.

Att eleverna vill veta vad de måste kunna är i och för sig inget nytt fenomen. Frågor från elever om vad som kommer på provet eller vad de måste läsa i boken är vanliga i alla undervisningssituationer. Den s.k. *classroom management-forskningen* (Evertson & Weinstein, 2011) har uppmärksammat spänningen mellan lärarnas strävan att hålla undervisningen på en hög kognitiv nivå och samtidigt få så många elever som möjligt att vara aktiva. Doyle och Carter (1984) visade t.ex. hur uppgifter som involverar högre kognitiva funktioner (som att lösa problem, resonera, argumentera) ofta är tvetydiga och innebär en risk för eleverna att göra "fel", vilket leder till komplexa förhandlingar mellan lärare och elever om tolkningen av uppgiften. Eleverna försöker få lärarna att tydliggöra vad de förväntas göra, vilket leder till en trivialisering av uppgiften i förhållande till hur den ursprungligen var formulerad. Lärare befinner sig ofta i ett dilemma mellan att, å ena sidan, fördjupa den kunskapsmässiga behandlingen av ett innehåll och, å den andra, se till att skolarbetet 'går framåt' (Doyle, 2001). Eleverna är målinriktade, vill bli godkända och få så höga betyg som möjligt, vilket kan motverka ett fördjupat lärande. Genom att de nya kursplanerna innehåller explicita kunskapskrav är det dessa som eleverna vill ha konkretiserade t.ex. hur de kan visa att de kan argumentera på ett kvalificerat sätt, vilket krävs för vissa betyg. Det innebär en ny typ av trivialisering jämfört med den undervisning som Doyle & Carter beskrev 1984. Genom att kunskapskraven är formulerade i termer av vad eleverna ska göra är det inte längre ett återgivande av viss information eller fakta som fokuseras utan hur eleverna ska visa tecken på kunskaper genom att göra vissa saker. Trivialiseringen består i att de kriterier som finns för att bedöma elevernas kunskaper omvandlas till att bli det eleverna lär sig. Därigenom påverkas innehållet i undervisningen. Att rikta uppmärksamheten mot skillnaden mellan "relativt väl" och "väl" underbyggda resonemang är inte samma sak som att rikta uppmärksamheten mot det resonemanget gäller. Istället för att samtala om en dikt i syfte att förstå dikten blir innehållet att lära sig hur man kan samtala om en dikt. Det innebär en förflyttning av uppmärksamheten till samtalet som sådant.

Baklängespedagogiken, dvs. när det förväntade resultatet görs till utgångspunkt, innehåll och syfte i undervisningen, har djupgående konsekvenser. Undervisning är en komplicerad praktik. Det pågår s.a.s. flera verksamheter på en gång:

lärarens och elevens gemensamma kunskapspraktik, elevernas lärandepraktik och lärarens didaktiska praktik (jfr Carlgren, 2015). De olika praktikerna skiljer sig åt genom sina olika syften och objekt. Syftet i den didaktiska praktiken är för läraren att eleverna ska lära sig något specifikt. I det syftet skapar läraren i undervisningen olika situationer/uppgifter som ger eleverna t.ex. ett problem att lösa och på så vis utveckla ett specifikt kunnande. För eleverna är syftet/objektet relaterat till uppgiften. Lärarna och eleverna har olika objekt och mål när de interagerar.

Det som händer när kunskapskraven görs synliga och ges till eleverna som utgångspunkt i undervisningen är, för det första, att *eleverna får sitt eget kunnande som objekt istället för det som kunnandet gäller*. Lärare och elever får därigenom samma objekt. Det kan tyckas som en genial lösning: eleverna tar ansvar för sitt eget lärande och de blir sina egna lärare. Men är det möjligt? Kan vi kalla det för undervisning? Hur påverkas innehållet? Hur påverkas elevens lärande?

För det andra innebär det att det inte är kunnandet som sådant, utan *vissa tecken på kunnande* som görs till innehåll i undervisningen. Konsekvensen blir alltså att de tecken på kunnande som är avsedda att vara ett stöd för läraren i bedömningen av elevernas kunskaper förvandlas till kunskapsinnehåll i undervisningen. Vad betyder det för det kunnande som utvecklas? Går det att träna på hur man kan visa sitt kunnande utan att ha utvecklat motsvarande kunnande? Kan man se ut som om man kan utan att kunna – dvs. kan man låtsas kunna? Leder uppmaningen att inrikta undervisningen mot uttrycken för kunnande (att kunna ge en förklaring, att kunna komma med flera argument, att anlägga olika perspektiv etc.) till att det som kunnandet gäller försvinner? Kan konsekvensen bli att kunskaper ersätts av ett slags *metakunskaper* utan kunskaper?

Den svenske idéhistorikern Sven-Eric Liedman beskriver kunskapens vägar som omvägar (Liedman, 2001). Det tycks som om de svenska kursplanerna liksom Skolverkets uppmaningar försöker skapa genvägar till kunskap. Frågan är om det bryter mot en huvudregel för didaktiska interventioner, nämligen att skapa utrymme för eleven att själv utveckla sitt kunnande? Att ge de färdiga svaren till eleverna är att inte längre vara lärare. Brousseau beskriver den s.k. *Topaz-effekten* som att läraren hjälper eleverna att komma fram till ett svar utan att de utvecklar den kunskap som behövs för att producera svaret (Brousseau, 1997).<sup>4</sup> Didaktiska interventioner kräver att läraren håller tillbaka sina svar och istället ser till att eleven kan komma fram till rätt svar på egen hand (Sensevy, 2012):

*... anything that she does that aims directly at producing that set of behaviors deprives the student of the opportunity to learn the concept itself.* (Warfield, 2014, s. 18)

Lärarens didaktiska uppgift är ju att få eleven att utveckla ett visst kunnande – själv. Det går inte att tvinga någon att lära sig. Att undervisa någon annan innebär att försöka få henom att själv utveckla den eftersträvade kunskapen. Å andra sidan kan inte heller eleven komma fram till kunskapen på egen hand. Detta för all undervisning grundläggande dilemma beskrivs i vad som brukar kallas Menons paradox där slavpojken Menons dialog med sin lärare Sokrates handlar om det omöjliga i att söka kunskap: Om den som söker kunskap redan har kunskap behöver den inte sökas och om hen inte har kunskap är det omöjligt att söka den på grund av att hen inte vet var hen skall söka, och om hen hittade kunskap skulle hen inte känna igen den eftersom hen inte visste vad hen sökte (Platon, 2001).

Menons paradox kan ses som ett starkt argument för varför det inte räcker med elevernas själv-lärande – ett argument för varför undervisning behövs för att åstadkomma att eleverna lär sig något de inte redan från början visste.

Den didaktiska praktikens objekt är elevens handlingar och hur de kan påverkas. När de svenska lärarna nu uppmanas att i början av undervisningen låta eleverna veta vad de förväntas kunna och hur de ska visa sitt kunnande (ev. görs också eleverna delaktiga i planeringen av hur de ska kunna visa vad de kan) och därefter kontinuerligt återkomma till detta, innebär det en slags kortslutning av undervisningen. Undervisningen riskerar att reduceras till en bedömningspraktik där såväl lärare som elever ägnar sig åt att kontinuerligt formulera och värdera uttryck för kunnande. Det är dessa uttryck för kunnande som blir innehåll i undervisningen. Kunskapskraven förändras på så vis från att vara kriterier vid bedömning av kunnandet till att bli det eleverna lär sig. Risken finns att eleverna istället för att utveckla sitt kunnande lär sig hur de kan visa upp sitt kunnande och *se ut som om de kan*.

Redan 1974 varnade Paul Hirst för faran att blanda samman kunnande med evidens för kunnande: "assessment and evaluation rely on observable evidence, but these evidences are not the object of the teaching enterprise" (Hirst, 1974, s. 16). Jag menar att det är precis vad som uppmuntras när det gäller användningen av de svenska kursplanerna!

## Bildning och ämnesinnehåll

Måste det bli som i beskrivningen ovan? Går det inte att arbeta med kursplanerna på ett sätt som främjar bildning och verkligt kunnande?

Också när det gäller den andra frågan – hur kompetensmål kan översättas till innehåll och praktik i ett bildningsperspektiv kommer jag delvis att utgå från det svenska exemplet. Jag ska börja med att diskutera det svenska exemplets bruk av begreppet förmåga istället för kompetens. I varje kursplan formuleras några



specifika förmågor som undervisningen i ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla.

Några exempel på förmågor som undervisningen i olika ämnen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla:

*utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen.* (Geografi, Skolverket, 2011a, s. 160)

*kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap.* (Historia, Skolverket, 2011a, s. 172)

*använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och slutsatser.* (Matematik, Skolverket, 2011a, s. 63)

*förebygga risker vid fysisk aktivitet samt hantera nödsituationer på land och i vatten.* (Idrott och hälsa, Skolverket, 2011a, s. 51)

*identifiera och analysera tekniska lösningar utifrån ändamålsenlighet och funktion.* (Teknik, Skolverket, 2011a, s. 269).

I ett internationellt perspektiv är det vanligt att begreppen *lärandemål* och *kompetenser* används för att beskriva utbildningsmål. Ofta kombineras det med en uppdelning av innehållet i kunskaper, färdigheter och attityder (se Forsberg, 2009). Den s.k. kompetensdiskursen har kritiserats för att vara alltför instrumentalistisk och en del av ett performativitetssparadigm (Johannesson, Lindblad & Simola, 2002) med inriktning mot påtagliga och mätbara resultat av utbildning. I Sverige används dock varken lärandemål eller kompetenser i kursplanerna utan målen för de olika skolämnena i grundskolan har formulerats i termer av ett antal ämnesspecifika *förmågor* som undervisningen inom respektive ämne ska skapa förutsättningar för eleverna att utveckla.<sup>5</sup> Hur förhåller sig då förmågebegreppet till kompetensbegreppet och hur kan de bägge begreppen (kompetens och förmågor) relateras till ett bildningsperspektiv?

I det som brukar kallas *capabilities approach* (Sen, 2004, 2008; Nussbaum, 1997, 2011) har begreppet förmåga förts fram som ett perspektiv på livskvalitet och social rättvisa inom politisk och ekonomisk teori. *Förmågor (capabilities)* handlar, enligt Nussbaum, om vad människor är i stånd att göra och vara. De är ett mått på frihet. Även om det finns vissa medfödda förmågor (som Nussbaum kallar *basic*) är det hon kallar *internal capabilities* ett resultat av träning och utveckling (t.ex. genom utbildning) medan *combined capabilities* syftar på den kombinerade effekten av inre förmågor och tillgängliga resurser.

För Nussbaum är det viktigt att särskilja capabilities/förmågor från *funktioner*, som en realisering av förmågorna. Förmågor har ett egenvärde och representerar

frihet och möjlighet att välja. Att förordna utvecklingen av vissa förmågor innebär inte ett förordande av att personerna ska fungera på vissa sätt. Därför, menar Nussbaum, att "capabilities, not functionings, are appropriate political goals, because room is thereby left for the exercise of human freedom" (Nussbaum, 2011, s. 25).

På motsvarande sätt går det att argumentera för en skillnad mellan att formulera utbildningsmål i termer av förmågor och kompetenser. Att vara kompetent definieras ofta som att kunna utföra en uppgift av något slag (Rychen & Salganik, 2003). Om målen formuleras genom ett utpekande av vad de som genomgår utbildningen ska kunna göra, innebär det att funktionerna är föreskrivna. Att istället tala om att utbildning bör befämja och utvidga människors förmågor och därigenom deras möjlighet till autonomi och möjligheter att göra övervägda val och leva goda liv, innebär något annat.

Att beskriva målen i termer av förmågor innebär inte att det är särskilda sätt att använda förmågorna som förordas utan förmågorna som potentialer är mål i sig själva oberoende av hur de realiseras. Med ett sådant perspektiv på utbildning går det att fokusera kunskapsstillägnet som en bildande (själv)formerings-process.

Nussbaum behandlar inte hur de olika förmågorna kan utvecklas genom utbildning endast att de bör utvecklas. Självklart behandlar hon inte heller frågor om hur förmågorna ska kunna bedömas eller mätas, vilket ju är centrala aspekter i ett utbildningssystem. Omvandlingen av utbildningsmål formulerade som förmågor till ett kunskapsinnehåll för undervisning och olika bedömningspraktiker är viktiga frågor för såväl läroplansteoretiker som ämnesdidaktiker. I de svenska kursplanerna kan man säga att översättningen av de förmågor som står i kursplanernas syftesdel till kunskapskrav har inneburit en förvandling som gjort dem mer till kompetenser med fokus på vad eleverna ska kunna göra för att få olika betyg.

### **Generella eller ämnesspecifika förmågor**

De förmågor som beskrivs i de svenska kursplanerna är ämnesspecifika och därigenom formulerade på en mer innehållslig och detaljerad nivå jämfört med de mer övergripande förmågor som Nussbaum talar om?<sup>6</sup> Idén om ämnesspecifika förmågor är dock långt ifrån självklar. I utbildningsdiskursen är det snarare föreställningar om generella förmågor och generiska färdigheter som dominerar. Frågan är om det inte är sådana föreställningar som kommer till uttryck i kunskapskraven där samma typer av verb och adjektiv används för att beskriva kunskapskvaliteter i de olika ämnena; som om det finns ett antal generella förmågor som kan användas inom olika innehållsliga områden.

Som Paul Hirst (1974) påpekade, innebär dock talet om generella förmågor att felaktigt sammanföra helt olika förmågor. T.ex. menade Hirst att förmågan att kommunicera i naturvetenskapliga sammanhang har ganska lite gemensamt med förmågan att kommunicera i poetiska termer. Det blir därför absurt att tala om en slags generell kommunikationsförmåga. Lika absurt är det att tala om en generell problemlösningsförmåga. "One cannot, in pursuing the ability to solve scientific problems, assume one is thereby pursuing the ability to solve moral problems or historical problems as well" (Hirst, 1974, s. 20).

### **Bildning, förmågor och kunskapssyn**

Otto & Ziegler (2010) hävdar att Nussbaums förmågor i flera avseenden överlappar med ett bildningsperspektiv på utbildning:

*Transcending mere acquisition of knowledge, Bildung points to a way of integrating knowledge and expertise with moral and aesthetic concerns. On the basis of successful integration of thinking, willing and feeling, it enables sound judgement, indicated by a developed awareness of what is appropriate ... Bildung in the classic sense, thus also contains a projective anticipation of the 'good life', of human freedom enacted with responsibility for self and others in the open-ended project of self-creation.* (Bleicher, 2006, s. 364 in Otto & Ziegler, 2010, s. 235)

Citatet representerar ett ganska vanligt sätt att uppfatta bildning i relation till skolämnena, nämligen att det handlar om att det är något mer än ämneskunskaper (se t.ex. Sjöström, 2013). I kontrast till det menar jag att bildningen är ett resultat av att man har tillägnat sig ämneskunskaper – eller, rättare sagt, *specifika sätt att kunskapa* som kännetecknar olika ämnen. Sven-Eric Liedman skriver i *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper* (2001) om bildning:

*... som en kunskapsprocess som innebar att en människa genom nya insikter inte bara utvecklades utan också i grunden förändrades. Nya möjligheter öppnades för henne, hennes blick nådde längre, hon kunde delta i samhällslivet på ett mer medvetet och fruktbart sätt, och kultur och natur avslöjade sina hemligheter för henne.* (Liedman, 2001, s. 354)

Bildning kan därför formuleras som utvecklingen av människors förmågor genom kunskaper:

*Då blir bildning det skeende i vilken min kunskap formas, från livets början till dess slut. Kunskapen bildas i skärningen mellan min livsvandring och de traditioner jag möter, går in i, föds in i – därav kunskapens på en gång individuella och kollektiva karaktär.* (Bergendahl, 1985, s. 82)

Det förutsätter dock att kunskaper inte reduceras till faktakunskaper eller till att vara liktydigt med formulerad (och ibland formaliserad) påståendekunskap (Carlgren, 2015, s. 57-58). Så länge kunskapsbegreppet är inramat av ett rationalistiskt tänkande kommer bildning fortsatt uppfattas som något bortom kunskapstillägandet. Det snäva kunskapsbegrepp som är förknippat med en rationalistisk uppfattning räcker inte för att beskriva bildningens formande, personlighetsutvecklande och djupa kunskapstilläggande:

*Vi måste säga nej till treenigheten "kunskaper, färdigheter, attityder" och lägga in både färdigheter och föreställningar (däribland attityder och värderingar) i vårt kunskapsbegrepp. (Bergendahl, 1985, s. 22)*

Som alternativ till den rationalistiska kunskapssyn som så länge präglat skoldiskussionen kan man tala om en *praktikgrundad kunskapssyn* i kölvattnet av den s.k. praktikvändning som kännetecknat samhällsvetenskaplig teori de senaste decennierna. Den bygger på en kritik av rationalistiska kunskapsuppfattningar och det dualistiska tänkande som gör strikt åtskillnad mellan tanke-handling, kunskap-värld, teori-praktik, subjekt-objekt, intention-realitet etc. (Schatzki, Knorr Cetina & von Savigny, 2001).<sup>7</sup> En sådan kunskapssyn ifrågasätter också föreställningen att handlingar grundas i tankar och att dessa kommer före handlingen, liksom mentalistiska föreställningar om tänkandet som åtskilt från kropp och sammanhang. En liknande praktikvändning har också skett inom lärandeteori (Lave & Wenger, 1991; Chaiklin & Lave, 1993; Säljö, 2000) liksom inom kunskapsfilosofin (Janik, 1996; Johannessen, 1988; Wittgenstein, 1978).

Den *kunskapsteoretiska praktikvändningen* fokuserar hur kunskaper utvecklas i, och uppfattas vara en del av, praktiska verksamheter. Det betyder bl.a. att begreppsförståelse ytterst förutsätter att begreppen används i ett sammanhang där de är meningsfulla och fyller en funktion. Kunskap utvecklas i, och genom, handling och inte främst genom att ett åtskilt subjekt bygger upp föreställningar om världen som grund för handlingar. Det betyder att handlingskompetens inte är något som behöver läggas ovanpå kunskaperna eftersom den är en del av kunnandet. Detta ger kunskaper en *relationell, snarare än en additiv, karaktär*. Kunskaper förändrar min relation till världen – vad som är möjligt att urskilja såväl som vad som går att göra. Att tillägna sig ny kunskap handlar inte främst om att lära sig fler saker utan om att *utveckla ett alltmer differentierat erfarande* (Hirst, 1974). En viktig aspekt av detta är det tysta kunnande som utvecklas genom att delta i olika praktiska verksamheter. En praktikgrundad kunskapssyn omfattar idén att all kunskap har sitt ursprung i en situation av människor-i-verksamhet. Kunskaper kan inte formuleras i ord "hela vägen ut". Oavsett om begreppet tyst kunskap främst syftar på förtrogenhet med en praxis (som hos Wittgenstein, 1978)

eller på den i kroppen inristade bakgrundskunskapen (som hos Polanyi, 1962, 1966) handlar det om att delta i en praktik, att handla i ett sammanhang, som blir en slags fond för kunskapen såväl som en del av den.

Med en praktikgrundad kunskapssyn upplöses den skarpa gränsdragningen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Också s.k. praktiska kunskaper har teoretiska aspekter. Det finns ett 'seende' i all kunskap, även om det inte är formulerat som påståendekunskap utan inbäddat i handlingar; det Schön kallade för kunskap-i-handling (Schön, 1983). Och omvänt: det vi kallar teoretisk kunskap är i grunden praktisk. En praktikgrundad kunskapssyn vilar på ett antagande att *all kunskap har en (delvis osynlig och tyst) praxisgrund som sin förutsättning* (Carlgren, 2015, s. 77).

Den kunskapsteoretiska praktikvändningen öppnar för andra sätt att tala om och förstå kunskapsinnehållet och undervisningspraktikerna än vad som varit vanligt inom det traditionella utbildningsparadigmet (op.cit., s. 59). När det gäller innehållsdimensionen kan vi tala om *kunnande* och *kunskapskulturer* (Knorr Cetina, 2007). Olika kunskapstraditioner representeras i skolan av specifika kunskapskulturer som också omfattar särskilda sätt att kunskapa. Genom att enkultureras in i olika kunskapskulturer, och därigenom erövra de särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar, kan eleven bli delaktig i mänsklighetens kollektiva, kunskapsmässiga landvinningar.

Praktikvändningen sätter också fokus på undervisningspraktiken som den (delvis osynliga) grund som är en förutsättning för elevernas kunskapande. Det betyder att undervisningen bör ses som en *kunskapspraktik*, dvs. som ett sammanhang där eleverna genom att delta får möjlighet att lära sig specifika sätt att kunskapa eller 'göra kunskap'.

Den kunskapssyn som följer av praktikvändningen kan kallas relationell. Kunnandet kommer till uttryck som en förmåga att se och uppfatta, göra och vara i världen. Att bilda sig blir då detsamma som att lära sig se, att erfara världen på sätt som annars inte vore möjliga och på så sätt vidga sitt medvetande. Olika ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de särskilda kunskapskulturer som de omfattar. Att lära sig ett ämne innebär att tillägna sig ett specialiserat språk och en förmåga att delta i ämnesmässiga handlingar i specifika sammanhang. Detta bidrar också till att forma elevernas attityder och identiteter.

På så vis kan en undervisningspraktik i linje med ett bildningsperspektiv tolkas som att erbjuda undervisning som ger möjlighet att delta i och lära känna olika kunskapskulturer som representerar signifikanta kunskapstraditioner.

Också bildningsbegreppet påverkas av en praktikgrundad kunskapssyn. Individens bildning, (formning, kultivering) kan inte kopplas loss från den

praktikgrund där förutsättningarna för kunskapandet finns. Praktiken bestämmer inte deterministiskt vilka vi blir – men praktiken ger förutsättningar för vad vi *kan* bli. Olika praktiker ger olika möjligheter till kunskapande och kunnande.

Istället för att strukturera undervisningen utifrån hur eleven ska visa upp sitt kunnande kan ett bildningsperspektiv innebära att praktiken planeras utifrån idéer om kunskapskulturer och kunskapspraktiker som eleverna erbjuds att träda in i och som ger möjlighet att utveckla olika förmågor.

## Noter

- 1 I och med läroplansreformen 2011 återinfördes dock en uppdelning av innehållet på tre 3-årscykler; åk 1-3, 4-6, 7-9.
- 2 På gymnasiet finns ämnena fördelade på olika program och kurser.
- 3 Med diskursiv praktik syftar jag här framförallt på att diskursen bestämmer vad som kan sägas och inte men också vad som kan göras – vilka handlingar som blir möjliga.
- 4 I Sverige har begreppet lotsning en likartad betydelse. Lotsning innebär en form av stöttning som inte ger utrymme för eleven att komma fram till svaren på egen hand. Läraren lägger mer eller mindre svaren i munnen på eleven.
- 5 Begreppet förmåga finns också i gymnasieskolans läroplan men används där inte på samma systematiska vis som i grundskolan.
- 6 Som t.ex. förmågan att upprätthålla liv, upprätthålla hälsa, delta i det sociala såväl som det politiska livet, knyta an till andra människor, att använda sig av sina tankemässiga resurser osv.
- 7 Ofta beskrivs situationen som om, efter flera århundraden av rationalistisk dominans, det är under 1900-talet som kritiken mot en sådan kunskapsuppfattning tar form. En annan bild ger Stephen Toulmin (1990) i *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*, nämligen att det vid sidan av en tro på och strävan efter kunskap som generell och universalistisk (och därför tillämpbar överallt) hela tiden har funnits ett annat spår som intresserar sig för konkret – partikulär och situationspecifik – kunskap. Dessa bägge kunskapsuppfattningar har s.a.s. avlöst varandra beroende på hur samhällsutvecklingen i övrigt sett ut. Den hypotes som Toulmin argumenterar för är att strävan efter generell och abstrakt kunskap samvarierar med ekonomiskt och politiskt 'mörka' och osäkra perioder.

## Referenser

- Bergendahl, G.** (1985). *Bildningens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Brousseau, G.** (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques 1970-1990*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carlgren, I.** (2000). The implicit teacher. I: K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola & M. Sundqvist, *Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries* (Report, nr. 10, 2000) (s. 325-362). Oslo: Institute of Educational Research, University of Oslo.
- Carlgren, I.** (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

- Carlgren, I. & Klette, K.** (2008). Reconstructions of the Nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117-133.
- Chaiklin, S. & Lave, J.** (red). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doyle, W.** (2001). Ecological approaches to classroom management. I: M. Evertson & S. Weinstein (red), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 97-125). New York: Routledge.
- Doyle, W. & Carter, K.** (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum inquiry*, 14(2), 129-149.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S.** (2011). (red). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York/London: Routledge.
- Forsberg, E.** (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser i inter/nationell policy om utbildning. I: I. Carlgren, E. Forsberg & V. Lindberg, *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (Report nr. 7, 2009) (s. 39-72). Stockholm: Stockholms universitetsförlag og Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Lokaliseret 16. juli 2016 på <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:371489/FULLTEXT01.pdf>
- Foucault, M.** (1971/1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Goodlad, J.** (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York/London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 88-112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hirsh, Å.** (in press). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen: En utvärdering av skolors användande av och arbete med Skolverkets stödmaterial*. Skolverket.
- Hirst, P.** (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Höstfält, G.** (2015). *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete: En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik. Lokaliseret 16. juli 2016 på <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:781956/FULLTEXT02.pdf>
- Håkansson, J. & Sundberg, D.** (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.

- Janik, A.** (1996). *Kunskapsbegrepp i praktisk filosofi*. Skåne County: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Johannessen, K.** (1988). The concept of practice in Wittgenstein's later philosophy. *Inquiry*, 31(3), 357-369. <http://dx.doi.org/10.1080/00201748808602161>
- Johannesson, A., Lindblad, S. & Simola, H.** (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339.
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H. & Sundqvist, M.** (red). (2000). *Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries* (Report Nr. 10, 2000). Oslo: Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Knorr Cetina, K.** (2007). Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32(4), 361-375.
- Kornhall, P.** (2013). *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard förlag.
- Latour, B.** (1998). *Artefaktens återkomst: Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liedman, S.-E.** (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.** (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Nussbaum, M.** (1997). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.** (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Otto, H.-U. & Ziegler, H.** (red). (2010). *Education, welfare and the capabilities approach: A European perspective*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Platon.** (2001). *Skrifter. Bok 2. Menon, Protagoras, Lysis, Charmides, Ion, Menexenos, Euthydemos, Faidros, Kratylos*. Stockholm: Atlantis.
- Polanyi, M.** (1962). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M.** (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H.** (red). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schatzki, T.R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E.** (red). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.



- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sen, A.** (2004) Capabilities, lists, and public reason: Continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80.
- Sen, A.** (2008). Capability and well-being. I: D.H. Hausman (red), *Philosophy of economics* (3. udg.) (s. 270-295). Cambridge University Press.
- Sensevy, G.** (2012). About the Joint Action Theory in Didactics. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 503-516. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-012-0305-9#>
- Sjöström, J.** (2013). Towards Bildung-oriented chemistry education. *Science & Education*, 22, 1873-1890. <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-011-9401-0>
- Skollagen.** (2010). Svensk författningssamling 2010:800.
- Skolverket.** (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket.** (2015). *Tolka och tydliggöra kunskapskraven*. Lokaliseret 31. august 2016 på <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/tolka-och-tydliggora-kunskapskraven-1.219736>
- Skolverket.** (s.d.). *Svenska*. Lokaliseret 16. juli 2016 på <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/sameskola/svenska>
- Skolverket.** (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Lokaliseret 30. august 2016 på [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575)
- Skolverkets almännen råd.** *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan och sameskolan*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- SOU.** (1992). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. (Statens offentliga utredningar 1992:94). Stockholm: Fritzes.
- SOU.** (2014). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan Betänkande av Utredningen om skolans kommunalisering*. (Statens Offentliga Utredningar 2014:5). Stockholm: Fritze.
- Säljö, R.** (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tolgfors, B.** (2014). *Bedömning för lärande i ämnet idrott och hälsa – didaktiska konsekvenser av styrning*. Örebro: Örebro universitet.
- Toulmin, S.** (1992). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Warfield, V.** (2014). *Invitation to didactique*, 30. SpringerBriefs in Education. Springer, NY. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-8199-7\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-8199-7_1)
- Wittgenstein, L.** (1978). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.

## English summary

### To know or to pretend to know

This article discusses two issues. The first issue concerns the implication for the content of education, as well as for instructional practice, of ideas regarding visible learning and evidence-based practice. This is discussed in relation to the syllabuses in the latest Swedish National Curriculum. These are organized around, on the one hand, specific capabilities that the students are expected to develop within the different school subjects and, on the other hand, specified knowledge requirements, i.e. what the students must do in order to gain different marks. I argue that the combined effect of ideas about visible learning and evidence-based practice, as well as self-regulated learning and the prescribed knowledge requirements in the national syllabuses, implicates a "backwards pedagogy" where the teaching is based upon the expected outcome. This, in turn, implies a strong focus on how to perform rather than on the knowledge to be acquired. The result may be a kind of pseudo-knowledge; i.e., the students are trained to appear knowledgeable.

The second issue concerns the transformation of educational objectives (formulated as capabilities) into a content and teaching practice in accordance with a perspective of "Bildung". I suggest a focus on designing teaching practices that represent different knowledge practices and cultures as represented by different school subjects. Cultures of knowledge can be seen as different ways of knowing as well as different ways of generating new knowledge. The epistemological practice turn transforms the concept of Bildung – enhancing the significance of teaching as representing different knowledge practices.

*Keywords:* Bildung, capability, competence, knowing, epistemological practice turn, backwards pedagogy, curriculum reform.



---

# Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik

**Af Peter Hobel**

## Resumé

Artiklen diskuterer læringsmål i forbindelse med de gymnasiale uddannelser. I de gymnasiale uddannelser er der ikke, som i folkeskolen, standardiserede læringsmål, der fungerer som styringsredskaber. Det didaktiske spørgsmål i forbindelse med gymnasiet bliver derfor, om det i et lærings- og dannelsesperspektiv er hensigtsmæssigt, at lærerne opstiller konkrete læringsmål som didaktisk redskab. Det definerer jeg her som stilladserende og sekvenserede del- eller procesmål, der peger frem mod de overordnede kompetence- og dannelsesmål. Artiklen fokuserer på faglig skrivning og spørger, hvordan gymnasielærere positionerer sig, når de taler om 'forklaring' og 'argumentation' i elevers faglige tekster. Det undersøges i to cases, hvor informanter er blevet bedt om at kommentere elevopgaver. Undersøgelsen viser, at lærerne fokuserer på den faglige diskurs, mens form og brug er underkommunikeret. Endvidere viser undersøgelsen, at lærerne vægter, at eleverne anvender skriftsproget som medie til at reproducere den faglige diskurs, som de har fået den forelagt, mens deres brug af faglige resurser i selvstændig vidensproduktion, holdningsudvikling og handleanvisning ikke får samme opmærksomhed. Artiklen konkluderer på den baggrund, at et fag- og skriveidaktisk arbejde med at opstille konkrete læringsmål for faglig skrivning, og for hvordan lærerne kan stilladse eleverne til at anvende skrivning til at lære sig fag og til at udvikle fagligt baserede holdninger og fagligt baserede handleanvisninger, er nødvendigt. Det er nødvendigt i et dannelsesteoretisk perspektiv

og foreskrives desuden af læreplanerne. Artiklen diskuterer endvidere, hvordan det er muligt at koble konkrete læringsmål med overordnede dannelsesmål med udgangspunkt i teori om ekspansiv læring.

*Keywords:* læringsmål, dannelse, skrivehandlinger, forklaring, argumentation, fagdidaktik, skrivedidaktik.

## Indledning

Denne artikel fokuserer på relationen mellem dannelse, kompetence, læring og læringsmål i et fagdidaktisk, eller mere konkret: et skrivedidaktisk, perspektiv. Skrivning ses som et redskab, elever kan anvende, når de skal lære sig fag (Krogh, 2015, s. 29f). I den forstand bliver skrivedidaktik fagdidaktik, og det bliver også relevant at tale om en sammenlignende skrivedidaktik. Jeg analyserer, hvordan gymnasielærere positionerer sig, når de taler om elevers skriftlige produkter – helt konkret drejer det sig om tre informanternes kommentarer til en biologirapport skrevet af en 1. g'er på stx, og ni informanternes kommentarer til en synopsis i kultur- og samfundsfagsgruppen (et obligatorisk fagligt samspil mellem samfundsfag, historie og religion på hf) skrevet af en gruppe kursister i 2. hf. I gymnasiet er der ikke standardiserede læringsmål<sup>1</sup> i styredokumenterne, som der er i folkeskolen, men lærerne skal tilrettelægge undervisningen, så eleverne når angivne kompetencemål. I den forstand fastholdes didaktiktraditionens (Westbury, 1995, s. 25) syn på læreren som en reflekterende praktiker, der har licens til at tilrettelægge undervisningen og udvælge det stof, der gør det muligt for eleverne at tilegne sig kompetencer og nå dannelsesmålene i gymnasiet. Der er ikke en overordnet instans, der udstikker, hvordan mål skal nås. Men det udelukker ikke, at man både blandt lærere og praktikere kan reflektere over, hvordan vejen til kompetence- og dannelsesmål nås. Læringsmål bliver et didaktisk redskab.

Det er en grundpåstand i artiklen, at elever kan lære sig fag gennem skrivning, dvs. ved at appropriere fagenes genrekonventioner, faglige diskurser og konventioner for tekstfremstilling - dvs. tilegne sig dem og anvende dem i en given kulturkontekst (Säljö, 2003, 115, 128ff). Artiklen diskuterer på den baggrund relationen mellem læringsmål, kompetence og dannelse. Jeg fremlægger mit skriveteoretiske grundlag og analyserer, hvordan centrale styredokumenter diskursivt positionerer eleverne i forhold til dannelsesmål og som skrivere. Det er disse dannelsesmål, lærerne har licens til at realisere i undervisningen. På den baggrund rejser jeg forskningsspørgsmålet: Hvordan positionerer gymnasielærere sig, når de taler om forklaring og argumentation i elevernes faglige tekster? Jeg fokuserer på forklaring og argumentation som skrivehandlinger, fordi jeg ser

dem som nøgleskrivehandlinger i de gymnasiale uddannelser, idet jeg forstår den almindennede elev som én, der fagligt funderet kan forklare, hvordan man må forstå epokale nøgleproblemer, og som kan argumentere for nødvendige handlinger i relation til disse. Jeg stiller spørgsmålet om, og i givet fald hvordan, det er en god idé, at gymnasielærere opstiller læringsmål, og jeg undersøger spørgsmålet med udgangspunkt i de to cases, hvorefter jeg diskuterer spørgsmålets betydning, både i forhold til læringsmål og almindennelse.

## Læring, almindennelse og læringsmål

Udgangspunktet for denne artikel er, at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem en dannelsesorienteret, fx kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki, 1995), og en læringsmålsorienteret didaktik, så længe læringsmål ses som et didaktisk redskab. Keiding (2013) viser, hvordan en læringsmålsorienteret didaktik ikke logisk er knyttet til en behavioristisk læringsteori og heller ikke nødvendigvis indebærer en rigid taksonomisk sekvensering af undervisningen (Schnack, 2001) eller en antagelse om, at læring er hierarkisk. Ifølge Keiding er det muligt at bygge videre på fx Tylers (1974, s. 37ff) tilgang til undervisningsplanlægning, hvor han skelner mellem 'emnekategorier' (det faglige stof) og 'adfærds-kategorier' (et kognitivt niveau med fokus på forståelse, et handleniveau med fokus på anvendelse og et affektivt niveau med fokus på holdninger). På den baggrund argumenterer jeg for, at det er både muligt og ønskeligt at forbinde fagenes dannelsesdimension med konkrete og sekvenserede undervisnings- og skriveaktiviteter. Lærernes formulering af og refleksion over læringsmål bliver en del af løsningen på didaktiske udfordringer, fordi formuleringer om, hvad eleverne skal kunne efter givne sekvenser, ekspliciterer vejen ad hvilken.

Lærerne kan altså opstille stilladserende og sekvenserede læringsmål, der angiver, hvordan eleverne kan nå kompetence- og dannelsesmål. Hvis man følger den kritisk-konstruktive didaktiks syn på dannelse, er det uomgængeligt, at der opstilles skriveidaktiske læringsmål, der både retter sig mod gengivelse af viden og produktion af viden. Hvis dannelse er myndigt at kunne deltage i diskussionen af epokale nøgleproblemer (Klafki, 2001, s. 71ff) eller væsentlige sociale samfundsdilemmaer (Engeström, 1998, s. 132), må lærerne tilrettelægge undervisningen, så eleverne tilegner sig kulturens redskaber, som de formidles i fag, og anvender dem i problemløsende arbejde. Christensen (2011, s. 172) peger på, at det kræver, at skolefag ikke kun er koblet til basisfagene. Basisfagene skal didaktiseres (Ongstad, 2006), så eleverne lærer at mestre deres redskaber, men det skal ske i en sammenhæng, hvor det er koblet til demokratisk dannelse (det normative holdningselement) og sigter mod aktiv deltagelse i civilsamfundet

(handlingselementet). Den fagdidaktiske udfordring er at opstille læringsmål for de enkelte fag – og for det obligatoriske faglige samspil (tværfagligt arbejde), som blev indført i gymnasiet i 2005 – der bidrager til opfyldelsen af dette almene mål for skolen, og herunder giver eleverne mulighed for at reflektere over det. Her kan Tylers systematisering af typer af læringsmål være en del af svaret på Christensens spørgsmål.

Om den proces, hvor man tilegner sig kulturens medierende redskaber (fx en hammer, et fagbegreb, skriftsproget) og anvender dem i problemløsende aktiviteter, anvender jeg den sociokulturelle læringsteoris begreb 'appropriering' (Wertch, 1991; Säljö, 2003, s. 115, 128ff). Jeg var ovenfor inde på, at det må være centralt i det gymnasiale projekt, at eleverne skal kunne levere selvstændige forklaringer og argumentationer, og det kræver netop, at de approprierer kulturens redskaber, så de ikke blot imiterer lærerens aktivitet, men kan arbejde selvstændigt i nye problemløsende sammenhænge uden lærerens stilladserende støtte. Denne proces kalder jeg (med Prior, 2008) en individualiseringsproces, hvor eleven udvikler sin identitet (Ivanic, 1998, s. 23ff) og sin egen fagligt funderede (skriftsproglige) stemme. Denne udvikling muliggør, at eleven – måske allerede i skolen – kan deltage i udvikling af nye redskaber til problemløsning i kulturen, og i den situation bliver læringen ekspansiv (Engeström, 1998, s. 130ff, 2012, s. 449f).

I forbindelse med skolen peger Vygotsky (2004, s. 272) på, at eleverne i forskellige fag lærer sig at reflektere over forskellige typer af problemer med forskellige typer af medierende redskaber, og han tilføjer (2004, s. 283), at "ethvert fag har sit eget konkrete forhold til forløbet i barnets udvikling, og dette forhold forandres, når barnet skifter fra det ene stadium til det andet". Med et lærerperspektiv er den fagdidaktiske pointe, at undervisningen skal tilrettelægges, så barnet approprierer netop dette fags redskaber. Vygotsky adresserer ikke kun kognitiv udvikling og udvikling af teknisk kunnen. Han peger på, at også elevernes moralske tænkning – vedrørende hvad man *bør* gøre – udvikles gennem læring i fag. Sammen med en lærer kan eleverne reflektere moralsk, men "først senere viser den viljesmæssige regulering af adfærden sig som en indre funktion i barnet selv" (2004, s. 281). Med Christensens ord er det en del af approprieringsprocessen, at eleverne udvikler en fagligt funderet holdning, der kan styre myndig handlen. Med støtte i Vygotsky kan man pege på, at lærerne må adressere følgende tre vidensformer, der ifølge Gustavsson (2001, s. 54ff) er centrale for dannelsen: en epistemisk, en teknisk og en praktisk-etisk vidensform. Heri ligger altså, at dannelsen ikke bare rummer en indsigt i, hvordan verden er (faglig viden), og hvad man teknisk-instrumentelt kan gøre i den (fagligt funderet handling). Den indebærer også refleksion over, hvad man *bør* gøre (fagligt funderet holdning).

Jeg argumenterer altså for, at læreprocesser kan lede frem til handlekompetence (Schnack, 1998), dvs. evne til at handle vidensbaseret og reflektere over handlemuligheder. Dermed kobler jeg til det andet udgangspunkt for mine overvejelser over, hvordan læringsmål må udvikles i et dannelsesperspektiv. Jeg forstår dannelse som en handlekategori og er her inspireret af Klafki, der, med henvisning til Kant, siger, at den dannede træder ud af den selvforskyldte umyndighed. Han tilføjer:

*Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden, at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. (Klafki, 2001, s. 73)*

Klafki taler om, at lærerne må bringe eleverne i situationer, hvor de får mulighed for at bearbejde disse problemer med udgangspunkt i deres subjektive forforståelse og under anvendelse af den viden, kulturen leverer. Dette ræsonnement kan kobles til Klafkis begreb 'kategorial dannelse', der indebærer en dobbelt åbning, hvor eleverne åbner sig for fag, og fag åbner sig for eleverne.

Både den sociokulturelle læringsteori og Klafkis dannelsesteori og kritisk-konstruktive didaktik kan forbindes med et didaktisk innovationsbegreb. Som det påpeges i Hobel og Christensen (2012), indebærer det didaktiske innovationsbegreb, at innovation ikke bare betegner ændringer, der instrumentelt og strategisk kan styrke en entreprenørs stilling på markedet, men reflekterede forbedringer af praksis, der er etisk reflekteret af alle berørte parter. Det er i denne sammenhæng interessant, at Krogh (2014) foreslår at tilføje et refleksionsdidaktisk paradigme til de paradigmer, som Nielsen (2004) har opstillet. Hendes argument er, at individualisering og refleksivitet er et vilkår i det senmoderne samfund. Lærerne må tilrette undervisningen, så eleverne arbejder med stof, der giver dem mulighed for at appropriere en vidensbaseret og etisk reflekteret tilgang til senmoderniteten. Krogh afviser derimod, at et utilitaristisk paradigme kan have status af didaktisk paradigme, og det må for mig at se indebære, at refleksivitet som didaktisk paradigme nødvendigvis må have en etisk dimension.

En vidensbaseret tilgang må tage højde for, at man kan og gør noget forskelligt med fag. Fag adresserer den samme verden, men de gør det med forskellige redskaber og med forskellige mål eller handlingsorienterede erkendelsesinteresser, og de kan ikke reduceres til hinanden (Habermas, 1969). Meget kort sagt er naturfagene drevet af en teknisk erkendelsesinteresse, dvs. en interesse i at kunne kontrollere fysiske processer og kunne foretage sikre forudsigelser af, hvad der sker under givne forhold. Kulturfagene er drevet af en praktisk



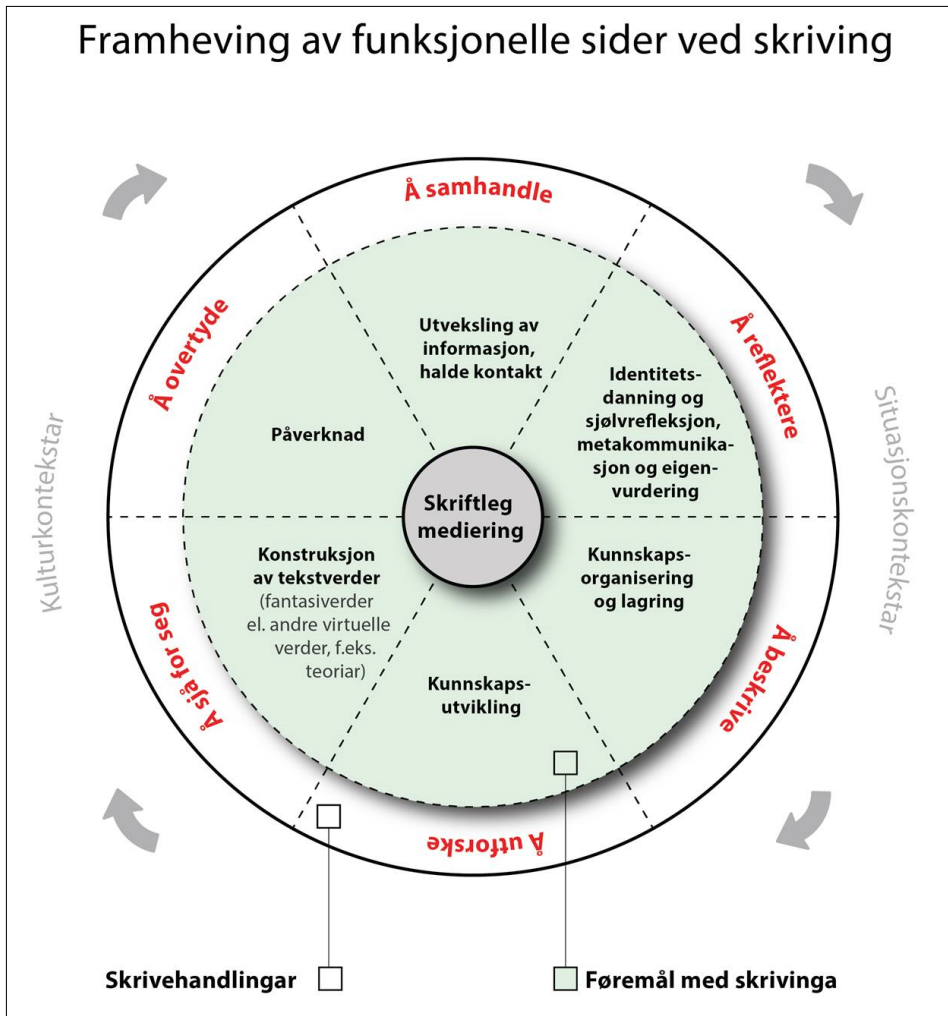
erkendelsesinteresse, dvs. en handlingsorienteret interesse i forståelse og kommunikation mellem meningsproducerende aktører. Endelig er samfundsfagene drevet af en emancipatorisk erkendelsesinteresse, dvs. en emancipatorisk og handlingsorienteret interesse i at undersøge, om det, der fremstilles som sociale lovmæssigheder, dækker over illegitim magtudøvelse. I denne artikels perspektiv er det centralt, at dette indebærer, at valide forklaringer og argumentationer ikke realiseres ens i de tre typer af fag. Årsagsforklaringer er valide i alle fag, mens funktionalistiske og intentionelle forklaringer ikke er det (Føllesdal, Walløe & Elster, 1990, s. 131-157; Jensen, 2015, s. 74ff).<sup>2</sup> Endvidere realiseres de forskelligt, fordi der ikke bare skal være belæg for en påstand, men også en faglig hjemmel, dvs. de bagvedliggende faglige regler eller begrundelser, der gør belægget validt.

Skriveforskningen peger på, at skrivning ikke er et generisk redskab, der er et add on i forhold til appropriering af fag. Man lærer fag ved at skrive i fag. Carter (2007) understreger, at den faglige gøren, doing, medierer mellem knowing og writing. Viden produceres gennem handling i skriftmediet. Carter opererer med meta-fag eller meta-genrer, som fx 'problemløsning', 'empirisk undersøgelse' og 'undersøgelse ud fra kilder', og understreger, at disse metagenrer er former for doing, og at denne gøren realiseres forskelligt i forskellige fag, og at fag har forskellige genrekonventioner og regler for valid faglig argumentation og forklaring. Skrivning er en social handling, hvori der produceres viden, og den konkrete genre, det sker i, er et typificeret svar på en retorisk situation. Skrivning kan altså anvendes til andet og mere end at dokumentere konceptuel viden. Mattiesen (2015) advarer mod generisk og formalistisk skriveundervisning og peger på muligheden for, at elever kan tilegne sig en personlig stemme med henblik på selvdannelse og medborgerskab. Krogh (2010, s. 27ff, 2015, s. 47f) peger på, at der i fag som faglige diskursfællesskaber foregår en forhandling om, hvad der kan anerkendes som faglige udsagn, og at der i fag udvikles konventioner for, hvilken tekstuel form fx forklaringer og argumentationer skal have, for at de er fagligt anerkendelsesværdige. Læseforskerne Shanahan og Shanahan (2012) peger på, at forklaringer i naturvidenskab ofte realiseres tekstuel som nominaliseringer, hvor den kausale relation mellem to taksonomisk organiserede begreber afdækkes. Dette fordi naturvidenskab sigter mod at forudsige fremtidige reaktioner under samme betingelser. I historie derimod realiseres forklaringer i beskrivelser af forløb, hvor agens (handlende personer) er fremhævet. Dette fordi historie sigter mod at fortolke begivenhedsforløb med henblik på at kunne forstå dem og de forskellige typer af årsager, der har drevet dem frem.

Forklaring og argumentation er sprogligt realiserede redskaber. De er fagspecifikke redskaber, der kan bidrage til, at fagene når deres erkendelsesinteresser.

## Skrivehandlinger

På baggrund af ovenstående vil jeg argumentere for, at det er en central skriveidaktisk udfordring i alle fag, at lærerne opstiller læringsmål for forskellige typer af 'skrivehandlinger'. Jeg mener, at disse mål må rette sig mod, at eleverne ikke bare skal reproducere viden i de enkelte fag, men at de også skal producere viden og tale med deres egen faglige stemme. 'Forklare' og 'argumentere' er eksempler på skrivehandlinger, og de er i fokus i dette studie pga. deres centrale placering i det gymnasiale dannelsesprojekt. De er særligt relevante for en skriveundervisning, der reflekterer vidensproduktion og almindannelse.



En skrivehandling er en skriftlig ytring (Krogh, 2015, s. 45ff; Bakhtin, 1997; Evensen, 2010; Solheim & Matre 2014). Man gør noget med sproget, man udfører handlinger med sproget, og disse handlinger realiseres i tekstuel form. Dermed

har skrivehandlingen en tekstuel dimension. Men den har også en kognitiv dimension, idet den udtrykker skribentens erkendelse, og en social funktion, idet skribenten udfører en social handling i en bestemt kontekst, fx et skolefag. Det skal tilføjes, at skrivehandlinger kan bæres af forskellige intentioner – cirklerne i skrivehjulet kan drejes, således at det bliver klart, at intentionen med en beskrivelse *kan* være at overbevise og påvirke. Eller at kundskabsudvikle. Skrivehandlinger er ikke identiske med genrer, men kan forstås som genrenes byggesten.

Norske forskere (Evensen, 2010) har udarbejdet følgende model, der opererer med seks typer af skrivehandlinger og seks typer af skriveformål. Disse er altid indlejret i en kultur- og en situationskontekst, i denne artikels kontekst: fag og fagundervisning i de gymnasiale uddannelser.

Modellen er udtryk for en socialesemiotisk og funktionel tilgang til skrivning. Skrivehandlinger er skriftligt medierede (den inderste cirkel). Evensen (2010) siger, at de kræver, at man kan anvende verbalsproglige, semiotiske udtryksværktøjer som ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik, syntaks og struktur – og hertil kommer multimodale udtryksformer. Skrivehandlinger er funktionelle (den mellemste cirkel), dvs. at de har en funktion i forhold til et formål. I den yderste cirkel oplistes de skrivehandlinger, som den aktive skriver udfører med en bestemt intention. Matre og Solheim påpeger, at de tre skrivehandlinger i den øverste halvcirkel er jeg- og du-orienterede (den subjektive og den sociale/interpersonelle verden): At reflektere adresserer min intention om at afklare mit forhold til mig selv og min identitet, mens at overbevise (argumentere) og at samhandle adresserer min intention om at afklare mit forhold til andre. De tre i den nederste halvcirkel er det-orienterede (den objektive/semantiske verden) og adresserer min intention om at kunne mestre omverdenen. 'At beskrive' adresserer at sammenfatte den viden, der findes. 'At udforske' – og forklare – adresserer det at producere ny viden, og 'at forestille sig' adresserer fx det at opstille hypoteser.<sup>3</sup>

Skrivehjulet typologiserer skrivehandlinger, der kan trænes og anvendes til at nå et givet mål – fx at forklare fagligt stof. Skrivehandlinger er som nævnt ikke identisk med genrer, men de anvendes og realiseres fagspecifikt i fagenes genrer. En redegørelse for andres syn på en sag (skrivehjulets 3a) kan både indgå i en samfundsfagsrapport, et essay i dansk og i en biologirapport. I redegørelsen indgår fremlæggelse af andres forklaringer og argumentation. Formålet er at systematisere givet viden. I andre sekvenser i de samme opgavegenrer er formålet selvstændigt at undersøge, at teoretisere om det referentielle indhold eller at argumentere over for andre (skrivehjulets 3b, 4 og 5). Skrivehandlingerne realiseres forskelligt i forskellige fag. Det skyldes, at kravene til en valid forklaring i fx historie er andre end til en forklaring i biologi. Dette er en vigtig epistemologisk og skrivedidaktisk pointe, som jeg vender tilbage til.

Som nævnt fokuserer jeg i dette studie på forklaring og argumentation. Dette på grund af deres centrale betydning i det gymnasiale almindendannende projekt (jf. Togeby, 2014).

At forklare er at bevise ved deduktion eller generalisere ved induktion. Eller sagt på en anden måde, at anføre årsager til virkninger (generisk eller historisk). Formålet er at vise, hvorfor noget er tilfældet. En forklarende sekvens i en tekst er kausalt koblet, og kausaliteten adresserer den objektive/semantiske verden: Jeg orienterer dig om, hvordan verden er.

At argumentere er at give grunde for, at et standpunkt er holdbart og et andet ikke. Det kan ske ved at afveje standpunkter, ved abduktion, dvs. slutning til bedste forklaring. Formålet er at overbevise. En argumenterende sekvens i en tekst er kausalt koblet, men her adresserer kausaliteten den subjektive og den interpersonelle verden: Jeg vil overbevise dig.

Som det fremgår, er det vigtigt at spørge, hvem der forklarer og argumenterer i en tekst (Bakhtin, 1997; Voloshinov, 1973, part III). Er det elevens egen faglige stemme, man hører i teksten, eller er det en lærebogs, en kompendieteksts eller lignende? I det sidste tilfælde er der tale om en fremlæggelse, dvs. et additivt eller temporalt koblet referat af, hvad andre har sagt. De kausale koblinger er ejet af den, der refereres. Eleven identificerer sig med den forelagte tekst og overtager dens sprog, dens formuleringer, dens forklaringssekvenser mv. Elevens egen stemme bliver uhørlig for læseren (fx Bilag 1, linje 6-8 og Bilag 2, linje 32-39). I dette perspektiv er det en vigtig fagdidaktisk udfordring at opstille læringsmål, der sigter mod, at eleverne mestrer forskellige skrivehandlinger i fag. Dermed bliver læringsmålene appliceret på faglig skriftlighed og på skrivningens form, indhold og anvendelse. I et dannelsesperspektiv kommer der fokus på, at eleverne udvikler en faglig stemme, hvormed de kan tale myndigt om epokale nøgleproblemer i et ligeværdigt forhold til andre.

## Dannelses- og kompetenceforståelsen i læreplanerne

I dette afsnit undersøger jeg dannelsesdiskurserne og skriftlighedsdiskurserne (Hobel, 2015, s. 138ff; Hobel, 2012, s. 162ff) i fem styredokumenter, der er relevante for min undersøgelse. Det drejer sig om de styredokumenter, herunder læreplaner, der er relevante i forhold til de to elevtekster, der analyseres i denne artikel. Det drejer sig om Bilag 4 til stx-undervisningsbekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2013a) og Bilag 2 til hf-undervisningsbekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2013b). Bilagene hedder "Elevernes/kursisternes studieforberedende skrivekompetence". Derudover drejer det sig om læreplanerne for biologi C (stx) (Undervisningsministeriet, 2013c), det naturvidenskabelige

grundforløb (stx) (Undervisningsministeriet, 2013d) og kultur- og samfundsfagsgruppen (hf) (Undervisningsministeriet, 2013e).

Bilag 2 og 4 er nye i undervisningsbekendtgørelserne fra 2010. Ifølge bilagene er formålet med at arbejde med studieforberevende skrivekompetence, at eleverne skal blive i stand til at "kunne finde og udvælge relevant stof samt behandle og skriftligt formidle centrale enkelt- og flerfaglige emner". For at kunne dette skal eleverne bl.a. beherske genrebevidsthed, disposition og argumentation, og de skal bl.a. anvende disse kompetencer i studieretningsprojektet (stx) eller den større skriftlige opgave (hf). Her skal eleverne (jf. Bilag 2 for stx og Bilag 4 for hf) arbejde "selvstændigt med og fordybe sig i og formidle problemstillinger inden for et selvvalgt område". Formuleringerne er på ingen måde entydige. Eleverne skal have nogle færdigheder, der her uden nærmere kommentarer beskrives generisk, men om de skal anvendes til at producere viden, eller om de skal anvendes til at formidle fremlagt faglig viden, er ikke klart. I den sammenhæng er det også værd at bemærke, at skrivekompetencen knyttes til de gymnasiale uddannelsers studieforberevende aspekt og ikke til det almindelige.

Læreplanen for biologi C positionerer diskursivt (Ivanic, 1998, s. 23ff; Krogh, 2015, s. 36-42) eleverne som aktører, der skal tage "udgangspunkt i videnskabsfaget". Gennem arbejdet med faget, herunder observationer og eksperimentelt arbejde, skal de tilegne sig forståelse for "bæredygtig udvikling" og af sig selv som "biologisk organisme og samfundsborger". Den viden og disse kompetencer skal danne "faglig baggrund for udvikling af ansvarlighed, stillingtagen og handling i forbindelse med aktuelle samfundsforhold med biologisk indhold". Både basisfaget, epokale temaer (ud over bæredygtig udvikling og mennesket nævnes sundhed, miljø og bioteknologi også i læreplanen), det normative ("ansvarlighed" og "stillingtagen") og det handlingsorienterede ("handling i forbindelse med ...") er repræsenteret. Det er med udgangspunkt i denne medborgerskabsdiskurs, at læreren må have licens til at opstille stilladserende, procesorienterede læringsmål. Skriftlighedsdiskursen er knap så klar. Det understreges som et kompetencemål, at eleverne skal kunne udtrykke sig "skriftligt om biologiske sammenhænge med inddragelse af relevante faglige begreber", og i forbindelse med arbejdsformer understreges det, at de skal have mulighed for at "fordybe sig i biologiske problemstillinger og styrke tilegnelsen af biologisk viden og arbejdsmetoder". Spørgsmålet er, om det at udtrykke sig om og fordybe sig i biologiske problemstillinger refererer til reproduktivt arbejde, skriftlig lagring og strukturering af given viden, og/eller til produktivt, selvstændigt og problemløsende arbejde. Læreplanen adresserer ikke, hvordan dette arbejde kan stilladseres.

Den biologirapport, som jeg har bedt mine informanter kommentere, er skrevet som en del af et forløb i det naturvidenskabelige grundforløb,<sup>4</sup> har

læreren oplyst. Diskursen i denne læreplan svarer til diskursen i biologi C, men med følgende vigtige tilføjelse: "Temaerne skal være vedkommende for eleverne ... I undervisningen skal det induktive undervisningsprincip prioriteres for at opmuntre til selvstændige arbejdsprocesser". Det må opfattes på den måde, at elevernes forforståelse af naturvidenskabelige temaer skal aktiveres, og at de skal generalisere med udgangspunkt i enkelttilfælde – evt. under inddragelse af deres erfaringer. De skal ad den vej stilladseres til at beherske den faglige diskurs' skrivehandlinger.

Læreplanen for kultur- og samfundsfagsgruppen (KUL) positionerer diskursivt kursisterne som aktører, der skal arbejde med "konkrete og virkelighedsnære fællesfaglige problemstillinger". De skal kunne "argumentere for et synspunkt [om disse problemer – min anm.] på et fagligt grundlag", dvs. have en fagligt informeret holdning, der kan omsættes i handling – de skal få "et fagligt fundament for selvstændig stillingtagen og aktiv deltagelse i et moderne, flerkulturelt og demokratisk samfund". Det faglige samspil i KUL er funderet i de tre videnskabsfag, som lærerne skal transformere til skolefag gennem de fællesfaglige problemstillinger, men det normative (holdningsorienterede) og det handlingsorienterede element er også synligt: den demokratiske dannelse via fokus på kompetencen "at kunne argumentere" og handlingselementet via fokus på evnen til aktiv deltagelse. Det er med udgangspunkt i denne medborgerskabsdiskurs, at læreren må have licens til at opstille stilladserende procesorienterede læringsmål. Skriftlighedsdiskursen er knap så klar. Kursisterne skal skrive en synopsis, som de skal forsvare til en mundtlig eksamen. Det understreges, at de skal arbejde med synopsen "til støtte for faglig indlæring og formidling" og under anvendelse af "fagterminologi". Formuleringen "faglig indlæring" henviser næppe til, at kursisterne skal arbejde selvstændigt og undersøgende. Idéen er snarere, at kursisterne i synopsen skal fremlægge en problemformulering og derudover det faglige stof, lærerne har formidlet, og så anvende det i deres mundtlige analyse. Det er derfor uklart, hvordan de skrivedidaktiske mål skal formuleres og stilladseres.

Det er bemærkelsesværdigt, at læreplanerne på den ene side positionerer eleverne som undersøgere, der skal appropriere viden, udvikle holdninger og kunne handle, og på den anden side vægter det reproduktive aspekt ved den faglige skrivning. Skrivning fremstår i styredokumenterne ikke som et medie til tænkning og vidensproduktion, men snarere som et medie til lagring og strukturering af viden.

## Hvordan taler lærerne om 'forklaring' og 'argumentation'

Jeg når nu frem til den undersøgelse, der skal gøre det muligt for mig at besvare mit forskningsspørgsmål. Jeg undersøger, hvordan faglærere taler om og dermed didaktiserer (Ongstad, 2006) spørgsmålet om, hvad en fagligt valid forklaring og en fagligt valid argumentationssekvens er. Hvilke krav skal være opfyldt, for at de opfatter skrivehandlingerne 'forklaring' og 'argumentation' som vellykkede? Og hvad skal forklaringerne og argumentationerne anvendes til? Og hvornår og i hvilken sammenhæng skal de introduceres? Der er således et skrive- og fagdidaktisk fokus. Men også et sammenlignende fokus, fordi undersøgelsen giver mulighed for at se på forskelle og ligheder mellem didaktiseringsprocessen i de forskellige fag. I forlængelse af dette diskuterer jeg de udfordringer, vi står overfor for at kunne opstille sekvenserende og stilladserende faglige læringsmål.

Jeg får adgang til lærernes 'tale' gennem to cases.

Udgangspunktet er to elevtekster (Bilag 1 og 2). Den første stammer fra et interventionsprojekt i en 1. g (stx) i skoleåret 2013-2014. Det er en biologirapport om gær skrevet af en elev i efteråret 2013. Arbejdet med rapporten indgik i det naturvidenskabelige grundforløb. Den anden stammer fra mit etnografiske arbejde i forskningsprojektet *Faglighed og Skriftlighed* (Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015). Det er en synopsis om danskhed skrevet af fire hf-kursister i kultur- og samfundsfagsgruppen, da de gik i 2. hf i foråret 2012. De to tekster er valgt, fordi de begge stammer fra et obligatorisk C-niveaufag,<sup>5</sup> der har en betydning i forhold til uddannelsernes almindelige sigte. Teksterne er desuden så korte, at de kan gengives her som bilag.

I biologirapporten skal eleven deducere en hypotese (linje 9ff) ud fra lærebogen og derefter gennemføre et forsøg med udgangspunkt i en matrix (linje 12-25) og afrapportere resultaterne (linje 26-55). Til sidst (linje 56ff) forventes eleven at kunne konkludere, at forsøget bekræfter teorien i lærebogen.

KUL-synopsen (Hobel, 2015, s. 143-154) er skrevet af en gruppe. Kursisterne har med udgangspunkt i et tekstkompendium skrevet om temaet "danskhed". Deres problemformulering (linje 4) er: "Hvad er sammenhængskraften i Danmark?" I modsætningen til biologirapporten skal synopsen forsvares mundtligt. Kursisterne stiller fire underspørgsmål (linje 5ff), og dem lægger de op til at besvare mundtlig med udgangspunkt i deres bullet points i delkonklusionen (linje 10-30). Det viser sig, at disse spørgsmål kan besvares ved at redegøre for teksterne i kompendiet, og konklusionen (linje 32ff) er en parafrase af en af kompendiets tekster. Kursisterne har tydeligt afkodet, at denne tekst ifølge lærerne har sammenfattende og perspektiverende karakter.

I begge elevtekster er der tale om reproduktion af forelagt viden.

I foråret 2015 henvendte jeg mig til tre lærere fra hvert af de fire fag og bad dem om at gennemlæse den af de to tekster, der implicerede deres fag. Gymnasielærerinformanterne er udvalgt blandt lærere, der er fagdidaktiske censorer ved den skriftlige prøve til teoretisk pædagogikum og/eller har en master i gymnasiepædagogik (didaktiklinjen) fra SDU. Der er altså tale om erfarne, reflekterede og fagdidaktisk orienterede informanter. En enkelt af de adspurgte – en samfundsfagslærer – ønskede ikke at deltage, og det lykkedes mig ikke at finde en substitut.

Jeg bad informanterne om at gøre følgende:

*Markér de steder i teksten, hvor du (som faglærer) mener, at der indgår en forklarings- eller argumentationssekvens (marker fx stedet med gul overstregning).*

*Markér helt kort (brug fx Words kommentarfunktion eller kommentér sekvenserne i rækkefølge nederst i dokumentet, hvis du vil have lidt mere plads), om du mener, at der er eller ikke er tale om fagligt valide forklarings- eller argumentationssekvenser.*

*Begrund helt kort.*

Otte informanter har brugt Word-kommentarfunktionen, og én har derudover skrevet en opsummerende kommentar. Én har med rød skrift kommenteret inde i teksten, og én har med gult markeret i teksten, hvor der er tale om forklaringssekvenser. Endelig er der én, der i en mail har kommenteret teksten.

## Biologi

I dette afsnit vil jeg se på, hvordan informanterne fra biologi (B1, B2, B3) taler om forklaring og argumentation. Jeg tager udgangspunkt i fire nedslag i biologirapporten i Bilag 1: hypotese (linje 10-11), to forklaringssekvenser i rapporten (linje 45-47 og 48-51) og konklusionen (linje 58-60).

Hypotesen bliver kommenteret af B1 og B3. B1 konstaterer, at der er tale om et erfaringsbaseret, induktivt argument, hvorfor "den biologiske forklaringsdybde er lav". B3 siger, at der i højere grad er tale om en "hverdagsforklaring end en fagligt valid forklaring".

Alle tre informanter kommenterer de to forklaringssekvenser.

B1 skriver om den første, at sekvensen for så vidt er naturvidenskabeligt holdbar, fordi der sluttes fra A til B: Gærcellernes død resulterer i faldende kuldioxidproduktion. Svagheden er, at forholdet mellem gær og enzymer (der ikke er nævnt eller defineret tidligere i rapporten) ikke forklares. B3 siger ligesom



B1, at der er en rigtig slutning fra A til B, men at der mangler en forklaring på, hvorfor dette er tilfældet. B2 konstaterer blot, at forklaringen ikke er faglig, selvom der er indsat et 'derfor' (en kausal konnektor, min anmærkning).

B1 skriver om den anden, at man ikke ud fra det gennemførte forsøg kan slutte, at gærceller dør, når temperaturen stiger til over 50°. Der mangler derfor en reference til fx lærebogen, før denne oplysning kan anvendes. Derefter skriver hun, at:

*"I det efterfølgende vender eleven tilbage til den trygge 'egen' erfaringsverden, og ligestiller menneskers og gærs temperaturpræferencer. Ganske vovet – og ganske ofte set ☺"*

B3 konstaterer, at der er tale om en "hverdagsforklaring", der ikke er "fagligt valid", mens B2 karakteriserer passagen som "vrøvl".

B1 og B3 kommenterer konklusionen. B1 fremhæver, at den fagsprogligt er svag, men at eleven "anvender sin hypotese korrekt og konkluderer næsten korrekt". Problemet, som også B3 er inde på, er, at der er forkert, at der er mest aktivitet ved 40°. Eleven aflæser sin egen graf forkert og burde ifølge B1 have konkluderet, "at gærs temperaturoptimum, vurderet ud fra kuldioxidproduktion/ minut er omkring 35-55°C, med en top omkring 45".

Konklusionen er elevens sammenfattende argument for, at gær er mest aktivt i lunkent vand. Han tager udgangspunkt i en erfaringsbaseret hypotese og får den – ifølge B1 på et lidt vakkende fagligt grundlag – næsten verificeret. B1 tilføjer, at elever "ofte har svært ved at falsificere hypoteser, typisk synes de at mene, at der må være tale om fejl i forsøget". Som det fremgår, "løser" denne elev problemet ved at fejllæse sin egen graf og hævde, at gæren er mest aktiv ved 40° C. Jeg opfatter det sådan, at B1 vægter, at eleven trods faglige svagheder har hold på, hvordan undersøgelsen i rapporten er belæg for den påstand, der verificeres i konklusionen – hvor kausalforbindelsen er markeret med konnektoren "da". B3 vægter derimod, at eleven fejllæser grafen, og mener derfor, at argumentationen er mislykket. Man må dog antage, at de begge mener, at konklusionen netop skal være underbygget af en faglig undersøgelse. Som nævnt har de i den forbindelse et forskelligt syn på, hvordan man skal vægte inddragelsen af hverdagserfaringer.

Elevens faglige undersøgelse i rapporten består for det første af fremlæggelse (beskrivelse af forsøget og dets resultater og definition af begreber). Og her kritiserer alle informanterne eleven for manglende præcision: Der er grafer, hvor notationen er upræcis (dvs. usikker brug af andre repræsentationsformer end verbalsprog), og der mangler en faglig definition af et centralt begreb. Og den består for det andet af forklaringer, hvor eleven slutter til årsagssammenhænge. Her går informanternes kritik på, at eleven godt nok markerer, hvad det er, der

skal forklares, og hvad det er, der forklarer, men der gives ikke en faglig hjemmel for, hvorfor A følges af B – altså hvorfor der er en kausalrelation. Man kan tilføje, at eleven heller ikke gør rede for de initialbetingelser, der skal være opfyldt, for at A fører til B. Informanterne siger således, at forklaring i biologi (i denne rapports sammenhæng) er, at man slutter deduktivt ved at sige, at når de og de betingelser er opfyldt, er det en lov, at A følges af B. Dermed kan man forudsige fremtidige reaktioner under samme betingelser. Der er tilsyneladende konsensus i den lærerfaglige skrivekultur om, at eleven skal slutte deduktivt ud fra teorien, som bliver bekræftet i forsøget.

