



Læreres målforståelser

Dorthe Carlsen med bidrag fra
Andreas Lindenskov Tamborg & Rune
Hansen

Marts 2016

Indhold

Præambel	4
1. Indledning	5
2. Hvad ved vi om læreres målforståelser?	6
3. Undersøgelsesdesign	9
3.1 Datadreven analyse	10
4. Kontekst for undersøgelsen – om projektet Digitalt understøttede læringsmål	11
5. Analyser – målforståelser blandt lærerne	13
5.1 Første interviewrunde – analyse	14
Hvad er mål og hvilke typer mål bruger lærerne?	14
At måle mål – om evaluering	24
Mellem retning og styring	29
Kompleks planlægningssituation og læremidlernes forandrede rolle	35
Brug af Fælles Mål	39
Fagforskelle?	44
5.2 Opsamling på interview I (baseline)	45
5.3 Analyser af interviewrunde II	49
Differentieringsaspekter i målstyret undervisning	49
Målpilen, tegn på læring, blik for problemer og muligheder for at handle	52
Fagfaglige mål, sociale mål og dannelse	54
Mål, fag og progression	56
Perspektiver på samarbejde og deling af forløb	59
Mål, styring og retning	60
5.4 Opsamling på interview II (endline)	64
5.5 Bevægelser i lærernes målforståelser	66
5.6 Bevægelser i lærernes målforståelser set i relation til målpilen	69
6. Datadrevne analyser og fortolkninger i et teoretisk perspektiv	70
6.1 Mål er? Et teoretisk blik på mål	71
6.2 Et almindidaktisk perspektiv på mål	71
Opsamling: mål i et almindidaktisk perspektiv	81

6.3 Den uddannelsespolitiske position.....	82
6.4 Et videnpolitisk perspektiv.....	86
7. Perspektivering af de datadrevne analyser	89
7.1 Målforståelser i et almindeligt perspektiv	89
7.2 Målforståelser i et uddannelsespolitisk perspektiv: Er læreres målforståelser politiske?.....	94
7.3 Evidente mål?	95
8. Opsamling: Hvordan forstår lærere mål og hvilken betydning mener de mål har?.....	95
8.1. De tomme pladser	99
8.2 Mål er!	100
Bilag I, Interviewguide	102
Bilag II, Kodningsskema	106
Figur-oversigt:.....	107
Bibliografi.....	108

Præambel

Undersøgelsen, som afrapporteres her, er initieret af en nysgerrighed blandt en gruppe forskere i projektet Digitalt understøttede læringsmål bestående af Morten Misfeldt, Charlotte Krog Skott, Marie Falkesgaard Slot og Dorthe Carlsen, som i fællesskab har udviklet forskningsspørgsmål og det overordnede undersøgelsesdesign. I datagenereringsfasen blev forskningsassistent Andreas Lindenskov Tamborg koblet på projektet. Alle i forskningsgruppen har deltaget i observationer og interviews før interventionen, mens interviews efter interventionen er gennemført af forskningsassistent Andreas Lindenskov Tamborg. Alle interviews er transskriberet af studentermedhjælpere. De første analyser og formuleringer af datadrevne koder af baseline-interviews er gennemført i forskningsfællesskabet, mens analyse og fortolkning af endlineinterviews er gennemført af Andreas Tamborg, der er forfatter til kapitlet om datadreven analyse af endline interviews og afsnittet med særligt fokus på Målpilens forandrende potentialer. Det teoretiske perspektiv på mål og den teoretiske perspektivering af de datadrevne analyser er udarbejdet af Dorthe Carlsen med bidrag fra Rune Hansen. Den endelige analyse, fortolkning og perspektivering af interviews og bevægelser, som de fremstilles i denne rapport, er udarbejdet af Dorthe Carlsen med bidrag af Andreas Tamborg og Rune Hansen.

1. Indledning

Mål og læringsmålstyret undervisning (LMSU) står højt på den uddannelsespolitiske dagsorden. Fokus på læringsmålstyret undervisning er en del af en større uddannelsespolitisk bevågenhed på synlig læring og evidensbaseret undervisning. Folkeskolereformen fra 2014 er blandt andet drevet af et politisk ønske om læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, og revisionen af Fælles Mål til Forenklede Fælles Mål (2014) medfører en ny målstruktur, hvor der for alle fag er indført kompetencemål med dertilhørende videns- og færdighedsmål. Forventningerne til læringsmålstyret undervisning er, at mål skal bidrage til synliggørelse af undervisningens formål for eleverne, til synliggørelse af kriterier for bedømmelse og evaluering og bidrage til løbende feedback.

I vejledningen om læringsmålstyret undervisning i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2014) gives dels en beskrivelse af en didaktisk ramme som grundlaget for læringsmålstyret undervisning, og dels en detaljeret beskrivelse af centrale processer i læreres planlægning, gennemførelse og evaluering af læringsmålstyret undervisning. Disse generelle beskrivelser er desuden konkretiseret ved eksempler på planlægning af en læringsmålstyret undervisning i fagene og gennem eksempler på læringsmålstyret undervisning i fagene, se www.emu.dk. Beskrivelserne er normative og handleanvisende i forhold til læreres praksis (selv om ordet "kan" indimellem benyttes). Fx angives en måde at opdele undervisningen på i tre overordnede perioder, og det fremhæves, at læringsmålene bør gentages for eleverne flere gange i undervisningen. "Læringsmål" er det gennemgående og centralt begreb i beskrivelserne, og de omtalte processer beskrives og relateres hertil. Uden at tage stilling til fornuften af disse beskrivelser, så er der ingen tvivl om, at de udstikker en anden praksis end den, som lærere normalt er involveret i. Fx viser nyere nationale undersøgelser, at danske lærere ikke bruger *Fælles Mål* til at sætte mål, hverken når de planlægger, gennemfører eller evaluerer undervisning (Danmarks Evaluerings Institut, 2012; Skovgaard, Svarstad, & Kabel, 2014).

I demonstrationsskoleprojektet Digitalt understøttede læringsmål (DUL) har lærerne eksperimenteret med målstyret undervisning ved brug af Målpilen. Målpilen er en software platform der er udviklet med henblik på at understøtte læringsmålstyret undervisning digitalt. Nærværende undersøgelse er ikke direkte en del af demonstrationsskoleprojektet Digitalt understøttede Læringsmål, men en selvstændig interviewundersøgelse af, hvordan de deltagende lærere forstår mål, og hvilke oplevelser lærerne har af, hvad målstyret undervisning gør ved deres praksis. Interviewundersøgelsen sigter mod at besvare følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvordan forstår lærere mål og læringsmålstyret undervisning?
- 2) Hvilken betydning oplever lærerne kravet om læringsmålstyret undervisning i folkeskolen har for deres praksis – både for deres fag og i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning?

Vores undersøgelse kan på baggrund af en systematisk analyse af interviewsamtaler med 20 lærere give et indblik i, hvordan dansk- og matematiklærere forstår mål set i lyset af det store politiske og samfundsmæssige fokus på målstyret undervisning. Vi har undersøgt, hvordan lærerne *opfatter* mål. Hvordan forstår lærere mål? Og hvad forventer og oplever de mål gør for deres fag og for deres undervisning (forstået som planlægning, gennemførelse og evaluering)? Vi har valgt at referere og

dokumentere vores analyser med lange, fyldige interviewcitater. For den læser, der gerne vil gå direkte til de analytiske fund og fortolkninger, kan man gå direkte til afsnittene "Opsamling på interview I", side 43, og "Opsamling på interview II", side 62.

2. Hvad ved vi om læreres målforståelser?

Vores undersøgelse står ikke isoleret. Pragmatiske søgninger efter forskningsbaseret viden om danske læreres målforståelser i søgedatabaser som Den danske forskningsdatabase, bibliotek.dk, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og UC Viden viser, at der mangler viden om, hvordan danske lærere *forstår* mål og viden om hvilken betydning de oplever, mål har for deres praksis. Eksisterende nationale og internationale reviews om mål handler *ikke* om læreres forståelser af mål, men om *effekter* af mål. Især med fokus på motivations-effekter og effekter i forhold til effektivisering af læring: i hvilken udstrækning lærer elever mere, når lærerne arbejder med læringsmål og målstyret undervisning?

Der er således ikke mange studier (hverken nationalt eller internationalt), der undersøger hvordan lærere faktisk forstår læringsmål i klasserumskonteksten. I en dansk kontekst er Danmarks Evalueringsinstituts evalueringer af læreres brug af Fælles Mål i henholdsvis 2012 og 2015 og to nationale reviews fra 2014 og 2015 (Stovgaard, Svarstad & Kabel, 2014; Hansen, 2015) særligt interessante som afsæt for vores undersøgelse. Alle fire undersøgelser konkluderer, at der mangler viden om hvad lærere forstår ved mål. Nedenstående er en kort sammenfatning af undersøgelserne.

<i>Faglig målsætning i skolen – et narrativt review med dansk og engelsk som case</i> (Stovgaard, Svarstad & Kabel, 2014)	Målet med den deskriptive del af undersøgelsen er at <i>at sammenfatte og skabe overblik over den forskningsbaserede viden, der findes om virksomheder af faglig målsætning i skolen</i> (Stovgaard, Svarstad & Kabel 2014: 4; vores fremhævelse). Anden del af projektet udforsker, hvordan lærere i dansk og engelsk synliggør læringsmål for eleverne og går i dialog med eleverne herom. Denne del af projektet er en casebaseret undersøgelse af lærerperspektiver på arbejdet med faglig målsætning i et kompetenceudviklingsprojekt. Rapportens sammenfatning af eksisterende viden om mål bygger på fem reviews om effekter af målsætning i skolen og på nordiske enkeltstudier med fokus på effekter af mål (fra 2001 og frem). I det narrative review konkluderes det om læringsfremmende og læringshæmmende virkninger af faglig målsætning i skolen, at mestringsmål (mastery goals) fremhæves næsten samstemmende som lærings- og motivationsfremmende. Mestringsmål bidrager til øget læring og motivation. Anderledes ser det ud med effekten af præstationsorienterede mål (performance goals). Der peges på, at de inkluderede reviews viser, at præstationsorienterede mål har læringshæmmende virkninger som snyd, undvigelse og forskellige "selv-handicapping"-strategier. Elever, der orienterer sig mod mestringsmål, opnår positiv effekt langs en række parametre som præstation, motivation, engagement, faglig indsats, vedholdenhed, tilpasning af læringsstrategier og faglig selvopfattelse. Sammenhængen mellem elevers orientering mod mestringsmål og elevernes præstation fremstår stærkere, når målene er udfordrende, opgaverne er komplekse, og eleverne finder opgaverne meningsfulde. Generelt set er præstationsmål læringshæmmende, det fremhæves dog, at præstationsmål kan have en positiv effekt for nogle (især højtpresterende) elever. I den kvalitative undersøgelse analyseres lærernes målarbejde med udgangspunkt i data fra logbøger og interviews. Analyserne viser, at lærerne ikke eksplicit bruger betegnelser som kompetence-, videns- og færdighedsmål eller præstations- og mestringsmål, og at lærerne ikke skelner bevidst mellem forskellige typer af målsætning. Mål og differentiering i lærernes praksis relaterer sig primært til trivsel og inkludering af de svagere elever. Lærerne er positivt
--	--

	stemte over for målarbejdet, men oplever det som vanskeligt. På baggrund af udviklingsarbejdet fremhæves seks udfordringer, som de deltagende dansk- og engelsklærere oplevede: 1. Ikke tilstrækkelig tid til planlægning, elev feedback og til at nå målene i undervisningen 2. Elevers trivsel kan komme på spil, hvis de ikke kan nå læringsmålene 3. Det er vanskeligt for elever at sætte mål, og at det bl.a. har at gøre med deres alder 4. Lærernes mangler uddannelse i og erfaring med at formulere eksplicitte, specifikke mål, og de oplever det som svært. 5. Tilsvarende er det udfordrende at formulere kriterier (tegn) for målopfyldelse 6. Andre aspekter bliver "glemt" af et målfokus såsom elevernes optagethed og ikke direkte faglige mål såsom at kunne samarbejde (Stovgaard, Svarstad & Kabel 2014)
<i>Et narrativt review vedrørende målsætning og målorientering i matematik (Rune Hansen 2015)</i>	Hensigten med reviewet er at <i>skabe oversigt over eksisterende forskning i virksomheder af målsætning i matematikundervisningen</i> (Hansen 2015: 2; vores fremhævnings). Hansen finder frem til, at der er fire temaer, som synes at have særlig betydning for kompetenceorienteret matematikundervisning i grundskolen. Det første tema drejer sig om måltypologier. Interessen samler sig om hvad, der får elever til at engagere sig og være vedholdende i forskellige læringssituationer. I den internationale litteratur identificeres to måltyper som særligt centrale: præstationsmål og mestringsmål. Præstationsmål er karakteriseret ved at eleverne er optagede af at vise hvad de kan i forhold til deres klassekammerater. En præstationsorienteret målkultur (i klasserummet) er kendetegnet ved, at læring er et middel til opnåelse af anerkendelse og ydre belønning (Hansen 2015: 11). Der er både studier, der viser at præstationsmål kan være positivt relateret til elevers selvforståelse, holdninger og fastholdelse af resultater og studier, der viser at præstationsmål kan medføre, at elever for at undgå negativ vurdering af deres evner forsøger at anvende forskellige strategier som 'fjolle rundt', afvige, snyde og forhale opgaveløsningen. Mestringsmål (eller læringsmål) er karakteriseret ved, at elever er optaget af at udvikle deres kompetencer gennem iterative læreprocesser (Hansen 2014: 11). En lærings- eller mestringsmålsorienteret undervisning er karakteriseret ved, at opgaverne er meningsfulde, udfordrende og interessante. Læreren deler autoritet og ansvar for regler og beslutninger med eleverne. Anerkendelse er tilgængelig for alle elever og der laves ikke sammenligninger. Gruppedannelser er fleksible og ikke niveaudelte. Det andet tema handler om effekterne af henholdsvis præstationsmål og mestrings-/læringsmål i forhold til læringsintentioner og læringsudbytte. Disse studier bekræfter ovenstående, idet elevers orientering mod præstationsmål er associeret med overfladiske læringsstrategier og forskellige selvvalgt handicapstrategier (Hansen 2015: 12), mens der er en tendens til, at elever med en mestrings-/læringsmålsorientering oftere viser anvendelse af kognitive og meta-kognitive strategier (Hansen 2015: 12). Præstationsmål og mestrings-/læringsmål opstilles både her og i de forskellige studier ofte som modsætninger. I det tredje tema fokuseres på klasserummets betydning for udvikling af flersidige målorienteringer hos elever. Her argumenteres for, at præstationsmål og mestringsmål ikke nødvendigvis er hinandens modsætninger, men at der kan være fordele forbundet med fordelene at understøtte udviklingen af flersidige målstrukturer hos eleverne. Det ser ikke ud til at de to aspekter udelukker hinanden (Hansen 2015: 13). Det handler i høj grad om hvordan læreren understøtter udviklingen af målorientering i klassen. Lærere har ligesom elever flere målorienteringer: Lærere orienteret mod læringsmål (mestringsmål) er optagede af at udvikle undervisningskompetence, lærere med offensiv tilgang til præstationsmål er optaget af at vise deres overlegne undervisning i forhold til kollegaer, og lærere med defensiv

	tilgang til præstationsmål er optagede af at skjule deres manglende undervisningskompetence (Hansen 2014: 15). Interessant er også, at Hvis lærerens selvforståelse er at vedkommende er kompetent til sit arbejde, kan det skærme lærerens orientering mod læringsmål hvis skolen fremhæver konkurrence, evner og synlige resultater. Derimod vil lærere med en lav selvforståelse have en tendens til at være modtagelige over for omgivelsernes krav og ændre undervisningens orientering mod præstationsmål (Hansen 2014: 14). Evaluerings hængende uløseligt sammen med mål. Det fjerde tema bygger i vid udstrækning på Hattie og Timperleys berømte artikel fra 2007 om feedback (Hattie & Timperley 2007). De mest effektive former for feedback relaterer sig til mål, og feedback har størst effekt, når målene er både tydelige og udfordrende. Undersøgelser viser også, at hvis feedback skal være effektiv, skal den være på linje med elevens læringsforståelse; elevens målorientering er en væsentlig betingelse for effektiviteten i feedbacken (Hansen 2014: 19). Typer af evaluering spiller også ind på lærernes undervisning. En amerikansk undersøgelse viser, at matematiklærerne planlagde deres undervisning med fokus på elevernes præstationer i test – planlægningen af undervisningen tog udgangspunkt i deres viden om testsituationen i betydningsfulde tests (Hansen 2015:20). Den samlede konklusion på reviewet er, <i>at når der fokuseres på en målstyret matematikundervisning, er der både læringsfremmende og læringshæmmende aspekter. Lærere bør være bevidste om at der eksisterer forskellige måltyper</i> (Hansen 2015: 18). Desuden er det værd at være opmærksom på, at reviewet viser, at læreres målorientering ofte baseres på ydre påvirkning. Når man fra politisk side sender signaler påvirker det skolen. Et af de spørgsmål, der rejses af Hansen er, om søgen efter målbare resultater og evidensbaseret viden bevirker, at en ydre optagethed af målingsstyrede elementer kan fordrive læringsmål fra skolen. Det vil sige, at lærere etablerer læringsmiljøer, hvor der udelukkende fokuseres på præstationsmål.
EVA's undersøgelse af Fælles Mål (2012)	Danmarks evalueringsinstitut har i 2012 undersøgt læreres brug af Fælles Mål. Det er en kvalitativ undersøgelse af, hvilke tanker lærere på fem skoler gør sig om brugen af Fælles Mål og konkluderer: <i>Undersøgelsen viser samlet set, at lærerne ikke er målstyrede i den måde, de planlægger og tilrettelægger deres undervisning på. Lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tager derimod afsæt i emner og aktiviteter. Det betyder, at lærernes fokus er på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse skal operationaliseres i undervisningen. Undersøgelsen peger derved på, 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</i> (EVA 2012: 7) Undersøgelsen peger på at danske lærere ikke sætter tydelige mål for eleverne og at Fælles Mål er ikke bruges som redskab til at planlægge undervisningen. Lærerne udtrykker tvivl om hvordan Fælles Mål bør indgå i deres arbejde. I den udstrækning Fælles Mål bruges, bliver det som tjekliste – efter at have planlagt et forløb eller valgt et emne tjekker man op med Fælles Mål, om der er mål, der kan dække det, man har planlagt. Lærerne udtrykker tillid til, at hvis de følger en lærebog, vil den lede frem mod trinmålene. Hverken lærere eller ledere ser mål som en forudsætning for at gennemføre undervisning af god kvalitet. Et interessant resultat af evalueringen er den forskellen mellem praksis hos henholdsvis dansklærerne og matematiklærerne: <i>Et påfaldende resultat af undersøgelsen er, at der er få forskelle i brugen af Fælles Mål mellem henholdsvis dansk og matematik og mellem 4. og 7. klassetrin. De største forskelle finder vi mellem fagene dansk og matematik. Dansklærerne i undersøgelsen har fx større tradition for at drøfte indholdet af undervisningen på</i>

	<i>teamniveau, end matematiklærerne har, mens matematiklærerne i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen er mere styrede af deres bogsystemer, end dansklærerne er (EVA 2012: 27).</i> Evalueringen viser også, at der er uklarhed om hvad mål er: <i>På baggrund af EVA's interview er det tydeligt, at begrebet mål giver lærerne meget forskellige associationer. I lærernes beskrivelser af mål i deres undervisning skelnes der sjældent mellem mål på forskellige niveauer, fx trinmål og læringsmål for de enkelte forløb, og mellem forskellige typer af mål, fx mål for gennemførte aktiviteter og mål for, hvad eleverne skal lære. Lærerne taler almindeligvis om mål, og i de fleste tilfælde refererer lærerne til mål for, hvad eleverne skal lære, eller læringsmål. Lærerne har dog en meget bred og forskelligartet forståelse af, hvad et læringsmål kan være (2012: 30).</i>
EVA's undersøgelse af lærere og forældres forståelse af Forenklede Fælles Mål (2015)	I undersøgelsen, der bygger på 12 fokusgruppelinterviews med lærerne, undersøges både lærere og forældres erfaringer med Forenklede Fælles Mål. Vi fokuserer ikke på forældrenes forståelse i vores undersøgelse og går derfor ikke nærmere ind i denne del af undersøgelsen. Som led i implementeringen af Forenklede Fælles Mål har de interviewede lærerne deltaget i fagseminarer. I rapporten konkluderes det, at lærerne bliver motiverede af fagseminarerne, når de varetages af undervisere med grundigt kendskab til faget og faglige problemstillinger og når der arbejdes hands-on. Dansklærerne er overvejende positive over for opbygningen af Forenklede Fælles Mål ligesom de oplever at der er et "passende" rum for fortolkning. Samtidig ser de dannelsesdimension som mindre fremtrædende, hvilket de især kobler til fokus på mål og den individuelle elevs målstyrede læring. Matematiklærerne oplever ikke, at der er de store forskelle mellem Fælles Mål (2009) og Forenklede Fælles Mål (2014), men oplever dog forvirring i forhold til opbygningen af kompetenceområderne.