Et væsentligt spørgsmål, som informanterne ikke tager op, er, om eleven forklarer selvstændigt med sin egen faglige stemme, eller om han – ubehjælpsomt – demonstrerer, at han kan gennemføre de forklaringssekvenser i forbindelse med et 'køgebogsforsøg', som er gennemgået i grundbogen, og at han altså mimer lærebogen og forsøgsvejledningen. Hvis det er tilfældet, kan man diskutere, om der er tale om skrivehandlingen forklaring. Der er snarere tale om skrivehandlingen fremlæggelse (af lærebogens og forsøgsvejledningens forklaringer). Altså en beskrivelse, der har til formål at strukturere og lagre den viden, som læreren, lærebogen og 'køgebogsforsøget' fremlægger. Informanterne forholder sig ikke til, hvordan eleven kan appropriere fagdiskursen og anvende den selvstændigt.

Sammenfattende kan man sige om lærerskrivekulturen, at informanterne lægger op til, at eleverne skal deducere hypoteser om reaktioner ud fra givne betingelser ud fra teori i lærebogen. Hypoteser, der kan bekræftes via deduktive forklaringer, der mimer lærebogen og forsøgsvejledningen. De lægger endvidere op til, at disse forklaringer skal være faglige, og med det mener de, at det skal ske under anvendelse af fagterminologi. Informanterne forventer forklaringer, hvor der er ikke bare er et fagligt belæg for påstanden, men også hjemmel for, at belæget er relevant, og at der inddrages initialbetingelser. B2 sætter det på spidsen og betragter erfaringsbaserede forklaringer med brug af hverdagsbegreber som "vrøvl". Resultatet bliver, at informanterne ønsker en afrapportering af et forsøg, der bekræfter eller illustrerer den teori, lærebogen leverer. Eleverne bliver positioneret som skrivere, der fremlægger fagligt stof (dvs. fremlægger lærebogens begrebsdefinitioner og mimer dens forklarings- og argumentationssekvenser). Når B1 bemærker, at elever ofte er tilbageholdende med at ville falsificere hypoteser, hænger det derfor nok sammen med, at de har afkodet setuppet: Forsøget gennemføres for at vise, at den teori, lærebogen leverer, er rigtig. Og at kunne forklare er at gengive lærebogens forklaringer. Det skal tilføjes, jf. at skrivehjulet kan drejes, at elevernes intention med at fremlægge lærebogens forklaringer er at udvikle kundskab – for dem selv. De skal have styr på faget.

Informanternes fokus i forbindelse med forklarings- og argumentationssekvenser er indholdsorienteret, altså med fokus på faglig diskurs. De rettelser, de kræver, adresserer fagdiskursen. B2 nævner som den eneste, at eleven tekstuel fremstiller en (ifølge B2 ikke-valid) forklaring ved at koble med "derfor". Når informanterne bliver bedt om at kommentere på, om forklarings- og argumentationssekvenserne er fagligt valide, forholder de sig altså til elevens diskurskompetence. De forholder sig stort set ikke til elevernes tekstfremstillingskompetence, dvs. deres evne til at konstruere forklarings- og argumentationssekvenser, hvor påstand, belæg, hjemmel og initialbetingelser indgår, og hvor kausale forbindelser er realiseret med kausale konnektorer som 'fordi' og 'derfor'. De forholder sig heller ikke til, hvad forklaringerne skal anvendes til (brugsaspektet). Som det allerede er fremgået, er der på brugssiden reelt tale om, at eleven skal overhøres i, om han kan mime lærebogen, men informanterne forholder sig ikke til, at forklarings- og argumentationssekvenser kunne indgå i andre og undersøgende sammenhænge, der er koblet til biologis erkendelsesinteresser og former for gøren – hvad der ellers er fordret i læreplanen. Som vist ovenfor lægger læreplanen for både biologi C og det naturvidenskabeligt grundforløb op til, at eleven skal erobre sin egen faglige stemme og anvende forklaringer og argumentation i forbindelse med udforskende og ekspansiv vidensproduktion, hvor eleven skal overbevise læseren om sin konklusions holdbarhed. Det er interessant, at informanterne kun forholder sig til forklaring og argumentation lokalt i teksten og kun i relation til det diskursive indhold.

Endelig er det interessant, at B1 ikke er umiddelbart afvisende over for elevens induktivt orienterede og erfaringsbaserede hypotesegenerering og forklaringssekvenser. Hun siger, at det er vovet, men tilføjer en smiley. Ræsonnementet er som følger: Utallige gange har jeg brugt lunkent vand, når jeg bagte brød, og i det lunkne vand har gæret hævet – derfor må den være mest aktiv ved 30-40°C. I forbindelse med linje 6-8 skriver B1, at der er tale om en "hæderlig forklaringsmodel", hvor eleven slutter: "Når A, så B, som medfører C". Forklaringen er ifølge B1 "hæderlig", på trods af at slutningen fra B til C tager udgangspunkt i elevens "egen erfaringsverden" (brødbagning). Fagdidaktisk er det interessant, at B1 her tilsyneladende accepterer denne induktive slutning og hypotesegenerering og måske også peger på, at en erfaringsbaseret forklaring kan være udgangspunktet for en diskussion af, hvordan man konstruerer en fagligt valid forklaring. Dvs. for en diskussion af, hvordan den hverdagslige begrebsbrug og den hverdagslige tekstfremstilling kan transformeres til en faglig ditto i et dannelses- og handlingsperspektiv. B1 adresserer hermed den opgave, lærerne har i forbindelse med at stilladsere elevernes begrebsudvikling.

## Kultur- og samfundsfagsgruppen

I dette afsnit vil jeg se på, hvordan informanterne (H1-3 (de tre informanter fra historie), R1-3 (de tre informanter fra religion) og S1-3 (de tre informanter fra samfundsfag)) taler om forklaring og argumentation. Jeg tager udgangspunkt i synopsens fire afsnit ("Problemformulering", "Problemstilling", "Delkonklusion", "Konklusion").

Der er kun én af informanterne, der kommenterer problemformuleringen. H3 konstaterer, at det ikke er en problemformulering, men begrundet det ikke. Det tyder umiddelbart på, at når jeg spørger informanterne, hvorvidt der er valide forklarings- og argumentationssekvenser i synopsisen, så forholder de sig kun til det på lokalt niveau og sætter det ikke i relation til problemformuleringen. Det er også kun H3, der kommenterer problemstillingerne. Hun skriver om den anden og den tredje, at de *kan* lægge op til "årsagsforklaringer", men at de også kan lægge op til "redegørelse" (eller fremlæggelse).

Delkonklusionsafsnittet bliver kommenteret af H3 og de tre religionsinformanter. H3 finder, at de to spørgsmål i anden og tredje delkonklusion lægger op til henholdsvis "årsags- og argumentationssekvens" og "redegørelse". Hvorfor hun ser denne forskel, uddyber hun ikke. De tre religionsinformanter mener, at kursisterne i den første delkonklusion forklarer, eller rettere definerer, hvad sammenhængskraft er. R1 og R2 mener, at der i den anden delkonklusion kan lægges op til forklaringer på, "hvilken påvirkning Grundtvig og Kierkegaard har haft på dansk kultur". Når kursisterne i bullet point 1 under denne delkonklusion skriver: "Grundtvig og Kierkegaards holdninger", kommenterer R2:

*Her udpeges et område som forklaring på de to personers betydning, men meget generelt – og det vil jo være noget, man til en eksamen vil spørge ind til – Hvilke holdninger havde de? Hvordan var de med til at påvirke dansk kultur osv.*

Informanterne er i en vis forstand i tvivl om, hvorvidt man kan tale om forklaringssekvenser i de tre første afsnit af synopsisen. Det hænger sammen med informanternes forståelse af synopsisen som genre – der er tale om stikord til, hvad kursisterne har tænkt sig at sige ved den mundtlige eksamen.

Når det kommer til konklusionen, har kursisterne valgt at skrive sammenhængende tekst. Som nævnt ovenfor er der reelt tale om en parafrasering af nogle pointer fra en af de tekster, som indgår i det kompendium, som lærerne har udleveret til gruppen, og som kursisterne afkoder, at lærerne nok opfatter som den tekst, der sammenfatter det spørgsmål, de arbejder med. De fremlægger altså teksten som svaret på deres problemformulering, og dermed er delkonklusioner og konklusion dekoklet. De første anvendes ikke som belæg for, at konklusionen er et fagligt validt svar på problemformuleringen.

H3 er inde på dét, når hun spørger: "Hvorfor inddrages der ikke noget af den reelle analyse i konklusionen". Svaret synes at være, at kursisterne i delkonklusionerne stiller kontrolspørgsmål til de andre tekster i kompendiet til sig selv.

Men hvorom alting er, informanterne peger på og kommenterer de forklaringssekvenser, de finder i konklusionen.

S1 pointerer, at kursisterne ikke argumenterer for deres påstand om, at "udviklingen" har ført til, at "den politiske nationalitet" og ikke "de fælles kulturelle elementer" dominerer i vore dage.

S2 kommenterer den samme sekvens og siger, at den svækkes af, at "ordet udvikling ikke kvalificeres". Han tilføjer, at de to næste forklaringssekvenser er nogenlunde valide og må forstås som, "at tilliden binder os sammen skyldes, at noget andet er på retur", og "sammenhængskraften ændres, fordi globaliseringen foregår".

S2 savner dog en samfundsfaglig hjemmel for, at man kan forklare på den måde, men det er nok ikke helt klart, om han tænker på en strukturforklaring eller en aktørforklaring, en kausal forklaring eller en intentionel forklaring (jf. note 2).

R1 er tilsvarende inde på, at kursisterne mangler belæg – eller måske snarere faglig hjemmel – for deres påstande. Hvorfor har "udviklingen" ført til, at den politiske nationalitet er dominerende? Hvorfor har "tillid" afløst "kulturel nationalitet" som det, der skaber sammenhængskraft? Hvorfor er "globaliseringen" årsag til, at sammenhængskraften ændrer sig? Hun tilføjer, at synopsis mangler intern sammenhæng, fordi kursisterne i konklusionen ikke som i resten af opgaven begrænser sig til tiden før 1849.<sup>6</sup> Hun påpeger altså, at synopsis mangler kohærens, fordi analysedelen med dens delkonklusioner adresserer en anden periode end konklusionen. R3 konstaterer, at "udviklingen" og "globaliseringen" anvendes som årsager i forklaringssekvenserne, og hun tilføjer, at det kommer til at stå som påstande – hun mangler altså også faglig hjemmel – fordi kursisterne "ikke trækker på de faglige punkter fra delkonklusionerne". Jeg går ud fra, at R3 dermed henviser til, at en reference tilbage til arbejdet med Grundtvig og Kirkegaard kunne anvendes som belæg for, at "de fælles kulturelle elementer" tidligere har domineret. Her må man også spørge, om R3 tænker i kausale eller intentionelle forklaringer. Endelig skal det nævnes, at R3 som den eneste savner kausale konnektorer, der markerer, at kursisterne tænker i årsagssammenhænge.

H1 savner også hjemmel for, at de belæg, der gives for påstandene, er fagligt relevante. Når kursisterne skriver, at sammenhængskraften har været "domineret af de fælles kulturelle elementer", men at det nu er "den politiske nationalitet", der er dominerende, savner hun en inddragelse af, "hvilke historiske kræfter der har haft hegemoni til at bestemme begrebets [sammenhængskraft] indhold til forskellige tider. Og hvorledes, ved brug af hvilke kildetyper, denne hegemoni kan

konstateres/måles". H1 efterlyser altså i et aktørperspektiv intentionelle forklaringer: Hvem er det, der har haft magt til at gøre noget, der har ført til ændringer? Og hun efterlyser også en metodebevidsthed hos kursisterne: Med hvilke data/kilder kan man vise det? Det kræver også en forklaring, der altså ikke adresserer det faglige indhold, men den faglige metode. Endvidere efterlyser H1 i et strukturperspektiv årsagsforklaringer. Hun siger, at det "ikke er muligt at finde ud af om [kursisterne mener, at] de forandringsdeterminanter der tidligere var afgørende fortsat spiller en afgørende rolle". H1 savner således faglig hjemmel for de belæg, som kursisterne leverer, og hun savner, at kursisterne kan operere både med intentionelle forklaringer og årsagsforklaringer.

Som i forbindelse med biologirapporten gælder det her, at informanterne er diskurs-orienterede. Kun R3 adresserer det tekstuelle, når hun siger, at hun savner kausale konnektorer, men informanterne forholder sig ikke til, hvordan en fagligt valid forklarings- eller argumentationssekvens opbygges tekstuel. De nævner, at der skal være faglig hjemmel for de påstande, som kursisterne kommer med, men det sker på et generisk plan. Selvom S2 konstaterer, at der "ikke [er] meget samfundsfag i synopsen", og selvom H1 savner indholdsfuld og metodisk præcision, er det dog bemærkelsesværdigt, at informanterne forholder sig generisk og overfagligt til spørgsmålet om, hvad fagligt valide forklarings- og argumentationssekvenser er. Det kan hænge sammen med, at de faglige mål i læreplanen (dvs. kompetencemålene) er defineret for KUL som faggruppe og ikke for de enkelte fag. På den anden side refererer de enkelte faglige mål tilbage til de tre fag, fx at kursisterne skal kunne "redegøre for forskellige livsanskuelser, religioner og politiske holdninger".

Heller ikke KUL-informanterne forholder sig til, hvad forklaringerne skal anvendes til, altså brugsaspektet. Som nævnt ovenfor finder de lærere, der gav respons til denne synopsis, det anerkendelsesværdigt, at kursisters strategi er at fremlægge de tekster, de har læst i undervisningen og har fået udleveret i opgavekompendiet. Man kan diskutere, om informanterne i forlængelse af dette accepterer, at det krav, man kan stille til kursisterne, er, at de skal kunne fremlægge andres forklaringer, eller om de efterlyser selvstændigt, undersøgende arbejde. For det sidste kunne tale, at flere af informanterne undrer sig over, at fund fra delkonklusionerne ikke aktiveres i forbindelse med hovedkonklusionen. Dermed viser der sig måske en kritik af, at kursisters formål er at lagre og strukturere viden i stedet for at udvikle viden og kundskab.

Den alment fagdidaktiske udfordring i forlængelse af denne case er, hvordan man kontekstualiserer 'forklaring' og 'argumentation' til en sammenhæng, hvor kursisterne skal anvende skrivehandlingerne i tre forskellige fag i fagligt samspil i selvstændigt undersøgende arbejde. Altså hvordan de på et fagligt grundlag

kan argumentere for et synspunkt på virkelighedsnære, fællesfaglige problemstillinger. Som i biologi må det være intentionen at opstille læringsmål i forhold til tekstfremstillingskompetence, diskursbeherskelse og brug/ anvendelse, der understøtter det dannelsesorienterede formål med undervisningen. Min pointe er altså, at der må opstilles mål, der gør det muligt for kursisterne at få en reflekteret forståelse af, hvad det vil sige at 'kunne' KUL på et gymnasialt niveau, og hvad man 'kan' eller 'gør' med historie, samfundsfag og religion i det problemløsende arbejde i fagligt samspil. Dvs. der må rettes fokus mod de tre fags forskellige erkendelsesinteresser, og på om kursisterne kan benytte årsagsforklaringer, funktionelle forklaringer og intentionelle forklaringer (jf. note 2) – og i givet fald hvordan.

## Diskussion

I de to cases ses det, at lærerne har fokus på faglig diskurs, når de taler om forklaring og argumentation i elevernes faglige tekster. Mere præcist: de har fokus på, hvordan og om eleverne skriftligt reproducerer og gengiver den faglige diskurs, sådan som den er forelagt for dem i lærebøger, kompendier, undervisning mv. Lærerne synes at indskrive sig i en reproduktivt orienteret didaktik, der står i modsætning til læreplanernes medborgerskabsdiskurs. Den synes informeret af en didaktik, der vægter problemorienteret og kundskabsudviklende arbejde, og hvor eleverne forventes at være ekspansive i den forstand, at de skaber ny viden for sig selv.

Spørgsmålet om tekstfremstillingskompetence og spørgsmålet om teksternes brug kommenterer lærerne stort set ikke på. Det betyder, at lærerne ikke kommenterer på, hvordan eleverne tekstuel skal konstruere forklarings- og argumentationssekvenser, og hvordan det realiseres fagspecifikt. Jeg formoder, at lærerne har en tavs viden om, hvordan man 'gør' deres fag, og at de formidler den til eleverne ved at rette, når eleverne ikke holder sig til diskursens konventioner – enten fordi de udtrykker sig 'upræcist' eller i et hverdagsprog på baggrund af hverdagserfaringer. At gøre faget implicerer tilsyneladende heller ikke, at eleverne skal producere selvstændige forklaringer og argumentationer. De skal blot gengive andres. Det betyder endvidere, at lærerne synes at have den opfattelse, at eleverne i deres tekster skal positionere sig som aktører, der viser, at de kan gengive den viden, som lærerne har forelagt dem. Tekstfremstillings- og brugsaspektet er underkommunikeret i lærernes svar til mig, og man må forestille sig, at de også er underdidaktiseret i undervisningen. Her er der brug for læringsmål som didaktisk redskab.

Det er også nødvendigt at formulere læringsmål, der tager udgangspunkt i, hvordan man kan aktivere elevernes erfaringsbaserede forforståelse i forbindelse

med deres vej ind i den faglige diskurs. I biologi-casen er der et eksempel på, at eleven anvender en erfaring som hjemmel for at slutte, som han gør. En diskussion af denne slutnings karakter kan være udgangspunktet for en refleksion over erfaringsbaseret-praktisk hjemmel over for faglig-teoretisk hjemmel.

Jeg ser det sådan, at de to sammenhængende og store udfordringer i et sammenlignende skriveidaktisk perspektiv er følgende:

For det første er det nødvendigt, at lærerne opstiller konkrete læringsmål i de enkelte fag, der kan guide elevernes appropriering af fagenes medierende redskaber og deres ekspansive anvendelse af dem i arbejdet med konkrete og fagligt relevante problemer. Det er vigtigt at skabe undervisningspraktikker, herunder skrivepraktikker, hvor eleverne kan kontekstualisere viden i problemorienteret arbejde.

For det andet er det nødvendigt at sikre, at eleverne ikke bliver guidet til pseudoviden (jf. Carlgren i dette nr. af *CURSIV*). Det kræver, at man undgår praktikker, hvor læringsmål anvendes som styringsredskaber, og hvor man tester kontekstafhængig viden, og i stedet arbejder med kontekstualiserede nøgleproblemer, og at didaktiktraditionens insisteren på, at lærerne har licens til at formulere læringsmål i et dannesperspektiv, fastholdes.

Den alment fagdidaktiske udfordring for lærerne i forlængelse af de to cases er, hvordan man kontekstualiserer 'forklaring' (dvs. det at give fagligt valide konklusioner) og 'argumentation' (dvs. det at argumentere for, at opgavens konklusioner er holdbare) til en sammenhæng, hvor eleverne anvender disse i selvstændigt undersøgende arbejde i fagene. Altså koblingen til det dannende formål med undervisningen. Jeg foreslår en fokusering på sekvenserende og stilladserende læringsmål i de følgende tre bullet points – der refererer til den bakhtinske ytringstrekant (Bakhtin, 1997):

- Opbygning af elevernes tekstfremstillingskompetence og evne til tekstuelt at udføre skrivehandlinger – ikke kun som gengivelse af andres brug af skrivehandlinger, men også med egen stemme.
- Opbygning af elevernes diskurskompetence. Arbejde med, at de kan opstille kriterier for, hvornår forklaringer er fagligt valide: Hvilke fagbegreber skal anvendes? Hvordan skal relationen mellem påstand, belæg og hjemmel være? Hvilke initialbetingelser skal med?
- Opbygning af elevernes dannelse. Arbejde med, at eleverne kan få deres egen faglige stemme og kan forklare og argumentere i forbindelse med selvstændigt undersøgende arbejde.

Lærerne må opstille sekvenserende og stilladserende læringsmål for dette og herunder reflektere over, hvordan eleverne med udgangspunkt i deres



erfaringsbaggrund og i deres møde med faget kan nå disse mål og tilegne sig disse kompetencer. Dvs. hvordan kan eleverne få en reflekteret forståelse af, hvad det vil sige at 'kunne' eller 'gøre' fag på et gymnasialt niveau. Fx af hvad det vil sige at gennemføre empiriske undersøgelser i biologi eller at fortolke med udgangspunkt i kilder i kultur- og samfundsfagsgruppen – og i begge tilfælde anvende resultaterne i problemorienteret arbejde.

## Noter

- 1 I regeringens udspil til en gymnasiereform fra 2016 tales om nationale mål og resultatmål. Dvs. styringsmål. De adresserer ikke de enkelte fag, men gymnasiets overordnede mål: at udfordre alle elever, at flere elever starter på en videregående uddannelse og at trivslen øges. Se side 41 i udspillet: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/raelevtilstuderende>
- 2 Føllesdal et. al. (1990) skelner mellem tre forklaringstyper: årsagsforklaringer, funktionalistiske forklaringer og formåls- eller intentionelle forklaringer. Den første søger en bevirkende årsag til en begivenhed og siger, at hvis de og de initialbetingelser er til stede, vil Y altid blive efterfulgt af X. Denne forklaringsform er gyldig i alle videnskaber. Den anden, der er gyldig i biologi og ifølge nogle videnskabsteoretikere også i fx sociologi, siger, at egenskaben X findes hos en given organisme, fordi X har bedre konsekvenser for organismens reproduktionsevne end alle nærliggende alternativer. Denne forklaringstype må ikke forveksles med den klassiske teleologiske. Den tredje, der er gyldig i humaniora og samfundsvidenskab, siger, at en handling udføres, fordi den ifølge den handlendes opfattelse er det bedste middel til at nå et formuleret mål.
- 3 For en problematiserende diskussion af denne tredeling, se Dagsland (2015).
- 4 Et forløb i 1. g på stx, der introducerer til kemi, biologi og naturgeografi.
- 5 I kultur- og samfundsfagsgruppen på hf indgår samfundsfag og religion på C-niveau. Historie er på B-niveau.
- 6 Delkonklusionen inddrager også Estrup og rækker dermed reelt længere frem end til 1849, men det ændrer selvfølgelig ikke ved R1's pointe.

## Referencer

- Bakhtin**, M.M. (1997). *Frågan om talgenrer*. I: E.H. Aurelius & T. Götselius (red), *Genre teori* (s. 201-239). Lund: Studentlitteratur.
- Carter**, M. (2007). Ways of knowing, doing and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418. Lokaliseret 26. juli 2016 på [http://www.jstor.org/stable/20456952?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/20456952?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Christensen**, T.S. (2011). Formål og ambitionsniveau i sammenlignende fagdidaktik. I: E. Krogh & F.V. Nielsen (red), *Sammenlignende fagdidaktik. CURSIV*, (7), 169-174. København: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Dagsland**, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. I: H. Otnes (red), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget.

- Engeström, Y.** (1998). Den nærmeste udviklingszone som den centrale kategori i pædagogisk psykologi. I: M. Hermansen (red), *Fra læringens horisont* (s. 111-140). Århus: Klim.
- Engeström, Y.** (2012). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I: K. Illeris (red), *49 tekster om læring* (s. 443-466). Frederiksberg: Samfundsfagslitteratur.
- Evensen, L.S.** (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J.** (1990), *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B.** (2001). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Habermas, J.** (1969). Erkenntnis und Interesse. I: *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'* (s. 146-168). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hobel, P.** (2012). Når innovation og fagligt samspil sætter fag under pres – et casestudie. I: E. Krogh & F.V. Nielsen (red), *Sammenlignende fagdidaktik 2. CURSIV*, (9), 159-183. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- Hobel, P.** (2015). Skriveridentitet i fagligt samspil på hf. I: E. Krogh, T.S. Christensen & K.S. Jakobsen (red), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 137-172). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hobel, P. & Christensen, T.S.** (2012). Innovative evner og de gymnasiale uddannelser. I: M. Paulsen & S.H. Klausen (red), *Innovation og læring. Filosofiske og kritiske perspektiver* (s. 49-74). Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Ivanic, R.** (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jensen, J.S.** (2015). Om religionsvidenskabelige teori- og metodeproblemer i en videnskabsfilosofisk og -teoretisk ramme. I: T. Jensen & A. Geertz (red), *Religionsforskningen før og nu II: Nyere tid* (s. 45-91). København: Gyldendal.
- Keiding, T.B.** (2013). Læringsmålsorienteret didaktik. I: A. Qvortrup og M. Wiberg (red), *Læringsteori & didaktik* (s.379-399). København: Hans Reitzels Forlag
- Klafki, W.** (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive didaktik. I: S. Hopmann & K. Riquarts (red), *Didaktik and/or curriculum* (s. 187-198). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Klafki, W.** (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.

- Krogh, E.** (red). (2010). *Videnskabsretorik og skriveidaktik* (Gymnasiepædagogik nr. 77, 2010). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Lokaliseret 26. juli 2016 på <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/09/Videnskabsretorik-og-skriveidaktik-Rapport-om-et-forsknings-og-udviklingsprojekt-med-deltagelse-af-Avedøre-Gymnasium-og-Hf-Kongsholm-Gymnasium-og-Hf-samt-Syddansk-Universitet.-.pdf>
- Krogh, E.** (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. I: E. Krogh & S.E. Holgersen (red), *Sammenlignende fagdidaktik 3. CURSIV*, (13), 13-36. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, (DPU), Aarhus Universitet.
- Krogh, E.** (2015). Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme. I: E. Krogh, T.S Christensen & K.S. Jakobsen (red), *Elevskrivere i gymnasiet* (s. 137-172). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Jakobsen, K.S.** (red). (2015). *Elevskrivere i gymnasiet* (s. 137-172). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mattiesen, C.** (2015). (U)synlig læring og modeltekster. *Rhetorica Scandinavica*, 70, 51-73.
- Nielsen, F.V.** (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: K. Schnack (red), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 25-46). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ongstad, S.** (2006). Fag i endring. Om didaktisering af kunnskap. I: S. Ongstad (red), *Fag og didaktik i lærerutdanning – kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prior, P.** (2008). A sociocultural theory of writing. I: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red), *Handbook of writing research* (s. 54-66). New York: The Guilford Press.
- Schnack, K.** (1998). Handlekompetence. I: N.J. Bisgaard (red), *Pædagogiske teorier* (3. udg.) (s. 15-30). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K.** (2001). Mål. I: L.J. Muschinsky & K. Schnack (red), *Pædagogisk opslagsbog* (5. udg.). København: Chr. Ejlers Forlag.
- Shanahan, T. & Shanahan C.** (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*, 32(1) 7-18.
- Solheim, R. & Matre, S.** (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprojektet". *Viden om læsning*, 15, 76-89.
- Säljö, R.** (2003). Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv. København: Hans Reitzels Forlag.

- Togeby, O.** (2014). *Bland blot genrerne – ikke tekstarterne! Om sprog, tekster og samfund*. Frederiksberg: Samfundsfagslitteratur.
- Tyler, R.W.** (1974). *Undervisningsplanlægning*. København: Chr. Ejlerts Forlag.
- Voloshinov, V.N.** (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.
- Undervisningsministeriet** (2013a). Stx-bekendtgørelsen. Bilag 4: Elevernes studieforberevende skrivekompetencer - stx, juni 2013. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil4>
- Undervisningsministeriet** (2013b). Hf-bekendtgørelsen. Bilag 2: Kursisternes studieforberevende skrivekompetencer - toårigt hf, juni 2013. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579>
- Undervisningsministeriet** (2013c). Hf-bekendtgørelsen. Bilag 14: Kultur- og samfundsfaggruppe - toårigt hf, juni 2013. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579#Bil14>
- Undervisningsministeriet** (2013d). Stx-bekendtgørelsen. Bilag 45: Naturvidenskabeligt grundforløb - stx, juni 2013. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil45>
- Undervisningsministeriet** (2013e). Stx-bekendtgørelsen. Bilag 14: Biologi C - stx, juni 2013. Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil14>
- Vygotsky, L.S.** (2004). Problemstillinger i undervisningen og den intellektuelle udvikling i skolealderen. I: G. Lindquist (red), *Vygotsky om læring og udviklingsvilkår* (s. 267-292). Århus: Klim.
- Wertsch J.** (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westbury, I.** (1995). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum? I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red), *Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition* (15-39). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Malwah, New Jersey.

## Bilag 1: Biologirapport

### Bilag 1: Gærforsøg: Biologirapport 4/30/2015 12:41:00 PM

#### 1 Gærforsøg

##### Formål:

Jeg ønsker at finde ud af i hvilken temperatur gær opfører sig bedst i, i forhold til hvor meget kuldioxid det producerer, eller hvor aktiv gæret er.

#### 5 Teori:

Gær er en svamp, som laver af kulhydrater. Ved fordøjelsen af kulhydrat danner og udskiller gærcellerne kuldioxid. Når vi bager med gær fanges kuldioxiden i dejen som luftlommer, det for dejen til at hæve og giver brødet en luftig tilstand.

##### Hypotese:

- 10 Jeg forventer at det lunkende vand er det hvor gæren er mest aktiv (30-40 grader), fordi man også bruger lunket vand til at bage brød med for at få det til at hæve bedre.

##### Materialer:

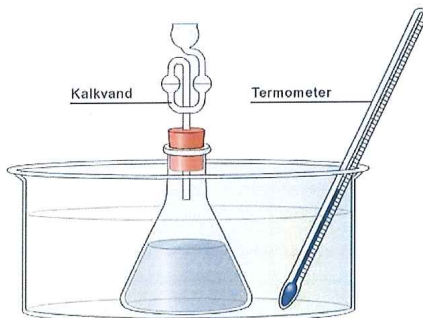
- En balje med vand i en bestemt temperatur
- En kolbe med 150 ml vand i
- 15 • 20g gær
- 20g sukker
- Et gærrør
- En prop
- Et termometer

#### 20 Metode:

I en glas kolbe blev 20 g. gær og 20 g. sukker opløst i 150 ml vand ved 50 grader. Derefter blev kolben placeret i et vandbad ved 20 grader med et gærrør i som indeholder den maksimum mængde vand.

Kolben står i ro i 3 minutter, inden dataopsamlingen går i gang. I løbet af 1 minut tælles

- 25 boblerne der ses i gærrøret, antallet noteres ned i skema 1. Der tælles i 20 minutter

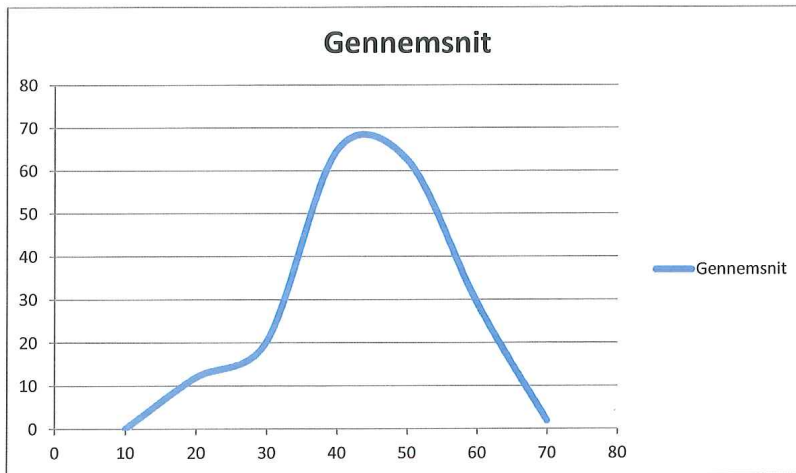


## Resultater

30-04-2015 12:41:00

### Resultater for gærforløb:

Klassens samlede gennemsnitlige resultater:



Resultaterne viser at målingerne godt kan svinge lidt fra forsøg til forsøg, det er derfor at det er vigtigt at gennemgå et forsøg mere end en gang.

30 f.eks. 50 grader viste den første måling at der i gennemsnit kom 35.35 bobler/min. I anden måling viste det sig at der i gennemsnit kom 89.5 bobler/min. Hvilket vil sige at gennemsnittet for 50 grader er 62.53 bobler/min.

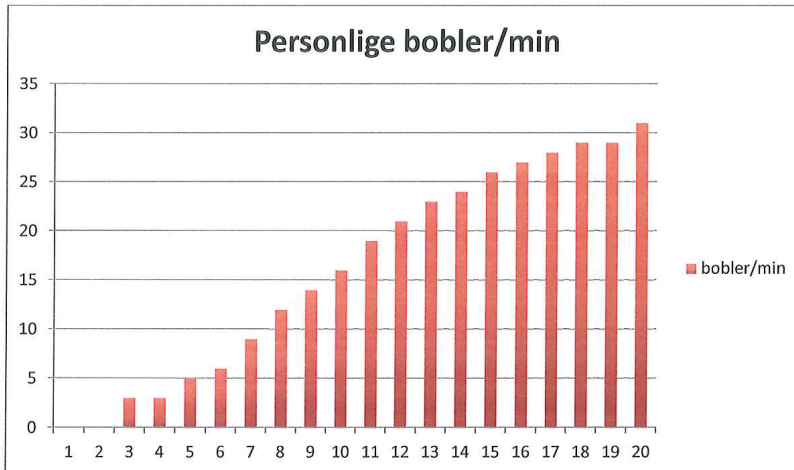
Gæren er mest aktiv ved 40 graders varme, hvor der dannes 64,9 bobler/min. Der hvor boblerne er mindst aktive er ved 10 graders varme, der producerede gæren slet ingen

35 bobler. Ved 70 producerede den 1,9 bobler/min,

Grunden til at grafen starter ved 10 grader og ikke 0 grader er, at vi ikke gennemførte forsøget med 0 grader, fordi der ingen reaktioner ville forekomme på grund af at temperaturen ville være for lav for gæret.

## Diskussion

Egne resultater ved 20 grader:



- 40 Under 20 grader kan vi se, at boblerne pr. Minut stige gradvist, hvilket vil sige at det ikke er en dårlig temperatur for gæren at leve i, men den er heller ikke helt optimal, fordi det tager noget tid før den for alvor begynder at producere noget kuldioxid. Der produceres ca. 16,25 bobler pr. Minut, hvilket vil sige at det er den tredje dårligst temperatur af dem vi har testet i.
- 45 Resultaterne viser at gæren aktivitet stiger gradvist indtil vi når omkring 50 grader. Herefter falder aktiviteten. Ved en temperatur over 50 grader nedsættes enzymernes aktivitet, og derfor også gærens. Nogle af gærcellerne dør, og derfor falder kuldioxidproduktionen. Det er meget sjovt at tænke på, at gærcellerne dør hvis temperaturen stiger over 50 grader. Gærcellerne befinder sig nemlig bedst lige imellem 30 og 40 grader. På den måde har
- 50 gærcellerne det lidt på samme måde som mennesket, når temperaturen overstiger 37 grader har vi det ikke godt.

Fejlkilder:

- En fejlkilde kunne være hvis vandet ikke er blevet holdt på den rigtige temperatur gennem hele forsøget

55

- Man kunne også havde risikeret at misse nogle bobler i perioder hvor boblerne kom hurtigt efter hinanden.

## Konklusion

Min hypotese med at gæren ville være mest aktiv i 30-40 grader varmt vand holdt stik, da de antal grader der var mest aktivitet var 40. På en måde fik jeg bekræftet min hypotese, og

59

konkluderet at det er bedst at bruge lunket vand ved bagning af brød.



## Bilag 2: Synopsis fra Kultur- og samfundsfagsgruppen

### BILAG 2: "Danskhed" SYNOPSIS FRA KULTUR- OG SAMFUNDSFAGSGRUPPEN

Titel på emne og angivelse af fagkombination:

1 Danskhed

Historie, samfundsfag og religion

Problemformulering:

Hvad er sammenhængskraften i DK?

5 Problemstillinger:

1. Hvad forstår man ved sammenhængskraft?
2. Hvilken påvirkning har Grundtvig og Kirkegaard haft på dansk kultur?
3. Hvilken rolle har Estrup haft for det danske demokrati?
4. Hvordan er det danske Demokratis opbygning?

10 Delkonklusion:

- Hvad forstår man ved sammenhængskraft?
  - Det der binder et folk sammen til en nation.
  - Politisk og kulturel nationalisme
  - Tillid til det danske system
  - Hvad truer sammenhængskraften
- 15 - Hvilken påvirkning har Grundtvig og Kirkegaard haft på dansk kultur?
  - Grundtvig og Kirkegaards holdninger
  - Hvad var Grundtvig og Kirkegaard enige om og hvad var de uenige om.
  - Hvilken påvirkning har de haft på demokratiet?
- 20 - Hvilken rolle har Estrup haft for det danske demokrati?
  - Hvem er Estrup
  - Provisoriske love
  - Attentatet på Estrup
  - Tiden efter Estrup
- 25 - Hvordan er det danske demokratis opbygning?
  - Slesvig/Holsten
  - 22. marts 1848 (kongen danner det første ministerium)

30

- 5. juni 1849 (Første grundlov underskrives)
- Den dømmende, udøvende og lovgivende magt
- Stemmeret

#### Konklusion:

35

Sammenhængskraften, det som binder et folk sammen som en nation, er et flydende begreb der hele tiden er under udvikling. Det kommer til udtryk ved at se på de forskellige generationer og deres mening om hvad der binder danskerne sammen. Tidligere var sammenhængskraften i Danmark domineret af de fælles kulturelle elementer bl.a. religion, historie og traditioner. Udviklingen har ført til at det er den politiske nationalitet er dominerende nu. Tilliden til det danske system og tilliden blandt borgerne er noget der binder os sammen i dag, hvor den kulturelle nationalitet træder i baggrunden. Idet at sammenhængskraften ændre sig er det svært at spå om hvor den er på vej hen, men globaliseringens indflydelse vil være meget synlig.

39

#### litteraturliste:

- 1) "kærlighed til staten holder Danmark sammen" fra:  
<http://videnskab.dk/kultursamfund/kaerlighed-til-staten-holder-danmark-sammen>
- 2) "det politiske hos Kirkegaard og Grundvig" fra:  
<http://www.kristeligtdagblad.dk/artikel/183230:debat--SVEND-AUKEN--Det-politiske-hos-Kirkegaard-og-Grundvig>
- 3) "Estrup, attentatforsøget på J.B.S" fra:  
<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/estrup-attentatforsoeget-paa-jbs/>
- 4) "Dagens Nyheder: attentat paa konseilspræsidenten" fra:  
<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/-c3be84559f>
- 5) "Fokus kernestof i historie, fra oplysningstid til imperialism side 114-122" Fra Historie kompendiet (side 27-35)
- 6) "Nationale identiteter" fra Historie kompendiet side 92-93

## English summary

### Learning goals and comparative writing didactics

This article discusses learning goals in upper secondary schools in Denmark. Unlike in primary and lower secondary schools, in upper secondary schools, learning goals are not standardized. The article raises the following question: In a Bildung-perspective, is it advisable that teachers are responsible for determining subject learning goals? The article focuses on written work within school subjects and examines how teachers in upper secondary schools position evaluate explanation- and argumentation-sequences in texts written by the students. The study shows that the teachers place great emphasis on students' ability to reproduce subject content in written form. Knowledge production, the development of personal stances and suggestions for taking action are not prioritized to the same extent. Building on this finding, the article concludes that the formulation of learning goals on all these levels is a necessity. This has to be done by teachers in the context of teaching academic writing. Finally, the article proposes linking subject-specific learning goals and Bildung-oriented goals, based on the theory of expansive learning.

*Keywords:* learning goals, Bildung, writing acts, explanation, argumentation, subject orientated didactics, writing didactics.

---

# Idealer og realiteter i målorienteret undervisning

**Af Jens Dolin**

## **Resumé**

Artiklen undersøger implementeringen af en målrettet, kompetenceorienteret undervisning i de naturvidenskabelige fag. Udviklingen herimod kan ses som en styrkelse af en læringsorienteret tilgang i undervisningen eller som et naturligt skridt i indførelsen af en test- og målekultur i uddannelsessystemet. Ved at se de aktuelle curriculumtiltag som fx folkeskolens nye Fælles Mål i et større uddannelsespolitisk lys vil artiklen belyse spændingsfeltet mellem den ideale forståelse af tiltagene og den mere præstationsfikserede.

En afgørende forudsætning for en (kompetence)målorientering er at det er muligt at evaluere kompetencerne validt og pålideligt. Et vigtigt element heri er at kunne opstille en læringsprogression for de enkelte kompetencer. Dette var en central del af EU-forskningsprojektet ASSIST-ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education). Et af projektets forskningsspørgsmål lød: Er det muligt at arbejde målorienteret, dvs. er lærere i den danske skole i stand til at vurdere elevers grad af målopfyldelse og bruge det (formativt) i undervisningen, og hvilke konsekvenser har det for undervisningen at forsøge at gøre det i en dansk kontekst? Artiklen vil beskrive arbejdet med dette forskningsspørgsmål med fokus på lærernes vanskeligheder ved at præcisere og dermed operationalisere og implementere abstrakte kompetencer, som fx modelleringskompetencen, inden for konkrete naturvidenskabelige fagområder. Artiklen vil

desuden diskutere hvorvidt en undervisning der er stærkt målstyret efter nogle fastlagte progressionstrin, fremmer en instrumentalisering af undervisningen.

*Nøgleord:* målorientering, evaluering, progression, kompetencer, præstationsmål, mestringsmål.

## **Baggrunden for og udformningen af de nye Fælles Mål**

Fælles Mål (FM) blev første gang introduceret i 2003 og revideret i 2009 – med det formål at sikre en målstyring af undervisningen i folkeskolen. Den øgede målorientering kan ses som en del af den New Public Management-bølge der skyllede ind over uddannelsessystemet i løbet af 00'erne, ligesom den gjorde over hele resten af den offentlige sektor – politikerne ville vide om de fik 'value for money' (Greve, 2002). Dette krævede målbare data og indførelse af en evalueringskultur. PISA var en central del af denne bølge og blev sammen med et OECD-review (Mortimer et al., 2004) brugt som løftestag for øget målstyring og krav om at opbygge en evalueringskultur. Såvel PISA-testene som OECD-reviewet er blevet grundlæggende kritiseret som beslutningsgrundlag for vidtrækkende uddannelsespolitiske beslutninger (Goldstein, 2004; Hopmann, Brinek & Retzl, 2007). Danske elever præsterede middelmådigt i PISA-testene, og selv om testene uden tvivl måler aspekter af elevers faglige kunnen, er såvel testenes tekniske udformning som deres evne til at måle nogle af de bredere kompetencemål fra Fælles Mål problematisk (se fx Dolin, 2008; Krogh & Dolin, 2011). Hvor PISA dog er baseret på et omfattende psykometrisk grundlag, var OECD-rapporten skrevet af fire udlændinge og baseret på ti dages besøg i Danmark. De konkluderede bl.a. at danske skoler manglede en evalueringskultur, og anbefalede klarere nationale målsætninger og indførelse af testsystemer – men frarådede utvetydigt, med henvisning til erfaringer fra England, at resultaterne på skoleniveau blev offentliggjort. Reviewets svage grundlag kan bl.a. illustreres ved hjælp af et studie som undersøgte den naturfaglige evalueringskultur i folkeskolen (Dolin & Krogh, 2008). Dette studie konkluderede på baggrund af en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse at danske naturfaglærere evaluerede deres elever ganske hyppigt og med anvendelse af varierede evalueringsformer. De to eksempler, PISA-testene og OECD-reviewet, er medtaget for at vise hvorledes politiske beslutninger – også inden for uddannelsesområdet – ikke nødvendigvis er baseret på forskning eller feltets egne erfaringer, men nok så meget på politiske holdninger. Folkeskolens nationale tests blev da også besluttet indført i 2005, og med megen forsinkelse afholdt fra 2010, for at muliggøre måling af elevers faglige udvikling (og udveksling af de forskellige skolers resultater på kommuneniveau blev hurtigt resultatet).

Som et yderligere kuriosum kan nævnes at forskning klart viser at eventuelle fordele ved indførelse af test ofte overskygges af en række negative konsekvenser (Nordenbo et al., 2009). Men de indførtes alligevel fordi politikeres ønske om kontrol baseret på kvantitative målinger står over forskeres og læreres påvisning af at vigtige mål ikke kan indfanges af de anvendte metoder, og at testene ikke virker i praksis (Krogh & Dolin, 2011; Folkeskolen, div.år).

Denne historie er vigtig at have som baggrund for det øgede fokus på målorienteret undervisning som indførelsen af de nye Fælles Mål i 2015 kan ses som udtryk for. Selv om de nye Fælles Mål i sig selv kan synes 'målneutrale' og at have ideale formål, indførtes de i nogle uddannelsespolitiske rammer som både internationalt og nationalt lægger vægt på præstationer og sammenligning af præstationer.

Indførelsen af de nye Fælles Mål skal desuden ses i sammenhæng med en bestemt type uddannelsesforskning der fik stor indflydelse i samme periode, nemlig den evidensbaserede uddannelsesforskning. Her har især Hatties bog om synlig og målstyret læring haft stor indflydelse (Hattie, 2009). Den opstiller effektmål for forskellige undervisningsinterventioner og opfylder derfor politikeres ønske om at kvantificere effekten af forskellige tiltag inden for undervisning. Mange af dens konklusioner virker umiddelbart plausible, men har givet anledning til stærk kritik, især fordi de er baseret på statistiske metoder til at udregne netop effektmål, se fx *The Learning Spy* (2014).

På trods af dette øgede fokus på resultater og målopfyldelse viste en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (2012) imidlertid at "... lærerne i den måde, de tilrettelægger og gennemfører undervisning på, ikke synes at efterleve den målstyringspræmis for undervisningen, som 1993-lovgivningen lægger op til, og som Fælles Mål udspringer af" (ibid., s. 7). De Fælles Mål virkede simpelthen ikke efter hensigten.

Undervisningsministeriet igangsatte derfor i efteråret 2013 et arbejde med at udvikle nye forenklede Fælles Mål. På et kick off seminar for forenkling af Fælles Mål i DGI-byen, 10. oktober 2013, redegjorde kontorchef Jacob Hess, Center for Udvikling af Folkeskolen, Afdelingen for Folkeskole og Internationale Opgaver, for formålene med de nye Fælles Mål. Der var to overordnede formål:

- Det skulle være tydeligt for lærere, forældre og elever hvad eleverne skulle kunne
- Målene skulle være et brugbart redskab for lærerne i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Desuden skulle de nye Fælles Mål medvirke til at løfte det faglige niveau indholdsmæssigt, så eleverne på 8. klasse kan det samme som de kan i 9. klasse

i dag, og metodisk, så lærerne får bedre muligheder for målstyret undervisning og undervisningsdifferentiering. At få lærerne til at planlægge og gennemføre undervisningen efter de nye Fælles Mål var et vigtigt formål med arbejdet.

Det fremgik samtidigt at målene skulle være en del af styringskæden for den kvalitetsudvikling som var knyttet til implementeringen af hele folkeskolereformen, hvor de nye Fælles Mål blev knyttet til kriteriebaserede nationale test.

Der blev nedsat 26 arbejdsgrupper, hver bestående af ca. 6 personer (lærere, embedsmænd og forskere/videnspersoner), som blev samlet i 6 faggrupper. Forfatteren til denne artikel var medlem af arbejdsgruppen for geografi, der indgik i den naturvidenskabelige faggruppe.

Undervisningsministeriet havde udarbejdet en stram matrix som de nye læreplaner skulle skrives ind i, idet de nye mål skulle skrives i overensstemmelse med OECD's kvalifikationsramme, der inddeler kravene i viden, færdigheder og kompetencer, hvor især de to sidste kategorier er overlappende. Ud over de (fag) faglige mål, der primært skulle være en omskrivning og rekontekstualisering af de eksisterende Fælles Mål, skulle fagene også beskrive udfoldelsen af tre tværgående temaer, nemlig It-kompetencer, Sproglig udvikling (faglig læsning/dansk som andetsprog) og Innovation og entreprenørskab. Men det er vigtigt at påpege at alle de eksisterende faglige krav skulle bibeholdes, men i en form hvor de blev knyttet til bestemte kompetencer.

Der var ganske stor frihed for naturfagsgruppen til at tolke kompetencebegrebet, og gruppen brugte da også en del energi på at udvikle en fælles forståelse. Baseret på kompetenceformuleringerne i *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser* (Undervisningsministeriet, 2003) og det senere KOMPIS-projekt (Sølborg, Bundsgaard & Højgaard, 2015) blev gruppen enige om at indskrive alle de naturfaglige kompetencer i fire områder: Undersøgelser, Modellering, Perspektivering og Kommunikation. Øvelsen med at få de enkelte fags videnskrav og fagligheder ind i disse kasser var både udfordrende og ret skræmmende. Et fags viden (stof) måtte kun optræde i ét felt, hvilket så skete lidt arbitrært, og alle videnskrav skulle ind i en kompetence - selv om det ikke var naturligt. Det var tydeligt at selve den ministerielle forståelse af kompetence var i modstrid med forskningens opfattelse af kompetence, hvor kompetence ses som "... en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags (tysk)faglige udfordringer" (Undervisningsministeriet, 2004, s. 19). Det at koble bestemte dele af fagenes stofindhold til bestemte kompetencer trækker noget af potentialet ud af kompetencebegrebet og reducerer det til en bestemt måde at undervise i det givne stofområde på. Herved sker der desuden en reduktion af lærernes professionelle råderum.

Det er tankevækkende – og ud fra enhver viden om curriculum- og praksisændringer stærkt kritisabelt – at Fælles Mål-arbejdet ikke indebar ændringer af evalueringssystemet. Der blev fra forskerside spurgt hertil, men svaret var at det måtte komme efterfølgende. Der er ingen tvivl om at arbejdet ville have været anderledes og fået større betydning hvis målbeskrivelserne var blevet koblet til krav om evalueringsformer der kunne indfange graden af målopfyldelse.

## Målorientering – fordele og farer

Målorientering har en dobbeltbetydning som indfanger centrale dele af artiklens pointer: Det er dels et curriculumbegreb, som signalerer at curriculum er beskrevet i måltermer, dvs. læringsmål som eleverne skal nå. Dels er det et motivationspsykologisk begreb, som bruges inden for en bred vifte af 'goal theories' der forklarer elevers motivation – og relationer til fagligt udbytte og en lang række andre forhold – ud fra deres formål med at engagere sig i det faglige arbejde.

Den motivationspsykologiske forskning er omfattende og langt fra entydig i sine konklusioner. Hansen (2015) giver en oversigt over en del af forskningen i sin artikel "At styre efter målet i matematik". I artiklen samler Hansen forskningsfund om en række temaer, herunder betydningen af elevers målorientering for læringsintentioner og læringsudbytte og evalueringens betydning for elevers og læreres målorientering.

Jeg vil bl.a. trække på nogle af de resultater som Hansen refererer i sin artikel, for at belyse det brede spørgsmål som jeg vil forsøge at besvare i denne artikel:

Er det muligt at arbejde målorienteret, dvs. er lærere i den danske skole i stand til at vurdere elevers grad af målopfyldelse og bruge det (formativt) i undervisningen, og hvilke konsekvenser har det for undervisningen at forsøge at arbejde målorienteret i en dansk kontekst?

Den første del af spørgsmålet relaterer sig til curriculumforståelsen af målorientering, altså Undervisningsministeriets brug af begrebet, mens den anden del relaterer sig til den motivationspsykologiske brug af begrebet. Jeg vil her først opridse de motivationspsykologiske forståelser af målorientering, for i næste afsnit at opridse hvad det indebærer at arbejde målorienteret i en curriculumkontekst.

Jeg vil inden for de motivationspsykologiske forståelser af målorientering koncentrere mig om to 'achievement goals', nemlig et mål om at ville lære og udvikle en evne (som i litteraturen benævnes 'mastery goal', 'learning goal' eller 'task goal') og et mål om at ville demonstrere en evne eller undgå at demonstrere manglende evne (i litteraturen benævnt 'performance goal', 'ego goal' eller 'ability goal'). Hansen kalder den første måltype 'læringsmål'. Som Lindhardt (2015) gør opmærksom på giver 'læringsmål' imidlertid en uheldig forvekslingsmulighed



med Undervisningsministeriets brug af læringsmål (nemlig curriculumforståelsen), så jeg vil benævne denne målorientering 'mestringsmål'. Den anden måltype vil jeg kalde 'præstationsmål'. De to måltyper kan defineres således:

*Mestringsmål fokuserer personen på den aktuelle opgave og relaterer sig især til at udvikle kompetence og opnå forståelse og indsigt. Præstationsmål fokuserer personen på selvet og relaterer sig især til hvorledes evner bliver bedømt, og hvorledes man selv præsterer, især i forhold til andre. (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001, s. 77, egen oversættelse)*

Det er en helt central pointe at forskellige målorienteringer hos elever giver forskellige handlinger i læringsituationer og dermed forskelligt læringsudbytte. Som Harlen (2012) udtrykker det:

*Der er stærk evidens for at ydre belønning underminerer den indre motivation.*

[...]

*Der er indikationer på at ydre motivation leder til 'overflade'-læring snarere end 'dyb' læring. (ibid. s. 174, egen oversættelse)*

Orientering mod mestringsmål er positivt relateret til selvtillid, arbejdsindsats, brug af effektive læringsstrategier og lyst til at lære, ligesom elever med en mestringsstilgang sætter sig mål for læringen og har tendens til oftere end andre elever at anvende kognitive og metakognitive strategier (Hansen, 2015, s. 12).

Omvendt kan elevers orientering mod præstationsmål føre til overfladiske læringsstrategier med manglende relationel forståelse og udenadslære (ibid., s. 12). Forskning viser konsistent at elever med præstationsorientering undgår det ukendte og udfordringer, undgår at søge hjælp og er uvillige til at samarbejde med kammerater (Midgley et al., 2001, s. 82-83).

De to orienteringer kan godt være til stede samtidigt, og nogle af præstationsorienteringens positive effekter, såsom bedre eksamensresultater, kan måske kombineres med en mestringsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Men Midgley et al. (2001) understreger at selv om "præstationsmål kan være nyttige for nogle elever i særlige situationer så længe mestringsorienteringen også er høj" (s. 83, egen oversættelse), så er det problematisk når præstation bliver så vigtig for elever at det uddriver mestringsmålene.

Et af de områder hvor elevers forskellige målorienteringer har stor betydning, er ved evaluering og feedback. Feedback, forstået som formative tilbagemeldinger mhp. at fremme læring (Hattie & Timperley, 2007), er i sagens natur rettet mod mestrings, hvorfor den bedst kan bruges af elever med en mestringsorientering, hvorimod elever med en præstationsorientering har sværere ved at få udbytte af

formativ feedback. Elevers målorientering bliver derfor afgørende for dels hvor let eller svært det er at indføre formativ feedback i klassen, og dels hvor effektiv den formative feedback rent faktisk bliver.

Elevernes målorientering udvikles gennem deres erfaringer med skolesystemet. Et skolesystem – og en klasserumskultur – der fokuserer på en bestemt målorientering, vil fremme en sådan målorientering hos eleverne. Det samme gælder lærerne og de orienteringer som de underviser henimod. Lærere vil ofte i deres undervisning orientere sig mod de mål som skolen eller uddannelsessystemet er indrettet efter (Cho & Shim, 2013). Cho and Shim (2013) viser også hvorledes læreres selvtillid og selvværd (self-efficacy) har indflydelse på hvorledes de agerer i et præstationsorienteret system. Lærere med højt selvværd kan i et system præget af konkurrence og resultatmål alligevel tage mestringshensyn, mens lærere med lavt selvværd vil orientere deres undervisning mod præstationsmål.

Netop kompetencetilegnelsen er i fare for at blive tilsidesat ved stærk præstationsorientering, som i sagens natur fokuserer på elevers målopfyldelse gennem evaluering af denne – og her er enkle mål ulige lettere at evaluere end komplekse kompetencer. Det nuværende evalueringssystem, med nationale test og eksamensformer der kun sjældent er tilpasset en kompetenceformulering, og det politiske systems stadige vægt på målbare resultater, understøtter denne frygt.

## **Progression og evaluering som nye fokusområder**

At undervise målorienteret, dvs. målrettet mod elevers tilegnelse af bestemte kompetencer, forudsætter at man er i stand til at opstille nogle operationaliserbare mål, nogle kriterier for at de er opfyldt, og en måde at evaluere deres grad af opfyldelse på. Netop *grad* af opfyldelse er vigtig. Elevers vej til et mål vil være en proces hvor eleven via en række trin gradvist nærmer sig målet. Undervisningen skal derfor være bygget op om en progression inden for det pågældende faglige område. Hvilket progressionstrin den enkelte elev er på, skal desuden kunne bestemmes, dvs. der skal være mulighed for at 'måle' elevens grad af målopfyldelse og sikre eleven feedback herpå, en feedback der også kan angive det næste skridt i progressionen.

Progression og evaluering bliver derfor centrale elementer i en målorienteret undervisning.

## **Evaluering af kompetencer**

Evnen til at kunne bedømme kompetencernes tilstedeværelse er nødvendig for at kunne sikre deres tilegnelse. Vi er her ved en fundamental treenighed i al

undervisning: Der skal være alignment mellem undervisningens læringsmål, den anvendte pædagogik og den anvendte evaluering (Dolin, 2014). Den før omtalte manglende inddragelse af evalueringssystemet i arbejdet med de nye Fælles Mål overlader arbejdet med at etablere denne sammenhæng til lærerne. De eksisterende evalueringsformer er ikke alle velegnede til at vurdere elevers kompetencer, og mange lærere har ikke erfaring med at evaluere kompetencer. Der ligger derfor et stort arbejde i at oversætte kompetenceformuleringerne til læringsmål der er så detaljerede og præcise at de kan operationaliseres uden at der bliver tale om instrumentelle delfærdigheder, og i at opstille en relevant situation hvori kompetencen kan evalueres. Der må opstilles nogle konkrete, observerbare kriterier for den gode faglige praksis inden for givne målområder, og der må opstilles en progression for den kompetente handlen, både for at kunne give formativ feedback og for at kunne differentiere den summative evaluering.

## Progression i kompetencer

Der er grundlæggende to tilgange til progression, 1) en generisk, baseret på en indholdsafhængig taksonomi som fx Blooms taksonomi eller SOLO-taksonomien, eller 2) en indholdsspecifik for et konkret fagligt område, baseret på lærererfaring eller fagdidaktisk forskning.

De generiske taksonomier har været dominerende inden for uddannelsesforskningen og læreplansudvikling. Blooms taksonomi har i årtier været næsten enerådende, bl.a. fordi hele karaktersystemet er bygget op om Blooms kategorier, og fordi kategorierne beskriver traditionelle kognitive udviklingstrin relateret til den daværende dominerende læringsforståelse. I de senere år har SOLO-taksonomien vundet indpas, bl.a. fordi den med sine relationelle kategorier har vist sig anvendelig til beskrivelse af progression i kompetencer, og fordi den lettere indfanger nyere læringsforståelser. Arbejdsgruppen for geografi baserede i begyndelsen arbejdet med de nye Fælles Mål på begge de generiske taksonomier, hvorfor vi sad med de to taksonomiers verber når vi skulle beskrive de faglige progressionstrin.

Men det blev tydeligt at nogle faglige udviklingsforløb ikke kunne beskrives med de generiske taksonomiers progressionsforståelse. Det var en erfaring blandt arbejdsgruppens medlemmer at undervisningen inden for nogle konkrete faglige områder ikke naturligt fulgte et sådant taksonomiforløb. De forskellige elementer i et fagligt område udgør ikke nødvendigvis en logisk sammenhængende kæde. Fx blev færdighedsmålet som er knyttet til modelleringskompetencen inden for evolution, i første fase beskrevet som: "Eleven kan med modeller forklare arters udvikling over tid". Anden fase blev beskrevet: "Eleven kan med modeller

forklare miljøforandrings påvirkning af arters udvikling". Denne tidsfølge afspejler mere den måde man traditionelt underviser i emnet på, end en logisk (lærings)udviklingsfølge. Desuden viste det sig at taksonomiernes nøgleord havde forskellige betydninger og vægt inden for forskellige faglige områder. Resultatet for de nye Fælles Mål blev derfor at taksonomitrinnene blev et pragmatisk mix af generiske taksonomier og konkrete faglige elementer. Hermed nærmede læreplansarbejdet sig internationale tendenser inden for naturfagsdidaktikken. Her arbejdes med at opbygge læringsprogressioner på baggrund af didaktiske analyser af hvorledes elever lærer konkrete faglige områder (Alonzo & Gotwals, 2012). Dette arbejde er meget omfattende og næppe muligt at foretage for alle faglige områder, hvorfor det er op til lærerne selv at opstille og konkretisere en progression af det aktuelle faglige område. Dette blev en af hovedopgaverne i det arbejde med målorientering som indgik i ASSIST-ME-projektet. Artiklens forfatter er koordinator for projektet, som forløber i perioden 2013-2016 og som man kan læse mere om på [www.assistme.ku.dk](http://www.assistme.ku.dk).

## ASSIST-ME's arbejde med evaluering af kompetencer

De hovedproblemer som ASSIST-ME arbejder med, er de nuværende evalueringers manglende evne til at indfange ønskede kompetencer inden for Science, Technology and Mathematics (STM-fagene), og dermed manglende rationale for at undervise i dem, samt hele det karakterpres som uddannelsessystemet udsætter elever for. Der er umiddelbart to veje frem:

- 1) at udvikle nye evalueringsformer der kan indfange de ønskede kompetencer, eller
- 2) at øge den formative evaluering og evt. integrere formative og summative elementer.

ASSIST-ME arbejder med begge tilgange. Der er udviklet en række nye evalueringsformer, og en række velkendte (skriftlig feedback, peer feedback, on-the-fly) er systematiserede mhp. at øge deres evne til at indfange elementer i Inquiry Based Science Education og nogle bestemte STM-kompetencer samt øge deres reliabilitet, hvilket er en forudsætning for at de kan bruges summativt.

Implementeringen er derefter forgået i såkaldte Local Working Groups (LWG) bestående af lærere og forskere som har samarbejdet i aktionsforskningslignende processer med at raffinere, implementere og forske i udvalgte formative evalueringsformer. Der var ikke tale om fuldstændige aktionsforskningsforløb, idet valget af evalueringsformer var givet på forhånd (nemlig fastlagt af forskergruppen), og kravet til fælleseuropæisk dataindsamling opstillede nogle betingelser

der skulle opfyldes. Men lærerne kunne inden for disse rammer tilpasse evalueringsformerne til deres egen undervisning, og de indsamlede data om implementeringsprocessen i samarbejde med projektets forskere.

Den danske LWG bestod af 23 lærere fra såvel folkeskolen som gymnasiet og repræsenterende alle de største STM-fag. Implementeringen forgik i tre runder, hver af et semesters varighed. Gruppen mødtes fire gange i semesteret, første gang i august 2014 og sidste gang i december 2015.

## **Empiriske data fra implementeringen af evalueringsformer**

ASSIST-ME-projektet indsamler en lang række af data i forbindelse med implementeringen af de anvendte evalueringsformer. Ud over generelle spørgeskemaer til lærerne om deres arbejde med evaluering er der fælles for hele projektet udviklet evalueringsmetodespecifikke Self Reflection Tools som spørger ind til lærernes oplevelser af den evalueringsmetode de har anvendt, og som består både af Likertskala-spørgsmål og åbne svarfelter. Data er indsamlet løbende når lærerne har afsluttet et forløb, og samles på EU-niveau.

Vi har desuden specifikt for danske lærere udviklet et refleksionspapir der spørger til hhv. begrænsninger for indførelsen af de nye evalueringsformater og oplevelsen af processen med at deltage i projektet. Data er indsamlet på et LWG-møde i november 2014 og ét i november 2015. Herudover har vi i efteråret 2015 gennemført to interviewrunder med lærerne, hvor lærerne i grupper på tværs af skoleform og skole skulle diskutere et sæt spørgsmål. Det første sæt omhandlede forholdet mellem formativ og summativ evaluering, og det andet sæt spørgsmål omhandlede arbejdet med progression og målorientering.

I hver runde diskuterede fire grupper med hver 4-5 lærere spørgsmålene i 45-60 min. Interviewene blev transskriberet og systematisk analyseret ved hjælp af SurveyMonkey's Text Analysis-redskab, og kategorier og tolkninger blev senere valideret af lærerne. Interviewene blev analyseret med henblik på de nævnte to spørgsmål, hvor vi først undersøgte lærernes vurderinger af elevens grad af målopfyldelse, herunder deres formative og summative evalueringers pålidelighed og validitet, og derefter hvilke konsekvenser det har for undervisningen at arbejde målorienteret.

## **Formativ/summativ evaluering og pålidelighed og validitet**

Det fremgår af samtalerne at mange læreres standpunktskaraktergivning i vid udstrækning er baseret på skøn:

*"Jeg skriver intet ned. Jeg snakker bare rigtig meget med dem."*

Lærerne er godt klar over at karaktererne ikke er pålidelige, men de justeres i dialog med eleverne:

*"Jeg gør det at jeg gør det åbent at karakterer er uretfærdige. Og det er individuelle bedømmelser baseret på ting der er plukket ud hist og pist og samlet sammen. Mange elever har man på kort tid. Jeg siger at jeg gør hvad jeg kan og at jeg gør det på de informationer jeg har fra eleverne. Og hvis nogen mener at jeg har gjort det forkert er jeg altid klar på at tale med dem".*

En anden lærer svarer:

*"Så har du din måde at give karakterer på og jeg har min. Og vi er alle sammen meget retfærdige i forhold til klassen og siger: "ham her skal have højere end ham", men vores klasser imellem der er det jo bare fuldstændig uretfærdigt".*

Denne lærer har en bestemt metode:

*"... jeg laver noget – cirka hvert tredje modul. Det tager et kvarter, og så er der nogle helt klare, specifikke faglige mål som de skal kunne løse, og de har et kvarter til tre opgaver, og så får de en karakter fra 0-30 points, og så får de et tal tilbage imellem 0-30, og så hvis det er over 20, så kan de sige til sig selv at så har de fået nok ud af det her par moduler. Og hvis ikke de har, så er de godt klar over hvad det er de mangler for at få mere".*

*"men du giver karakterer på baggrund af mere end dem – ikke?"*

spørger en lærer, og den første lærer svarer:

*"Jojo".*

Der er bred enighed om at det er ganske svært at give konsistent formativ feedback således at det udgør en pålidelig bedømmelse af eleverne der kan bruges summativt:

*"Det må være noget med afkrydsning når man ser et tegn".*

*"Jeg sidder og bliver i tvivl om hvad man giver af karaktergrundlag".*

*"Det skulle virkelig være et stort Excel-ark hvis jeg skulle holde alle de variable inde i billedet, og det ville være en modsætning til læreplanen at lave individuelle tests hele tiden".*

*"Men ville det ikke være bedre i forhold til elevernes retssikkerhed, at så har man lavet formativ evaluering på baggrund af nogle læringsmål som man har tjekket af*

*om de kunne, og så ud fra det har summeret op til sidst. Ville det ikke være mere fair over for eleverne?"*

*"Det indtryk jeg får, tæller jo, men det er jo ikke noget jeg nødvendigvis skriver ned.*

*... er det så formaliseret nok? Det er jo ikke specielt formaliseret. Det er faktisk nogle tegn du leder efter. Så hvordan kan den metode blive mere formaliseret? Forstår I hvad jeg tænker?"*

[Flerstemmigt ja]

*"Det kunne jo godt blive formaliseret ved at man – efter en time – det kræver bare at man har noget tid – det har vi jo ikke – at man efter en time noterer ned hvad ens vurdering gik på. De tegn. Og det bruger jeg da selv. Hvis eleverne spørger om noget, det registrerer jeg, og det lægger jeg til grund for at skubbe dem længere og vurdere deres niveau".*

Ofte indgår lærerne en kontrakt med eleverne hvor de siger at på de og de tidspunkter vil de kigge på eleverne med det store vurderende øje, og på andre tidspunkter leger vi sammen:

*"... det er jo principielt det de fleste af os gør til hverdag. Der er små tests, oplæg. ... der ved de godt at de er på ... det ved de nemlig. Og det er sådan nogle små, summative evalueringer på en eller anden måde ... Der opretter man hele tiden små rum hvor det er ok at man ikke ved alting. Det behøver ikke være så formaliseret".*

Der er enighed om at mange af de nuværende eksaminer – især de skriftlige – ikke indfanger de mere avancerede kompetencer som fagene kræver.

*"Jeg synes – når man ser på målene i læreplanerne, så er der så mange ting man ikke kan måle".*

*"Hvis vi ser på eksaminationen som den ser ud på nuværende tidspunkt, i forhold til at skulle måle de kompetencer vi arbejder med – der skal der da ske en drastisk ændring i forhold til den måde man eksaminerer på nu – tænker jeg. Hvis vi skal afsøge det hele menneske lidt mere bredt så skal man have andre kompetencer i spil. Så er det vel ikke bare at trække et spørgsmål og en artikel. Så er det vel også noget eksperimentelt".*

*"Engang fik vi dispensation til at lave en anderledes afgangsprøve. De fik en uge på skolen fordi vi skulle tage hensyn til det med at de skulle kunne få hjælp på skolen. De gik en uge og fik hjælp, og vi var med i processen på skolen. Det var rart. Men ellers så tænker jeg at kompetencer er vel groft sagt det der kommer i spil når man*

står i en ukendt situation. Ergo så kan man jo ikke rigtig evaluere kompetencer hvis de kommer op i noget de har været igennem. Så jeg synes det er mærkeligt at have forsøg hvor man har lavet præcis det forsøg før. Det kan jeg ikke se tester kompetencer”.

”Jeg synes det er et problem at tit står der alle de kompetencemål, og ofte bliver eleverne målt fagfagligt. Der et stykke vej til at alle kompetencemålene bliver implementeret i evalueringen”.

Den summative evalueringens manglende validitet er særlig udtalt for læreplanernes generiske kompetencer:

”Det er meget godt at gøre alt det her, men det er faktisk ikke det de bliver vurderet på til eksamen – altså mål som argumentation. Måske implicit, men ikke direkte. Der er det nogle faglige mål”.

Ovenstående er udtalt om stx og folkeskolen, hvor der på htx er større validitet:

”På htx i teknologi har vi en fornuftig sammenhæng imellem den måde vi tilretter undervisningen og eksamen på. Det er primært problemorienteret og projektbaseret, og eksamensprojektet er så sammenhængende en periode på seks uger hvor de undersøger et problem, analyserer det, finder information, peger på løsninger, laver et produkt, skriver en rapport, dokumenterer det hele – og det er så den de kommer til eksamen i. Og den skal samtidig indgå som en del af den afsluttende årskarakter. Hvis de nu ikke kommer til eksamen. Da der så også blev indført gruppeeksamen, så giver det meget god mening. Der er god overensstemmelse”.

## Progression og målstyring

Folkeskolens lærere er tvunget ud i at skulle arbejde med progression gennem de nye Fælles Mål, og projektets folkeskolelærere udarbejder relativt let læringsprogressionsmål inden for det pågældende faglige område og synliggør dem for eleverne, som selv skal bruge målene i deres valg af arbejdsindsats:

”Jeg lader de tre øverste trin på Bloom være det øverste trin på min skala – det er det der hedder potentialebaseret undervisningsdifferentiering. Så bruger vi Blooms verber sammen med fagudtrykkene”.

I modsætning hertil, så er det ikke noget gymnasiets lærere arbejder med åbent ift. eleverne. Som to gymnasielærere siger:

”Jeg ville normalt aldrig skrive progressionstrin ned til mig selv. Vi kender dem jo, de sidder dybt i os, så det skal da kun være til eleverne, så de bliver klar over



*kravene. Vi ved jo godt hvad vi gør. Hvis det nu er elektronik skal eleverne kunne redegøre for hvad komponenterne laver. Næste niveau anvende begreberne mere skarpt og til sidst kunne regne på det og kunne udvide brugen. Det er noget vi har i hovedet når vi vejleder”.*

*”Der er forskel på at arbejde med læringsprogression og at være bevidst om læringsprogression. Jeg arbejder ikke så meget med det, men er nok bevidst om det. Jeg tænker progressionen meget klart ind i hvordan jeg opbygger en time, og i hvordan jeg spørger eleverne, men jeg har ikke før dette projekt tydeliggjort det for eleverne at der er denne her forskel i læringsprogression”.*

Gennem arbejdet i projektet er det blevet tydeligt hvor svært det er at arbejde med progression i praksis:

*”Jeg tager slutmålene fra læreplanen og laver nogle delmål som står på sitet på forløbssiden. Men det er ikke nødvendigvis tydeligt for eleverne hvorfor de har de forskellige deltrin. Det er et problem at elever ofte ikke forstår målene – hvad der står. Det er først når de opfylder målene at de kan se at de opfylder dem. [...] Jeg er fortvilet over hvordan det skal blive tydeligt for eleverne med den progression”.*

Det er svært at se hvilket progressionstrin som elever er på, og det vil i sidste ende altid være en tolkning:

*”’Redegøre for’ eller ’diskutere’ kan du jo gøre på mange niveauer”.*

Desuden er der store forskelle fagene imellem på hvorledes progression forstås:

*”De generiske trin vil være meget forskellige fra fag til fag – dem der er opstillet i biologi, vil overhovedet ikke kunne bruges i matematik. Redegøre i matematik kan være på et højt niveau, hvor det måske er lavt i et andet fag”.*

*”Det er meget lettere i matematik end i andre fag hvor man skal diskutere og vurdere”.*

Lærerne opfatter også at progression skal tilpasses den situation den skal bruges i:

*”I teknologi arbejder de med mange forskellige projekter så der kan jeg ikke formulere faglige progressionstrin. Så skulle jeg lave et skema for hver gruppe. Hele dialogen med elevgruppen er baseret på at jeg godt ved hvor langt jeg kan flytte dem. Jeg spørger til hvad de ved og ikke ved, og vejleder dem i den retning hvor de får mest ud af det – og det har jeg ikke en plan for på forhånd, andet end den erfaring man har. Her handler det mere om at sætte nogle kompetencer – her modelleringskompetencen – ind i en sammenhæng.*

*Vi har også i teknologi et fastlagt forløb om miljøvurdering, hvor alle arbejder med det samme projekt og skal kunne gennemgå de samme problemer, og hvor jeg har en generisk progression der så i projekter skal tilpasses det konkrete faglige indhold. Man har brug for at tænke progression på forskellig måde alt efter den situation man skal bruge det i – der er forskel på at lave progressionstrin til en struktureret dialog og til et projektføreløb”.*

Progressionen ligger for lærere ofte i hvor meget og hvilke dele af det faglige område eleverne kan, mere end i niveauforskelle. Og som tidligere nævnt så udarbejder lærerne ofte taksonomier med faglige begreber frem for generiske:

*”Jeg har lige haft et Fysik C-modul hvor eleverne skulle lave noget om varmekapacitet. Så har jeg lige formuleret tre mål: I skal forstå hvad et apparats effekt betyder for dets energiforbrug – forstå termisk energi ud fra molekylbevægelser – forstå opvarmningsegenskaber ud fra varmekapacitet. Det står der, og så går vi ellers i gang, og når de er færdige med forsøget – eller de sidste 10 min af timen – der tager de lige en test med fire korte spørgsmål hvor de bare skal svare med deres egne ord. Det er ikke noget jeg går ind og vurderer dem på, men jeg kan se hvad klassen generelt har svaret – har de forstået det. Det synes jeg er nyttigt at formulere for både mig selv og klassen. Det er noget andet end at bruge Bloomske termer, der vil gøre det uoverskueligt og uforståeligt. Det her er faglige mål. Man har fokus på de faglige mål frem for læringsmål”.*

På interviewtidspunktet havde lærerne arbejdet med evaluering og progression i godt et år, og de var blevet fortrolige med terminologien, og de havde hver især opbygget en metodologi til at opstille progressionstrin og til at anvende progression i evalueringssammenhænge. Så selv om det var svært – lige så svært som at bedømme elevernes aktuelle faglige niveau – så var det ikke umuligt, det var 'blot' endnu et benspænd i undervisningen, som mange oven i købet fandt produktivt i forhold til at kunne vurdere eleverne bedre. Men lærerne udtrykte en vis bekymring for den øgede detaljeringsgrad som progressionstilgangen krævede, både pga. det øgede arbejde og pga. den ændring i undervisningen som det kunne medføre:

*”[Progressions-]skemaer der skal bruges i den daglige undervisning, skal være meget præcise, og så skal der være nogen næsten til hver time, og man risikerer at miste overblikket. Man fokuserer på nogle enkelte punkter og mister helheden. ... Hvis man skulle give eleverne dette omfangsrige materiale, så dør de allerede ved de første punkter. Det skal også være meget konkret – elever kan ikke bruge meget generelle begreber”.*

*"Kunne man overføre Fælles Måls beskrivelse af hvert faglige område til gymnasiet? Det ville være meget omfangsrigt! Og man bliver alligevel nødt til at tilpasse det til sin egen undervisning".*

*"Jo mere systematisk man gør det, jo mindre frihed er der."*

Det var heller ikke alle der fandt den målstyring som progressionen i sidste ende skulle fremme, for en ubetinget positiv udvikling:

*"Jeg tror det er en uheldig ting hvis man laver en undervisning hvor progressionsstrinnene bliver fuldstændigt pindet ud. Så mister man noget – så går det over mod præstation i stedet for at handle om læring. Jo mere man pinder det ud, jo mere fokus bliver der på at nu har jeg fået to plus fem-kompetencen i hus. Hvis vi hele tiden fokuserer på hvordan de kan evaluere sig selv, så fjerner vi nysgerrigheden og glæden og fokuserer på at nu skal I også præstere".*

*"Helt menneskesynsagtigt er der noget der stritter i mig ved denne 'synlig læring' hvor man fremstiller mennesket som et rationelt tænkende væsen. Men sådan tror jeg ikke det er hele vejen igennem. Jeg tror mere det er nysgerrighed og ting der er mere uhåndgribelige. Jeg tror vi mister en masse ved at gøre det. Jeg tror det er et forkert billede af hvorledes mennesker lærer. Eller almindannelsen – hvordan er den i progressionsplanen?"*

*"... men det er jo faren ved alt det her og ved synlig læring. Det er det med at det går ud over almindannelsen. Og jo klarere vi gør det for eleverne hvad de skal, jo mere mister de måske glæden ved at lære?"*

Samtidig ser man tydeligt dilemmaet mellem disse mulige negative konsekvenser af en øget målstyring og så det øgede fokus på læring af nogle relevante kompetencer, som målstyringen også bidrager til:

*"Men de får jo en bedømmelse på et eller andet tidspunkt, og så er det unfair hvis de ikke ved hvad de bliver bedømt på. Og vi har rigtig mange elever der går efter præstationen. Som har det som drivkraft.*

*Og så er det også en pointe at progressionstrinnene beskriver noget vi gerne vil have at eleverne lærer. Det er vigtige kompetencer. Selv om ikke al eksamen afprøver det! Og så skal synliggørelsen også hjælpe eleverne til at kunne styre deres egne læreprocesser – der er også nogle metamål med hele øvelsen. Noget der kan styrke dem efterfølgende. Det er en svær balancegang".*

Ovenstående citater er fra gymnasielærere. De deltagende folkeskolelærere var mere positive over for målstyringen:

*”Det er enormt motiverende for eleverne at de selv kan finde ud af hvor de er henne. Især for de dygtige - at de ikke skal vente på de andre. I matematik bruger jeg et system hvor eleverne selv krydser af hvor de er henne. Eleverne arbejder selvstændigt og individuelt. Jeg behøver slet ikke være hos dem. Min inspiration kommer fra et talentudviklingsforløb. Det er et stort arbejde, men når det er gjort én gang, er det lettere”.*

*”Selv om eleverne i 8. klasse skulle hjælpes til at forstå det så kunne de godt selv se trinnene.*

*Det gør det også lettere at give karakterer. Man kan hægte det op på hvor eleverne er i deres læringsmål og de har selv mere styr på det”.*

Det er således tydeligt at selv garvede lærere (eller måske netop garvede lærere?) ikke altid har en systematisk tilgang til evaluering. Lærere har ofte en 'rygmarvsfornemmelse', måske tæt på det der ofte benævnes professionalitet, som fungerer i lærerens egen hverdag, men som ikke sikrer pålidelighed på tværs af klasser. En sådan 'tavs' tilgang til evaluering vanskeliggør dels at eleverne kan inddrages aktivt i evalueringsprocesser, og dels at formative evalueringer kan bruges summativt. Samtidig er det klart at den etablering af mere klare kriterier som den øgede målstyring indebærer, er et tveægget sværd. Kriterierne vil forbedre mulighederne for formative feedback-processer. Men prisen kan, ud over et – i hvert fald i begyndelsen – øget arbejdspress, vise sig at være nogle ikke-intenderede undervisningsmæssige konsekvenser i form af færre frihedsgrader og en vis instrumentalisering.

## **Konklusioner og perspektiver**

Artiklen har sat det øgede fokus på målstyring, som bl.a. de nye Fælles Mål er udtryk for, ind i en samfundsmæssig og uddannelsesmæssig kontekst. Den påpeger at målorientering af undervisningen kan ses som en del af den samfundsmæssige udvikling hen imod øget styring og kontrol af den offentlige sektor. Men de nye Fælles Mål og bevægelsen for 'synlig læring' kan også ses som nogle bud på et forbedret styringsredskab for den enkelte lærer til at planlægge og gennemføre en kompetenceorienteret undervisning.

At selve arbejdet med at implementere en målorienteret undervisning er svært, dokumenteres gennem det arbejde som foregår i ASSIST-ME. Der skal udvikles og implementeres nogle evalueringsmetoder og feedbackformer som er i stand til at indfange de ønskede kompetencer, og der skal arbejdes med at opstille progressioner inden for mangfoldige faglige områder. Et arbejde der både er svært og ikke altid meningsfyldt for lærerne.

Det er især blevet klart at for erfarne fagprofessionelle kan en øget målstyring gennem nedbrydning i flere og mere præcist formulerede delmål ses som en afprofessionalisering. De kan føle sig presset ind i nogle kasser som forhindrer en fagligt spændende og udviklende undervisning. De vil føle sig tvunget til at bruge tid på at beskrive delmål og kriterier som de før havde som en implicit, men anvendelig, del af deres faglighed. Omvendt kan lærere der er fagligt svagere, bruge målstyringsredskaberne som nyttige støttefunktioner der giver tryghed og sikkerhed for et fagligt acceptabelt niveau. Faren er at når først målhierarkiet er opbygget og det tilsvarende testsystem udviklet og implementeret, så vil det gælde for alle og således risikere at ensrette undervisningen og mindske frihedsgraderne – og måske harmonisere undervisningen på et jævnt, gennemsnitligt niveau.

ASSIST-ME-projektets arbejde med implementering af målorienteret undervisning peger på at denne også kan indebære en risiko for at præstationsmål får større vægt på bekostning af mestringsmål. Dette vil have en række konsekvenser for elevernes læringsudbytte, men mange lærere udtrykker også en frygt for at der vil ske en nedprioritering af dannelsesdimensionen i uddannelsessystemet. I det omfang man betragter dannelse som konserverende, som indsocialisering i en skolegørelse, er dette ikke nødvendigvis at begræde. Men hvis man som artiklens forfatter ser dannelse som udvikling af det hele menneske, er skolens opgave ikke kun at sikre elevernes kompetencetilegnelse, men også deres evne til at perspektivere og personliggøre det tilegnede. Der er måske her brug for et mere ontologisk perspektiv i fagene, nogle overvejelser over hvilken status den opnåede viden har. Den faglige kompetencetilgang har været et udtryk for at ville lade undervisningsfagene afspejle videnskabsfagenes (og 'virkelighedens') epistemologier, dvs. vægten har været på hvorledes viden er fremkommet. Hvis dette instrumentaliseres, risikerer man at misteforståelse for fagenes muligheder og begrænsninger i sig selv og i forhold til andre fag. Inddragelse af netop en forståelse af fagenes muligheder og begrænsninger er måske det vigtigste bidrag til personliggørelse af viden, og dermed den klassiske didaktiske dannelse. At skabe rum herfor fordrer tid til og vægtning af forundring, åbenhed og kreativitet, således at arbejdet med mestring af målene ikke kun inddrager hvad eleverne lærer rent fagligt gennem arbejdet med fagene, men også hvad faget kan bidrage til i dannelsen af hvem de bliver.

Hvorledes det vil gå, vil afhænge af de fremtidige diskussioner på lærerværelserne, i skolebestyrelserne, i uddannelsespolitiske fora etc., hvor arbejdet med – eller kampen om - at finde den rette balance mellem mestringsmål og præstationsmål vil finde sted.

## Referencer

- Alonzo, A.C. & Gotwals, A.W.** (2012). *Learning progressions in science. Current challenges and future directions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cho, Y. & Shim, S.S.** (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>
- Danmarks Evalueringsinstitut.** (2012). *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 15. januar 2016 på <http://www.eva.dk/eva/projekter/2012/laereres-brug-af-faelles-mal/projektprodukter/faelles-mal-i-folkeskolen>
- Dolin, J.** (2008). PISA – komparativ evaluering i storskalaformat. I: K. Borgnakke (red), *Evalueringsens spændingsfelter* (s. 67-99). Århus: Klim.
- Dolin, J.** (2014). Naturfaglige kompetencer – om kompetencetænkningen i nye Forenklede Fælles Mål. I: S. Tougaard & L.H. Kofoed (red), *Metoder i naturfag – en antologi* (s. 49-66). København: Experimentarium. Lokaliseret 15. januar 2016 på [http://webshop.experimentarium.dk/pi/Metoder\\_i\\_Naturfag\\_en\\_antologi\\_4569\\_153.aspx](http://webshop.experimentarium.dk/pi/Metoder_i_Naturfag_en_antologi_4569_153.aspx)
- Dolin, J. & Krogh, L.B.** (2008). *Den naturfaglige evalueringskultur i folkeskolen. Anden delrapport fra VAP-projektet* (IND's skriftserie nr. 17, 2008). København: Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet. Lokaliseret 15. januar 2016 på [http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/vap-rapport\\_-\\_den\\_naturfaglige\\_evalueringskultur\\_i\\_folkeskolen/](http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/vap-rapport_-_den_naturfaglige_evalueringskultur_i_folkeskolen/)
- Folkeskolen** (div.år). Lokaliseret 15. januar 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/emneord/undervisning/evaluering/nationale-test/>
- Goldstein, H.** (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education*, 11(3), 319-330.
- Greve, C.** (2002). *New Public Management*. København: Nordisk Kultur institut.
- Hansen, R.** (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*, 2015(1), 7-23. Lokaliseret 19. juli 2016 på <https://tidsskrift.dk/index.php/mona/article/view/70045>
- Harlen, W.** (2012). The role of assessment in developing motivation for Learning. I: J. Gardner (red). *Assessment and Learning* (s. 61-80). London: SAGE.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hopmann, S.T., Brinek, G. & Retzl, M.** (red.) (2007). *PISA according to PISA. Does PISA keep what it promises?* Wien: LIT Verlag.
- Krogh, L.B. & Dolin, J.** (2011). *PISA 2006 Science testen og danske elevers naturfaglige formåen* (IND's Skriftserie nr. 23, 2011). København: Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet. Lokaliseret 15. januar 2016 på [http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/vap3/](http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/vap3/)
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M.** (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Mortimore, P., David-Evans, M., Laukkanen, R., & Valijarvi, J.** (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. København: OECD/Uddannelsesstyrelsen DK. Lokaliseret 2. juli 2016 på [pub.uvm.dk/2004/oeed](http://pub.uvm.dk/2004/oeed) (hvor den indgår som del 2 i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 2004).
- Nordenbo, S.E., Allerup, P., Andersen, H.L., Korp, H., Dolin, J., Søgaard Larsen, M., Olsen, R.V., Svendsen, M.M., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S.** (2009). *Pædagogisk brug af test: Et systematisk review* (Clearinghouse Forskningsserien nr. 04, 2009). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 17. juli 2016 på [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/cldclearinghouseforskningsserien/SRI-Teknisk\\_rapport-serie.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/cldclearinghouseforskningsserien/SRI-Teknisk_rapport-serie.pdf)
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Sølberg, J., Bundsgaard, J. & Højgaard, T.** (2015). Kompetencemål i praksis – hvad har vi lært af KOMPIS? *MONA*, 2, 46-59. Lokaliseret 19. juli 2016 på <https://tidsskrift.dk/index.php/mona/article/view/71103>
- The Learning Spy.** (2014, 24. januar). *Old Hat(tie)? Some things you ought to know about effect sizes* [Blog]. Lokaliseret 15. januar 2016 på <http://www.learningspy.co.uk/myths/things-know-effect-sizes/>
- Undervisningsministeriet.** (2003). *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser. En antologi*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 15. januar 2016 på <http://pub.uvm.dk/2003/naturfag2/>
- Undervisningsministeriet.** (2004). *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 15. januar 2016 på <http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/>

## English summary

### Ideals and realities in goal-oriented teaching

This article considers the implementation of a goal- and competence-oriented education in the natural sciences. In a positive light, it can be seen as a reinforcement of a learning-oriented approach in teaching or, from a more negative perspective, it can be seen as a natural step in attempting to intensify a test and measurement culture in the educational system. By seeing current curriculum initiatives like the Danish compulsory school's (*Folkeskole*) New Common Objectives in a wider educational policy context, the article illustrates the tension between an idealistic and a more performance-oriented understanding of the interventions.

A (competence) goal orientation is necessarily based on the possibility of assessing competences in a valid and reliable way which involves the ability to establish a learning progression for the various competences. This is a focus area of the EU research project ASSIST-ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education) with one of the research questions being: Is it possible to work goal-oriented? In other words, are teachers in the Danish school able to assess their students' degree of goal attainment and to use the obtained knowledge (formatively) in their teaching, and which consequences would it have for the teaching to try to do this in a Danish context? The article describes this work by focusing on teachers' difficulties with defining criteria for abstract abilities, such as a modeling competence, in specific scientific disciplines. The article also discusses whether teaching that is highly goal-driven following some defined progression steps promotes an instrumentalisation of teaching.

*Keywords:* goal orientation, assessment, progression, competences, performance-approach goals, learning goals.





---

# Er dansk (stadig) et dannelsesfag?

- Om baggrunde og fremtider med Forenklede  
Fælles Mål

**Af Jeppe Bundsgaard**

## **Resumé**

De nye Forenklede Fælles Mål (FFM) for folkeskolen fra 2014 kan ses som et dansk udtryk for en generel international tendens med fokus på kompetencer, anvendelsesorientering og læringsudbytte frem for mod mere basisfagligt bestemte curricula. Målene har påkaldt sig en del kritik i Danmark. På baggrund af en læsning af Klafki diskuterer artiklen en række punkter i denne kritik og argumenterer for at FFM ligger i forlængelse af den kritisk-konstruktive didaktiske tradition som har haft stor tilslutning i Danmark. Artiklen præsenterer derefter et casestudie fra et professionsudviklingsprojekt om digitalt understøttede læringsmål og viser hvordan arbejdet med FFM og læringsmålsorientering gav de deltagende lærere anledning til at diskutere danskfaget med kolleger og projektets fagdidaktiske konsulenter og som resultat heraf et nyt indblik i danskfaget.

*Nøgleord:* danskfaget, Forenklede Fælles Mål, læringsmålorientering, kritisk-konstruktiv didaktik.

## Indledning

Inden for udvikling af curriculum sker der en parallel bevægelse i en række lande. Michael Young peger på tre centrale træk ved disse curriculumreformer: "the introduction of national qualification frameworks; the shift to learning outcomes; the move from subject-specific to generic curriculum criteria" (Young, 2010, s. 1). Denne bevægelse er også kommet til Danmark med de nye Forenklede Fælles Mål (FFM) for folkeskolens undervisning fra 2014. FFM introducerer en række nyskabelser i dansk sammenhæng. For det første er FFM formuleret som kompetencebeskrivelser, for det andet er FFM beskrevet i en klar systematik, for det tredje er FFM introduceret som led i det der kaldes læringsmålstyret undervisning.

Hver af de tre nyskabelser har påkaldt sig kritik. Jeg har ikke nogen aktier i beslutningerne vedrørende indførelsen af disse, men jeg har deltaget i arbejdsgruppen der udarbejdede FFM for dansk (Undervisningsministeriet, 2014a).<sup>1</sup> I denne artikel vil jeg diskutere de tre nyskabelser og kritikken af dem ud fra et danskfagligt og kritisk-konstruktivt didaktisk perspektiv med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis argumentation for at skolens curriculum må bestå i en dialektisk integration af en almen og en erhvervsfaglig dannelse. Jeg vil i forlængelse heraf pege på hvor jeg mener der er behov for kritik og diskussion af målene. Diskussionen tager først udgangspunkt i de formulerede FFM, og derefter diskuteres de med baggrund i empiri fra demonstrationsskoleforsøgsprojektet *Digitalt understøttede læringsmål*<sup>2</sup>.

## Dannelsens indhold

I den kontinentale tradition har begrebet dannelse (*Bildung*) spillet en central rolle i diskussionerne af hvad skolens formål og mål er (begge ord skal læses i flertal). Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki, der har haft indflydelse på den danske dannelses-tænkning helt tilbage fra slutningen af 1950'erne, udpeger i sin sene tænkning tre hovedformål (*Ziele*) med undervisningen: at eleverne skal udvikle "Fähigkeit zur Selbstbestimmung", "Mitbestimmungsfähigkeit" og "Solidaritätsfähigkeit" (Klafki, 2007, s. 52), hvilket jeg vil oversætte til selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetskompetence. *Fähig* defineres i *Wiktionary* som "in der Lage, imstande seiend (etwas zu tun); über die Möglichkeiten verfügen, etwas zu tun" (Fähig, 2015) og i *Duden* som "begabt, tüchtig, geschickt u. daher gestellten Aufgaben gewachsen" (Fähig, 1989). At være *fähig* betyder altså at man er "i stand til noget, råder over mulighederne", eller er "begavet, dygtig, habil og derfor stillede opgaver voksen". Jeg mener at disse beskrivelser begrundes at det (i hvert fald i dag) vil være korrekt at oversætte det tyske *Fähigkeit* med

kompetence, hvor det i 2.-udgaven af den danske oversættelse fra 2002 oversættes med "evne" (Klafki, 2002, s. 68). Klafkis tre overordnede formål med undervisningen kan fungere som retningspile – den vej skal al undervisning bidrage til at eleverne bevæger sig i. Men det siger jo ikke meget om hvad det betyder at have kompetence til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Og det siger heller ikke meget om hvad det betyder for den konkrete undervisning i konkrete fag og faglige områder.

Klafki kommer tættere på spørgsmålet om hvad der skal undervises i, ved at tale om at undervisningen skal koncentrere sig om såkaldte epokale nøgleproblemer (fred, jeg-du-forhold, tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier m.fl.). Det skal undervisningen ikke gøre udelukkende med henblik på at eleverne opnår problemspecifikke, strukturelle erkendelser, men også med henblik på at de tilegner sig holdninger og kompetencer hvis betydning rækker ud over de enkelte nøgleproblemer (Klafki, 2007, s. 63). Klafki peger på fire sådanne overgribende kompetencer som han benævner kritikberedskab og -kompetence [*Kritikbereitschaft und -fähigkeit*], argumentationsberedskab og -kompetence, empati (i betydningen at være i stand til at kunne se en situation, et problem, en handling fra et andet perspektiv end sit eget) og endelig en kompetence som Klafki kalder forbindende tænkning og sammenhængstænkning. Disse fire kompetencer er overgribende, men ikke formelle eller kontekstløse. De må forbindes til konkrete kontekster som giver dem betydning og konkrethed, de må erfares ikke bare intellektuelt, men også emotionelt, og eleverne må opleve en involvering i demokratiske praksisser som giver dem moralsk og politisk ansvarlighed så de udvikler beslutnings- og handlekompetence. Tilsvarende er nøgleproblemerne overgribende, men også de må relateres til konkrete erfaringer og personlige problemstillinger, så vi oplever dem som problemstillinger der stiller krav til os om at handle.

Disse overvejelser får Klafki til at konkludere at en traditionel konstant skiften mellem isolerede fag ikke kan føre til at eleverne udvikler disse overgribende kompetencer og erfaringer med nøgleproblemer, men at der må problemundervisning til. "Problemundervisning" er undervisning der for det første, andet og tredje er eksemplarisk, metodeorienteret og handlingsorienteret. Og for det fjerde skaber den en forbindelse mellem sagsrelateret og social læring, således at eleverne udvikler kompetencer til at hjælpe andre, til at tilegne sig rationelle måder at løse konflikter på og til at indgå i diskussioner og kritik i større grupper (Klafki, 2007, s. 68f.).

I den danske reception af Klafki har de epokale nøgleproblemer ofte fået en central plads, mens det har skabt mindre opmærksomhed at Klafki i afsnittet efter præsentationen af de epokale nøgleproblemer vender sig mod udvikling af

alsidige interesser og kompetencer, som han sågar kalder et polært supplement [*polare Ergänzung*] til nøgleproblemerne. Disse alsidige interesser og kompetencer skal bidrage til flerdimensionaliteten i menneskelig aktivitet og receptivitet med henblik på at udvikle såvel kognitive som emotionelle, æstetiske, sociale og praktisk-tekniske kompetencer (Klafki, 2007, s. 69). Her skal også ifølge Klafki skabes adgang til forskellige muligheder for selv- og omverdensforståelse såvel som forskellige kulturelle aktiviteter. Og eleverne skal, i hvert fald hen imod slutningen af grundskolen, gives adgang til at overveje og stifte bekendtskab med forskellige fremtidige beskæftigelsesmuligheder, og de skal forberedes på deres fremtidige beskæftigelse. Dette fører Klafki til at påpege at ganske vist kan curricula og undervisning på de forskellige trin i uddannelsessystemet heller ikke hvad angår udviklingen af alsidige interesser og kompetencer, være fuldstændige, men de må dog repræsentere et bredt spektrum. Klafki nævner selv at der bør undervises i tilgange til matematisk tænkning, til naturvidenskabelige måder at skabe erkendelse af virkeligheden på og til den før- og ikke-videnskabelige betragende eller aktive omgang med naturen. Og Klafki fortsætter: curriculum må omfatte den håndværksmæssige og tekniske formning af virkeligheden, kendskab til verden fra geografiske og etnografiske samt historiske og samfundsvidenskabelige perspektiver. Og endelig peger Klafki på de sproglige, religiøse og æstetiske (musikalske, billedkunstneriske, dramatiske osv.) dimensioner af menneskelivet og ikke mindst underholdnings- og populærkultur.

Klafkis version af den kritisk-konstruktive didaktik peger således på at skolens forpligtelse over for de opvoksede generationer er at gøre dem i stand, kompetente, til at deltage i samfundslivet, det sociale liv og det produktive liv. Klafki taler derfor i sin opsummering for at Humboldts skelnen mellem den almene og den erhvervsfaglige dannelse er fejlagtig og må erstattes af en dialektisk tolkning af forholdet mellem de to. Man kunne omskrive et gammelt slogan til: Skolen er for livet og for (livet i) erhvervslivet.

Er FFM et opgør med Klafki? Den første nyskabelse jeg omtalte i indledningen, handler om at FFM er blevet kompetenceorienterede. Jeg har allerede mere end antydnet at jeg mener at dette er i fuld overensstemmelse med Klafkis tænkning. Lad os kigge lidt nærmere på kompetencebegrebet. Man kan se på definitionen af kompetencer sådan som den blev formuleret i den såkaldte master i forbindelse med udarbejdelsen af FFM. Definitionen lyder: "Kompetencer er den bevidste evne til at anvende viden og færdigheder i en given kontekst, eksempelvis i videre læring, i arbejde eller studier" (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013, s. 2). Tre begreber er centrale i definitionen. For det første *kontekst*. En kompetence er noget der fordrer en kontekst. Man kan ikke have abstrakte kompetencer uden for anvendelsessammenhænge. For det andet begreberne

*viden og færdigheder*. Kompetencen er ifølge mastergruppen defineret ved disse to fænomener. Der er ikke en egentlig definition af disse to begreber i rapporten, men en angivelse af hvad de "omfatter": "Viden omfatter faktuel viden, teoretisk og begrebslig viden, procedure- eller principviden og praksisviden", og "[f]ærdigheder omfatter brug af tilegnet viden og knowhow til udførelse af opgaver og opgaveløsning" (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013, s. 3). Det vigtigste ved disse to omfangsangivelser er, i mine øjne, at de ikke blot er snævert fakta- og procedurefokuserede bestemmelser, men omfattende og holistiske. I angivelsen af hvad kompetencer "omfatter", kommer desuden et fjerde centralt begreb til, nemlig begrebet "reflektere (attitude)" over viden og færdigheder. Jeg vil tolke dette noget uklare begreb således at kompetencer ikke alene omfatter evner til at kunne gøre noget, men også holdninger til om det er meningsfuldt, godt, nødvendigt, vigtigt osv. at gøre dette. En sådan opfattelse af hvad der konstituerer det at være kompetent, ligger ligeledes i det grundlæggende arbejde som gennemførtes i OECD's projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) omkring årtusindskiftet. I DeSeCo's definition af kompetence understreges det således at det at have en kompetence er relateret til en konkret udfordring i en situation, og at forudsætningen for at kunne håndtere udfordringen har både kognitive og non-kognitive dimensioner. Blandt de non-kognitive dimensioner indgår ifølge DeSeCo-projektet både *attitudes, emotions, values and ethics* og *motivation* (Rychen & Salganik 2003, s. 44). Med andre ord skal man både være indstillet på at løse opgaven (og tro på sine muligheder for at gøre det), synes det er godt og værdifuldt, være motiveret og være i en følelsestilstand som muliggør løsningen af opgaven i situationen. Man kan betragte disse træk ved kompetencer som noget der går på tværs og er en del af vores mere almene indstilling, stemning, holdninger og opfattelser, og derfor som noget der ikke kan indgå i konkretiseringen af faglige kompetencer, men må være en del af den alsidige udvikling, der jo får en særlig opmærksomhed ved både at være nævnt i folkeskolelovens formålsparagraf og ved at være beskrevet i selvstændige styredokumenter. I hvert fald har mastergruppen valgt ikke eksplicit at inkludere eller diskutere disse væsentlige aspekter i sin definition og omtale af hvad kompetencer er.

Man kunne tage yderligere en svingom med mastergruppens definition af kompetencer og modstille den med andre, mere nuancerede, indsigtsfulde definitioner (Rychen & Salganik 2003; Bundsgaard, 2005; Højgaard Jensen, 2007; Jørgensen, 1999), men det er på sin vis uinteressant fordi FFM ikke er en teoretisk tekst, men en praktisk, hvor det der tæller, er hvad den gør og resulterer i, mere end hvad det var meningen at den skulle gøre. Lad os derfor se på kompetencerne som de beskrives for faget dansk.

For dansk er der, som for de fleste andre fag i folkeskolen, beskrevet fire kompetenceområder: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. For hvert trin i fagets forløb (der er fire i dansk og et til tre i de fleste andre fag) er der et kompetencemål inden for hvert af de fire kompetenceområder. På fremstillingsområdet lyder de fire trins kompetencemål fx

*1.-2. klasse: Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i nære og velkendte situationer*

*3.-4. klasse: Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i velkendte faglige situationer*

*5.-6. klasse: Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i formelle situationer*

*7.-9. klasse: Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation. (Undervisningsministeriet, 2014a)*

Et centralt træk ved disse kompetencemål er bestemmelsen af konteksten for udøvelsen af kompetencen. På det første trin er konteksten nære og velkendte situationer, mens der kommer faglige situationer til på trin to og formelle på trin tre. På trin fire er forventningen at eleven kan vurdere hvad der kendetegner konteksten, og reagere i forhold dertil. Inspirationen til at tænke kompetencemålene fra det nære til det fjerne fandt vi hos Niss og Højgaard der taler om aktionsradius for en kompetence (Niss, 2002; Højgaard Jensen, 2007). Den samme logik går igen i de tre øvrige kompetenceområder, og den genfindes i større eller mindre omfang i flere andre fag (fx natur og teknologi, engelsk og historie).

FFM handler således om at eleverne skal udvikle kompetencer i situationer. Men er der tale om de samme typer af kompetencer – med fokus på kritik, deltagelse og handling i forhold til nøgleproblemstillinger – som Klafki lægger vægten på? Jeg vil besvare spørgsmålet ved at pege på en række af de såkaldte færdigheds- og vidensmålpar som FFM udgøres af. FFM er, som det fremgår af figur 1, bygget op som en matrix hvor der for hvert kompetencemål på et givent trin er et antal (typisk fra fire til maksimalt seks) færdigheds- og vidensmålpar, også kaldet læringsmål. Hvert af disse par er givet en overskrift.

I dansk er der således for to af kompetenceområderne fem par for hvert af de ni klassetrin, og for de øvrige to kompetenceområder er der seks par for hvert af de ni klassetrin. Det vil sige i alt knap to hundrede målpar over de ni årgange, eller ca. toogtyve målpar per årgang. Det var et krav fra mastergruppen for udarbejdelsen af FFM at læringsmålene skulle formuleres i et sprog der kunne læses af lærere, elever og forældre, at de skulle bestå af ét mål (en sætning), og at

de skulle udgøre en progression så gentagelse ikke var nødvendig (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013).

Dansk								
Færdigheds- og vidensmål (Fremstilling)								
Klassetrin	Kompetencemål	Faser	Håndskrift og layout		Forberedelse		Færdigheds-	
Efter 2. klassetrin	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i nære og velkendte situationer	1.	Eleven kan skrive små og store bogstaver i håndskrift og på tastatur	Eleven har viden om bogstavets skriveveje og tastaturets opbygning	Eleven kan formulere undre-spørgsmål	Eleven har viden om enkle ideudviklingsmetoder	Eleven kan udarbejde enkle tekster med billeder og skrift	Eleven har viden om sprogets opbygning i ord og sætninger og om sammenhæng mellem skrift og billede
		2.	Eleven kan bruge enkle funktioner i tekstbehandling	Eleven har viden om formateringsfunktioner	Eleven kan bruge enkle skabeloner til at strukturere sit stof	Eleven har viden om enkel disposition	Eleven kan udarbejde enkle tekster med titel, start, midte og slutning	Eleven har viden om genretræk ved enkle fortællende og informerende tekster
Efter 4. klassetrin	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i velkendte faglige situationer	1.	Eleven kan skrive med en læselig og sammenhængende håndskrift og på tastatur	Eleven har viden om effektive skriveteknikker	Eleven kan udarbejde ideer på baggrund af andre tekster	Eleven har viden om metoder til at undersøge sprog og struktur i tekster	Eleven kan udtrykke sig kreativt og eksperimentere	Eleven har viden om ordforråd og sproglige valgmuligheder
		2.	Eleven kan anvende enkel, genrettilpasset layout	Eleven har viden om opsætning af tekst i håndskrift og tekstbehandling	Eleven kan opdele fremstillingsprocessen i mindre dele	Eleven har viden om enkle fremstillingsprocesser	Eleven kan udarbejde multimodale æstetiske og faglige tekster	Eleven har viden om beskrivende og berettende fremstillingsformer
			Planlægning		Forberedelse		Fremstilling	
			Eleven kan bruge it- og tænkered-	Eleven har viden om it- og tæn-	Eleven kan konkretisere ideer	Eleven har viden om tænkeskriv-	Eleverne kan udarbejde	Eleven har viden om kommenter-

Figur 1. Et uddrag af Forenklede Fælles Mål for dansk, kompetenceområdet fremstilling.

På trods af ensretningen af formulering og opstilling af målene, har de (naturligvis) forskellig karakter. Der er således målpar der angiver helt konkrete aktiviteter: "Eleven kan læse ord i tekster til klasseretten sikkert. Eleven har viden om bogstavernes kontekstbetingede udtaler" (kompetenceområdet læsning, 1.-2. klassetrin, målparret afkodning). Og der er målpar der angiver mere komplekse kritiske kompetencer: "Eleven kan kritisk vurdere teksters udsagn på baggrund af kontekst. Eleven har viden om metoder til systematisk undersøgelse af tekster" (kompetenceområdet læsning, 7.-9. klassetrin, målparret sammenhæng).

Et andet eksempel på et målpar der beskriver en mere kritisk kompetence, er følgende beskrivelse af kompetencer til argumentation fra kompetenceområdet kommunikation: "Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog. Eleven har viden om demokratisk dialog" (kompetenceområdet kommunikation, 7.-9. klassetrin, målparret dialog). Sådanne mål betragter jeg som værende i overensstemmelse med de krav til mål som Klafki opstiller, idet målene retter sig mod at eleverne udvikler et analytisk-kritisk blik på tekster og får forudsætninger for at deltage i demokratiske samtaler – færdigheder som de kan anvende både i deres liv som medborgere og som erhvervsudøvere. Det er min opfattelse at yderligere analyser og fortolkninger af målparrene vil vise at danskfaget – og den



overvejende del af de øvrige fag – er formuleret med mål der ligger i forlængelse af de kriterier for curriculumudvikling der kan udledes af Klafkis perspektiv på en kritisk-konstruktiv didaktisk tradition.

Den nærmere bestemmelse af hvilke kompetencer der er centrale, og hvilke der er mere perifere, hvilke der er formuleret i en kritisk-konstruktiv didaktisk tradition, og hvilke der er mere kontekstløst instrumentelle osv., vil kræve en grundigere undersøgelse, og det vil være hensigtsmæssigt at den ikke (alene) gennemføres af en part der, som jeg, har været involveret i udarbejdelsen af målene.

Den anden nyskabelse er den udprægede systematiske fremtræden de nye FFM har fået. Hvor den første nyskabelse handler om indholdets karakter, handler den anden således om formen hvori indholdet præsenteres. For forskere og praktikere inden for danskfaget vil det være klart at form og indhold hører tæt sammen, således at ændringer i formen nødvendigvis også resulterer i ændringer i indholdet.<sup>3</sup> Skabelonen i form af kompetencemål og læringsmålmatrix og tænkningen bag har mødt megen kritik fra mange sider. Fx har den tidligere formand for Dansk Lærereforening Jens Raahauge i flere blogindlæg på Folkeskolen.dk taget den under kærlig behandling.

*Målene er opstillet, så man for at kunne ane en undervisning må læse fra højre mod venstre. Og så er de[t] et spørgsmål om man kan få etableret en sammenhængende, helhedsorienteret undervisning, hvis afsættet er 66 læringselementer der skal blive til 16 kompetencemål. Risikoen for et hak af-system er stor. For lige nu sidder alle forlagene med de store portaler [s]om forbereder målrettet læring. (Raahauge, 2014b)*

I de foregående Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2009), hvor Jens Raahauge selv var medlem af den arbejdsgruppe der udformede målene, var målene ikke formuleret i en matrix, men som "pinde" på formen:

*Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at*

- *tale forståeligt, klart og varieret i en form, der passer til situationen ...*

(Undervisningsministeriet, 2009, s. 4)

Eleverne skulle kunne anvende, beherske, forstå, forholde sig til, bruge osv. en række begreber, fænomener og redskaber. "Pindene" var fordelt under fire overskrifter, og der var tilsammen omkring 150 "pinde" fordelt på de fire trinmål (samt knap 40 slutmål). Man kan diskutere om denne form var mindre fragmenteret, eller om Raahauges kritik også rammer tidligere versioner af Fælles Mål. Slår man op i lærebogssystemer fra før 2014, vil man her se lange lister af "pinde" fra Fælles Mål listet op – endda ofte med "hak" ud for hver, men kernen i kritikken er relevant, uanset at den ikke er ny.

I den tid der er gået siden FFM blev udgivet, har der været en række indsatser fra ministerielt og kommunalt hold med henblik på at fremme en såkaldt læringsmålstyret undervisning. Et af de initiativer der får endog meget stor opmærksomhed og økonomisk opbakning, er det såkaldte brugerportalinitiativ<sup>4</sup>, som blandt andet omfatter krav om at alle kommuner investerer i læringsplatforme. Disse læringsplatforme omfatter blandt andet tekniske løsninger til at lærere kan beskrive såkaldte læringsforløb og knytte læringsmål fra FFM til disse læringsforløb. Der er potentielt tale om en meget omfattende, detaljefokuseret praksis hvor målene reelt bliver nogle man "hakker af".

Men jeg vil hævde, men ikke underbygge i denne sammenhæng, at man sagtens i FFM kan se en sammenhængende forestilling om hvad danskfaget er og skal i grundskolen, og derfor må det være op til empiriske studier at undersøge om dansklærere i deres praksis kan omsætte deres konception af målene til en sammenhængende, helhedsorienteret undervisning.

I et andet blogindlæg konkluderer Raahauge polemisk at:

*De nye Fælles Mål bliver til i en skabelon der er udtænkt af evidensfolk der i deres tænkning har totalitære træk: Evidentismen vil skubbe kunsten og det der er større end det målbare ud. Vi skal skabe en generation af nytteobjekter - til skade for dem og os alle.*

Og han fortsætter:

*Hvis man nærlæser de skabeloner som alle folkeskolens fags mål nu skal skrives ind i, bliver det klart at det altoverskyggende krav er at elevernes kompetencer skal kunne konkretiseres, ses og måles. (Raahauge, 2014a)*

Kritik i form af beskyldninger om generaliserede, indholdstomme mål der vil udgrænse det der er "større end det målbare", er omfattende i danske diskussioner, men den finder også sted i den internationale debat (Priestley, 2011, p. 221; Young, 2010). På dansk grund tager kritikken typisk udgangspunkt i at "mål" på dansk betyder både det vi stiler efter (et mål), og at finde omfanget eller graden af tilstedeværelse af et fænomen (at måle). Denne sammenstilling af "mål" og "måle" finder i nogen grad genklang i masteren for forenkling af Fælles Mål, hvoraf det blandt andet fremgår at "[v]urderinger af målopfyldelsesgrader sker gennem evalueringer, test og prøver" (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013, s. 4). Og således er målene noget der kan måles gennem systematiske og standardiserede tilgange. Men masteren taler ikke om måling, målbare mål eller om at måle i det hele taget. Og der er ikke nogen naturnødvendig sammenhæng mellem mål og det at måle. Det er derfor i mine øjne vigtigt at vi som fagfelt, i stedet for at hævde at mål (substantiv) reducerer fordi de fokuserer på det at

måle (verbum), diskuterer hvilke mål vi skal stile efter at eleverne bevæger sig imod, og hvordan lærerne kan iagttage om eleverne rent faktisk bevæger sig imod disse mål. I forlængelse heraf må vi diskutere med hvilke midler "man" (lærerne, eleverne selv, standardiserede måleinstrumenter osv.) kan sige noget om fremdriften, bevægelsens retning, hastighed osv. – og altid med blik for at de fleste mål er flerdimensionelle og derfor opnåelige og uopnåelige på samme tid (man kan fx godt lære at kommunikere til en modtager, men ikke til en hvilken som helst modtager i en hvilken som helst situation).

Når det er sagt, så skal det understreges at der er mange aktører inden for skoler, kommuner og ministerier der tror de har interesse i at skabe simple måleinstrumenter der præcist kan måle og afgøre elevernes status, og at disse resultater (data) kan anvendes af lærere, skoleledere og kommuner til at styre systemer på alle niveauer i den "bedste" retning. Denne tendens går under navne som læringsmålstyret, datadreven og evidensinformeret undervisning. Det er afgørende vigtigt at alle sådanne afgrunde, faldgruber, snubletråde og blålys udpeges og afmonteres, men det er ikke temaet for denne tekst.

Den tredje nyskabelse i FFM går på skiftet fra at der formuleres mål for undervisningen, til at der formuleres mål for elevernes læring (læringsmål). Igen er kritikken formuleret skarpt af Raahauge:

*Når dertil lægges at det samlede fokus bliver sat på læringsmål, så fortoner interessen sig for den del af undervisningen som sigter på fællesskabet, den æstetiske oplevelse og dannelsen. (Raahauge, 2014a)*

En for tiden meget prominent forsker der på samme måde er meget kritisk over for det han kalder *learnification*, er Gert Biesta, der i bogen *The Beautiful Risk of Education*, på dansk *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, peger på to problemer med læringsbegrebet (Biesta, 2013). For det første at læring er en proces, og at begrebet *læring* derfor er neutralt eller tomt med hensyn til indhold. Det samme gælder jo at uddanne eller undervise som også er en proces og neutralt i forhold til indhold. Biesta mener at læringsbegrebet har gjort det vanskeligere at forholde sig til undervisningens indhold og formål. I denne artikels sammenhæng, hvor det netop er disse spørgsmål der er til debat, er dette problem således irrelevant.

For det andet peger Biesta på at læring er et individualistisk og individualiserende begreb. Det er dette aspekt som Raahauge også har fat i. I FFM for dansk er der en række mål som handler om deltagelse i fællesskaber, demokratisk dialog osv., og det samme gælder en række af de andre fag (fx engelsk, tysk, historie m.m.). Men Raahauges og Biestas kritik hviler nok snarere på en opfattelse af at fordi læring er noget der foregår for den enkelte, så vil undervisningen i højere grad fokusere på den enkelte. Jeg kan ikke finde yderligere argumenter, endsige

empiri, hos nogen af dem for at denne følgeslutning skulle være nødvendig, så jeg vil opfordre til at dette undersøges empirisk – og til at de der advarer imod at det *kunne* ske, også aktivt handler for at det ikke sker.

Nu har jeg forholdt mig til de tre nyskabelser der er sket med FFM, og til noget af den kritik der har været rejst i forhold til disse. Denne kritik er, som det er fremgået, primært baseret på forventninger, ikke på egentlige erfaringer eller empiriske studier. Det er et problem. Og det er også et problem at den på sin vis holder sig ude af de konkrete faglige prioriteringer og fokusområder som de nye FMM har givet fagene.

Til gengæld er der en række meget væsentlige kritikpunkter som ikke har været fremdraget, og som vil kunne bidrage til en kvalificering af arbejdet næste gang der skal udvikles målbeskrivelser for undervisningen i den danske grundskole (og på andre trin af uddannelsessystemet). Jeg vil pege på fire problemstillinger.

For det første er FFM ikke udtryk for en sammenhængende og gennemtænkt curriculum-logik (Bundsgaard, 2011; Priestley, 2011, s. 227). Udviklingen foregik i et opskruet tempo på basis af ad hoc-beslutninger og var helt afhængig af de personer der var udnævnt af ministeriet til at gøre arbejdet i arbejdsgrupperne. I det omfang der er en kohærent tænkning i de forskellige fags FFM, skyldes det at nogle af deltagerne på forhånd havde gjort sig forestillinger om sådanne sammenhænge, og at disse personer var i stand til at formulere og få accepteret et sammenhængende grundlag for forhandlingerne i det ganske korte forløb. Pladsen er ikke her til en udfoldelse af hvad jeg ser som den nogenlunde kohærente tænkning bag FFM for dansk, og den er heller ikke til at påpege alle de inkonsistenser der er, eller alle de steder hvor kohærensens bygger på en mere eller mindre vellykket maveførmelse.

For det andet er målene underkommunikerende idet de ikke giver udfoldede bestemmelser af de anvendte ord og begreber. Kravet om at lærere, elever og forældre skulle kunne læse målene, blev af mastergruppen og embedsmændene tolket som et krav om korthed. Og det betød at jo færre ord et mål kunne beskrives i, des bedre. Det betød at alle forsøg på eksemplificeringer blev afvist, og det betød at fagord blev forsøgt skåret bort. Når der fx under kompetenceområdet kommunikation i søjlen sproglig bevidsthed i 3. trin står: "Eleven kan iagttage en kommunikationssituation", hvad betyder det mon så? Læseren kunne have glæde af at få et bud på hvad der indgår i en kommunikationssituation (fx afsender, modtager, deltager, tekst, kommunikationsteknologi, kontekst mv.), og et konkret eksempel på hvordan indholdet fx på en hjemmeside har mange afsendere, flere genrer, forskellige mål (fx at føre til salg, give information, overbevise) osv.

Disse problemer kunne være imødegået ved at udarbejde ordforklaringer på alle anvendte ord eller ved at skrive en undervisningsvejledning der introducere til tænkningen bag og sammenhængene i FFM. Men i dansk blev undervisningsvejledningen skrevet af en person der ikke deltog i udviklingen af målene, og vejledningen repræsenterer derfor på mange måder nogle andre forståelser af ord, begreber og fænomener end de forståelser heraf som arbejdsgruppen havde udviklet.

For det tredje er FFM undereksplificerede. Der er udviklet mange undervisningsforløb i tilknytning til FFM. Men disse er af meget svingende kvalitet og er ikke blevet underkastet faglig og professionel redaktion. De repræsenterer blandt andet derfor i mange tilfælde helt andre forståelser af målene end der var i arbejdsgruppen.

Den fjerde problemstilling er mere konkret og tekstnær. Det blev besluttet (i mastergruppen) at mål ikke måtte formuleres som såkaldte erkendelsesmål, og at det ikke måtte fremgå at elevernes kompetencer implicerede særlige indstillinger, holdninger osv. Fx havde arbejdsgruppen formuleret det følgende mål i søjlen sprog og kultur i kommunikationskompetenceområdet: "Eleven har viden om betydningen af sproglig og kulturel kompetence i en globaliseret verden". Dette blev imidlertid af mastergruppen betegnet som et erkendelsesmål, og sådanne ville de ikke acceptere.<sup>5</sup> Embedsmændene foreslog derfor et mere simpelt vidensmål som også var det der kom til at stå i de endelige mål: "Eleven har viden om sammenhæng mellem situation, kultur og sprog". Selv om jeg ville foretrække det første, finder jeg ikke det der blev resultatet, dårligt. I forhold til indstillinger og holdninger blev det hævdet at indstillinger som kritisk, empatisk, indlevende osv. er implicit til stede i mere nøgent formulerede færdigheds- og vidensmål, og at det derfor ville være en tautologi at indskrive dem. I dansk havde arbejdsgruppen fx formuleret følgende mål i søjlen der kom til at hedde oplevelse og indlevelse: "Eleven kan glædes ved at lege med sprog, billeder og fortælling". Embedsmændene påpegede imidlertid at denne holdningsangivelse ikke hørte hjemme i målene, og den endelige formulering blev således: "Eleven kan lege med sprog, billeder og fortælling". Det var dog ikke altid sådan at de holdningsangivende mål blev omformuleret. Et mål var af arbejdsgruppen formuleret således: "Eleven kan med reflekteret indlevelse forestille sig tekstens verden og perspektiv". Embedsmændene mente at formuleringen indeholdt holdningsangivelser, så de foreslog en formulering som denne: "Eleven kan afdække tekstens verden og perspektiv som grundlag for fortolkning". Men det endte med en formulering der bibeholdt holdningsangivelsen: "Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning".

Disse fire problemer har ikke påkaldt sig megen kritik i debatten om FFM. Det kan skyldes at andre ikke opfatter dem som et problem. Men det kan også skyldes at debatten har bevæget sig i så høje luftlag at den ikke har berørt de konkrete udfordringer der er med den reviderede læreplan.

## Hvad sker der når FFM møder praksis?

I det foregående har jeg diskuteret FFM på baggrund af argumenter og med målbeskrivelser og bidrag til diskussionen som empiri. I det følgende flytter jeg blikket ud i den virkelige verden – der hvor lærere skal gøre noget med den tekst de får stukket i hånden (eller ned i halsen, som nogle vil have oplevet det).

Empirien stammer fra demonstrationsskoleforsøgsprojektet om *Digitalt understøttede læringsmål*. Projektet var et kort interventionsprojekt hvor vi i gruppen af forskere og fagdidaktikere udviklede et interventionsdesign og et digitalt redskab, *Målpilen*, som deltagerne skulle bruge til at planlægge og målsætte undervisning med. *Målpilen* er kort fortalt en teknologi hvor lærerne på den ene side (konkret på venstre side af et skærbillede) beskriver et undervisningsforløb i overordnede termer og evt. mere detaljeret på en lineær form beskriver hvilke aktiviteter eleverne skal indgå i. På den anden side (til højre på skærmen) beskriver de en eller flere tilhørende målpile. En målpil består af et mål, som er formuleret af læreren, og tre tegn på om eleverne har nået målet. For hvert forløb og hver målpil kan læreren trække målpar fra FFM ind og derved angive at en given målpil relaterer sig til et eller flere givne målpar. Det er således designmæssigt understøttet at målparrene fra FFM ikke kan bruges umiddelbart i undervisningen, men må fortolkes, omsættes, i forhold til den konkrete undervisning.

Interventionsdesignet bestod i at dansk- og matematiklærere fra ti skoler mødtes på skolerne med fagdidaktikere og forskere fra læreruddannelser og universiteter over en møderække på ca. syv møder af ca. tre timers varighed. Ved og imellem disse møder arbejdede de deltagende lærere sammen om at inddrage og omsætte FFM i og til konkret undervisning (jf. Misfeldt, Bundsgaard, Slot, Hansen & Jespersen, 2015).

I projektet tog vi på den ene side loyalt udgangspunkt i det ministerielle ønske om at øge graden af fokus på mål i undervisningen, på den anden side forsøgte vi også så vidt muligt at diskutere både grundlaget for dette ønske og de konkrete bud på virkeliggørelse af det som vi så i forskellige initiativer og projekter. En af de ting vi diskuterede, uden at komme til en fælles, fast holdning, var hvad vi skulle kalde det der i ministeriets udgivelser oftest blev benævnt "målstyring". Problemet med begrebet "målstyring" var og er at det kan give en opfattelse af automatik og teknokratisering. Man opsætter nogle mål, og så styrer de hvad der

sker. Det har næppe været i den betydning ophavsmændene har tænkt begrebet, men snarere at målene er nogle der skal styres efter. Men kombineret med det samtidige fokus på "datadreven" ledelse, læringsplatforme med øget produktion af data osv. var den teknokratiske tolkning ikke fjerntliggende. Vi forsøgte os derfor blandt andet med begreberne målbevidst og målorienteret undervisning, hvor det første lægger vægten på at deltagerne er bevidste om *at* der er mål, og det andet lægger vægten på at undervisningen er orienteret *imod* disse mål. I det følgende vil jeg anvende begrebet "målorienteret".

I projektet producerede vi ganske omfattende mængder empiri, både i form af surveys, test af elevkompetencer, interviews og observationer. Her vil jeg skitsere de foreløbige resultater af de interviews en gruppe af forskere (Andreas Lindenskov Tamborg, Dorthe Carlsen, Marie Falkesgaard Slot og Morten Misfeldt) foretog, og jeg vil gengive uddrag fra et interview med en af de dansk lærere som deltog i projektet på den skole hvor jeg selv deltog som fagdidaktiker.

Andreas Lindenskov Tamborg har udarbejdet en kondensering af interviewene på baggrund af hvilken han har draget en række konklusioner. En af disse konklusioner er at der blandt lærerne var en generel begejstring for interventionerne og tiden med fagdidaktikerne og forskerne. Projektet skabte rammer for kollegial sparring der ikke handlede om logistik. En anden konklusion er at mange af de interviewede lærere gav udtryk for at arbejdet med FFM havde givet anledning til faglige diskussioner og gen- og nytænkning af både faget som sådan og undervisningen i faget. I forlængelse heraf gav lærerne udtryk for at den taksonomiske tænkning om mål fungerede idet den skabte mulighed for differentiering på gruppeniveau og øget bevidsthed om differentieringstyper og typer af mål (viden, færdighed, kompetence). Og lærerne gav udtryk for at fokuset på tegn på læring gav et skærpet blik på elevernes faglige forudsætninger og gjorde det muligt at identificere elevernes udfordringsområder mere præcist.

Men lærerne gav i interviewene også udtryk for nogle centrale kritikpunkter. For det første var der et mindre antal (to-tre lærere af de knap tyve interviewede) som gav udtryk for at målorienteret undervisning er en dokumentations- og legitimeringsøvelse der er et udtryk for ringe tillid til lærerprofessionen. I forskergruppen betragter vi det som overraskende at så få lærere gav så klart udtryk for en sådan kritik da den fyldte meget i det offentlige rum, fx på folkeskolen.dk.

Et andet kritikpunkt rettede sig mod teknologien, men vil sandsynligvis også være en problemstilling der skal tages alvorligt i andre projekter om målorientering. Kritikken gik på at *Målpilen* forudsætter eller antager at eleverne er læringsparate, og den fokuserer på fagfaglighed, mens elementer som samarbejde, sociale kompetencer, dannelse etc. let glider i baggrunden. Lærerne forsøgte at imødegå dette problem på forskellig vis, fx ved at udvikle visuelle modeller

til at hænge i klassen, fx et "måltræ" hvor sociale mål og mål for befindtighed udgjorde "mulden".

Mange lærere diskuterede skismaet mellem fleksibilitet og fastlåsthed som har været meget centralt også i kritikken af de nye FFM. Generelt gav lærerne udtryk for at deres oplevelse var at målene var med til at sætte en retning og fokusere læreren på hvorfor der skulle ske det der skulle ske, og dermed på at fastholde en retning så undervisningen ikke gik ud ad en tangent. Men på den anden side lå det også lærerne på sinde at de kunne gribe en pludseligt opstået mulighed og gå en helt anden vej.

### **Vivi – en lærer**

I det følgende vil jeg gå tættere på én af de deltagende lærere, lad os kalde hende Vivi. Hun formulerer sig nuanceret om en række af de overvejelser hendes kolleger også gjorde sig, og hun kan således tjene som en typisk case på hvordan lærerne oplevede den målorienterede undervisning sådan som den kom til live i projektet om *Digitalt understøttede læringsmål*.

Vivi gør sig overvejelser over en række træk ved at arbejde målorienteret i sin undervisning. Jeg vil komme ind på 1) hvordan arbejdet med målorientering og FFM bidrager til Vivis overblik over hvad hun ikke har arbejdet tilstrækkeligt med, og hvilke områder af faget hun ikke har haft opmærksomhed på, 2) hvordan målorienteret undervisning ikke blot er at gå fra mål til aktiviteter, men ofte vil være en bevægelse begge veje, 3) hvordan Vivi forholder sig til den potentielle ensidighed som målorientering kan resultere i, 4) hvordan undervisningsdifferentiering stadig er en udfordring, og 5) hvordan Vivi oplever den faglige sparring og det kollegiale samarbejde som det mest udbytterige aspekt af projektet om *Digitalt understøttede læringsmål*.

### ***Forenklede Fælles Mål som en vej til overblik***

Tanken bag FFM var at de skulle repræsentere det samme fag som før, men nu på en mere tilgængelig, forenklet, måde. Det er et åbent spørgsmål om der faktisk er tale om en forenkling, men for Vivi har arbejdet med *Målpilen* og FFM hjulpet hende med at få overblik over faget og vurdere om undervisningen kommer ind på alle aspekter af faget eller måske er særligt fokuseret på en lille del af faget.

*Vivi: ... og så bliver det egentlig ud fra Fælles Mål, jeg gik ind og sagde: "Hvad er det jeg har lavet for lidt af?" Og det var bl.a. noget skriftligt. Ergo så skal vi ind og have fat i noget skriftligt.*

FFM fungerer samtidig for Vivi som et redskab til at holde styr på om eleverne har haft mulighed for at udvikle sig i forhold til de mål der er beskrevet for deres trin.



Vivi: *Men samtidig så er det jo også noget med at vi skal ind og have noget med. Søge på nettet eller hvad det nu er, der står i Fælles Mål. Altså, der er nogle områder som vi skal ind og ha', og det skal de i hvert fald ha' inden for de to år, der skal de ind og røre, og ind og have fat i nogle af de ting, så jeg er sikker på at de i hvert fald kommer nogenlunde rundt om det hele, ikk' os'?*

Udviklingsarbejdet med *Målpilen* har været et stort arbejde, men det har været med til at stilladsere Vivis arbejde med FFM.

Vivi: *Det har i hvert fald været interessant for mig, og jeg vil arbejde videre med at bruge altså skabelonen i forhold til at prøve og ...*

Interviewer: Om *Målpilen*?

Vivi: *Ja. For ligesom at få ... Jeg ville nok ikke gøre det i al uendelighed, men indtil det ligesom bliver en integreret del af den måde vi tænker på. På den måde synes jeg at det var et godt redskab til at få struktur på en selv og ens arbejde i forhold til målene.*

Men arbejdet med *Målpilen* er omfattende og kræver et betydeligt fokus på lige netop denne del af undervisningen.

Vivi: *Men jeg tænker i hvert fald at det jeg fik prøvet, det var meget godt. Men også omfattende, jo altså*

Interviewer: Hvad er det der er omfattende? Hvilken del af det?

Vivi: *Jamen, jeg tænker det der: "Jamen, kan vi nå det?" Altså, for vi finder ud af at når vi arbejder med Fælles Mål så kan vi grave os længere, længere og længere ned. Og det vil sige, at man kan os' grave sig længere og længere ned i at beskrive tegnene for det her område, og det her område og så videre, ikk' Så bliver det altså omfattende.*

Dette at læreren får indblik i de sider af faget hun ikke har haft fokus på tidligere, og overblik over hvor omfattende faget er i sine indholdsområder, og hvor meget hvert af indholdsområderne potentielt dækker over, kan således virke nærmest overvældende.

### **Fra mål til aktiviteter – eller omvendt**

I en del af diskursen omkring målorienteret undervisning har det lydt at lærerne skulle gå fra fokus på "hvad skal vi lave?" til "hvad skal vi lære?" Det har ledt til konkrete vejledninger som meget firkantet påbød lærerne at *nedbryde* mål til læringsmål og dernæst udvælge aktiviteter og tilrettelægge undervisning

(Rasmussen, 2014; Undervisningsministeriet, 2014b). En sådan praksis er næppe hensigtsmæssig hvis den gennemføres konsekvent, da aktiviteter kan være besluttet på tværs af fag og årgange, da mere komplekse aktiviteter viser sig at kunne fremme uventede læringsmål osv. For Vivi har det da også været sådan at arbejdet med *Målpilen* understøttede at arbejdet med FFM ikke kun blev envejs fra mål til aktiviteter. Forberedelsen af undervisningsforløb tog på skift udgangspunkt i hvad der var tænkt med forløbet, og hvad målene kunne være.

*Vivi: Så bliver det også sådan noget med at sige, jamen, så går man frem og tilbage. Der er noget der er lidt givet, men man går også ind og kigger lidt i Fælles Mål om hvordan, og så få den puttet ind i det forløb. Så bliver det sådan lidt ping-pong, frem og tilbage kan man sige. Det bliver jo ikke sådan at jeg går direkte ind i Fælles Mål og siger: Nå, nu skal jeg have det her. Så det bliver den der vekslende mellem mål og aktiviteter.*

### Den potentielle ensidighed og ufleksibilitet

Et af de fremherskende kritikpunkter af FFM, som også kommer til udtryk hos Raahauge, er at målene vil gøre undervisningen ufleksibel og låse lærerne til de mål de har valgt. Som det fremgik tidligere, var det ikke en oplevelse de lærere der deltog i projektet om digitalt understøttede læringsmål, havde. Det gør sig også gældende for Vivi som mener at de mål hun har sat op for et forløb, er vigtige – men det betyder ikke at de ikke kan ændres. Og det betyder ikke at de mål der er sat op, er det eneste der bestemmer hvad eleverne lærer.

*Vivi: Så tænker jeg: Selv i dansk, altså det kan godt være man har fokus på noget, eller man har nogle mål for et forløb, men der er også så mange andre ting de får med.*

*Jamen, for eksempel skal de arbejde med at stille gode spørgsmål til en tekst og stille spørgsmål ind i en tekst som en del af læsningen. Jamen, så får de alligevel nogle andre sider af danskfaget med. Det kan også være vi sidder og laver noget hurtigskrivning eller noget. Altså man bruger alle de dele der er i danskfaget, man sådan efterhånden har bygget op. Der er meget andet læring end det der lige foregår i det fokuspunkt.*

Som lærer vil man typisk formulere nogle læringsmål som er fælles for hele klassen, men hvor man måske har øje for at forskellige grupper kan udvikle sig i forskelligt omfang og på forskellige måder inden for dette mål. I den konkrete undervisning vil man som lærer tilsvarende kunne tilpasse mål og undervisning til enkelte elever af sociale eller faglige årsager.

Vivi: *Eller nogle elever som lige har brug for øhm ... jamen, det kan være der er nogle der lige har brug for lidt læsetræning, så kan man godt lige tage én ud og læse med vedkommende eller lige snakke lidt ekstra med vedkommende. Så bliver det ligesom – altså det bliver i hvert fald ikke kun målene der styrer hvad der foregår.*

Vivi gør også i interviewet opmærksom på at selv om man har opstillet mål som man som lærer kan vurdere eleverne i forhold til (og de kan vurdere sig selv i forhold til), så er det vigtigt også at anerkende når der er tegn der viser at eleverne har udviklet sig i forhold til mål der ikke var formuleret for det specifikke undervisningsforløb.

Vivi: *Nogle gange ser man jo tegn på læring som ikke er et tegn i forhold til det mål man har stillet op. Og der tror jeg ... at det også er vigtigt at give respons på det man ser af læring; uanset hvad for et mål vi har med at gøre. ... Det er specielt de børn der har svært ved nogle ting, ikk? Så du pludselig kan se: hov! Der skete faktisk lige noget. Så er det dæleme vigtigt at få fat i det, ikk? Så kan det godt være at personen ikke opfyldte målet særlig godt, ikk? Men så har de lært noget andet, altså. Og den der fornemmelse for de børn man har med at gøre. Det tænker jeg er uhyre vigtigt. For ellers, hvis det bare bliver ren målstyret undervisning så går der en hel masse ting tabt.*

En læreplan som FFM kan – både på grund af sit omfang og sin form – give indtryk af at man kan "dække" eller "hakke målene af" én gang for alle og gå videre til det næste. Men for Vivi er det klart at det ikke er tilfældet.

Vivi: *Jeg vil i hvert fald sige at dét der jo er vigtigt, det er at en ting er at man går ind og laver målpile og på andre måder måler om man nu har lært noget, men man skal i hvert fald prøve på at få det brugt og måske også vende tilbage til det. "Kan I huske da vi, et eller andet, fik lært det der med sådan og sådan? Nu skal vi bruge det igen, for nu skal vi bygge ovenpå", ikk? Altså at man ikke bare lægger til side "Så nu kan vi det!", men så man hele tiden har den der: "Vi kører tilbage i hvad vi har lært", "hvad kan vi?" Og "Kan I huske den gang?" altså.*

Men det er ikke let at håndtere en sådan praksis, særligt når den skal relateres til forskellige børns individuelle udfordringer, og set i lyset af fagets omfang og kompleksitet.

Vivi: *Jamen, jeg synes det jo er et stort fag, ikk? Og der er mange områder man skal ind omkring. Og man kan ikke bare sige: "Nu tager jeg det her! Og så er det krydset af", vel? Fordi det er sådan flydende ... altså man skal jo blive ved med at have nogle tekster, man skal blive ved med at udvide, man skal blive ved med at*

*læse, for ellers så går læsningen i stå, ikk? Og så videre, og så videre. Hele tiden udfordre inden for alle områder. Vi kan jo ikke bare krydse af her og sige: "Nu kan vi gange" ...*

### **Undervisningsdifferentiering er stadig en udfordring**

Tidligere i interviewet har Vivi peget på at man som lærer indimellem undervejs i undervisningen ændrer sine mål for enkelte elever for at differentiere. Men lige netop differentieringen er fortsat en af de helt store udfordringer.

Interviewer: *Hvad tænker du så som den største udfordring i forhold til at arbejde målstyret?*

Vivi: *Det er nok at ramme hvert enkelt barn.*

Interviewer: *Ja. Altså det med differentiering?*

Vivi: *Ja. Ja. Det tænker jeg. Det er den ene ting, og den anden ting det er at se progressionen selv i forhold til når nogen ... Peter, han kan det her. Hvordan kommer jeg så videre med ham? Altså hvordan kommer han videre i forhold til ... Så også fordi at der er nogen ting i danskfaget hvor der er noget med refleksion og perspektivering og analyse og sådan. Der er jo også et eller andet med hjernens udvikling. Så. Jeg synes nu om dage kan der godt være nogle børn der står lidt stille, og hvordan søren får man dem skubbet videre.*

### **Og så var der det med dannelsen ...**

Faget bliver ikke mindre kompliceret af at der er noget der hedder dannelse, noget som er meget svært at få fat på og sætte mål for.

Vivi: *Ja. På den måde der tænker jeg at faget er mere omfattende, også hele dannelsesdelen, ikk? Den er også svær at sætte mål på som sådan, ikk?*

Vivi mener at dannelsen er at finde i elevernes relation til de skønlitterære værker de læser. Fx har alle klasser på skolen arbejdet med *Den lille prins* som hun ser et dannelsesperspektiv i at eleverne læser og forholder sig til.

Vivi: *Jamen, jeg har tænkt at det er det de får med ved siden af målene. Altså når man, ligesom Den lille prins, ikk? Den der forståelse af dem selv i forhold til at læse noget litteratur, ikk? Og alt det der som der ligger i faget, det er jo ikke ...*

Interviewer: *Nej, nej, det er meget svært i hvert fald.*

Vivi: *Ja, det er det.*

I lyset af mine overvejelser i den første del af denne artikel er Vivis udsagn interessant fordi hun mener at dannelsen er noget der ligger "ved siden af målene". Vivi formulerer ganske givet en udbredt opfattelse af dannelse som noget udefinerbart, noget ubegribeligt, som ikke kan fanges ind af mål. Noget jeg også mener at kunne læse i Raahauges tekster. Spørgsmålet må – eller kan – være om man kan begrebsliggøre, pege på, hvad denne dannelse er, og hvordan man som lærer kan støtte eleverne i at udvikle den og få øje på om de udvikler den. Eller om begrebet dannelse er godt at have til at fastholde at vi ikke kan afgrænse alt, men godt tale om det alligevel.