Figur 1. Eksisterende viden om læreres målforståelser

Opsamlende kan man sige, at den eksisterende tilgængelige primært danske viden om mål fokuserer på forskellige typer af måls effekt på elevernes læring og motivation og på lærernes brug (eller ikke-brug) af henholdsvis Fælles Mål (2009) og Forenklede Fælles Mål (2014). Der efterlyses viden om **hvordan lærere forstår mål**, hvilket vi sætter under lup i denne undersøgelse.

3. Undersøgelsesdesign

Nærværende undersøgelse er en kvalitativ, eksplorativ undersøgelse med henblik på at opnå forståelse for, hvordan lærere forstår mål og læringsmålsstyret undervisning samt at opnå indsigt i den betydning, de tillægger kravet om læringsmålsstyret undervisning i skolen. Det kvalitative eksplorative design er valgt med henblik på at undersøge de forskellige måder, som mål fungerer og kan fungere i praksis på (Thisted 2010: 83). Generering af data er foregået gennem to interviewrunder med dansk- og matematiklærere, der deltager i projektet Digitalt understøttede læringsmål (DUL). Der er tale om kvalitative enkeltinterviews. Første interviewrunde er gennemført i december 2014, den anden i juni 2015. Med henblik på at kontekstualisere og gøre interviewsene så erfaringsbaserede som muligt, har vi forud for hvert initialt interview observeret minimum en lektions undervisning. Det har været væsentligt, at det første interview lå placeret inden projektets begyndelse i januar 2015, da vi ønskede, at den første interviewrunde skulle give indblik i lærernes forforståelse af mål og læringsmålsstyret undervisning, mens anden og sidste interviewrunde er gennemført efter projektet og interventionen. Dette for at give indblik i lærernes

efterforståelse og med henblik på at undersøge, om der er sket forandringer og bevægelser i lærernes målforståelser.

Der er gennemført undervisningsobservationer og interviews med to lærere fra hver af de ti demonstrationsskoler inden projektets begyndelse (20 lærere) og efterfølgende er der gennemført interviews med 18 lærere. Lærerne er udvalgt ud fra følgende samplingskriterier:

- Vi ønsker at få indblik i bredden og mangfoldigheden af eksisterende forståelser af mål og læringsmålsstyret undervisning. Alle de 100 deltagende lærere i DUL er derfor lige *relevante*, og informanterne er derfor udvalgt ved en tilfældig udtrækning.
- Vi interviewer to lærere fra hver skole – som udgangspunkt en dansklærer og en matematiklærer.
- Der er ikke samplingskriterier ift. køn, erfaring eller lign.

Med henblik på at støtte observatør og interviewer er der som led i undersøgelsen udarbejdet en kortfattet observationsguide og en semistruktureret interviewguide, se *Bilag I*.

3.1 Datadreven analyse

Alle interviews er transskriberet¹ og meningskondenseret ved at trække informanternes udtrykte meninger sammen til korte formuleringer (Kvale 1997: 190). Analysen har overordnet været hermeneutisk, idet vi flere gange er vendt tilbage til de samme interviewtekster for at mætte og genfortolke. I første omgang følger interviewanalysen Kvale (1997:201ff), hvor der i store træk arbejdes fra det beskrivende til det forklarende og fra det konkrete til det begrebsmæssige og abstrakte. Først er alle interviews gennemlæst med henblik på at lægge mærke til mønstre og temaer. De tentative mønstre og temaer er derefter diskuteret i forskergruppen – herunder temaernes plausibilitet. Forskerens rolle er den reflekterende læser, og forskningsfællesskabets diskussioner bidrager til verificering af de krystalliserede koder (Thisted 2010: 174). I anden gennemlæsning er alle interviews systematisk gennemgået med henblik på mætning af disse temaer, men samtidig med en så endnu tilpas åben læsning, at der er plads til at se nye temaer. I den anden og de efterfølgende gennemlæsninger har vi kodet interviewteksterne. Der er ikke tale om "kodning" i mere formalistisk forstand, men nærmere det, Kvale beskriver som nøgleord: *Koder er nøgleord, som anvendes på tekstsegmenter med henblik på at identificere dem senere og eventuelt sammenligne, kontrastere og tælle op, hvor fremtrædende noget er* (Tanggaard & Brinkmann 2010:47). Kodning af materialet er et skridt på vej mod identificering af mønstre (Kvale 1997: 201). Koder kan være datadrevne eller begrebsdrevne (Tanggaard & Brinkmann 2010:47). Vores udgangspunkt har været datadrevne koder, se også *Fortolkningsskema*, Bilag II.

I baseline interviewene ledte denne analyse frem til følgende temaer:

- De mange mål – måltyper
- At måle mål – om evaluering

¹ Interviewene er transskriberet af studentermedhjælpere. Det har ikke været entydigt i opdraget til de studerende hvilke udskriftskonventioner udskrifterne skulle overholde, hvorfor interviewteksterne (og citaterne herfra) fremstår med en vis uensartethed mht. repræsentation af lyde, pauser, interjektioner osv. Nogle studerende har medtaget disse talesprogstræk, mens andre har tilstræbt en pragmatisk gengivelse af talen efter almindelige retskrivningskonventioner. Det *kan have* betydning for læserens opfattelse af nogle informanter som mere velformulerede end andre. Det er uheldigt, men vi har valgt at bibeholde citaterne som de er gengivet i de enkelte udskrifter.

- Mellem retning og styring
- Komplekse planlægningsituationer og læremidlernes forandrede rolle
- Brug af Forenklede Fælles Mål

I endline interviewene fremkom følgende tematikker:

- Differentieringsaspekter i målstyret undervisning
- Muligheder og begrænsninger ved tegn på læring
- Fagfaglige mål, sociale mål og dannelse
- Transformationer af fagene
- Målstyring og samarbejde
- Styring og retning – valg og fravalg af mål og målstyring
- Planlægning af målstyret undervisning

Som anført ovenfor har analyserne af interviewene i høj grad har været databårne og grounded, og tematikker er udvalgt med udgangspunkt i de fællestræk og nøgleudfordringer, der kommer til udtryk i interviewene med lærerne. Ambitionen med vores analyser er ikke at tegne et entydigt billede af, hvordan lærerne forstår og arbejder med læringsmål på de respektive skoler. Det er heller ikke meningen at evaluere om eller i hvilken udstrækning lærerne forstår læringsmål, som de er formuleret i fx ministerielle vejledninger. Derimod er vores ambition at give et nuanceret indblik i de målforståelser, der gør sig gældende blandt de interviewede lærere, og det brede spektrum af implikationer, disse målforståelser har på lærernes arbejde.

De datadrevne analyser og fortolkninger perspektiveres med udgangspunkt i et teoretisk kapitel om, hvad mål er, og hvordan mål kan forstås i tre forskellige perspektiver:

- Et almindidaktisk perspektiv
- Et uddannelsespolitisk perspektiv
- Et videnspolitisk perspektiv

Det teoretiske perspektiv kan være med til at belyse, hvad lærernes målforståelser betyder set i et større perspektiv. Hvad er de almindidaktiske perspektiver i lærernes målforståelser – hvor peger de hen? På hvilken forståelse af skole og undervisning? Hvad betyder den uddannelsespolitiske diskussion og diskurs for lærernes målforståelser? Og hvordan virker den videnspolitiske diskussion og kravet om evidens tilbage på lærerne?

4. Kontekst for undersøgelsen – om projektet Digitalt understøttede læringsmål

Den bredere samfundsmæssige kontekst er, som beskrevet i indledningen, det uddannelsespolitiske fokus på læringsmålstyret undervisning. Den mere snævre kontekst for undersøgelsen er demonstrationsskoleprojektet Digitalt understøttede læringsmål (se mere på auuc.demonstrationsskoler.dk). Formålet med demonstrationsskoleprojektet har været at udvikle og

afprøve digitale ressourcer (Målpilen), som kan understøtte lærernes arbejde med læringsmål og med at skabe en hensigtsmæssig sammenhæng mellem planlagt progression, brug af digitale læremidler, systematisk opfølgning og elevens mulighed for selvstændigt at arbejde med egne mål.

Demonstrationsskoleprojektet er forløbet i tre faser:

1. En forberedelsesfase
2. En interventionsfase, der er gennemført på 10 skoler
3. En efterbehandlingsfase

I projektbeskrivelsen beskrives interventionen således: *Interventionen vil bestå i en intensiv periode på et halvt år, hvor lærere og fagdidaktiske konsulenter i fællesskab arbejder med 1) at skabe overblik over og fortolke de forenklede Fælles Mål, og hvor de iværksætter forsøg med 2) at planlægge efter og inddrage de forenklede Fælles mål i deres arbejde med elevernes læring, 3) at evaluere elevernes faglige udvikling med anvendelse af visuelle redskaber og 4) at udarbejde dynamiske elevplaner på baggrund af de gjorte erfaringer*². I forberedelsesfasen har fagdidaktikere og forskere sammen designet interventionen på de ti skoler. Interventionen er foregået gennem syv praksisnære workshops, hvor lærerne sammen med fagdidaktikere og forskere har diskuteret Forenklede Fælles Mål for henholdsvis dansk og matematik, og hvor de har arbejdet med mål for undervisningen og elevernes læring med udgangspunkt i de forløb, lærerne allerede havde planlagt i deres årsplan. Demonstrationsskoleforsøgene indgår i Undervisningsministeriets satsning på it i skolen. Det overordnede mål med forsøgene er *at skabe ny og praksisorienteret viden om, hvordan it både kan understøtte elevernes læring og samtidig frigøre tid til mere undervisning* (UVM)³.

I endline-interviewene henviser lærerne løbende til Målpilen i deres beskrivelse af og refleksioner over målarbejdet. For at læseren kan danne sig et indtryk af, hvordan arbejdet med læringsmål operationaliseres i Målpilen, kan man logge ind på www.malpil.dk. Sitet er åbent for alle med uni-login. Man kan også se præsentationen af Målpilen således som den blev præsenteret for de deltagende lærere ved kick-off i Odense, 8. januar 2015, se auuc.demonstrationsskoler.dk/digitalt_understoettede_laeringsmaal. Ud over det her viste rummer Målpilen også et vurderingselement. Inden elever og lærere går i gang med undervisningen skal både eleverne og læreren estimere i hvilken udstrækning eleven når de opstillede mål ved skravering af Målpilen og efter endt forløb skal lærer og elever vurdere i hvilken udstrækning eleven opnåede de opstillede mål.

² Se projektbeskrivelse på

<http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Maj/140519%20Projektbeskrivelse%20demonstrationsskoleforsog%20om%20digitalt%20understoettede%20l%C3%A6ringsmaal.pdf>

³ Se beskrivelse på <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/It-i-undervisningen/Demonstrationsskoleforsog>

Figur 1: www.malpil.dk

Vi har deltaget i projektet som henholdsvis forskningsassistent (Andreas Tamborg) og fagdidaktikker i dansk (Dorthe Carlsen og Rune Hansen). Det vil sige, vi har været involveret i både planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af interventionen, men ikke i ansøgningen og formuleringen af projektets rammer og idé. På den ene side betyder det, at der er en risiko for bias både i interviewsituationen og i analyse- og fortolkningsfasen. På den anden side betyder det også, at vi har indgående kendskab til interventionen i samtalen med lærerne og selv løbende har måttet forholde os reflektivt til både læringsmål, målstyret undervisning og Forenklede Fælles Mål. Vi har forsøgt at afhjælpe denne bias ved at være bevidste herom og ved, at alle i forskergruppen har bidraget i diskussion af analyse og fortolkning af data.

5. Analyser – målforståelser blandt lærerne

De datadrevne analyser er styret af vores to overordnede forskningsspørgsmål. Vi har i læsningen været på jagt efter lærernes forståelser af mål og målstyret undervisning og af lærernes oplevelse af, hvad målstyret undervisning gør i undervisningen og for deres fag. Vi har valgt at fremstille analyserne i den rækkefølge, som de er blevet til. Det vil sige, at vi først fremstiller analyser og tolkninger af baseline-interviews, dernæst følger analyse og fortolkning af endline-interviews og endelig følger et afsnit, hvor vi diskuterer hvilke bevægelser, vi har iagttaget mellem de to interviewrunder. Baseline-interviewene er gennemført inden demonstrationsskoleprojektet begyndte. De interviewede lærere befandt sig på daværende tidspunkt forskellige steder i forhold til både Forenklede Fælles Mål og kravet om målstyret undervisning. Nogle af lærerne var allerede begyndt at arbejde med Forenklede Fælles Mål og var begyndt at eksperimentere med undervisningsmål for den enkelte lektion, mens andre lærere snarere taler om mål ud fra det, de mener eller tror, der kommer. Lærernes forskellige erfaringer med målarbejde betyder ikke, at vi anser nogle udsagn for mere rigtige end andre. Det betyder alene, at de vil have forskellige erfaringer at trække på, når de fortæller om, hvordan de oplever kravet om og implikationerne af læringsmålstyret undervisning.

Det samme gør sig gældende for endline interviewene: de interviewede læreres erfaringsgrundlag er forskelligt. Selvom interventionerne har fulgt samme overordnede ramme, har der været lokale behov, udfordringer og muligheder, som har givet anledning til modifikationer og tilpasninger af interventionsforløbet. De interviewede lærere har dog det til fælles, at de alle har planlagt og gennemført målstyret undervisning med Målpilen, og at de er blevet støttet af fagdidaktikere i dette i forbindelse med deres deltagelse i projektet.

5.1 Første interviewrunde – analyse

Hvad er mål og hvilke typer mål bruger lærerne?

Børnemål, mål i børnehøjde, Fælles Mål, hovedmål, faglige mål, langsigtede mål, mål for en lektion, individuelle mål, skriftlige mål og mundtlige mål, sociale mål, Forenklede Fælles Mål, kollektive mål, læringsmål. I interviewsene bruger lærerne et væld af mål-ord. Dette er ikke en fuldkommen oversigt, men et udpluk af de mange målord, der indgår i lærernes sprog. Alene at registrere dette er næppe i sig selv interessant. Det interessante er, at mål bruges som begreb både i vores hverdagsprog og i mange forskellige faglige kontekster. I Den store Danske Encyklopædi står om mål: **mål**, bruges bl.a. om bestemmelsessted og formål og om målestok og dimension og sprog ("modersmål"); man kan være "målbevidst", dvs. beslutsom; noget kan være "formålsløst" eller "uden mål og med", dvs. hensigtsløst. Målet kan være så væsentligt, at det helliger midlet. Hele livet kan opfattes som en rejse hen imod målet, dvs. erkendelsen, døden, paradiset, efterlivet. Men mange gange er midlet, dvs. selve processen, fx at være på rejse, langt vigtigere end målet, der gerne må blive ved med at fortabe sig. Vi kan altså ikke tale om mål i en denotativ betydning og gå ud fra, at der er enighed om, hvad mål er eller dækker over. Og selv om lærerne i interviewsamtalerne på en måde taler ud fra samme kontekst (lærere i den danske offentlige grundskole), er der på samme tid mange forskellige kommunikationskontekster til stede i det, de siger. I vores teoretiske perspektivering af de datadrevne fund vender vi tilbage til, hvordan mål betyder noget forskelligt i forskellige kontekster – mål har forskellige konnotationer (medbetydninger) afhængigt af hvilken kontekst, der trækkes på. Der er forskel på at tale om mål i en didaktisk kontekst og i en aktuel uddannelsespolitisk kontekst.