### **Den faglige sparring og det kollegiale samarbejde**

For Vivi har arbejdet med *Målpilen* og FFM været en anledning til at få nyt indblik i danskfaget og til at få diskuteret faget med kolleger og de fagdidaktiske konsulenter.

*Vivi: Men de er med til og ... de er med til, hvad kan man sige, til at blive mere skarp på faget.*

Men det kræver en faglig dialog i og på tværs af faggrupper at blive klar på hvad faget er, og hvordan man kan undervise målorienteret.

*Vivi: Der tænker jeg da at det ville være godt hvis vi kunne være bedre til at kunne køre ... øh samarbejde i faget. Fordi det vil hjælpe os med at løfte, det er besværligt at sidde og diskutere så meget med sig selv. Og der hjalp det også at fagdidaktikerne var der, ikk? Vi sad og havde de der snakke flere ... Man blev lige lidt mere skarp på nogle ting. Også noget af det de andre præsenterede de havde lavet, og de snakkede omkring kriterierne, og altså hele den der snak der. Den synes jeg gav en del. Ja ... Og så hvad kollegaerne tænker selvfølgelig.*

Mod slutningen af interviewet spørger interviewereren hvad der burde ændres i fremtiden.

*Vivi: Jamen, der skal ændres det, at jeg vil egentlig sige at jeg skulle bruge mere tid på forberedelse, det er egentlig dér den hænger. Det er dér den hænger. For i perioder hvor der er tid til at gøre det grundigere, der bliver det også bedre. Tidsfaktoren er stor.*

*Interviewer: Okay, så det er en måde at forberede sig på som er mere tidskrævende end ganske almindelig aktivitetsstyret [undervisning]?*

*Vivi: Ja, det synes jeg det er. Det synes jeg det er, fordi du skal have et bedre overblik over materialer og så videre, fordi du ... nogen gange skal længere ud for*

*at hente noget, noget litteratur, hvad er det for noget litteratur man bruger, ikk'?*  
*der egner sig bedre end noget andet, og den der med om det er litteraturen der*  
*styrrer hvilke mål man tager altså, det skulle helst være sådan at det ikke kun er*  
*det i hvert fald.*

Målorienteret undervisning er et af mange led i en generel tendens der også handler om effektivisering og tidsbesparelser. For Vivi ser det dog ikke ud til at målorienteringen vil formindske den tid hun skal bruge på forberedelse og efterbehandling. Tværtimod har det gjort hende mere reflekteret over hvilke læremidler hun bringer ind i undervisningen – og derfor også givet hende behov for at foretage mere grundige undersøgelser så hun kan tage mere velfunderede beslutninger om hvad hun vil inddrage i undervisningen, og hvordan det kan tilpasses de mål hun har sat for sin undervisning og for hvad eleverne skal lære.

## Diskussion

I denne artikel har jeg diskuteret FFM fra et vedgået positivt ståsted. Jeg har forsøgt at vise hvordan FFM i sit indhold formulerer mål der er i overensstemmelse med den kritisk-konstruktive didaktiske tradition. Jeg har diskuteret nogle af kritikpunkterne af FFM og påpeget hvor jeg selv mener vi bør være kritiske og forsøge at vise nye veje, og jeg har præsenteret et overblik over hvad lærere i et projekt om læringsmålsorienteret undervisning tænker om og har lært af at arbejde målorienteret.

I titlen til artiklen spørger jeg om dansk (stadig) er et dannelsesfag. Jeg er ikke helt klar over hvad jeg skal svare, for det der med dannelse er noget kompliceret noget. For Vivi handler det om elevernes forhold til de livsudkast som en god litterær tekst byder ind med. Og det synes jeg lyder ganske fornuftigt. Men et historisk blik på begrebet vil nok også pege på oplysningstidens slidstærke begreber. Som Sten Nepper Larsen siger:

*Dannelse er meget mere end dannethed. Dannelse drejer sig om at forfine evnen til at tænke (magt)kritisk, være nysgerrig, udvide sin opmærksomhed, have respekt for viden, historisk overblik, sproglig sans og handle politisk. Dannelse handler om modet og viljen til at sige nej til dumheden, uforstanden, instrumentaliseringen af uddannelsessystemet, de økonomistisk-motiverede politiske ind- og overgreb og de defensive, uambitiøse og forhastede quasifaglige (ud)løsninger (Larsen, 2014).*

Som jeg læser Larsens tekst, så er det noget i denne retning Klafki er fortaler for, og det er derfor også noget jeg mener FFM peger i retning af. FFM er et bud på hvordan de overordnede ambitioner og dannelses(for)mål kan konkretiseres og gøres tilgængelige for lærere der i den grad har nok at se til når de står i og

med en gruppe af elever med forskellige udgangspunkter, interesser, erfaringer, baggrunde og engagementer.

Det at dannelsesmålet skal konkretiseres, er sådan set også en ambition jeg ser hos Larsen når han siger:

*Dannelse er en proces, der på én gang gør en forskel og gør én forskellig. Substansen i denne proces må konkretiseres inden for hvert eneste praksis- og fagfelt.*  
(Larsen, 2012, s. 62)

Jeg mener således godt at man kan tale om at sætte mål for dannelse, og at man kan vurdere – med al den ydmyghed det fordrer at tale om noget så komplekst og kompliceret som historisk overblik, respekt for viden, magtkritisk tænkning osv. – om en elev har udviklet sig i denne retning gennem deltagelse i et undervisningsforløb. Og jeg vil derfor mene at svaret på spørgsmålet i denne artikels titel om hvorvidt dansk stadig er et dannelsesfag, må være et ja. Men jeg tror at Larsen og andre vil være uenige med mig. Jeg kunne godt tænke mig at nogle af kritikerne af FFM meget konkret forklarede mig hvorfor.

## Noter

- 1 Dog ændrede Ministeriet for Børn og Undervisning efter råd fra to læseforskere i en del af målene for læsning, så dem tager jeg ikke medansvar for. Se <http://www.folkeskolen.dk/545023/embedsmaend-har-aendret-i-faelles-maal-efter-aflevering->, lokaliseret 13. maj 2016.
- 2 Læs mere om projektet på <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/digitalt-underst%C3%B8ttede-l%C3%A6ringsm%C3%A5l>, lokaliseret 13. maj 2016.
- 3 Opdraget for arbejdsgrupperne der skulle udarbejde FFM, var at disse mål skulle "være de samme" som de gamle, men at de blot skulle sættes ind i den nye ramme og beskrives i kompetencetermer. Vi i arbejdsgruppen gjorde klart at det var en selvmodsigelse. Vi forsøgte at finde en afvejning mellem på den ene side at tænke faget fra grunden i den nye ramme og på den anden side at lægge formuleringer tæt op ad de gamle mål.
- 4 Læs mere om initiativet her: <http://www.emu.dk/nyhed/brugerportalinitiativet>, lokaliseret 13. maj 2016.
- 5 Jeg har ikke forstået grunden, men jeg tror at det hænger sammen med at et sådant mål ikke er konkret, og at der ikke kan iagttages tegn på at det er nået. Jeg er ikke enig i denne opfattelse, men vil ikke gå dybere ned i diskussionen da den hviler på gætt.

## Referencer

- Biesta, G.** (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bundsgaard, J.** (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik: med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen* (2. udgave). Odense: Ark.

- Bundsgaard, J.** (2011). The missing link – prototypiske situationer som didaktisk kategori. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(special\_issue), 295-308. Lokaliseret 13. juli 2013 på [https://www.idunn.no/dk/2011/special\\_issue/art07](https://www.idunn.no/dk/2011/special_issue/art07)
- Fähig.** (1989). I: *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (2. udg.). Mannheim: Dudenverlag.
- Fähig.** (2015). I: *Wiktionary*. Lokaliseret 28. oktober 2015 på [https://de.wiktionary.org/wiki/f%C3%A4hig#cite\\_note-1](https://de.wiktionary.org/wiki/f%C3%A4hig#cite_note-1)
- Højgaard Jensen, T.** (2007). *Udvikling af matematisk modelleringskompetence som matematikundervisningens omdrejningspunkt – hvorfor ikke?* (Ph.d.-afhandling). Roskilde: IMFUFA – Department of Mathematics and Physics, Roskilde Universitet. Lokaliseret 13. juli 2016 på <http://hdl.handle.net/1800/3095>
- Jørgensen, P.S.** (1999). Hvad er kompetence? *Uddannelse*, 9, 4-13.
- Klafki, W.** (2002). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier* (2. udg.). Oversat af Bjørn Christensen. Aarhus: Klim.
- Klafki, W.** (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Zeitgemäße und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. udg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Larsen, S.N.** (2012). Dannelse: samtidskritiske bud på dannelsesstænkningens idéhistorie og uomgængelige aktualitet. *Social Kritik*, 24(130), 52-70.
- Larsen, S.N.** (2014). At ville noget med nogen – kritiske tanker om pædagogisk arbejde i kontrolsamfundet. I: L. Tanggaard & T.Å. Rømer (red), *Uren Pædagogik 2*. Aarhus: Klim.
- Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål.** (2013). *Master for forenkling af Fælles Mål*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret 13. juli 2016 på <http://www.folkeskolen.dk/~8/4/faelles-maal-anbefaling-framastergruppe.pdf>
- Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Slot, M.F., Hansen, T.I., & Jespersen, M.** (2015). A Digital Tool Supporting Goal-Oriented Teaching in Classrooms. *European Conference on E-Learning*, 388–395.
- Niss, M.** (2002). *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark* (1. udg.). [Kbh.]: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 13. juli 2016 på <http://pub.uvm.dk/2002/kom/>
- Priestley, M.** (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237. <http://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>
- Raahauge, J.** (2014a, 13. januar). Evidensen ind, kunsten ud. Lokaliseret 29. oktober 2016 på <http://www.folkeskolen.dk/539110/evidensen-ind-kunsten-ud>



- Raahauge, J.** (2014b, 18. marts). Fælles i ental. Lokaliseret 29. oktober 2015 på <http://www.folkeskolen.dk/542396/faelles-i-ental>
- Rasmussen, J.** (2014). Målstyret undervisning. Præsenteret ved konferencen *Skolen goes global*, København. Hentet fra <http://docplayer.dk/7165016-Maalstyret-undervisning.html>
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H.** (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, Mass.: Hogrefe & Huber.
- Undervisningsministeriet.** (2009). *Fælles mål 2009 - Dansk*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2009) Lokaliseret 13. juli 2016 på [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707\\_dansk\\_24.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_dansk_24.ashx)
- Undervisningsministeriet.** (2014a). *Forenklede Fælles Mål Dansk*. Lokaliseret 30. oktober 2015 på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/dansk>
- Undervisningsministeriet.** (2014b). *Vejledning i læringsmålstyret undervisning*. Lokaliseret 30. oktober 2015 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-i-%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>
- Young, M.** (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1-12.  
<http://doi.org/10.2304/eejrj.2010.9.1.1>

## English summary

### Is Danish (still) a Subject Focused on Bildung?

#### *On Backgrounds and Futures of the Danish Curriculum Reform*

The new Danish national curriculum from 2014, called Simplified Common Standards (Forenklede Fælles Mål, FFM), exemplifies a general international trend of basing school curricula on learning outcomes and key competences. However, this reform has been the subject of a variety of criticisms. The article begins with a discussion of these critiques and argues that FFM is in keeping with the German and Scandinavian tradition of Critical Constructive Didactics, as expressed in the work of Wolfgang Klafki. The second part of the article presents a case study from a research and development project focused on digitally supported learning outcome oriented teaching and learning. This case study shows how working with FFM in a professional development context has given new insights by providing teachers opportunities to discuss teaching practices and learning standard orientation with colleagues and educational consultants.

*Keywords:* Curriculum reform, Danish Language Arts subject, learning outcomes, competence-based curriculum.

---

# Læringsmålstyret undervisning og målforståelser

- statiske og dynamiske mål

**Af Morten Misfeldt &  
Andreas Lindenskov Tamborg**

## Resumé

Forenklede Fælles Mål trådte i kraft i skoleåret 2015/2016 og er karakteriseret ved at sætte elevens læring i forgrunden. De lægger op til en øget detailstyring af elevernes læring, samtidigt med at styring og valg af aktiviteter stadig er overladt til de enkelte lærere. Mange pædagogiske tanker og tendenser lægger vægt på elever og læreres udforskning af åbne scenarier som en vigtig tilgang til undervisning, der understøtter innovative læreprocesser og elevens læring. Men hvordan kombineres åbent arbejde, der lægger vægt på usikkerhed og tilstedeværelsen af mange værdifulde læringsmuligheder, med en øget opmærksomhed på elevens læring? Dette spørgsmål vil vi belyse gennem beskrivelse af Målpilen, der er udviklet igennem projekterne *Kreativ digital matematik*<sup>1</sup> og *Digitalt understøttede læringsmål*<sup>2</sup>. Med udgangspunkt i projektet *Digitalt Understøttede Læringsmål* vil vi beskrive, hvordan forskellige forståelser af læringsmål – som hhv. statiske og dynamiske – resonerer med de kritikpunkter, som læringsmålstyret undervisning er blevet mødt af. Forståelsen af læringsmål som hhv. statiske og dynamiske udvikler vi teoretisk med udgangspunkt i pragmatisk orienteret uddannelsesfilosofi og empirisk gennem en case. Artiklen afsluttes med en diskussion af, hvilke hensyn

værktøjer, der skal understøtte arbejdet med læringsmålstyret undervisning, fra et pragmatisk perspektiv bør tilgodeses.

*Nøgleord:* Læringsmålstyret undervisning, lærer-agens, målforståelser, matematikundervisning, læringsplatforme.

## Indledning

Læringsmålstyret undervisning er i retningslinjer fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling for læreres arbejde med Forenklede Fælles Mål blevet foreslået som en central dimension af læreres forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisning (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Årsagerne til denne beslutning skal findes i evidensbaserede tilgange til uddannelse, der beskriver det virksomme i at opstille og anvende læringsmål (Hattie, 2009), samt fordelene ved at vurdere progressionen i forhold til disse læringsmål i lærerkollegiet.

Parallelt med dette kritiseres læringsmålstyring for at undergrave mulighederne for at bevare åbne aspekter af undervisningssituationer. Flere har fremført, at læringsmålstyring potentielt kan kompromittere det pædagogiske aspekt af undervisning, hvor fokus er på opdragelse og dannelse af selvstændige individer snarere end på at fremelske bestemte kompetencer. Det er også blevet fremhævet, at læringsmålstyring kan negligere indholdsorienterede aspekter af undervisning, hvor viden opsøges, afsøges og fremvises i et samarbejde mellem lærer og elev. Denne fare findes tydeligt italesat hos Biesta (fx 2014).

I bogen *Den Smukke Risiko i Uddannelse og Pædagogik* betoner Biesta (2014), at undervisning nødvendigvis er forbundet med en risiko for, at eleven ikke lærer det, læreren havde forestillet sig, og at det hverken er muligt eller ønskværdigt for lærere at sikre en lige linje mellem input og output. Hos Biesta betragtes undervisning således ikke som en proces, der kan og bør styres af læreren (Biesta, 2014). Undervisning, mener Biesta, er snarere karakteriseret ved en svaghed, der gør uddannelse vanskelig og til tider frustrerende, fordi der ikke kan opstilles garantier for, at eleverne lærer noget, og slet ikke for, at de lærer det, som var forudsagt eller tiltænkt (Biesta, 2014). Samtidig er det netop denne svaghed eller risiko, der, som titlen på bogen anfører, er det smukke ved undervisning, fordi den ikke lader sig styre men altid åbner for noget uventet. Som en konsekvens af dette argument konkludere Biesta, at det problematisk at tale om, at læringsmål skal være styrende for undervisning. Biestas argument er netop, at undervisning

ikke kan styres. Samtidig synes læringsmålstyret undervisning umiddelbart at fokusere på opbyggelse af (fag)faglig viden, færdigheder og kompetencer, dvs. det domæne, Biesta benævner kvalifikation (Biesta, 2011). Dermed er der risiko for, at de aspekter ved undervisning, der handler om at skabe handlende og ansvarlige subjekter, og de processer, gennem hvilke elever bliver en del af sociale og kulturelle sammenhænge, overses. Disse sidstnævnte aspekter ved undervisning forudsætter en type af ansvarlighed, som læreren ikke kan tildele eleven – det er et ansvar, eleven nødvendigvis selv må påtage sig, og som kun tilbydes eleven i det omfang, undervisningen *ikke* styres (Biesta, 2014). Derfor er åbne uddannelsesmiljøer særligt vigtige, og i disse miljøer er det lærerens fornemmeste opgave at sikre, at risikoen for, at eleven ikke lærer det ønskede, bevares. For Biesta bliver spørgsmål om formål, værdier og frisættelse således mere presserende og bedre rettesnore end klare læringsmål. Der lader altså til at være et tilsyneladende sammenstød imellem de evidensbaserede praksisser, der ligger til grund for den nuværende skolereform (og de Forenklede Fælles Mål), og det bud, som det pædagogisk-filosofiske perspektiv – som italesat af fx Biesta – giver på væsentlige rettesnore for god uddannelse og undervisningens natur.

Formålet med denne artikel er at forstå, hvorfor og hvordan læringsmålstyret undervisning støder sammen med filosofiske idéer om undervisningens natur, og samtidig udforske, hvordan læringsmålstyret undervisning kan forstås empirisk, og hvilke implikationer læringsmålstyret undervisning har for undervisning. I artiklen vil vi redegøre for, hvordan læringsmålstyring kan forstås som ramme for undervisning, og hvilke væsentlige kritikpunkter, der rettes mod læringsmålstyring som koncept. Vi vil desuden opridse den seneste forskning, der relaterer sig til læringsmål. Derefter vil vi beskrive projektet *Digitalt Understøttede Læringsmål* (Misfeldt, Bundsgaard, Slot & Hansen, 2015), der har udviklet og afprøvet et digitalt værktøj til understøttelse af læringsmål i undervisningen. Med udgangspunkt i en empirisk case fra dette projekt vil vi desuden dels beskrive de faldgruber og muligheder, der kan opstå i forbindelse med læringsmålstyret undervisning, og dels beskrive en version af læringsmålstyret undervisning, der forsøger at imødegå det tidligere nævnte sammenstød på en reflekteret måde.

Vores tilgang er teoretisk funderet på Deweys tænkning om forholdet mellem mål og midler (Dewey, 2005) og på begrebet lærer-agency, der er baseret på Deweys idéer om uddannelse som vækst (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Vi anvender desuden Brousseaus idé om den didaktiske transposition og specifikt idéen om at adskille eksterne og interne didaktiske transpositioner (Brousseau, 1997).

## Læringsmålstyret undervisning og Forenklede Fælles Mål

Læringsmålstyret undervisning kan forstås som en samlebetegnelse for en række væsentlige tendenser inden for undervisning, der alle er med til at flytte fokus fra læreren og stoffet til eleven og elevens udbytte. Læringsmålstyret undervisning flytter således fokus (1) fra læseplan og pensum til elevens kompetencer, (2) fra undervisningsplaner og aktiviteter til den opnåede læring, og (3) fra impli-citte læringsmål til synlige læringsmål for elevernes udbytte af undervisningen (Undervisningsministeriet, 2014). Således er hovedfokus i læringsmålstyret undervisning på elevens bevægelse hen imod at opnå de opsatte målsætninger. I denne udlægning tilbyder læringsmålstyret undervisning en ramme, hvor idéen er at skabe så god og sikker empirisk viden som muligt om denne bevægelse og justere undervisningen løbende under hensyntagen til denne viden.

Argumenterne for, at det er en god idé at læringsmålstyre undervisningen, er mangfoldige og findes hos flere forfattere. De væsentligste kilder til argumenter er empiriske studier af undervisning og læring (Hattie, 2009), konstruktivistiske argumenter om udvikling af den lærendes kognition og mere teknokratiske administrative argumenter om at kunne følge skolens resultater tæt og dermed sikre effektiv ressourceanvendelse i skolesektoren (se fx Rasmussen, 2013). Derudover kan læringsmålstyring kobles tæt til den kompetencetænkning, der ligger til grund for koordineringen af de europæiske uddannelsessystemer inden for og på tværs af landegrænser (Undervisningsministeriet, 2010).

### Kritikken af målstyret<sup>3</sup> undervisning

Kritikken af læringsmålstyret undervisning er mangfoldig, og i denne artikel vil vi ikke beskæftige os med kritikken af Forenklede Fælles Mål<sup>4</sup>, men alene med kritikken af konceptet om læringsmålstyret undervisning og fokus på læringsmål. Afsnittet har til hensigt at skabe et overblik over den mest fremtrædende kritik af læringsmålstyret undervisning og skal ikke betragtes som en udtømmende redegørelse. Formålet med afsnittet er at tegne konturerne af hovedsporene i den komplekse og mangefacetterede debat med henblik på at diskutere resultaterne fra denne artikels empiriske case op mod de mest fremtrædende synspunkter i kritikken af læringsmålstyret undervisning. Som vi ser det, er der fem hovedspor i kritikken af læringsmålstyret undervisning. Disse spor kritiserer hhv. læringsmålstyret undervisning for (1) at være teknokratisk, (2) at være individualiserende, (3) at se børn som ufærdige voksne, der skal gøres arbejdsparate, og (4) at overse indholdsdimensionen og dannelsesaspektet og dermed selve skolens formål. Endelig (5) kritiseres læringsmålstyret undervisning for den bagvedliggende forestilling om, at uddannelse kan og bør baseres på 'best practice'.

Det teknokratiske aspekt af læringsmålstyret undervisning er tæt forbundet med strukturen af Forenklede Fælles Mål, der består af relativt mange "små" videns- og færdighedspar knyttet til kompetenceområderne i de enkelte fag. Det teknokratiske aspekt kommer desuden til udtryk i idéen om løbende at opsætte og følge op på læringsmål for elevernes læring. Kritikken af det teknokratiske aspekt kan spidsformuleres som det forhold, at læringsmålstyret undervisning, som beskrevet i retningslinjerne fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) er tidskrævende og desuden noget, lærere gør i forvejen, blot på hver deres måde. Forholdet mellem tidslige og værdimæssige omkostninger og gevinster på henholdsvis den korte og den lange bane er en typisk afvejning ved standardiseringer og implementering af nye metoder. Derfor er den teknokratiske kritik uundgåelig ved alle større metodiske implementeringsøvelser. Det betyder naturligvis ikke, at kritikken ikke kan være berettiget.

Læringsmålstyret undervisning kritiseres også for at være individualiserende. I en række af de politiske dokumenter, der udstikker retningslinjer for folkeskolen, samtænkes læringsmålstyret undervisning med idéer om personlig læring. Personlig læring er en bred bevægelse, der tager sit udgangspunkt i det forhold, at teknologi og data omkring elevers læring i stigende grad kan give relativt præcise billeder af, hvor de enkelte elever er, og hvordan de enkelte elever lærer bedst (Pogorskiy, 2015). Advokater for tanken om personlig læring mener, at denne viden bør anvendes aktivt til at understøtte, at de enkelte elever opnår mest muligt i deres undervisning og bliver "så dygtige, som de kan"<sup>5</sup>. Læringsmålstyret undervisning kombineret med personlig læring har i denne sammenhæng medført en diskussion af, hvor meget vægt der skal lægges på at opsætte og forfølge individuelle læringsmål for de enkelte elever. Her er det fremført, at sådanne individualiserede læringsmål kan have omkostninger for læringsfællesskabet og for mulighederne for at understøtte sociale læreprocesser i grundskolen (Biesta, 2011). Denne kritik kan altså funderes både læringsteoretisk, didaktisk og samfundsfagligt i behovet for at være i stærke fællesskaber af både social og faglig karakter, når man lærer nyt.

Der findes også en kritik baseret på, at læringsmålstyret undervisning ser børn som ufærdige voksne, der skal have rettet op på deres barnlige mangler og klargøres til et arbejdsmarked (Pedersen, 2014). Denne kritik kan relateres direkte til det teknokratiske aspekt af læringsmålstyret undervisning. Ved på forhånd at have besluttet, hvad eleven skal ende med at kunne, ser man ikke længere eleven som værende i fri vækst. Man kommer snarere til at se eleven som et individ, der endnu ikke har opnået det nødvendige til at kunne slippes løs til det næste niveau af uddannelse og i sidste ende til arbejdsmarkedet (ibid.). Vores egen teoretiske base i Dewey og Biesta er udmærket til at forstå denne kritik med. Hvis

uddannelse reframes som forberedelse, degenererer og dør den. Det er netop det forhold, at uddannelse *ikke* bare kan implementeres som en lige linje mellem input og output, som Biesta beskriver som "den smukke risiko" (Biesta, 2014). Men samtidigt er der ifølge Dewey ikke nogen uddannelse uden retning, da uddannelse netop er vækst, der er afhængig af styring (oversat fra Deweys begreb *direction*) (Dewey, 2005)). Hvis man som lærer oplever, at læringsmålstyring betyder, at eleven presses hen imod bestemte mere eller mindre tilfældige teknokratisk vedtagne læringsmål, vil man formentlig stille sig kritisk over for læringsmålstyring. Bruger man derimod læringsmål til at angive retninger og veje for elevernes udvikling og vækst, vil man sikkert ikke opleve det som problematisk.

At læringsmålstyring og kompetencefokus overser dannelsesaspektet og indholdsdimensionen er en kompleks diskussion, der dog vedrører nogle af de forhold, der er beskrevet ovenfor. Det er blevet fremført af fx Peter Kemp (2015), at indhold ikke længere betragtes som et mål i sig selv, men med folkeskolereformen er blevet underordnet læring og er blevet et middel til at opnå kompetencemål (Kemp, 2015). Ifølge Kemp medfører dette en 'halvdannelse', der ikke formår at hjælpe eleven med at få øje på sammenhængen i de brudstykker af viden, vedkommende præsenteres for (Kemp, 2015). Denne kritik skal dog ses i lyset af, at netop fraværet af proces- og kompetencefokus er et stort problem i megen uddannelse, som en del pædagogik og uddannelsesforskning har haft fokus på at ændre.

Endelig rettes der en mere grundlæggende kritik mod den evidensbølge, som læringsmålstyret undervisning udspringer af, og hele forestillingen om, at undervisning kan optimeres ved at baseres på evidensbaseret viden. Denne kritik er baseret på en forestilling om, at undervisning og pædagogiske situationer er kendetegnet ved et underskud af aktuel viden om de situationer, vi bringes til at handle i (Biesta, 2010). Vi ved aldrig helt præcist, hvad vi skal foretage os for at opnå det ønskede resultat. Bag idéen om at evidensbasere undervisning ligger en antagelse om, at dette vidensunderskud kan (og skal) udfyldes, og at dette lader sig gøre i det omfang, forskningen har afdækket tilpas mange faktorer i tilpas mange situationer. Med evidensbaseret viden om, hvad der virker, er idéen, at det er muligt at eliminere den ubestemthed, der karakteriserer pædagogiske og undervisningssituationer. Kritikken mod denne forestilling anfægter især det repræsentationelle perspektiv på viden, som evidensstanken hviler på, og forestillingen om, at viden afspejler verden, 'som den virkelig er'. Kritikken går på, at denne forståelse af viden fejlagtigt overser, at verden er i konstant forandring, og at pædagogikkens ubestemthed er en uomgængelig præmis (Biesta, 2010). Det er kun muligt at vide, hvilke effekter tidligere handlinger har haft. I kritikken anerkendes det, at viden om tidligere effekter er en værdifuld informationskilde,

som *kan* have anvendelsesværdi for praktikerne (ibid.). Denne kritik kan således nærmere ses som en kritik af den måde, stærke politiske uddannelsesmæssige diskurser omtaler og legitimerer principperne i læringsmålstyret undervisning, end som en kritik af de implikationer, læringsmålstyring som ramme for undervisning har i praksis. Selvom kritikken er central og rammende for forestillingen om evidensbaseret, er det en kritik rettet mod ideologi og perspektiver på viden, snarere end det er en kritik rettet mod de empiriske effekter, læringsmål kan og givetvis har for undervisning.

### Litteratur om læringsmålstyret undervisning

Inden for de senere år er der gennemført flere studier, der både tilsammen og hver for sig tegner et billede af, at læringsmål ikke er et entydigt begreb (se også Misfeldt, 2016). I et review skelner Hansen (2015) eksempelvis mellem præstationsmål (elevers mål om at præstere og blive positivt evalueret) og mestringsmål (elevers mål om at kunne noget uden hensyntagen til evaluering). Hansens review viser, at mens mestringsmål har positiv indflydelse på læring, er det for præstationsmålenes vedkommende afgørende, om målene udtrykker et offensivt ønske om at blive set som højt præsterende (hvilket fremmer læring) eller et defensivt ønske om ikke at blive vurderet som lavt præsterende (hvilket hæmmer læring). Her har forskning vist, at læreres arbejde med mestringsmål er vigtigt, da det kan være med til at afbøde de negative konsekvenser ved præstationsmål (ibid.).

Et andet eksempel på, at læringsmål ikke formodes at være et entydigt begreb, er Skott & Kaas' (2015) distinktion mellem relationel og rationel planlægningstænkning i læringsmålstyret undervisning. De fremskriver, at den rationelle forståelse af planlægning dækker over den tidlige og logiske fremdrift i undervisningen (fra planlægning til undervisning og fra undervisning til evaluering), mens den relationelle har fokus på lærerens overvejelser over elevernes arbejde med stoffet, elevernes møde med hinanden og relationerne mellem lærer, elever, indhold og elevernes arbejde. Skott & Kaas anvender disse begreber til at analysere Undervisningsministeriets vejledning for læringsmålstyret undervisning og finder i samme tekst eksempler på begge tænkninger om planlægning (Skott & Kaas, 2015). Skott og Kaas konkluderer, at vejledningens beskrivelse af læringsmålstyret undervisning indeholder elementer, der trækker læreres planlægningspraksis i en rationel retning, og at disse elementer bringer læringsmålstyret undervisning langt væk fra den eksisterende danske lærerpraksis omkring planlægning til at udgøre en tilgang, der bredt kan understøtte planlægning og sikre sammenhæng mellem aktiviteter og mål.

I en undersøgelse af norske læreres fortolkning af, planlægning iht. og syn på en ny norsk læreplan har Hodgson, Rønningen, Skogvold & Tomlinson (2010)



også fundet stor diversitet i læreres arbejde med læringsmål. Deres undersøgelse viser, at der er stor diversitet i måden, hvorpå lærere arbejder med læringsmål i planlægning af undervisning. Dette gælder fx, i hvor høj grad mål nedbrydes eller tages direkte fra curriculum, i hvor høj grad målene er relateret til lokale læseplaner eller ej, og i hvor høj grad lærere følger op på læringsmål eller ej. En central konklusion i dette studie er desuden, at det ikke er muligt at identificere klare mønstre på tværs af skoler i læreres arbejde med læringsmål.

Hansens, Skott & Kaas' og Hodgson, Rønningen, Skogvold & Tomlinsons studier viser alt i alt en bred diversitet i måder, hvorpå lærere arbejder med mål, hvorpå mål anvendes i vejledningsdokumenter, og hvorpå mål er begrebsliggjort i litteraturen.

Der synes altså ikke at være konsensus om forståelse af læringsmål. Disse studier forholder sig imidlertid kun i begrænset omfang til implikationerne af læreres forståelse af læringsmålstyret undervisning for praksis i klasserummet. For at belyse netop sidstnævnte forhold anvender vi et teoretisk perspektiv informeret af Dewey (2005) samt Priestley, Biesta & Robinson (2015).

## **Teoretisk tilgang til læringsmål i uddannelse**

I undersøgelsen af, hvordan læringsmålstyring kan forstås empirisk, og hvilke implikationer dette har for undervisning, anlægger vi et pragmatisk udgangspunkt baseret på Dewey (2005). For Dewey er mål en helt central størrelse for al menneskelig handling og i særdeleshed for handlinger, der er af uddannelsesmæssig karakter. Mål og målsætning er for Dewey både centrale og potentielt problematiske. Denne dobbelthed i mål finder man dels i Deweys skelnen mellem processer, der fører til *mål*, og processer, der fører til *resultater*, og dels i det modsætningsforhold, Dewey finder mellem mål, der relaterer sig til kontinuiteten i en serie af aktiviteter i en proces, og mål, der er eksterne og pålagt udefra (Dewey, 2005). Kernen i Deweys skelnen mellem mål og resultater er, at mens alt arbejde fører til resultater, kan disse resultater kun betragtes som mål i de tilfælde, hvor de kan siges at fuldende den proces, der ledte frem til målet. Mål er i den forstand relateret til resultater, men det afgørende er signifikansen af den tidslige rækkefølge, de pågående resultater forekommer i; én aktivitet fører til den næste, indtil målet nås, og processen er afsluttet (Dewey, 2005). Med andre ord er det afgørende for Dewey, at der er en iboende kontinuitet mellem resultaterne i uddannelsesrelaterede aktiviteter.

Deweys skelnen mellem eksterne mål og mål, der relaterer sig til en serie af aktiviteter i en proces, viser, at mål for Dewey både er centrale og potentielt problematiske. Mål er centrale, fordi "det at handle med et mål i sigte er det

samme som at handle intelligent" (Dewey, 2005, s. 119), men også potentielt problematiske, da mål påtvunget udefra kan underminere den pædagogiske situation, fordi de skaber diskontinuitet imellem den konkrete situation, lærer og elever står i, og de mål, de sammen skal gå efter. *Eksterne* mål er kendetegnet ved at være endegyldigt defineret før processen af en 'ydre kilde' og ved at definere ét slutresultat (Dewey, 2005). Dewey beskriver konsekvensen af denne type mål på følgende måde:

*Sådanne former for mål begrænser altid fornuften, for de er ikke udtryk for en forudseende og iagttagende bevidsthed eller for et valg af det bedste blandt en række alternativer.* (Dewey, 2005, s. 121)

Denne kritik af eksterne mål relaterer sig til Deweys betoning af vigtigheden af at forsøge at forudsige resultater af handlinger i arbejdet med mål. Sådanne forsøg på forudsigelser er ifølge Dewey med til at give aktiviteter en retning og tillader den handlende at træffe beslutninger om, hvilke skridt af en række mulige der skal tages for at målet nås. Hvis den handlende er i stand til at forudsige resultatet af at handle på forskellige måder, er det også muligt at vurdere, hvilken handling der egner sig bedst til at indfri målet. Forudsigelsen indeholder ifølge Dewey tre elementer; 1) iagttagelsen af tilgængelige midler til at nå målet og identificering af hindringer for at nå målet, 2) identificering af rækkefølgen i anvendelsen af de tilgængelige midler og 3) valg af alternative handlinger eller mål (Dewey, 2005). Risikoen ved eksterne mål er i denne sammenhæng, at de ikke tillader genovervejsler af de oprindeligt definerede mål, hvis der opstår uforudsete hændelser eller udfordringer (ibid.).

Hos Dewey er der således en stærk kontinuitet mellem mål, undersøgelse, midler og aktiviteter. Mål bliver midler for andre mål, så snart de nås, og kontekst og aktivitet vil altid være det, som mål skal vokse ud af. For Dewey drejer uddannelsesmål sig således om en *direction*<sup>7</sup>, hvor mål altid er nært forbundne med de aktuelle aktiviteter.

I forhold til lærerens læringsmåls- og dokumentationsarbejde beskriver Dewey nødvendigheden af at undgå, at målsætningsarbejdet gennemføres af udefra kommende aktører på vegne af elever og lærere. Da det er centralt for Dewey, at læringsmåls- og dokumentationsarbejde gennemføres af læreren (og ikke eksternt), spiller både elever og læreres autonomi og agens en afgørende rolle. Derfor bringer vi en pragmatisk ramme i spil udviklet af Priestley, Biesta & Robinson (2015), hvor agens forstås i forlængelse af Deweys idéer om uddannelse og mål. I denne forståelse er agens ikke en egenskab eller en essens knyttet til bestemte agenter/aktører, men snarere en kvalitativ egenskab, der karakteriserer den måde, hvorpå lærere aktivt handler i klasserummet – dvs. at agens er noget, der kan *opnås*.

Agens kan beskrives som en måde at handle på, der på én og samme tid indeholder en retrospektiv, en present og en prospektiv dimension, og som dermed overskrider et ensidigt fokus på enten rutine, mål eller dømmekraft, og omfatter alle tre på samme tid (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Agens forstås således som en "configuration of influences of the past, orientations towards the future and engagement with the present"<sup>7</sup> (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, s. 25). I denne forståelse er agens et emergent fænomen (og ikke en individuel kapacitet), der opstår som et resultat af "individual effort, available resources and contextual and structural factors"<sup>8</sup> (Biesta & Tedder, 2007, s. 137). Også individers *forståelse* af den situation, de befinder sig i, spiller en rolle for deres handlerum (Emirbayer & Mische, 1998). Uddannelsesmæssige kontekster kan således have forskellige indvirkninger på læreres muligheder for at opnå agens. Denne teoretiske ramme vil vi benytte til at belyse læreragens som spændt ud imellem iterativitet, projektivitet og praktisk-evaluerende arbejde.

Iterativitet skal forstås som, at agens rummer et præg af stabilitet og rutine over tid, som er påvirket af, hvem man er, og hvad man kommer fra, herunder tidligere erfaringer og handlemønstre (ibid.). Iterativitet er således en dimension af agens, der omhandler, at handlen ikke udelukkende er forbundet til visioner og forestillinger om fremtiden, men også med erfaringer, værdier m.m., som kan videreføres fra tidligere situationer.

Projektivitet omhandler den fremadskuende dimension af læreragens, herunder forestillinger, drømme og fantasier om, hvad der kan opnås med undervisning, fag og elever. Denne dimension omhandler således lærerens muligheder for selv at præge den undervisning, som eleverne skal modtage.

Endelig omhandler det praktisk-evaluerende aspekt lærerens kapacitet til at foretage praktiske og normative vurderinger af alternative måder at organisere og handle på i undervisningssituationer. Sådanne vurderinger foretages under hensyntagen til den omskiftelige og uforudsigelige hverdag, der gør sig gældende i en skolekontekst. Den praktisk-evaluerende dimension omhandler ikke kun lærerens kapacitet til at foretage ændringer i nutiden, men også de rammer, der enten hindrer eller understøtter lærerens muligheder herfor.

Med dette perspektiv på læreragens vil vi med udgangspunkt i den empiriske case undersøge mulighederne for casens lærer for at opnå agens og handle i overensstemmelse med både egne værdier og forestillinger om fremtiden og med dagligdagens dilemmaer og uforudsigelighed i forbindelse med læringsmålstyret undervisning. Denne analyse danner sidenhen udgangspunkt for en diskussion af grundlaget for sammenstødet mellem evidensbaserede og pædagogisk-filosofiske perspektiver på læringsmålstyret undervisning.

## Projektet *Digitalt Understøttede Læringsmål*

Denne artikel tager sit udgangspunkt i demonstrationsskoleprojektet om *Digitalt Understøttede Læringsmål*. Dette projekt er et resultat af en stor forsknings- og udviklingsindsats omkring digital læring i den danske folkeskole. Projektet var et af i alt fem projekter iværksat af det danske undervisningsministerium, og formålet med projektet var at generere viden om, hvordan digitale teknologier kunne understøtte læringsmålstyret undervisning. Projektet var organiseret som et designbaseret projekt, hvor forsker- og udviklergruppen udviklede en digital teknologi, der understøttede læreres arbejde med læringsmål, efterfulgt af en struktureret intervention over 2-3 måneder, der understøttede, at lærerne begyndte at arbejde med Forenklede Fælles Mål og med den digitale teknologi (Misfeldt, Bundsgaard, Slot & Hansen, 2015). Interventionen, der bestod af 7 workshops, blev udført på i alt 10 skoler med ca. 80 lærere og 1.800 elever.

### Målpilen som værktøj til digital målsætning

Målpilen er et teknisk værktøj til læringsmålsætning og er udviklet i demonstrationsskoleprojektet omkring *Digitalt Understøttede Læringsmål* (Misfeldt, Bundsgaard, Slot & Hansen, 2015). Pilen blev oprindeligt udviklet som et analogt og meget simpelt værktøj i forbindelse med projektet *Kreativ Digital Matematik* (Misfeldt & Zacho, 2016), men er siden blevet videreudviklet til et digitalt værktøj<sup>9</sup>, der understøtter læringsmål. Målpilen lader lærere nedbryde Forenklede Fælles Mål ved at opsætte deres egne konkretiserede læringsmål, der knyttes til målformuleringerne i Forenklede Fælles Mål. Systemet er udviklet til at give læreren mulighed for at gennemtænke de konkrete læringsmål ift. klassen og hver enkelt elev, og til at læreren kan opsamle data på, hvordan hver enkelt elevs faglige progression forholder sig til de konkrete læringsmål. Samtidigt opsamles elevens egen vurdering af sine kompetencer. Disse data bidrager til elevprofiler for de enkelte elever og en klasseprofil, hvor den samlede læring beskrives i forhold til de Forenklede Fælles Mål.

Et forløb planlægges ved, at læreren indledningsvis udfylder en række metadata om forløbet, fx hvad forløbet hedder, hvad det handler om osv. Når målene er sat, understøtter interfacet, at der løbende samles informationer om, hvorvidt hver enkelt elev når disse mål. Disse informationer samles sammen til en profil, der indeholder information om, hvordan klassen og hver enkelt elev har klaret sig i forhold til Forenklede Fælles Mål.

Målpilen både adskiller og sammenkobler Forenklede Fælles Mål fra de nedbrudte mål for den enkelte klasse og de enkelte elever. Alle nedbrudte mål peger på en eller flere mål fra Forenklede Fælles Mål, men er formuleret

med lærerens egne ord og under hensyntagen til konteksten for den konkrete undervisning. På denne måde er Målpilen med til at adskille den eksterne og den interne didaktiske transposition (Brousseau, 1997). Den eksterne didaktiske transposition betegner den proces, hvor viden udvælges, beskrives og transporteres fra samfundet og ind i skolen. I dansk grundskolesammenhæng består den eksterne didaktiske transposition af Forenklede Fælles Mål og diverse vejledninger. Den interne didaktiske transposition er fortolkningen af denne viden ind i konkrete undervisningssituationer. Det er en pointe hos Brousseau, at de to transpositioner er adskilte og varetages af forskellige aktører.

Målpilen og projektet *Digitalt Understøttede Læringsmål* er kontekst for den case, vi vil præsentere i det efterfølgende, og som sætter forholdet mellem dynamiske og statiske mål på spidsen. I casen og i vores analyse af samme er vores hovedfokus lærerens forståelse af læringsmålstyret undervisning og implikationer af denne forståelse og i mindre omfang teknologiens indflydelse herpå. Sidstnævnte vil vi dog inddrage i en diskussion. Nærmere detaljer om teknologien og forskningsprojektet kan findes i Misfeldt (2016).

### Case om forståelser af læringsmål

Den case, som vi vil beskrive og analysere, omhandler en lærers arbejde med Målpilen og læringsmål i matematikundervisningen i 6. klasse. Med casen vil vi vise, hvilke muligheder og begrænsninger der kan være forbundet med forståelser af læringsmål i undervisningssammenhænge. Vi vil desuden vise, hvordan disse muligheder og begrænsninger er nært forbundne både til forestillinger om, hvad et læringsmål er, og til *affordances* af de konkrete værktøjer og målbeskrivelser, der arbejdes med. Casebeskrivelsen er godkendt af den pågældende lærer og er sidenhen dokumenteret via interview.

Casen tager sit afsæt i, at en lærer ved et af møderne i projektet *Digitalt Understøttede Læringsmål* udtrykte usikkerhed om, hvorvidt det var legitimt, at han havde ændret læringsmål og tegn på læring undervejs i et undervisningsforløb, ved at sige noget i retning af: "Jeg har snydt, men jeg følte, jeg var nødt til det". Den pågældende lærers undervisning omhandlede koordinatsystemer. Eleverne arbejdede med et sænke slagskibe-projekt, hvor de skulle benytte sig af koordinatsystemer. Læreren havde planlagt forløbet med Målpilen, og inden forløbet blev gennemført, havde læreren forestillet sig, at eleverne ville lave regler for deres spil, og at gode regler ville være tegn på, at eleverne havde udviklet kommunikationskompetencer. Inden undervisningen havde læreren formuleret det læringsmål, at eleverne skulle formulere 'gode' regler. Læringsmålet blev inddelt i tre taksonomiske tegn på læring; 1) at spillet kunne spilles under vejledning af en elev fra den gruppe, der havde lavet reglerne, 2) at spillet kunne spilles med

en kombination af støtte fra en person fra gruppen og fra nedskrevne regler, og 3) at spillet kunne spilles af en anden gruppe kun ved overlevering af nedskrevne regler i form af en guide.

I forløbet viste det sig imidlertid, at elevernes arbejde med opgaven tog en drejning, som læreren ikke havde forudset. Eleverne blev meget optagede af at udvikle matematiske innovationer i spillet, som fx en x-laser, der ryddede en hel række, og kvadrantbomber, der ryddede en kvadrant, og andre innovationer baseret på matematik.

Denne innovative tilgang til sænke slagskibe-spillet anerkendte læreren, og han valgte derfor at ændre tegn på læring<sup>10</sup> samt dele af det oprindelige læringsmål. Læringsmålet blev ændret til, at eleverne gennem udvikling og afprøvning af et spil skulle lære at finde rundt i et koordinatsystem. De tre taksonomiske tegn på læring blev ændret til, 1) at spillets regler gav mulighed for at 'komme rundt' i koordinatsystemet, 2) at eleverne selv havde tilpasset og udviklet fælles idéer til deres egne, og 3) at eleverne var i stand til at gennemskue reglernes betydning for spillets gang.

Det var denne ændring, læreren udtrykte usikkerhed om legitimiteten af, på trods af at forløbet var en succes og efterfølgende blev succesfuldt overleveret til en kollega, der arbejdede med det i parallelklassen. Læreren usikkerhed gik altså på, hvorvidt han havde snydt, fordi han ændrede målene undervejs.

Denne case italesætter de tvivlsspørgsmål, der kan opstå i forhold til, om læringsmål må ændres. Bør man holde sig til samme mål under hele forløbet, eller er det okay at justere forløb, målsætninger og tegn på læring undervejs?

## Analyse af case

I analysen af casen tager vi udgangspunkt i den dobbelthed, vi ser i lærerens forståelse af læringsmål; på den ene side havde læreren en forestilling om, at undervisning bør følge de på forhånd fremsatte læringsmål, og at disse læringsmål ikke bør ændres. På den anden side lykkedes det læreren at overvinde denne forestilling og tilpasse forløbet til elevernes respons på undervisningen. I vores analyse anvender vi betegnelserne statiske læringsmål og dynamiske læringsmål. Statiske læringsmål dækker over læringsmål, der ikke er til forhandling, efter at de er formuleret. I arbejdet med statiske mål er det lærerens opgave at sikre, at eleverne 'holder sig på sporet'. Undervisning, der ikke indfrier de på forhånd opstillede læringsmål, betragtes som fejlslået, og elevens læring, der ikke relaterer sig til de opstillede læringsmål, er ikke umiddelbart ønskværdig. Dynamiske læringsmål er derimod foreløbige og retningsgivende og kan genforhandles som en konsekvens af elevens uventede tilgang til at løse stillede opgaver.

Dynamiske læringsmål kan desuden ændres som en konsekvens af, at elever har lært andet, end hvad der var forudset. Vores analyse falder i to dele. Først belyser vi læreres muligheder for at påtage sig agens i forståelser af mål som statiske, og dernæst belyser vi lærerens muligheder for at påtage sig agens i forståelser af mål som dynamiske. Gennem begreberne iterativitet, projektivitet og praktisk-evaluerende aktivitet viser vi dernæst, hvilken indvirkning disse forståelser af læringsmål har på rammerne for undervisning og på læreres muligheder for at opnå agens i klasserummet.

### **Agency og statiske mål**

Eksemplet fra casen med lærerens usikkerhed om berettigelsen af forløbets ændring kan betragtes som et udtryk for en forståelse af læringsmål som statiske og løse fra de aktiviteter, der reelt pågår i klasserummet. Lærerens opfattelse af læringsmålene hænger altså sammen med de *planlagte* aktiviteter, lærerens *forestillinger om*, hvordan eleverne går til løsningen af opgaven, og i mindre grad med elevernes faktiske møde med stoffet. I denne forestilling er afvigelser fra de planlagte aktiviteter derfor ikke ønskværdige, da det vil medføre, at målene ikke indfries.

Lærerens handlen i undervisningssituationen, hvor mål forstås som statiske, kan karakteriseres ved tilstedeværelse af den projektive dimension af agens. Målsætningen for forløbet, som den ser ud i planlægningsfasen, omhandler netop lærerens *forestillinger om elevernes udbytte*. Denne forståelse af læringsmål understøtter læreren i at gøre sig overvejelser om visioner for, hvilken retning klassen og eleverne skal bevæge sig i. Det kan hævdes, at den projektive dimension af agens i særlig høj grad er til stede i netop målstyret undervisning, da denne ramme for undervisning betoner vigtigheden af at formulere det forventede udbytte af et forløb.

I forestillingen om mål som statiske er den iterative dimension også delvist til stede i lærerens handlen i den forstand, at læreren har mulighed for at planlægge forløbet og opstille målsætninger i overensstemmelse med sit kendskab til eleverne, erfaringer fra undervisning med klassen mv. I planlægningsfasen af målstyret undervisning betoner Rasmussen (2013) fx vigtigheden af at kende og aktivt gøre brug af elevernes aktuelle niveau.

Forståelsen af mål som statiske og ufravigelige har imidlertid den konsekvens, at lærerens mulighed for at tilpasse forløbet til de oplevede omstændigheder indskrænkes. Med agency-begrebet kan dette forstås som en lav tilstedeværelse af den praktisk-evaluerende dimension. Hvis læringsmål tænkes som statiske og ufravigelige betyder det med Deweys formulering (Dewey, 2005), at lærerens fornuft og dømmekraft begrænses, da vedkommendes valg udelukkende rettes

mod på forhånd opstillede læringsmål. Lærerens usikkerhed om, hvorvidt det er legitimt at ændre målene, kan ses som et udtryk for netop dette. Læreren var i tvivl, om han havde 'snydt', fordi han havde revideret forløbet. Denne usikkerhed opstod hovedsageligt som en konsekvens af en forståelse af læringsmål som statiske størrelser. På trods af lærerens oplevelse af et reelt og presserende behov for at ændre i tegn på læring og i målene, var denne forståelse af læringsmål en hindring for, at han kunne handle i overensstemmelse med dette behov. Til trods for lærerens usikkerhed om legitimiteten af at ændre mål og tegn, lykkedes det ham i undervisningssituationen at handle på en måde, hvor den praktisk-evaluerende dimension af agens aktiveredes. Det bemærkelsesværdige er, at læreren i høj grad mobiliserede den praktisk-evaluerende dimension af agens 'på trods'; forståelsen af læringsmål som statiske og ufravigelige blokerer umiddelbart for, at denne dimension af agens kan opnås.

### **Agency og dynamiske mål**

Lærerens 'tilpasning' af læringsmålene i overensstemmelse med elevernes møde med undervisningen kan ses som et eksempel på, at læreren opnåede agens. Her gennemførtes undervisningen under hensyntagen til lærerens visioner for lektionen, de planlagte aktiviteter og til elevernes uforudsete tilgang til den stillede opgave.

Lærerens handlen i klasserummet indeholdt derfor i højere grad den praktisk-evaluerende dimension af agency, da han foretog ændringer i undervisningen baseret på sin professionelle vurdering af situationen. Læreren vurderede, at elevernes tilgang til løsningen af opgaven kaldte på en revurdering af tegnene og målene, og at det dermed ikke var hensigtsmæssigt at fastholde det oprindelige fokus for den stillede opgave.

Dewey omtaler styring i uddannelsesmæssig sammenhæng som en proces, der ideelt både er simultan og successiv; simultan i den forstand, at det er nødvendigt som lærer at foretage en kvalitativ vurdering af de tendenser, der er i spil, og "at udvælge de aktiviteter, der fokuserer energien" (Dewey, 2005, s. 46). Samtidig skal styringen ideelt være successiv i den forstand, at ændringen foretages under hensyntagen til den planlagte aktivitet, uden at det faglige udbytte kompromiteres. I casen var lærerens skønsmæssige vurdering af elevernes engagement afgørende for, at det lykkedes ham at tilpasse undervisningen den energi, som Dewey omtaler i citatet ovenfor. Casen illustrerer, at forståelsen af mål er af afgørende betydning for læreres muligheder for at handle i undervisningssituationen. Hvis mål forstås som statiske og ufravigelige, kan det potentielt blokere for lærernes professionelle dømmekraft. Det er disse forestillinger om mål og konventioner inden for læringsmålstyret undervisning, læreren skal overvinde for at handle



i overensstemmelse med sine oplevelser i klasseværelset. På denne måde viser casen også, at der kan være uhensigtsmæssige forestillinger og konnotationer knyttet til målstyret undervisning, som kan begrænse lærernes handlerum. Som Biesta (2010) har påpeget, er undervisningssituationer ofte umulige at forudsige, og det er meget ofte nødvendigt at foretage justeringer undervejs, der afspejler elevernes respons på undervisningen. Her er det lærerens opgave at foretage valg og fravalg, der afspejler de oplevede behov i nuet og lærerens visioner for elever, klasse og fag, og som samtidig giver plads til, at rutiner og kendskab til eleverne kan anvendes. Hvis de rette rammer om læringsmål er til stede, kan denne tilgang til undervisning være særligt gunstig i forhold til at understøtte læreragens. Men det forudsætter reflekterede overvejelser om, hvad læringsmål er og bør være, og hvordan det er tilladt at anvende dem.

Biestas kritik af tendenserne i uddannelsessystemet går netop på forestillinger om mål som statiske, udefrakommende og løsrevne fra konkrete aktiviteter – i henhold til disse tendenser betragtes ifølge Biesta "enhver afvigelse fra denne [på forhånd planlagte] sti som et problem" (Biesta, 2015, s. 17). Casen underbygger empirisk, at denne kritik bør tages alvorligt. Der er væsentlige faldgruber forbundet med målstyret undervisning som ramme for læreres arbejde, som vi bør være opmærksomme på. Men samtidig illustrerer casen, at denne kritik ikke er entydigt berettiget og ikke uden forbehold kan rettes mod målstyret undervisning. Om kritikken er berettiget, afhænger i høj grad af, hvordan mål forstås og anvendes i undervisningssammenhæng, og i nogle henseender er der en tendens til, at kritikken mod målstyret undervisning snarere er rettet mod en særlig læsning af en 'målstyringsideologi', end at kritikken reelt forholder sig til, hvordan mål og målstyring ser ud som empiriske fænomener. Hvis mål, efter anvisning fra Dewey, tænkes som successive, simultane og ikke mindst som retningsgivende (snarere end styrende), kan læringsmål tilbyde måder at tænke om og artikulere mål på, der kan understøtte rammer, der understøtter læreragens. Mål kan både understøtte, at lærere gør sig overvejelser over elevers aktuelle niveau og forestillinger om og ønsker for deres fremtidige evner, samtidig med at læreren fastholder opmærksomhed på elevernes aktuelle aktiviteter i klasserummet.

I casen havde den pågældende lærer anvendt Målpilen som planlægningsredskab, og det er sandsynligt, at Målpilens måde at visualisere læringsmål på havde betydning for lærerens forståelse af mål. Vi vil derfor i den sidste del af analysen forsøge at indkredse den indflydelse, som Forenklede Fælles Mål og Målpilen kan have på læreres målforståelser.

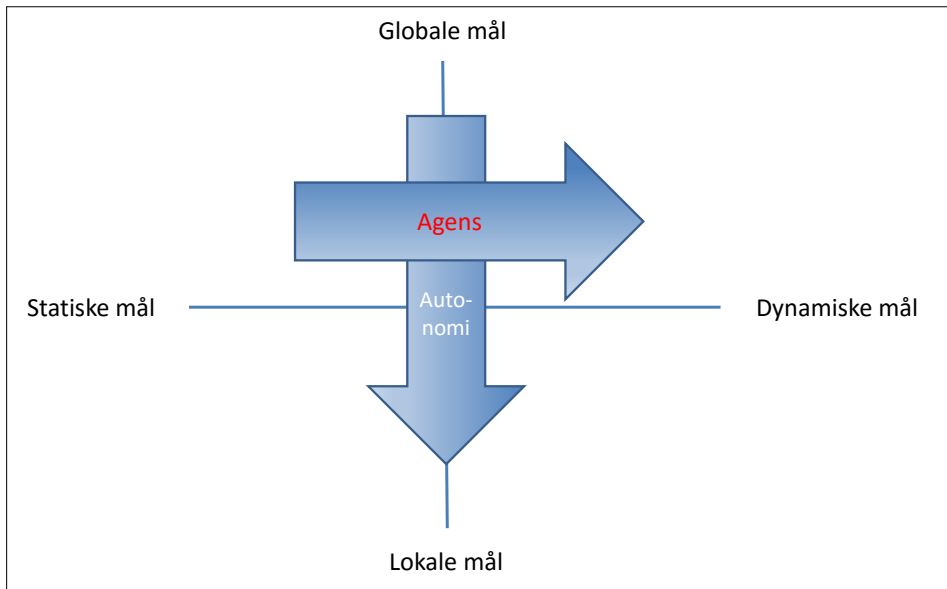
## Diskussion: artefakter, målniveauer og stivnede mål

I analysen så vi, at der er et problem med læringsmål i den forstand, at målene kan "stivne" og blive eksterne og statiske. For at forstå, hvordan forskellige teknologier (i dette tilfælde Målpilen) påvirker sådanne processer, vil vi inddrage Brousseaus (1997) begreber om ekstern og intern didaktisk transposition. Den eksterne didaktiske transposition er den proces, hvormed faglige elementer vælges og organiseres til en læseplan. Denne proces består i dansk sammenhæng af udarbejdelsen af Forenklede Fælles Mål. Den interne didaktiske transposition er den proces, hvorved læseplanen omsættes til konkret undervisning, lærerbogsmaterialer og undervisningsforløb. Det er en pointe hos Brousseau, at disse to transpositioner er forskellige processer, og at læreren skal være meget involveret i den interne transposition, men ikke nødvendigvis i den eksterne.

De teknologier og værktøjer, som lærere anvender til at støtte deres målsætningsarbejde, har oplagt indflydelse på, hvor dynamiske læringsmålene opleves, og i hvilket omfang målene bliver produkter af en intern eller ekstern didaktisk transposition. Hvis teknologierne og værktøjerne opleves som værende meget tætte på og ligestillede med Forenklede Fælles Mål, er der en fare for, at værktøjerne kan blokere for lærerens mulighed for at nedbryde læringsmålene i den interne didaktiske transposition. Dette kan resultere i, at niveauerne for den eksterne og den interne didaktiske transposition sammenblandes ureflekteret. Læreren bliver altså samtidigt forpligtet på både de statiske nationale mål og på sine egne potentielt dynamiske mål. Målpilen er tiltænkt at understøtte adskillelsen af den eksterne og den interne didaktiske transposition (Misfeldt et al., 2015), da idéen har været, at Målpilen i undervisningssituationen agerer det primære målstyringsartefakt. I denne forstand repræsenterer Målpilen den interne didaktiske transposition.

Den didaktiske transposition omhandler altså forholdet mellem på den ene side det, man kunne kalde 'globale mål', repræsenteret ved Forenklede Fælles Mål (ekstern didaktisk transposition), og på den anden side 'lokale mål', der er repræsenteret ved lærerens nedbrydning af de 'globale mål' (intern didaktisk transposition). I casen så vi, at Målpilen understøttede den interne didaktiske transposition efter hensigten, da den understøttede lærerens mulighed for at nedbryde, tilpasse og kontekstualisere mål for undervisningen i overensstemmelse med hans kendskab til klassens elever, lokale forhold etc. På trods af dette skete det, at lærerens formulerede mål i en vis forstand 'stivnede' og blev en hindring, der skulle overvindes, for at den praktisk-evaluerende dimension af agens kunne opnås. I praksis betyder det, at der i forbindelse med brug af Målpilen er hindringer, der skal overvindes, for at målene kan justeres i overensstemmelse

med elevernes måder at gå til den planlagte undervisning på. Casen viser, at læreragens vedrører mere og andet end forholdet mellem lokale og globale mål, og at understøttelse af læreragens er mere end blot et spørgsmål om at understøtte læreren i at fremsætte egne mål. Der er altså tale om to forskellige typer af handlerum, som skal være til stede, for at læreren kan arbejde med mål i undervisningen på måder, der ikke blokerer for at træffe fornuftige beslutninger. I Figur 1 kalder vi disse to typer af handlerum for hhv. læreragens og lærerautonomi.



Figur 1: Forholdet mellem agens og autonomi.

Som illustreret i figuren vedrører forholdet mellem lokale og globale mål lærerautonomi, dvs. lærerens muligheder for at træffe valg vedrørende indhold og metode i undervisningen. Men lærerautonomi medfører ikke i sig selv læreragens, da læreragens også omhandler lærerens muligheder for at ændre målene undervejs, alt efter hvordan eleverne reagerer på gennemførelsen af den planlagte undervisning.

Casen viser på denne måde, at det ikke er tilstrækkeligt at understøtte læreren i at opstille egne mål. Selvom opstilling af egne mål er afgørende for, at læreren tager ejerskab over for de fremsatte mål, er der stadig risiko for, at målene stivner og dermed blokerer for, at læreren kan opnå den praktisk-evaluerende dimension af agens og altså handle i overensstemmelse med oplevelser i klasserummet. Casen illustrerer på denne måde, at der er forhold, der er væsentlige at være opmærksom på ift. digital understøttelse af læringsmål. 'Stivnede mål' udgør en reel fare, der kan være en hinder for, at lærere kan arbejde med læringsmål på fornuftige

måder, og der er behov for en opmærksomhed, der både tager forholdet mellem lokale mål og globale mål samt statiske mål og dynamiske mål alvorligt. Casen belyser således, at Målpilen ikke i tilstrækkeligt omfang understøtter den iterative og den praktisk-evaluerende dimension af undervisning. Dette sker, fordi de stivnede mål vanskeliggør det for læreren at forfølge elevernes faglige optagethed, hvilket var centralt for læreren i casen. Læreren var dermed i en konflikt mellem to i situationen modsatrettede didaktiske hensyn: at rette sig efter de på forhånd opsatte mål eller at forfølge elevernes optagethed. Målpilens design og lærerens fortolkning af læringsmålstyret undervisning påvirkede denne konflikt i retning af at tage større hensyn til det på forhånd opstillede mål end til den emergende faglige optagethed. Til trods for dette lykkedes det læreren at anvende Målpilen på en måde, så han fik sat sig ud over de stivnede mål. Dette empiriske eksempel udfordrer således den uddannelsesfilosofiske kritik af målstyret undervisning, da det lykkedes læreren i casen at arbejde med mål på en måde, der både tog højde for lærerens kendskab til klassen, vedkommendes visioner og elevernes uventede måde at tilgå den planlagte undervisning på. Undervisning med læringsmål betyder altså ikke nødvendigvis, at undervisningen skal følge en på forhånd fastlagt kurs.

## **Konklusion: en nuanceret forståelse af begrænsningerne i målstyring**

Vi vil afslutte denne artikel med de fem centrale kritikpunkter af målstyret undervisning in mente. Kort fortalt mener vi, at flere af disse kritikpunkter repræsenterer en meget statisk og ekstern forståelse af, hvad læringsmål er, og overser, at læringsmål kan være dynamiske, iterativt udviklede og personlige (for læreren) målsætningsbeskrivelser. De fem hovedspor i kritikken af målstyret undervisning var, at målstyret undervisning er (1) teknokratisk, (2) individualiserende, (3) ser på børn som ufærdige voksne, der skal gøres arbejdsparate, (4) overser indholdsdimensionen og dannelsesaspektet og dermed selve skolens formål, og (5) at målstyret undervisning er baseret på en forestilling om, at uddannelse kan og bør baseres på 'best practice'.

Som vi skrev i indledningen til artiklen, er det teknokratiske aspekt af målstyret undervisning ofte tæt forbundet med strukturen af Forenklede Fælles Mål: de mange videns- og færdighedspar og idéen om løbende målopsætning og -opfølgning. Indledningsvist bemærkede vi, at dokumentationsarbejdet kan kritiseres for ikke at stå mål med de didaktiske gevinster, som kan forventes af dette arbejde. Arbejdet med Målpilen og med den her afrapporterede case fortæller os dog, at de digitale værktøjer, der kan bringes i anvendelse til at

understøtte målstyring, tilføjer i hvert fald to aspekter til denne kritik. Dels kan digitale teknologier rykke ved forholdet mellem omkostning og gevinst i dokumentationsarbejdet, og meget hænger her på brugervenlighed og didaktisk relevans af de udviklede værktøjer. Derudover viser casen, at digitale værktøjer kan være med til at få målformuleringer til at stivne og dermed teknokratisere lærerens implicite forberedelses- og dokumentationsarbejde. Der bør derfor gøres design- og forsknings-/evalueringsindsatser for at undgå eller begrænse dette fænomen, da denne artikel netop viser, at en sådan udvikling kan udfordre værdien af målstyret undervisning.

Kritikken af, at målstyret undervisning er individualiserende, siger casen kun noget om på en meget indirekte måde. Casen handler nemlig mindre om det enkelte barns læring og målopfyldelse end om den sociale proces i en klasse, hvori undervisningen udvikler sig på en interessant og lærerig måde. Læringsmålstyret undervisning fordrer altså ikke nødvendigvis, at de sociale aspekter af undervisningen tilsidesættes.

Casen tager udgangspunkt i et børneunivers med spil og leg og viser således, at det er muligt at gennemføre målstyret undervisning, der ikke alene ser børn som ufærdige voksne. Casen vidner om en undervisningssituation, der ikke handler om, at børnene 'påfyldes' et på forhånd defineret indhold, der skal bringe dem et skridt nærmere mod at være voksne eller arbejdsparate. Undervisningen tager snarere udgangspunkt i de aktiviteter, børnene er optagede af og selv initierer, og elevernes input i undervisningen tages alvorligt. Der er således tale om en undervisning, hvor læreren skaber rammer og retning for, at eleverne kan lære gennem erfaringsdannelse i mødet med indholdet.

Dannelsesdiskussionen og især spørgsmålet om 'best practice' handler meget om at anerkende værdien af lærerens professionelle dømmekraft, og at denne ikke kan eller bør erstattes af manualer for god undervisning. Casen viser, at statiske målforståelser kan indsnævre lærerens handlerum og gøre det vanskeligt at træffe didaktiske og pædagogiske valg baseret på erfaringer og oplevelser i klasserummet. Casen vidner på denne måde om vigtigheden af den interne didaktiske transposition, og af at der skabes rammer og strukturer, der understøtter dynamiske mål. Dynamiske mål skaber særligt gunstige forhold for, at lærerens dømmekraft kan anvendes, og læreragens opnås. Problematikseringen af bagvedliggende evidensforestillinger er således kun berettiget i en snæver læsning af, hvad læringsmål er og kan være, og den tager ikke højde for, at læringsmål kan være mere og andet end teknokratiske styringsværktøjer. Kritikken af evidens og 'best practice' som udgangspunkt for målstyring er netop en kritik af glemslen af situerethed, og kontingens vil netop forstærkes af statiske målforståelser. Derimod er det meget muligt, at artikulerede men dynamiske mål vil trække i en modsat

retning ved at tydeliggøre lærere og elevers handlingsrum i forhold til at ændre læringsmål i overensstemmelse med oplevede behov. Artiklens case udspiller sig i en matematiklærers matematikundervisning, men der er ikke umiddelbart noget, der tyder på, at samspillet mellem statiske, dynamiske, lokale og globale mål kun er til stede i matematikfaget. Vi har således valgt at betragte problematikken almindidaktisk og benyttet pædagogiske og almindidaktiske kategorier.

Denne artikel kan ses som et bud på en nuancering af, hvad målstyring er og kan være. Denne nuancering gælder både relationen mellem Forenkledede Fælles Mål og lærere og elevers egne målformuleringer samt det statiske, dynamiske og iterative aspekt af målformuleringer.

## Noter

- 1 [http://www.kreativdigitalmatematik.org/?page\\_id=2](http://www.kreativdigitalmatematik.org/?page_id=2)
- 2 <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/digitalt-underst%C3%B8ttede-l%C3%A6ringsm%C3%A5l>
- 3 Med 'målstyring' hhv 'målstyret' menes i alle de i denne artikel forekommende tilfælde 'læringsmålstyring' hhv 'læringsmålstyret'.
- 4 Der er mange aspekter af kritikken af Forenkledede Fælles Mål. Der sættes eksempelvis spørgsmålstegn ved, hvorvidt danskfaget har flyttet sig for meget i retning af et kommunikations-orienteret perspektiv, og ved, hvordan IT er inddraget i matematikfaget, etc. Disse aspekter er uden for denne artikels fokus.
- 5 Termen "at alle elever skal blive så dygtige, som de kan" er nærmest et mantra for folkeskole-reformen. Se fx <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen>
- 6 Retning.
- 7 Dvs. en konfiguration af indflydelser fra fortiden, orienteringer mod fremtiden og engagement i nutiden.
- 8 Dvs. et resultat af individuel indsats, tilgængelige ressourcer og kontekstuelle og strukturelle faktorer.
- 9 <http://www.maalpil.dk/>
- 10 Tegn på læring beskriver graden af opfyldelsen af læringsmål og opstilles i flere niveauer for hver læringsmål (www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen\_vejledning.pdf).

## Referencer

- Biesta, G.J.J.** (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education: An International Journal*, 29(5), 491-503. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G.J.J.** (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. & Tedder, M.** (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-49. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

- Biesta, G.J.J. & Wrang, J.** (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Brousseau, G.** (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathematiques, 1970-1990*. Dordrecht (Holand): Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J.** (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Emirbayer, M. & Mische, A.** (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <http://dx.doi.org/10.1086/231294>
- Hansen, R.** (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *Mona*, nr. 1, 2015.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Hodgson, J., Rønningen, W., Skogvold, A.S. & Tomlison, P.** (2010). *På vei fra læreplan till klassrum – Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF Rapport nr. 3, 2010). Bodø: Nordland Research Institute.
- Kemp, P.** (2015). *Løggen om dannelse: Opgør med halvuddannelsen: En pamflet*. Kbh. Tiderne Skifter.
- Misfeldt, M.** (2016). *Digitalt understøttede læringsmål*. Udviklingsprojekt med demonstrationsskoleforsøg vedr. it i folkeskolen (Slutrapport). Lokaliseret 2. september 2016 på [http://www.stil.dk/-/media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF16/Mar/160314-Evalueringssrapport\\_Digitalt\\_understoettede\\_1%C3%A6ringsmaaal.ashx](http://www.stil.dk/-/media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF16/Mar/160314-Evalueringssrapport_Digitalt_understoettede_1%C3%A6ringsmaaal.ashx)
- Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Slot, M.F., Hansen, T.I. & Jespersen, M.** (2015). A digital tool supporting goal-oriented teaching in classrooms. I: A. Jefferies & M. Cubric (red), *Proceedings of 14th European Conference on e-Learning ECEL-2015* (s. 388-395). Reading, UK: Academic Conferences Limited.
- Misfeldt, M. & Zacho, L.** (2016). Scenario design as a way of introducing technology in the primary level mathematics classroom. *Journal of Mathematics Teacher Education*. Vol. 19, nr. 2-3, s. 227-241.
- Pedersen, O.K.** (2014). Urenhedens Arkæologi. I: L. Tanggaard, T.A. Rømer & S. Brinkmann (2014). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim.
- Pogorskiy, E.** (2015). Using personalisation to improve the effectiveness of global educational projects. *E-Learning and Digital Media*, 12(1), 57-67.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S.** (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships. I: *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver. Lokaliseret 7. September 2016 på [https://www.stir.ac.uk/media/schools/education/documents/teacheragency/Teacher%20agency\\_AERA%20paper\\_final.pdf](https://www.stir.ac.uk/media/schools/education/documents/teacheragency/Teacher%20agency_AERA%20paper_final.pdf)
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S.** (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.