Mange af lærerne reflekterer i deres udsagn forholdet mellem færdigheder og kompetencer. Denne lærer er linjefagsuddannet i matematik og underviser i matematik på 13. år. Læreren er også optaget af at integrere it i undervisning og nyligt uddannet matematikvejleder, men oplever det at arbejde med mål – underforstået på den måde som han mener eller tror, det forventes af ham pt., er noget nyt og vanskeligt:

L: Ja, det bliver lidt mere sværere, når vi snakker kompetencerne, ikk', fordi hvordan tester jeg, hvordan kan jeg med en test lige tjekke om, de har styr på de forskellige kompetencer, at de er blevet bedre til at ræsonnere sig frem til ting (l: hmm) det er sgu lidt svært, det har jeg i hvert fald ikke lige nogen opskrift på.
L: Nej nej (griner) nej, jeg vil sgu også godt være ærlig og sige, det er sgu ikke alt, der er lige godt evalueret, og jeg sidder og tænker, hvordan fanden gør man lige det, uden altså, jo man kan godt evaluere på det, man kan sidde og komme med sin egen fornemmelse, jeg synes, at vedkommende udviser de og de kompetencer i det her forløb (MH, 7)

Og så tænker jeg, det kan også være, det er min måde at tænke mål på, at jeg tænker for meget i færdigheder, de skal kunne det, for hvordan er det, jeg tænker, frygten kan være lidt, at hvis man arbejder målstyret at det kun kan blive færdigheder og så kompetencerne at det bliver sådan lidt måske sat til side, fordi det måske er en lille smule sværere at opsætte mål for og i sidste ende også evaluere på egentlig i en travl hverdag, det er noget nemmere at lave et eller andet, man lige kan lave en Emat test på, ikke at forklejne det, det har også sine styrker men som eneste måde, der kan det blive lidt, der er det sgu fattigt i matematik, men jeg tænker lidt, at en målstyret undervisning meget let kunne gå hen og blive bare en masse små færdigheder sat op, nu kan du det, jeg ved ikke, hvordan man tænker kompetencer ind i det, jeg har svært ved det i forvejen selv og evaluere på det, hvordan kan jeg gøre det mere målstyret, for det er også et mål at de kan, ja de kan (dårlig lyd) ræsonneringskompetencer og jeg skal komme efter dig (MH,15)

Som vi kommer ind på i næste afsnit, er der i lærernes forståelse af mål en tæt sammenhæng mellem mål og evaluering. Læreren reflekterer over, at det er vanskeligt at arbejde med mål, når det gælder kompetencerne fordi det er svært at teste, tjekke op på, evaluere på kompetencerne. Det vil sige at mål knytter sig til det, der kan gøres målbart. Og gerne så specifikt målbart at det kan testes. Derfor er der en risiko for, at målarbejdet kommer til at fokusere på færdighedsdimensionen af fagene. Andre lærere udtrykker samme forståelse af mål. En nyuddannet lærer med dansk som linjefag siger:

... kompetencerne er jo et stort mål, men de her færdigheder, videns- og færdighedsmål, de her de skal kunne, dem tager jeg som regel udgangspunkt i (MP, 7). Og fortsætter lidt senere i interviewet:

Det er tit, at jeg tager udgangspunkt i et færdighedsmål, men at vi så samtidig arbejder med kommunikation eller faglig læsning. Det kan jo være alt muligt der kommer ind over, uden at det egentlig er planlagt (MP, 8).

Når der tales om store mål og små mål, må det forstås som at læreren her taler om målenes abstraktionsgrad: kompetencemålene er abstrakte, omfangsrige og komplekse i modsætning til færdighedsmål, der er umiddelbart operationaliserbare og derfor lettere og mere håndterbare at tage udgangspunkt i.

L: Altså vi arbejder jo ikke med... vi arbejder med mål, men det er jo ikke sådan, at der decideret står: Målet med (...) er (...). Det er mere, at "I skal i løbet af denne uge her udfærdige jeres eget brætspil ved at bruge jeres innovative evner". Altså deres opfindsomhed og deres idekompetencer og så videre. Og der skal være en form for brætspil. Målet er, at der skal være et produkt til sidst, som de selv skal prøve at spille. Simpelthen se om det er godt. Og evaluere på det til sidst, kunne vi have gjort noget anderledes? (SF, 1)

L: Jamen, at de (eleverne) lige pludselig får de her formuleringer, som siger, at det er det her, vi skal. Og det skal vi fordi.... Det tror jeg, at der er nogen, der ikke vil kunne forstå... simpelthen... i hvert fald hvis det er skrevet på den der, hvad kan man kalde det, meget jeg var lige ved at sige meta, men det er det jo egentlig ikke. Men det der overordnede ministerielle plan (SF, 10)

I: At det giver mening for eleverne at mål tydeliggøres?

L: *Ja, bestemt. Det gør jeg jo også i matematik. Når jeg underviser i det, så prøver jeg også at... nu skal vi i gang med rumfangsberegninger efter jul. Så er det jo så noget med, at hvad kan man egentlig bruge det til i hverdagen, og hvem bruger det her. Så de ligesom kan se: Jamen okay, det er måske ikke dumt (SF, 4).*

De følgende udsagn stammer fra en lærer, der har to års erfaring. Læreren er orienteret mod produktmål, der skal styre, hvad eleverne skal gøre eller lave. Læreren har hidtil valgt ikke at formulere læringsmål for eleverne og begrundet det blandt andet med, at eleverne ikke vil forstå en tydeligere målsætning skrevet på et institutionelt niveau. Samtidig giver læreren udtryk for, at det vil give mening at tydeliggøre målene for eleverne. Målarbejdet er knyttet til aktiviteterne, men også til en legitimering af, hvorfor selve emnet er relevant. I interviewsene møder vi flere lærere, der giver udtryk for denne forståelse af mål, som noget, der *begrunder* over for eleverne. Mål er i lærerens eksisterende praksis noget, der giver en begrundelse for, hvorfor noget er vigtigt. Når læreren giver udtryk for, at arbejdet med læringsmål på den ene side er for abstrakt for eleverne og på den anden side, at det er en god idé, ligger der ikke nødvendigvis nogen modsætning heri. Læringsmål knyttes i lærerens måde at bruge begrebet på tæt an til formuleringer i Fælles Mål og Forenklede Fælles Mål – og disse vurderer læreren ikke umiddelbart giver mening for eleverne – han vurderer, at de er for abstrakte og ”meta”. De mål, der giver mening for eleverne er konkrete og knytter sig til produkter og aktiviteter. Mål er på den måde både en rettesnor for, hvad eleverne skal lave og en argumentation og legitimering af hvorfor det er vigtigt at kunne netop dette. Vigtigheden og argumentationen må ifølge læreren tage udgangspunkt i, hvad eleverne skal kunne bruge dette eller hint til i deres hverdagsliv.

Også den følgende lærer lægger vægt på anvendelse som helt noget helt centralt i målarbejdet. Men her relaterer ”anvendelse” sig ikke til hvad eleverne skal kunne bruge dette eller hint til ”i hverdagen” underforstået ”uden for skolen”. Anvendelse betyder, at eleverne skal kunne gøre noget med fx fagbegreberne. Det indebærer ifølge læreren en dybere forståelse – de skal ikke bare kunne reproducere ordet eller nævne begrebet, men kunne anvende fagbegrebet i fx analysen af en tekst. Når læreren taler om ”forskellige niveauer” relaterer det formodentlig til Blooms taksonomi og taksonomiske niveauer. Læreren er dansklærer og har 6 års anciennitet:

L: *Eleverne skulle kende til nogen begreber, der var intertekstualitet, de skulle øh kende til øhm en teksts virkemidler i forhold til modsætninger, de skulle kende til øhm trekantsdramaer, og så skulle de kende til begrebet en klassiker, og det var jo sådan meget begrebsorienteret, at de skulle kunne kende de der fagord, eller hvad man skal sige*

I: *Men også at kunne anvende det der (L: Ja kunne anvende) trekantsdrama*

L: *Ja og på et anvendelsesniveau, øh hvor de jo faktisk både skulle kunne, altså reflektere over egne klassikere, så dem skulle de også kunne sådan set, okay hvad er det, der gør det her til en klassiker, så de skulle ikke bare kende til ordet ved at jeg skrev det op (I: Nej) og så skrev de det ned i deres noter (afbrydes) ja hvad fanden er det, altså kende til en klassiker, kende til ordet begrebet klassiker, ja jeg ved godt, hvad det er, men hvis ikke jeg har en forståelse af dets betydning, øh og jeg ikke kan bruge det til at se på noget med at det her, det er det, der gør det til en klassiker, så synes jeg ikke, at viden er nødvendig, øh så er det ikke et mål, jeg vil opsætte, så det er meget sjældent, jeg opsætter mål, hvor det bare handler om at kende til begrebet eller at sige som ord, så der skal jeg helst dybere i målsætningen, så jeg vil meget gerne op på anvendelsesniveauet øhm for målene (CS, 10).*

Forholdet mellem det specifikke og det abstrakte fremgår også af følgende interview, der er med en lærer med 18 års anciennitet:

L: *Så har jeg pillet et delmål ud, et læringsmål ud i dag hvor jeg tænker, det her, det er så specifikt, at det mener jeg, at det er der en sandsynlighed for, at vi går derfra med en idé om alle sammen at ka' anvende de her ordbetydningskort. (I: Ja) Og det synes jeg så har lykkedes! (I: Ja) Det der så var lidt- øh det var at teksten var for svær. Der var simpelthen for mange ord. Øhm for eksempel Opus, det havde jeg jo så ikke lige overvejet at de ville spørge om (Ler) (I: Nej) Øhm og den var så svær at forklare, og det var også svært at forstå (I: Ja) det der de fandt frem til på ordet (AS, 2).*

Den måde læreren her taler om mål på, viser, at han forstår læringsmål som noget, der fungerer på en kortere distance, og som skal være opnåeligt inden for lektionen. Læreren bruger begrebet "specifikt" – at målene skal være så specifikke, så de kan nås inden for de timer, der udgør dagens undervisning.

Andre lærere beskriver mål som netop en abstrakt eller visionær mening med undervisningen. De følgende citater stammer fra en meritlærer i dansk med 5 års anciennitet:

L: *Mål, det er altså, der er flere niveauer at beskrive det på. Overordnet set så synes jeg, at mål er en ambition for, hvad en given elev eller student skal lære inden for en eller anden ramme. Så forstår jeg det sådan lidt mere konkret som en formuleret og accepteret ambition for, hvad hver enkelt elev skal lære. Altså, eleven skal vide, hvad jeg skal lære. Altså, vi tænker meget, vi plejer at tænke sådan meget over det der med, "hvor skal jeg hen", "hvordan skal jeg komme derhen" og "hvad med det næste skridt", ikke, altså, hvad skal jeg gøre lige nu og her, ikke. Og det skal eleven selvfølgelig vide. Altså, eleven skal vide, hvad er det, jeg skal have ud af det her, og hvordan skal jeg få det ud af det, ikke (A, 9).*

Læreren bruger begrebet 'ambition' om mål. På den måde er mål, noget, der udstikker en retning for undervisningen. Og der er ikke alene tale om lærerens ambition, men en ambition, der er *formuleret og accepteret*. Samtidig taler han om mål på flere niveauer. I formuleringerne er også en del intertekstuelle referencer til den herskende politiske diskurs – at mål skal være synlige og hele overgangen fra lave til lære. I andre passager af samtalen fremgår det, at mål ikke giver mening, hvis de ikke på en eller anden måde hænger sammen med evaluering, vurdering og dokumentation:

L: *Altså, fokus er mere på målarbejde frem for dokumentation og målopfyldelse og sådan nogle ting i vores praksis. Men det er klart, men jeg anser også et måls værdi – eller et mål har jo ingen værdi, medmindre man på en eller anden måde arbejder med en evaluering eller en vurdering eller dokumentation af det (A, 12).*

Endelig bliver mål i de nedenstående citater spændt ud mellem en legende tilgang til undervisningen (det frie), der synes at stå i opposition til mål (det statiske) – som lettest lader sig praktisere i indskolingen (fordi fokus på færdigheder her er større):

L: *Men i 7.klasse, hvor man kan sige, at forpligtelserne ikke er så store, der er ikke karakterer, og der er ikke...altså, det er ikke så målrettet endnu, så har vi meget den der med, vi vil gerne skabe en – altså, vi lægger meget vægt på, at det skal være en legende tilgang med henblik på, at det skal være motiverende,*

ikke. Så det er derfor, vi nogle gange gør det sådan lidt...altså, lidt frit, lidt... ja, på nogle andre tidspunkter, så vil de blive introduceret for analytiske modeller og sådan noget, men vi har egentlig sådan... jeg plejer meget at starte ud med, hvis de skal i gang med sådan noget med sådan noget eventyranalyse, fordi det er så taknemmeligt, det er så eksemplarisk, ikke, så de kan forstå pointen med en analyse (A, 3).

L: ja det (målstyret undervisning) giver jo skidegod mening i indskolingen. Altså, men i udskolingen, hvor vi snakker analytisk kompetence, refleksiv kompetence, fortolkningskompetence og sådan nogle ting, der synes jeg, det var rigtig, rigtig svært. Og så sagde han så der her med, at jamen altså man skal jo kun synliggøre og dokumentere der, hvor det giver mening at gøre det (...) (A, 9). Senere i samme interview understreger læreren, at mål skal være meningsfulde for eleverne, hvorfor de må kobles til de ambitioner læreren har for undervisningen og faget: altså et læringsmål skal jo for eleven give mening (A, 9).

Færdigheds mål i indskolingen giver denne lærer også udtryk for; hun er dansklærer i indskolingen:

L: Øhm. Og i første er vi lige gået i gang med sådan en øhm målslange, øhm, altså det - det bare en slange som en af mine kollegaer, på et tidspunkt, har tegnet og hvor de så får nogle mål på, eller nogle af dem har også tre. Det er nogle af de der dygtige piger, men for eksempel øh [uhørligt navn] - den dreng han skal lære at lydere (I: Hm) og så står der "Jeg kan lydere" og så når kan det, så må han få lov til at farve (I: Okay) Øhm. Og så får han et nyt mål på. Så der' hele tiden, øh, er nye mål (VS, 7).

Der er fokus på de grundlæggende færdigheder og målarbejdet knyttes til visuel synlighed: farve fx den del af målslangen som man nu kan. Mål forstås som noget, der nås step-by-step. Også andre indskolingsdanskklærere udtrykker samme fokus på færdigheds mål – men understreger, at færdighedsmålene ikke må fortrænge dannelsesdimensionen:

Der er sådan nogle helt altså faste ting, som jeg synes, at de skal kunne. De skal kunne stave, og de skal kunne læse og, de skal kunne altså alle de der ting, det er jo det, som jeg tænker, jeg også kan hive ud af de forenkede fællesmål eller matricerne der, og så er der hele den der relationelle side bag som, man også skal være med til at danne dem i, fordi de er her så mange timer (...) (LI,).

Og der er flere informanter som understøtter dette:

L: også bare det at få gjort synlig over for børnene, jamen hvad er sådan de der, kan man sige, træningsmæssige ting. Nu skal du have styr på vokalforveksling. Og få det skrevet op til det enkelte barn, så det er synligt også synlige både for barnet, men også i lokalet, så det er let for dem at gå hen og sige, jamen nu kan jeg faktisk det og også ligesom lære at have overblik over, jamen nu er der faktisk blevet arbejdet med det, og der er i hvert fald noget, der er blevet bedre og er kommet bedre på plads, end det har været, ikke. Og det sidder jeg sådan lige og nørkler med lige nu. Men det er sådan nogle, hvad kan man sige, det er sådan nogle rimelig målbare mål, ikke også (HV, 9).

Mål bliver her det målbare – træningsmål. Det er imidlertid usikkert om læreren også mener at det behøver at være sådan. Samme lærer fortæller, at hun før brugte SMTTE-modellen og dens mål og evalueringskategorier, men det er hun gået bort fra.

Der er mange eksempler i vores datamateriale, der viser, at lærerne knytter mål og målarbejdet til faglige mål. Følgende lærer udtrykker en opfattelse af læringsmål, som det eleverne skal lære af faglig karakter. Det handler ikke om deres måde at deltage på, men om det faglige indhold:

L: ... jeg prøver at forstå det ift., at eleverne skal vide, hvad deres mål er for undervisningen eller for, hvad de skal lære. I stedet for at det er deltagelse eller sådan noget, jamen så er vi helt nede og sige, jamen du skal lære det her. Det er den tankegang, jeg prøver at lægge ind i det, og det er det, der er det nye for mig. Jeg har egentlig arbejdet målstyret, jeg har bare ikke arbejdet læringsmålstyret. Altså så har jeg haft mål for alt muligt andet. Eller jeg har måske også holdt målene lidt mere skjulte. Så det er nyt for mig, at eleverne kender den der læringsdagsorden. Så det der med, at de ved, hvad målet er, at vi ikke holder det skjult for dem, det har jeg været meget optaget af i det her skoleår ... og også det her med tegn på læring (JH, 6).

Læreren fortæller, at han har arbejdet målstyret før (underforstået før folkeskolereformen og Forenklede Fælles Mål), men at der er tre nye ting i det for ham nu: 1) læringsmål er orienteret omkring et fagligt indhold – tidligere har han sat mål for mange ting, 2) målene skal være synlige for eleverne og 3) formulering af tegn. Denne lærer er linjefagsuddannet i matematik og historie, har 10 års anciennitet. Læreren er ansat i en kombinationsstilling som lærer og fagligt fyrtårn i forvaltningen.

De følgende citater stammer fra en interviewsamtale med en matematiklærer. Læreren har 9 års anciennitet, har matematik som linjefag og fungerer som it-vejleder:

L: Jeg fortæller dem [eleverne] altid selvfølgelig, hvor de skal starte, men jeg fortæller sjældent, hvad lektionen til næste gang bliver i modulet. Og jeg vælger rigtig, rigtig ofte at sige til dem at i slutningen af timen, hvad lektionen bliver. Der er også nogle gange, hvor jeg gerne vil differentiere, og hvor jeg gerne vil tænke over det, og jeg så går ind og siger, jeg skriver det i lektiedagbogen. Afvent lige. Fordi de er noget forskellige, og jeg går rundt sådan og vurderer, hvor langt er I. Og der er nogle, der rigtig godt kunne bruge – der rigtig gerne vil vide, hvor langt skal vi nå i dag. Men der er positive og negative ting, fordele og ulemper ved at gøre det. Fordi der er nogle, der kan finde på at læne sig tilbage, når de så har nået deres mål og tror, vi er færdige (LA, 2)

I: Men du målsætter også nogle gange på det faglige? L: Ja, det gør vi også. Altså, fortæller hvad de skal nå (LA, 3)

Læreren giver her udtryk for en opfattelse af mål, som de aktiviteter eleverne skal nå at lave i løbet af en eller flere lektioner.