- Rasmussen, J.** (2013). *Competence goal-driven education in school and teacher education* [Keynote lecture: International Conference on Learning and Teaching 2013: Transforming Learning and Teaching to Meet the Challenges of 21st Century Education, Kuala Lumpur, Malaysia. Lokaliseret 2. september 2016 på [http://pure.au.dk/portal/files/68371248/Competence\\_goal\\_driven\\_education\\_KL030713.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/68371248/Competence_goal_driven_education_KL030713.pdf)
- Skott, C. & Kaas, T.** (2015). Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning. *Mona nr. 4, 2015.*
- Undervisningsministeriet.** (2010). *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring – et redskab til at få overblik over uddannelser i Danmark.* [S.l.]: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 2. september 2016 på [https://www.uvm.dk/-/media/Publikationer/2009/Voksne/Kvalifikationsramme/Stor/100811\\_kvalitetsramme\\_livslang\\_laering.ashx](https://www.uvm.dk/-/media/Publikationer/2009/Voksne/Kvalifikationsramme/Stor/100811_kvalitetsramme_livslang_laering.ashx)
- Undervisningsministeriet.** (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning.* [S.l.]: Undervisningsministeriet. Lokaliseret 2. september 2016 på [http://docplayer.dk/413571-Laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolen-introduktion-til-forenklede-faelles-maal-og-laeringsmaalstyret-undervisning.html#download\\_tab\\_content](http://docplayer.dk/413571-Laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolen-introduktion-til-forenklede-faelles-maal-og-laeringsmaalstyret-undervisning.html#download_tab_content)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2016). *Læringsmål – Inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen.* [S.l.]: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Lokaliseret 2. september 2016 på [http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen\\_vejledning.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf)

## English summary

### Teaching by objectives and different concepts of learning goals – static and dynamic learning goals

The new national curriculum in Denmark, “Forenklede Fælles Mål”, was implemented in schools in 2015/2016 and is characterized by a foregrounding of learning goals. It includes more detailed stipulations of what students should learn, while leaving decisions regarding classroom activities to the teacher. But what happens when explorative teaching, which emphasizes the importance of uncertainty and the presence of many valuable learning opportunities, meets increased focus on students’ learning outcomes? In this article we answer this question by describing “The Goal Arrow”, which is a digital tool developed in the projects *Creative Digital Mathematics* and *Digitally Supported Learning Goals*. Based on the project *Digitally Supported Learning Goals*, we describe how a



teacher's concepts of learning goals – as either static or dynamic - resonate with the criticisms which goal-oriented education has been met with. We then frame the teacher's conceptions of learning goals within pragmatic education philosophy and through the presentation of a case. The article concludes with a discussion of how tools can be used to support goal-oriented teaching from a pragmatic perspective.

*Keywords:* Goal-oriented teaching, teacher agency, teachers' understandings of objectives, mathematics education, learning management systems.

# Responsartikler



---

## Responsartikel

# En didaktisk begrundelse for læringsmålsorienteret undervisning

- refleksioner over Carlgrens og Hobels artikler

**Af Ane Qvortrup**

### Resumé

Artiklen anskuer den øgede opmærksomhed på læringsmålsorienteret undervisning i et didaktisk perspektiv, idet den skitserer, hvordan forståelsen af det didaktiske valg historisk har udviklet sig som resultat af en øget kontingens ift. de tre nøgle-dimensioner, som den didaktiske trekant udpeger. På denne basis begrundes artiklen opkomsten af tre aktuelle fokuseringer inden for didaktisk tænkning i Danmark og Norden: 1) forståelsen af didaktik som dobbelt refleksionsvidenskab, 2) en øget dialog mellem didaktikken og curriculumtænkningen og 3) opmærksomheden på læringsmålsorienteret undervisning. Artiklen argumenterer for, at det didaktiske grundlag og sprog for læringsmålsorienteret undervisning må udvikles videre, og den udpeger indeværende særnummer af *CURSIV* som centralt i forhold hertil.

*Nøgleord:* læringsmål, læringsmålsorienteret undervisning, didaktik, curriculum.

Politiken bragte d. 31. august 2015 en artikel, hvis hovedpointe var, at "[k]onkurrencestaten har erobret folkeskolen" med dens fokus på at "målstyre konkurrencestatsindbyggernes læring" (Mårtensson 2015). Lignende analyser af årsager til samt muligheder og begrænsninger ved den uddannelsesmæssige opmærksomhed på læringsmål og læringsmålsorienteret undervisning har det ikke skortet på. Vi har hørt om "[k]onkurrencestatens mål- og teststyrede skole" (Sørensen, 2015c) og om, hvordan læringsmål "indføres for at kvalificere danske elever til effektive og lydige borgere i konkurrencestaten" (Sørensen, 2015a). "Målstyringen vil standardisere en skole" (Sørensen, 2015c) og "[l]æringsmålstyringen er kold som Snedronningens kys. Den er kommandopædagogik, et desperat forsøg på at styre det ustyrlige ... Målstyringspædagogikken har ingen tillid til eleverne (og lærerne), ... de skal drives frem af målinger og test, trænes som Pavlovs hunde" (Sørensen, 2015b).

Sådanne analyser anskuer læringsmålsorienteringen i et nærmest hegeliensk perspektiv (Hegel, 1831; Qvortrup, 2016). Det hegelianske ses, når læringsmålsorienteringen og læringsmålene i analyserne tildeles metafysisk karakter som noget absolut eller som altet, og når analyserne ikke former sig som metodisk baserede erkendelser af konkrete praksisser, men som ontologiske beskrivelser af det værende. Lærerne gøres til viljeløse agenter i dette ontologiske værende. Dette viser sig, når analyserne fremskriver sammenhænge mellem læringsmålsorienteringen og andre bestanddele, såsom læreres valg og handlinger og elevers læring, og når læringsmålsorienteringen tilskrives ansvar (eller skyld) for disse forhold. Eksemplerne på dette ses fx i indlæg, der giver læringsmålene skylden for at korrumpere lærernes forhold til eleverne og nedbryde klassefællesskabet (Olsen, 2015), og i indlæg, der argumenterer for, at læringsmålene er med til at skabe et dårligt arbejdsmiljø samt stress og angst (Grandjean, 2015). Også i videnskabelige bidrag argumenteres for sådanne sammenhænge, når vi mødes med bekymringer om, at målorienteringen gør læreren til en automat, der erstatter situationsanalyser og dømmekraft med metoder og ureflekteret 'teaching to the test' (Schou, 2005; Rømer, 2012). Eller når Dion Rüsselbæk Hansen i et interview til *Uddannelsesbladet* sætter læringsmålsorienteringen lig en manglende opmærksomhed på dannelse og tænkning hos lærerne (Plechinger, 2016). Ikke sjældent kobles læringsmålene, som vi så det i eksemplerne, sammen med konkurrencestaten.

Sådanne analyser glemmer virkelighedens kompleksitet. Og de mister blikket for, at konkurrencestaten er et analytisk perspektiv, ligesom læringsmålstyringen ikke er en (ondsindet) verdensånd, men et valg, der er truffet som svar på et for undervisningen ydre og indre pres (Qvortrup & Keiding, 2014, s. 7). Ikke mindst glemmer de, at orienteringen mod en bestemt intention eller læring ikke er et forhold, der indtræder med læringsmålsorienteret undervisning, men et helt

grundlæggende vilkår ved det at bedrive skole og undervisning, hvilket videre betyder, at læring og udvikling – ligesom kundskab og fag – altid har været og altid vil være kontekstualiserede i en skole- og undervisningskontekst (Hobel, 2016).

Netop derfor er det befriende, når dette nummer af *CURSIV* – og det symposium om sammenlignende fagdidaktik (afholdt 12.-13. november 2015 i Odense), som gik forud for nummeret – lægger op til en belysning af, hvad det stærke fokus på mål og dermed på undervisningens funktion betyder for den didaktiske praksis, idet der ikke ønskes en normativ diskussion, men en analyse af, hvordan man agerer og kan agere i praksis under de nye vilkår. I forhold til dette udpeger både Carlgrens og Hobels artikler i dette nummer interessante og meget berigende diskussioner. Deres analyser af konkrete læreplaner leverer vigtige perspektiver på spørgsmålet om, hvordan mål kan forstås og formuleres, og hvordan forholdet mellem kompetence og dannelse eller 'förmågor' kan beskrives. Hos Carlgren ved analysen af sammenhængen mellem formål, herunder de langsigtede mål formuleret som 'förmågor' eller formåen, som det kan oversættes til, og det centrale indhold og de kundskabskrav, som de svenske læreplaner inddeles i. Hos Hobel med analyserne af, hvordan læringsmål kan siges at understøtte eller pege frem imod det dannelsesorienterede formål, som er centralt i en dansk kontekst. Carlgrens og Hobels analyser peger ikke bare på muligheder, men skaber også indblik i, hvad der risikerer at falde ud eller blive blinde pletter, som det systemteoretisk ville beskrives. Herudover leverer analysernes fokuseringer på konkrete praksisser interessante perspektiver på forholdet mellem det generiske og det kontekstualiserede, ligesom de leverer interessante bidrag til forståelsen af forholdet mellem det normative og det handlingsorienterede. Hos Carlgren bider jeg her særligt mærke i lærernes brug af mål og disse måls oversættelse eller transformation til undervisningspraksis. Carlgrens fokuseringer suppleres fint af Hobels analyser af skrivehandlinger med særligt fokus på lærernes vurdering af, hvordan de to skrivehandlinger 'forklaring' og 'argumentation' aktualiseres i elevtekster på tværs af fag og tekstgenrer. Også Hobels analyser af, hvordan disse aktualiseringer af skrivehandlingerne positionerer eleven som aktør i konteksten, giver et spændende input til forståelse af det kontekstualiserede læringsmålsarbejde.

Imidlertid lurker hegelianismen visse steder under overfladen. Dette ses fx, når det svenske svar på læringsmålsorientering, specificeringen af 'förmågor' i beskrivelserne af kundskabskrav, omtales som et "Skolverkets uppmaningar försöker att skapa genvägar till kunskap" (Carlgren, 2016, s. 22) og gives skylden for en "kortslutning av undervisningen" (Carlgren 2016, s. 23). Og når der peges på, at der med læringsmålsorienteringen bliver tale om, at eleverne udvikler

en form for 'pseudo-kunnen', dvs. at de "lär sig låtsas kunna snarare än att de utvecklar et verkligt kunnande" (Carlgren, 2016, s. 14), hvis målene "reduceras till faktakunskaper eller till att vara liktydigt med formulerad (och ibland formaliserad påståendekunskap" (Carlgren, 2016, s. 27).

I dette bidrag udfordrer jeg de meget negative fortolkninger af læringsmålsorienteringens betydning for didaktisk praksis, som blev skitseret indledningsvist og også lurer hos Carlgren. Det teoretiske grundlag er Luhmanns systemteori (Luhmann, 2000) og den systemteoretiske didaktik (Keiding & Qvortrup, 2014), der med sin systemtænkning og beskrivelse af, hvordan systemerne opererer autopoietisk, dvs. selvreferentielt, giver en ramme for konsekvent analytisk adskillelse af politik, skole og undervisning (Luhmann, 2000) samt for systematisk skelnen mellem rammesætning, planlægning og praksis (Keiding & Qvortrup, 2014). Det empiriske udgangspunkt er undersøgelser i det danske gymnasium, hvor den instrumentalisering, de indledningsvist citerede debatindlæg frygter, og som også Carlgren (2016) skitserer, ikke viser sig. Situationen i gymnasiet er anderledes end i folkeskolen, hvor de indledningsvise eksempler stammer fra, idet læringsmålsorienteringen her ikke (endnu) har været genstand for samme opmærksomhed som i folkeskolen. Alligevel vurderes de generelle og brede perspektiver på læringsmålsorienteret uddannelse og undervisning at være relevante begge steder. Den manglende bekræftelse af instrumentaliseringen er dog heller ikke alene gældende for gymnasiet, men viser sig også i fx EVA's undersøgelse fra 2012 af de Fælles Mål, som konkluderer, at lærerne anvender de Fælles Mål som inspiration til emner, som eleverne skal præsenteres for, snarere end som indikatorer for styring af undervisningen. I min egne undersøgelser i gymnasiet bliver det klart, hvordan det didaktiske arbejde med læringsmål i en række tilfælde har haft en meget synlig og oplevet positiv effekt, både ift. elever, lærere og skoler som helhed. Et eksempel herpå findes på Skanderborg Gymnasium, hvor orienteringen mod læringsmål har igangsat et arbejde med at beskrive og udvikle begreber for de almindelige aspekter af gymnasiets mål, altså de værdier og menneskelige kompetencer, der ikke falder ind under rammerne for den fagfaglige undervisning. Arbejdet har resulteret i et skema, som kortlægger den kvalitet, stx-gymnasiet leverer, og de kvaliteter, som det udvikler hos eleverne (*Kvalitet i STX*, 2014). Dette skema har betydet, at lærerne er blevet "mere bevidste om, hvordan vi kan styrke elevernes almenmenneskelige kompetencer" (Rasmussen, 2015), ligesom det har været med til at kvalificere og præcisere valget af faglige og pædagogiske fokusområder for forskellige klasser i både enkeltfaglige og tværfaglige forløb samt synliggøre styrker og udviklingspotentialer for en klasse som helhed og for den enkelte elev (ibid.). Et andet eksempel findes i et for nyligt afsluttet studie om læringsmålsorientering i gymnasiet, hvor både lærere og elever

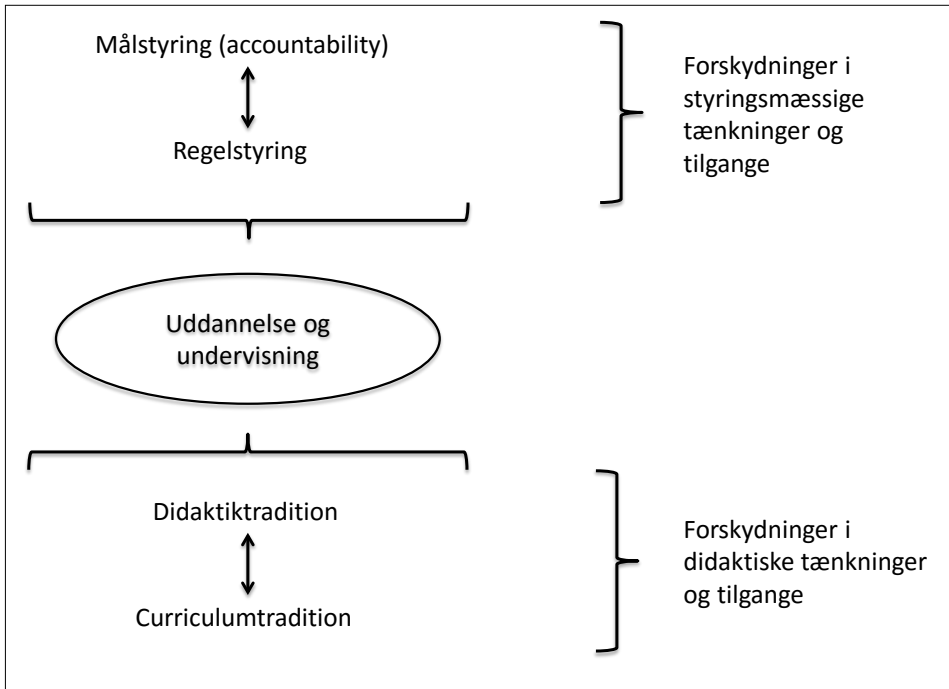
fremhæver en række kvaliteter ved denne orientering (Qvortrup, 2016b). Lærerne fortæller i interviews, at læringsmålsorienteringen giver "større fornemmelse for, hvor eleverne er, ikke bare fagligt, men også ift. dannelsesmæssige aspekter af undervisning", og "gør det nemmere at forankre en karakter – og at give eleverne en forklaring på karakteren". At de forskellige aspekter af intentionen med undervisningen er tydelige for eleverne, betyder ifølge lærerne samtidig, at eleverne "bliver mere tolerante over for det knokleri, det er", og det "gør det nemmere at arbejde med læringskløften (ikke et hul, man faldt ned i, men det er et bjerg, man skal op ad)". En af lærernes konklusion lyder således, at læringsmålsorienteringen "kan hjælpe dem [eleverne] med at blive modne". Eleverne bekræfter disse forhold. En af dem supplerer: "Måden at arbejde på har gjort det meget overskueligt. Og man føler, man kan følge med. Det var jeg nervøs for inden." Samtidig har det ifølge eleverne været afgørende, at: "Du bliver mere klar over, at du rent faktisk lærer noget. Nogle gange kan man bliver meget i tvivl om det: Hvad er det egentlig, vi har lært?". Det ser altså ud til, at den læringsmålsorienterede undervisning har styrket elevernes opfattelse af egne kompetencer og deres mestringsforventninger, hvilket i den empiriske forskning fremhæves som væsentligt for god og engageret deltagelse i undervisningen (Hattie & Yates, 2013, s. 283-297).

I det efterfølgende argumenterer jeg for, at disse kvaliteter ved læringsmålsorienteret undervisning må forstås i lyset af læringsmålsorienteringen ikke som et styringsmæssigt, men som et didaktisk svar på et pres på uddannelse og undervisning, idet jeg hermed supplerer Hobels (2016) argument, som med reference til Ellen Krogh (2014) forankres i individualisering og refleksivitet som vilkår i det senmoderne samfund (se også Qvortrup & Krogh, 2015; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Her bliver det yderst centralt at distingvere mellem den måde, skolen styres på, og den måde, der tænkes og arbejdes pædagogisk på, eller – sagt på en anden måde – mellem de forandringer, der styringsmæssigt kan siges at være inspireret af accountability-tendenser, og de forandringer, der didaktisk kan siges at hente inspiration i curriculumtænkningen. Denne skelnen er ikke altid synlig i diskussionerne om læringsmål og læringsmålsorienteret uddannelse og undervisning. Når jeg plæderer for en analytisk skelnen, skal det naturligvis ikke forstås sådan, at jeg ikke er opmærksom på den interaktion, der vil være mellem styringsniveauet og det didaktiske niveau, men alene sådan, at relationen ikke er entydig, men kompleks, og tager mange forskellige former i mange forskellige kontekster, hvorfor niveauerne analytisk må adskilles.



## Didaktik og curriculum

Som nævnt ovenfor argumenterer jeg i denne artikel for, at kvaliteterne, mulighederne, begrænsningerne og udfordringerne ved læringsmålsorienteret undervisning må forstås i lyset af læringsmålsorienteringen ikke som et styringsmæssigt, men som et didaktisk svar på et pres på uddannelse og undervisning. Således må der skelnes skarpt mellem uddannelsesmæssige forandringer, der styringsmæssigt kan siges at være inspireret af accountability-tendenser, og forandringer, der didaktisk kan siges at hente inspiration i curriculumtænkningen. Denne skelnen er vigtig, ikke bare fordi den er afgørende for at forstå de komplekse og mangfoldige former, som interaktionen mellem de styringsmæssige forskydninger og de didaktiske forskydninger tager i forskellige kontekster, men også for at opnå en solid forståelse for hver af de to forskydningers begrundelse og argument. I næste afsnit tager jeg fat i disse forskydninger, idet jeg dog fokuserer mit blik på de didaktiske forskydninger, som i debatten – desværre – har været langt mindre fremtrædende end de styringsmæssige, og som også, når de har været medtaget, til tider på ureflekteret vis er blevet blandet sammen med styringsmæssige fokuseringer på fx dokumentation og effekt, selvom curriculum-tænkningen og inspirationen herfra, som den har tegnet sig i en dansk kontekst i og med et øget fokus på læringsmål og læringsmålsorienteret undervisning siden 1990'erne, er mangesidet. Eksempler på den ureflekterede sammenblanding findes i de indledningsvist refererede debat- og forskningsbidrag, hvor fx Rüsselbæk Hansen tilkendegiver den mening, at læringsmålsorienteret undervisning "går sin sejrsgang i uddannelsesverdenen, fordi den passer som møtrik i maskinen til konkurrencestaten", som gør lærere til "lærings-managere, der skal sørge for, at der kommer kunder i butikken" (Plechinger, 2016, s. 38), uden at vise indblik i teorier, der forbinder læringsmål med den didaktiske tradition (se fx Keiding & Qvortrup, 2014). Den analytiske skelnen mellem uddannelsesmæssige forandringer, der styringsmæssigt kan siges at være inspireret af accountability-tendenser, og forandringer, der didaktisk kan siges at hente inspiration i curriculumtænkningen, kan med en dansk kontekst for øje illustreres på følgende måde:



Figur 1.

For at forstå de forskydninger i didaktiske tænkninger og tilgange samt den inspiration fra curriculum-traditionen, der tegner sig i forhold til den didaktiktradition, som det danske uddannelsessystem traditionelt har været forankret i, må man – er det min påstand – skelne mellem uddannelseskulturelle ideologier og retninger på den ene side og forskningstilgange og -bidrag på den anden side. Som Krogh (2003) viser det i sin analyse af forskellene mellem curriculum- og didaktik-traditionen, har curriculum-tænkningen som ideologi og retning sit historiske udspring i USA i sidste halvdel af det 19. århundrede, hvor der opstod et behov for masseuddannelse i de industrialiserede storbyer (Westbury, 2000, s. 21; Krogh, 2003, s. 24). Uddannelse blev forstået som svaret på samfundsmæssige kvalifikationsbehov, og læreren forventedes loyalt at implementere det fastlagte curriculum. I den henseende blev et curriculum forstået som et styringsværktøj, der forbandt uddannelsessystem, skole og klasseværelse (Westbury, 2000, s. 16; Krogh, 2003, s. 25). Dette står i stærk kontrast til den didaktiske tradition, hvor den organiserende idé er den autonome lærer (Westbury, 2000, s. 17; Krogh, 2003, s. 24). Læreren er både teoretiserende læreplansudvikler og reflekterende praktiker. Statslige læreplaner regulerer fag og emner, og læreren tolker og omsætter disse til undervisning ud fra dannelsesmål og didaktisk tænkning (Westbury, 2000, s. 17; Krogh, 2003, s. 24).

Forskningsmæssigt er curriculum-traditionen empirisk orienteret. Den har beskæftiget sig med på den ene side indholdsbestemmelser, ift. hvilke der tegner sig to fokuseringer. Den ene fokusering er optaget af overordnede indholdsbestemmelser i skolesystemer og undervisningsprogrammer. Den anden fokusering ser indholdskategorien i snævert samspil med det komplekse sæt af faktorer, der betinger såvel undervisning som læring, hvilket fx Pinar et al.'s værk *Understanding Curriculum* illustrerer (Pinar et al., 1995). På den anden side har curriculum-traditionen som forskningstradition været optaget af de psykologiske dimensioner af undervisnings- og læringsforholdet med et fokus på 'educational psychology', ofte med udgangspunkt i behavioristiske teoriretninger (Schnack, 2000).

Didaktikken som forskningstradition er organiseret i en almindidaktisk og en fagdidaktisk retning (Qvortrup & Krogh, 2015; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Den har været teoretisk og normativt orienteret med fokus på dannelses-teori og modeller for omsætning af dannelsens indhold til undervisning. Det didaktiske felt er ikke præget af konsensus om, hvorledes undervisning kan beskrives og bør være. Forskellige didaktiske positioner reflekterer over undervisning på forskellige måder, skriver undervisning frem på forskellige måder og siger således også noget forskelligt om undervisning (Qvortrup & Wiberg, 2013). For eksempel argumenterer den progressive pædagogik for, at undervisningen må tage udgangspunkt i den studerendes erfaringer og være orienteret mod formålsbestemt handling og holistisk orienteret i forhold til indhold og udtryksformer (fx Dewey, 1996; Kerschensteiner, 1971; Myhre, 1971; Röhrs, 1982). Og didaktikker med rod i den tyske dannelses-tradition fokuserer på, hvordan uddannelse kan bidrage til selvstændighed, social ansvarlighed og demokratisk indstilling (Gundem & Hopmann, 1998; Klafki, 2001; Reid, 1998). Således er de didaktiske teoriers mulighed heller ikke, at de giver svar på undervisningsmæssige forhold, men at de tilbyder sig som refleksionsrammer for tænkning om og organisering af undervisning, når der af en eller anden grund er behov for at skifte retning (Hopmann, s.d., s. 181) – enten ved at træffe nye valg ift. én eller flere didaktiske kategorier (intentionalitet, temaer, metoder, medier, prøveformer) eller ved at spørge til eller reflektere over de præmisser, der ligger eller har ligget til grund for tidligere didaktiske valg (Qvortrup & Keiding, 2014).

Selvom de skitserede forskelle mellem curriculum- og didaktik-traditionen tegner et forenklet billede af disse to traditioner og deres forskelligheder, er det klart, at der er tale om to meget forskellige fokuseringer forankret i to meget forskellige uddannelseskulturer. Samtidig er det klart, at de to traditioner tager sig meget forskelligt ud, afhængigt af om de iagttages som pædagogiske ideologier og retninger eller med fokus på traditionernes forskningstilgange og bidrag.

De komplekse og mangesidede begrundelser for de uddannelsesmæssige forskydninger af dansk uddannelsestænkning, der er skitseret i det ovenstående, bliver ikke synlige, når curriculumtraditionens påvirkning diskuteres ganske overfladisk som styringsmæssige og/eller ideologiske påvirkninger. Når fx Hjort i et interview peger på, at "Curriculum-tænkningen fra England og USA lægger pres på den danske skoletradition" med dens ideologi om, at "[d]et politiske flertal må gerne bestemme, hvad mennesker skal lære, og sætte præcise mål for deres læring" (Olsen, 2011), tegner der sig en blindhed for curriculumtraditionens kompleksitet og for forskellen mellem ideologi og teoretiske samt forskningsmæssige aspekter. I den afsluttende del af denne artikel åbner jeg for en styrket dialog mellem didaktiktraditionen og curriculumforskningen, idet jeg med udgangspunkt i en skitsering af didaktikkens udvikling argumenterer for, at det er læreplanen, som den er tæt sammenvævet med undervisningens og læringens kompleksitet, der har fået afgørende betydning i nyere didaktiske udviklinger af curriculumtænkningens relevans for uddannelsespraksis og -forskning.

## Læringsmålsorienteringen som svar på et øget pres

I det foregående argumenterede jeg for, at der må skelnes skarpt mellem styringsmæssige forskydninger ift. regel- og målstyring på den ene side, og didaktiske forskydninger ift. forholdet mellem didaktik- og curriculum-traditionen på den anden side, idet jeg foreslog, at de kan forstås som svar på to forskellige typer af pres på uddannelse og undervisning. I dette afsnit diskuterer jeg disse forskellige typer af pres, idet jeg dog fokuserer på det pres, der kan begrunde de didaktiske forskydninger. Idet mit analytiske fokus er didaktikken, kalder jeg det pres, der kan begrunde de didaktiske forskydninger, for det indre pres (de kommer inde fra didaktikken selv og fra de forståelser af undervisning, som aktualiserer sig her). Heroverfor handler det ydre pres om de forskydninger i styringsmæssige tænkninger og tilgange, som rammer undervisningen og didaktikken ikke inde fra undervisningen og didaktikken selv, men udefra.

Hensigten med at bringe de didaktiske forskydningers begrundelse og argumenter på banen er at skabe opmærksomhed omkring dem i både uddannelsespraksis og uddannelsesforskning for at understøtte den reflekterede omgang med til- og fravalg af didaktiske tænkninger og tilgange. Når en sådan reflekteret omgang fordrer, at didaktiske argumenter kommer på banen, skyldes det, at svarene på undervisningens centrale spørgsmål – 'hvorfor, hvad, hvordan' og lige så vigtigt 'hvorfor ikke, hvad ikke, og hvordan ikke' – må hentes i didaktikken. Dette gælder også tilvalget eller fravalget af læringsmålsorienteret undervisning. Sådanne til- og fravalg kan ikke begrundes i styringsmæssige forhold.

Når jeg taler om et ydre pres på didaktikken, refererer jeg til det pres, der bunder i en stigende samfundsmæssig interesse for, hvad der foregår i uddannelsessystemet, hvilket udmønter sig i et stigende fokus på kvalitet og studieeffektivitet (Feldt & Dohn, 2011). Denne samfundsmæssige interesse kan forklares med udgangspunkt i globaliseringen og den øgede internationale konkurrence, og den udmønter sig politisk ved ændrede styringsformer, hvor forandringer grundet forskydninger mellem regelstyring eller i undervisningssammenhænge indholdsstyring på den ene side og mål- eller kompetencestyring på den anden side har betydning for den måde, hvorpå der bedrives uddannelse og undervisning. Her bliver accountability-begrebet centralt i forståelsen af de forventninger, der knytter sig til en øget tendens til målstyring. Begrebet refererer til den ansvarliggørelsesproces, hvor fx lærere skal redegøre og 'stå til regnskab' for deres handlinger (Hood, 1991; Justesen & Skærbæk, 2005, s. 217).

Det indre pres knytter sig til en øget opmærksomhed på valget (og didaktisk analyse) som grundvilkår for didaktisk praksis (Qvortrup & Krogh, 2015; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Med udgangspunkt i en historisk analyse viser Hopmann (s.d.) således også, hvordan didaktiske grundforestillinger, som i tidligere tider har været knyttet til forestillinger om guddommelig orden og rækkefølge, i moderne tid retter sig mod det vilkår, at undervisningen ikke har "en entydig natur eller logik, som kan sige, hvilken visdom der bør være skolevisdom. Der findes ikke den ene orden eller rækkefølge, hverken inden for eller uden for skolens mure, som kan fortælle os det. Det er altid et spørgsmål om valg" (Hopmann, s.d., s. 146).

Andetsteds har jeg argumenteret for, at valget historisk har udviklet og udviklet sig som resultat af en øget kontingens ift. hver af de tre nøgle-dimensioner i undervisning og vejledning, som den didaktiske trekant repræsenterer: Læreren interagerer med indholdet, læreren og eleverne interagerer med hinanden, og eleverne interagerer med indholdet. Disse tre nøgledimensioner indfanges ifølge Künzli (1998) gennem tre grundspørgsmål, som enhver læseplan, uanset om der er tale om en læseplan for en hel uddannelse eller et forløb, må forholde sig til i sin besvarelse af undervisningens *hvorfor*: spørgsmålet om indholdets *ordning* (hvad der skal undervises i), *rækkefølge* (hvordan eleven skal møde det valgte indhold) og *udvalg* (hvem der har valgt indholdet og rækkefølgen) (Qvortrup & Keiding, 2016b). Kontingensen knytter sig til, argumenterer jeg for, for det første en stigende samfundsmæssig kompleksitet og følgende ændringer af – og usikkerhed ift. – forestillingen om den helt overordnede hensigt med at uddanne. For det andet knytter den sig til en øget usikkerhed ift. svaret på spørgsmålet om, hvordan det er muligt at uddanne. For det tredje knytter den sig til en øget opmærksomhed på undervisningens vilkårlighed og uforudsigelighed og til

den fortolkning og meningstilskrivning, som løbende laves af lærer og elever undervisningen (Qvortrup & Keiding, 2016b).

Førstnævnte, altså usikkerheden ift. hensigten med at uddanne, har udmøntet sig i fx en didaktisk opmærksomhed på forholdet mellem teori og praksis (Oettingen, 2007, s. 18 f.; Gudem, 1998, s. 34 f.; Gleerup, 2007; Nielsen, 2007, s. 31 f.), og den har aktualiseret udviklinger ift. forholdet mellem dannelse og kompetence (Pahuus, 2013; Weinert, 2001), ift. muligheden for at tænke det uddannelsesmæssige formål som at 'lære-at-lære' (Winch, 2008) og ift. at balancere det i udgangspunktet markedsorienterede begreb om innovation med gymnasiets almindendannende formål. En sådan balancering indebærer, at eleverne ikke kun trænes i at innovere ift. midler ud fra mål, som findes på markedet, men også i den statslige sfære og det civile liv (Christensen, Hobel & Paulsen, 2011, s. 15).

Ift. andennævnte, altså spørgsmålet om, hvordan det er muligt at uddanne, har vi oplevet en tiltagende didaktisk opmærksomhed på, hvordan elever lærer, hvad der er afgørende for elevers læring, og hvordan de med udgangspunkt heri skal møde kundskaben (Haugsbakk & Nordkvelle, 2007; Richardson, 2003; Terhart, 2003; Qvortrup & Keiding, 2016a, 2016b). Biesta taler om, at der er sket en 'learnification' af uddannelsessystemet (Biesta, 2010, 2012). Disse opmærksomhedspunkter har undervisningsmæssigt været håndteret igennem fokuseringer på elevcentreret undervisning samt igennem en stærk fokusering på læring, som vi kender det fra 90'ernes udbredte slogans: 'Fra undervisning til læring' (Barr & Tagg, 1995) og 'ansvar for egen læring' (Bjørgen, 1991).

Ift. tredjenvænte argument for en øget kontingens ift. det didaktiske valg, altså opmærksomheden på undervisningens vilkårlighed og uforudsigelighed, og ift. den fortolkning og meningstilskrivning, som løbende laves af lærer og elever i undervisningen, har vi det seneste år set en stigende didaktisk opmærksomhed på deltageres procesrelaterede evaluering af læring i undervisningen. Fra et underviser-perspektiv er dette blevet relateret til didaktisk rationalitet (Hargreaves & Fullan, 2012; Keiding & Qvortrup, 2014; Rønsen, 2014), idet didaktisk rationalitet grundet undervisningens vilkårlighed og uforudsigelighed ikke forstås som et kendetegn ved undervisning, men som en særlig form for iagttagelse knyttet til intentionelle handlinger, idet hensigten, formålet eller intentionen netop er undervisningens centralsymbol: Som underviser gør man noget (vælger indhold, medier, etc.) med henblik på at opfylde en bestemt intention (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 166).

Fra elevernes perspektiv er fokuseringen på proces-relateret evaluering relateret til den omstændighed, at elevers løbende fortolkning af læringsforventninger, og af hvad der bliver anset som værdifuld læring, har vist sig at være afgørende for elevernes og lærernes valg i undervisningen, hvilket igen er afgørende for de

studerendes deltagelsesmuligheder, deltagelse og læring (Hattie, 2009; Hattie & Yates, 2013; Stiggins, 2005; Keiding & Qvortrup, 2014).

Den øgede kontingens ift. det didaktiske valg, som jeg har beskrevet i tre step ovenfor, viser sig, er det mit argument, i en dansk og bredere nordisk sammenhæng via for det første nye didaktiske positioner, som fremskriver almindidaktik og fagdidaktik som dobbelte refleksionsvidenskaber, for det andet via en øget dialog mellem didaktikken og curriculumforskningen, og for det tredje via en didaktisk opmærksomhed på undervisningens intentionalitet og dennes operationalisering i læringsmål og 'tegn på læring'. Ift. førstnævnte er der tale om forskningsmæssige fokuseringer på undervisningens kommunikative handlinger mellem lærere og elever (Qvortrup & Krogh, 2015; Englund, 2007). Med dette udgangspunkt forstås didaktik som en dobbelt refleksionsvidenskab, og den dobbelte refleksion som en didaktisk fordring (Qvortrup & Krogh, 2015). Og fx den systemteoretiske kommunikative orientering inden for didaktikken har aktualiseret dialogen mellem didaktikken og curriculumforskningen samt opmærksomheden på undervisningens intentionalitet og dennes operationalisering i læringsmål og 'tegn på læring' som rammer for opmærksomhed på fortolkninger af læringskrav, læringsforventninger og specificeringer af, hvad der tillægges læringsmæssig værdi (Keiding & Qvortrup, 2014). Ift. andennævnte, altså dialogen mellem didaktikken og curriculumforskningen, er fx William Pinar tildelt stor opmærksomhed. Ifølge Pinar (2012) er curriculumforskningens hensigt netop "to understand the curriculum, defined here as 'complicated conversation'. Rather than the formulation of objectives to be evaluated by (especially standardized) tests, curriculum is communication informed by academic knowledge, and it is characterized by educational experience" (Pinar, 2012, s. i). Et curriculum må altså forstås processuelt som de indtryk, oplevelser og erfaringer, som viser sig i og med undervisningen. Således skelner man også inden for nyere curriculumteori mellem forskellige curriculum- eller læreplansniveauer, ligesom de forskellige læreplaner ofte beskrives gennem distinktioner baseret på forskellige begrebspar, fx eksplicite over for ikke-eksplicite (implicitte) læreplaner, intenderede over for ikke-intenderede læreplaner, formaliserede over for ikke-formaliserede og planlagte over for lærte læreplaner (fx Hopmann & Künzli, 1994; Kelly, 2009). Andre eksempler er distinktionen mellem det eksplicite og det skjulte curriculum (Jackson, 1990) eller mellem det eksplicite og det tavse curriculum (Frade & Borges, 2002). Pointen med de sidstnævnte distinktioner er, at der ikke bare er forskellige niveauer (politisk, organisatorisk, lærer, elev) for specificering af undervisningens hensigt, indhold, form, forløb og roller, men at der også kan være uddannelses- og undervisningsmæssige intentioner af endog meget forskellig karakter, såsom demokratisk indstilling, etisk ansvarlighed, solidaritet

eller korrekt og varieret sprogbrug, som på den ene side opfattes som relevante uddannelsesmål, men som ikke fremgår af læreplan eller andre undervisningsprogrammer. Alle læreplansniveauer rummer med andre ord både en eksplicit og en implicit dimension, som begge bidrager til at bestemme retningen af og i undervisningen. Netop opmærksomheden på processuelle indtryk, oplevelser og erfaringer samt på forholdet mellem eksplicite og mere implicite hensigter er centralt i fx den systemteoretiske didaktik (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 174-175).

I Keiding & Qvortrup (2014) diskuteres læringsmål som specificeringer af læringskrav og læringsforventninger, dvs. som ekspliciteringer af, hvad der tillægges læringsmæssig værdi. Med dette udgangspunkt beskrives læringsmål ikke som styringsværktøjer i naturteknologisk forstand, men kan i relation til Hargreaves og Fullans (2012) skelnen mellem tre former for professionel kapital – human kapital, social kapital og beslutningskapital – beskrives som hhv. kalibreringsteknologier, samarbejdsteknologier og beslutningsteknologier ift. undervisningens kommunikative kompleksitet og kontingens (Qvortrup, 2016a, 2016b, Qvortrup & Keiding, 2016b), idet teknologibegrebet her refererer til den oprindelige term *techne*, der betyder færdighed eller håndværk, og hvor teknologien bliver en teknik til at understøtte dette håndværk. Når læringsmålene kan beskrives som en kalibreringsteknologi, handler det om, at læringsmålene indeholder information, der kan bruges til at kalibrere aktiviteter og indsatser, så aktuel situation og mål nærmer sig hinanden. Når målene forstås som en samarbejdsteknologi, retter desig mod interaktionen og samarbejdet mellem underviser og studerende og mellem studerende indbyrdes. Læringsmålene som udtryk for den retning, der samarbejdes imod, kan være med til at opbygge en afgørende tillid mellem underviser og studerende og studerende indbyrdes. Slutteligt henviser begrebet beslutningsteknologi til nødvendigheden af løbende at træffe beslutninger ift. undervisnings- og læringsaktiviteter.

## Konklusion

Jeg har i denne artikel anskuet den øgede opmærksomhed på læringsmål og læringsmålsorienteret undervisning i et didaktisk perspektiv. Jeg har således anskuet didaktiske udviklinger inde fra didaktikken selv, kan man sige, ved at lade det styrende spørgsmål være: "Hvordan kan forandringerne forstås didaktisk?". Denne tilgang har ført mig gennem en skitsering af, hvordan det didaktiske valg historisk har udviklet og udvidet sig som resultat af en øget kontingens ift. hver af de tre undervisningsmæssige nøgle-dimensioner, som den didaktiske trekant repræsenterer. Skitseringen har givet mig mulighed for at begrunde en række af de udviklinger, vi har været vidne til inden for didaktisk tænkning i Danmark



og Norden. Dette drejer sig for det første om forståelser af didaktik som dobbelt refleksionsvidenskab. For det andet drejer det sig om den dialog mellem didaktikken og curriculumtænkningen, som blev initieret af Gudem og Hopmann i 1998, men som – jf. mine skitseringer af, hvordan dialogen i en dansk kontekst har aktualiseret sig – endnu ikke har nået et tilstrækkeligt leje. For det tredje drejer det sig om opmærksomheden på læringsmålsorienteret undervisning.

I og med skiftet fra det styringsmæssige til det didaktiske fokus på læringsmålsorienteringens begrundelse flyttes opmærksomheden ift. lærerens rolle fra det styringsmæssige fokus på accountability til et didaktisk fokus på responsibility (jf. Luhmanns skelnen mellem 'Verantwortlichkeit' og 'Verantwortung' (Luhmann, 2000, s. 197)), fra et fokus på at blive holdt ansvarlig til et fokus på at varetage et ansvar. Samtidig flyttes opmærksomheden fra de udefra kommende krav til undervisningen til de indefra kommende intentioner og vilkår (Keiding og Qvortrup, 2014, s. 244), hvilket betyder, at udviklingen i lærerprofessionen ikke forankres i en "chokprofessionalisering" (Carlgren, 2016, s. 15), men i en forståelse for didaktiske transformationer og skift i didaktiske æraer.

Arbejdet med læringsmål og læringsmålsorienteret undervisning lider i den danske og bredere nordiske forskningskontekst under manglen på et solidt didaktisk grundlag, ligesom det lider under manglen på et didaktisk sprog. Dette peger Englund også på i sin artikel fra 2007 "Om relevansen av begreppet didaktik", hvori han netop efterspørger et nyt sprog for de problemer, der er beskrevet i henholdsvis curriculumforskningen og didaktikken. Indeværende nummer af *CURSIV* er et vigtigt bidrag til skabelsen af et sådant didaktisk grundlag og sprog, idet fokuseringen på læreren og læreransvaret samt på didaktiske transformationer og skift i didaktiske æra viser, hvordan didaktikken kan understøtte lærerens ageren ift. dette ansvar eller lærerens capability, sådan som Carlgren (2016) efterspørger. Væsentlige bidrag hertil er Hobels (2016) og Carlgrens (2016) artikler, som tilbyder nogle meget vigtige perspektiver på forholdet mellem kompetence og dannelse eller 'förmågor', på transformationer fra kompetencemål til indhold og undervisningspraksis samt på det normative over for det handlingsorienterede. Også en lang række af de andre artikler i dette nummer af *CURSIV* indeholder væsentlige bidrag til en udvikling af det didaktiske grundlag og sprog.

## Referencer

- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.

- Biesta, G.** (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Bjørgen, I.** (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Carlsgren, I.** (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red), *Sammenlignende fagdidaktik 4. CURSIV*, (19), 13-33. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Christensen, T.S., Hobel, P. & Paulsen, M.** (2011). Innovation i gymnasiet. Evaluering af projekt innovationskraft og entreprenørskab på gymnasier i Region Hovedstaden. Rapport 2 (Gymnasiepædagogik nr. 82, 2011). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Lokaliseret 26. august 2016 på <http://static.sdu.dk/mediafiles//F/9/E/%7BF9ECD906-3A97-4A54-8546-640B71C76685%7D82.pdf>
- Dewey, J.** (1996). *Demokrati og uddannelsesle*, København: Chr. Eilers Forlag.
- EVA.** Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 26. august 2016 på <http://docplayer.dk/1065682-Faelles-maal-i-folkeskolen-en-undersogelse-af-laerernes-brug-af-faelles-maal.html>
- Englund, T.** (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), 1-12.
- Feldt, J.E. & Dohn, N.B.** (red). (2011). *Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Frade, C. & Borges, O.** (2002). Tacit knowledge in curricular goals in mathematics. I: I. Vakalis (red), *Proceedings of the 2nd international conference on the teaching of mathematics (at the undergraduate level): University of Crete, 1-6 July, 2002, Hersonissos, Crete, Greece*. n.p.: J. Wiley.
- Gleerup, J.** (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi: Ikke-viden som felt for teori og praksisudvikling. I: A. von Oettingen & F. Wiedemann (red), *Behovet for en ny praksisepistemologi: Ikke-viden som felt for teori og praksisudvikling: Bind 3*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Grandjean, L.** (2015, 11. juli). 'Min skole er døende'. *Information*. Lokaliseret 27. august 2016 på <https://www.information.dk/debat/2015/07/skole-doeende>
- Gundem, B.B.** (1998). *Understanding European didactics – an overview*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Gundem, B.B. & Hopmann, S.** (red). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J. & Yates, G.C.R.** (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y.** (2007). The rhetoric of ICT and the new language of learning: A critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, 6(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.1.1>
- Hegel, G.W.F.** (2002). *Wissenschaft der Logik*. Berlin: Akademie Verlag
- Hobel, P.** (2016). Læringsmål og sammenlignende skrivedidaktik. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red), *Sammenlignende fagdidaktik 4. CURSIV*, (19), 33-66. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Hood, C.** (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Hopmann, S.** (s.d.). *Didaktikkens didaktik*. Wien: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Hopmann, S. & Künzli, R.** (1994). Topik der Lehrplanung. Das Arauer Lehrplannormal. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16(2), 161-184.
- Jackson, P.W.** (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Justesen, L. & Skærbæk, P.** (2005). Performance auditing and the production of discomfort. I: S. Jönsson & J. Mouritsen (red), *Accounting in Scandinavia: The northern lights*. København: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A.** (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kelly, A.V.** (2009). *The Curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Kerschensteiner, G.** (1971). Kritikk av den herbartianske metode og det produktive arbeid som nyt metodisk princip., I: R. Myhre, (red.). *Store pedagoger i egne skifter. V. Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre*. Oslo: Fabritius & sønner.
- Klafki, W.** (2001). *Dannelsesteori og Didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Krogh, E.** (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (Ph.d.-afhandling). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Krogh** (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red), *Sammenlignende fagdidaktik 3. CURSIV*, (13), 13-35. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T.S.** (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. København: Frydenlund.
- Künzli, R.** (1998). The common frame and the places of didaktik". I: B.B. Gudem & S.T. Hopmann (red), *Didaktik and/or curriculum*. New York: Peter Lang.

- Kvalitet i STX.** (2014). Lokaliseret 27. august 2016 på [http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/kvalitet\\_i\\_stx\\_13.11.2014.pdf](http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/kvalitet_i_stx_13.11.2014.pdf)
- Luhmann, N.** (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Myhre, R.** (Ed.). (1971). *Store pedagoger i egne skifter. V. Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre*. Oslo: Fabritius & sønner.
- Mårtensson, B. D.** (2015, 31. august). 'Konkurrencestaten har erobret folkeskolen'. Politiken. Lokaliseret 5. September 2015 på <http://politiken.dk/debat/kroniken/premium/ECE2818106/konkurrencestaten-har-erobret-folkeskolen/>
- Nielsen, F.V.** (2007). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: K. Schnack (red), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Oettingen, A.V.** (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: A.V. Oettingen & F. Wiedemann (red), *Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olsen, J.V.** (2011, 30. august). Konkurrence eller dannelse: Curriculum-tænkningen fra England og USA lægger pres på den danske skoletradition. *Folkeskolen.dk*, 2011(19). Lokaliseret 25. august 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/69061/konkurrence-eller-dannelse>
- Olsen, J.V.** (2015, 15. december). Lærer: Læringsmål ødelægger forholdet til eleverne. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret 27. august 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/577593/laerer-laeringsmaal-oedelaegger-forholdet-til-eleverne>
- Pahuus, M.** (red). (2013). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M.** (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang
- Pinar, W.** (2012). *What is curriculum theory?* US & UK: Routledge.
- Plechinger, D.** (2016, 17. januar). I SKAL RÅBE OP, LÆRERE! *Uddannelsesbladet*, 1. sektion, s. 38. Lokaliseret 27. august 2016 på <http://mo.infomedia.dk/ShowArticle.aspx?Duid=e57e5163&UrlID=BF1D59BE-FB0C-4B1F-A7CE-6A1474EE5A06&Link>
- Qvortrup, A.** (2016a). Feedback i lyset af samtidens didaktiske paradigme. I Mølgaard, H. & Qvortrup, A.: *Feedback - inspirationshæfte*. Aarhus: VIA Pædagogik og Samfund
- Qvortrup, A.** (2016b). Læringsmålsorienteret undervisning i gymnasiet (in press)

- Qvortrup, A. & Keiding, T.** (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17), 6-19.
- Qvortrup, A. & Keiding, T.** (2016). The mistake to mistake learning theory with didactics. I: A. Qvortrup, M. Wiberg, G. Christensen & M. Hansbøl (red), *On the definition of learning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Qvortrup, A. & Keiding, T.** (2016b). *Undervisning – mellem hensigt og uforudsigelighed*. Frederikshavn: Dafolo (in press)
- Qvortrup, A. & Krogh, E.** (2015). Mod laboratorier for sammenlignende didaktik: Almendidaktik og fagdidaktik i det danske uddannelseslandskab. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 21-42.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M.** (2013). *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, L.** (2016, 16. januar). Konkurrencestaten – et spøgelse. *Kristeligt Dagblad*. Lokaliseret 27. august 2016 på <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/konkurrencestaten-et-spoegelse>
- Rasmussen, A.** (2015, 21. januar). 'Fysik alene bygger ingen bro'. *Gymnasieskolen*. Lokaliseret 27. august 2016 på <http://gymnasieskolen.dk/fysik-alene-bygger-ingen-bro>
- Reid, W.A.** (1998). Systems and Structures or Myths and Fabels? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content. I: B.B. Gudem & S. Hopmann (ed.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Richardson, V.** (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1626-1640.
- Röhrs, H.** (red.) (1982). *Die Reformpädagogik des Auslands*. Stuttgart. Klett-Cotta.
- Rønsen, A.K.** (2014). Vurdering som profesjonskompetence (Ph.d.-afhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rømer, T.A.** (2012). The Educational Thing. I: G. Biesta (ed), *Fifteen contemporary educational theorists in their own words*. Dordrecht: Springer Publishing Company.
- Schou, L.R.** (2005). Vi skal evaluere – men hvad betyder dét og hvor kommer det fra? *Liv i Skolen*, 6(3).
- Schnack, K.** (2000). *Er didaktik og curriculum det samme?* Lokaliseret 27. august 2016 på [http://pure.au.dk/portal/files/120/Er\\_didaktik\\_og\\_curriculum\\_det\\_samme.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf)
- Stiggins, R.** (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170508700414>

- Sørensen**, L.B. (2015a, 7. oktober). Målingsstyret undervisning – den synligt bedste dårlige undervisning. *Folkskolen.dk*. Lokaliseret 27. august 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/571984/maalingsstyret-undervisning---den-synligt-bedste-daarlige-undervisning>
- Sørensen**, L.B. (2015b, 1. december). Målingsstyring – som at tømme en gylletank i en spillevende å. *Folkskolen.dk*. Lokaliseret 27. august 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/576141/maalingsstyring---som-at-toemme-en-gylletank-i-en-spillevende-aa>
- Sørensen**, L.B. (2015c, 10. maj). Vejen til succes – målustyrlig undervisning (1). *Folkskolen.dk*. Lokaliseret 27. august 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/563374/vejen-til-succes---maalustyrlig-undervisning-1>
- Terhart**, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220270210163653>
- Weinert**, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. I: D.S. Rychen & L.H. Salganik (red), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Westbury**, I., (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Ricquarts (red), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winch**, C. (2008). Learning how to learn: A critique. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 649-665. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00644.x>

## English summary

### A didactic argument for learning objective oriented teaching – reflections on Carlgren's and Hobel's articles

The article looks at the increased focus on learning objectives in education from a didactic perspective. This leads the article through a historical outline of developments and expansions of the understanding of didactic choices due to increased contingency on the teaching dimensions represented in the didactic triangle. Three topical themes within didactic thinking in Denmark and the remaining Nordic countries are identified: 1) The understanding of didactics as a science characterised by two layers of reflection; 2) The increased dialogue between the traditions of didactics and curriculum research; 3) The attention to teaching based on learning objectives. The article argues that the didactic basis and language for learning objective oriented teaching must be further developed, and it identifies

the articles in this special issue of *CURSIV* as key contributions to this development.

*Keywords:* learning objectives, learning objective oriented teaching, didactics, curriculum.

---

## Responsartikel

# Læringsmål i literacyperspektiv

- En replik til artiklerne af Ingrid Carlgren og Peter Hobel

**Af Jesper Bremholm**

### Resumé

Artiklen drøfter hvad et literacyperspektiv kan bibringe diskussionen om læringsmål og læringsmålstyret undervisning. Afsættet er artiklerne af Carlgren og Hobel i dette nummer af *CURSIV* og den påfaldende modsætning i måden hvorpå de udlægger læringsmål som henholdsvis årsagen til og løsningen på det samme grundlæggende fagdidaktiske problem: faglig undervisning der ikke lever op til fagets overordnede (for)mål og dannelsesopgave. I artiklen argumenterer jeg for at literacyperspektivet kan kaste lys over at denne umiddelbare modsætning i realiteten baserer sig på en fælles bagvedliggende problematik af en mere generel karakter relateret til læreres faglige og fagdidaktiske literacybevidsthed.

*Nøgleord:* literacy, faglig literacy, faglig læsning og skrivning, læringsmål, læringsmålstyret undervisning, synlig læring.

### **Indledning: Modsatte løsninger på det samme problem?**

I denne artikel vil jeg anskue og diskutere spørgsmålet om læringsmål og læringsmålstyret undervisning ud fra et literacyperspektiv. Perspektivet er valgt fordi jeg mener at det kan kaste et interessant lys over en påfaldende modsætning der kan iagttages mellem Ingrid Carlgrens artikel og Peter Hobels artikel i dette nummer af *CURSIV* (Carlgren, 2016; Hobel, 2016). Selv om der er mange forskelle i både fokus, tematik og empirisk grundlag i de to artikler, adresserer de det



samme grundlæggende fagdidaktiske problem. Nemlig undervisning der ikke i tilstrækkelig grad er fagligt kvalificeret og ikke lever op til de respektive fags overordnede (for)mål og dannelsesmæssige fordringer. Men hvor de to artikler således overordnet set stiller den samme fagdidaktiske diagnose, udpeger Carlgren læringsmål som problemets årsag, mens Hobel udnævner dem til dets løsning.

Carlgren gør, med henvisning til forholdene i den svenske grundskole efter den seneste læreplansreform i 2011, gældende at de detaljerede læringsmål i læreplanen er problemet idet de skaber en bedømmelsesorientering i undervisningen der flytter opmærksomheden fra det faglige kundskabsindhold til en formaliseret omgang med tegn på læring.<sup>1</sup> Og Carlgren anbefaler i forlængelse heraf at fokus flyttes fra detaljerede læringsmål til fagets overordnede mål, kundskabskultur og indhold. Hobel konstaterer i sin analyse af forskellige elevers skrivehandlinger i gymnasiet og HF at fraværet af detaljerede og ekspliciterede læringsmål er en medvirkende årsag til at eleverne skriver på et altovervejende vidensreproducerende niveau der ikke lever op til fagenes overordnede formål. Hobel anbefaler på baggrund heraf at gøre en indsats for at udarbejde fagspecifikke læringsmål til elevernes skriftlige arbejde for herigennem at forbinde fagenes dannelsesmål med specifikke kriterier for tekstfremstilling, faglig diskurs og anvendelse.

Jeg vil i denne artikel argumentere for at literacy som særligt perspektiv på læringsmål og læringsmålstyret undervisning gør det muligt at anlægge et blik på Carlgrens og Hobels antagonistiske positioner der viser at de faktisk baserer sig på en fælles bagvedliggende problematik af mere generel karakter, relateret til læreres faglige og fagdidaktiske literacybevidsthed.

Artiklen falder i tre dele. I den første del vil jeg kort præsentere begreberne *literacy* og *faglig literacy* samt diskutere forholdet mellem literacy og læring. I artiklens anden del anskuer jeg med afsæt i Carlgrens og Hobels artikler forskellige centrale problematikker knyttet til læringsmål i en literacy-optik, mens jeg i forlængelse heraf i den tredje del afrunder artiklen med en kortere drøftelse af et literacyrelateret paradoks der i mine øjne er særdeles påtrængende for dagens skole og undervisning.

## Literacy og læring – to sider af samme mønt

Literacybegrebet har i Danmark og i de øvrige nordiske lande inden for det seneste 10-år vundet indpas som en almindelig anvendt term inden for forsknings- og uddannelsesverdenen. I 2009 kan den norske litteratur- og tekstforsker Atle Skaftun således konstatere at det er "rimelig å si at ordet literacy kan brukes uten oversettelse i norsk" (Skaftun, 2009, s. 33). Tilsvarende ser man eksempelvis i Danmark at et af de obligatoriske nationale moduler i den nye læreruddannelse

fra 2013 hedder "literacy". At begrebet har vundet udbredelse, betyder imidlertid ikke at der er klarhed og konsensus om dets betydning. Tværtimod. I det følgende vil jeg derfor give en kort udlægning af den forståelse af literacybegrebet som jeg vil benytte i denne artikel, og i forlængelse heraf vil jeg introducere de beslægtede begreber *faglig literacy* og *situeret literacy* da disse særlige aspekter af literacy er centrale for diskussionen af læring og læringsmål i et literacyperspektiv.

## Literacy, faglig literacy og situeret literacy

Skjelbred og Veum foreslår følgende korte bestemmelse af literacy-begrebet: "Literacy er å kunne tolke, producere og reflektere over tekster" (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Jeg vil i denne artikel henholde mig til denne definition og her blot præcisere at den rummer et competenceaspekt i form af kompetencen til, eller fortroligheden med, at bruge tekster til betydningsskabelse. Jeg skal i det følgende vende tilbage til hvad der ligger i den lidt akavede formulering "at bruge tekster til betydningsskabelse", men i første omgang vil jeg kort opholde mig ved definitionens mest kildne punkt, nemlig betegnelsen *tekster*.

Diskussionen af tekstbegrebet går langt tilbage og er fuld af omfattende teoretisk gods, og jeg skal ikke begive mig ind i den her. Jeg vil nøjes med at bemærke at en væsentlig årsag til den betydelige uklarhed der som nævnt omgærdter literacybegrebet, er en manglende konsensus om hvor rummelig kategorien *tekst* skal være. Jeg har selv foreslået at en måde at skabe en vis begrebsklarhed over literacyfeltet på er at skelne mellem henholdsvis en smal og en bred forståelse af literacy (Bremholm, 2015, s. 8; Bremholm, 2014, s. 8).<sup>2</sup> I en smal forståelse knyttes literacy specifikt til den skriftsproglige modalitet – en position repræsenteret af blandt andre Kress (2010, 2003) og Barton (2007). I en bred forståelse forbindes begrebet med det omfattende og forskelligartede reservoir af modaliteter eller repræsentationsformer (billeder, lyd, farver, typografi, layout, gestik m.m.) som mennesker betjener sig af og kombinerer (multimodalitet) for at skabe betydning. Denne position introduceres af New London Group i 1996 og repræsenteres blandt andre af Gee (2008), Lankshear & Knobel (2011) og Tønnessen (2010). Argumentationen i denne artikel baserer sig på en bred forståelse af literacy da det i forhold til diskussionen af læring og læringsmål netop er relevant og vigtigt at inddrage en bred vifte af modaliteter hvorigennem elever på forskellig vis i forskellige fag manifesterer deres bearbejdning og dermed også mulige læring af et givent fagligt indhold.

Begrebet og forskningsfeltet *faglig literacy* er centralt at inddrage i forbindelse med specifikke fag og de forskellige læringsmål knyttet hertil. *Faglig literacy* er mit bud på en dansk oversættelse af de engelske termer *disciplinary literacy* og *content*

(*area*) literacy.<sup>3</sup> Faglig literacy er en betegnelse for den specialiserede literacy der knytter sig til forskellige faglige områder, professioner eller domæner, og som kendetegnes ved bestemte diskursive konventioner i form af distinkte måder at bruge verbalsproglige og andre udtryksmæssige modaliteter til at producere viden og betydning (Shanahan & Shanahan, 2008; Jetton & Alexander, 2004). Det er i øvrigt en afgørende indsigt at faglig literacy ikke kan tilegnes i generaliseret form. Faglig literacy bygger ganske vist oven på generelle og grundlæggende literacyfærdigheder (med hensyn til bl.a. afkodning, diskursive konventioner og genrekendskab), men den specialiserede brug af tekster der kendetegner faglig literacy, kan kun læres inden for den specifikke faglige eller professionelle kontekst hvori denne tekstbrug faktisk udfolder sig (Conley, 2009; Shanahan & Shanahan, 2008).

Der kan i forlængelse heraf konstateres en klar forbindelse mellem faglig literacy og et situeret syn på literacy. Carlgren påpeger at der inden for de seneste årtier er sket en praksisvending inden for lærings- og videnskabsteori. En tilsvarende vending har fundet sted inden for literacyforskningen hvor tendensen har været en bevægelse fra et individcentreret og universalistisk fokus på mentale færdigheder, til en sociokulturel og situeret tilgang hvor literacy kun lader sig studere og forstå som en del af den sociale praksiskontekst den uundgåeligt er indlejret i (Alexander & Jetton, 2000; O'Brien, Stewart & Moje, 1995).

## Literacy og læring

En grundantagelse bag denne artikel er at der er en tæt forbindelse mellem literacy og læring. Hvori består da denne forbindelse? Af definitionen ovenfor fremgår det at literacy manifesterer sig som fortrolighed med at fortolke og producere tekster. Udtrykt med semiotiske termer vil det sige at literacy manifesterer sig som fortrolighed med at skabe betydning. Det være sig receptivt i form af forståelsesmæssig og fortolkende bearbejdning af den konfiguration af semiotiske ressourcer (udtrykselementer) en given tekst udgøres af, eller produktivt i form af selektion og sammensætning af en given konfiguration af semiotiske ressourcer og dermed skabelse af en tekst. Fremstillingen af literacy som aktiv betydnings-skabelse såvel ved produktiv som receptiv brug af tekster er kendetegnende for en socialsemiotisk tilgang til literacy som man ser hos fx Kress og Gee. Kress beskriver betydnings-skabelse, og herunder altså literacy, som (det at kunne udføre) semiotisk arbejde (Kress, 2003, s. 37). Man kan med Elf argumentere for at en betegnelse som fx *semiocy* vil være et mere logisk konsistent begreb for denne generelle kompetence til at skabe betydning (semiosis), men *semiocy*-begrebet er ikke slået an, hverken i nordisk eller international sammenhæng (Elf, 2008).<sup>4</sup>

Det semiotiske arbejde består i – for både den produktive og den receptive proces' vedkommende – at betydningsskaber (fx en læser eller en skriver) aktivt forbinder en udtryksform (en konfiguration af semiotiske ressourcer) med et forestillingsindhold hvorved der skabes betydning (tegn). Denne skabte betydning vil altid rumme et element – hvor småt og ubetydeligt det end måtte være – af noget nyt og unikt (fx vil en læsers forståelsmæssige bearbejdning af en tekst aldrig være fuldkommen identisk med andre læsere). Det er i forlængelse heraf at man kan tale om at der er en tæt affinitet mellem literacy som betydningsskabelse og læring.

Kress beskriver sammenhængen med en mønt-metafor. Literacy og læring er to sider af samme mønt. Betydnings- og tegnskabelse udgør den side af mønten der vender opad når den ligger på bordpladen – den side vi kan se. Læring er den side der vender nedad – den vi ikke kan se – fordi læring *per se* er et indre mentalt fænomen. De to sider er forbundne og hænger tæt sammen uden at være identiske (Kress, 2003, s. 40). Resultatet af et produktivt semiotisk arbejde vil således udgøre det manifesterede udtryk (møntens åbne side) for den viden, forståelse, indsigt og eventuelle læring den pågældende betydningsskaber har eller har opnået om et givent emne. Resultatet af et produktivt semiotisk arbejde er altså et muligt tegn på læring. Kress udtrykker sammenhængen således: "A sign of learning shows some difference in the capacities of the learner in their making of signs as the result of learning" (Kress, 2010, s. 175). Ved receptive processer er der ikke et tilsvarende manifest resultat af det semiotiske arbejde, og det kan kun gøres manifest ved at den receptive proces suppleres med en produktiv proces (som fx når en digtlæser efter endt læsning mundtligt videregiver sin oplevelse og udlægning af digtet).

Den tætte forbindelse mellem indhold og læring på den ene side og på den anden side den semiotiske form hvorigennem dette indhold/læring får sit manifesterede udtryk, genfinder man i en fagspecifik variant inden for faglig literacy. At tilegne sig viden, forståelse og kompetence inden for et givent fag eller fagligt felt er således uløseligt forbundet med at opnå fortrolighed med de semiotiske og diskursive former som dette fag – som resultat af en langstrakt og fortsat social og historisk proces – betjener sig af. Forskning i faglig literacy peger på at netop denne gensidige afhængighed udgør en særligt krævende udfordring i forbindelse med det at lære fag:

*The complexity of the process of learning to be literate in a content area lies in the fact that these skills are interdependent. That is, being able to access content knowledge depends at some level on one's understanding of the discursive conventions of the content area. In a similar manner, developing strong interpretive or rhetorical*

*skill in a content area requires that one understands the relevant content concepts.*  
(Moje et al., 2004, s. 45)

Som en konsekvens af denne tætte sammenhæng konstaterer Moje et al. at det reelt er svært at skelne mellem det at lære et fags faglige indhold og det at lære fagets faglige literacy. Her er det vigtigt at understrege at sammenhængen mellem fag og literacy går begge veje. Der er ikke blot tale om at den faglige kundskab ikklædes en form gennem sproglige og semiotiske repræsentationer, men også om at disse sproglige og semiotiske repræsentationer netop er specifikke for det pågældende fag, og dermed betingede af de særlige videns- og erkendelsesformer der kendetegner faget (Schleppegrell, 2004, s. 155). Denne gensidige sammenhæng kan også udtrykkes som en dobbeltoptik på forholdet mellem fag og literacy hvor man på én og samme gang anskuer faget i et literacyperspektiv og literacy i et faglighedsperspektiv. Det er med afsæt i dette dobbeltoptiks-rationale at man inden for forskningen i faglig literacy advarer mod at anlægge et ensidigt og generaliseret literacyperspektiv på fag ud fra argumentet om at man dermed gør sig blind over for de specifikke aspekter af et givent fags literacy (Wharton-McDonald & Swiger, 2009; Shanahan, 2009; Herber, 1970).

De nye Fælles Mål (EMU Danmarks læringsportal & Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, s.d.a) er faktisk en meget konkret illustration af den beskrevne sammenhæng. Langt hovedparten af de anvendte verber til beskrivelse af læringsmål og kompetencer inden for et givent fagligt område er, hvad man kan kalde, literacytermer, for de rummer en betydningsskabelseskomponent, eller en retorisk færdighed som Moje et al. ville kalde det. Herunder eksemplificeret med et udvalg af kompetencemålene for historie (jeg har fremhævet literacytermerne).

*Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv*

*Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder*

*Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger*

*Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden*

*Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger*

*Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie*

*Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.*

(Fælles Mål – Historie, EMU Danmarks læringsportal & Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, s.d.b)

Samtidig kan uddraget fra de nye Fælles Mål – *Historie* illustrere at de anvendte termer netop knytter sig til faglig literacy (og ikke generel literacy). Således er der væsentlig forskel på eksempelvis at *sammenligne* historiske perioder – hvilket på én gang kræver specifik historiefaglig kundskab og historiefaglig literacy – og at *sammenligne* to digte i dansk eller resultaterne af et forsøg i fysik.

Spørgsmålet er da hvorledes og i hvilket omfang de literacy-aspekter der her er blevet fremhævet og kort beskrevet, kan bidrage til at kaste et anderledes lys over læringsmålsdiskussionen hos Carlgren og Hobel hvor læringsmål udnævnes til henholdsvis problem og løsning. Det vil jeg vende mig mod i det følgende.

## Fra læringsmål til lærerfaglig literacybevidsthed

Fra et dansk perspektiv repræsenterer Carlgrens artikel i en vis forstand et interessant kig ind i fremtiden, idet den tager afsæt i indførelsen af læringsmålstyrede læreplaner for den svenske grund- og gymnasieskole i 2011, altså nogle få år inden en lignende læreplansreform i Danmark. I den forstand kan Carlgrens artikel læses som et advarselsskrift mod læringsmålstyret undervisning, og de risici implementeringen af denne didaktiske og uddannelsespolitiske tendens udgør for såvel faglige kundskaber og dybdelæring som dannelsesaspektet af den faglige undervisning.

Carlgren beskriver hvorledes indførelsen af detaljerede faglige læringsmål i form af såkaldte "kunskabskrav" har haft en række negative didaktiske konsekvenser som hun med en fængende neologisme samlet set karakteriserer som "baglænspædagogik". Det baglæns i denne pædagogik består i at de i læreplanen beskrevne tegn på kunnen/læring i stedet for at anskues som resultatet af elevernes arbejde med det faglige kundskabsindhold – af såvel lærere som elever – gøres til både udgangspunkt, indhold og formål for undervisningen. Dermed fortrænger de det faglige kundskabsindhold som undervisningens centrale anliggende. Dette medfører en ændret orientering i undervisningen, fra en læringsorientering med fokus på faglige kundskaber og dybdelæring til en præstationsorientering med fokus på demonstration og bedømmelse af tegn på kunnen/læring der uden den tilstrækkelige faglige indholdsgrund får en formalistisk karakter. Undervisningen kommer til at handle om at eleverne demonstrerer pseudokunnen, og den risikerer dermed at lære eleverne at "låtsas kunna" i stedet for faktisk at kunne. Eller som Carlgren også formulerer det: Undervisningen lærer eleverne "metakunskaper utan kunskaper".