L: Jeg forstår mål som noget, der skal tydeliggøre, hvad der skal nås, og hvad vi egentlig gerne vil med vores undervisning og gøre læring synlig for eleverne, og det synes jeg er vigtigt. I den daglige undervisning tror jeg, at – det skal man selvfølgelig ikke tage for givet, men jeg tror, når vi har matematik, der tror jeg, når jeg har lavet introduktionen, og de ved, hvad lektionerne er og sådan noget, så tror jeg godt, de ved, hvad målene er. Men jeg tror... ... jeg kan se, at det er nødvendigt engang imellem og sige, hvad de skal kunne (LA, 7).

L: *Selvfølgelig meget, meget simpelt og meget kort lille mål, men i ligninger f.eks. at de skal kunne dele det op, sådan så de skal nu kunne finde ud af at sætte x'erne over på den ene side og tallene uden x på den anden side og finde x ... faktisk det eneste mål jeg satte for dem i dag (LA, 7-8).*

Her nuanceres lærerens opfattelse af mål, som de aktiviteter eleverne skal nå at lave, i den forstand at læreren tilsyneladende ser målene som (implicit) givet i lærebogens aktiviteter, og at eleverne kommer til at kende eller få øje på målene via introduktionen til lektionen og de aktiviteter, som er dagens program uden at det er nødvendigt at eksplicitere dem. Altså at introduktion, aktiviteter og evt. lektier (et udvalg af aktiviteter, som eleverne ikke når i lektionen) indeholder faglige elementer og orienteringer, der i sig selv tydeliggør målet med undervisningen. I de to ovenstående citater kommer mål til at være det, man skal nå – ikke alene nå i faglig forstand; mål er de aktiviteter, man skal igennem. Dette kan formodentlig ikke adskilles fra opfattelsen af faget: matematik bliver her et 'opgavefag', og derfor handler mål også om kvantitet – omfanget af de opgaver, man kan eller skal nå at løse.

Vi genfinder dog også aktivitetsmål inden for andre fag, fx historie:

L: *Jamen enkeltlektioner, der tror jeg mest, at jeg kører med det her med, at i denne her lektion skal vi igennem Københavns bombardement, og det skal vi... målet er, at vi skal vide, hvad der skete under Københavns bombardement. Målet er at vide, hvordan det startede, hvordan det sluttede, og hvilke aktører der var i det her. Sådan noget. Men det hænger jo meget sammen. Og et mål, et klart mål i alle mine timer i historie, det er, at de får taget notater til det. Det vi snakkede om. Det ved de godt, de sidder klar med computeren, når historietimen starter, og har åbnet deres notatdokument, som er ret så langt efterhånden. (...). Målet er jo også lidt, at de skal lære at administrere deres egen tid og kunne fordele opgaver og generelt bare få et gruppearbejde til at fungere, det kan være utrolig svært i sig selv (SF, 9).*

Den følgende lærer fortæller om målstyret undervisning, som er integreret i planlægningen og gennemførelsen af forløbene og giver et eksempel på, hvordan han forstår andre bedriver målstyret undervisning på lektionsniveau – en måde, som han synes er en ret omstændelig måde at arbejde på. Mål er ikke kun det, der sættes op på forhånd. Mål kan også forstås som "det vi nåede i timen"; en slags mål på bagkant ala: "Nu kom vi så langt. Så må vi se, hvad vi når næste gang...".

L: *Der hvor jeg har den udfordring, men det gælder jo bare klassen som helhed, det er jo at der er stor spredning på det faglige niveau hvor nogen ligger helt oppe imellem ti og tolv og nogen ligger lige på smertegrænsen næsten til at dumpe, og det er jo det vi skal, vi skal jo hjælpe både de gode og de mindre gode til og blive bedre til og få det her større udbytte af deres undervisning, og det er jo det som jeg ser vi gør ved det her målstyret eller ved at sætte mål for undervisningen og det tror jeg også, jeg har jo være i England nogle gange på nogle kurser, og der gør de det jo meget, styrer, laver deres mål for undervisningen og, men det der med at gå ind og sætte mål for den enkelte time for eksempel, det gør jeg sådan set ikke. Det ved jeg heller ikke, om det er det den skal lande på, på et tidspunkt. Det synes jeg ville være helt uoverskueligt sådan som det er i øjeblikket. Jeg synes, at det er fint nok og sætte nogle overordnet mål, det har vi jo altid gjort nu er det bare tydeligere for eleverne også hvad det er (SH,1)*

L: *Sådan som jeg har gjort det, så har jeg jo lavet mål for forløbene og så har sagt det, når vi nu er færdige så har de jo lært de og de ting og kan de og de deleemner eller deleområder indenfor et emne men og gå*

ind og så specifikt og sige når denne her time er slut så er de nu blevet bedre til og sætte ord på sætte synlighed eller gunstige udfald og mulige udfald hvis vi nu snakker om synlighed og kombinatorik. Det har jeg aldrig gjort. Det er der helt sikkert nogen der gør men jeg synes også, så skal man jo vise de der mål til eleverne, så skal man jo skrive dem op på en tavle og så skal man når timen er slut, nåede vi de her ting, forstår i det her for eksempel og det ved jeg ikke, om det er den måde man går, og det ender med men det må være et resultat af at målsætte sin undervisning derefter, nåede vi det vi egentlig ville med timen (SH, 2).

Læreren giver udtryk for, at der er en særlig ramme for, hvordan man kan sætte mål – og at han har også været på kursus og formodentlig set Hattie-inspireret målstyret undervisning. Han anerkender, at det er en måde at gøre det på, men underkender samtidig ikke sin egen måde at gøre det på (hvor mål netop kan komme på bagkant – det var det her vi nåede). Til gengæld giver han i det følgende udsnit udtryk for, at målstyret undervisning vil være en anden didaktisk praksis:

L: Jeg oplever vi er ved at afvikle, altså jeg kører rutinen, det jeg har, det jeg kan eller har kunnet og der kommer i noget nyt fra mig i øjeblikket, altså det nye er så måske at jeg har fundet ud af at sammensætte det her ikke også men det er virkelig et problem og nå det også ligesom jeg siger til dig, jeg har ligesom den time jeg har planlagt min undervisning, altså du kan se her, jeg har jo regnet eksemplerne igennem så jeg har skrevet ned hvad de skal ikke, det er jeg nødt til for at have styr på det og for og kunne hjælpe dem ordenligt så, det tager jo også lang tid. Det tager i hvert fald noget tid (SH, 7). Læreren giver udtryk for, at han har brug for at vide hvad eleverne skal lave og for at have styr på det. De faglige mål ligger implicit eller indlejret i denne praksis: som matematiklærer ved han, at eleverne skal igennem forskellige discipliner, de skal kunne regne nogle stykker og for at støtte eleverne bedst muligt i dette arbejde, må han være velforberedt. Og velforberedt er at have regnet stykkerne igennem, så han har overskud til at hjælpe eleverne ordentligt.

Det følgende citat viser, at mål for denne lærer relaterer sig til et teknisk rationale, der ikke kan favne den omsorg for og omgang med hinanden, som læreren lægger stor vægt på også indgår i skolens opdragelse:

L: Jeg laver det [henviser til at interviewer spørger til trivselsmål eller mål for adfærd] aldrig inde hos mig, til gengæld så snakker vi meget om sådan, at øh, jeg slutter tit timen af med at sige til dem, at nu skal I gå ud og lave et rart frikvarter for hinanden, øhm jeg synes tit, det bliver så konstrueret, sådan nogle regler og sådan nogle ting der, det har jeg egentlig aldrig praktiseret i mine klasser, men nærmere at man får sagt tingene på en ordentlig måde til hinanden, og det som så også er svært nu, det er, at der ikke er nogen klasselærerkonfunktion mere, og jeg har ikke noget, der hedder Klassens tid, så er der til gengæld det, der hedder trivsel, det er der, hvor man tager de ting op, men det er ikke mig, der har det, det er min meget meget søde og rigtig dygtige pædagog, som desværre fik en virus på balancenerven lige da skoleåret sluttede, så vi har ikke haft hende i år overhovedet, så det har været alle mulige små vikarer, der er kommet ind i stedet for, nu er det så heldigvis blevet NN, som kommer fast ind, men han er ikke uddannet, og jeg synes, det er svært at få presset de ting ind, når jeg ikke har flere timer dansk med dem om ugen, så så, nej, det er ikke noget jeg har arbejdet med (I: Systematisk med) nej, det er det ikke, altså vi tager tit en runde efter, en frikvarterrunde, hvor man snakker om, hvordan er det gået i frikvarteret, og så har vi taget nogle pigemøder og nogle drengemøder, og jeg synes, det er vigtigere at være åben omkring de ting, der sker i

klassen, [elevnavn] har for eksempel sådan nogle tics her omkring øjnene, hvorfor har man det, og nogle har det med, at de skal undgå at træde på stregerne i fortovet, og det er ikke noget, man kan gøre for, men sådan er der har det, altså sådan nogle ting synes jeg (afbrydes) (ML, 4)

Også andre af lærerne skelner mellem forskellige slags mål – eller rettere mellem faglige mål, som er mål som sådan og 'alt det andet'. Læreren skelner her mellem dannelsesmål og "hardcore" faglige mål:

L: så sker det jo også nogen gange, at jeg synes, det her lyder som en sjov aktivitet eller den plejer at være sjov den her øvelse her, og så er det nogen gange bare aktiviteten, som bliver, hvad kan man sige, det er aktiviteten, fordi den er sjov, det bliver også nogen gange bare målet (I: Ja) så man kan sige, at det er jo ikke altid, der som sådan er en faglig sigte med opgaven, det kan også godt være et socialt sigte, og det er jo også den der palet, man ligesom skal favne (I: og navigere i) lige præcis, man både skal kunne det, det hardcore faglige men også på en eller anden det der dannelsesdimension (CS, 5).

I næste eksempel medtager vi et citat, der viser, at mål også kan være den rettesnor læreren har i hovedet; læreren bruger mål til at differentiere undervisningen med – men det foregår i lærerens hoved og ad hoc, fx som differentierede krav til hvor meget eleverne skal nå, der gives som mundtlige beskeder, når hun cirkulerer rundt i klassen mens eleverne arbejder:

L: Det kommer an på, hvad emnet er, og hvad muligheder, jeg har inden for det, fordi jeg synes sagtens, jeg kan differentiere, selvom det er de samme opgaver, de får, så kan jeg godt, så ved jeg godt, at hvis jeg går hen til den gruppe, der sad henne i hjørnet, så kan jeg godt stille nogle flere krav til dem og sige, jeg vil godt have, at I laver 10 tillægsord, hvor jeg måske kan sige til drengegruppen der henne, at jeg vil have 3 tillægsord fra jer (LI, 5).

Den målforståelse som kommer til udtryk her, er præget af, at mål er noget, der kan kvantificeres.

I interviewsamtalen lægger læreren vægt på, at hun er nyuddannet, og at hun i uddannelsen har lært om læringsmålstyret undervisning, men kæmper med at udføre det i praksis. Hun nævner gentagne gange tid som den primære begrænsende faktor, men indimellem skinner det igennem at hun har vanskeligt ved at opdele nogle af de danskfaglige mål i mindre delmål (også selv om hun havde tiden til det), og at hun synes det er vanskeligt at måle på mange af målene – særligt dem, der ikke er konkrete færdigheds mål:

L: Nu kommer jeg jo lige fra seminariet, så jeg har jo sådan rimeligt godt printet ind, at det er mål, og at vi skal have et mål for undervisningen. Ja. Så det prøver jeg så vidt muligt. Problemet er, at nogle gange kan der være svært at sætte et direkte mål, for det vi lige gør præcis i denne her time. For det kan være længere forløb, hvor de skal opnå at kunne finde ud af hvordan elektriske forbindelser fungerer natur/teknik, hvis det nu er det. Og det er ikke sikkert, at man lige nøjagtigt kan lave et helt præcist mindre mål i en undervisningslektion. Så der kan det godt være, at man har et mål over tre undervisningslektioner ... jeg tror også, at det kommer an på tid. For hvis jeg havde mere tid, så tror jeg også, at jeg kunne sætte nogle helt konkrete delmål, for jeg har jo altid sat et overordnet mål, som jeg prøver at gøre synligt for eleverne. Men hvis jeg havde mere tid, så kunne jeg også godt lave nogle mindre delmål ... (s.6): Men det er svært at skære det helt ned til nogle små mål, som man kan nå inden for en undervisningstime (MP, 5)

Tid som begrænsende faktor går igen i interviewet:

L: .. jeg når ikke at planlægge delmålene ud i et helt forløb. Jeg når at sætte, at det ca. er de her mål vi skal arbejde med i det her forløb, og så planlægger jeg, at det er det her mål vi har, det ligger nemlig inden for det her kompetencemål, og det er det mål, vi arbejder med i denne her time ... (s. 3): Tegn, det er noget med, at det kommer [i betydningen: opstår i undervisningen]. Fordi det har jeg ikke tid til. Jeg prøver så vidt muligt at sætte et mål for hver time. Men jeg sætter ikke tegn ... (s.13): lige nu undlader jeg at give dem afleveringer for. Fordi jeg har ikke tid til at rette dem, så derfor ved jeg ikke, hvor jeg har dem skriftligt (MP).

I: Hvis vi lige hopper tilbage til timen, hvordan tænker du så timen i forhold til differentiering af læringsmål?

L: Det er noget lort. Jeg har ikke tid til at sætte mål for alle sammen ...det er forfærdeligt, jeg har det så træls med det ... det har jeg jo lært, jeg kommer lige fra seminarierne, så jeg ved udmærket godt, hvordan jeg skal gøre det. Men jeg har ikke...Der er ikke tid til noget. Jeg gør virkelig, hvad jeg kan for at sætte mål. Men det er en udfordring i sig selv at sætte ét mål for klassen og bagefter skulle finde aktiviteter ... (s. 13): Hvis jeg havde mere tid, så ville jeg lave mål, så jeg havde individuelle mål for alle elever. Eller at der var det samme mål for dem, men at de kunne gøre det gennem forskellige aktiviteter (MP, 12, 13).

Og så er hun også opmærksom på at udfordringerne er største de første år, før rutinerne er blevet etableret:

L: Det er jo rutiner, man skal have ind. Og det tror jeg også kommer med erfaring. Der er selvfølgelig nogle ting, jeg skal lære der (MP, 9).

Endelig kan mål også føre til nederlag - ikke at nå målene:

L: Vi har snakket om, nogen har helt præcist oppe på væggen, at jeg er her nu på en racerbane, nu har jeg været rundt om banen, eller nu er jeg kommet så langt, eller i dag kom jeg slet ikke ud på banen, jeg var punkteret på alle fire dæk f.eks. Eller sådan synliggørelse. Men så har vi jo snakket lidt om, men giver det nogle nederlag for dem, som ikke kommer ud af pit'en f.eks. eller ud af starthullet, eller hvad nu. Og hvordan fungerer det, og hvem skal se det? For hvis skyld er det? Og i bund og grund har vi snakket meget om, jamen det skal jo give mening. Det skal jo give mening for eleverne. (CV, 5).

Læreren tegner her et billede af bagsiden ved målarbejdet – set fra elevens perspektiv. Jo smallere målene bliver, jo større er risikoen for, at der er nogen, der ikke når dem. Racerbanen bliver ikke blot en metafor for dem, der ikke kommer ud af pit'en, men også en metafor for hvad mål er.

Samlet set synes distinktionen mellem kompetencemål og færdighedsmål at være central for de interviewede lærere. Lærerne fortæller, at fokus på mål og læringsmålsstyret undervisning betyder, at de har tendens til at sætte fokus på færdigheder mere end på kompetencer, bl.a. fordi de oplever, at det er lettere at operationalisere færdighedsmål til en målstyret undervisning end kompetencemålene. Dette peger på en forståelse af målstyret undervisning som en undervisning, hvor man skal nå at opfylde en række mål – der gerne skal kunne måles. Samtidig udtrykker lærerne usikkerhed omkring kompetencemålene. Disse opleves som store mål, det er vanskeligt at operationalisere, mens det er lettere at sætte mål op for "en masse små færdigheder". At kravet om læringsmålsstyret undervisning får lærerne til at fokusere på færdighedsmål fremgår også indirekte af lærernes udsagn, når informanterne understreger, at læringsmålsstyret undervisning "giver mening" og er "lettere" i indskolingen. Lærerne giver udtryk for, at indskolingen er der fokus på grundlæggende færdigheder og "nogle helt faste ting de

skal kunne”, mens undervisningen i overbygningen retter sig mod mere abstrakte kompetencer, som det er sværere at sætte læringsmål for.

Lærerne bruger ikke selv begrebet ’produktmål’, men når informanterne kommer med eksempler på mål, giver de flere gange eksempler på produktmål. Mål bliver i denne forståelse udtryk for det, eleverne skal lave – de produkter, de skal producere eller de opgaver, de skal nå igennem.

Et centralt aspekt af målforståelse er, at målene skal udtrykke hvad eleverne kan. Når lærerne taler om ”anvendelse” understreger de, at det ikke er nok, at eleverne ved, hvad et fagligt begreb dækker over; de skal kunne anvende det i en faglig sammenhæng. Uden at lærerne eksplicit henviser til Blooms taksonomi, får man fornemmelsen af, at anvendelse sigter mod et bestemt taksonomisk niveau – ”de handler ikke om at de skal kunne sige eller kende begrebet; jeg vil meget gerne op på anvendelsesniveauet for målene”, siger en af lærerne. Op på – op ad den taksonomiske stige.

Konkrete små færdighedsmål, der fungerer på en kortere tidsdistance er den genkommende fortolkning af mål set i lyset af kravet om læringsmålsstyret undervisning hos vores informanter. Men der er også lærere, der udtrykker andre målforståelser. Lærere, der ikke primært taler om mål som det målbare, men om mål som kan begrunde og legitimere over for eleverne. Mål skal i denne forståelse give mening for eleverne. En lærer taler om mål som de ambitioner han har for undervisningen – om at målene skal være en ”formuleret og accepteret” ambition for undervisningen.

At måle mål – om evaluering

Det er vanskeligt at tale om mål uden at tale om, hvordan man måler målene. Evalueringsaspektet fylder meget i lærernes både tale om og praksis med målarbejdet. Man kan sige, at den måde lærerne taler om evaluering på, på mange måde forstørker, viser eller eksponerer lærernes målforståelser. Man kan også sige, at gennem de mange refleksioner over og eksempler på evaluering og evalueringsformer, viser lærernes hvordan de forstår mål. Deres målforståelse afslører så at sige sig selv gennem den måde, de taler om evaluering på.

At mål er noget, der skal måles på, er helt gennemgående i samtalerne:

L: Skal vi evaluere på 45 minutter? Og det er jo den der med... hvad er det så, det er jo den, jeg er spændt på at se hvilket fagligt udbytte kan jeg fx nå på en 45 minutters time og så måle, om de reelt set har lært noget. Det interessant er jo om de kan huske det dagen efter (KH, 5).

Mål er det målbare:

L: For jeg har jo gået på handelsskolen, og derfra ved jeg, at mål de skal være målbare, og det er jo meget stringent. Hvor de mål vi eksempelvis nogle gange laver til vores danskundervisning, det er jo ikke målbart. Det er jo sådan lidt blødere: ”Vi skal have kendskab til”. Jamen hvordan måler vi om de har det? Hvor det er, at hvis man tænker et mål for en virksomhed, så er det jo at få fordoblet sin indtægt inden for to år og sådan, ikk’? Og så skal jeg i hvert fald til at tænke mål på en helt anden måde, hvis det skal være sådan rigtigt målbart, hvis det er noget jeg decideret skal kunne gå ned og sige, på en skala fra 1-10, der er du en

treer. Hvor det nu er mere en fornemmelse, fordi man kender de elever man arbejder med, og jeg kan sige: Jeg kan godt se, at du har rykket dig. Fordi jeg kender dem. (KH, 8).

Når man arbejder med mål, stiller det krav til evalueringen og til at der skal evalueres:

I: Og hvilke evalueringsmetoder gør du så brug af?

L: Det kan enten være det, som systemet har, øh de har nogle evalueringssider, vi nogen gange bruger, eller kan vi lave, alt efter hvad det er, så kan vi lave en test af det inde på vores E-mat, det giver jo kun færdighed den test, der er ikke så meget med kompetencer, man ligesom kan teste i det, ellers så laver vi ved hjælp af sådan nogen CL-øvelser, så optager vi, hvor man forklarer sin kammerat hvordan og hvorledes man gør det (MH, 3)

Målstyring presser en i retning af det målbare og af bestemte typer af evaluering?

L: Jamen det kommer an på, hvor vigtige målene er (I: Okay) hvis det er et socialt mål, så er det jo lidt sværere lige at lave en test og sige okay, nu har du fået styr på det, så er det jo en eller anden form for evaluering løbende at sige, at man igennem en periode har oplevet, tingene er blevet bedre, hvis det er rent fagligt, så kan det være igennem matematikafleveringer, eller hvis vi har været omkring emnet en gang til og lavet opsamling på det, små opgaver på E-mat eller hvis de kører selv- eller hvad hedder det med individuelle mål og individuelle opgaver, der er sådan noget som E-mat rigtigt godt til sådan noget, hvis vi snakker de enkelte færdigheder, der er det meget nemt for mig lige hurtigt at lave øh opgavesæt til eleverne forskelligt ikk'os og sige den certifikat ion vi har med gange her og her med procentregning, men der er ikke rigtigt noget med kompetencer her, vi kan bruge til noget, det er bare ren færdighed, men er det dem, vi skal have styr på, så er E-mat super god til at lave sådan nogen test, og det er nemt for mig at se, om det går bedre med dem, og jeg kan hurtigt lave en tilbagemelding på, at nu har de fået bedre styr på det

I: Men det begrænser sig til færdigheder?

L: Ja, det bliver lidt mere sværere, når vi snakker kompetencerne, ikk', fordi hvordan tester jeg, hvordan kan jeg med en test lige tjekke om, de har styr på de forskellige kompetencer, at de er blevet bedre til at ræsonnere sig frem til ting (I: hmm) det er sgu lidt svært, det har jeg i hvert fald ikke lige nogen opskrift på

I: Nej, hvordan måler man, altså hvordan bliver der fulgt op på den slags mål så, udover Cooperative Learning og (dårlig lyd)

L: De her forskellige 8, der bliver til 6 kompetencer i matematik, hvordan har jeg evalueret på dem tidligere?

I: Ja, eller hvordan tænker du, man kan gøre det, hvad er det for nogle konkrete udfordringer, der er ved det, (dårlig lyd) øh du skal ikke stilles til regnskab (griner)

L: Nej nej (I og S griner) nej, jeg vil sgu også godt være ærlig og sige, det er sgu ikke alt, der er lige godt evalueret, og jeg sidder og tænker, hvordan fanden gør man lige det, uden altså, jo man kan godt evaluere på det, man kan sidde og komme med sin egen fornemmelse, jeg synes, at vedkommende udviser de og de kompetencer i det her forløb

I: Og hvad er det så på baggrund af?

L: Jamen så er det jo på baggrund af mine observationer af dem, hvis de arbejder med et eller andet i en gruppe, om de formår at ræsonnere sig frem til noget eller er i gang med en klassesamtale, at jeg tænker, okay, der er nogen hjemme der, han forstår at ræsonnere, han forstår at bruge de der ting, han kan godt sammenligne, men det er jo på baggrund af sådan noget, men det er ikke noget, jeg sådan lige kan lave test i (I: Nej nej) og så lige hurtig se, yes 95 % rigtige (MH, 7)

Hvis man sætter mål, skal der også evalueres på dem; underlæggende: de skal kunne "måles":

L: *Jamen hvis jeg laver det i hver time, så skal jeg også et eller andet sted evaluere på det efter hver time, tænker jeg lidt, hvis målet er opnået, en eller anden form for evaluering af det, øh og så tænker jeg, hvordan gør man lige det på en smart og effektiv måde, så jeg ikke drukner selv i noget arbejde, og det skal ligesom skriftliggøres på en eller anden forstand, og jeg skal vel også, hvis de ikke har opfyldt dem, det er vel utopi at alle 24, de har kommet til det mål på den time, øh fordi det er fint nok at sætte mål for hver time, men hvis man ikke ligesom, hvad skal man sige, evaluerer på dem, og så sætter nogle nye mål eller et eller andet, så er det lidt lige meget, tænker jeg, (I: Hvordan (afbrydes)) det tænker jeg, jeg ved ikke, hvordan man gør det (MH, 10).*

Det er lettere at lave evaluering i matematik, fordi der er færdighedsmål:

L: *(...) det nemmere at lave en evaluering på sådan nogen færdighedsmål i matematik, det er jo enten kan de det, eller kan de det ikke i forhold til det, de skal, der er det jo lidt andet, hvis det er en skriftlig udvikling, de har gang i i dansk, så er det en eller anden udvikling, man beskriver som de er på vej hen imod, øh og det er jo også super, jeg kom lige til at tænke på det i forhold til, at jeg kan mere konsekvent udtale mig om nogen ting, end jeg kan i dansk på den måde*

I: *Okay, og det er på grund af de der færdigheds eller?*

L: *Ja, det tænker jeg, det er, det tænker jeg, at det måtte være det*

I: *Når du siger, du kan udtrykke dig mere konsekvent eller?*

L: *Jamen det er jo nemt at se, om de kan finde ud af at øhm gange to tal med hinanden, finde ud af divisionsalgoritmer eller sådan noget og i de tests i matematik, ja (MH, 11).*

Det bliver den summative evaluering og test, der kommer til at dominere:

L: *Ja, det er sgu mange, man skal holde øje med af gangen, man ser jo, hvad man kan jo også alt efter aldersgruppen lave selvevalueringer, hvad synes de selv, ikke at det er dem, der skal ligesom skal lægge til baggrund for min evaluering, men hvad er deres egen oplevelse af at arbejde på*

I: *Det kunne man også inddrage*

L: *Men altså jo, fordi evaluering skal ikke kun være summativ, det skal jo være formativt, det skal ligesom være med til at give vi bygger videre på tingene*

I: *Ja præcis, sådan så det ikke nødvendigvis er afsluttende*

L: *Ja men det er nemmest at færdiggøre, og det er super nemt med de her IT-værktøjer, vi har nu at lave nogen faktatjek og lave nogen mål på det og sætte noget arbejde i gang (I: det er også (afbrydes)) og det er jo problemet, der er alt for meget, der bliver færdigheds, altså det er færdighedsorienteret (CV, 8).*

L: *Men der bruger jeg det der e-mat. Det er dejligt, at der kommer sådan en procentmæssig og at man kan se, hvad det er for nogle svar, og om der er noget, der går igen. Eller så bruger jeg det også til elevsamtalerne. De har lige lavet en aflevering, hvor jeg kan se, om det er nogle af de samme ting der går galt for dem (SF, 10).*

Forholdet mellem elevernes selvevaluering og lærerens evaluering af eleverne udfordres (af kravet om 'objektivitet'):

Jeg synes, der er det rigtig svære, det er jo i forhold til elevernes selvevaluering, altså sådan, ved de egentlig selv, om de lært, det kan godt være, jeg har en forståelse af det, men ved de det egentlig selv, det synes jeg er den svære dimension af det, øhm om de sådan selv lever op til målene, altså når de sidder, om de gør det her at reflektere om jeg så må sige, eller om de bare gør det (CS, 3).

Evaluering anvendes til at korrigere: Jeg kan se hvad der er gået galt for dem – og det må der rettes op på. Der er risiko for at evaluering bliver til fejlfinding på trods af erklærede intentioner om at inddrage eleverne som subjekt i evalueringen.

L: Ja det er nok - det er nok bare sådan løbende i undervisningen (I: Ja) Og hvis det så var ham der skulle lydere, ville jeg nok læse noget oftere med ham (I: Ja) For at finde ud af hvornår han kan det (I: Ja) Øhm, så er der også nogle der skal kunne læse de hundrede-og-tyve ord, jamen så har jeg sådan nogle, øh, sække med nogle øh- med nogle øh, af ordene (I: Ja) Hvor jeg så kan farve når de kan dem. (I: Ja) Øh. Og nogle skal stave den, så laver vi diktater og sådan noget (I: Ja) (Lav stemmeføring) For at finde ud af, øhm, hvordan, øhm (VS, 4).

Denne lærer arbejder med mål som step-by-step. Hun er lærer i indskolingen og der er fokus på færdighedsmål. For hende er der en tæt sammenhæng mellem mål og evaluering. Der er opbygget rutiner, så forskellige mål evalueres på forskellige måder. Variation i evalueringsformer.

Den følgende lærer er præget af en fornemmelse af teaching to the test, som en del af de generelle undervisningsbetingelser:

L: Både og det og så lige med sådan noget her, der kan jeg også godt føle, at jeg underviser for testens skyld, for når vi giver nationale test, så handler det meget om ordsprog, og øhm, dem skal de kunne, uden måske at være gammel nok til at kunne forstå det der abstraktionsniveau endnu, at man egentlig måske burde gemme det til senere (MW, 1).

L: Ja, det ville jo give mig en endnu større sikring, så ville jeg jo fuldstændig vide på hver enkelt elev, hvor er han eller hun henne i forhold til de her mål, og det øh altså det ville være fedt, det er virkelig svært i dansk, fordi det er svært at se, hvis du tager en matematiktest og så har du haft et forløb om ligninger, så kan du give dem 10 ligninger, så kan du se, ja okay det er 2. gradsligningerne de ikke kan, men 1. gradsligningerne de kører derudad så har du hak og minus og så kører det, hvorimod det er sgu øh, det er sværere i danskfaget og lige at tjekke om om de har fuldstændig styr på personkarakteristikken eller om de har fuldstændig styr på miljøbeskrivelsen, man kan selvfølgelig godt læse en stil og se hvordan og hvorledes de træder i karakter, øhm men det er ikke så nemt målbart synes jeg for danskfaget øhm kontra matematik, det kan jeg se med min matematikmakker, hun har, når vi sidder til skolehjem-samtaler, så sidder hun med sine testresultater og kan ud fra dem se, okay det her kan han, det her kan han ikke, og det er jeg ked af, at jeg ikke har på samme måde

"Sikring" og "dokumentation" er væsentligt, fx når evalueringsresultater skal anvendes i skole-hjem-samtaler. Evaluering har en særlig funktion, når den indgår som et strategisk element i skole-hjem-samtaler, hvor læreren befinder sig i en situation, hvor målopfyldelse og evaluering fungerer som en

legitimering af, at eleven har flyttet sig fagligt, og at læreren har opfyldt sin rolle som underviser på tilfredsstillende vis. Eller for at legitimere evt. fremtidige tiltag eller fokusområder. Målstyring og evaluering er ikke kun redskaber, der indgår i planlægning og gennemførelse af undervisning – det kan også anvendes strategisk i andre sammenhæng.

Evalueringen og lærernes egne krav om at målene skal kunne måles, gør, at de havner i et dilemma mellem færdighedsmål, der er enkle at måle og 'alt det andet'. Det kan både være sociale mål, at tale ordentlig til hinanden, men også det lærerne uden at komme det nærmere kalder skolens dannelsesopgave.

En evaluering indebærer en række beslutningsfelter: Hvad skal evalueres? Hvordan (herunder ud fra hvilke kriterier)? Og til gavn for hvem? Lærerne giver i interviewene udtryk for, at målsætningsarbejdet presser evalueringsarbejdet i retning af, at det, der evalueres, er færdighederne, fordi de er målbare. Samtidig giver flere lærere udtryk for, at det er vanskeligt at operationalisere kompetencerne til kvantificerbare mål – og derfor evalueres der ikke i samme udstrækning på elevernes kompetenceudvikling. Da mål knyttes an til det målbare, bliver det især gennem test og digitale evalueringsmaterialer elevernes udbytte af undervisningen evalueres. Lærernes begrundelser for og udfordringer ved evaluering kredser især om 'det målbare'. Evaluering kædes sammen med differentiering (niveaudeling og i flere tilfælde snarere elevdifferentiering), men også sammen med kommunikation med især forældrene. Lærerne taler ikke eksplicit om evaluering som afsæt for planlægning af kommende undervisningsforløb. Det betyder ikke, at lærerne ikke anvender evalueringerne formativt. De siger bare ikke noget om det i vores samtaler med dem. På baggrund af disse samtaler kan man være bekymret for, at evaluering reduceres til test og prøver, der i vid udstrækning gør eleven og dennes arbejde til objekt for evalueringen (læreren måler via test og prøver eleven på en række prædefinerede indikatorer – ofte med fokus på færdigheder, der er lettere at kvantificere). Denne bekymring forstærkes af de opsatte resultatmål for folkeskolen, se afsnittet *Den uddannelsespolitiske position*, side 80ff. Evalueringsformer som portfolio og logbog synes at være gledet ud af lærernes evalueringspraksis i hverdagen. Et par af informanterne erindrer sig, at de tidligere har arbejdet med sådanne evalueringsformer og fx med SMTTE-modellen. Der er også eksempler på, at lærerne anvender forskellige strukturerede samtaler med eleverne (fx efter CL-strukturer) til at evaluere på et forløb. Men sådanne samtaler synes ikke at tillægges samme værdi. Lærerne udtrykker bekymring for, om elevernes forskellige selvevalueringer er "rigtige" nok. Udsagnene synes at reflektere et oplevet validitetskrav; et oplevet krav om objektivt at kunne gengive præcist hvad den enkelte elev kan.

Lærerne fokuserer på evalueringsformer som er hurtige, lette at integrere i arbejdet i hverdagen og som giver hurtige resultater tilbage – især resultater, som læreren kan bære med videre – her primært til forældrene. Test har eleven som objekt, og fokuserer på resultatet af en proces. Sådanne evalueringsformer vil ofte ikke give læreren data om fx hvad i undervisningen eleven lærte noget af. Det vil sige, at det didaktiske maskinrum fremstår som en black box – læreren får ikke elevens svar på "hvad i undervisningen gjorde særligt at du lærte det eller hint". Lærerne kan sagtens gennemføre denne slags evalueringer ad hoc i klassen, men som sagt er det ikke det, der fylder i interviewsamtalerne.

Hvad vil det sige, at noget er målbart? Det målbare bliver forholdsvis bogstaveligt forstået som det, der umiddelbart kan måles på kvantitative skalaer. Lærerne skelner mellem summativ og formativ evaluering i samtalerne, men det er uklart hvordan eller hvilke evalueringsdata, der ville kunne anvendes formativt.

Fokus synes at ligge på de kvantitative evalueringsformer, der hurtigt og enkelt viser, hvor en elev befinder sig i relation til et givent kvantitativt mål.

Mellem retning og styring

Lærerne oplever, at kravet om og arbejdet med målstyret undervisning spænder deres praksis ud mellem retning og styring. Hvis mål er et fixed punkt, som man step by step tager den lige vej imod, så levner det ikke plads til udflugter undervejs. Det bliver en snæver vej, man kan gå i undervisningen. Jo mere stringent målet er formuleret, jo bedre kan man vælge til og fra, så man holder sig på stien (læreren taler om den snævre målsti). Det opleves af lærerne på den ene side som en spændetrøje – på den anden side opleves det af den fagligt usikre lærer som et nyttigt og ligefrem nødvendigt stillads. Formuleringen 'lærerbogsstyret undervisning' (Frost 2003:15) er almen kendt og lærerne taler om mål, som om de i nogle tilfælde har overtaget lærebogens funktion. Målene styrer – og om det er godt eller dårligt – afhængigt af hvor man står.

Mål kan også fortolkes som en retning – mål er noget man hele tiden er på vej mod. Men det er ikke et fixed punkt. Målet er ligesom en knappenål på landkortet. Jeg ved, hvor jeg står, og jeg ved, hvor jeg skal hen, men der er mange veje derhen. At vide at det er noget, jeg orienterer mig efter giver frihed. Det øger fleksibiliteten – gør det muligt at tage flere udflugter undervejs, fordi jeg som lærer ved, hvad jeg orienterer mig efter. Retning og styring handler ikke 'bare' om hvorvidt målene styrer undervisning (eller om læreren styrer undervisningen), og om målene angiver en fixed destination eller en retning, som man orienterer sig efter.

Målene bruges som en slags orienteringspunkt, så læreren hele tiden kan metakommunikere med eleverne om, hvor i processen de er:

L: *vi bruger dem løbende i forløbet. Så siger vi: nu har vi arbejdet meget med det her, nu går vi videre til det her. Sådan at de hele tiden er klar over, hvor vi er i processen. Og at det vi gør, har en mening* (KH, 2). Og videre: L: *Fordi jeg kan godt lige mål, og jeg kan virkelig godt lide, at de ved, hvad vi taler om, hvorfor vi gør som vi gør* (KH, 6).

Mål anvendes løbende til at vise eleverne hvor i forløbet de er (navigation). Mål handler også om at kunne styre en proces:

L: *Så siger vi: nu har vi arbejdet meget med det her, nu går vi videre til det her. Sådan at de hele tiden er klar over, hvor vi er i processen. Og det vi gør, har en mening. (...)* [fortsætter]: *Nu kan I godt huske, nu skulle vi læse nogle nyere Bent Haller tekster. Og her kommer der en af de kortere tekster han har skrevet". Ja... sådan nogle ting. Så har vi arbejdet meget med metaforer, og vi har arbejdet meget med billedsprog, så nu skal vi så ind over det det hedder virkemidler* (KH, 2).