Det er således en særdeles nedslående analyse Carlgren præsenterer i sin artikel. Anskuet i et literacyperspektiv kan der imidlertid rejses tvivl om analysens holdbarhed. Eksemplerne som Carlgren bruger, er hentet fra faglig undervisning,

og med tanke på den beskrevne gensidige afhængighed mellem faglig viden og forståelse på den ene side og fortrolighed med fagspecifikke semiotiske og diskursive repræsentationsformer på den anden side (jvf. afsnittet om literacy og læring) må man sætte spørgsmålstegn ved om det i realiteten er muligt – som Carlgren spidsformulerer – at lære metakundskaber uden kundskaber. Dette vil netop svare til at beherske og demonstrere fagspecifikke repræsentationsformer uden at besidde faglig viden og forståelse.

Carlgren bruger et eksempel med en litterær klassesamtale om et digt, og hun beskriver hvorledes man kan udlægge en elevs færdighed i at samtale om digtet som indikation på elevens litterære forståelse af digtet. Samtidig lader Carlgren imidlertid forstå at læringsmålstyringen medfører et didaktisk orientingsskifte: fra at læreren i undervisningen lader eleverne samtale og argumentere som en måde at understøtte deres litterære forståelse af digtet på, til at læreren fokuserer på elevernes færdigheder i samtale og argumentation som tegn på deres faglige kunnen. I et literacy-perspektiv er denne skelnen mellem (færdigheder i) diskursiv repræsentation og faglig viden uholdbar og i realiteten umulig. En elev – eller enhver anden person for den sags skyld – vil ikke i kraft af sine retoriske færdigheder alene kunne overbevise en litterær fagperson om sin litterære forståelse uden at have en reel indsigt i det pågældende litterære emne. På samme måde som en elev – eller anden person – ikke alene ved formel beherskelse af genren naturvidenskabelig forklaring vil kunne overbevise en naturvidenskabelig fagperson om sin forståelse af processen ved fotosyntese uden at besidde en reel faglig indsigt i denne proces. Eller udtrykt med literacytermer: Faglig kompetence og indsigt er uløseligt sammenvævet med faglig literacy.

En vigtig pointe i denne argumentation er netop fagpersonens betydning. Fagpersonen repræsenterer det faglige domæne som vidensudvekslingen relaterer sig til, og fagpersonen er da garant for at sammenhængen mellem repræsentation og faglig indsigt er gyldig. I en undervisningskontekst er det læreren der er den primære repræsentant for et givent fagligt domæne, og dermed også den ansvarlige for at eleverne får adgang til og understøttes i selv at udvikle faglig literacy knyttet til det pågældende domæne. Overført til Carlgrens nedslående beskrivelse af de svenske forhold giver literacyperspektivet således anledning til en justeret analyse. At indførelsen af læringsmål og læringsmålstyret undervisning som Carlgren hævder, har medført at repræsentationsformer (tegn på læring) har fortrængt det faglige (kundskabs)indhold som undervisningens centrale anliggende og mødested, er ikke nødvendigvis en direkte negativ konsekvens af læringsmål i sig selv. Snarere kan der være grund til at søge forklaringen i lærernes manglende fortrolighed med at konkretisere og omsætte læringsmålene til en specifik faglig sammenhæng, hvilket i næste instans indikerer en utilstrækkelig

faglig literacybevidsthed fra lærernes side. Med faglig literacybevidsthed menes den del af lærerens faglige og fagdidaktiske beredskab der vedrører indsigten i fagets literacy. Denne indsigt omfatter dels den omtalte gensidige sammenhæng mellem fagets kundskab og dets semiotiske og diskursive repræsentationsformer og dels didaktiske tilgange til arbejdet med denne sammenhæng som et element i fagets progression. Med henvisning til Carlgrens litterære eksempel fra tidligere: Dansk lærerens utilstrækkelige literacybevidsthed viser sig ved at hun ikke er tilstrækkeligt funderet hvad angår litterær literacy, til at kunne konkretisere rimelige kriterier for en litterær samtale på eksempelvis 6. klassetrin.

Vendes blikket mod Hobels analyser af skrivehandlinger i hhv. gymnasiet og HF, vil jeg hævde at de i realiteten illustrerer den samme problematik blot med omvendt fortegn. I sin analyse af en 1. g-biologirapport og tre naturfagslæreres vurdering af samme rapport peger Hobel eksempelvis på at eleverne her positioneres som reproducenter af viden (lærebogens begreber samt forklarings- og argumentationssekvenser) snarere end som selvstændige producenter af forståelsesfunderet viden (hvor eleverne er i stand til at anvende naturfaglige forklarings- og argumentationsstrukturer i selvstændigt undersøgende og reflekteret omgang med det biologifaglige stofområde). Pointen i Hobels analyse er at disse skrivehandlinger dermed ikke lever op til biologiundervisningens dannelsesformål. I forlængelse heraf argumenterer Hobel for at læringsmål kan medvirke til at løse denne problematik idet de netop både kan eksplicitere kriterierne for den (biologi)faglige tekstfremstillingskompetence eleverne skal demonstrere, og sammenhængen mellem den konkrete skrivehandling og fagets overordnede dannelsesmål. Hobel anfører således læringsmål som løsningen, hvor Carlgren udlægger dem som problemet.

Anskuet i et literacyperspektiv er det imidlertid påfaldende at Hobel – ligesom Carlgren, men blot med modsat fortegn – springer en mellemregning over, og den mellemregning er faglig literacy. Skal faglærerne formulere læringsmål for elevernes skriveopgaver, forudsætter det at de er særdeles fortrolige med fagets literacy. Hobels egne analyser indikerer at det er tvivlsomt om det er tilfældet. Han påpeger således at lærerne i deres vurderinger af skrivehandlingen netop ikke forholder sig til de aspekter der specifikt vedrører elevens beherskelse af den skriftsproglige repræsentation (tekstfremstillingskompetence).

Hvor Carlgrens og Hobels analyser for en umiddelbar betragtning indtager modsatte positioner i forhold til brugen af læringsmål, opløses modsætningen når analyserne anskues i et literacyperspektiv, og de aftegner i stedet en fælles problematik. Nemlig at en didaktisk kvalificeret brug af læringsmål i vid udstrækning er betinget af faglærerens bevidsthed om og didaktiske fortrolighed med fagets literacy, og at mange faglærere efter alt at dømme kommer til kort på



dette område. At det forholder sig således, bør man ikke bebrejde faglærerne, for faglig literacy er et underbelyst område både forsknings- og uddannelsesmæssigt. Man har følgelig kun en relativt begrænset viden om hvad der kendetegner forskellige fagdiscipliners literacies, og det gælder i særdeleshed når disse literacies relateres til forskellige undervisningskontekster (Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2011; Shanahan & Shanahan, 2008). Det er med andre ord et område der i allerhøjeste grad kalder på at blive undersøgt og udforsket langt mere indgående. Når (faglig) literacy som analyseperspektiv har gjort det muligt at afdække den fælles problematik bag Carlgrens og Hobels umiddelbart modsatte positioner, er det for mig at se i høj grad i kraft af den gensidige sammenhæng mellem faglig kundskab og diskursive repræsentationsformer der er indlejret som optik i begrebet faglig literacy.<sup>5</sup>

Artiklens literacybaserede diskussion af Carlgrens og Hobels umiddelbart uforenelige positioner i forhold til læringsmål bidrager for mig at se til at kaste nyt lys over en mere generel problemstilling vedrørende læringsmål og læringsmålstyret undervisning. En række både nordiske og internationale studier påviser at lærere generelt har vanskeligt ved at omsætte målformuleringer i styredokumenter til konkrete og operationelle læringsmål i undervisningen (EVA, 2013; Sullivan, Clarke, Clarke, Farrell & Gerrard, 2012; Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001). Diskussionen af Carlgrens og Hobels artikler giver anledning til at fremsætte den antagelse at en del af forklaringen på lærernes vanskeligheder skal søges i en utilstrækkelig faglig og fagdidaktisk literacybevidsthed, og at de følgelig har behov for kompetenceudvikling på dette punkt hvis de skal kunne løfte opgaven med at omsætte læringsmål til meningsfuld undervisning.

## **Domæneparadokset – en afrundende bemærkning**

I denne artikel har jeg argumenteret for at der er en tæt forbindelse mellem meningsfuld omsættelse af læringsmål og faglig literacy. Lad mig afslutningsvis udvide literacyperspektivet med en kort bemærkning om den didaktiske udfordring man kunne kalde domæneparadokset, og som blandt andre Bernstein og Gee har beskrevet og problematiseret (Gee, 2008, 2002; Bernstein, 2000). Carlgren afslutter sin artikel med at foreslå et alternativ til læringsmålstyret undervisning: Undervisningen skal tilrettelægges ud fra et dannelsesperspektiv med afsæt i kundskabskulturer og kundskabspraksisser som eleverne skal tilbydes at træde ind i og derigennem udvikle forskellige færdigheder ("förmågor"). Alternativet lyder sympatisk og besnærende, men peger ved nærmere eftersyn direkte på

domæneparadokset som jeg vil mene er langt mere fundamentalt for det at holde skole end Menons paradoks som Carlgren henviser til (Carlgren, 2016, s. 23).

Kundskabskulturer og -praksisser er situerede ligesom de literacies der knytter sig til dem. Flytter man disse kulturer og praksisser fra de domæner de egentlig er knyttet til, og ind i skolen, vil man uundgåeligt ændre dem. For skolen udgør i sig selv et særskilt domæne, en særskilt kontekst med egne funktioner, værdier, organiseringer og interaktionsformer, og de pågældende kulturer og praksisser vil blive rekontekstualiseret ind i dette skoledomæne. Paradokset består i at selv om man søger at indføre ægte kundskabskulturer – og deres literacies – inspireret fra domæner uden for skolen, kan man ikke undslippe at disse kundskabskulturer transformeres til noget andet inden for skoledomænet. Den svære kunst består da i at undgå at transformationen blot gør kundskabskulturerne til en del af skoledomænets selvsupplerende system og logik, og i stedet investere i at sikre at der ved transformationen bevares en relevant forbindelse til kundskabskulturerens oprindelige domæner. Denne svære didaktiske opgave kalder på forskning og udvikling, ikke mindst hvad angår de faglige literacies der knytter sig til forskellige kundskabskulturer.

## Noter

- 1 I de svenske læreplaner anvendes ganske vist begrebet "kunskabskrav" og ikke "læringsmål", men denne forskel i begrebsanvendelse til trods er de svenske læreplaner, som Carlgren også påpeger, baseret på idéerne om synlig læring og læringsmålstyret undervisning.
- 2 For fuldstændighedens skyld skal det nævnes at literacy også anvendes i en tredje betydning som metafor eller synonym for kompetence, hvilket yderligere bidrager til forvirringen omkring literacy-begrebet. Denne betydning forekommer i sammensætninger som fx *scientific literacy*, *political literacy*, *digital literacy* og *sexual literacy*.
- 3 I den forstand er faglig literacy mit bud på en literacy-version af den almindeligt anvendte danske term *faglig læsning* (og *skrivning*).
- 4 Kress har ikke et overordnet begreb for kompetencen at anvende tegn til betydningsskabelse (jf. literacy i den brede betydning), i forhold til hvilket literacy (i den smalle betydning) kan siges at udgøre et underbegreb. Kress anvender hyppigt læsning og skrivning (dvs. den 'smalle' literacy) til at eksemplificere hvorledes betydningsskabelse som semiotisk arbejde finder sted (fx Kress, 2003, s. 38).
- 5 En lignende gensidig sammenhæng er ikke indlejret i begreber som fx sprog og kommunikation. Derfor vil fagdidaktiske begreber som disse ikke i samme grad som faglig literacy invitere til en analyse som den jeg præsenterer i artiklen. Dermed selvfølgelig ikke sagt at man med brug af disse begreber ikke ville kunne nå frem til tilsvarende indsigter og pointer.

## Referencer

- Alexander, P.A. & Jetton, T.L.** (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. I: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red), *Handbook of reading research: Vol. III* (s. 285-310). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, D.** (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. udg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bernstein, B.** (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bremholm, J.** (2014). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen* (ph.d.-afhandling). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Bremholm, J.** (2015). Introduktion til Lankshear og Knobel: "Fra læsning til nye literacies". Lokaliseret 20. juli 2016 på [http://literacy.dk/wp-content/uploads/Fra-Læsning-til-New-Literacies\\_introduktion.pdf](http://literacy.dk/wp-content/uploads/Fra-Læsning-til-New-Literacies_introduktion.pdf)
- Carlgren, I.** (2016). Att kunna eller låtsas kunna. *CURSIV*, (19), 13-33.
- Conley, M.W.** (2009). Improving adolescent comprehension: Developing comprehension strategies in the content areas. I: S.E. Isael & G.G. Duffy (red), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 531-550). New York: Routledge.
- Elf, N.** (2008). *Towards semioccy? Exploring a new rationale for teaching modes and media of Hans Christian Andersen fairytales in four commercial upper-secondary "Danish" classes. A design-based educational intervention* (ph.d.-afhandling). Odense: Syddansk Universitet.
- EMU Danmarks læringsportal & Ministeriet for Børn**, Undervisning og Ligestilling. (s.d.a). *Lærere og pædagogisk personale* [Hjemmeside med dokumenter vedrørende de nye Fælles Mål]. Lokaliseret 20. juli 2016 på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%c3%a6rer/>
- EMU Danmarks læringsportal & Ministeriet for Børn**, Undervisning og Ligestilling. (s.d.b). *Historie* [Hjemmeside med forskellige dokumenter vedrørende de nye Fælles Mål for historie]. Lokaliseret 20. juli 2016 på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/historie>
- EVA**, Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Udfordringer og behov for viden: En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 9. juli 2016 på <https://www.eva.dk/projekter/2012/undersogelse-af-behov-for-viden-pa-folkeskoleområdet/projektprodukter/udfordringer-og-behov-for-viden>

- Gee, J.P.** (2002). Learning in semiotic domains: A social and situated account. *National Reading Conference Yearbook*, 51 (s. 23-33).
- Gee, J.P.** (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3. udg.). London: Routledge.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S.** (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Herber, H.L.** (1970). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hobel, P.** (2016). Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik. *CURSIV*, (19), 35-66.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P.** (2010). *På vei fra læreplan til klasserom – Om læreres fortolkning, planlegging og syn paa LK06*. Bodø: Nordlands Forskningsinstitut.
- Jetton, T.L. & Alexander, P.A.** (2004). Domains, teaching and literacy. I: T.L. Jetton & J.A. Dole (red), *Adolescent literacy research and practice* (s. 15-39). New York: The Guilford Press.
- Kress, G.** (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G.** (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M.** (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3. udg.). Maidenhead: Open University Press.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T.** (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70.
- Moje, E.B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H.-J.** (2011). The role of text in disciplinary learning. I: M.L. Kamil, D.P. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (red), *Handbook of reading research: Vol. IV* (s. 453-487). New York: Routledge.
- New London Group:** Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- O'Brien, D.G., Stewart, R.A. & Moje, E.A.** (1995). Why content literacy is difficult to infuse into the secondary school: Complexities of curriculum, pedagogy, and school culture. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 442-463.
- Schleppegrell, M.J.** (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shanahan, C.** (2009). Disciplinary comprehension. I: S.E. Isreal & G.G. Duffy (red), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 240-260). New York: Routledge.
- Shanahan, T. & Shanahan, C.** (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Skaftun, A.** (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A.** (2013). Literacy i læringskontekster. I: D. Skjelbred & A. Veum (red), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-24). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sullivan, P., Clarke, D.J., Clarke, D.M., Farrell, L. & Gerrard, J.** (2012). Processes and priorities in planning mathematics teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 24(4), 457-480.
- Tønnessen, E.S.** (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I: E.S. Tønnessen (red), *Sammensatte tekster: Børns tekstpraksis* (s. 10 - 22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S.** (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. I: S.E. Isreal & G.G. Duffy (red), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 510-530). New York: Routledge.

## English summary

### Learning goals in a literacy perspective

#### - A commentary on the articles by Ingrid Carlgren and Peter Hobel

This article is inspired by the apparent contradiction between the articles by Ingrid Carlgren and Peter Hobel in this issue of *CURSIV*. Learning goals are on the one hand (Carlgren) depicted as the cause, and on the other hand (Hobel) as the solution to the same educational problem; namely teaching that is not sufficiently qualified with regard to the treatment of subject content, and that does not, as it should, address aspects of *Bildung*. In the article, this contradiction is discussed from the perspective of literacy. The article argues that, despite the apparent contradiction, Carlgren's and Hobel's opposing positions ultimately stem from the same, more fundamental problem: an insufficient understanding of disciplinary literacy on the part of the teachers. This argument is presented in three parts. In the first part, different concepts of literacy are presented. The close connection between literacy and learning is explored and related to one of the essential points of disciplinary literacy: that learning and knowledge acquisition in a discipline is inseparable from developing literacy in that discipline. In the second part, Carlgren's and Hobel's opposing positions are discussed and dissolved based on the points made in the first part. In the third part, the literacy

---

perspective is broadened and related to the so-called domain paradox. It is argued that this paradox represents a more fundamental challenge to teaching than that posed by learning goals.

*Keywords:* literacy, disciplinary literacy, content area literacy, learning outcome, learning outcome-based teaching, visible learning.



---

## Responsartikel

# De nye læringsmål og dannelsesbegrebet fra fremmedsprogsgenes perspektiv

**Af Susana S. Fernández**

### Resumé

Denne artikel undersøger Undervisningsministeriets nye Forenklede Fælles Mål for folkeskolen samt læreplanerne for gymnasiet med fokus på fremmedsprogsgene og deres bidrag til de unges dannelse. Spørgsmålet er, hvorvidt en detaljeret opmærksomhed på output og synlig læring kan støtte sprogfagenes potentielle dannelseeffekt eller – omvendt – være med til at fortrænge vigtige komponenter, som er svære at beskrive og evaluere, til en perifer position – til fordel for de mere konkrete læringsmål, der kan og vil blive målt ved den afsluttende eksamen. Nogle danske undersøgelser tyder på, at dette er en reel udfordring, som mange fremmedsproglærere står over for.

*Nøgleord:* læringsmål, dannelse, kompetence, fremmedsprogsgene, evidensbaseret undervisning.

### Indledning

I denne artikel vil jeg adressere det overordnede tema for det fjerde symposium for sammenlignende fagdidaktik, som blev afholdt i Odense i november 2015: undervisningssektorens bevægelse hen imod synlig læring og evidensbaseret undervisning. Jeg vil fokusere på, hvorvidt de nye Forenklede Fælles Mål i



folkeskolens fremmedsprogsgang (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014) samt læringsmålene i gymnasiesprogfagene efter gymnasireformen, implementeret i 2005, (Undervisningsministeriet, 2003) er med til at indfri den potentielle dannelseskomponent, som disse sprogfag indeholder. Jeg vil tage udgangspunkt i begrebet "interkulturel kommunikativ kompetence" som et ønsket mål for fremmedsprogundervisningen – med en stærk potentiel dannelseseffekt. Jeg vil diskutere, hvorvidt de ministerielle dokumenter understøtter denne kompetence, og hvordan man kan overvinde eventuelle hindringer.

Jeg vil begynde med en kort præsentation af kompetencebegrebet, som det forstås i den moderne fremmedsprogdidaktik, med fokus på nøglebegreberne "kommunikativ kompetence" og "interkulturel kommunikativ kompetence". Derefter vil jeg se på, hvordan fremmedsprogsgang bliver defineret i dag i det danske uddannelsessystem – både i de nye Forenklede Fælles Mål for folkeskolen og i gymnasiet efter gymnasireformen fra 2005. Jeg vil fokusere på, hvordan kommunikativ og kulturel kompetence bliver fortolket. Derefter vil jeg på baggrund af danske undersøgelser skitsere nogle af de udfordringer, som styredokumenterne samt den institutionelle kontekst stiller lærerne over for, når de skal føre bestemmelserne ud i praksis.

## Kompetencebegrebet i fremmedsprogdidaktik

Som det kan læses ovenfor, er fokuset på kompetencer og elevcentreret undervisning ikke en skræmmende ny tanke fra et fremmedsprogligt fagdidaktisk perspektiv, da begrebet "kommunikativ kompetence" har været centralt inden for fagdidaktikken i en årrække. Man kan inden for fremmedsprogundervisningen spore en meget tydelig udvikling fra en teoretisk, analytisk interesse for sproget til en mere anvendelsesorienteret tilgang. Ja, anvendelsesorientering, som er et af de nyere mantraer – fra fx i medierne og fra regeringens side – i forhold til fremmedsprogsgang, har faktisk været centralt i den fremmedsprogdidaktiske litteratur i flere årtier – dog måske ikke altid i samme grad i de enkelte klasselokaler.

Man kan inden for de seneste årtier identificere en international udvikling inden for fremmedsprogdidaktikken bestående af tre faser:

- 1) Et traditionelt fokus på sprogets grammatiske struktur som organiserende princip, som fx i grammatik-oversættelsesmetoden.
- 2) En øget interesse i sprogets funktioner (dvs. i hvad vi kan gøre med sproget), med en funktionel tilgang til pensumorganiseringen.
- 3) En decideret kommunikativ orientering, hvor målet er at fremme elevernes kommunikative kompetence, dvs. deres evne til at anvende

fremmedsproget i autentisk kommunikation, ved at træne kommunikationen i undervisningssituationen. (Larsen-Freeman 2000; Richards & Rodgers 2001)

### **Kommunikativ kompetence**

”Kommunikativ kompetence” har haft afgørende betydning for fremmedsprogundervisningen. Begrebet blev skabt af sociolingvisten Dell Hymes i 1972 og videreudviklet af især Canale og Swain (1980). Begrebet udvider Noam Chomskys (1965) ”kompetence”-begreb til mere end blot det at kende sprogets regler for dannelsen af korrekte sætninger. Der er uden tvivl et lingvistisk aspekt af begrebet, hvor grammatisk viden, et dækkende og nuanceret ordforråd og en klar udtale er vigtig, men herudover kræver kommunikativ kompetence, at man ved, hvilken sprogbrug der er adækvat i en given situation (pragmatisk kompetence), hvordan man bevæger sig fra den isolerede sætning til sammenhængende tekst (diskursiv kompetence), og hvilke strategier der kan anvendes for at råde bod på mangelfulde sproglige ressourcer og opretholde kommunikationen (strategisk kompetence).

Introduktionen af begrebet ”kommunikativ kompetence” var et uomtvisteligt fremskridt i forhold til det tidligere overordnede grammatiske fokus, men begrebet blev stadig kritiseret for sit snævre instrumentelle mål og for dets ringe fokus på kulturelle træk i sprogene (Porto, 2013). Der var behov for en ekstra kompetencedimension, som tilgodeså de forskellige kulturelle implikationer af interkulturel kommunikation, og det nye begreb ”interkulturel kommunikativ kompetence” blev nøglen til en helt ny drejning i fremmedsprogundervisningen.

### **Interkulturel kommunikativ kompetence**

Begrebet ”interkulturel kommunikativ kompetence” (IKK) stammer helt konkret fra Byram (1997) og er en videreudvikling af begrebet ”kommunikativ kompetence”. Begrebet indebærer et øget fokus på kulturelle aspekter af kommunikation og en mere omfattende interesse for de affektive og identitetsmæssige faktorer, som er på spil i kontakten med et nyt sprog og en ny kultur. Ved at tilføje benævnelsen ”interkulturel” påpeger Byram nødvendigheden af at fokusere på sociokulturelle aspekter i det kommunikative klasselokale og ikke alene på de lingvistisk orienterede pragmatiske og diskursive kompetencer (Byram, 2000). Disse interkulturelle aspekter, som spiller en rolle i interkulturel kommunikation er, ud over sproglige manifestationer, nonverbale adfærdsmønstre, rutiner, værdisystemer, artefakter m.m. (House, 2008).

Man kan definere IKK som "evnen til at interagere med personer fra andre lande og kulturer på et fremmedsprog, forhandle kommunikationen på en for begge parter tilfredsstillende måde og agere som mediator mellem kulturer" (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 122). Hvis man er interkulturelt kompetent, har man evnen til at leve som verdensborger i den flerkulturelle og globaliserede verden (Risager, 2004). En "interkulturel taler" besidder flere ressourcer (flere sprog og kulturer) til at løse kommunikationsopgaver og markere sin identitet (House, 2008). Byram (1997, s. 34) foreslår, at interkulturel kommunikativ kompetence påvirker vores kognition, opførsel og affekt, og at alle disse faktorer bør adresseres i det fremmedsproglige klasseværelse:

	<b>Færdigheder</b> Fortolke og relatere ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Viden</b> om sig selv og andre; om interaktion ( <i>savoirs</i> )	<b>Uddannelse</b> Politisk dannelse/ kritisk kulturel bevidsthed ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>Holdninger</b> Relativisere sig selv Værdsætte andre ( <i>savoir être</i> )
	<b>Færdigheder</b> Opdage og/eller interagere ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Figur 1. Byrams IKK-model (1997, s. 34)

Modellen blev vedtaget i Europarådets indflydelsesrige dokument *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (CEFR) fra 2001, og derfra bredte den sig til de europæiske lande og videre til resten af verden. CEFR definerer en interkulturel tilgang til fremmedsprogsundervisningen, som skal være med til at værne om Europas sproglige og kulturelle mangfoldighed og rigdom:

*Ud fra et interkulturelt perspektiv er det et centralt formål med sprogundervisning at fremme en gunstig udvikling af lærerens hele personlighed og identitetsfølelse som udspringer af den berigende oplevelse af andethed inden for sprog og kultur.* (Europarådet, 2001, s. 15)

Dokumentet skitserer nogle af fremmedsprogsundervisningens interkulturelle mål i form af færdigheder:

- *færdighed i at bringe oprindelseskulturen og den fremmede kultur i forbindelse med hinanden;*
- *kulturel sensitivitet og færdighed i at identificere og bruge en mangfoldighed af strategier til at opnå kontakt med mennesker, der kommer fra andre kulturer;*

- *færdighed i at udfylde rollen som kulturel formidler mellem ens egen kultur og den fremmede kultur og færdighed i effektivt at håndtere interkulturelle misforståelser og konfliktsituationer;*
- *færdighed i at overvide stereotyper.* (Europarådet, 2001, s. 150)

og holdninger:

- *åbenhed over for og interesse for nye oplevelser, andre personer, idéer, folkeslag, samfund og kulturer;*
- *villighed til at sætte sin egen kulturelle synsvinkel og sit eget kulturelle værdisystem i relation til andres;*
- *villighed til og færdighed i at distancere sig fra konventionelle holdninger til kulturel forskellighed.* (Europarådet, 2001, s. 151)

Modellen stiller krav til fremmedsprogfagene og tager afstand fra en rent sproglig træning. Dette danner grund for et stort potentiale i disse fag, som jeg vil diskutere i næste afsnit.

### **Dannelsespotentialer i fremmedsprogfag**

Begrebet interkulturel kommunikativ kompetence indkapsler efter min mening fremmedsprogfagernes store dannelsespotentialer. Hvis dannelse indebærer, som Peter Hobel påpeger (i dette nummer af *CURSIV*, s. 39), at handle personligt myndigt og etisk-reflekteret, så kan kontakten med en fremmed kultur, dens sprog og dens mennesker bidrage til dette ved at udvide elevernes horisont og personlige grænser. Stx-bekendtgørelsen uddyber begrebet således:

*... Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.* (Undervisningsministeriet, 2013, §1, stk. 5)

Ud over at beherskelse af et fremmedsprog kan give eleven en kommunikativ fordel, som kan være nyttig i arbejds- og uddannelsessituationer samt øge elevens fremtidige mobilitet og færdsel ude i den store verden – en form for rent praktisk udbytte, er der også et stærkt etisk fremmede potentiale indeholdt i det møde med "andetheden", som et fremmedsprog og, ikke mindst, fremmedsprogundervisningen giver adgang til (Fernández, 2009b; Bysted, 2013). At mødes ansigt til ansigt med "den fremmede" er fx for Lévinas (1996) afgørende, da det er med til at udvide vores horisont, give mening til livet og pålægge os et etisk ansvar. Også Løgstrup (2010) betragter mødet med den fremmede som en situation, der

bidrager til at forandre vores forudfattede billede af den anden og dermed til at nedbryde stereotyper.

Mødet med den anden i forbindelse med fremmedsprogsundervisning – helst i kød og blod, men også i overført betydning gennem kontakt med tekster, kulturelle produkter og internetmedieret kommunikation – kan udløse en etisk berigende oplevelse. Gennem sproglig bearbejdelse i fx skriftlige refleksioner i form af dagbogsføring eller refleksionsportfolioer (som foreslået af Byram, 2000) kan denne oplevelse hæves til en helt anden dimension. Skriftlighed er derfor også et af de aspekter, hvor fremmedsprogsfag kan stå stærkt i forhold til elevernes dannelse. Som påpeget af Krogh (2013) og Jakobsen (2014) er skriftlighed (den såkaldte "ny skriftlighed") et nøgleelement i alle fag pga. skriftlighedens centrale rolle i læring. Det er derfor afgørende, at sprogfagene giver eleverne mulighed for at udføre reflekterende skrivehandlinger ud over de mere udbredte "informationsgengivende". Evensen (2010) og Solheim og Matre (2014), citeret af Hobel (i dette nummer af *CURSIV*, s. 41-42), har udarbejdet en model med seks forskellige typer af skrivehandlinger og seks formål. Jeg vil her fremhæve behovet for at inddrage – i både undervisningen og eksamenerne – flere af modellens "jeg-orienterede" skrivehandlinger, som består i å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser, og hvis formål er *identitetsdannelse* og *selvrefleksjon*, *metakommunikasjon* og *egenvurdering*. (Solheim og Matre, 2014, s. 78)

I det efterfølgende afsnit sættes disse generelle betragtninger om fremmedsprogfagernes funktion og mål i et dansk perspektiv.

## **Præsentation af læringsmålene i fremmedsprogfagene i det danske uddannelsessystem**

### **Folkeskolen**

I forbindelse med de Forenklede Fælles Mål, som udkom i 2014 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014), blev målene for fagene i folkeskolen omskrevet med kompetencebegrebet i centrum og med et skift fra et fokus på indhold til et fokus på output, dvs. på hvad eleverne skal kunne efter et uddannelsesforløb (Rohde & Henriksen, 2015). Sandahl og Laursen (2015, s. 24-25) eksemplificerer dette fokusskift med ændringer i formuleringer fra "formålet med undervisningen er ..." til "eleverne skal i faget ..." eller "faget skal give eleverne ...".

Tre parametre, som bygger på hinanden, bliver anvendt til at beskrive outputmålene for undervisningen: *viden*, *færdighed* og *kompetence*. Mens viden handler om tilegnelsen af stof, og færdighed er, hvad eleven kan gøre med det tilegnede stof, inkluderer kompetencebegrebet begge disse dimensioner, idet

kompetencebegrebet betegner, hvordan eleven kan anvende viden og færdigheder i konkrete situationer. Rohde & Henriksen (2015, s. 15) eksemplificerer disse tre dimensioner i fremmedsprogfagene på følgende måde:

- Viden handler fx om at kende konkrete grammatiske eller ordforrådsmæssige størrelser.
- Færdigheder er inden for sproglæring typisk at tale, lytte, skrive og læse.
- Kompetence består i, at eleven kan agere på målsproget i en international kontekst.

Kompetenceområdet, sådan som det er beskrevet i Forenklede Fælles Mål (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014), er for alle sprogfag – undtaget spansk valgfag – delt op i tre: mundtlig kommunikation og skriftlig kommunikation (disse to udgør én enkelt kategori i spansk som valgfag: "kommunikation") samt kultur og samfund. Hvert af disse tre delområder er beskrevet med delmål for hhv. 1.-4. klassesettrin, 5.-7. klassesettrin og 8.-9. klassesettrin. Dette giver for de fleste fag et samlet antal på ni kompetencemål (Sandahl & Laursen, 2015).

Beskrivelsen af kompetencemålene for sprogfagene peger i retning af en kommunikativt orienteret fremmedsprogundervisning, der som tidligere nævnt stemmer overens med internationale anbefalinger, både fra den fagdidaktiske litteratur og fra Europarådets CEFR.

Desuden afspejler kompetenceområdet "samfund og kultur" en bevidsthed om vigtigheden af at inddrage samspillet mellem sprog og kultur. Kompetenceområdet "samfund og kultur" omfatter færdigheds- og vidensmål såsom *interkulturel kontakt, engelsk som adgang til verden, tekst og medier* (engelsk); *kulturforståelse og kulturmøder* (tysk); *kulturforståelse, kulturmøder og fransk som adgang til verden* (fransk); samt *kulturforståelse, kultursammenligning, informationssøgning og kulturelle omgangsformer* (spansk) (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014). Selvom der er forskelle i formuleringerne fagene imellem, kan man i alle tilfælde spore en interkulturel orientering, som harmonerer med internationale tendenser.

De nye Forenklede Fælles Mål er ledsaget af omfattende støttemateriale, som er stillet til rådighed på EMU-portalen<sup>1</sup>. Her kan sprog lærerne finde inspiration til at tilrettelægge deres undervisning og til at forstå de nye mål samt de bagvedliggende principper og syn på sprog og læring. Hvorvidt og hvor meget lærerne kommer til at benytte disse ressourcer, skal dog undersøges og evalueres.

## Gymnasiet

I gymnasiets tilfælde er det gymnasireformen fra 2005, der har introduceret drejningen mod en kompetenceorientering (Fristrup, 2015). I alle læreplanerne for

fremmedsprog kan man ane, at kommunikativ kompetence er det overordnede læringsmål. I nogle tilfælde fremgår dette helt eksplicit: "Spansk er et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag, der baserer sig på tilegnelse af kommunikativ kompetence" (Undervisningsministeriet, 2013, Læreplan for spansk A, stx), mens det i andre læreplaner fremgår implicit af formålsbeskrivelsen og læringsmål.

Alle fremmedsprogfag defineres i læreplanerne som "vidensfag, færdighedsfag og kulturfag" (Undervisningsministeriet, 2013), hvilket vil sige, at det handler om meget mere end blot at lære sproget. Ved at inkludere den kulturelle dimension på lige fod med videns- og færdighedsdimensionen positionerer Undervisningsministeriet sig inden for den interkulturelle tilgang, som er fastlagt af Europarådet, og som også er at finde i folkeskolens kompetenceområder. I følgende citater, som stammer fra gymnasielæreplanernes afsnit om identitet og formål eller fra vejledningerne til læreplanerne, er den interkulturelle orientering ikke til at tage fejl af:

*Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk og indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande. Dette giver lyst og evne til at reflektere over og med forståelse gå i dialog med andre kulturer. (Undervisningsministeriet, 2013, Læreplan for Tysk begynderprog A – stx)*

*Engelsk som kulturfag betyder, at faget er en døråbner til andre kulturer. Eleverne opnår i mødet med det fremmede en mulighed for at sætte deres egen kultur i relief. Færdigheder og viden erhvervet i engelsk udvikler elevernes forståelse af egen kulturbaggrund og danner grundlaget for, at de kan kommunikere på tværs af kulturelle grænser uden kulturelt betingede misforståelser. (Undervisningsministeriet, 2010a, Vejledning for Engelsk A – stx, s. 2)*

*Studiet af italiensk kultur og litteratur giver viden og indsigt, som bibringer eleverne såvel forståelse af italiensk samfund og kultur som øget omverdensforståelse og interkulturel bevidsthed. Italiensk A giver kendskab til en kultur, der spiller en væsentlig rolle i Europas kulturelle udvikling og skærper elevernes æstetiske opmærksomhed. Endelig sætter italienskfaget eleverne i stand til gennem kulturmødet at reflektere over egen kultur i sammenligning med den italienske kultur. (Undervisningsministeriet, 2013, Læreplan for Italiensk A – stx)*

*Samtidig skal eleverne opleve spansk som en del af deres egen kulturelle bagage, som de kan anvende i deres møde med andre kulturer. (Undervisningsministeriet, 2010b, Vejledning for Spansk A – stx s. 2)*

Mens kulturkomponenten virker til at veje tungt i fagernes identitet og formål, er den mindre fremtrædende i paragrafferne om de faglige mål, hvor de mere færdigheds- og sprogligt orienterede elementer får højere prioritet. Dette kan illustreres med de faglige mål for engelsk A, hvor nedtoningen af kulturkomponenten er markant:

*Eleverne skal kunne:*

- forstå forholdsvis komplekst mundtligt og skriftligt engelsk om almene og faglige emner
- beherske et varieret ordforråd, som gør det muligt ubesværet at deltage i en samtale og diskussion på engelsk
- give en længere, velstruktureret mundtlig og skriftlig fremstilling på flydende, korrekt engelsk af komplekse sagsforhold med forståelse for kommunikationssituationen
- gøre rede for indhold, synspunkter og stilforskelle i forskellige typer engelsksprogede tekster og mediestof, herunder film
- analysere og fortolke forskellige nyere og ældre teksttyper samt mediestof, herunder film, med anvendelse af faglig terminologi
- perspektivere det givne materiale litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk
- anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold
- orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder
- analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi
- anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler
- demonstrere indsigt i fagets identitet og metoder. (Undervisningsministeriet 2013, læreplan for engelsk A, stx)

Men det er faktisk i paragrafferne om løbende evaluering og bedømmelseskriterier (Undervisningsministeriet 2013, læreplan for engelsk A, stx), at man tydeligst kan se, at færdighedsdimensionen i form af mundtlig og skriftlig kommunikation samt tekstforståelse sættes i højsædet på bekostning af kulturkomponenten. Dette er problematisk, da lærerne vil se sig nødsaget til at tilrettelægge deres undervisning med eksamen for øje. I det kommende afsnit bliver denne og andre udfordringer skitseret.



## Udfordringer for sprogfagene

Som nævnt ovenfor er alle fremmedsprogfag defineret af en stærk interkulturel orientering, både i folkeskolen og i gymnasiet – dog i sidstnævnte tilfælde med en tydelig uoverensstemmelse mellem identitets- og formålsparagrafferne på den ene side og bedømmelseskriterierne på den anden. Men hvordan bliver disse styredokumenter fortolket og bragt til live i klasselokalet? Og er danske fremmedsproglærere rustet til opgaven, både i forhold til træning, institutionel støtte og relevante materialer?

Flere internationale undersøgelser viser, at sproglærere har en tendens til at nedprioritere den (inter)kulturelle komponent i deres undervisning (se fx Aleksandrowicz-Pedich, Draghicescu, Issaiass & Sabec, 2003; Sercu, Méndez García & Castro Prieto, 2005; Jedynak 2011; Young & Sachdev, 2011; Koike & Lacorte, 2014). Disse studier har afsløret, at sproglærere har svært ved at forstå og/eller at implementere begrebet "interkulturel kompetence" i undervisningen. Når kulturkomponenten inddrages, er der en generel tendens til blot at anlægge en informationspræget indfaldsvinkel, som består i at videregive oplysninger om målkulturen, frem for en refleksiv, identitetsrystende tilgang. Der gives flere mulige forklaringer på problemet: mangelfuld læreruddannelse, manglende interesse fra elevernes side, ringe institutionel støtte, uegnede materialer, undgåelse af kontroversielle emner, manglende kontakt med målkulturen fra lærerens side osv.

I Danmark er der en række undersøgelser, som peger på lignende problemer. Fernández (2009a) og Andersen og Blach (2010) har begge vist, at både lærere og elever rangerer kulturkomponenten som den mindst vigtige sammenlignet med de fire færdigheder (tale, lytte, læse, skrive), grammatik og endda oversættelse. Justesen (2013), som fulgte og interviewede fire gymnasielærere i spansk, fandt forholdsvis få og stereotype kulturelementer. I flere tilfælde gav lærerne udtryk for, at kultur er noget, som eleven erhverver alene, og at det vigtigste i undervisningssituationen er at opøve mundtlig og skriftlig kommunikation og endda "lytteøvelser". Da de blev spurgt om, hvad de ville gøre anderledes, hvis de havde ubegrænsede mængder af tid og resurser til rådighed, svarede ingen af lærerne, at de ville opprioritere kulturkomponenten. Fernández (2015) udførte en undersøgelse af holdninger til og viden om interkulturel kompetence blandt 120 spanskundervisere i gymnasiet. Undersøgelsen viser lærernes tvetydige forhold til begrebet og dets implementering. Ligesom i de tidligere nævnte internationale undersøgelser svarede nogle af lærerne, at de var usikre på begrebets omfang; men også for dem, der forstod begrebet godt, var det udfordrende at få tid til at inddrage interkulturel kompetence i undervisningen så meget, som de gerne ville:

*Vi bruger så megen energi og tid til blot at lære eleverne at kunne formulere sig nogenlunde på spansk, at der ikke er så megen plads som ønskværdigt til de andre elementer.*

*Det er ikke sådan, at det ikke er vigtigt, men det bliver hurtigt noget af det, der sorteres fra, når man står med det pres, at eleverne skal kunne temmelig meget grammatik for at kunne klare skriftlig eksamen osv. Så jeg mener, at jeg i grunden ville ønske, det var mere i fokus, men at jeg vælger at lægge hovedvægten andre steder, fx på samtalestrategier, glosetræning etc.*

*Det er igen et spørgsmål om prioritering i forhold til bekendtgørelsens målsætninger og elevernes faglige niveau. Det tager lang tid for eleverne at tilegne sig de grundlæggende redskaber: ordforråd, grammatik, kommunikativ kompetence.*

*Tiden tillader ikke for meget ikke-eksamensrelevant.*

Citaterne viser, at elevernes lave sproglige niveau (husk, at spansk er et begynder-sprog i det danske gymnasium) og bekendtgørelsens målsætninger modarbejder implementeringen af en interkulturelt bevidst sprogundervisning, også når lærernes overbevisninger og intentioner er gode. Hvorvidt dette også i samme grad gælder for andre sprog end spansk, burde selvfølgelig undersøges. Elevernes niveau udgør nok ikke det samme problem for alle sprogfag i gymnasiet, men kravene til eksamen samt manglende egnede materialer og ringe interkulturel træning i lærernes uddannelse (som også blev påpeget af respondenterne i undersøgelsen blandt spanskklærerne i gymnasiet) er nok reelle hindringer for flere sprogfag. Sidstnævnte peger mod behovet for målrettet efteruddannelse (også anbefalet af Rohde og Henriksen, 2015) og for en revidering af universitetsuddannelserne i fremmedsprog, så man kan imødegå udsagn som følgende:

*Det [fokus på interkulturel kompetence] er ikke noget, jeg husker eller forbinder med universitetet.*

*Jeg husker uni som et sted med fokus på færdigheder. Et sprogkursus først og fremmest.*

Hvorvidt disse eller andre forhindringer også er til stede i folkeskolen i forbindelse med de nye Forenklede Fælles Mål, er det måske for tidligt at sige noget om, men det er bestemt noget, man med fordel kan undersøge i de kommende år.

## Opsummering

Jeg har i artiklen argumenteret for en stor overensstemmelse mellem Undervisningsministeriets øgede fokus på kompetencebegrebet i fremmedsprogundervisning (frem for et fokus på indholdsdimensionen) og den internationale

sprogdidaktiske litteratur samt anbefalingerne fra Europarådet. Jeg har dog påpeget nogle faldgruber i formuleringen af læringsmål og kriterier for løbende evaluering og bedømmelse, især i de gymnasiale læreplaner. Den største udfordring er at give plads til en interkulturelt orienteret fremmedsprogsundervisning, som kan være med til at bidrage til elevens dannelse ved at udvide elevens empati, åbenhed og positive indstilling over for den fremmede og det fremmede. Disse "bløde" værdier er svære at måle og risikerer at blive tilsidesat til fordel for mere kontante læringsmål. Dette er tydeligvis tilfældet for et begyndersprog som spansk. Man kan dog ikke give styredokumenterne og deres eksamensorientering hele skylden. Noget tyder på, at læreruddannelsen (muligvis især gymnasielæreruddannelsen på universiteterne) skal rette større fokus mod interkulturalitet. Det samme gælder danske producenter af undervisningsmaterialer.

Artiklen har fokuseret udelukkende på fremmedsprogsfagene, men dette er ikke ensbetydende med, at fremmedsprogsfagene bør være alene om at fremme interkulturelle kompetencer i det danske samfund. Ligesom begrebet "ny skriftlighed" gælder for alle fag og ikke alene for de mest tekst-/sprogorienterede fag, så må interkulturel kompetence adresseres bredt i fagrækken. Fremmedsprogsfagene er dog i en potentielt privilegeret situation, da det interkulturelle møde ligger i hjertet af fagenes identitet, og derfor er det desto mere bekymrende, hvis dette potentiale ikke indfries i større grad.

## Noter

1 Se <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer#>

## Referencer

- Alexandrowicz-Pedich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D. & Sabec, N.** (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. I: I. Lázár (red), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education* (s. 7-38). Strasbourg: European Center for Modern Languages & Council of Europe Publishing. Lokaliseret 20. august 2016 på [http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003\\_Lazar.pdf#page=9](http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf#page=9)
- Andersen, H.L. & Blach, C.** (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B.** (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. København: Frydelund.
- Byram, M.** (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M.** (2000). Evaluering af interkulturel kompetence [Evaluation of intercultural competence]. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Bysted, H.** (2013). *Mødet med andetheden i fremmedsprogundervisningen – Den etiske dimension af interkulturel kompetence*. (Upubliceret speciale, Aarhus Universitet).
- Canale, M. & Swain, M.** (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Lokaliseret 20. august 2016 på [https://www.google.dk/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwicwO\\_w1M7OAhWJKiWKhF\\_xC-EQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fibatefl.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F08%2FCLT-Canale-Swain.pdf&usq=AFQjCNGOFw5mq2-a2qSmmaFDx5\\_1lqrk6A](https://www.google.dk/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwicwO_w1M7OAhWJKiWKhF_xC-EQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fibatefl.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F08%2FCLT-Canale-Swain.pdf&usq=AFQjCNGOFw5mq2-a2qSmmaFDx5_1lqrk6A)
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Europarådet.** (2001). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og evaluering*. [Dansk oversættelse: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration]
- Evensen, L.S.** (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red), *Rammer for skrivning* (s. 13-32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fernández, S.S.** (2009a). At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier: Udfordringer og perspektiver. *Ny forskning i grammatik*, 16, 91-110.
- Fernández, S.S.** (2009b). Estereotipos y concienciación intercultural. I: M.I. Pozzo (red) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural* (s. 241-260). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández, S.S.** (2015). Un estudio de las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. *Milli Mála - Journal of Language and Culture*, 7, 95-120.
- Fristrup, D.** (2015). Læringsmål mellem kompetence og dannelse – udfordringer for sprogfagene i gymnasiet. *Sprogforum*, 61, 44-50.
- Hobel, P.** (2016). Læringsmål og sammenlignende skrivdidaktik. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (eds), *Sammenlignende fagdidaktik 4. CURSIV*, (19), 33-66. København: DPU, Aarhus Universitet.
- House, J.** (2008). What is an “intercultural speaker”? I: E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (red), *Intercultural language use and language learning* (s. 7-22). New York: Springer.
- Hymes, D.** (1972). On communicative competence. I: J. Pride & J. Holmes (red), *Sociolinguistics* (s. 269-293). Baltimore: Penguin Education.

- Jakobsen, K.S.** (2014). Skriftlighed. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (s. 115-130). København: Samfundslitteratur.
- Jedynak, M.** (2011). The attitudes of English teachers towards developing intercultural communicative competence. I: J. Arabski & A. Wojtaszek (red), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (s. 63-73). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Justesen, B.** (2013). *Interkulturel kompetence i spanskundervisningen: En undersøgelse af i hvilket omfang interkulturel kompetence integreres i spanskundervisningen i det danske gymnasium (stx)*. (Upubliceret speciale, Aarhus Universitet).
- Koike, D. & Lacorte, M.** (2014). Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target culture. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.898497>
- Krogh, E.** (2013). Faglig skrivning i de gymnasiale uddannelser. I: E. Damberg, G.H. Ingerslev, J. Dolin & P. Kaspersen (red), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (2. udg., s. 478-497). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen-Freeman, D.** (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lévinas, E.** (1996). *Totalitet og uendelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K.E.** (2010). *Den etiske fordring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2014). Fælles Mål for folkeskolens fag og emner. Lokaliseret 5. september 2016 på <https://uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetale-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>
- Porto, M.** (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An Intercultural Journal*, 8(2), 143-162. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.769196>
- Richards, J. & Rodgers, T.** (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K.** (2004). A social and cultural view of language. I: H.L. Hansen (red), *Disciplines and interdisciplinarity in foreign language studies* (s. 21-34). København: Akademisk Forlag.
- Rohde, L. & Henriksen, B.** (2015). Forenkling af de faglige mål – hvorfor og hvordan? *Sprogforum*, 61, 14-23.
- Sandahl, D.M.B. & Laursen, L.** (2015). Folkeskolens sprogfag: Forenkledede Fælles Mål. *Sprogforum*, 61, 24-29.
- Sercu, L., Méndez García, M.C. & Castro Prieto, P.** (2005). Culture learning from a constructivist perspective. An investigation of Spanish foreign language teachers' views. *Language and Education*, 19(6), 483-495. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780508668699>

- Solheim, R. & Matre, S.** (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76-88.
- Young, T. & Sachdev, I.** (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. *Language awareness*, 20(2), 81-98.
- Undervisningsministeriet** (2010a). Vejledning for engelsk A stx. Lokaliseret den 5. september på 100811\_vejl2\_engelsk\_A\_stx (2).pdf
- Undervisningsministeriet** (2010b). Vejledning for spansk A stx. Lokaliseret den 5. september på 100802\_vejl\_spansk\_A\_stx (2).pdf
- Undervisningsministeriet** (2003). Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser. Lokaliseret den 5. september 2016 på <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF12/121207-Gymnasireformen.ashx?la=da>
- Undervisningsministeriet** (2013). Stx-bekendtgørelsen. Lokaliseret den 5. september på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507#Kap1>

## English summary

### The new ministerial learning goals and the concept of *Bildung* from the perspective of the foreign language subjects

The article examines, from the perspective of foreign language subjects, the new simplified learning goals for primary and lower-secondary school subjects as well as the syllabi for upper-secondary school established by the Danish Ministry of Education and focuses on the concept of *Bildung* and the way it can be fostered in the present educational framework.

There has been a noticeable change in the ministerial discourse from an input or content orientation to an output- and competence-oriented, learner-centered description of objectives. Such a focus on competences and learner-centered teaching is not a scary new thought from a foreign language pedagogical perspective since the concepts of "communicative competence", and later also "intercultural communicative competence", have defined foreign language pedagogy for a number of years. Particularly the latter is central to the potentially personally enriching experience that foreign language subjects can contribute to in the education of every child. Therefore, the question is whether the framework established by the ministerial regulations promotes the development of such competences.

A risk attached to the detailed attention to output and visible learning goals is that the competences which are less easy to grasp and assess might be relegated to a peripheral position relative to the more concrete goals that can and will be measured at the final exam. Some Danish studies seem to indicate that finding time and resources for the less tangible competences is a real challenge that many foreign language teachers face.

*Keywords:* learning goals, *Bildung*, competence, foreign language subjects, evidence-based teaching.

---

## Responsartikel

# Konsekvenser af kompetencer – belyst ud fra samfundsfagdidak- tikken

- Om forholdet mellem dannelse, kompetencer og 'magtfuld viden'

**Af Anders Stig Christensen**

### Resumé

I denne artikel argumenterer jeg for to teser; dels at der ikke er en modsætning mellem kompetencer og dannelse, og dels at der ikke er en modsætning mellem kompetencer og viden i curriculum. Ud fra en læsning af Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse argumenterer jeg for, at samfundsfag er et dannelsesfag. Michael Young har kritiseret kompetenceorienterede curricula for at unddrage elever den 'magtfulde viden', der ligger i fagene. Mod dette argumenterer jeg for, at den opfattelse af kompetencer, der anvendes i Fælles Mål fra 2014, indeholder både viden og færdigheder. Og dermed også, i princippet, den 'magtfulde viden'.

*Nøgleord:* kompetencer, dannelse, EQF, Klafki, curriculum, samfundsfag, læreplaner.

### Indledning

Det fjerde symposium for sammenlignende fagdidaktik, som blev afholdt i Odense i november 2015, havde som tema læringsmål, kompetencer og dannelse i et sammenlignende fagdidaktisk lys, og jeg var inviteret til at opponere ud



fra en samfundsfagdidaktisk synsvinkel. At alle fag i folkeskolen er beskrevet med kompetence-, videns- og færdighedsmål efter folkeskolereformen og den samtidige revision af Fælles Mål, blev på symposiet diskuteret fra mange vinkler. Mest direkte stillede Jeppe Bundsgaard spørgsmålet, om danskfaget stadig er et dannelsesfag (Bundsgaard, 2016). Dermed greb han fat i en diskussion, der har fået ny aktualitet i Danmark med indførelsen af Fælles Mål fra 2014: diskussionen om forholdet mellem kompetencer og dannelse i læreplaner og i skolen. I Danmark har bl.a. Peter Kemp kritiseret kompetencetænkningen for at føre til en 'halvdannelse' på grund af det snævre fokus på viden og færdigheder, og i den engelsksprogede debat har Michael Young og hans samarbejdspartnere kritiseret kompetencetænkningen for at overse nødvendigheden af den 'magtfulde viden', der ligger i fagenes indhold (Kemp, 2015; Young & Muller, 2010).

## Kategorial dannelse og kompetencer

For at belyse forholdet mellem kompetencer og dannelse i samfundsfagdidaktikken vil jeg tage udgangspunkt i en model, som er formuleret i samarbejde med Torben Spanget Christensen, og som har sit udgangspunkt dels i en genlæsning af Wolfgang Klafki's artikel fra 1959 om 'kategorial dannelse' (Klafki, 1975) og dels i en historisk læsning af læreplaner/faghæfter for samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen fra 1975-2014.

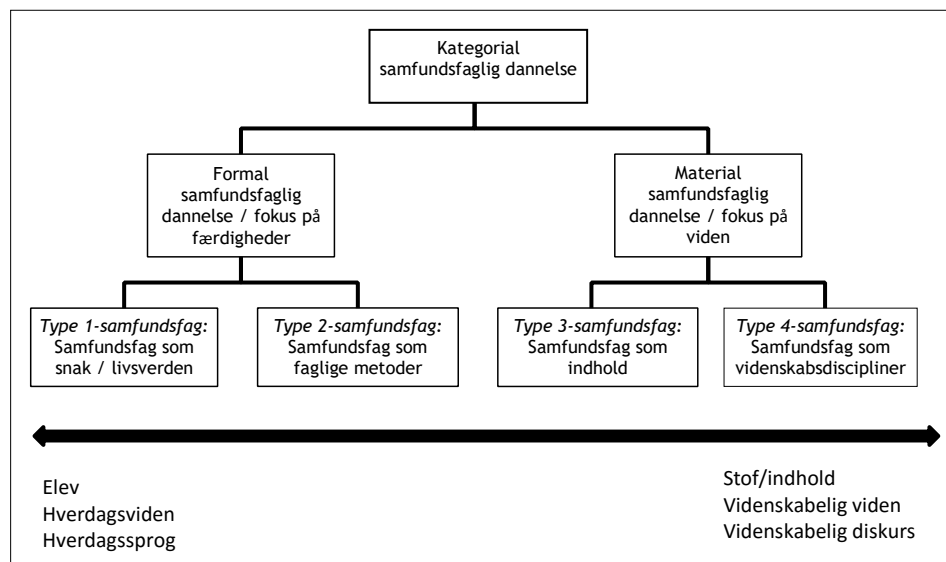
I artiklen fra 1959 giver Klafki en beskrivelse af de tidligere og på den tid fremherskende dannelsesteorier. Han skelner mellem 'formale' teorier, der har fokus på at udvikle elevernes evner – billedligt talt at træne de 'åndelige muskler' – og 'materiale' teorier, hvor der er fokus på et bestemt indhold (materiale) i dannelsen og dermed uddannelsen.

Den formale dannelse kan ske enten i form af en 'funktionel dannelse', hvor det er tanken, at læringen træner elevernes evner, som senere kommer til udtryk. Klafki nævner som eksempel det humanistiske gymnasium, hvor de klassiske sprog og matematikken træner elevernes åndelige evner. Den anden side af de formale teorier er den 'metodiske dannelse', hvor der trænes metoder, der senere kan komme til anvendelse. Klafki nævner her evnen til at bruge værktøjer og værkstedsteknikker.

I den materiale dannelse skelner Klafki mellem 'objektivismen' og 'klassisk dannelse'. I objektivismen antages det, at et bestemt indhold simpelthen er dannende i sig selv. Dette ses fx, og mest magtfuldt ifølge Klafki, i scientismen, hvor videnskabeligt indhold i sig selv tillægges værdi som indhold i undervisningen. Den anden side af de materiale teorier er den klassiske dannelse, hvor tilegnelse af klassikere, fx fra litteraturen, tillægges værdi.



Når vi bruger denne model i forhold til samfundsfag, som faget har udviklet sig som skolefag i Danmark, ser det således ud (baggrunden for modellen er uddybet i (Christensen & Christensen, 2015)):



I vores model er der således fire 'idealtyper' af samfundsfag, og pointen er, at de alle fire skal være til stede i et passende blandingsforhold, hvis samfundsfaget skal leve op til idealet om en kategorial dannelse. Historisk set har folkeskolefaget samfundsfag, set ud fra beskrivelserne i læreplanerne, bevæget sig fra i 1975 at have fokus på et indhold i form af "væsentlige lokale, nationale og globale samtidsproblemer" (type 3) og på nogle metodiske færdigheder (at arbejde problemorienteret) (type 2) til i 1987 at have mere fokus på at tage udgangspunkt i elevernes livsverden (type 2). I 2009 og i 2014 er videnskabsdisciplinerne tydelige som indhold i faget (type 4 og type 3) (Christensen, 2015).

Disse fire idealtyper kan genkendes i den aktuelle uddannelsesdebat også i forhold til andre fag, og nogle uenigheder mellem didaktikere, fx om forholdet mellem kompetencer, dannelse og viden, kan skyldes, at fortalere for ét fagsyn, og dermed for én bestemt vægtning af de forskellige elementer i et fag, stirrer sig blinde på et element som har deres forkærlighed, fx tilegnelsen af et helt bestemt indhold, uden at tage helheden i betragtning.

## Kompetencebegrebet og EQF som kompetencemodel

Kompetencebegrebet er i en dansk sammenhæng næsten lige så omstridt som dannelsesbegrebet, og der har været flere kompetencebegreber i spil især siden starten af 1990'erne hvor begrebet om handlekompetence var kommet ind i

debatten. Handlekompetence blev, som et bredt kompetencebegreb, udviklet af bl.a. Karsten Schnack (daværende professor i didaktik ved DPU), og det fik stor betydning for samfundsfagdidaktikken, især i forhold til folkeskolen (Schnack, 1998, 2003; Jensen og Schnack 1993). Dette begreb kom i 90'erne, som Hans Jørgen Kristensen beskriver det, til at stå i skyggen af et mere markedsorienteret kompetencebegreb – med det nationale kompetenceregnskab som eksempel (Kristensen, 2007). DeSeCo-kompetencerne (OECD, 2005) fik en vis betydning i forhold til gymnasiet, bl.a. med fokus på 2. ordens færdigheder, og i folkeskolen kom så den gennemgribende omskrivning af Fælles Mål i overensstemmelse med EQF-rammen, der fastlægger rammerne for opbygningen og til dels formuleringerne i Fælles Mål.

### **EQF-rammen for læreplaner**

Den europæiske kvalifikationsramme (EQF) er vedtaget i EU og danner ramme for, hvordan uddannelser kan sammenlignes på tværs af grænser (European Commission, 2008). Som udgangspunkt er rammen et redskab, der har til formål at lette den frie bevægelighed mellem landene. Beslutningsprocessen i forbindelse med udviklingen af EQF-rammen kan ses som et eksempel på 'den åbne koordineringsmetode', hvor landene bliver enige om et sæt af standarder, og hvor det så er op til de enkelte lande at vælge, hvordan de vil leve op til disse. Det betyder også, at der er meget store forskelle på, hvordan landene vælger at gøre dette, og beslutningerne herom er afhængige af både indre og ydre faktorer. Som eksempel kan nævnes, at man i Danmark har valgt, at alle læreplaner/studieordninger på alle niveauer lige fra folkeskolen til universitet efterhånden skal skrives med udgangspunkt i den kompetencemodel, der ligger i EQF. Men det betyder ikke, at tolkningen af kompetencemodellen er entydig på de forskellige niveauer. Der er ligeledes forskel på, hvordan modellen tolkes inden for forskellige fagområder i folkeskolen. På samme måde er der stor forskel på, hvordan den tolkes i forskellige lande, hvilket bl.a. kan ses ved at sammenligne, hvordan debatten om kompetencer falder helt forskelligt ud i Danmark sammenlignet med 'politische Bildung', og andre fag, i Tyskland. I Tyskland er debatten ikke, om man skal undervise kompetenceorienteret, men i højere grad, hvad dette betyder (Behrens, 2014; Henkenborg, Mambour & Winchler, 2014; Sander, 2014). Det er dog ikke ensbetydende med, at der ikke i Tyskland er kritik af den omfattende brug af kompetencebegrebet, fx mener Wolfgang Sander, at der er tale om en 'kompetenceboble' (Sander, 2013). I bund og grund er EQF blot en ramme, som de forskellige uddannelser på de forskellige niveauer kan placeres i, så de kan sammenlignes. Det kan ikke tilskrives EQF, at nogle aktører valgte at benytte sig af beslutningslejligheden til at argumentere for et 'paradigmeskift' i forhold

til at vende beskrivelserne fra indholds- til output-beskrivelser, selvom dette ikke er en ny tanke i læreplanerne, og at indføre læringsmål og senere fremstille 'læringsmålstyret undervisning' som et centralt element i folkeskolereformen. Folkeskolereformen var en beslutningsanledning, og EQF gav en ramme, som aktørerne kunne bruge.

Ifølge EQF skal der i alle læreplaner beskrives viden, færdigheder og kompetencer. Viden beskrives som teoretisk og/eller faktuel, færdigheder (skills) beskrives som kognitive og praktiske, og kompetencer beskrives "in terms of responsibility and autonomy" (European Commission, 2008:11). Det er væsentligt at bemærke, at der således ikke kan tales om kompetencer uden at inddrage den underliggende viden og færdigheder, og at kompetencer kræver 'ansvarlighed'. Dermed er der også en normativ side af dette kompetencebegreb, der gør, at der ikke er tale om et rent teknisk eller instrumentelt begreb.

I oversættelsen og formuleringen af *Master for forenkling af Fælles Mål* (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013) blev EQF-rammen tolket således, at der skulle beskrives op til fire kompetenceområder inden for hvert fag, og at der skulle beskrives et antal videns- og færdighedsmål inden for hvert kompetenceområde.

### **Kompetencekritikken fra Young & Lambert**

Michael Young og David Lambert har i flere publikationer kritiseret den måde, hvorpå kompetencebegrebet er blevet styrende for læreplans-/curriculumtænkning, især i en engelsk/britisk kontekst. Deres kritik er relevant også i en dansk sammenhæng, dels fordi de forholder sig til den internationale kompetence- og curriculumdebat, og dels fordi de specifikt tager stilling til betydningen af det faglige indhold i læreplaner og hvordan dette indhold ses i forhold til kompetencebegrebet.

Samtidig må man være opmærksom på, at der er stor forskel på, hvordan kompetencebegreber opfattes og udmøntes politisk i forskellige lande, og Young og Lamberts kritik rammer derfor ikke nødvendigvis de danske Fælles Mål, som de er formulerede i EQF-rammen. En væsentlig forskellighed, der bør tages i betragtning, når vi diskuterer kompetencer, er, om de ses som abstrakte, eller om man ser et specifikt indhold eller viden og færdigheder, som en integreret del af en kompetence. Der kan således skelnes mellem:

- 1) abstrakte, meta- eller 2. ordens kompetencer, hvor der ikke defineres et specifikt indhold,<sup>1</sup> og
- 2) kompetencer, der i deres definitioner indeholder bestemmelser af specifikt videns- og færdighedsindhold – som kan være udskifteligt,

men som ikke desto mindre er en nødvendig forudsætning for disse kompetencer.

I det følgende vil jeg argumentere for, at det kompetencebegreb, som Young og Lambert mener, er skadeligt for uddannelserne, netop er den første type af abstrakte kompetencer, og at Fælles Måls EQF-kompetencer ikke nødvendigvis rammes af denne kritik.

Lambert og Young skelner mellem tre mulige fremtider for skole- og curriculumudviklingen. Fremtid 1 er det, man kunne kalde et 'konservativt' curriculum, hvor viden ses som noget på forhånd givet, der skal videreføres til kommende generationer i en "one-way transmission pedagogy" (Young & Lambert, 2014, p. 59). I Klafkis termer svarer dette til en material dannelsesteori; især i form af det han kaldte 'dannelsesteoretisk objektivisme' eller 'scientisme', hvor dannelsens indhold kan udledes af videnskabsfagernes indhold (Klafki, 1975, p. 29). Dette vil så svare til samfundsfag type 4 i den for samfundsfag beskrevne model. I Danmark kan nogle tilhængere af kanonlister som ledende for undervisningen opfattes som tilhængere af et sådant 'konservativt' curriculum – selvom de fleste pædagogiske professionelle, der har argumenteret for kanon, fx i dansk, ikke ser kanonlister som udtømmende for indholdet i undervisningen.

Fremtid 2 hos Lambert og Young er den fremtid, hvor curriculum bygger på det, jeg kalder abstrakte kompetencer. I fremtid 2 ses viden som en konstruktion og dermed som foranderlig. Dermed kan grænser mellem fag, og grænser mellem skole og hverdagsviden, nedbrydes (Young & Lambert, 2014, p. 60). Det er netop dette syn på viden, der udtrykkes i ønsker om output-styring, "learner-centered education", generiske kompetencer (generic skills) og også "21 century skills" (Young & Lambert, 2014, p. 191; Young & Muller, 2010, p. 18). I Klafkis termer kan denne opfattelse af kompetencer beskrives som en formal dannelse, enten med fokus på træning af elevernes 'åndelige kræfter' eller på træning af generelle metoder (metodisk dannelse) (Klafki, 1975, p. 32).

Over for dette foreslår Young og hans samarbejdspartnere en tredje løsning, en 'fremtid 3', hvor der både tages hensyn til, at viden er socialt konstrueret, og til at alle bør have adgang til 'powerful knowledge' – den magtfulde viden.

Selvom uddannelsessociologer har haft god grund til at kritisere 'de magtfuldes viden', som eliteuddannelser tidligere sikrede blev videreført netop til eliterne, hvorved den samfundsmæssige reproduktion af ulighed blev cementeret, er løsningen ikke at tro, at man kan opløse viden. Der findes viden, som er magtfuld. Denne viden er oftest specialiseret og udviklet inden for fag, og hvis man afholder grupper i samfundet fra adgang til denne viden, vil skolesystemet være med til at videreføre og forstærke uligheden i samfundet (Young & Lambert, 2014).

## Young og Bildung

En kritik af Young og hans samarbejdspartnere er, at de ikke gør rede for, hvad den magtfulde viden er, og hvordan den skal kunne bruges af eleverne. Det kan føre til en form for moderne scientisme, hvor viden godt nok ses som foranderlig, men hvor videnskabelig viden ses som værdifuld i sig selv. Zongyi Deng argumenterer, med inspiration fra både den tyske didaktiktradition og den amerikanske curriculumforsker Joseph Schwab, for, at den magtfulde viden i en uddannelsessammenhæng skal ses som en ressource til udvikling af elevernes intellektuelle og moralske formåen (capacities), og ikke som et mål i sig selv (Deng, 2015). Dermed bygger Deng bro mellem Young og *Bildung*-traditionen.

## Kompetencekritik og Fælles Mål

Spørgsmålet er, om, og i hvilken grad, kritikken fra Young og hans samarbejdspartnere rammer Fælles Mål fra 2014. Er der tale om en (forsinket) implementering af fremtid 2, når nu Fælles Mål er formuleret med output-styring og kompetencer? En nærmere undersøgelse af dette ville kræve, at man ser detaljeret på, hvad der foregår i de enkelte fag, men umiddelbart må svaret være nej af to grunde. For det første er kompetencerne i EQF ikke afkoblede fra indhold, forstået som viden og færdigheder. Det giver mulighed for, at den magtfulde viden indarbejdes i fagene. For det andet er kompetencerne ikke generiske/abstrakte som i de forskellige udgaver af '21st Century skills', som Young og hans samarbejdspartnere kritiserer.

## Kompetencer og dannelse i den danske debat

Både kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet er karakteriserede ved, at de er omstridte, og at der ikke er en fælles enighed om deres definition.

For begrebet dannelse gælder, at det er genstand både for en politisk kamp og en ophedet diskussion blandt forskere. Det gælder især på folkeskoleområdet, at der ikke er enighed om indholdet i begrebet. I 70'erne var dannelsesbegrebet i nogle kredse ildeset som 'borgerlig dannelse' (Løvlie, 2004), imens andre, som fx Holger Henriksen, der i høj grad blev læst på læreruddannelserne, forsøgte at udvikle begrebet 'politisk dannelse' inspireret af bl.a. Wolfgang Klafki og Herman Giesecke (Henriksen, 1979).

I forhold til gymnasieuddannelserne har begrebet 'almendannelse' haft sin egen virkningshistorie, og med Harry Haues disputats *Almendannelse som ledestjerne* blev dets historie og betydning udfoldet på en måde, der gav mulighed for en højere grad af fælles forståelse af begrebet i debatten (Haue, 2003). I det seneste forlig om en gymnasiereform fra 2016 er det endda skrevet ind i den politiske

aftale, at dannelsesbegrebet tjener som "en vægtig ledestjerne for aktørerne i de gymnasiale uddannelser" (Ministeriet for børn undervisning og ligestilling, 2016, p. 6).<sup>2</sup>

### **Lovgivning og dannelse**

Begrebet dannelse optræder ikke i formålet for folkeskolen. Det gør det til gengæld i formålene for de gymnasiale uddannelser, som alle beskrives i gymnasielovens formålsparagraf som "studieforberedende og almindendannende" (Undervisningsministeriet, 2015). I læreruddannelsen er der med bekendtgørelsen fra 2013 indføjet et område under faget "lærerens grundfaglighed" med overskriften "Almen dannelse: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM)". Her indholdsbestemmes den almene dannelse altså som "kristendomskundskab", "livsoplysning" og "medborgerskab" (Uddannelses og forskningsministeriet, 2015).