Også denne lærer bruger mål som navigation: Læreren synliggør målene for eleverne ved forløbets begyndelse (bl.a. for at kunne evaluere på målene). Undervejs i forløbet gør han også meget ud af at synliggøre hvilke af læringsmålene er der i spil overfor eleverne, så de hele tiden ved, hvor de er på vej hen: L: *når vi starter forløbet, så gennemgår dem [målene]. Så taler jeg om, at det her er målene, og at det er det her, vi skal ende med at evaluerer på, når vi er færdige med forløbet. Og så for hver lektion orienterer jeg dem i, det har jeg gjort siden før efterårsferien. Hvor jeg fandt ud af, at de sgu egentlig ikke var klar over det. ... I starten troede jeg, det var nok, at de bare hang i klassen. Det er det overhovedet ikke, har jeg*

fundet ud af. Jeg kunne sagtens have en time, hvor målene har hængt der i flere uger for et forløb i funktioner, og når jeg så spørger, hvad vi egentlig arbejder hen imod i dag, så ved de det ikke. Det synes jeg faktisk har været meget interessant. Et er at have lavet dem, men noget andet er at få sat dem i spil hele tiden.... Men så gør jeg det hver lektion. Så er jeg jo ovre at sige, lige nu er vi i det her læringsmål. Og det er det, vi arbejder hen imod. Sådan så at vi ikke arbejder hovedløst derud af. Jeg oplever faktisk også en kæmpe gevinst i denne her tænkning omkring, at når jeg arbejder på denne her måde, læringsmålstyret, så bliver jeg meget bedre til at vælge mine aktiviteter. Jeg bliver bedre til at skrotte aktiviteter i virkeligheden. IV: Okay. Prøv lige at forklar det.

L: Jamen, jeg kigger aktiviteterne igennem. Før i tiden var jeg måske mere ude i, jamen nu skal vi have noget om box-plot, og jeg kigger igennem, at der er de og de øvelser i bogen, og så kan vi lave dem, og så når vi i mål med boxplot. Hvor nu kigger jeg igennem og tænker, at det handler om, at de skal kunne konstruere et. Så jeg kan gå meget bedre ind og sige, jamen denne her øvelse understøtter slet ikke det mål. Ud med den. Så i virkeligheden så har jeg faktisk oplevet hele året, at jeg har færre aktiviteter i gang, og dermed også plads til mere snak, synes jeg. Plads til mere forståelse og snak om det (JH, 9).

Retning og styring knytter sig imidlertid også til oplevelse af at kunne agere spontant – eller det modsatte:

L: Altså jeg ved udmærket godt, hvad jeg skal have ud af timen, når jeg kommer ud derfra. Men nogle gange så skal man også have lov... de her unger de kommer nogle gange med nogle ting, som man ikke forventede de kommer med. Og de ting skal man så gribe en gang imellem. Ja. Så der hvor det er, at det er en ulempe, hvis jeg så ...: "Nej, nu skal vi videre med det mål, og det skal vi nå i dag". Så kan jeg måske ikke gribe den der lille blomst, der kommer fra en elev. (KH, 5).

Interessant at for nogle lærere bliver mål konceptualiseret som faste eller statiske, noget, der ikke kan rokkes ved løbende og som er noget, der skal nås. For andre lærere bliver arbejdet med målstyring en form for frihed – når man som lærer ved, hvad man sigter imod, kan man bedre tage elevernes indspark ind (og i den retning, som undervisningen er på vej):

L: Jamen det er jo både den der med at altså spændetrøje, ikke? Men det er jo også sådan noget med, at så regner man med at et forløb tager så og så lang tid, men hvis det nu er, at det kører derudaf, og børnene tænder på det. Så er det også nogle gange, at man siger, nu går det så og så godt, så nu kører vi lige videre, for det er bare... og så er det også nogle gange, at man siger, at nu går det så godt, så nu kører vi lige lidt videre, for det er bare... og så er det også nogle gange lidt ærgerligt, at man så skal lukke ned. Og nu skal det stoppe for nu skal vi videre. Altså der er det lidt nemmere med en lidt større periode at agere inden for. For der er også nogle gange, hvor man kan sige: det her det fungerer slet ikke. Hvad gør man så?

I: muligheden for at tilpasse undervejs?

Den er vigtig. Yderst vigtig for mig. At kunne tilpasse både fordi det kommer udefrakommende faktorer, der spiller ind, men også at man skal gribe de bolde, der opstår, når man arbejder med et emne. Eller kaste bolde væk fra sig, hvis det ikke duer. Ja. (KH, 10).

L: *Et mål er et styringsværktøj for at kunne sikre, at eleverne kommer i den retning, man gerne vil have dem og opnår den faglige udvikling, man godt kunne tænke sig, men man har jo tænkt noget på deres vegne, når man opsætter mål, så det er det, jeg tænker, der er abstraktionen i det, det er, jeg vælger, hvad du skal lære i stedet for, at man skal opsatte sine egne mål, fordi når jeg kommer og serverer mål for undervisningen, så er det jo mig, der har bestemt, at det er dig, der skal i hen retning, eller det er undervisningsministeriet, der har bestemt, at du skal i den her retning (CS, 6).*

Interessant at lærere her meget eksplicit adresserer det pædagogiske paradoks: læreren sætter mål for eleven – du skal den her vej – samtidig med at eleven gennem inddragelse skal opdrages til medbestemmelse og selvbestemmelse.

For andre får mål en funktion, hvor styring bliver idealet:

L: *Ja, jeg er meget fokuseret på, at øh, at vi hele tiden prøver at holde os tæt på målet, øhm jeg kan godt lide, at man sådan både præsenterer målene til at starte med og så undervejs forholder sig til okay det er her vi er på vej hen, de hænger også, helst har jeg dem oppe på tavlen under hele undervisningslektionen, så jeg har præsentation af undervisning, det er det her, vi skal lave, og så målene, og så er de hængende deroppe, og så det er her, vi er nu, det er det her mål, vi arbejder med nu, øhm ... ja, så der skal være noget med nogen mål og hvorfor gør vi det her og hvordan øh, simpelthen målstyrer undervisningen, som man populært siger, øh så det ikke bare bliver tilfældigt ... Det er klart det [mål], der skal være styringen (CS, 2).*

Styring bliver her idealet. Det er usikkert om læreren faktisk lader sig selv og undervisningen styre af målene. Gennem udtrykket *simpelthen målstyrer undervisningen, som man populært siger*, signalerer han (måske?) mellem linjerne, at han godt ved, hvad han bør sige? Informanten giver også udtryk for en målforståelse, hvor mål er styrende for undervisningen. Det er en lineær forståelse, hvor målene er det, der indleder forløbet (og afslutter det, fordi det også er målene, der udgør vurderingskriterierne). Den forståelse af mål, der kommer til udtryk her, er "mål som den smalle sti". Det samme kommer til udtryk i følgende citat:

Læreren formulerer flere gange potentialer ved mål som retningsgivende både for ham som lærer og for eleverne:

L: *ja, for det giver jo rigtig meget retning på den form på den undervisning, jeg laver, jeg ved, hvad målet er med den, så det hjælper jo mig i min planlægning og også i min udførelse plus det også giver eleverne retning for, når de sidder og laver opgaverne, okay jeg skal huske, at jeg skal lave et trekantsdrama, okay jeg skal huske jeg skal have noget (CS, 7).*

Læreren kommer flere gange ind på dilemmaet mellem at udstikke en bestemt faglig kurs og lade sig rive med af det, der sker i undervisningen:

L: *så sker der jo ofte det i sådan et forløb at vi finder ud af, okay ... den her snak den er spændende, den understøtter måske ikke lige de faglige mål, jeg har haft for øje, men den der dynamik, som der sker, den øh den prioriterer jeg højt, ja så det gør jo nogen gange, at jeg kommer til ... lidt og glemme målet for undervisningen øh og lader mig styre lidt af, hvad der sådan sker i nuet ... at nogen gange, så bliver man så lystbetonet og så får man bare lyst til at sige, det her det er så spændende, så det må vi lige snakke om, og så er det jo ikke, at jeg er styret af mål, men der er jeg bare styret af en spændende samtale, som jeg egentlig ikke ved, hvor ender henne, øhm fordi der har jeg som sådan ikke noget mål for samtalen andet*

end vi har en samtale, og det gør man jo specielt meget i dansk (I: Ja) så der kommer man ofte ud af den der tangent, ej det her er spændende det snakker vi lige (CS, 1).

Interessant at læreren her "afslører", at han kommer til at lade sig rive med. Det interessante er ikke, om han i undervisningen faktisk holder sig på målstien eller om han afviger fra de mål han har sat sig; det interessante er den forståelse, som han implicit giver udtryk for – nemlig at mål er noget man bør "stick to". Det ideal, der ligger mellem linjerne, reflekterer en målforståelse, hvor mål ideelt set skal formuleres, så de kan blive en rettesnor gennem undervisningen – for både lærer og elever. Han viser samtidig, at som lærer giver det ikke mening at lade alt styre af statiske mål. Det, der er spændende, er også det, der opstår i nuet og som tangenter.

En anden væsentlig udfordring, som samme lærer flere gange vender tilbage til, er risikoen for at tabe et bredere dannelsessigte grundet et snævert fagligt fokus:

L: jeg tror også, altså igen tilbage til det der dannelses øh delen, fordi at man, vejen bliver bare mere snæver, når man går på sådan en mål sti eller hvad man nu skal sige, fordi man holder sig hele tiden målet for øje, og så glemmer man måske den mere sådan brede dannelsesdimension af folkeskolen ... for det er bare så vigtigt for mig, at jeg får opfyldt de her 4 faglige mål, øh og så er der ikke tid til, at vi øh at vi går af smutveje og stikveje ... Jeg tror bare ikke, man er ikke lige så tilbøjelig til at hive en eller anden CKF'er ned som alsidig udvikling for eleverne i danskundervisning som man er for at hive danskfagets mål ned, altså det er jo, det er rigtigt fint, at man har fokus på sit fag, og det er (bank i bordet) det her I skal lære men det er også bare den dimension, som der går tabt, synes jeg, men det bliver på det snævre faglige mål, man har fokus på (CS, 12).

På den ene side virker læreren som en klar fortæller for en mere snæver målstyret undervisning, på den anden side viser han også i glimt, at han er bekymret for, om målfokuseringen kan ske på bekostning af skolens dannelsesopgave. Det interessante her er ikke om det forholder sig sådan, men den målforestilling, som skinner igennem, nemlig at mål er faglige mål, mål er det snævre, mål er den lige landevej, som ikke levner plads og tid til stikveje og smutveje.

L: Men altså, vi gør nogle gange det – vi starter ikke et forløb uden at have læringsmål, som vi formidler, og vi synliggør for eleverne. Altså, man kan godt måske - vi havde et andet forløb – nej, vi startede faktisk det her lyrikforløb ikke med at definere læringsmålene, men det var mere, fordi vi ville prøve det der med at tage dem sådan lidt overraske dem lidt, ikke. Så vi startede faktisk med sådan nogle sanselige oplevelser, sådan nogle højtlesninger, sange og spillede noget musik for dem og sådan. Og det var sådan - altså det var mere sådan for at sige, wow det her er sgu fedt, altså. Og så kom der så nogle læringsmål bagefter, ikke, hvor der så er en, der står helt konkret med en power point og gennemgår organiseringen af det her forløb, og hvor lang tid skal vi arbejde med det, og hvad er formålet med det, og hvad forventer vi, I skal kunne, når forløbet er slut ikke. Det gør vi. Og vi gør det ikke for hver dag. Vi gør det heller ikke for hver aktivitet. Vi kan godt nogle gange, og det vil jeg sige, det gør vi også indimellem, sige, nå men formålet med i dag eller formålet med den her øvelse eller den her opgave, som I skal aflevere, det er, at I skal f.eks. lige nu lære at skelne mellem realplan og billedplan. Men andre gange så siger vi bare til dem altså måske skrive en novelle eller sådan et eller andet, ikke. Så det er meget...(A, 6).

Citatet handler egentlig om brugen af mål og målpraksis. At bruge mål som et didaktisk greb – mål kan også være noget, der kommer midt eller sidst i et undervisningsforløb. Når vi vælger at tolke udsagnet i lyset af

dette afsnits fokus på mål mellem retning og styring, er det fordi læreren her får vist en målpraksis, hvor det er læreren, der styrer, og ikke målene. Læreren viser også, at en praksis, hvor hver lektion målsættes, kan være hæmmende for lærerens didaktiske tilrettelæggelse; nogle gange skal eleverne leve med, ægge til nysgerrighed, udforske og det kan en (i hvert fald en bestemt type) målarbejde være med til at svække.

L: Når vi planlægger vores undervisning, så er det heller ikke, altså jeg vil sige der, hvor vi er lige nu, der er det ikke sådan, så vi konsekvent tager udgangspunkt i mål. Altså, vi sætter os ikke ned og ligesom siger, nu skal vi have dækket de her Fælles Mål, og hvordan omsætter vi dem til læringsmål, og hvad kan vi så bruge af materialer og aktiviteter og organiseringer og sådan noget for at understøtte det. Men vi gør heller ikke konsekvent det modsatte. Altså, vi kan godt f.eks. tage udgangspunkt i nogle erfaringsbaserede forløb, hvor vi f.eks. – hvor jeg måske har gennemført et lyrikforløb tidligere og har gode oplevelser og rent intuitivt har en fornemmelse af, at det bliver de faktisk motiveret af. Så bruger vi det som et skellet, og så kan vi godt – altså, så vil jeg sige, så kan vi sagtens justere det, hvis vi f.eks. tænker, det er egentlig også vigtigt, at de i det her læringsforløb eller i det her undervisningsforløb skal lære noget om oplæsning, eller hvad det nu kan være, retorik, eller hvad det kan være, ikke. Så vi er nødt til at have nogle oplæsningsaktiviteter, ikke. På den måde der kan vi – altså, der vil jeg sige, der er det sådan lidt dialektisk, om det er det ene eller det andet. Det er meget et samspil (A, 6)

L: Det er måske lidt hønen eller ægget, men man er nødt til at starte et eller andet sted mellem ens ambitioner og ens materie, altså eleverne. Og jeg vil sige det, der altid kan være en udløsende faktor, det er elevernes forudsætninger. Altså, det er elevernes forudsætninger, der afgør, om mine mål er realistiske, hvor differentierede de skal være, hvor lang tid jeg skal bruge på dem osv. osv. Og jeg ved godt, jeg er forpligtet over for nogle mål, men de er alligevel så abstrakte eller sådan så vejen dertil, det er den, der tager tid, og der er det bare elevernes forudsætninger, der hele tiden – altså (A, 7).

Elevens læringsvej beskriver læreren her som hvordan kommer eleven hen til dette mål: "hvordan får vi produceret denne bog". Målene er styrende for arbejdet. Der rokkes ikke ved hverken mål eller kriterier undervejs. Målene knytter sig til produktmål, og de kriterier, der er aftalt, står ikke til løbende forhandling. Mål og kriterier angiver til sammen en step-by-step vej til målet:

L: Og så øh i kassen, så skriver man så kriterier øhm øh- så- eleverne ved jamen hvordan kommer vi så hen til det her mål. For eksempel her hvordan får vi produceret den her bog? Jamen det gør vi ved de og de kriterier. (I: Ja) Øhm og så er det sådan, at når man så sætter de her kriterier op, så kan man egentlig ikke øh gå ind og øh, så det egentlig også det man måler det på. Så kan man ikke bare gå ind og sige nej hov! Du kan da godt skrive noget mere, når man har skrevet mindst tre ting (VS, 3).

L: Ja det var det - det var det. Ja, man bruger egentlig kriterierne når man skal evaluere. Så der ville jeg jo, altså, når de nu har lavet det her forløb med øh- med den her bog, så ville jeg gå ind og se når ku' de- kan de finde ud af bruge "Skriv og Læs" og kan de skrive mindst tre (I: Ja) Så bruger man egentlig den (I: Ja) Men man også bruge den i forbindelse med for eksempel bare en aflevering, at øhm man så for eksempel bare går ind og skriver, så står der også mit mål (I: Ja) og et kriterier- eller de der kriterier der (I: Ja) Der kan man så gå ind og udvælge nogle kriterier som er det man, ja, vurderer den her aflevering på. Men så må man

heller ikke gå ind og skrive noget som helst andet (I: Nej) Så er det det man- og det er svært (I: Ja) men øh, det er faktisk rigtig godt og god øvelse, at man kan gøre det. (I: Ja) Kan gøre det på den måde. (VS, 6).

Mål er en slags kontrakt, men også en beskrivelse af hvordan man udfører en bestemt faglig handling. Undervejs i interviewet fortæller læreren, at kriterierne fx kan være, at man begynder sætninger med stort begyndelsesbogstav eller at man husker at lave en overskrift til sin historie. Men for faste kontrakter kan – i hvert fald senere i skoleforløbet, blive en hæmsko for udvikling af elevernes egen dømmekraft:

L: Jamen, jeg tror altså den der med, at man bliver vurderet i forhold til alle ting, de ved, de bliver vurderet i forhold til alle ting, der er ikke noget du... altså det er sjældent du i virkeligheden får lov til at lave noget, fordi det er noget, du godt kan lide, eller noget som du, som ikke bliver drevet af, at du bare har lyst til det eller, hvor du ikke skal tænke på hvad slutproduktet er, og ikke fordi, jeg er fuldt tilfreds med, hvordan man har mål i skolen, det synes jeg, at man skal, men jeg synes, nærmest i alle områder af børnelivet der er sku mål, ikke, altså der er ikke nogen, der bare kan få lov til, hvor længe må du sidde og spille iPad, eller hvor længe må du have, altså skærmtider og sengetider og alting er sådan målt, og så tror jeg nok altid, at der har været en hvis form for, det har man vel nok altid gjort, men det er bare blevet meget kontrolleret, vi ved altid nu, hvor vores børn er hele tiden. (...). Jeg tænker alligevel, at det er meget overvåget, og det er meget, at vi sætter børns hverdag rigtig meget i struktur, uden at vi i virkeligheden giver dem værktøj til at finde ud af, hvad hvis nu strømmen går, det er det, sådan (LI, x).