I folkeskoleloven indgår begreberne 'dannelse' eller 'almendannelse' ikke. Men formålsparagraffen indeholder bl.a., at "[f]olkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Undervisningsministeriet, 2006), hvilket kan læses som et dannelsesideal. Formuleringen om "medansvar, rettigheder og pligter" går igen i gymnasieloven med visse tilføjelser (Gymnasieloven, 2015, §2, stk. 5).<sup>3</sup>

Med denne opremsning af dannelsesbegreber i lovteksterne er det tydeligt, at der ikke blandt lovgiverne er enighed om, hvad begreberne 'dannelse' og 'almendannelse' refererer til: Det kan, som i læreruddannelsen, være 'kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab', altså nogle ret specifikke indholdskategorier. Det kan være et meget bredt og normativt begreb som i lovgivningen om de gymnasiale uddannelser. Eller det kan, som i tilfældet med folkeskolen, formuleres indholdsmæssigt, uden at det benævnes med begrebet dannelse.

### **Debat om dannelsen**

At uddannelsesforskere også er uenige om dannelsesbegrebet fremgår af debatten mellem bl.a. Jens Rasmussen og Peter Kemp. Jens Rasmussen, der er professor ved DPU og har været medlem af ekspertgruppen til udvikling af Fælles Mål, argumenterer for, at den kompetencetænkning, der ligger bag Fælles Mål fra 2014, er en dannelsesestænkning: "I dag udtrykkes det humboldtske dannelsesideal i kompetencebegrebet" (Rasmussen, 2015, p. 32). Dette mener Peter Kemp, professor emeritus ved DPU, er en reduktion af Humboldts dannelsesideal til det, han kalder "halvdannelse", idet Rasmussens kompetencebegreb ikke medtager den sociale karakter af dannelsen eller forberedelsen til "ansvarligt



borgerskab" (Kemp, 2015, p. 28). Hvordan Kemp positivt vil bestemme 'dannelse', hvis det skal være et operationelt begreb, er ikke helt klart, men det er tydeligt, at det vil blive et meget bredt begreb, idet Kemp skriver om dannelse: "Dannelsen er altså ikke bare et sammensurium af forskellige perspektiver af humanistisk og videnskabelig art, og den er ikke bare en uudsigelig sammensmeltning af kundskaber, man engang har fået indpodet – den er menneskets kulturelle og sociale virkelighed, den kultur der former dets karakter og som det stadig selv kan omforme i sit forhold til sin individuelle og kollektive historie, en karakter, der, så længe det lever, aldrig er afsluttet" (Kemp, 2015, p. 47). Det formuleres også tydeligt, at der ligger en æstetisk dimension i dannelsen, og at målet er verdensborgeren (Kemp, 2015, p. 109), som Kemp også tidligere har argumenteret stærkt for (Kemp, 2013).

Spørgsmålet er, om Kems formulering af dette meget brede dannelsesbegreb er relevant for kritikken af kompetencebegrebet? Han beskriver kompetencetænkningen som førende til en halvdannelse, der "viser sig i at kunne marchere i takt til konkurrencestatens krav", "en dannelse til teknisk og videnskabelig dygtighed" uden et "socialt samfundssyn" (Kemp, 2015, p. 57).

Umiddelbart virker det, som om han overser to ting: For det første, at kompetencebegrebet, der ligger til grund for Fælles Mål (EQF), i definitionen af kompetence netop lægger vægt på den ansvarlige anvendelse af viden og færdigheder, og for det andet, at kompetencemålene for de humanistiske fag netop rummer fortolkninger af det dannelsesindhold, som han efterspørger. Om han er enig i de indholdsmæssige formuleringer, kan kun gisnes, men det har ikke nødvendigvis nogen betydning for diskussionen af, om dannelsesmålene kan formuleres i kompetencetermer.

## **Konklusion: kompetencer, viden og dannelse**

Er kompetencemålsformuleringer, som dem i Fælles Mål fra 2014, en udhuling af vidensindholdet i skolen, sådan som man kunne hævde ud fra Michael Youngs kritik af kompetencebegreber? Jeg har argumenteret for, at det ikke er tilfældet, hvis vi lægger den europæiske kvalifikationsramme til grund for forståelsen af kompetencebegrebet.

Er kompetencebegreber et angreb på dannelsesstraditioner i den danske folkeskole, sådan som Peter Kemp mener? Her har jeg argumenteret for, at det kompetencebegreb, der ligger til grund for Fælles Mål fra 2014, på mange måder er i overensstemmelse med Klafkis begreb om kategorial dannelse, og at kravet om ansvarlig anvendelse af viden og færdigheder i EQFs definition af kompetence lægger op til, at Fælles Mål kan tolkes, så de er i overensstemmelse med folkeskolens mere overordnede dannelsesmål.

## Noter

- 1 Michael Young har også kaldt dette "generisisme", der netop fokuserer på det generiske (Young, 2010).
- 2 Dette var dog ikke tilfældet i det udspil til en gymnasiereform, som regeringen havde fremlagt tidligere på året, og hvori der blev beskrevet fire "almendannende kompetencemål – innovation, det digitale, det globale og karriere" (Regeringen, 2016, p. 24).
- 3 "Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv" (Gymnasieloven, 2015, §2, stk. 5).

## Referencer

- Behrens, R.** (ed). (2014). *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bundsgaard, J.** (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (eds), *Sammenlignende fagdidaktik 4. CURSIV*, (19), 89-112. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Christensen, A.S.** (2015). Samtidsorientering og samfundsfag i folkeskolen 1975-2009. I: T.S. Christensen (ed), *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Christensen, A.S. & Christensen, T.S.** (2015). Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I: T.S. Christensen (ed), *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Deng, Z.** (2015). Content, Joseph Schwab and German „Didaktik“. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 773-786.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- European Commission.** (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Lokaliseret 22. august 2016 på [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_en.pdf)
- Folkeskoleloven**, LBK nr 747 af 20/06/2016 (2006). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret 19. august 2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>.
- Gymnasieloven**, LBK nr 766 af 09/06/2015. (2015). *Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx)*. Lokaliseret 18. august 2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=172814>.

- Haue, H.** (2003). *Almendannelse som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Lokaliseret 18. august 2016 på <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Almendannelse-som-Ledestjerne.pdf>
- Henkenborg, P., Mambour, G. & Winchler, M.** (eds). (2014). *Kompetenzorientiert Politik unterrichten*. Schwalbach Ts. Wochenschau
- Henriksen, H.** (1979). *Den politiske dannelse*. København: Munksgaard.
- Jensen, B.B. og Schnack, K.** (ed), *Handlekompetence som didaktisk begreb*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Kemp, P.** (2013). *Verdensborgeren: Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Kemp, P.** (2015). *Løgner om dannelse*. København: Tiderne skifter.
- Klafki, W.** (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kristensen, H.J.** (2007). *Didaktik og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L.** (2004). Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed. I: E.L. Dale & K. Krogh-Jespersen (eds), *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*. Århus: Klim.
- Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål.** (2013). *Master for forenkling af Fælles Mål*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret 13. juli 2016 på <http://www.folkeskolen.dk/~8/4/faelles-maal-anbefaling-fra-mastergruppe.pdf>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2016). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. Lokaliseret 19. august 2016 på <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF16/Jun/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.ashx>.
- OECD.** (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Lokaliseret 19. august 2016 på <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Rasmussen, J.** (2015). Folkeskolereform 2014. I: J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen (eds), *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzel.
- Regeringen.** (2016). *Fra elev til studerende*. Lokaliseret 19. august 2016 på <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF16/Apr/160406-Gymnasieudspil.ashx>.

- Sander, W.** (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2013(1), 100-124. Lokaliseret 19. august 2016 på [http://zdg.wochenschau-verlag.de/Leseprobe\\_Sander\\_1\\_2013.pdf](http://zdg.wochenschau-verlag.de/Leseprobe_Sander_1_2013.pdf)
- Sander, W.** (2014). Kompetenzorientierung as Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der Politischen Bildung. I: W. Sander (ed), *Handbuch Politische Bildung* (4. udg.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schnack, K.** (1998). Handlekompetence. I: N.J. Bisgaard (ed), *Pædagogiske teorier* (3. udg.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K.** (2003). Almendannelse som demokratisk dannelse. *Uddannelse*, 2003(5). Lokaliseret 19. august 2016 på <http://udd.uvm.dk/200305/udd200305-03.htm?menuid=4515>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet.** (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.* (BEK nr 1068 af 08/09/2015). Lokaliseret 19. august 2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>.
- Undervisningsministeriet.** (1995). *Samfundsfag: Faghæfte 5.* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2002). *Faghæfte 5: Klare Mål: Samfundsfag.* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2004). *Fælles Mål: Faghæfte 5: Samfundsfag.* København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2009). *Fælles Mål 2009: Samfundsfag: Faghæfte 5.* Lokaliseret 19. august på [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090709\\_samfund\\_12.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090709_samfund_12.ashx)
- Young, M.** (2010). *Educational policies for a knowledge society: Reflections from a sociology of knowledge perspective* [Keynote lecture, GOETE kick-off meeting, Tübingen, 29 January 2010]. Lokaliseret 19. august 2016 på GOETE: Governance of Educational Trajectories in Europe website: <http://www.goete.eu/news/events/101-reflection-keynote-lecture-at-the-goete-kick-off-meeting-by-michael-young>
- Young, M. & Lambert, D.** (2014). *Knowledge and the future school.* London: Bloomsbury.
- Young, M. & Muller, J.** (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

## English summary

### Consequences of competences – in the light of social studies teaching and learning

#### *- on the apparent contradiction between “Bildung” and competences*

In this article, I address two critiques of the use of the concept of competence in education, especially in competence-oriented curricula. Michael Young and others have criticised competence-oriented approaches to curricula for neglecting what he calls the “powerful knowledge”. Against this I argue that when competences are expressed in accordance with the European qualifications framework (EQF), knowledge and skills are integral to these competences and there is not necessarily a conflict between a focus on powerful knowledge and on competences in this sense. Another critique is that the orientation towards competences is a departure from the tradition of education understood as “Bildung” in German and Danish pedagogical traditions. Against this I argue that the way competences are expressed in the Danish Social curriculum is in accordance with Wolfgang Klafki’s concept of “kategorialer Bildung”.

*Keywords:* competences, education, Bildung, EQF, Wolfgang Klafki, curriculum, social studies, civic education.

---

## Responsartikel

# Læringsmålstyring eller dannelsesorientering?

Af **Sven-Erik Holgersen**

### Resumé

Denne responsartikel forholder sig til tre artikler i dette nummer af *CURSIV*: Jeppe Bundsgaards, Morten Misfeldt & Andreas Tamborgs samt Jens Dolins. De tre artikler diskuterer læringsmålstyret undervisning i hhv. dansk, matematik og naturfag, men ud fra forskellige positioner. Hovedtemaerne i responsartiklen er forholdet mellem kompetencebeskrevet og dannelsesorienteret didaktik og rationalet bag læringsmålstyret didaktik. Diskussionen perspektiveres med et helhedsorienteret blik på mål og færdigheder med musikfaget som eksempel.

*Nøgleord:* folkeskolens Fælles Mål, kompetence vs. dannelsesorientering, læringsmål, synlig læring.

### Indledning

Denne responsartikel forholder sig til artikler af Jeppe Bundsgaard, Morten Misfeldt & Andreas Tamborg samt Jens Dolin i dette nummer af *CURSIV*. Artiklerne diskuterer læringsmålstyret undervisning ud fra forskellige faglige perspektiver, hhv. dansk, matematik og naturfag, og ud fra forskellige didaktiske positioner.

Afsættet for diskussionen er den generelle tendens til central styring af undervisning og uddannelse, som også ligger bag Undervisningsministeriets vejledning om *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen* (Undervisningsministeriet, 2016a). Vejledningen bygger på den opfattelse, at læringsmålstyring kan kobles til "synlig

læring". Kilden til begrebet "synlig læring" er John Hattie (2009), som kæder det sammen med "synlig undervisning":

*Visible teaching and learning occurs when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student (in their various ways) seek to ascertain whether and to what degree the challenging goal is attained ... (Hattie, 2009, s. 22)*

Hattie skriver imidlertid ikke om *læringsmålstyret undervisning*, men derimod om 'targeted learning', hvilket snarere kan oversættes som *målorienteret læring* (Skovmand, 2016, s. 182). Hattie skriver, at læreren skal give passende udfordringer og gøre dem synlige for eleverne og derved understøtte, at:

*When students become their own teachers they exhibit the self-regulatory attributes that seem most desirable for learners (selfmonitoring, selfevaluation, self-assessment and self-learning). (Hattie, 2009, s. 22)*

I *Forenklede Fælles Mål* (FFM) skal læringsmål synliggøre for elever, lærere (og forældre), hvad eleverne skal kunne, samtidig med at læringsmålene skal kunne omsættes til kategorier for evaluering. "I læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen i alle faser af undervisningen" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). De tre artikler, som jeg responderer på, forholder sig eksplicit til, om og i givet fald hvordan FFM understøtter disse formål.

Med særlig reference til Jeppe Bundsgaards artikel vil jeg diskutere forholdet mellem læringsmålstyret didaktik og dannelsesorienteret didaktik og mellem begreberne kompetence og dannelse. Disse didaktiske positioner og begreber har en tendens til at blive polariseret i den faglige debat, og det er derfor berettiget at spørge, om der er tale om principielt uforenelige rationaler. Eller kan det være lige så berettiget at argumentere for en mulig forening af de to forskellige didaktiksyn?

Endvidere vil jeg diskutere didaktisk praksis i forbindelse med målstyring, progression, motivation m.v. ud fra eksempler i artiklerne af Bundsgaard, Misfeldt & Tamborg samt Dolin og dernæst sammenfatte diskussionen i nogle hovedpunkter.

Med musikfaget som eksempel vil jeg diskutere progression i læringsmålene samt specifikke læringsmål over for helhedsorienterede mål og i den forbindelse, hvorvidt målstyring er relevant i forhold til musikalske færdighedsmaal.

Artiklen afsluttes med en samlet konklusion.

## Læringsmålstyring, kompetence og dannelse

Jeppe Bundsgaard opfatter sig selv som dannelsesdidaktiker og fortaler for FFM. Rationalet bag denne position er, at intentionen med FFM ifølge Bundsgaard kan forstås i forlængelse af Klafkis kritisk-konstruktive didaktik. Argumentationens omdrejningspunkt er, hvordan Klafkis begreber kan oversættes til dansk sprog og dansk uddannelseskontekst.

Først vil jeg rette mig mod Bundsgaards oversættelse af "Fähigkeit" til kompetence. Grunert (2012) giver mange eksempler på, at "Kompetenz" og "Fähigkeit" er nært knyttet til hinanden i tysk sprogbrug. Den gennemgående forklaring er, at kompetence beror på en kombination af flere evner (Fähigkeiten). Et eksempel er Habermas' 'kommunikative kompetence', der foruden den sproglige side beror på evne til interaktion, selvrefleksion og refleksion over den objektive og sociale omverden (ibid., s. 65). Grunert omtaler også "Handlungskompetenz", der foruden kognitive evner også har sociale og personlige dimensioner (ibid., s. 73). Begrebet minder om det danske begreb handlekompetence, der er udviklet inden for miljø- og sundhedspædagogik (Jensen & Schnack (red.), 1993). Handlekompetence beror på viden, forståelse, handleerfaringer samt vilje og evne til at anvende disse inden for et givet handlerum. Der er tydelig resonans mellem handlekompetence og Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesideal om myndighed. Grunerts eksempler viser, at mens "Fähigkeit" forstås som fx kognitive eller andre specifikke evner, er kompetence, handlekompetence m.v. i en dannelsesteoretisk optik komplekse udtryk for en kritisk og problemløsende tilgang. Grunert skelner imidlertid klart mellem kompetence og dannelse. Kompetence er rettet mod problemløsning, mens dannelse som overordnet begreb beskriver menneskets verdens- og selvforhold (Welt- und Selbstverhältnissen) i en overgribende sammenhæng (Grunert, 2012, s. 76).

Bundsgaard spørger, om FFM er et opgør med Klafki, men argumenterer selv for det modsatte. Bundsgaards læsning af Klafki søger belæg for, at den kritisk-konstruktive didaktiks formål også er at uddanne til erhvervslivet, eller som Bundsgaard skriver: "Skolen er for livet og for (livet i) erhvervslivet" (Bundsgaard, 2016, s. 92). Her vil jeg lægge mere vægt på, hvordan Klafki definerer kategorial dannelse som en funktion af den dobbeltsidige åbning (Klafki, 2005, s. 115ff). Dannelsesprocessen forstås som principielt uafsluttet:

*... et formidlingsforhold, der altid holdes åbent fremad mellem 'subjekt' og 'objekt', altså en aktiv tilegnelsesproces, i hvilken den historiske virkelighed 'åbner sig' for det sig dannende menneske, bliver tilgængelig, forståelig, mulig at kritisere, foranderlig, og i hvilken subjektet samtidigt åbner sig for den historiske virkelighed.* (ibid., s. 115)



Bundsgaard er imidlertid ikke alene om den pragmatiske bestræbelse på at forene kompetence og dannelse. Den tyske pædagogiske filosof Dietrich Benner advarer mod "at sammenblande almen teori om dannelse med skolens dannelsesbidrag, idet begge fænomener i så fald ville reduceres" (citeret i Oettingen, 2016, s. 18). Benner (2012) foreslår at bygge bro mellem dannelse og kompetence ved at udpege to overordnede dannelsesstandarder. Den ene, fortolkningskompetence, drejer sig om at forholde sig reflektivt til verden, ud fra hvordan den erfares, såvel som hvordan den teoretisk beskrives og forklares. Den anden, deltagelseskompetence, handler om at kunne omsætte og anvende sin viden fra forskellige fagområder på en kompetent og ansvarlig måde. Benners to overordnede dannelsesstandarder betegner således overordnede mål og ikke specifikke læringsmål (som i FFM). Benners fortolkningskompetence og deltagelseskompetence kan – lige som 'Handlungskompetenz' – forstås i forlængelse af Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori. Benner beskriver med sin teori om dannelse gennem en uddifferentieret humanitet (dvs. gennem det, der er fælles for mennesker), hvordan dannelse beror på en række fælles menneskelige praksisser: etisk, politisk, økonomisk, æstetisk, pædagogisk og religiøs praksis.

En tydeligere og mere radikal distinktion mellem dannelse og kompetence viser sig, hvis man tager udgangspunkt i dannelsesbegrebets genese, hvor fokus ikke kan begrænses til skolen i moderne forstand. Frederik Pio (2012) tilføjer med reference til Heidegger et kritisk perspektiv på Klafkis kategoriale dannelse. Hos Klafki står mennesket *over for* verden, og der etableres et møde gennem den dobbeltsidige åbning. Det indebærer, at mennesket bliver dannet til myndighed gennem reflektiv autonomi, dvs. som udskilt fra verden (Pio, 2012, s. 282). Den dobbeltsidige åbning kan set i dette perspektiv ikke fuldbyrdes, men må – med Klafkis ord – være principielt uafsluttet. Set fra Heideggers perspektiv må den dobbeltsidige åbning, mener Pio, omtolkes til 'uskjulthed' (Aletheia), dvs. en åbenhed mellem menneske og verden (menneskets væren i verden), der er en forudsætning for enhver dannelse.

Pio argumenterer med Heideggers udlægning af Platons hulelignelse for en radikal distinktion mellem kompetence og dannelse:

*Heidegger trækker på denne hulelignelse, fordi den ... fastholder sondringen mellem sandhed som overensstemmelse (ontisk) overfor sandhed som uskjulthed (ontologisk). Sandhed som overensstemmelse er huleboernes ontiske opfattelse af verden ud fra skyggebildernes repræsentationer (eller som modellering af verden) inde i hulen. Sandhed som uskjulthed handler om huleboerens undslippelse til verden uden for hulen, der igen for Heidegger er et billede på menneskets tilbagegang til en væren-i-verden, hvorfra fænomener kan afdækkes. (Pio, 2012, s. 286)*

Set fra denne position er repræsentationer eller modellering af verden kompetencetænkningens sandhedsbegreb, mens dannelse beror på sandhed som uskjulthed. Kompetencer bliver dermed udtryk for et teknisk rationale, mens dannelse er udtryk for et eksistentielt, og disse rationaler peger i hver sin retning. Set i dette lys får Bundsgaards læsning af Klafki karakter af legitimering af - snarere end et grundlag for - læringsmålstyret undervisning.

Bundsgaard afslutter sin diskussion af dannelse vs. kompetence med at konstatere, at forskelle mellem mastergruppens definition af kompetence og andre "mere nuancerede, indsigtsfulde" definitioner er uinteressante, fordi "FFM ikke er en teoretisk tekst, men en praktisk, hvor det der tæller, er hvad den gør og resultater i, mere end hvad det var meningen at den skulle gøre" (Bundsgaard, 2016, s. 93). Med denne konklusion bliver diskussionen om, hvilke intentioner der ligger bag FFM, afmonteret. Det må dog fastholdes, at det er vigtigt at kunne diskutere FFM som (ministeriets) udtryk for en intenderet læreplan, der implicerer bestemte opfattelser af skolens fag, læring, undervisning – og altså også af kompetence.

Mastergruppen for forenkling af Fælles Mål definerede kompetence som "den bevidste evne til at anvende viden og færdigheder i en given kontekst, eksempelvis i videre læring, i arbejde eller studier" (Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål, 2013, s. 2). Det centrale begreb, "at anvende", sigter hverken højt eller lavt rent taksonomisk, hvilket måske kan forklares ved, at "Mastergruppen anbefaler, at forenklede Fælles Mål formuleres som normalmål, der bygger på det gennemsnitlige forventningsniveau for et klassetrin" (ibid., s. 4). På den anden side bliver det præciseret, at kompetence omfatter følgende aspekter:

- *Handlerummet. Det vil sige, i hvilke typer af fortsat læring, arbejde og studier viden og færdigheder kan bringes i spil. Hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed vil der være i disse sammenhænge?*
- *Samarbejde og ansvar. Det vil sige, i hvor høj grad man kan varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde. Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?*
- *Læring. Det vil sige, i hvor høj grad man kan tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling.* (ibid., s. 3)

Der er således tale om et potentielt omfattende kompetencebegreb, der sigter mod, at man kan tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling. Begrebet 'handlekompetence' klinger med i baggrunden lige som den dannelsesteoretiske idé om myndighed; men det står mærkeligt i modsætning til den fragmentering, som er de specifikke læringsmåls akilleshæl.

En foreløbig konklusion vedrørende forholdet mellem begreberne 'kompetence' og 'dannelse' er, at forsøg på en forening af begreberne tenderer mod – eller måske har til formål – at sløre deres betydninger. Ikke mindst i forbindelse med undervisning og uddannelse er 'kompetence' inden for de seneste 15-20 år blevet nært forbundet med *accountability*, mens almen dannelse som begreb er blevet tiltagende diffust. Det er fx ikke klart, hvordan skolens dannelse, herunder dannelse i fagene, og almen dannelse, herunder subjektets dannelse, forholder sig til hinanden (Oettingen, 2016, kap. 1). Derfor kommer brugen af begreberne kompetence og dannelse nemt til at dække over, at begreberne både i teori og praksis implicerer forskellige opfattelser af didaktiske mål og formål. Mit synspunkt er, at det er nødvendigt fortsat at kunne skelne kompetencebeskrevet og dannelsesorienteret didaktik fra hinanden.

## Læringsmål i praksis

I demonstrationsskoleprojektet *Digitalt understøttede læringsmål* er det digitale værktøj *Målpilen* udviklet til at understøtte såvel planlægning som evaluering af undervisningen. Bundsgaard peger på skismaet mellem fleksibilitet og fastlåsthed, som har været centralt i kritikken af FFM (Bundsgaard, 2016, s. 103). På den ene side referer Bundsgaard lærerne for at sige, at målene i FFM bidrager til at sætte retning og fokusere lærerne og på den anden side, at det ligger lærerne på sinde at kunne gribe en pludseligt opstået mulighed og gå en helt anden vej.

Det er derfor yderst relevant, når Morten Misfeldt og Andreas Tamborg – også med henvisning til *Målpilen* – spørger, hvordan åbent arbejde, der lægger vægt på usikkerhed og mange værdifulde læringsmuligheder, kan kombineres med en øget opmærksomhed på elevers læring. (Misfeldt & Tamborg, 2016, s. 113) Forfatterne skriver, at "Forenklede Fælles Mål lægger op til en øget detaljstyring af elevernes læring, samtidigt med at lærere i stigende grad frisættes til at planlægge og styre undervisningens konkrete aktiviteter" (Ibid.). Det sidste lyder umiddelbart, som om der skulle være tale om større frihed for læreren, end der tidligere har været. En mere oplagt konsekvens af detaljstyring er efter min opfattelse, at den danske tradition for metodefrihed er under pres, fordi læringsmål – som også Dolin gør opmærksom på – kan føre til en præstationskultur, hvor målene risikerer at blive styrende for undervisningens aktiviteter.

Misfeldt og Tamborg giver et interessant eksempel fra projektet *Digitalt understøttede læringsmål* på en lærers arbejde med *Målpilen* og læringsmål i matematikundervisning i 6. klasse.

Eleverne skulle arbejde med koordinatsystemer i spillet "sænke slagskibe". Det tog imidlertid en uventet drejning, fordi eleverne blev meget optaget af at

udvikle 'matematiske' innovationer i spillet i stedet for blot at spille som anvist. Læreren anerkendte elevernes strategi og besluttede derfor at tilpasse sin forestilling om, hvad der udgjorde tegn på læring, men han var usikker på, om det nu også var legitimt.

Evnen til at ændre strategi som underviser er anerkendt som et træk, der karakteriserer god undervisning. Som det fremgår af casen, var det undervisningens snævre fokus på læringsmål, der i dette tilfælde fik læreren til at betragte sin ændrede strategi som en fejl i forhold til *Målpilen*.

I deres analyse af denne case diskuterer Misfeldt og Tamborg forholdet mellem faste og fleksible mål, og de betoner lærerens evne og frihed til at påtage sig et professionelt ansvar for situationen – og altså ændre målet i overensstemmelse med, hvordan situationen udvikler sig.

Analysen er nu, at lærerens autonomi kommer til udtryk gennem hans evne til at omsætte eksterne mål til interne i undervisningen. Misfeldt og Tamborg benytter her begrebet "didaktisk transposition" til at forklare, hvordan eksternt fastsatte mål "transponeres" til interne mål, dvs. læreren tilpasser målet til den aktuelle situation. Men hvis ret skal være ret, var det jo ikke så meget læreren som eleverne, der udviste autonomi, og læreren der tilpassede *sin forestilling* om målene til situationen.

Analysen af denne case kunne derfor også have været, at den intenderede læreplan aldrig er identisk med den realiserede<sup>2</sup>, og at den professionelle lærer derfor må være parat til at foretage ændringer, som gør det muligt at opfylde de overordnede mål for undervisningen.

Her er det nærliggende at minde om Klafkis opfattelse, at:

*Undervisningsplanlægning i den her repræsenterede betydning kan aldrig være mere end et åbent udkast, der skal kvalificere læreren til reflekteret organisation, stimulering, understøttelse og vurdering af læreprocesser og interaktionsprocesser, altså til at handle fleksibelt i undervisningen. Målestokken for en undervisningsplanlægnings didaktiske kvalitet er ikke, i hvilket omfang den reelt afoiklede undervisning svarede til planen, men derimod om planlægningen muliggjorde en didaktisk begrundelig, fleksibel handlen for læreren og for eleverne muliggjorde produktive læreprocesser, der udgør et – uanset hvor begrænset – bidrag til udviklingen af deres selvbestemmelses- og solidaritetsevne. (Klafki, 2005, s. 301)*

Hvad angår elevernes læreprocesser lever eksemplet fra Misfeldt og Tamborg fuldt op til Klafkis målestok, idet situationen muliggjorde produktive læreprocesser.

Jens Dolin peger på et forhold, der er relevant i denne sammenhæng. Det er nødvendigt at forholde sig til to forskellige betydninger af 'målorientering': Det er dels et curriculumbegreb, som signalerer at curriculum er beskrevet i måltermer, dvs. læringsmål som eleverne skal nå, og dels et motivationspsykologisk begreb (Dolin, 2016, s. 71). I eksemplet med eleverne, der sænkede slagskibe på en innovativ måde, opstod der en konflikt i forhold til den intenderede læreplan, men pragmatisk set går de to betydninger af målorientering snarere op i en højere enhed i den realiserede læreplan.

Dolin fremhæver også forskellen mellem 'mestringsmål' og 'præstationsmål' (Hansen, 2015), som er parallel til en central pointe i musikpædagogisk forskning: Instrumentalelever, der under øvelse fokuserer på musikkens emotionelle meningsindhold frem for at fokusere på at 'performe', vil øve mere effektivt og nå et højere niveau. Med andre ord, hvis man er præstationsorienteret og alene fokuserer på at "slippe levende igennem", når man øver sig, vil man ikke nå samme niveau af musikudøvelse, som hvis man fokuserer på den musikalske helhed og dermed på dybere meningsaspekter under indstuderingen.

Dolin diskuterer desuden en række udfordringer ved målstyringstænkningen: FFM indeholder ikke overvejelser over, hvordan progression i undervisning kan beskrives med tilhørende adækvate evalueringsformer. Lærere og elever skal orientere sig mod specifikke læringsmål med tilhørende tegn på læring, og progressionen i undervisningen kan således kun evalueres ud fra enkeltstående mål + tegn på læring. Carlgren (den indledende artikel i dette bind) foreslår, at elever frem for at blive målt på enkeltfærdigheder skal have adgang til en hel danseskultur med mulighed for at udvikle forskellige færdigheder. Dolin henviser til interviews med lærere, hvor det er tydeligt, at erfarne lærere opfatter det som en del af deres faglighed, at de ud fra en generel forståelse af faglig progression kan opstille delmål for undervisningen og evaluere dem løbende.

Risikoen er, at der kan opstå et A-hold og et B-hold af lærere, fordi

*... for erfarne fagprofessionelle kan øget målstyring gennem nedbrydning i flere og mere præcist formulerede delmål ses som en afprofessionalisering. ... Omvendt kan lærere der er fagligt svagere, bruge målstyringsredskaberne som nyttige støttefunktioner der giver tryk og sikkerhed for et fagligt acceptabelt niveau.*  
(Dolin, 2016, s. 84)

Jeg deler Dolins bekymring, og jeg vil desuden pege på videre konsekvenser, nemlig at tilrettelæggelse af undervisning ud fra fikserede mål kan føre til en afprofessionalisering ikke bare af den enkelte lærer, men af professionen som sådan, fordi målstyringen vil være rammesættende både for undervisning,

sensorvirksomhed og læreruddannelse. Det vil over tid radikalt kunne ændre forestillingen om den professionelle lærer som én, der kan tage ansvar for sin egen professionelle udvikling og medansvar for fagets udvikling.

Sammenfattende optræder begrebet 'mål' i forskellige sammensætninger og med forskellige betydninger i de tre artikler. Begreberne om mål falder i forskellige kategorier, afhængigt af på hvilket niveau de intenderes, praktiseres og opleves:

- Målstyring og læringsmålstyring: Didaktologisk niveau, som i denne sammenhæng er ekspliciteret i centrale dokumenter.
- Mål, læringsmål, målorientering og mål for undervisning: Didaktisk niveau, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning.
- Mestringsmål og præstationsmål: Elevernes oplevede niveau.

Læringsmålstyret undervisning indebærer, at lærere og elever skal orientere sig mod de samme eksternt fastsatte forståelser af mål. Jo mere specifikke og operationelle målene er, des lettere vil det være for lærere og elever at orientere sig mod det, der siden skal kunne iagttages og måles som lært. Dette er Hatties rationale som tidligere omtalt.

Bundsgaard skriver, at forskerne i arbejdet med Målpilen forsøgte sig med at bruge begreberne 'målbevidst' og 'målorienteret undervisning', fordi "[p]roblemet med begrebet 'målstyring' var og er at det kan give en opfattelse af automatik og teknokratisering" (Bundsgaard, 2016, s. 101). Forskerne accepterede på den anden side, at lærere kan navigere efter tegn på læring, som - evt. via en didaktisk transposition - er udtryk for en operationalisering af de centralt fastsatte mål. Senere i artiklen vil jeg vende tilbage til spørgsmålet, hvorvidt det er meningsfuldt at styre efter læringsmål ved hjælp af tegn på læring.

De didaktiske kategorier mål, formål, indhold og metode har forskellig status i læringsmålstyret og dannelsesorienteret didaktik. I dannelsesorienteret didaktik (Klafki, 2005) er indholdskategorien primær, mens metodekategorien er sekundær<sup>3</sup>, og i læringsmålstyret didaktik er det lige omvendt. Den didaktiske model for FFM omfatter ikke indhold som en selvstændig kategori, fordi kompetencebeskrivelsen som overordnet mål træder i stedet. Som det er fremgået af den ovenstående diskussion af forholdet mellem kompetence og dannelse, kan formålet med kompetence forstås som uddannelse til erhverv og professioner, mens dannelse er et eksistentielt anliggende.

## Læringsmålstyring i musikfaget?

Musikfaget er til forskel fra de fag, der omtales i de andre artikler, ikke et prøvefag i det obligatoriske forløb i folkeskolen. Af samme grund er der (bortset fra forsøg med musik som valgfag) ikke udviklet en evalueringspraksis i musik som fag i folkeskolen, men der er dog tradition for prøver i musik i andre sammenhænge. I Danmark findes afsluttende prøver i gymnasiet og i læreruddannelsen samt både optagelsesprøver og afgangseksaminer på universiteterne og konservatorierne. Men netop fordi der ikke er udviklet en evalueringspraksis i musik som alment fag i folkeskolen, er fagkulturen præget af mestring frem for præstation.

I *Vejledning for faget musik* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014) er faget beskrevet i tre overordnede dimensioner, en kunstnerisk, en videnskabelig og en håndværksmæssig. Hermed antydes musikfagets kompleksitet, og faget er af flere grunde nærmest umuligt at beskrive udtømmende:

- Musik er et kulturfag, hvor stofområdet ekspanderer i takt med nye genrer og stilarter, ny teknologi, globalisering og musikkens samfundsmæssige betydninger (Nielsen, (red), 2010). En udtømmende eller bare nogenlunde dækkende beskrivelse af faget kan derfor ikke indpasses i specifikke læringsmål, og forsøg på dette risikerer at reducere faget til en række kulturteknikker.
- Musik omfatter dimensioner af mening, der er specifikke for faget, og som ikke restløst kan beskrives sprogligt (Nielsen, 1998, kap. 4 om musik som et mangedimensionelt og dybt meningsunivers).

Selv om nogle former for faktuel viden og enkle færdigheder i musik ville kunne beskrives i målbarhedstermer, er centrale og fundamentale aspekter af musikfaget kun mulige at lære og evaluere helhedsorienteret.

Et eksempel er vanskeligheden ved at beskrive undervisning og læring i korsang. Selve det at synge er så kompleks en færdighed, at det ikke uden videre kan forklares, og verbal instruktion er i mange tilfælde virkningsløs<sup>4</sup>, eller det kan føre til fejllæring. Dette gælder delvist også andre kropsligt forankrede færdigheder som fx cykling og svømning. Musiklæreren må forsøge at formidle sin personlige og professionelle kundskab om korsang, og i mange tilfælde kan det kun lade sig gøre uden sprogets forstyrrende mellemkomst. Af samme årsag kan korsang ikke nedbrydes i videns- og færdighedsmål på en sådan måde, at læreren, eleverne og forældrene kan se selve læringsprocessen for sig og siden evaluere den. Forsøg på at beskrive færdigheden som tegn på læring vil kun kunne omtale visse aspekter af færdigheden og dermed ikke den helhed, som man egentligt forstår ved korsang.

Elevpræstationer i musik – ikke mindst sang! – kan være meget personlige<sup>5</sup> og derfor vanskelige at beskrive og vurdere entydigt. Ikke desto mindre er der inden for musik (og andre kunstfag) udviklet en fagspecifik terminologi, som undervisere og censorer inden for den samme musikalske kultur anvender med en stor grad af enighed om betydningen af begreberne. Eksempler på dette er at være 'grounded' i sit musikalske udtryk, at synge med klangen 'i masken' eller at udtrykke 'musikerskab' – alle faginterne og vanskeligt definerbare begreber. Musikfaget er beskrevet i tre kompetenceområder: Musikudøvelse, Musikalsk skaben og Musikforståelse, der alle er gennemsyret af en indforstået sprogbrug (se Figur 1).

Kompetenceområde	Efter 2. klassetrin	Efter 4. klassetrin	Efter 6. klassetrin
<b>Musikudøvelse</b>	Eleven kan deltage opmærksomt i sang, spil og bevægelse	Eleven kan deltage opmærksomt i sang, spil og bevægelse med bevidsthed om egen og andres rolle i musikalsk udfoldelse	Eleven kan udfolde sig selvstændigt i sang, spil og bevægelse
<b>Musikalsk skaben</b>	Eleven kan deltage eksperimenterende i musikalske aktiviteter	Eleven kan udtrykke sig skabende i musikalske aktiviteter	Eleven kan arrangere og komponere musikalske udtryk
<b>Musikforståelse</b>	Eleven kan lytte til og udtrykke sig om musik	Eleven kan lytte opmærksomt til og udtrykke sig varieret om musik	Eleven kan lytte opmærksomt til og udtrykke sig varieret om musik fra forskellige genrer, kulturer og perioder

Figur 1. Musikfagets kompetenceområder som beskrevet i FFM. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016)

Man kan med rette spørge, hvad det egentlig vil sige "at deltage opmærksomt i sang, spil og bevægelse". Mål for en elevs opmærksomhed kan udtrykkes på mange forskellige måder, og lærere vil ofte tolke elevens opmærksomhed på forskellige måder og med forskellige didaktiske konsekvenser.

Mange af diskussionerne bag udformningen af FFM i musik hænger sammen med vanskeligheden ved at beskrive fagets identitet på en sammenhængende og helhedsorienteret måde inden for matrixen<sup>6</sup>. Opdelingen i klart afgrænsede læringsmål leder uundgåeligt til fragmentering, men der var i musikgruppen en vis optimisme mht. læreres evne til selv at udfylde de blinde pletter.



Kompetencemålene for musik på 2., 4. og 6. klassetrin beskriver progression på forskellige måder. I musikudøvelse beskrives progressionen fra *opmærksomhed* på egen deltagelse til øget *bevidsthed* om egen og andres rolle og videre til *selvstændig udfoldelse* i sang, spil og bevægelse. Progressionen siger således intet om, hvordan dette kan iagttages ud fra mere specifikke musikfaglige parametre, og de specifikke læringsmål kan i sagens natur kun beskrive fragmenter. Den fagprofessionelle lærer kan nok vurdere det ud fra egne intentioner og mere eller mindre 'tavse' erfaringer, mens det ville være uhyre vanskeligt at give brugbare almene forklaringer.

Beskrivelsen af progression i musikalsk skaben anvender i højere grad fagterminologi. Progression beskrives som en bevægelse, fra at eleven kan *deltage eksperimenterende*, over at eleven kan *udtrykke sig skabende*, og endelig til at eleven kan *arrangere* og *komponere*. Dette præciseres yderligere i læringsmålene, selv om det er vanskeligt at give en nærmere definition af 'musikalsk skaben' som fænomen.

I musikforståelse beskrives progressionen på de første to trin som en stadig øget kompleksitet i elevens evne til at udtrykke sig om musik, mens tredje trin alene specificerer den musikfaglige variation.

Fra et musiklærerperspektiv kan der udmærket være tale om klar progression i musikfaget, selv om der er så mange underforståede aspekter, at det vil være vanskeligt for ikke at sige umuligt at forklare for en ikke-fagprofessionel.

Hermed er der anslået et hidtil uberørt problem med læringsmålstyring: At alle fag uanset fagområde og faglig identitet skal beskrives med anvendelse af den samme målstruktur og taksonomi. Et sammenlignende fagdidaktisk grundproblem drejer sig om, hvordan fags identitet og det at "gøre" et fag fremtræder i levet praksis, og dermed hvorvidt forskellige fag kan beskrives med generiske og entydige videns- og færdighedsmål. Et mere overordnet problem er imidlertid, om man overhovedet vil acceptere det rationale, at de vigtigste aspekter af en given færdighed er dem, der er synlige. En forudsætning for Hatties (2009) begreb om synlig læring og synlig undervisning er, at læringsmål både kan beskrives og evalueres som synlige, men kan dette gælde alle typer færdigheder? Denne problemstilling har jeg i en anden sammenhæng diskuteret med musikfaget som eksempel.

I *CURSIV* nr. 7 (Holgersen, 2011) plæderede jeg for en rehabilitering af færdigheder i musik-æstetiske fag som et opgør med 1) den forestilling, at målbarhed er et definerende træk ved færdigheder, og 2) at der skulle være en modsætning mellem kropsligt forankrede færdigheder og kognitive færdigheder. Det gennemgående argument er, at kropsligt forankrede færdigheder må forstås holistisk, fordi fysiologiske, kognitive, kommunikative, enaktive, sociale, emotionelle og eksistentielle dimensioner er sammenvævede. Sådanne færdigheder kan ikke

nedbrydes i testbare delfærdigheder, uden at færdighedens egenart går tabt, fx er en *musikalsk* færdighed forankret både i kropssubjektet, i kulturen og i den handle-mæssige kontekst. Et musikalsk eksempel er, at færdigheder i at spille musik kan variere meget, alt efter om man musicerer alene eller sammen med andre. Færdigheder er med andre ord også distribuerede, og det er derfor en selvmodsigelse, hvis man tester komplekse færdigheder som isolerbare delfærdigheder. Ikke desto mindre er det et mål for professionel musikop-læring (både som musiker og musikunderviser) at kunne anvende sine færdigheder under vidt forskellige forhold. Hvorvidt en musiker eller musiklærer faktisk mestrer dette, er derfor en målestok for professionalisme, men ikke for testbare færdighedsmål.

## Konklusion

Første del af artiklen behandlede forholdet mellem kompetence- og dannelsesorientering i skolen, og konklusionen på denne diskussion er, at det idéhistoriske grundlag for begreberne peger i hver sin retning. De seneste 15-20 års orientering mod samfundsnyttige kompetencer har været forbundet med instrumentalisering og accountability, hvori subjektets dannelse fortoner sig som noget mindre væsentligt. Selv om jeg principielt har sympati for pragmatisk tænkning, vil jeg pege på, at det fortsat er nødvendigt at skelne klart og kritisk mellem kompetence- og dannelsesorientering.

Omdrejningspunktet for alle artiklerne i dette bind er læringsmålstyret undervisning, som diskuteres ud fra mere eller mindre pragmatiske tilgange. Grundlæggende er der ikke noget nyt eller odiøst i at sætte sig mål. Det er nærmest uundgåeligt i den undervisnings-lærings-proces, som lærere og elever er involveret i (Klafki, 2005, s. 315). På den anden side er der faldgruber og begrænsninger forbundet med at lade centralt fastsatte læringsmål være styrende for undervisningen.

Helt overordnet vil det være et tilbageskridt, hvis FFM bliver bestemmende for, på hvilke præmisser dialogen med eleverne finder sted, eller hvis FFM bliver en hindring for, at læreren har det professionelle ansvar for undervisningen og for sin egen professionelle udvikling.

## Noter

- 1 Se også Frede V. Nielsens distinktioner mellem forskellige perspektiver på undervisningen som hhv. den intenderede, observerede, oplevede, mulige og evt. den reflekterede virkelighed (Nielsen, 1999).
- 2 Klafki (2002, s. 292-293) siger dog, at metode i særlige tilfælde også kan have status af undervisningsindhold, nemlig når det drejer sig om "tematikens immanent-metodiske karakter".

- 3 Her trækker jeg på Merleau-Ponty's forståelse, at en bevægelse ikke kan instrueres, men kun udføres som en intentionel akt, "en 'bevægelsesintentionalitet', uden hvilken instruktionen ikke har nogen virkning" (Merleau-Ponty, 1994, s. 57).
- 4 Udtryk som "stemmen afslører ..." dækker over, at personen *er* sin stemme, jf.: per-sonare ~ at lyde igennem. Udtrykket er kendt fra maskekomedien, hvor personen (den dramatiske karakter) lyder gennem masken.
- 5 Jeg var medlem af ministeriets arbejdsgruppe vedrørende udarbejdelse af Forenklede Fælles Mål for musik.

## Referencer

- Benner, D.** (2012). *Bildung und Kompetenz*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bundsgaard, J.** (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag. *CURSIV*, (19), 89-112.
- Dolin, J.** (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. *CURSIV*, (19), 67-87.
- Grunert, C.** (2012). *Bildung und Kompetenz. Teoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen, R.** (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*, 2015(1), 7-23. Lokaliseret 19. juli 2016 på <https://tidsskrift.dk/index.php/mona/article/view/70045>
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Holgersen, S.-E.** (2011). Færdighedsdimensionen. Færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musisk-æstetiske fag. I: E. Krogh & F.V. Nielsen (red), *Sammenlignende fagdidaktik*. *CURSIV*, (7), 119-135. København: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jensen, B.B. & Schnack, K.** (red). (1993). *Handlekompetence som didaktisk begreb: Bind 2. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Klafki, W.** (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (2. udg.). (B. Christensen, oversætter). Aarhus: Klim [Oversat fra *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Auflage), 1996].
- Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål.** (2013). *Master for forenkling af Fælles Mål*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning. Lokaliseret 24. juli 2016 på <http://www.folkeskolen.dk/~8/4/faelles-maal-anbefaling-framastergruppe.pdf>
- Merleau-Ponty, M.** (1994). *Kroppens fænomenologi* (B. Nake, oversætter). Frederiksberg: Det lille forlag. [Oversat fra *Phenomenologie de la perception*, 1945. Editions Gallimard].

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2014). *Vejledning for faget musik*. Lokaliseret 24. juli 2016 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-musik>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2016a). *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen. Vejledning*. Lokaliseret 24. juli 2016 på [http://www.emu.dk/sites/default/files/Inspiration%20til%20arbejdet%20med%20l%C3%A6ringsm%C3%A5l%20i%20undervisningen\\_1.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Inspiration%20til%20arbejdet%20med%20l%C3%A6ringsm%C3%A5l%20i%20undervisningen_1.pdf)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.** (2016b). *Musik. Fagformål for faget musik*. Lokaliseret 24. juli 2016 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Musik%20-%20januar%202016.pdf>
- Misfeldt, M. & Tamborg, A.L.** (2016). Læringsmålstyret undervisning og målforståelser – Statistiske og dynamiske mål. *CURSIV*, (19), 113-136.
- Nielsen, F.V.** (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. udg.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F.V.** (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium. Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. (Arbejdsrapport nr. 14, 1999, Udviklings- og forskningsprogrammet Skolefag, læring og dannelse). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, F.V.** (red). (2010). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010: Bind 2. Musikpædagogiske studier DPU*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Oettingen, A.v.** (red). (2016). *Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag*. Lærerbiblioteket. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pio, F.** (2012) *Bildung – Om forholdet mellem paideia og besindelse hos Heidegger*. I: *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag* (sektion G, s. 277-303). Emdrup: Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Skovmand, K.** (2016). *Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet.** (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*. Lokaliseret 24. juli 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/~9/5/laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolenintroduktion.pdf>

## English summary

### Danish curriculum reform: Learning objectives and competence – or *Bildung* orientation

This article is a response to three articles in the present issue of *CURSIV*, by Jeppe Bundsgaard, Morten Misfeldt & Andreas Tamborg, and Jens Dolin, respectively

discussing learning objective oriented teaching in the subjects of Danish, mathematics and science. The initial discussion, referring to Bundsgaard's article, considers the implications of two different rationales for education: competence and Bildung. The following section refers to all three articles and focuses on the implementation of the Danish curriculum reform on a practical level. The discussion concerns the implications of visible learning and teaching for students' learning and for teachers' professional practice. Finally, music is discussed as a school subject exemplifying a holistic and critical perspective on the curriculum reform. In conclusion, the author points to the necessity of a critical rather than a pragmatic approach to the twin rationales of competence (emphasizing learning objectives) and Bildung at the core of the current curriculum reform.

*Keywords:* curriculum reform in Danish public school, competence vs Bildung orientation, learning objectives, visible learning.

---

## Responsartikel

# Styrer målet eller bliver målet styret i naturfagsundervisningen?

- Kommentar til tre diskussioner om målstyret undervisning

**Af Morten Rask Petersen**

### Resumé

Denne kommentar sammenholder centrale pointer fra tre artikler om læringsmålstyret undervisning i folkeskolen i dette nummer af *CURSIV*. Det drejer sig om Dolins artikel om evaluering (Dolin, 2016), Misfeldt & Tamborgs artikel om rammer for målstyret undervisning (Misfeldt & Tamborg, 2016) og Bundgaard's artikel om dannelse (Bundgaard, 2016). Pointer fra artiklerne sættes i denne kommentar ind i en naturfagsdidaktisk kontekst. Med det eksperimentelle arbejde som udgangspunkt diskuteres styrker og svagheder ved de forskellige pointer. Styrkerne ligger primært i de muligheder, der ses ved at sammenholde alle tre pointer i en større syntese. Svaghederne ligger i, at det kræver tid og indsats at implementere læringsmålstyret undervisning på en ordentlig måde.

*Nøgleord:* kompetencemål, praktisk arbejde, evaluering, dannelse, undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning.

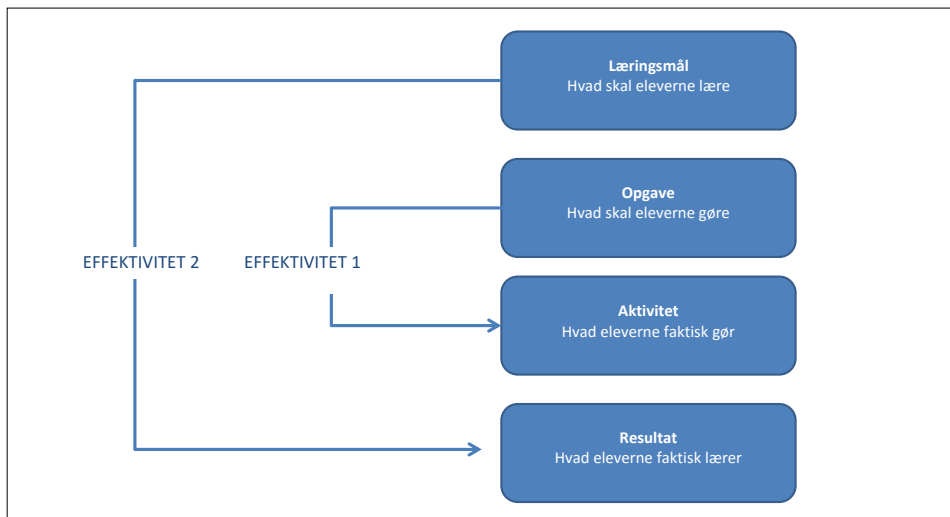
### Introduktion

Det fjerde symposium for sammenlignende fagdidaktik (SFD4) blev afholdt i november 2015. Målet var at se på, hvad de enkelte fagdidaktikker kan bidrage med i forhold til en fælles forståelse af konsekvenserne af den nye bevægelse i retning

af synlig læring og evidensbaseret undervisning inden for uddannelsessektoren. Konkret blev der taget udgangspunktet i den nye målstruktur i folkeskolens *Forenklede Fælles Mål* (FFM). Målet med denne artikel er, med udgangspunkt i tre af artiklerne fra symposiet (Bundsgaard, 2016; Dolin, 2016; Misfeldt & Tamborg, 2016), at tage fat i nogle af de almene problemstillinger i forbindelse med synlig læring og evidensbaseret undervisning og føre problematikken tilbage i fagdidaktikken. Jeg vil således i denne artikel fokusere på, hvad de tre specifikke indlæg i debatten kan have af konsekvenser set fra mit eget fagdidaktiske synspunkt, nemlig naturfagsdidaktikken. Jeg vil indledende kort opridse de problemstillinger, som de tre artikler fremhæver. Efterfølgende vil jeg sætte disse problematikker ind i en samlet naturfagsdidaktisk kontekst med fokus på det praktiske arbejde, som er et væsentligt element i naturfagsdidaktikken. Endelig vil jeg give et bud på en didaktisk ramme, som inden for naturfagsdidaktikken vil kunne rumme de udfordringer og muligheder, der er fremhævet i de tre artikler og denne kommentar.

## Hvor peger de tre artikler hen?

Jeg vil i det følgende afsnit fokusere på nogle af de temaer, der bliver bragt op af hhv. Dolin (2016), Bundsgaard (2016) og Misfeldt & Tamborg (2016). Fokuspunkterne er her udvalgt med henblik på en samlende diskussion af artiklernes pointer set i et naturfagsdidaktisk perspektiv. For at få en fælles ramme for de tre artiklers fokuspunkter sættes disse punkter ind i en analyseramme for det praktiske arbejde. En sådan ramme er givet af Millar, Tiberghien & Le Maréchal (2002) (Figur 1).



Figur 1: De to effektivitetsniveauer i praktisk arbejde (efter Millar et al., 2002)

Her sættes det praktiske arbejde i naturfagene ind i en dobbelt effektivitetsramme, hvor der på den ene side skeles til, om eleverne gør det, der forventes, at de gør (effektivitet 1), mens der på den anden side skeles til, om eleverne lærer det, der forventes, at de lærer (effektivitet 2).

## **Jens Dolin – præstationsmål og mestringsmål samt evaluering**

Dolin (2016) fremhæver to forskellige typer af mål, som eleverne selv kan have i forhold til undervisningen. Disse mål er henholdsvis præstationsmål og mestringsmål. Dolin (2016) forstår præstationsmål som et mål om at demonstrere en evne eller at undgå at demonstrere en manglende evne. Dolin (2016) henviser til, at sådanne præstationsmål kan blive styrende for eleverne, såfremt der i undervisningen ikke fokuseres på andre evalueringsformer end dem, der stringent går efter målopfyldelsen. Med mestringsmål mener Dolin (2016) derimod at målet for den enkelte elev er en dybere forståelse og dermed mestring af det som eleven arbejder med. Elever orienteret mod mestringsmål vil ofte kunne tage andre relevante veje end de formelt opsatte læringsmål. Når læringsmålene skal evalueres, vil der således være en fare for, at et strengt fokus på fragmenterede læringsmål vil føre til en fokusering på præstationslæring frem for på mestring af det lærte. Ifølge Dolin (2016) vil en undgåelse af dette kræve, at der indføres nye evalueringsformer, som kan fange de generiske kompetencer, der udfoldes gennem mestringsmålene. Dolin (2016) påpeger at der i øjeblikket ikke findes tilstrækkeligt dokumenterede formative evalueringsmåder, som tilbyder både validitet og pålidelighed i forhold til at diagnosticere og stilladsere elevernes læring i selve læreprocessen. Og ikke før sådanne instrumenter er til stede og er blevet implementeret, vil en mestringsmåltilgang til læringsmålene være et realistisk udbytte. Erfaringer fra projektet Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science (SAILS) viser, at en sådan implementering i praksis kan være overordentlig vanskelig selv for garvede lærere (Petersen, 2015).

## **Jeppe Bundsgaard – er der plads til dannelsen?**

I sin debat af FFM tager Jeppe Bundsgaard kritisk stilling til den læringsmålstyrede tilgang til faget dansk og konsekvenserne af denne tilgang både i forhold til dannelsesmålet faget dansk og til skolen som et hele. Bundsgaard (2016) lægger i sin debat op til en dannelses-tænkning, der læner sig meget op ad kompetencetænkningen. Forenklet sagt ligger dannelsen indlejret i den samlede mængde af kompetencer, som eleven opnår. En sådan tilgang til dannelse kan

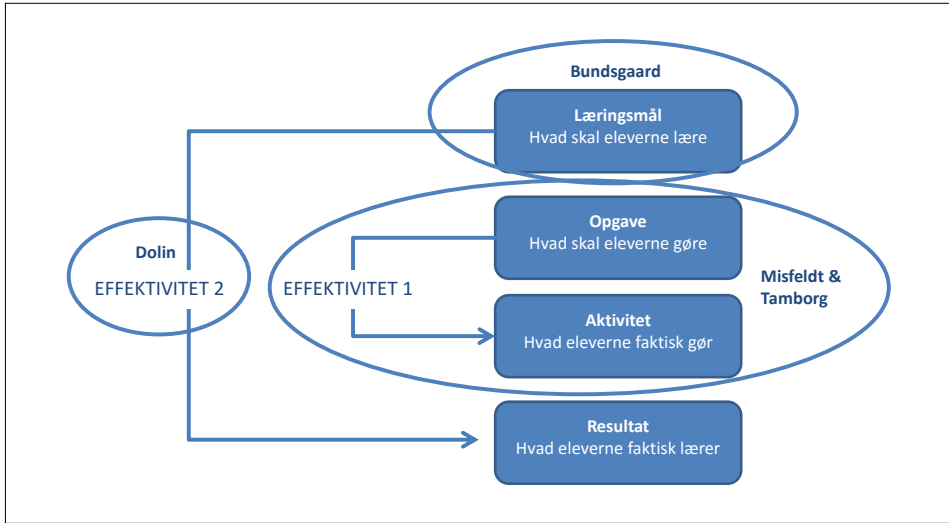


naturligvis diskuteres og holdes op mod andre dannelsessyn og dermed give andre konklusioner i forhold til anvendelsen af læringsmål. En sådan diskussion er dog uden for rammerne af denne kommentar. Som ramme for en diskussion af læringsmålsstyring er kompetencetænkningen af dannelse et glimrende udgangspunkt. Bundsgaard (2016) fremhæver gennem dette dannelsessyn, at det er en streng nødvendighed, at elevernes udbytte af undervisningen netop er kompetencer og ikke blot viden og færdigheder fra en fragmenteret kontekst. Og heri ligger også hans kritik af udviklingen og manglen på operative definitioner i FFM, hvor han gennem deltagelsen i udviklingsarbejdet er blevet bekendt med rammefaktorer, der vanskeliggør et sådant højere mål om dannelse. På denne vis lægger Bundsgaard sig på linje med Dolin (2016) i ønsket og håbet om en kompetencebaseret læring hos eleverne, men samtidig også med frygt for, at det i praksis ikke sker.

## **Misfeldt & Tamborg – plads til forandring**

Det er netop spændingsfeltet mellem håbet om kompetencebaseret læring hos eleverne og frygten for, at den ikke realiseres, der adresseres i artiklen af Misfeldt & Tamborg (2016). Udgangspunktet er dilemmaet mellem på den ene side et ønske om mere elevstyret målsætning gennem åbne øvelser og på den anden side en stærkt curriculumstyret undervisning, der ned i detaljen har fokus på enkelte punkter af elevernes læring. Misfeldt & Tamborg (2016) viser gennem et eksemplarisk forløb, hvorledes muligheden for at skifte mellem disse to perspektiver faktisk er eksisterende. Samtidig problematiseres denne mulighed, idet eksistensen af muligheden ikke nødvendigvis medfører, at den anvendes i et større omfang. På den måde er Misfeldt & Tamborg (2016) enige med Dolin (2016) og Bundsgaard (2016) i, at der er mulige positive perspektiver i indførelsen af FFM, men at der også er faldgruber.

Med denne korte gennemgang af de tre perspektiver på læringsmål og FFM vil jeg kort opsummere de enkelte fokuspunkter fra forfatterne og dermed redegøre for min placering af forfatternes syn i den naturfagsdidaktiske rammemodel (Figur 2).



Figur 2: De tre diskuterede artiklers placering i rammen for praktisk arbejde

Dolins (2016) fokuspunkt ligger i manglen på valide og pålidelige evalueringsformer og dermed i en kritik af kriterierne for en effektivitet 2. Bundsgaards (2016) fokuspunkt ligger primært i selve konstruktionen af læringsmålene, og på hvorvidt disse reelt bliver løftet til kompetencemål, der kan understøtte en personlig dannelse hos eleverne. Endelig ligger fokuspunktet for Misfeldt & Tamborg (2016) i forholdet mellem, hvad eleverne skulle gøre, og hvad eleverne faktisk gør. Deres synspunkter placeres derfor i rammerne for en effektivitet 1.

Fælles for de tre artikler er det optimistiske syn, at hvis de respektive fokuspunkter adresseres på en fornuftig måde, kan den læringsmålstyrede undervisning føre til meget kompetente elever. Samtidig er der dog også frygten for, at hvis ikke det er noget, der bliver gjort fuldt og helhjertet, så er der risiko for, at den målstyrede tilgang til undervisningen og elevernes læring kan skade mere, end den gavner, i forhold til at gøre eleverne kompetente.

## Naturfagsdidaktiske perspektiver på de tre indlæg

Som nævnt i indledningen vil jeg i første omgang føre perspektiverne fra de tre artikler ind i et naturfagsdidaktisk perspektiv med fokus på det eksperimentelle arbejde. Netop det eksperimentelle arbejde er en grundlæggende del af at arbejde med naturfagene (Lunetta, Hofstein & Clough, 2007). Tidligere har denne arbejdsform ofte ukritisk været anvendt i form af såkaldte kagebogsøvelser, hvor eleverne følger en instruktion med nøje fastlagte procedurer, metoder og materialer. En sådan tilgang bliver ofte refereret til som "hands-on øvelser", mens kritikken af disse går på, at begrænsningen netop ligger i, at det ikke bliver til

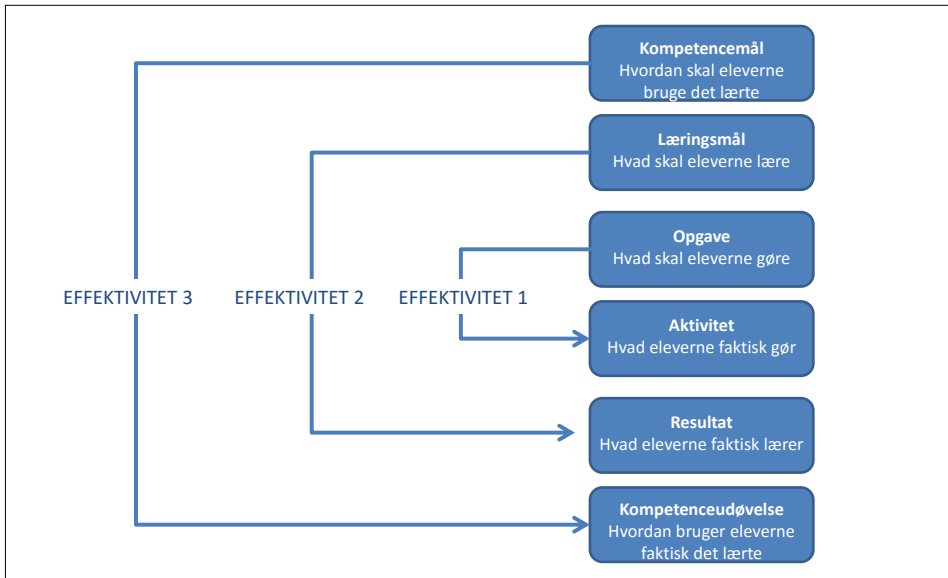
mere end bare "hands-on" (Hodson, 1990). Såfremt eleverne ikke også får "minds-on" i det praktiske arbejde, vil eleverne sandsynligvis ikke lære noget af øvelserne (Lunetta et al., 2007). Set i dette perspektiv giver kompetencefokuseringen i den målstyrede undervisning rigtig god mening.

Misfeldt & Tamborg (2016) viser med deres eksempel netop, at det kan lade sig gøre at kompensere for en stramt målstyret undervisning og lade eleverne drage ud i deres egne undersøgelser af de problematikker, de selv finder i det, de arbejder med. Dette kræver dog både kompetente lærere og kompetente elever, for at der kommer et udbytte ud af en sådan rejse, som står mål med den målstyrede tilgang. En sådan kompetence er næppe altid til stede hos eleverne, ligesom netop naturfagene med deres abstrakte tænkning og de anvendte metoder kan være yderst vanskelige at tilegne sig på egen hånd (Winsløw, 2006).

## **Vidensmål eller kompetencemål**

Der ligger således to problematikker indlejret i kompetencetænkningen, som kunne udfoldes yderligere. For det første er der spørgsmålet om, hvorvidt de opstillede læringsmål bliver reelle kompetencemål, eller om de blot forbliver vidensmål i forklædning. Såfremt målene skal være målbare, er der, som Dolin (2016) skriver, et stort behov for at have nogle måleinstrumenter, der kan fange netop dette. Såfremt man stadig vil anvende de samme målemetoder, vil det som konsekvens have, at man bliver ved med at måle på det samme som tidligere – altså viden. Og dermed er der ikke længere tale om reelle kompetencemål. For det andet er der spørgsmålet om elevernes indsats i forhold til at opfylde reelle kompetencemål. Det vil i en kompetencemåltænkning netop ikke længere være tilstrækkeligt, at eleverne kan gennemføre en hands-on øvelse i naturfagene. Et kompetencemål som læringsmål vil betyde, at eleverne er tvunget til også at have minds-on for at kunne opfylde målet.

For at uddybe den første problematik vedrørende målenes kvalitet vil det være givtigt at se på den metodiske referenceramme, som de tre indlæg tidligere er blevet sat ind i (Figur 1 og 2). I bund og grund indeholder denne ramme ikke noget, der eksplicit adresserer elevernes kompetencer. Såfremt det netop er kompetencerne, der er i fokus, kan en udvidelse af rammen gøre den mere fyldestgørende.



Figur 3: En udbygning af rammen for praktisk arbejde med et yderligere effektivitetsniveau for kompetence (efter Petersen, 2016)

I Figur 3 er der lagt et yderligere lag oven på de tidligere effektivitetsniveauer, idet der med det nye lag er fokus på, hvordan eleverne handler med og behandler en tidligere opnået viden. Der er således i Figur 3 sat en kompetencereferenceramme på med sit eget effektivitetsniveau.

En sådan ny ramme tydeliggør Dolins (2016) pointe om, at der er brug for nye evalueringsformer. Der er netop ikke længere tale om, at man skal måle det, man tidligere har målt da man i effektivitet 3 måler man på noget nyt. I dette tilfælde vil det være de fire naturfaglige kompetencer, som FFM er opbygget omkring, nemlig: i) undersøgelseskompetencen, ii) modelleringskompetencen, iii) perspektiveringskompetencen og iv) kommunikationskompetencen. Jeg vil senere i denne kommentar vende tilbage til, hvordan en didaktisk ramme for udførelsen og evalueringen af disse kompetencer kan se ud.

## Lineære og ikke-lineære tilgange til mål og aktivitet

En anden drejning, som udvidelsen i Figur 3 giver, er den ikke-lineære tilgang til modellen, som jeg her vil uddybe. Et argument for den målstyrede undervisning er naturligvis at gøre målene for elevernes arbejde mere tydelige. I forbindelse med brugen af praktisk arbejde i naturfagene har dette ikke altid været tilfældet. Man har kunnet observere, hvordan lærere, ofte ukritisk, har brugt en øvelse uden at være klar over, hvad det egentlige mål med øvelsen var (Lavonen, Jauhiainen, Koponen & Kurki-Suonio, 2004), ligesom man har kunnet observere lærere, der

anvendte det praktiske arbejde vel vidende, at der fra lærerens side ikke var andet mål med øvelsen end en adspredelse i det daglige arbejde (Abrahams & Millar, 2008). Wølhk (2016), viser i et case studie en lærer, der med en meget pragmatisk holdning sætter sin egen uændrede undervisning ind i den ramme, der er udstukket af ministeriet. Der bliver på den måde tale om at "hakke mål af" i forhold til de øvelser, som læreren har valgt. Det er en sådan tilgang, jeg benævner ikke-lineær, idet det bliver målet, der tilpasses aktiviteten frem for det omvendte, som det er intentionen med målstyret undervisning. Set i forhold til Figur 1 giver det en skævhed i tilgangen, hvor effektivitet 2 bliver indlejret i effektivitet 1 frem for at stå som et højere mål. Ved at lægge kompetencelaget og effektivitet 3 på modellen (Figur 3) bliver det praktiske arbejde frigjort i forhold til læringsmålet. Som i eksemplet fra Misfeldt & Tamborg (2016) er der nogle rammer, hvor læringsmålet i forhold til effektivitet 3 giver mulighed for at gå væk fra den stramme styring i retning af et vidensdefineret læringsmål og over til at fokusere på mere fagspecifikke eller generiske kompetencer. En sådan rammesætning vil netop også give rum til den dannelsesænkning, der ligger bag artiklen af Bundsgaard (2016). For lærerne findes der dermed en rammesætning for, hvorledes målene kan blive til de ønskede reelle kompetencemål.

## Indsatsen for egen læring

Det leder dermed hen til den anden problematik, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt eleverne vil løfte sig ud af den vidensbaserede tilgang og gøre den indsats, der skal til for at indfri kompetencemålene. Her kan man vende tilbage til Dolins (2016) skelnen mellem præstationsmål og mestringsmål. En kompetencebeskrivende målsætning lægger i sin natur væsentligt mere op til en mestringsstilgang end til en præstationstilgang, såfremt denne målsætning er indlejret i en formativ evalueringsramme. Der vil på den måde mere blive tale om evaluering *for* læring frem for evaluering *af* læring (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2007). Det springende punkt i forhold til at opnå dette er elevernes engagement i forhold til deres egen læring. Spørgsmålet er, hvem de gør det for? Såfremt læringsmålet ikke er et mål, der er ønsket af den enkelte elev, kan det, der opnås, være en delt opmærksomhed, hvor eleven kun lægger den indsats, der skal ydes for at komme gennem opgaven, mens resten af elevens opmærksomhed er rettet mod mere ønskede opgaver (Albrechtsen & Petersen, 2013). Ikke nok med at målet skal være ønsket. Det skal også være i en passende sværhedsgrad. Dewey skriver om dette:

*Det er ikke for meget at sige, at en normal person kræver en vis mængde af vanskeligheder at overvinde, for at han kan have en fuld og levende fornemmelse af, hvad han er i gang med, og således have en levende interesse i det han gør. At*

*møde forhindringer gør den kommende og fuldbyrdende periode af hans aktivitet mere klart for en person. Det bringer målet af hans handlingsforløb til bevidsthed.*  
(Albrechtsen & Petersen, 2013, s. 54-55)

Det gælder altså som lærer om at finde netop den mængde modstand i en given opgave, der gør, at eleverne på en vedholdende måde tvinges ud i refleksion over opgaven og derved står i en situation med overkommelige forhindringer. Det er netop ved at overkomme forhindringerne, at man opnår en personlig vækst og måske arbejder med sin egen dannelse som person, som Bundsgaard (2016) ser mulighederne for i den nye læringsmålstyrede tilgang. Netop den personlige dannelse kan være det, som løfter den nye tilgang op over de kritiske røster. Så længe det er den enkelte elevs vækst, udvikling og dannelse, der er for øje i de mål, der opstilles, er der potentiale til, at den læringsmålstyrede tilgang kan blive rigtig god.