Læreren giver her udtryk for, at mål kan fungere som et element, der hæmmer, at eleverne udvikler dømmekraft og evne til at handle selvstændig. Samtidig er det ikke lærerens opfattelse, at det ikke er alt, der hverken kan eller skal måles. Derfor undlader læreren indimellem bevidst at konkretisere mål, men lader det i stedet være op til eleverne at vurdere, hvornår det arbejde, de har udført, er tilstrækkeligt. Denne strategi giver citatet nedenstående indblik i:

L: Blandt andet det her med, at jeg ikke altid siger til dem, hvor langt skal tingene være, det kan jeg jo ikke måle, det kan jeg ikke måle, det kan jeg ikke fortælle dig. Jeg kan ikke måle det for dig på forhånd og sige når du har puttet så meget sand i posen, så er du klar. Det kan man ikke altid gøre. Det kommer an på hvad det er for noget du putter i. Prøv engang selv at vurdere, er du tilfreds med det, du har gjort"? Jeg spørger dem også altid, når de har fremlagt et eller andet, er du tilfreds, og altså ikke sådan nå, er du tilfreds med det (skrap tone), det er ikke sådan, det er ikke et retorisk spørgsmål, det er et virkelig helt dybtfølt spørgsmål (LI, x).

På denne måde anvender læreren en bevidst undladt konkretisering af målet som et didaktisk virkemiddel, der har til hensigt at styrke eleverne i at tage stilling til og vurdere det produkt, de selv har udarbejdet. I det eksempel læreren fremhæver på, hvornår det er vanskeligt at arbejde med konkrete mål, får vi indblik i, at læreren tænker mål som en afgrænset definition af det slutprodukt, forløbet skal udmønte sig i.

L: (...) så spørger de om noget nogle gange, hvor man tænker, nå ja, og det var godt, at du spurgte om det. Så kan vi arbejde videre med, jeg er sku nok lidt ustruktureret, lige hvad det angår i hvert fald, der kan jeg ikke lægge de helt store planer for hele forløbet med det her, men jeg ved, hvad mine mål er, og så plejer jeg at have det sådan, at jeg får rigtig mange ideer til, hvad jeg så skal, når jeg skal finde ud af, hvordan vi så skal arbejde med fremstilling for eksempel, så kan jeg sagtens finde på masser af ting og sager (LI, x).

Af citatet ovenfor fremgår det, at læreren forbinder de uforudsete spørgsmål, som eleverne stiller, med en kvalitet, da de giver anledning til at forfølge faglige tematikker. En 'løs' struktur på undervisningen tillader hende at forfølge disse afstikkere, som hun ikke kan forudsige. På trods af at læreren giver udtryk for, at hun ved, hvilke mål hun arbejder mod, omtaler hun denne strategi som 'ustruktureret'. Mål er retning. Også den følgende lærer udtrykker bekymring for, at målstyring betyder tab af spontanitet:

L: men det er det der med, at der aldrig er noget, der er lidt mere spontant. Fordi det tænker jeg, det er der også noget læring i, altså, hvor tingene de bliver meget, meget styret. Og det er ikke nødvendigvis en fordel. Altså, der hvor man kan sige, der foregår jo også læring, når børnene kommer og spørger, må vi godt lave det her på den her måde, fordi når det er deres egen ide, så brænder de jo helt anderledes for det. Så jeg tænker, det er ulempen. Og det tror jeg, vi skal finde en eller anden form for balance i (HV, 5).

Måske er den værdi, læreren forbinder med det spontane og spændende, forbundet med, at det netop ikke på forhånd kan defineres, hvad der kommer ud af samtalen. Derfor er det vanskeligt at målsætte samtalen, fordi selve kvaliteten er knyttet an til det uforudsigelige.

I citatet nedenfor giver en anden lærer indblik i det forløb, hun i øjeblikket arbejder med i matematik. Citatet viser, at læreren tænker mål som en bredt begreb, der kan anvendes på mange måder og på mange niveauer:

L: Jeg tænker at det er en, det er en time, som ligger inde i et forløb, som er en del af en proces hvor der er nogle faglige mål, og hvor der er nogle mål, som handler mere om, at børnene skal fordybe sig og børnene skal have tålmodighed. Der er mange begreber inde over, som er en del af de mål, jeg har nu, med at man skal fordybe sig, man skal være tålmodig og tage sig tid, og man kan godt selv have indflydelse på, hvordan tingene skal se ud. Man er selv designer i forhold til nogle af de ting, man laver, og så er der selvfølgelig nogle faglige mål og at få børnene til at tænke på, hvad kan jeg bruge matematik til, og hvad for noget matematik ville være relevant og anvende i præcis det, jeg har gang i nu. Så er der nogle overordnet mål i forhold til, hvornår synes man, noget det er godt nok, så det, det er timen lige nu det har været, det er en del af et længere forløb og en længere proces i at få børnene til at se, at matematik det er andet end og sidde og lave algoritmer af den og den anden slags (LO).

Læreren tænker mål som et bredt begreb, der dækker over flere kategorier og niveauer. Af citatet fremgår det, at læreren skelner mellem dels fagfaglige og processuelle mål og dels mellem mål på hhv. forløbs- og lektionsniveau. De fagfaglige mål indebærer primært et fokus på de matematikspecifikke overvejelser over, hvilke matematiske greb der kan gøres brug af. De processuelle mål retter sig i stedet mod selve fordybelsesprocessen og den tålmodighed, som opgaven også kræver.

Kompleks planlægningssituation og læremidlernes forandrede rolle

Selv om navnet indikerer at Forenklete Fælles Mål blot er en forenkling af de tidligere læseplaner, er der tale om en på mange måder ny-orientering af fagene forstået på den måde, at alle fagene er omskrevet i kompetencetermer. Som vi har refereret indledningsvist, er lærerne ikke vant til at bruge Fælles Mål i arbejdet med undervisningsmål (EVA 2012; Skovgaard, Svarstad & Kabel 2014). I vejledningerne (UVM) foreskrives en om end vejledende praksis, hvor læreren forventes at sætte læringsmål for dernæst at vælge

aktiviteter, læremidler og indhold. I dette afsnit fokuserer vi på lærernes oplevelse af hvilken betydning dette krav har for deres planlægningssituation.

I interviewsamtalerne er især to mønstre genkommende: Det ene handler om tiltro til læremidlerne. Læreren udliciterer sit målarbejde til læremidlerne i tiltro til, at de i en eller anden forstand er certificerede og lever op til den aktuelle læreplan. Læremidlet bliver her det nødvendige stillads for et komplekst arbejde, som kan aflaste læreren. Det andet mønster drejer sig om de lærere, der giver udtryk for, at målstyret undervisning bevirker en langt mere kompleks planlægningspraksis. I en mere radikal fortolkning kan man sige, at de lærere, der netop giver udtryk for den forandrede og mere komplekse planlægningssituation, er de lærere, der har indset, at Forenklede Fælles Mål i kombination med kravet om målstyring bevirker, at læreren ikke kan bruge de eksisterende læremidler.

Et eksempel på en lærer med stor tillid til læremidlerne vises nedenstående. På spørgsmålet om hvorvidt der er sat mål op for det forløb læreren pt. er i gang med, svarer hun: *Altså, nu er det jo en ... nej, man kan sige, lige i forhold til det her grammatikforløb, så er det jo ren og skær bogmateriale. Altså det er jo et engangshæfte som de får leveret hver især. Så det er jo ... ja, det kan man jo godt sige er lidt naivt, men der går jeg ud fra, at den i den grad opfylder de mål, man skal* (KH, 1). Når der spørges videre til i hvilken udstrækning Fælles Mål konsulteres, fx for at undersøge hvilke mål, der faktisk er for 'grammatik', svarer læreren, at hun ikke undersøger Fælles Mål nærmere. Det betyder, at læremidlet spiller en stor rolle.

Læremidlet er for flere lærere udgangspunktet for planlægningen, mens Fælles Mål bruges til at tjekke op med: *Jamen så kigger jeg i Fælles Mål...* (MH, 4). Flere gange i interviewsamtalen kredser læreren om forholdet mellem det lærebogen vil og det Fælles Mål vil. Og taler sig frem til, at udgangspunktet for planlægningen er aktiviteterne:

L: *Ja, det synes jeg, det er vigtigt, når jeg starter med planlægge noget, så skal der gerne være nogen forskellige type aktiviteter, vi skal gerne ud, hvis vi kan det, hvis der er en aktivitet, der lægger op til vi ændrer den lidt og lægger op til, vi kan lave noget udenfor, at vi på en eller anden måde kan have noget konkret at gøre, så det ikke kun er at sidde og gøre sådan her, forskellige repræsentationsformer af det matematiske begreb, vi arbejder med andet end kun det her (I: Okay) det synes jeg er vigtigt* (MH, 4).

Målene for forløbet opfatter læreren som faste; hvis der er brug for justering undervejs i undervisningsforløbet, er det aktiviteterne, der justeres på. Det hænger for læreren godt sammen med hans opfattelse af matematikfaget som et opgavebaseret fag – differentiering handler om at nogle opgaver måske er for lette eller for svære til nogle elever, så må der justeres herpå (MH, 5).

Også andre lærere beretter om, at planlægningen af undervisningen tager udgangspunkt i læremidlerne:

L: *Ja, det er i hvert fald... ja, det er noget jeg har fået oppe fra ressourcecenteret, som er sådan et... jeg kan faktisk ikke huske hvor det kommer fra, men det er noget inde fra et center. Noget man kan printe ud inde fra nettet, i hvert fald* (MP, 4).

Også den følgende lærer, som er i gang med sit andet undervisningsår, har brug for et læremiddel, der kan støtte ham:

L: Og jeg har et bogsystem, der er bygget op efter mål. Så de ting, de skal igennem i løbet af 7., 8. og 9... der kommer nogle ting i 7., som selvfølgelig er simplere udgaver af det, de støder på senere hen. Så sværhedsgraden den bliver øget i løbet af de tre år (SP, 4).

Han stoler på læremidlets mål. Han støtter sig til den progression, der ligger i læremidlet. Men tænker også, at målene med tiden kan 'overtage' læremidlets rolle:

L: Jeg ved ikke, om det ville ændre min undervisning som sådan, men jeg tror måske, at der hvor jeg nu læner mig meget op af bogsystemet, der kunne målene blive noget, som jeg i stedet kunne læne mig meget op ad (SP, 7).

Han uddyber ved at fortælle, at lige nu bliver han nødt til at følge læremidlet 'slavisk':

L: Den kører vi simpelthen slavisk igennem i år, det er jeg nødt til. Fordi det kan godt være, at jeg er nyuddannet lærer, men det er alligevel 3-4 år siden, jeg har haft noget som helst med matematik at gøre. Og så det at skulle til at undervise i det, lige pludseligt, og skulle foretage kontaktlærersfunktion, og alt det der. Så har jeg simpelthen brug for den faste støtte i bogsystemet i år, og måske endda også alle tre år med dem her. Men selvfølgelig laver vi også andre ting. Jeg har prøvet en app af, der skulle lære dem... ja, det var egentlig et spil jo, men som så skulle lære dem ligninger, og hvordan vi kunne udligne på begge sider. Så jeg prøver da selvfølgelig også nogle ting af, men den faste base den har jeg stadig brug for. I historie, hvor jeg er noget mere, hvad kan man sige... velfunderet, der er jeg meget rundt at hente materialer forskellige steder fra, og der er det nemmere at køre gruppearbejde i timerne, fordi de har mulighederne for at hente materiale ind.

Fælles mål der er jo også understøttet af kanonpunkterne, og de forskellige kompetencer de skal udvikle inden for historie. Men det er bogsystemet også opbygget efter. (SP, 7).

At planlægningen er blevet mere kompleks, giver den følgende lærer udtryk for. Hun er eksplicit omkring, at planlægningen er blevet mere kompleks og tidskrævende – og at det næsten er den sværeste del af læringsmålstyret undervisning. Særligt "nedbrydningen" af Fælles Mål peger hun på som komplekst. Hun har i år arbejdet ud fra den model, som ministeriet lægger op til i vejledningen, men beskriver den som så arbejdskrævende, at hun overvejer igen at lade lærebogen være styrende – for selv at kunne overleve:

L: ... arbejdede jeg på den måde, som de fleste nok starter. Jeg tog bogen, og så kiggede jeg i den, og så sagde jeg: Nå, i dag skal vi arbejde med e. Og så sagde jeg: Målet er. Og det er nemt at arbejde den vej. Det jeg har prøvet i år, som jeg næsten er ved at knække halsen på, det er at starte med at sige, hvad står der i FFM, det samler vi til et forløb. Okay, nu ligger alle målene og kredser om at blive god til at fortolke. Så sidder jeg med de her mål og bladrer rundt på nettet og i bøger og forsøger at sætte et undervisningsmateriale sammen. Og jeg er næsten ved at nå dertil, hvor jeg siger, at jeg går tilbage til der, hvor jeg gjorde som der står. Jeg tager næste kapitel i fandango, og så propper jeg læringsmålene på. Fordi det er så stort et arbejde. Så stort. ... Men det er meget positivt [læringsmålstyret undervisning], det er der ingen tvivl om. Det svære det er det med planlægningen. Og det er der, hvor jeg også kan blive ret stor fan af det med af nogle meget snævrere læringsmål meldt ud overordnet fra. Det tager lang tid at formulere læringsmål ud fra de forenkledte fælles mål. Det er der, hvor jeg tænker, at skal de ikke alle sammen lære at plusse? (JX, 9).

Mens nogle lærere giver udtryk for, at der er brug for lærebogen som stillads, er der (færre) lærere, der giver udtryk for, at målstyring har stor betydning for deres planlægning af undervisning:

L: Så på den måde vil jeg sige, min nye udfordring var, at jeg kunne ikke bare tage kapitlerne fra bogen. Jeg skulle tænke det nyt, og jeg skulle have nogle flere materialer og jonglere med, og jeg kan se på dét, som mange af de andre de har gjort, det er, at de har taget fat på bogen, for det er det, de har haft som redskab, og så kan man sige, matematiklæreren er ikke så god som dansklæreren til at inddrage andre materialer (LO,)

Læreren giver udtryk for, at målstyret undervisning som koncept eller idé ikke kan tage udgangspunkt i lærebogsmateriale, men at tilgangen stiller krav til, at lærerne har flere materialer at 'jonglere' med. Dette opleves af læreren som nogle faglige krav, som de ikke tidligere har skullet tage stilling til. I citatet nedenfor giver læreren udtryk for, at det især kræver, at hun er mere skarp på, hvilke konkrete mål hun arbejder mod:

L: (...) jeg skal være mere skarp på, hvad er det jeg vil med tingene, hvad er det for nogle materialer, jeg tager jo ikke mere bare, altså det har også selvfølgelig været en proces, der har kørt over nogle år, men det var afgørende for mig, da jeg lavede årsplanen i sommers, at jeg ikke bare skulle starte fra en ende af og så tage noget fra bogen og så for eksempel tage et eller andet kapitel fra bogen, så kunne man lave halvdelen og så den anden halvdel af det kapitel lave det på en anden måde, sådan har det ikke været i år, fordi jeg kan se nu, at det handler rigtig meget om og vælge de rigtig bogmaterialer, de rigtige undervisningsmaterialer, som lige såvel kan være konkrete materialer som kan være alt muligt andet, digitalt og alt muligt (LO,)

I denne lærers forståelse skal planlægningen af undervisningen tage udgangspunkt i målene, og det kræver, at læreren er bevidst om og på forhånd har formuleret nogle klare mål. Det stiller også krav om, at læreren er i stand til at træffe kvalificerede valg af læremidler, der kan understøtte de mål, der er opstillet. Læreren oplever derfor, at lærebogsmaterialet ikke længere kan fungere som en faste støtte, læreren kan benytte sig af. Det betyder også, at mulighederne for, hvad der kan anvendes som læremidler er meget åbne. I citatet nedenfor giver læreren udtryk for, at disse forhold stiller øgede krav til lærerens faglighed, og forudsætter at hun gentænker egen faglighed:

L: Altså jeg, ligesom, jeg kan jo mærke, at det kræver, at jeg kan, fordi tingene bliver komplekse, jeg kan ikke have det oppe i hovedet mere, jeg kan heller ikke bare sige, nu plejer jeg i syvendeklasse at gøre sådan, det kan jeg jo ikke, fordi det duer ikke mere. Det vil sige, jeg skal re-tænke min egen praksis rigtig meget, og jeg skal finde ud af og navigere i det nye sådan til jeg, altså både får lavet en ordentlig årsplan, og jeg får de rigtige, får alle målene tilgodeset og jeg får ligesom den progression og de der steps der i målene og tegn på læring, jeg får alle de der ting med, så man kan sige, at navigere i sin egen undervisning, det er blevet sværere, fordi at der er flere ting, jeg skal holde tjek på (LO,).

Målstyringen udfordrer lærerpraksis der gentager tidligere forløb, da mål skal tilpasses de enkelte klasser og elever. For læreren stiller dette krav om, at hun gentænker sin lærerpraksis. Disse nye udfordringer griber ikke alene ind i lærerens detailplanlægning af undervisning, men har også implikation for, hvordan årsplanen kan/bør tænkes. 'Steps' i læring i form af progression og de tegn, der kan identificeres for opfyldelsen af disse, er elementer der i høj grad omkalfatrer både form og indhold af årsplanen. I citatet herunder udtrykker læreren samtidig, at det har implikationer for den funktion, evaluering af undervisning har, hvilket konfronterer læreren med øgede krav:

L: Jeg tror faktisk, at det er det, der er udfordringen også for rigtig mange lærere nu, er den navigerereren rund i altså både mål og undervisningsmaterialer, det er en stor opgave, og det der, at de lige pludselig får altså, at det lige pludselig på en eller anden måde bliver krævet af dem, at de reflekterer over deres arbejde med undervisning og ikke bare nå, det gik godt eller nå, det gik ikke godt altså men reflekterer på sådan et lidt overordnet plan, det tror jeg bliver en af de helt mega store udfordringer(LO,)

L: Der er mange, der rigtig gerne bare vil bruge bogen, og så tænker, så er det i orden, og så går man lidt ud på tynd is som lærer, når man så bruger nogle af de der hjemmelavede eller alternative materialer, og det er en udfordring. Jeg turde godt bare (LO,)

I citatet ovenfor sammenligner læreren afkaldet på lærebogsmaterialet som udgangspunkt for planlægning med at bevæge sig ud på 'tynd is'. Ifølge læreren er der en vis uvanthed forbundet med at give slip på undervisningsmaterialet, som ikke alene kræver en solid faglig ballast, men også at lærerne har modet til at bevæge sig ud i uvante omgivelser. Lærebogsmaterialet omtales som en støtte, det er utrygt og risikabelt at give afkald på.