## **IBSE som mulig didaktisk ramme**

Et sådant potentiale har mulighed for at blive udfoldet i den ramme, der på dansk kaldes undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning (UBNU), men måske bedst er kendt som det engelske Inquiry Based Science Education (IBSE). Her er målet, at eleven gennem aktiv involvering med emner eller materialer undersøger, diskuterer, konkluderer og bliver klogere på verden gennem sine egne handlinger for på den måde at blive endnu bedre – og dermed kompetenceudvikle sig selv – til at bruge disse kompetencer i andre situationer også. IBSE er blevet beskrevet som en didaktisk ramme, der kan få eleverne til at lære mere og samtidig blive mere motiverede (se eksempelvis European Commission, 2007). Bevins & Price (2016) argumenterer dog for, at netop den motiverende del af IBSE ofte overses, og at IBSE i stedet rammesættes efter en række på forhånd fastlagte procedurer. Ifølge Bevins & Price (2016) vil et fokus på elevernes engagement og motivation i en IBSE-ramme netop kunne føre til en øget procedural viden og en øget konceptuel viden inden for det område, der undersøges. Det er netop både procedural og konceptuel viden som FFM søger at nå, sammenholdt med et formål for naturfagene, hvor det vægtes at gøre elever mere nysgerrige på naturfag. Jeg finder derfor et godt sammenfald mellem en IBSE-baseret didaktik og et reelt løft af elevernes kompetencer. Løftet kommer ikke på én dag, og det er nødvendigt både for lærere og elever at kunne agere i en IBSE-ramme. Det er derfor nødvendigt at skelne mellem IBSE som middel og IBSE som mål (Abd-El-Khalick et al., 2004). Kun ved at fokusere på, at eleverne lærer at lave undersøgelser, og dermed have IBSE som mål, bliver det muligt at komme frem til at kunne bruge IBSE som middel til at øge sin viden og kunnen inden for naturfagene. Her er EU-udviklings- og

forskningsprojekter som SAILS og ASSIST-ME med til at frembringe og dokumentere effekten af nye evalueringsmetoder til netop de kompetencer, der kommer i spil, og dermed understøtte Dolins (2016) pointer. Men som Bevins & Price (2016) fremhæver, må et øget fokus på IBSE ikke ske ved at indføre det dogmatiske syn, at der kun findes én naturvidenskabelig metode. IBSE er en iterativ og dynamisk proces, hvor man nogle gange vil ende op med svar på andre ting end dem, man satte sig for at undersøge fra start. Det er netop, hvad Misfeldt & Tamborg (2016) viser, kan lade sig gøre. Og med et øget fokus på også at bringe perspektiveringskompetencen i spil nærmer vi os også et dannelsesbegreb for naturfagene, der spiller sammen med Bundsgaards definition af dannelse (2016).

Jeg vil for nu dele de optimistiske forhåbninger fra Dolin om, at der kommer ændringer i evalueringsformerne, så lærerne kan agere frit i læringsmålene, som Misfeldt & Tamborg lægger op til, således at den læringsmålstyrede undervisning kan lede til den af Bundsgaard efterspurgte dannelse. Håbet er, at vi ikke om en årrække står tilbage med et udgangspunkt af gode indtryk men med en dalet entusiasme ser tilbage på et pædagogisk projekt, der kuldsejlede, fordi det i bund og grund var gammel vin på nye flasker.

## Referencer

- Abd-El-Khalick**, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N.G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., ... Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88(3), 397-419.
- Abrahams**, I. & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945-1969.
- Albrechtsen**, T.R. & Petersen, M.R. (2013). *John Dewey: Interesse og indsats i uddannelse*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Bevins**, S. & Price, G. (2016). Reconceptualising inquiry in science education. *International Journal of Science Education*, 38(1), 17-29.
- Black**, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2007). *Assessment for learning*. Maidenhead, Berkshire, McGraw-Hill International (UK) Limited.
- Bundsgaard**, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? *CURSIV*, (19), 89-112.
- Dewey**, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.
- Dolin**, J. (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. *CURSIV*, (19), 67-87.

- European Commission** (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*, Lokaliseret 12. juli 2016 på [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf)
- Hodson, D.** (1990). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*, 71(256), 33-40.
- Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I.T. & Kurki-Suonio, K.** (2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26(3), 309-328. <http://dx.doi.org/10.1080/095006903200007433>
- Lunetta, V.N., Hofstein, A. & Clough, M.P.** (2007). Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice., I Lederman, N.G & Abel, S. (red): *Handbook of research on science education* (s. 393-441) Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Millar, R., Tiberghien, A. & Le Maréchal, J.-F.** (2002). Varieties of labwork: A way of profiling labwork tasks. I: D. Psillos & H. Niedderer (red), *Teaching and learning in the science laboratory* (pp. 9-20). Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Misfeldt, M. & Tamborg, A.L.** (2016). Læringsmålstyret undervisning og målforståelser – Statistiske og dynamiske mål. *CURSIV*, (19), 113-136.
- Petersen, M.R.** (2016). The living dead: Transformative experiences in simulating natural selection. *Journal of Biological Education*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/00219266.2016.1217904>
- Petersen, M.R.** (2015). Implementing assessment of inquiry skills in science education: Perspectives from Denmark. I: J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto, & K. Hahl (red.), *Science Education Research: Engaging learners for a sustainable future*. (Vol. 4)
- Winsløw, C.** (2006). *Didaktiske elementer. En indføring i matematikkens og naturfagenes didaktik*. Frederiksberg, Biofolia.
- Wølhk, E.B.** (2016). *Naturfaglige kompetencer i Folkeskolens fysik/kemi undervisning*. Masteropgave i naturfagsundervisning. Odense: Syddansk Universitet.

## English summary

### Guiding ends or guided ends in science education

#### - Response to three papers on goal-oriented teaching

This response relates central points regarding assessment (Dolin, 2016), frameworks for goal-oriented teaching (Misfeldt & Tamborg, 2016) and literacy (Bundsgaard, 2016) to the national curriculum in the Danish *folkeskole*. These



points are in this response embedded within a context of science education with particular emphasis on practical work. Within this context, strengths and weaknesses of these points are discussed. Strengths are primarily found in a synthesis of the different points from the three articles while weaknesses appear as a lack of time or lack of the necessary skills to properly implement learning goals.

*Keywords:* competence goals, practical work, assessment, literacy, inquiry based science education.

---

## Responsartikel

# Målforståelser

**Af Dorthe Carlsen & Rune Hansen**

### Resumé

Gennem præsentation af tre perspektiver på mål – et almindeligt, et uddannelsespolitisk og et videnspolitisk – analyserer vi de fire danske hovedoplæg ved det fjerde symposium i sammenlignende fagdidaktik. Analysen viser, at oplægsholderne især fokuserer på didaktisk meningsfuld omsættelse og oversættelse af læreplanen til læringsmål, mens de uddannelsespolitiske intentioner ikke adresseres.

*Nøgleord:* målforståelse, fagdidaktik, uddannelsespolitik, videnspolitik, evidens, Forenklede Fælles Mål.

Denne replik præsenterer en analyse og diskussion af de målforståelser, som udtrykkes i de fire danske hovedoplæg (af hhv. Hobel, Dolin, Bundsgaard og Misfeldt & Tamborg) ved det fjerde symposium for sammenlignende fagdidaktik, ud fra tre perspektiver på mål: et almindeligt, et uddannelsespolitisk og et videnspolitisk perspektiv. Disse tre perspektiver anvendes som analytiske optikker på mål med henblik på at diskutere, hvad forskellige målforståelser betyder for læreres omgang med mål.

### Et almindeligt perspektiv

Man kan ikke tale om ét almindeligt perspektiv, men med afsæt i almindeliktikken skelner vi mellem tre didaktiske forståelser af mål: rationelt orienterede,

dannelsesdidaktiske samt nyere målforståelser, der tager afsæt i psykologiske motivationsteorier.

Inden for en objektivt og rationelt orienteret mål-middel-didaktik og især i den amerikanske curriculumtradition har der været fokus på, hvordan mål kan bidrage til at styre og kontrollere elevernes læring. Elevernes læring betragtes som observerbar, kontrollerbar og forudsigelig. Undervisning kan videnskabeliggøres og objektiveres. Didaktikken er et redskab til at planlægge og kontrollere praksis, og det er lærerens opgave at anvende de mest effektive metoder til at opnå den ønskede effekt. Undervisningsteknologer som Tyler (1977) og Mager (1970) lægger vægt på præcise målformuleringer, der angiver den ønskede observerbare adfærd ændring hos eleven. Fra mål deduceres aktiviteter og indhold.

*Det vigtigste kendetegn ved en hensigtsmæssig målangivelse er, at den oplyser, hvilken adfærd, der vil blive taget som gyldigt bevis for, at eleven har nået målet med undervisningen. (Mager, 1970, s. 39)*

Test og evaluering spiller en central rolle, både som kortlægning af elevernes læringsforudsætninger (for effektiv tilrettelæggelse af undervisningen) og som vurdering af målopfyldelsesgrad. Der tilstræbes høj detaljeringsgrad i både målformuleringer og vurderingskriterier. Mål sættes *for* eleven, der betragtes som et formligt objekt (Tyler, 1977). I aktuelle vejledninger om læringsmålstyret undervisning er der tydelige markeringer af dette syn på mål.<sup>1</sup>

Undervisningsteknologernes syn på undervisning og læring møder kritik – også i samtiden, bl.a. af John Dewey og Elliot Eisner. Dewey kritiserer undervisningsteknologerne for at betragte barnet som passivt (Dewey, 2005, s. 34) og for at have tiltro til en mekanisk påvirkning gennem ensretning af mål og metoder i undervisningen. I stedet argumenterer Dewey for, at eleven lærer gennem problemorienteret handling i den sammenspundne interaktion med omverdenen og refleksioner herover. Mål forstås som intentionalitet i og med handlinger.

Eisner skelner i sin kritik mellem instruktive og ekspressive mål (Eisner, 1969). Instruktive mål specificerer den præcise adfærd, som eleven skal opnå efter at have gennemført læringsaktiviteter, mens ekspressive mål beskriver uddannelsesmæssige *møder* ved at identificere situationer eller problemer, som eleven skal engagere sig i. Ekspressive mål beskriver ikke, hvilken adfærd eleven skal opnå. Eisner argumenterer for, at der bør være flere typer af mål i undervisningen.

Også Klafki knytter mål til undervisningen og ikke snævert til elevens læring eller effekten heraf. Klafki skelner mellem mål på fire niveauer. Det første niveau vedrører de mest almene læringsmål, dvs. selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det andet niveau er en konkretisering af det første niveau i en række over-faglige kvalifikationer, fx kritik-, vurderings- og kommunikationsevne. Det

tredje niveau er områdespecifikke konkretiseringer af første og andet niveau, fx hvad betyder kritik- og vurderingsevne inden for det naturvidenskabelig-tekniske, det sprogligt kommunikative eller det æstetiske område? Endelig drejer det fjerde niveau sig om læringsmål inden for det enkelte fag (Klafki, 2001, s. 323ff.). Klafki understreger, at undervisningsplanlægning ikke kan deduceres fra mål alene, men må forstås som et åbent og dialektisk forhold (Klafki, 2001, s. 299). En væsentlig forskel til undervisningsteknologernes målforståelse er Klafkis understregning af, at mål i læreplaner skal være formuleret så generelt, at de giver rum til lærerens "handlings- og beslutningsspillerum" (Klafki, 2001, s. 306). Målarbejdet kan derfor ikke være en afsluttet handling inden undervisningens begyndelse. De aktuelle læreplaner reflekterer således snarere den undervisningsteknologiske end Klafkis dannelsesteoretiske position.

Et stærkt internationalt fokus på effektivisering af uddannelsessystemer førte i 2000'erne til et fornyet fokus på mål. Mål knyttes til motivation, effekt og præstationer. Locke og Latham (2006) skelner mellem mestringsmål og præstationsmål – en skelnen, som også Hatties metaanalyser bygger på, når det gælder effekten af mål (Hattie, 2009). Den entydige sammenhæng mellem måltype og effekt udfordres imidlertid af nye studier. Vansteenkiste, Lens, Elliot og Mouratidis (2014) argumenterer for, at nyere målopfyldelsesteorier med fordel kan kombinere et *hvordan* med et *hvorfor*. Der er tydelige indikationer på, at målforskningen begynder at orientere sig mod en forståelse af målstrukturer som flersidige afhængigt af den situerede kontekst (Hansen, 2015).

Det almindidaktiske perspektiv på mål spænder fra en opfattelse af mål som statiske endemål, som elever kan nå i forskellige grader af målopfyldelse, til en forståelse af mål som åbne og i stadig udvikling. Og fra en forståelse af, at mål i læreplaner skal være formuleret så præcist, at de kan foreskrive lærerens undervisning, til en forståelse af, at mål i læreplaner må være formuleret på et sådant generaliseringsniveau, at de åbner for lærerens handlings- og fortolkningsrum.

## Et uddannelsespolitisk perspektiv

I dette afsnit fremstilles den interne diskrepans og de interne spændinger, der eksisterer mellem de forskellige officielle uddannelsespolitiske beskrivelser, der har indvirkning på lærerens omgang med mål.

I Danmark er der aktuelt uddannelsespolitisk fokus på mål, der orienterer sig mod sammenligning og præstation. Med folkeskolereformen<sup>2</sup> specificeres mål til læringsmål, forstået som mål, der skal kunne bruges til at måle, *hvor meget* eleven har lært. Her opstilles, som noget nyt, *resultatmål* for elevernes læring. Ifølge aftalen opstilles tre overordnede nationale mål for folkeskolens udvikling:

- 1) *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan*
- 2) *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater*
- 3) *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis*

*(Fagligt løft af folkeskolen, 2013, s. 2)*

Målene operationaliseres i fire kvantificerbare mål, der skal bruges til at vurdere skolen og udbyttet af samfundets investering heri.

For at realisere de beskrevne intentioner har man fra politisk side valgt forskellige styringsmæssige tiltag, fx at opstille bindende nationale mål for undervisningen (*Folkeskoleloven*, 2015, §10). Dette arbejde rammesættes af Forenklede Fælles Mål, hvor læringsmålene både skal være anvendelige for lærerne i deres didaktiske arbejde og bringe elevernes læringsudbytte i centrum for undervisningen (Rasch-Christensen, 2015). Af aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskolen fremgår, at de nationale test i dansk og matematik skal fungere som kvalitets-sikring af den politiske intention (*Fagligt løft af folkeskolen*, 2013, s. 23).

De uddannelsespolitiske beslutninger er tydeligvis inspireret af internationale uddannelsespolitiske tendenser, hvor der er fokus på effektivisering, accountability og evidens (Hjort, 2008; Sahlberg, 2015). Den uddannelsespolitiske diskurs centeres omkring elevernes læringsudbytte, og derved bliver måling og målbarhed nøglebegreber i drøftelsen af læringsmålstyret undervisning. Uddannelsespolitisk bliver begrebet "læringsmål" indlejret i bestræbelserne på effektivisering af den offentlige sektor. Det er tydeligt, at et New Public Management-sprog om skolen vinder frem (Bjørnholt, Boye, Flarup & Lemvigh, 2015). Spørgsmålet er, hvordan resultatstyring udfordrer fagdidaktikerens målorientering?

Her er fagene dansk og matematik særligt relevante, da resultatstyringen knytter sig til de nationale test i netop dansk og matematik. I det følgende vil vi beskrive en intern diskrepans i forskellige officielle dokumenter, som har indflydelse på lærerens målforståelse i dansk og matematik. Med begreberne *den intenderede læreplan* og *den evaluerede læreplan* (Porter & Smithson, 2001) kan interne spændinger i skolereformen identificeres. Undervisningsministeriet udpegede forskellige fagfolk til at udarbejde de Forenklede Fælles Mål, der udgør den intenderede læreplan. De Forenklede Fælles Mål er formuleret med afsæt i den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring, der definerer læringsudbyttet ved hjælp af begreberne viden, færdigheder og kompetencer (Undervisningsministeriet, 2014b, s. 6). Det er tydeligt, at faggrupperne for dansk og matematik har medtaget målformuleringer i læreplanerne, der er vanskelige at teste ved hjælp af standardiserede test. Det gør sig gældende for kompetencemål som:

- "Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer" (Forenklede Fælles Mål, Dansk, 2016)
- "Eleven kan handle med overblik i sammensatte situationer med matematik" (Forenklede Fælles Mål, Matematik, 2016)

Men der kan også identificeres færdighedsmål, som vanskeligt kan vurderes via standardiserede test:

- "Eleven kan udarbejde dramatiske, dokumentariske og interaktive produkter" (Forenklede Fælles Mål, Dansk, 2016)
- "Eleven kan anvende ræsonnementer til at udvikle og efterprøve hypoteser" (Forenklede Fælles Mål, Matematik, 2016)

Ved at gøre sådanne målformuleringer til bindende nationale mål bliver den uddannelsespolitiske diskurs præget af en dobbelthed, som lærerne skal forholde sig til. De kommer til at bevæge sig i et spændingsfelt mellem tydeligt målbare færdighedsmål og mere brede kompetence- og færdighedsmål, der udfordrer elevens handleberedskab.

De nationale test udgør den evaluerede læreplan. I dansk evalueres kun ét kompetenceområde (læsning), mens testene i matematik evaluerer tre kompetenceområder (tal og algebra, geometri og måling, statistik og sandsynlighed). Derved opstår en situation, hvor de "hårde" data fra de nationale test kommer til at repræsentere en forsimpning af faget. Når de anvendes til at beskrive, hvordan eleverne klarer sig i dansk og matematik, vil der følgelig være tale om et reduceret syn på faget.

Analysen tydeliggør, at den uddannelsespolitiske diskurs om læringsmålstyret undervisning kan påvirke lærere, så deres målorientering retter sig mere mod den evaluerede læreplan end mod den intenderede læreplan. Det kan føre til en form for "baglæns pædagogik", hvor det er målbarheden, der bliver styrende for undervisningens mål og indhold (Carlgren, 2016). Vores analyser afdækker, at lærerne i deres undervisningspraksis skal skabe (umulige) synteser mellem de to typer af læreplaner.

## Et videnspolitisk perspektiv

Evidensbaseret undervisning skal fremme opnåelsen af resultatmålene. I en læringsmålstyret undervisning skal lærerne kunne forholde sig til og anvende evidensbaseret viden (*Faglig løft af folkeskolen*, 2013, s. 20). Vi vil her påpege mulige spændinger for lærere i arbejdet med evidens i forhold til læringsmålstyret undervisning.

Der foregår en videnspolitisk kamp om definitionsretten til evidensbegrebet (Hjort, 2008; Krogstrup, 2011). Fokus på dokumentation af elevers præstationer i en læringsmålstyret undervisning kan føre til en form for evidens, der, inspireret af den medicinske verden, skal frembringe svar på, hvad der virker mest effektivt. Dette perspektiv på evidens problematiseres af Thomas (2004) (jf. også Biesta, 2011; Elliott, 2004). Thomas fremhæver, at evidens kan antage forskellige former og blive værdisat forskelligt inden for forskellige fagområder. "Hvad der virker" i udvikling af undervisning knytter Thomas til begrebet intuition og personlig tavs viden, der er dannet og akkumuleret både bevidst og tilfældigt. Nye undervisningsidéer opstår ofte ud fra en fornemmelse af, at en bestemt måde måske er den rigtige måde at gøre noget på. Lærere eksperimenterer med input og data fra hverdagen for at opdage, om noget "virker" (Thomas, 2004). Eraut (2004) betoner, at der er forskel på at generere og på at bruge evidens. Processen med at frembringe evidens er situeret inden for rammerne, praksis og tankegangene hos skaberne, mens processen med at bruge evidens er situeret inden for rammerne, praksis og tankegangene hos brugerne (Eraut, 2004). Eraut påpeger, at selvom aktøren er den samme, kan tankegangen variere med vedkommendes rolle på et specifikt tidspunkt.

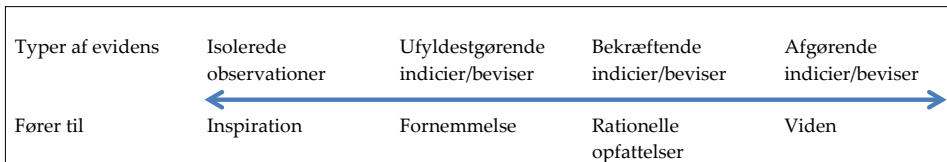
I lyset af folkeskolereformen og læringsmålstyret undervisning er det relevant at fokusere på evidensbegrebet og -forståelsen. Evidens relaterer sig ikke alene til forskningsresultater om, hvad der virker (Undervisningsministeriet, 2014a), men også til lærernes eget virke. Forventningen om, at lærerens arbejde er datadrevet, installerer læreren som både bruger og producent af evidens. Data produceres fx gennem elevsamtaler, observation, elevprodukter og forskellige evalueringsformer. Ofte bliver præstationsmålinger af elevers faglige status via standardiserede test fremhævet som relevante redskaber, og aktuelt implementeres læringsplatforme for at støtte lærernes arbejde med synlige læringsmål og visualiserende data om læringsudbytte, se fx beskrivelsen af målpilen i Misfeldt & Tamborg, 2016. Uanset hvordan evidens frembringes, er det nødvendigt, at lærere kan håndtere den dobbelthed, som Eraut beskriver. Lærerne må således overveje, hvordan de fremstiller data, herunder hvordan fremstillingen influerer på målstyrede praksisser i klasserummet. Endvidere må de overveje, hvordan de kan bruge den genererede evidens i undervisningen.

### **Evidens i læreres praksis**

For så vidt lærere skal inddrage evidens i deres didaktiske praksis, er det nødvendigt, at evidensbegrebet defineres yderligere. Thomas (2004) opstiller en række kriterier for, hvad der konstituerer evidens. Den skal være:

- 1) Relevant (mere end en fastslået kendsgerning)
- 2) Tilstrækkelig
- 3) Troværdig

Thomas taler om et evidens-kontinuum (se figur 1), hvilket kan inspirere forskeres og læreres forståelse for evidensens rolle i det didaktiske arbejde (Thomas, 2004, s. 8):



Figur 1. Evidens-kontinuum

Den objektive og rationelle målorientering vil sigte efter den højre side af ovenstående kontinuum, hvor validitet og pålidelighed betones i forbindelse med målinger. Det er aktuelt den type forskning, der efterspørges uddannelsespolitisk. I vores optik er det væsentligt, at uddannelsesforskningen bidrager med forskellige typer af evidens for at skabe et nuanceret blik på læringsmålstyret undervisning. På den måde vil forskningsresultaterne også kunne medvirke til mere end blot effektivisering af undervisningen.

## Perspektiver på målforståelser

De tre perspektiver på mål viser, at professionerne i dag er under pres. Den professionelle lærer skal kunne agere og balancere i spændingsfeltet mellem politiske, didaktiske og forskningsmæssige intentioner. Politisk styring sætter fagene og undervisningen under pres og aktualiserer det fagdidaktiske arbejde. Når de tre skitserede perspektiver anlægges på de fagdidaktiske oplæg af Hobel, Bundsgaard, Misfeldt & Tamborg og Dolin, giver de anledning til at reflektere over, hvad fokus på læringsmål fordrer af den professionelle lærer.

Hobels refleksioner over, analyse af og eksempler på læringsmål reflekteres alle inden for et fagdidaktisk perspektiv og ikke i relation til et uddannelsespolitisk perspektiv.

*Den fagdidaktiske udfordring er at opstille læringsmål for de enkelte fag – og for det obligatoriske faglige samspil (tværfagligt arbejde), som blev indført i gymnasiet i 2005 – der bidrager til opfyldelsen af dette almene mål for skolen, og herunder giver eleverne mulighed for at reflektere over det. (Hobel, 2016, s. 38).*



Afsættet er sociokulturel læringsteori og kritisk-didaktisk dannelsesteori. Med udgangspunkt i en analyse af læreres evaluering af elevers skriftlige produkter reflekteres over lærerens implicite målforståelser (af de bekendtgørelsesfastsatte mål), og Hobel konkluderer:

*Den alment fagdidaktiske udfordring for lærerne i forlængelse af de to cases er, hvordan man kontekstualiserer 'forklaring' (dvs. det at give fagligt valide konklusioner) og 'argumentation' (dvs. det at argumentere for, at opgavens konklusioner er holdbare) til en sammenhæng, hvor eleverne anvender disse i selvstændigt undersøgende arbejde i fagene. Altså koblingen til det dannende formål med undervisningen. ... Lærerne må opstille sekvenserende og stilladserende læringsmål for dette og herunder reflektere over, hvordan eleverne med udgangspunkt i deres erfaringsbaggrund og i deres møde med faget kan nå disse mål og tilegne sig disse kompetencer. Dvs. hvordan kan eleverne få en reflekteret forståelse af, hvad det vil sige at 'kunne' eller 'gøre' fag på et gymnasialt niveau. (Hobel, 2016, s.53-54)*

Hobel fokuserer på lærerens kompetence til at udvikle læringsmål, som er fagdidaktisk meningsfulde: "... læreren som en reflekterende praktiker, der har licens til at tilrettelægge undervisningen og udvælge det stof, der gør det muligt for eleverne at tilegne sig kompetencer og nå dannelsesmålene i gymnasiet" (Hobel, 2016, s. 36). Hobel adresserer ikke, hvad det uddannelsespolitiske fokus på læringsmål som resultatmål gør ved skolen, fagene og undervisningen, men forholder sig i et didaktisk perspektiv alene til dannesepotentialet i målarbejdet.

Dolin zoomer i sit bidrag ind på evalueringsaspektet af målarbejdet. Det empiriske afsæt er det fælleseuropæiske forskningsprojekt ASSIST ME, der arbejder med at designe og implementere evalueringsformater med særligt henblik på evaluering af kompetencer i naturfagene. Dolin redegør selv for en række forskellige målforståelser og diskuterer deres mulige fordele og ulemper. I vores analyse af, hvilken målforståelse der synes at dominere Dolins tekst, hæfter vi os ved, at formuleringer som: "Folkeskolens Nye Fælles Mål er en konkretisering af en kompetenceformulering af fagenes formål" (Dolin, 2015) kan pege i retning af en klafkisk forståelse af faglige læringsmål som (yderligere) konkretiseringer af skolens formål og fagenes formål. Den dominerende målforståelse peger dog i en anden retning:

*At undervise målorienteret, dvs. målrettet mod elevers tilegnelse af bestemte kompetencer, forudsætter at man er i stand til at opstille nogle operationaliserbare mål, nogle kriterier for at de er opfyldt, og en måde at evaluere deres grad af opfyldelse på. Netop grad af opfyldelse er vigtig. Elevers vej til et mål vil være en proces hvor eleven via en række trin gradvist nærmer sig målet. Undervisningen*

*skal derfor være bygget op om en progression inden for det pågældende faglige område.* (Dolin, 2016, s. 73)

En sådan forståelse af mål som det, der skal nås trinvist i en nøje tilrettelagt progression, og hvor målopfyldelsesgraden fremstår som særligt væsentlig, minder på mange måder om det undervisningsteknologiske perspektiv på mål. Senere står om evaluering: "Evnen til at kunne bedømme kompetencernes tilstedeværelse er nødvendig for at kunne sikre deres tilegnelse." (Dolin, 2016, s. 73). Den foreløbige analyse af interviewdata fra ASSIST ME-projektet viser da også, at der blandt lærerne udtrykkes bekymring over den øgede detaljeringsgrad og konsekvenserne heraf for undervisningen. De finder, at der ikke er tale om en ubetinget positiv udvikling (Dolin, 2016, s. 82). Endelig konkluderer Dolin: "Det er især blevet klart, at for erfarne fagprofessionelle kan en øget målstyring gennem nedbrydning i flere og mere præcist formulerede delmål ses som en afprofessionalisering" (Dolin, 2016, s. 84). En bekymring vi i høj grad deler. Vores analyse viser, at Dolins intentioner og ambitioner kan være på kollisionskurs. På den ene side er intentionen at udvikle evalueringsformater, som ikke bidrager til instrumentalisering og præstationsorientering. På den anden side er ambitionen en høj grad af reliabilitet i evalueringen, og sammen med den implicite målforståelse kan dette føre til meget specifikke målformuleringer.

Misfeldt og Tamborg undersøger, med afsæt i Deweys målforståelse, hvad mål gør. Gennem analyse af en demonstrationsskole-case viser de, at mål kan tolkes som både statiske og dynamiske. "Hvis læringsmål tænkes som statiske og ufravigelige betyder det med Deweys formulering (Dewey, 2005), at lærerens fornuft og dømmekraft begrænses, da vedkommendes valg udelukkende rettes mod på forhånd opstillede læringsmål." (Misfeldt & Tamborg, 2016, s. 126-127). Den måde, som læreren forstår mål på, har afgørende betydning for lærerens agency og dømmekraft. Misfeldt og Tamborgs ambition er at bidrage til en beskrivelse og forståelse af målstyret undervisning, der tager udgangspunkt i henholdsvis Deweys og Biestas målforståelser:

*Hvis mål, efter anvisning fra Dewey, tænkes som successive, simultane og retningssgivende, kan læringsmål tilbyde måder at tænke om og artikulere mål på, der kan understøtte rammer, der understøtter lærer-agens. Mål kan både understøtte, at lærere gør sig overvejelser over elevers aktuelle niveau og forestillinger om og ønsker for deres fremtidige evner, samtidig med at læreren fastholder opmærksomhed på elevernes aktuelle aktiviteter i klasserummet.* (Misfeldt & Tamborg, 2016, s. 128)

Med henvisning til Brousseaus teori om didaktiske transpositioner fremkommer Misfeldt og Tamborg med et bud på, hvordan lærere i forbindelse med den

interne didaktiske transposition på en meningsfuld måde kan gøre målene til deres egne. Når vi analyserer deres tilgang til læringsmålstyret undervisning gennem de tre beskrevne perspektiver, forholder Misfeldt og Tamborg sig slet ikke til den eksterne transposition. Ved udelukkende at relatere til Forenklede Fælles Mål etableres et unuanceret syn på, hvad der konstituerer matematikundervisningens indhold. Med vores analyser har vi fremhævet, at lærere skal forholde sig til modsatrettede tendenser i den læringsmålstyrede undervisning. Ved udelukkende at fokusere på den interne transposition formår Misfeldt og Tamborg ikke at italesætte de spændinger, som den enkelte lærer møder, når vedkommende i første omgang skal vælge mål, hvad enten de så forbliver statiske eller udvikler sig dynamisk.

Bundsgaards oplæg er en fortolkning af kompetencemål i et dannelsesdidaktisk perspektiv. Bundsgaards ærinde er fra et erklæret positivt ståsted at argumentere for Forenklede Fælles Mål og den måde, hvorpå mål operationaliseres heri. Gennem en art begrebsanalyse viser Bundsgaard, at Klafkis begreb "fähigkeit", der i danske oversættelser oversættes med "evne", egentlig burde have været oversat til "kompetence", og dermed er et dannelsesdidaktisk belæg for kompetencebeskrivelserne i læreplanen skabt. "Er Forenklede Fælles Mål et opgør med Klafki?", spørger Bundsgaard (2016, s. 92), og svarer, at kompetenceorienteringen i læreplanen er "i fuld overensstemmelse med Klafkis tænkning" (Bundsgaard, 2016, s. 92). Indledningsvis gør Bundsgaard selv rede for læreplanernes politiske tilblivelseskontekst, og spørgsmålet er, om det er muligt at se læreplanerne som udtryk for et dannelsesdidaktisk projekt – uden at problematisere de uddannelsespolitiske betydninger, som også ligger i begreberne kompetence og læringsmål: "... masteren taler ikke om måling, målbare mål eller om at måle i det hele taget. Og der er ikke en naturnødvendig sammenhæng mellem mål og det at måle" (Bundsgaard, 2016, s. 97). Men der er til gengæld en kobling mellem de to gennem resultatmålene, som man vel ikke kan overse? Ligesom Misfeldt og Tamborg viser Bundsgaard, at lærerens målforståelse som enten statisk eller fleksibel er afgørende for, hvilken betydning mål får for undervisningen.

## **Fagdidaktisk orienteringskort?**

Hobel, Misfeldt & Tamborg, Dolin og Bundsgaard argumenterer alle for, at mål giver mening i en fagdidaktisk kontekst. I bidragene fremhæver de fra hver deres teoretiske afsæt bestemte forståelser af målbegrebet. Ved at anlægge et uddannelsespolitisk blik på teksterne kan man dog også hævde, at der sker en pragmatisk omgang med den politiske intention. De politiske læringsmål er målbare og sætter elevens læringsudbytte i centrum. Set fra en fagdidaktisk position giver

det god mening, at forfatterne omfortolker og didaktiserer målbegrebet efter deres egne teorier og værdier. Udgør deres prioriteringer en stille revolution, der viser, hvordan lærere kan skabe forbindelse mellem politiske intentioner og formål for fagene? Forfatterne præsenterer snarere lærerne for en gordisk knude i spændingsfeltet mellem politiske og fagdidaktiske intentioner.

Mål er en flydende betegnelse, der er situativt afhængig af, hvem der sætter mål for hvem, hvorfor, hvordan og i hvilken sammenhæng (Carlsen, Tamborg & Hansen 2016). "Fagdidaktik er *refleksion* og *kommunikation* om fag – sådan som den gøres nødvendig af at blive bragt ind i nye og ændrede kontekster" (Ongstad, 2006, s. 36). Læringsmål skaber nye og ændrede kontekster og forskellige perspektiver, som lærere praktisk og teoretisk må kunne håndtere, gøre, diskutere og analysere. Der er brug for spørgsmål og orienteringskort, der kan facilitere det fagdidaktiske arbejde:

- Hvorfor arbejde med mål?  
*Didaktisk orientering, måling, sammenligning?*
- Hvem formulerer hvilke mål – og på hvilket generaliseringsniveau?  
*Ministerium, lærerteam, den enkelte lærer?*
- Hvordan arbejde med mål?  
*Objektive, sammenlignelige, instruktive eller emergende, fleksible, ekspressive?*
- Hvordan og i hvilken udstrækning indgår målene i andre systemer?  
*I kommunikation med hvem?*
- Hvordan evaluere mål?  
*Og for hvem?*

Didaktisk forskning kan bidrage til at kvalificere målarbejdet i grundskolen. Det er væsentligt, at der gennem forskningen etableres et nuanceret og kritisk syn på mål og anvendelse af mål i undervisningen. Vi forsøger at bidrage til dette arbejde ved blandt andet at afdække læreres målforståelser (Carlsen et al, 2016) samt undersøge hindringer i implementeringen af Forenklede Fælles Mål i en længerevarende forsøgsundervisning i matematik (Hansen, 2015).

## Noter

- 1 *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen* (2016). Fx: "Med afsæt i få, tydelige mål for, hvad eleverne skal lære, vælger læreren nogle undervisningsaktiviteter, der kan fremme netop disse læringsmål" (Undervisningsministeriet, 2016, s. 7), "Læringsmål formuleres som skridt på vejen til målopfyldelse" (Undervisningsministeriet, 2016, s. 11) og "Præcise og konkrete læringsmål er afgørende for, at læreren kan foretage en vurdering af, i hvilket omfang eleverne har nået læringsmålene" (Undervisningsministeriet, 2016, s. 12).

- 2 Folkeskolereformen indgået ved aftale af 13.6.2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

## Referencer

- Biesta, G.J.** (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus N: Forlaget Klim.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L.H. & Lemvig, K.** (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA. Lokaliseret 6. juli 2016 på <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2010/06/151117-KORA-Paedagogiske-medarbejderes-oplevelser-og-erfaringer-i-den-nye-folkeskole.pdf>
- Bundsgaard, J.** (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? *CURSIV*, (19), 89-112.
- Carlgren, I.** (2016). Att kunna eller låtsas kunna. *CURSIV*, (19), 13-33.
- Carlsen, D., Tamborg, A. & Hansen, R.** (2016). *Læreres målforståelser*. Lokaliseret 3. august 2016 på <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/forskningsprojekter/1%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser/rapporter-og-bilag/1%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser>
- Dewey, J.** (2005). *Democracy and education*. Delhi: Aakar Books.
- Dolin, J.** (2015). Hovedoplæg ved SFD4, Syddansk Universitet, Odense.
- Dolin, J.** (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. *CURSIV*, (19), 67-87.
- Eisner, E.W.** (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. In W. J. Popham, E. W. Eisner, H. Sullivan, & W. Bruneau (red.), *Instructional Objectives* (s. 1-18). Chicago, IL: McNally & Co.
- Elliott, J.** (2004). Making evidence-based practice educational. I: G. Thomas & R. Pring (red), *Evidence-based practice in education* (s. 164-186). Berkshire: Open University Press.
- Eraut, M.** (2004). Practice-based evidence. I: G. Thomas & R. Pring (red), *Evidence-based practice in education* (s. 91-101). Berkshire: Open University Press.
- Fagligt løft af folkeskolen.** (27. 9 2013). Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. Lokaliseret 2. august 2016 på [http://www.altinget.dk/misc/130607\\_Endelig%20aftaletekst.pdf](http://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf)
- Folkeskoleloven**, LBK nr 1534 af 11/12/2015. Lokaliseret 2. august 2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327#id73c451e7-10bb-40dc-8fac-311fbc943490>

- Forenklede Fælles Mål, Dansk.** (2016). Lokaliseret 2. august 2016 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>
- Forenklede Fælles Mål, Matematik.** (2016). Lokaliseret 2. august 2016 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Matematik%20-%20januar%202016.pdf>
- Hansen, R.** (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*, 2015(1), 7-23. Lokaliseret 6. juli 2016 på <https://tidsskrift.dk/index.php/mona/article/view/70045/127555>
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hjort, K.** (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Hobel, P.** (2016). Læringsmål og sammenlignende skriveidaktik. *CURSIV*, (19), 35-66.
- Klafki, W.** (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Krogstrup, H.K.** (2011). *Kampen om evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Locke, E. & Latham, G.** (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological science*, 15(5), 265-268. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Mager, R.** (1970). *Målsætning i undervisningen. En bog for undervisere. En programmeret gennemgang af målbeskrivelsens betydning og dens udformning*. Horsens: Gyldendal.
- Misfeldt, M. & Tamborg, A.L.** (2016). Læringsmålstyret undervisning og målforståelser – Statistiske og dynamiske mål. *CURSIV*, (19), 113-136.
- Ongstad, S.** (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I: S. Ongstad (red), *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Porter, A.C., & Smithson, J. L.** (2001). *Defining, Developing, and using curriculum indicators*. Consortium for Policy Research in Education (CPRE Research Report Series, RR-048, 2001). Lokaliseret 6. juli 2016 på [http://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/788\\_rr48.pdf](http://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/788_rr48.pdf)
- Rasch-Christensen, A.** (2015). Mål for elevers læring. *KVAN*, 35(101), 7-15.
- Sahlberg, P.** (2015). *Global Educational Reform Movement Is Here*. Lokaliseret 2. august 2016 på <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>
- Thomas, G.** (2004). Introduction: evidence and practice. I: G. Thomas & R. Pring (red), *Evidence-based practice in education* (s. 1-18). Berkshire: Open University Press.
- Tyler, R.** (1977). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag.

**Undervisningsministeriet.** (2014a). *Seks publikationer med viden om undervisning med fokus på læring og trivsel*. Lokaliseret 6. juli 2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Sep/140912-Seks-publikationer-med-viden-om-undervisning-med-fokus-paa-laering-og-trivsel>

**Undervisningsministeriet.** (2014b). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*. Lokaliseret 6. juli 2016 på <https://www.folkeskolen.dk/~9/5/laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolenintroduktion.pdf>

**Undervisningsministeriet.** (2016). *Arbejdet med læringsmål*. Lokaliseret 2. august 2016 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Inspiration%20til%20arbejdet%20med%20l%C3%A6ringsm%C3%A5l%20i%20undervisningen.pdf>

**Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. & Mouratidis, B.S.** (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Towards a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174.

## English summary

### Goal Orientation

In this commentary, a critical response to the presentations by Hobel, Dolin, Misfeldt & Tamborg and Bundsgaard November 12<sup>th</sup>-13<sup>th</sup> 2015 at a symposium on comparative subject didactics, we outline three perspectives regarding learning goals. These include goals concerned with: 1) a pedagogical and didactical perspective; 2) an educational policy perspective; and 3) an educational research perspective with a particular interest in acknowledging different interpretations of evidence. We argue that the four Danish presentations focused in particular on didactically meaningful transposition and translation of learning goals from the curriculum, but did not address the educational policy perspective in this context.

*Keywords:* learning goals, subject didactics, educational policy, evidence, national curriculum.

## Boganmeldelser





---

## Boganmeldelse

# Uden mål og med

- Keld Skovmand 2016: Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?

## Af Per Fibæk Laursen

Der er saft, kraft og polemik i Keld Skovmands nye bog. Og polemikken har givet genlyd. Bogen har affødt lange og temmelig ophidsede diskussioner på folkeskolen.dk og været genstand for flere debattmøder. Skovmand leverer en skarp kritik af folkeskolereformen herunder den måde, hvorpå Ontarios erfaringer har været brugt som begrundelse for den danske reform. Men først og fremmest rettes kritikken mod Undervisningsministeriets opfølgning af skoleloven med "forenklede" Fælles Mål og mod vejledningen om læringsmålstyret undervisning. Skovmand har en særlig aversion mod det nysprog, der anvendes af ministeriet, visse konsulenter og forskere. Specielt brugen af "læring", "kompetencer" og "evidens" bliver gennemheglet.

Skovmand påstår blandt andet, at de nye Fælles Mål ikke, som det politiske mandat ellers lød, er blevet forenklet. Tværtimod er der kommet langt flere mål, opbygningen er blevet mere kompliceret, og sprogbrugen er fjernet både fra folkeskolens tradition og fra læreres måde at tale om undervisning på. Det faglige niveau ikke er blevet hævet, men snarere sænket, hævder han – igen modsat det politiske mandat.

Han påstår endvidere, at den kompetencetænkning, der angiveligt skulle være et nybrud i tænkningen om undervisning og uddannelse, reelt er falsk varebetegnelse. Det særlige ved kompetencer skulle være, at de handler om at anvende viden i bestemte kontekster. Men konteksterne er fraværende i de formelle bestemmelser. En lille personlig tilføjelse: Det er også min egen erfaring,

at den højt priste omskrivning af uddannelsesmål i kompetencetermer er en tynd gang makeup oven på en uforandret virkelighed.

Endnu en provokerende påstand er, at fagmålene og hele det underliggende apparat af mere detaljerede mål har mistet forbindelsen til folkeskolens formål. Ideelt set skal fagmålene indgå i et mål-middel hierarki, hvor de tilsammen leder frem til virkeliggørelse af skolens formål, men forbindelsen til det generelle formåls bestemmelser om dansk kultur og historie, forståelse af menneskets samspil med naturen m.m. er reelt væk. Ja, to så betydningsfulde og traditionsrige ord fra formålsparagraffen som "kundskaber" og "forståelse" er simpelthen luget ud af Fælles Mål.

Både før og efter vedtagelsen af skolereformen har tilhængere hyppigt henvist til Ontario som det inspirerende forbillede. Men Skovmand hævder – overbevisende – at man i mange vigtige henseender har gjort nærmest det modsatte af canadierne. Det gælder ikke mindst i forhold til lærerne, hvor Ontario lagde megen vægt på et positivt og tillidsfuldt forhold til lærerne. I øvrigt viser Skovmand, at Ontario er rutsjet lidt ned ad PISA-bakken efter indførelsen af den ellers så roste reform. Så danske politikere, der angiveligt på én gang vil have skolen højere op i PISA og samtidig efterligne Ontario, har noget af et forklaringsproblem.

Jeg vil tillade mig at nævne et forskningsresultat, som jeg selv har en lille andel i, og som indgår i Skovmand argumentation. De fleste danske lærere gør faktisk hyppigt rede for læringsmålene over for deres elever, og hvad mere er: Eleverne oplever, at de er velinformerede om målet for deres læring. Så hvad var det egentlig for et problem, der skulle løses af den kraftige satsning på læringsmålstyret undervisning?

Der er ikke evidens for, at det fremmer elevernes læring, hvis undervisningen er læringsmålstyret. Det er endnu en af Skovmands påstande. Her synes jeg dog, at han løber en åben dør ind. For, som en embedsmand fra Undervisningsministeriet allerede har svaret på folkeskolen.dk, betegnelsen er opfundet af ministeriet for et par år siden, og der har alene af tidsmæssige årsager ikke kunnet foretages forskning angående en eventuel effekt. Men jeg undrer mig over, at der skal en kritik som Skovmands til, inden ministeriet rykker ud med denne præcisering.

Er der hold i Skovmands mange provokerende påstande? Ja, det er der efter min mening i de fleste af dem. Han dokumenterer grundigt, at Fælles Mål er ikke blevet forenklet, at der reelt ikke tænkes i kompetencer, at forbindelsen til folkeskolens formål er blevet utydelig, og at den danske reform reelt ikke har taget ved lære af Ontario. Hans kritik af nysproget er efter min vurdering også berettiget, selv om det er faldet nogle kritikere for brystet, at han angiveligt er inspireret af Viktor Klemperers analyse af det nazistiske regimes sprog. Hans

argumentation for, at de faglige ambitioner snarere er sænket end hævet, har jeg vanskeligere ved at vurdere.

Genremæssigt er bogen en hybrid. Den er dels publicering af store dele af en ufærdig ph.d.-afhandling, dels en aktuel debatbog. Jeg synes, det er en god ide, at dele af en ph.d.-afhandling publiceres og diskuteres, inden den gøres færdig. Det er vi jo vant til, når publiceringen foregår i forskningstidsskrifter, og jeg synes, det er en fin ide at udvide denne praksis til også at omfatte bøger til et bredere publikum. Men blandingen af de to genrer er ikke uden problemer: Skovmands bog indeholder for mange tabeller og andre teknikaliteter af en debatbog at være. Og den indeholder for megen polemik og for mange personangreb af et ph.d.-projekt at være.

Jeg kan godt forstå, at Skovmand har følt trang til at udgive bogen, mens emnerne er højaktuelle. Og tak for det! Men som debatbog havde udgivelsen stået stærkere, hvis den var blevet mere fri af ph.d.-projektet.

Skovmands bog forekommer mig at mangle afklaring på et enkelt, men vigtigt punkt: Er problemet, at Undervisningsministeriets teknokratiske apparat i form af "Fælles Mål" og "Læringsmålstyret undervisning" m.m. er af teknisk dårlig kvalitet? Eller er problemet mere grundlæggende selve ministeriets forsøg på i stadig højere grad at styre undervisningen i skolen? At dømme efter bogen vil Skovmand nok svare: begge dele. Men hvis det grundlæggende problem er selve ministeriets bestræbelse på i højere grad at styre, er den detaljerede kritik af den tekniske kvalitet mindre interessant, men den fylder en stor del af bogen.

Enig eller uenig – man kommer ikke uden om, at Skovmands bog er en af de senere års væsentligste udgivelser inden for dansk didaktik.

## Referencer

**Skovmand**, Keld (2016). Uden mål og med – forenkede Fælles Mål? Hans Reitzels Forlag.



---

## Boganmeldelse

# Alle skolens fag er dannelsesfag!

- Alexander von Oettingen (red) 2016: Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag.

## Af Sven-Erik Holgersen

Begreberne dannelse og almen dannelse konkurrerer i den aktuelle skoledebat med kompetencebegrebet, og det forsøger denne lille bog at råde bod på. Bogen er fuld af pointer, der i et almindeligt hverdagsprog formidler teoretisk underbyggede analyser både af begreber som dannelse og kompetence og af dannelsesindholdet i skolens fag. Bogens målgruppe er "de, der studerer for at bidrage til skolens dannelse", dvs. primært studerende på læreruddannelsen, men den burde læses af alle med interesse for skolen, herunder især politikere, skoleledere, lærere og forældre. Indledningen markerer bogens forståelse af skolen som dannelsesinstitution: "Almen dannelse skal være et element eller perspektiv, der gennemsyrrer fagene og hele skolens virke".

I kapitel 1 beskriver Oettingen et teoretisk perspektiv på almen dannelse, der trækker tråde til bl.a. G.W.F. Hegel, W. von Humboldt, W. Klafki og D. Benner – kort sagt den tyske *Bildung*-tradition. Dietrich Benners dannelsesteori bringes i spil for at sætte begreber på det almene i 'almen dannelse', der beskrives som menneskelige praksisser, herunder etisk, politisk, økonomisk, æstetisk, pædagogisk og religiøs praksis. Almen dannelse er således ikke skolens opgave alene, men en fælles menneskelig opgave, der ikke blot kan reduceres til forestillingen om livslang læring. Skolen har på den anden side et særligt ansvar, fordi – og det er bogens generelle pointe – alle skolens fag er dannelsesfag. Oettingen udkaster en model for skolens dannelsesbidrag, der består af tre overordnede fagområder, som hver beskrives i to niveauer. Områderne er "Sproglig og kulturel",

”Matematisk og naturvidenskabelig” samt ”Kunstnerisk og ekspressiv” dannelse. Eleverne møder disse områder i ”det nære og enkle” som dannelsesmetoder (fx læse, regne, synge, sans), og de møder områderne som dannelseskundskaber (skolefagene), der repræsenterer ”det fjerne og abstrakte” perspektiv på verden. Skolens opgave er, at hjælpe eleverne til at skabe forbindelse mellem det nære og det fjerne.

”Den matematiske og naturvidenskabelige dannelse”, som Claus Michelsen behandler i kapitel 2, forbindes ikke traditionelt med almen dannelse, men kapitlet argumenterer for, at grundlæggende naturvidenskabelige kompetencer samlet set er et ikke bare væsentligt, men også nødvendigt bidrag til almen dannelse. Som alment dannet menneske må man have grundlag for at tage stilling til store udfordringer, som verdenssamfundet står over for, fx forurening, energi-, råvare- og fødevarerforsyning samt klimaændringer. Naturvidenskab er i et dannelsesperspektiv fagoverskridende, og derfor er demokrati og ansvarlighed også nødvendige perspektiver, som i denne sammenhæng fint kunne suppleres med begrebet ”handlekompetence”, der er udviklet inden for miljø- og sundheds-pædagogik (Schnack, 1993).

”Den sproglige og kulturelle dannelse” er temaet for kapitel 3, hvor Jens Jørgen Hansen skelner mellem kultur og sprog som noget, vi *har* eller kan få, noget vi *er* eller kan blive, og noget vi *gør* eller kan lære at gøre. Kapitlet rummer dels overvejelser over almen dannelse – inspireret af bl.a. Klafki – og dels overvejelser om, hvad der forener kulturfag som sprogfag, historie, samfundsfag, billedkunst, håndværk og design, musik, - og hvordan kultur som livsform og værdier også indgår naturfag. Alle fag i skolen er principielt kulturbærende. Derfor er en vigtig konklusion, at elever skal udvikle deres fagsprog og beherskelse af fagenes særlige genrer, men at det især er den sproglig-kulturelle verdenstilgang, der kan kvalificere det sproglige aspekt af fagene og elevernes læring.”

Det tredje dannelsesområde, ”den kunstneriske og ekspressive dannelse”, behandles i kapitel 4 af Jesper Vinther. Kapitlet trækker væsentligt på Frede V. Niensens musikalske dannelsesbetragtning, der i mange henseender kan gælde for alle æstetiske fag. Der er et uomtvisteligt dannelsespotentiale i disse fag, fordi den kunstneriske erkendelse angår menneskelige grunderfaringer.

Bogens vigtigste argument for, at almen dannelse ikke kan reserveres til et afgrænset hjørne i skolen eller for den sags skyld uden for skolen, er, at der er almene dannelsesaspekter i alle de tre omtalte erkendelsesområder. En tilsvarende pointe er fremsat af Frede V. Nielsen (2012), der beskriver, hvordan hans væsentligste erfaringer er knyttet til tre forskellige områder, nemlig kunsten, naturen og sproget.

## Referencer

- Nielsen, F.V.** (2012). *Fagdidaktikkens aktualitet og kunstens nødvendighed. Afskedsforelæsning*. DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 11.09.2016 på <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Temaer/musik/FredeVNielsenAfsked.pdf>
- Oettingen, A.** (2016). (red.) 2016. *Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag*. Lærebiblioteket. Hans Reitzels Forlag.
- Schnack, K.** (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. In *Handlekompetence som Didaktisk begreb*. Danmarks Lærerhøjskole.





---

## Boganmeldelse

# Tegn-mennesket, krops-mennesket – og det poetiske menneske?

- John Holten-Andersen, 2016: Sprogets magt – magtens sprog. Et forsvar for sansernes verden.

## Af Henning Eichberg

Når man ud fra miljøbevægelsen har udviklet overordnede teorier, så har de ofte eller ganske overvejende taget biologiens naturlove som udgangspunkt. Det gør John Holten-Andersen netop ikke, skønt han kommer fra civilingeniørvæsenet, har rødder i den miljøpolitiske bevægelse og er lektor ved Aalborg Universitets teknisk-naturvidenskabelige fakultet. Hans filosofi og samfundskritik er derimod bygget på det humanistiske spørgsmål: Hvem er vi som mennesker?

Det er menneskene, der har konstrueret naturlovene såvel som gudsbegrebet. Derfor er det ud fra antropologien, at John Holten-Andersen udfolder en kritisk filosofi. Den er materialistisk, dog hverken i stoflig forstand (som hos Aristoteles) eller i produktionsteoretisk forstand (som hos nogle marxister), men har sin basis i menneskets krop og sanselighed. Menneskenes kropslighed – og deres fællesskab – er i dag truet gennem den tingsliggørelse, som menneskenes tegn-verden fører med sig. Bogen udvikler en kritisk historie af menneskenes tegn-dyrkelse, helt fra sproget, alfabetet og skriften, til bogtrykket og massepublikationsteknikken og videre til den digitale "semio-kapitalisme". Den vesterlandske tal-dyrkelse, varelogikken og penge-dyrkelsen er stationer undervejs. Denne semiotiske proces fremmer på den ene side den demokratiske offentlighed, men på den

anden skaber den også sociale hierarkier, klasseforhold og markedsmagt, som gør demokrati umuligt.

Denne semiotikkens historie implicerer en grundlæggende kritik af det dominerende samfund, herunder en miljøkritik, men også en selvkritik af den naturpolitiske bevægelse. Bogen er et udkast til en kritisk livsfilosofi – som indbefatter selvkritikken af paradokset: at "forsvaret af sansernes verden" imod tegnenes diktatur her fremlægges i form af tegn, i bogform.

Vil man med udgangspunkt i denne selvmodsigelse tænke et skridt videre og ud over bogens grænser, så kan man hæfte sig ved bogens indbyggede dialektik mellem det konkrete og det abstrakte, mellem krop og tegn, sanser og symboler, indhold og form – mellem liv og væren. Set ud fra dette aspekt kan historien nemt minde om en syndefaldshistorie. Mennesket som *animal symbolicum* faldt fra hinanden i det kropslige, sansende menneske, *homo corporalis*, og det tegnproducerende væsen, *homo sapiens*, som beherskes af sprog, skrift, tal og data. Denne dualisme kan godt virke lige så digital – 0-1 – som den verden, som bogen retter kritikken imod. Kunne der være noget tredje?

Mennesket sanser og betegner ikke kun, det spørger også – og hvad er det nu for noget? Har det at spørge måske sit udspring i det, at mennesket også og helt grundlæggende er et poetisk væsen, som leger, danser og skaber billeder omkring sig – *homo ludens*, *homo cantans*, *homo gaudens* ...? Er vi mennesker måske blevet til som aber, der synger og trommer, smykker og tatoverer sig, spiller bold og danser – og alt dette i et fællesskab?

Faktisk træder *homo poeticus* også frem i John Holten-Andersens bog – og netop dér, hvor mod-billeder imod semiotikkens diktatur fremkaldes. Det sker med digte af Piet Hein, Halfdan Rasmussen, Benny Andersen og Thorkild Bjørnvig. Hvis det poetiske menneske helt basalt er noget tredje hinsides det rent kropsligt sansende og det tegn-dyrkende væsen, kunne man så med Asger Jorn spørge efter en triolektisk pointe?

Men en kritisk filosofi, som tager antropologiens udfordring alvorligt – hvem er vi som mennesker? – vil i fremtiden næppe komme uden om John Holten-Andersens semiotiske studie.

## Referencer

Holten-Andersen, J. (2016). *Sprogets magt – magtens sprog. Et forsvar for sansernes verden*. Gjern: Hovedland.

## Om forfatterne



### **Ellen Krogh (red)**

Professor, ph.d.

Leder af forskningsprogrammet Fag og didaktik,  
Institut for Kulturvidenskaber, Uddannelsesvidenskab  
Syddansk Universitet.

E-mail: [ellen.krogh@sdu.dk](mailto:ellen.krogh@sdu.dk)



### **Sven-Erik Holgersen (red)**

Lektor, ph.d.

Afdelingen for Fagdidaktik  
DPU

Aarhus Universitet.

E-mail: [svho@edu.au.dk](mailto:svho@edu.au.dk)

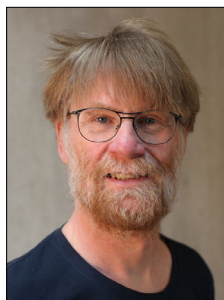


### **Ingrid Carlgren**

Professor emerita, ph.d.

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapli-  
ga ämnenas didaktik  
Stockholms universitet

E-mail: [ingrid.carlgren@inca.su.se](mailto:ingrid.carlgren@inca.su.se)



**Peter Hobel**

Lektor, ph.d.  
Institut for Kulturvidenskaber, Uddannelsesvidenskab  
Syddansk Universitet.  
E-mail: PeterHobel@sdu.dk



**Jens Dolin**

Professor, ph.d.  
Institut for Naturfagernes Didaktik  
Københavns Universitet.  
E-mail: dolin@ind.ku.dk.  
<http://www.ind.ku.dk>



**Jeppe Bundsgaard**

Professor MSO, ph.d.  
Afdeling for fagdidaktik  
DPU  
Aarhus Universitet.  
E-mail: jebu@edu.au.dk  
<http://pure.au.dk/portal/da/jebu@edu.au.dk>



**Morten Misfeldt**

Professor, ph.d.  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet.  
E-mail: misfeldt@learning.aau.dk

**Andreas Lindenskov Tamborg**

Ph.d.-stipendiat  
Institut for skole og læring, Metropol /  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet.  
E-mail: alt@learning.aau.dk

**Ane Qvortrup**

Lektor, ph.d.  
Institut for Kulturvidenskaber  
Syddansk Universitet.  
E-mail: anq@sdu.dk.  
<http://www.sdu.dk/ansat/anq>

**Jesper Bremholm**

Adjunkt, ph.d.  
Afdeling for Fagdidaktik  
DPU  
Aarhus Universitet.  
E-mail: jolm@edu.au.dk

**Susana S. Fernández**

Lektor. ph.d.  
Institut for Kommunikation og Kultur – Spansk  
Aarhus Universitet.  
E-mail: romssf@cc.au.dk  
<http://pure.au.dk/portal/da/romssf@hum.au.dk>



**Anders Stig Christensen**

Ph.d.-stipendiat  
Institut for kulturvidenskaber  
Syddansk Universitet.  
Lektor i samfundsfag, University College Lillebælt  
E-mail: anders@sdu.dk / ansc@ucl.dk



**Morten Rask Petersen**

Adjunkt, ph.d.  
Laboratorium for Sammenhængende Uddannelse og Læring  
Syddansk Universitet.  
E-mail: mrask@sdu.dk



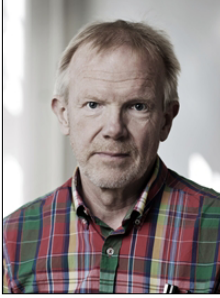
**Dorthe Carlsen**

Ph.d.-stipendiat  
DPU  
Aarhus Universitet.  
Lektor, UC Syddanmark  
E-mail: dcar@ucsyd.dk



**Rune Hansen**

Ph.d.-stipendiat  
DPU  
Aarhus Universitet.  
Lektor, UC Syddanmark  
E-mail: ruha@ucsyd.dk



**Per Fibæk Laursen**

Professor  
Afdelingen for Fagdidaktik – Generel Pædagogik  
DPU  
Aarhus Universitet.  
E-mail: pefi@edu.au.dk



**Henning Eichberg**

Professor emeritus, dr.phil.habil  
Institut for Idræt og Biomekanik  
Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund  
(CISC) - Bevægelse, Kultur og Samfund  
Syddansk Universitet.  
E-mail: heichberg@health.sdu.dk  
Web: <http://findresearcher.sdu.dk:8080/portal/da/person/heichberg>





---

# Tak til årets peer reviewere

*CURSIVs* redaktion vil gerne takke de fagfæller, som har peer-reviewet artiklerne i årets to udgivelser. Var denne store opgave ikke blevet løst så forbilledligt, som den er, havde det ikke været muligt at udgive disse publikationer.

En meget stor tak til:

**Andrea Peter-Koop**

Professor, Dr.

Bielefeld University

andrea.peter-koop@uni-bielefeld.de

**Charlotte Krog Skott**

Lektor, ph.d.

UCC Professionshøjskolen

CKSK@ucc.dk

**Ann-Sofi Røj-Lindberg**

Universitetslærare

Åbo Akademi

ann-sofi.roj-lindberg@abo.fi

**Christina Matthiesen**

Adjunkt, ph.d.

Aarhus Universitet

chma@edu.au.dk

**Berghóra Kristjánsdóttir**

Lektor, ph.d.

Aarhus Universitet

bekr@edu.au.dk

**Guri A. Nortvedt**

Førsteamanuensis, ph.d.

Universitetet i Oslo

g.a.nortvedt@ils.uio.no

**Bodil Kleve**

Førsteamanuensis, ph.d.

Høgskolen i Oslo og Akershus

Bodil.Kleve@hioa.no

**Jarle Sjøvoll**

Professor, ph.d.

Universitetet i Nordland

Jarle.Sjovoll@uin.no

**Karen Borgnakke**

Professor, dr.pæd.  
Københavns Universitet  
karenb@hum.ku.dk

**Karen Sonne Jakobsen**

Lektor Emeritus  
Roskilde Universitet  
karens@ruc.dk

**Lars Burman**

Lektor, ph.d.  
Åbo Akademi  
lars.burman@abo.fi

**Martin Kristiansson**

Universitetslektor  
Karlstads Universitet  
martin.kristiansson@kau.se

**Mette Susanne Andresen**

Førsteamanuensis, ph.d.  
Universitetet i Bergen  
Mette.Andresen@uib.no

**Mie Buhl**

Professor MSO, ph.d.  
Aalborg Universitet  
mib@hum.aau.dk

**Mikaela Nyroos**

Universitetslektor, ph.d.  
Umeå Universitet  
mikaela.nyroos@umu.se

**Niels Bonderup Dohn**

Lektor, ph.d.  
Aarhus Universitet  
dohn@edu.au.dk

**Ole Togeby**

Professor, dr.phil.  
Aarhus Universitet  
norot@cc.au.dk

**Per Fibæk Laursen**

Professor  
Aarhus Universitet  
pefi@edu.au.dk

**Riikka Mononen**

University of Helsinki  
Researcher, ph.d.  
riikka.m.mononen@helsinki.fi

**Sigmund Ongstad**

Professor Emeritus, dr.art.  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Sigmund.Ongstad@hioa.no

**Tamsin Jillian Meaney**

Professor, ph.d.  
Høgskolen i Bergen  
Tamsin.Meaney@hib.no

**Thorkild Hanghøj**

Lektor, ph.d.  
Aalborg Universitet  
thorkild@hum.aau.dk

# Tidligere udgivelser

DK angiver, at publikationen er udgivet på dansk, men med et engelsk summary efter hver artikel.  
EN angiver, at publikationen er udgivet på engelsk, men med et dansk resumé efter hver artikel.

## *CURSIV* nr. 1 (udsolgt)

### **Kompetence og curriculum (DK)**

Redaktør: Per Fibæk Laursen

Forfattere: Ida Juul, Jeppe Bundsgaard, Mette Iversen, Karen Wistoft, Jette Benn

## *CURSIV* nr. 2

### **Positioner i danskfagets didaktik (DK)**

Redaktør: Jeppe Bundsgaard

Forfattere: Mads Th. Haugsted, Signe Pildal Hansen, Anne Holmen, Gitte Holten Ingerslev, Bente Meyer, Helle Rørbech

## *CURSIV* nr. 3 (udsolgt)

### **Erhvervsuddannelser – mellem politik og praksis (DK)**

Redaktør: Lena Lindenskov

Forfattere: Ida Juul, Peter Koudahl, Pia Cort, Marianne Søgaard Sørensen, Vibe Aarkrog

## *CURSIV* nr. 4

### **Krop, kultur & kundskaber (DK)**

Redaktør: Pia Lundberg

Forfattere: Sara Hanghøj, Ingelise Flensborg, Mie Buhl, Jette Benn, Helene Illeris, Frederik Pio, Lisbeth Haastrup

## *CURSIV* nr. 5

### **Er det sunde valg det lette valg? (DK)**

Redaktør: Beth Elverdam

Forfattere: Jette Benn, Monica Carlsson, Lone Lindegaard Nordin, Jeanette Magne Jensen, Venka Simovska, Birgitte Justiniano, Christina K. Albeck

## *CURSIV* nr. 6

### **Adult learning – teachers as learners (EN)**

Redaktør: Venka Simovska

Forfattere: Marcella Milana, Anne Larson, Søren Ehlers, Lis Hemmingsen, Linda Kragelund, Bjarne Wahlgren

## *CURSIV* nr. 7

### **Sammenlignende fagdidaktik (DK)**

Redaktører: Ellen Krogh & Frede V. Nielsen

Forfattere: Ellen Krogh, Frede V. Nielsen, Peter Kaspersen, Vibeke Hetmar, Mie Buhl, Sven-Erik Holgersen, Karen Sonne Jakobsen, Jens Dolin

**CURSIV nr. 8****It-didaktisk design (DK)**

Redaktør: Bente Meyer

Forfattere: Bente Meyer, Karin Tweddell Levinsen, Birgitte Holm Sørensen, Jeppe Bundsgaard, Thomas Illum Hansen, Rikke Ørngreen, Mie Buhl, Lars Birch Andreassen, Pernille Rattleff, Thomas Duus Henriksen, Morten Misfeldt, Thorkild Hanghøj, Vibeke Hetmar

**CURSIV nr. 9****Sammenlignende fagdidaktik 2 (DK)**

Redaktører: Ellen Krogh &amp; Frede V. Nielsen

Forfattere: Ellen Krogh, Frede V. Nielsen, Sigmund Ongstad, Aase H. Bitsch Ebbensgaard, Torben Spanget Christensen, Frederik Pio, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Peter Hobel

**CURSIV nr. 10****Didaktik og socialisering i dagtilbud og indskoling (DK)**

Redaktør: Nikolai Frederik Paulsen

Forfattere: Stig Broström, Anders Skriver Jensen, Ingelise Flensburg, Ole Henrik Hansen, Søren Nagbøl

**CURSIV nr. 11****Pædagogisk neurovidenskab (DK)**

Redaktør: Theresa Schilhab

Forfattere: Theresa Schilhab, Anne Mangen, Jesper Mogensen, Andreas Lieberoth, Oliver Kauffmann, Steen Nepper-Larsen

**CURSIV nr. 12****Didaktiske destinationer (DK)**

Redaktør: Helle Rørbech

Forfattere: Helle Rørbech, Thomas Illum Hansen, Jeppe Bundsgaard, Maria Falckesgaard Slot, Marianne Oksbjerg, Rasmus Fink Lorentzen, Thorkild Hanghøj, Simon Skov Fougt, Lise Overgaard Nielsen, Helle Munkholm Davidsen, Bonnie Vittrup, Anne Klarskov Skyggebjerg

**CURSIV nr. 13****Sammenlignende fagdidaktik 3 (DK)**

Redaktører: Ellen Krogh &amp; Sven-Erik Holgersen

Forfattere: Ellen Krogh, Sven-Erik Holgersen, Ane Qvortrup, Thomas Illum Hansen, Morten Misfeldt, Leon Dalgas Jensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Tina Høegh, Finn Holst, Sigmund Ongstad

**CURSIV nr. 14****Evidence and Evidence-based Education in Denmark (EN)**

Redaktører: Karen Bjerg Petersen, David Reimer &amp; Ane Qvortrup

Forfattere: Karen Bjerg Petersen, David Reimer, Ane Qvortrup, Gert Biesta, Niels Rosendal Jensen, Christian Christrup Kjeldsen, Merete Wiberg, Thomas R.S. Albrechtsen, Jørn Bjerre, Thomas Aastrup Rømer

**CURSIV nr. 15****Voluntary Work and Youth Unemployment – Contributions from the Conference on VERSO (EN)**

Redaktør: Niels Rosendal Jensen

Forfattere: Lars Skov Henriksen, Thomas P. Boje, Linda Lundgaard Andersen, Christian Christrup Kjeldsen, Jacob Kornbeck

**CURSIV nr. 16****The Stranger (EN)**

Redaktør: Søren Nagbøl

Forfattere: Søren Nagbøl, Christoph Wulf, Ingelise Flensburg, Trine Halle, Orvar Löfgren, Jamie Wallace, Tine Fristrup, Charlotte Tulinius, Bibi Hølge-Hazelton, Lars-Henrik Schmidt, Amareswar Galla

**CURSIV nr. 17****Perspektiver på inklusion (DK)**

Redaktør: Karen Bjerg Petersen

Forfattere: Karen Bjerg Petersen, Susan Tetler, Berit H. Johnsen, Line M. Laursen, Thomas Hylland Eriksen, Ivar Morken, Claus Haas, Ulf Dalvad Berthelsen, Jørn Bjerre, Morten Timmermann Korsgaard, Anders Kruse Ljungdalh, Frans Ørsted Andersen, Lea Lund, Maj Sofie Rasmussen, Laura Mørk Emtoft

**CURSIV nr. 18****Special Needs in Mathematics Education (EN)**

Redaktør: Lena Lindenskov

Forfattere: Lena Lindenskov, Ann Gervasoni, Marie-Pascale Noël, Laurence Rousselle, Alice De Visscher, Ingemar Karlsson, Jónína Vala Kristinsdóttir, Dóróþea Reimarsdóttir, Hafdis Guðjónsdóttir, Maria Christina Secher Schmidt, Helena Roos, Anette Bagger, Pernille Bødtker Sunde, Pernille Pind, Kaisa Kanerva, Minna Kyttälä, Ingemar Holgersson, Wolmet Barendregt, Elisabeth Rietz, Torgny Ottosson, Berner Lindström, Lissér Rye Ejersbo

CURSIV nr. 2 og 4-19 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: [edu.au.dk/cursiv](http://edu.au.dk/cursiv) eller købes ved henvendelse til:

**AU Library, Campus Emdrup (DPB), Aarhus Universitet**

Tuborgvej 164, Postboks 840

2400 København NV

[emdrup.library@au.dk](mailto:emdrup.library@au.dk)Alle titler (nr. 1-19) kan også frit downloades på: [edu.au.dk/cursiv/](http://edu.au.dk/cursiv/)