Brug af Fælles Mål

Dette afsnit handler om hvordan lærere bruger eller ikke-bruger Fælles Mål eller Forenklede Fælles Mål. EVA's evalueringer af læreres brug af Fælles Mål konkluderer, at danske lærere ikke sætter tydelige mål for eleverne og at Fælles Mål er ikke bruges som redskab til at planlægge undervisningen. Et fremgår også, at lærerne udtrykker tvivl om hvordan Fælles Mål bør indgå i deres arbejde, og i den udstrækning Fælles Mål bruges, bliver det som tjekliste – efter at have planlagt et forløb eller valgt et emne tjekker man op med Fælles Mål, om der er mål, der kan dække det, man har planlagt. Dette billede genkender vi også i vores interviewundersøgelse, men vi finder også andre måder at bruge Fælles Mål på.

Vores undersøgelse bekræfter i nogen udstrækning disse konklusioner, men udfordrer den også. Man kan ikke på baggrund af vores datamateriale konkludere, at lærerne ikke bruger Forenklede Fælles Mål. Men de bruger dem ikke kun, som det er intentionen i ministerielle vejledninger. Der er lærere, der eksperimenterer med at sætte mål for enkelte lektioner. Men det er ikke en del af hverdagspraksissen for de deltagende lærere. Lærerne fortæller ikke entydigt om en praksis, hvor de begynder med at slå op i Fælles Mål, sætte undervisningsmål, planlægge aktiviteter og opsætte læringsmål for de enkelte elever eller grupper af elever. De giver udtryk for en praksis, hvor mål sættes op for forløb ud fra mange forskellige udgangspunkter. Planlægning af undervisningsforløb henter inspiration mange forskellige steder fra.

Det er et genkommende mønster, at Fælles Mål (eller Forenklede Fælles Mål) bruges til at legitimere det eller de forløb, som lærerne planlægger – man tjekker op med Fælles Mål. Lærerne giver ikke udtryk for at forholde sig reflektivt, analytisk eller kritisk til Fælles Mål henholdsvis Forenklede Fælles Mål, og det danskfaget henholdsvis matematikfag som rejser sig her. Det betyder ikke, at lærerne ikke gør det. Men det er ikke noget de kommer ind på i interviewsamtalerne med os. Når lærerne ikke taler om denne type brug af Fælles Mål, kan det skyldes interviewerens manglende italesættelse, men det kan også være fordi diskussioner af denne art ikke eksisterer. Lærerne viser gennem deres brug af Fælles Mål henholdsvis

Forenklete Fælles Mål, at de vælger til og fra i overensstemmelse med deres egen fagforståelse, men de giver ikke eksempler på, at sådanne uoverensstemmelser diskuteres med fagfæller.

Den almindelige praksis, som formuleres i flere af interviewene, er, at læreren sætter mål for forløb:

L: *Nej, ikke lektion til lektion. Men selvfølgelig er der forskellige aktiviteter og de har forskellige mål, fordi ellers ville vi jo ikke have dem med. Selvfølgelig har vi en mening med dem.*

I: *Det er klart. Men gør I det eksplicit hvad målsætningen er for de enkelte lektioner i relation til det større forløb?*

L: *Nej. Det er mere det store langsigtede mål vi kører efter, som vi så løbende forholder os til. Og peger på børnemålene og siger: "Nu er vi i gang med det her forløb der hedder læse nyere tekster og lære om noveller" (KH,).*

En anden lærer formulerer det således:

L: *For normalvis når jeg tænker mål, så er det jo for en kommende periode på en 4-6 uger, hvor altså, det er gerne den varighed, vores forløb de varer, hvis vi skal komme omkring de ting, som faghæftet det foreskriver (dårlig lyd) så er der ikke meget mere tid til de områder, der skal arbejdes med end de ja 4 til 6 uger, så det er med det tidsperspektiv jeg tænker mål (I: Okay) og vælger aktiviteter ud, og det er selvfølgelig også ud fra vores bogsystem, og så tænker man, det er ikke noget, de er ikke relevante, det er relevant, vi skal have noget mere kreativt ind og så stykker man noget sammen, som man synes, at øh, ja forskellige arbejdsformer, som vi allerede har talt noget om (MH, 9).*

Læreren giver udtryk for, at hvis der skal arbejdes med mål for kortere tidsintervaller, fx for en dobbeltlektion, så er faren for fokusering på færdigheder endnu større:

L: *(trækker på det) Joh, det kan jeg da godt, (alm tale) jo det kan jeg da godt fordi i en enkelt time kan jeg da godt have arbejdet med, at de skulle have styr på det, eller de skulle lære, hvordan og hvorledes man beregner omkredsen af en cirkel, hvis altså tager det som et mål, okay det er målet for dagens lektion og efter de 45 minutter, ej det behøver ikke at være 45 min., det kan være en dobbelt lektion og siger, kan vi nu det, har vi en forståelse for, hvad omkreds det er for noget og hvordan gør vi og kan vi få formlen ned på papir, det er måske at lægge lidt meget ind på 45 minutter men ja .. men så tænker jeg, at stadigvæk så er det bare selve færdigheden, så er det okay, på en lektion kan jeg få brug for hvordan og hvorledes (dårlig lyd) det siger jo ikke voldsomt meget om forståelsen af, hvordan sagen den hænger sammen sidder jeg lige og tænker nu, men det kunne da godt være, at man kunne det, kan man det?*

I: *Det handler også lidt om hvordan man formulerer målet*

L: *Ja, men det gør det nok (griner)*

I: *Kunne man forestille sig i hvert fald (griner)*

I: *Kunne du se nogen udfordringer ved det, ud over dem du lige nævner der?*

L: *Ved at lave det i hver time? Jamen hvis jeg laver det i hver time, så skal jeg også et eller andet sted evaluere på det efter hver time, tænker jeg lidt, hvis målet er opnået, en eller anden form for evaluering af det, øh og så tænker jeg, hvordan gør man lige det på en smart og effektiv måde, så jeg ikke drukner selv i noget arbejde, og det skal ligesom skriftliggøres på en eller anden forstand, og jeg skal vel også, hvis de ikke har opfyldt dem, det er vel utopi at alle 24, de har kommet til det mål på den time, øh fordi det er fint nok at sætte mål for hver time, men hvis man ikke ligesom, hvad skal man sige, evaluerer på dem, og så sætter*

nogle nye mål eller et eller andet, så er det lidt lige meget, tænker jeg, (I: Hvordan (afbrydes)) det tænker jeg, jeg ved ikke, hvordan man gør det
(MH, 9 – 10).

Den samme lærer bruger andre steder i samtalen formuleringer som at Fælles Mål er en tjekliste og en krydsliste (MH, 13).

Den nedenstående informant bruger også Fælles Mål til at tjekke op med – men ikke bare tjekke op. Der skal holdes regnskab med, om man over tid kommer omkring alle mål og delmål:

L: Altså, jeg vil sige, før sommerferien der var det, der tog vi jo meget udgangspunkt i – altså i velkendte trygge aktiviteter, ikke, og tog meget udgangspunkt i – altså, temaer eller forløb eller sådan noget. Men siden sommerferien der har vi, altså der har vi arbejdet mere og mere, ved at kigge på fælles mål og så definere læringsmål, ikke. Vi har – jeg har altså med det – der er lidt forskel på, hvordan jeg har arbejdet, fordi jeg har ikke været lærer så lang tid, og hvordan mine kollegaer har arbejdet. Men jeg har tidligere – altså, det første jeg startede på for et par år siden, det var at lave sådan en målvogter, hvor jeg så efter endt forløb krydsede af, hvad synes jeg er dækket i Fælles Mål, ikke. Så jeg gjorde det sådan retrospektivt. Og så har jeg i løbet af det forrige skoleår sådan arbejdet – prøvet mere og mere systematisk ligesom at sige til mig selv og til eleverne, det er det her, I skal lære (A, 5).

Målvogteren bruges til at holde regnskab med om målene i Fælles Mål bruges. Kommer vi omkring alle mål og delmål? Det fortæller også om en praksis, hvor Fælles Mål er en slags overordnet ramme, som bruges til at tjekke op med. For den følgende lærer fungerer Fælles Mål også som noget, der tjekkes op med, men også som noget, der suppleres:

L: [når jeg planlægger et forløb i dansk] der sidder jeg sammen med min teammakker, og så sidder vi og finder ud af, hvad vi vil med det her. Hvad er... lige præcis kigger vi på målene, hvad er vores hovedformål med det her forløb, hvad skal de have ud af det. Både hvad der er understøttet af Fælles Mål, men også hvad det er for nogle faglige mål vi som lærere vil have ud af det her forløb. Så planlægger vi derudfra. (KH, 4)

Det er interessant, at lærerne supplerer Fælles Mål med egne faglige mål. Hvilken analyse ligger til grund for sådan et arbejde? For sådanne valg? Læreren fortæller, at fag ikke bare er det fag, som kommer til udtryk i Fælles Mål. Det er også det fag, som læreren har inde på rygraden. Dansklærerens eget danskfag – eller dansklærerens eget syn på danskfaget.

”Der er sådan nogle helt altså faste ting, som jeg synes, at de skal kunne. De skal kunne stave, og de skal kunne læse og, de skal kunne altså alle de der ting, det er jo det, som jeg tænker, jeg også kan hive ud af de forenkledte fællesmål eller matricerne der, og så er der hele den der relationelle side bag som, man også skal være med til at danne dem i, fordi de er her så mange timer (...).”

FM bliver noget man hiver det ud af, som man ind på rygraden ved, faget drejer sig om. Lærerens praksisteori er meget stærk: Jeg ved bare hvad der er vigtigt at lære i det her fag – og så må jeg hive i og bøje styredokumenterne, så de giver rum for den praksis. Fælles Mål bliver brugt til at legitimere.

Også andre lærere forholder sig pragmatisk til Fælles Mål; ræsonnementet synes at være, at hvis man har en fornuftig dansk- eller matematikfaglighed inde på rygraden, så vil man ”automatisk” planlægge forløb, der vil ”falde ind under” de brede formuleringer i Fælles Mål:

I: Tænker du, at der er en sammenhæng mellem nogle Fælles mål og så det, I laver nu?

L: *Altså der er jo selvfølgelig nogle kompetencemål der kommer til at falde ind under. Men det er jo ikke noget, vi italesætter egentligt (SF, 3).*

Andre lærere er mere stringente i deres måde at bruge Fælles Mål på. Den følgende lærer understreger flere gange i løbet af interviewsamtalen, at mål skal være styrende for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning:

L: *... vi har planlagt det, sådan hvad kan man sige "efter bogen", hvor vi har nedsat (nedbrudt?) målene, og så har vi fundet aktiviteterne, som øh understøtter målene efterfølgende (CS, 1).*

Læreren giver udtryk for, at han formulerer såvel overordnede formåls mål og konkrete lektionsmål med udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål:

L: *Oftest så har vi de her overordnede mål i forløbet, så kan jeg godt lide, at jeg laver mål for den enkelte lektion ... ofte er det bare de her klassiske Fælles Mål ... nye Forenklede Fælles Mål, som er lidt mere forståelige også for elever ... men jeg synes ofte, at jeg gør dem endnu mere eksemplariske, altså de mål, som jeg arbejdede med i dag, de står jo ikke som sådan i Fælles Mål, jeg kan godt lide at gøre dem eksemplariske, så eleverne kan forstå dem, og ja faktisk også jeg selv bedre kan forstå dem, og øh egentlig kan gå ind og vurdere, okay, ved I hvad, intertekstualitet betyder, altså i stedet for, der står kan vide, kan kende til, øh genreforståelse eller sådan nogen ting som er så brede og diffuse, så kan jeg bedre lidt at skære dem helt ned, så de helt konkret ved, hvad er det for mål, vi har.*

I: *Det vil sige, at Fælles Mål sådan set er udgangspunktet for de målsætninger som du laver for de enkelte lektioner.*

L: *Ja (CS, 2)*

Når læreren formulerer mål, bliver det med afsæt i Fælles Mål. Læreren her viser, at formuleringerne i Fælles Mål er så brede, at der er brug for lærerens fortolkning. Det drejer sig om generaliseringsgraden i formuleringerne. Fælles Mål er formuleret så generelt, at målene er åbne for lærerens fortolkning. Men der er brug for at målene oversættes så eleverne forstår dem. Endelig viser læreren, at hvis man skal kunne evaluere på målene, mener han de må være forholdsvis konkrete. En af udfordringerne er, hvordan man kan konkretisere og operationalisere uden at instrumentalisere. Når kendskab til operationaliseres til ved du det og det, bliver målene færdighedsorienterede. Eksemplet drejer sig om "intertekstualitet" – og der er groft sagt stor forskel på, om man som elev kan forklare begrebet intertekstualitet (hvad betyder det), om man kan udpege eksempler på intertekstualitet i en tekst – eller om man har en fornemmelse for, hvad intertekstualitet betyder for vores forståelse og fortolkning af en given tekst.

Lærerne har en fornemmelse af og en rutine, som gør, at de ved, hvilke produkter (emner og aktiviteter), det er væsentlig at komme omkring i undervisningen – og så må man på jagt i Fælles Mål for at finde belæg herfor. Den følgende lærer bruger produktorienterede faglige mål, som han formulerer og fortolker ud fra Forenklede Fælles Mål, fx

L: ... *formuleret et læringsmål, som ... I skal lære at gøre brug af box-plot til at skabe overblik over observationssæt* (JH, 2) og igen senere:

L: *at nu formulerer vi et læringsmål der går på box-plot, det er også virkelig en omskrivning af et videns- og færdighedsmål. For det ligger ikke som et konkret mål, så der er vi virkelig ude i en fortolkning* (JH, 5).

Han fortæller, at han sørger hjemmel til denne fortolkning i forskellige læremidler fx Gyldendals fagportal, matematikprofessor, lærebogen og de kommende terminsprøver. I alle disse eksempler indgår boxplot. Det syntes som om at boxplot er et særligt matematisk produkt, og at det er et selvstændigt mål i sig selv at eleverne kender til og kan bruge det.

En række lærere forsøger at leve op til vejledningerne til læringsmålsstyret undervisning – uden at problematisere disse:

L: ... *efter relationsmodellen, som ministeriet har lagt ud. Dvs., at jeg i min årsplan har lagt forløbene ind med overskrifterne, der nu i det her forløb hedder statistik, og også lægge de færdigheds- og vidensmålpar ind, som er det nye, og som jeg vil bruge. [i forhold til et forløb] sætter jeg læringsmål op og sætter tegn på læring. Og jeg hiver også de matematiske kompetencer ind. Dem har jeg faktisk også stående i årsplanen. Så de hives også ind der. Og der vurderer jeg, og det er nok også noget pragmatik, hvor meget jeg har ift. også at lave et læringsmål, der passer til de matematiske kompetencer. Men ellers så 2-3 læringsmål for mit forløb. Det er ligesom mit workflow. Når jeg så har gjort det, så er der en lille pause, fordi så er det der, jeg taler med min kollega. Det er der, vi taler om de her læringsmål og tegn og om det også kan passe hos ham. Og så begynder vi der at tale aktiviteter. Altså hvad er det, vi godt kunne tænke os at lave af aktiviteter, der kan understøtte de her mål.* (JH, 4).

-mens andre lærere også forsøger, men giver udtryk for, at det er en bøvlet affære, der ikke stemmer overens med lærerens eksisterende praksis:

L: *Altså jeg er jo tvunget til at sidde hernede i lokalet og forsøge at forberede mig. Det går lidt tungt, men det gør jeg jo. Så fx det med at skrive målene på, der sidder jeg og bladrer i matematrix, og så kigger jeg på Fælles Mål, og så tænker jeg lidt over hvad målet skal være* (JX, 2). Det kommer næsten til at fremstå, som om Fælles Mål er en slags glasur, der ikke som sådan skal tjekkes op med, men nærmere skal pyntes med?

Endnu andre lærere fortæller, at brugen af Fælles Mål forandres. Før har brugen af Fælles Mål være noget man gjorde, fordi man skulle – en rituel brug:

I: *Men tidligere så kan man godt sige, at Fælles Mål mest har spillet en rolle, når I skulle lave årsplanlægningen? Og det blev mere udvendigt, det blev mere noget, man gjorde, fordi man skulle?* L: *Ja, det tror jeg mange – og jeg kan også selv erklære mig skyldig i det. Selvfølgelig er der gange, hvor man så husker, når man sidder og planlægger, men der er andre gange hvor man har travlt, så er det sådan lidt, fordi vi skal, så finder vi de Fælles Mål, der passer nogenlunde på, og så sætter vi dem ind* (LA, 8).

Fagforskelle?

Der tegner sig ikke på baggrund af baselineinterviewene et entydigt billede af, hvilke forskelle, der karakteriserer målarbejdet i henholdsvis dansk og matematik. Der er nogle linjer, men også forskydninger i billedet, og det er vanskeligt entydigt at sige, at de forskelle, der optræder mellem forskellige læreres opfattelser af og praksisser med målstyring, kan henregnes til fagspecifikke forskelle. For eksempel synes forskellen mellem lærere, der oplever sig selv som godt hjemme i og fortrolige med deres fag og lærere, der er mere fagligt usikre i det pågældende fag, at være mere påfaldende end forskellene mellem dansk- og matematiklærerne.

Et genkommende mønster i lærernes udsagn er, at mål bruges mere i matematik end i dansk – spørgsmålet er om det snarere betyder at lærebøger bruges mere i matematik end i dansk?

I: *Hvad med din måde at planlægge undervisningen altså (S: I dansk?) Ja, hvordan adskiller det sig fra matematik, har mål en anden rolle eller?*

L: *Nej, det har de jo egentlig ikke, det har de jo egentlig ikke, det har de jo egentlig ikke, fordi, det er jo også, jo måske lidt alligevel, fordi vi har vores bogsystem i matematik, ikke at det, at så er den hellige grav velbevaret overhovedet ikke, men det er lidt med udgangspunkt i den, vi ser, hvad for nogen områder, vi skal igennem, det er det jo ikke, vi har ikke noget bogsystem i dansk, det lagde vi bort for lang, for mange år siden, hvor de havde tænkt igennem, (I: Hvad er så udgangspunktet?) hvad man skulle, jamen udgangspunktet det er øh, det er Fælles Mål, det er hvad skal vi igennem, og så har vi jo sådan, du ved gennem årene fundet nogen rigtig gode materialer i forhold til hvordan man skal arbejde med billeder, eller man skal arbejde med eventyr, sagprosa eller kortfilm eller sådan nogen ting og sager, vi arbejder med, så er det jo materialer, vi låner på Amtscentret eller laver vores eget (I: Okay) og så er det jo lidt, dem der bliver brugt, ja*

I: *Der er ikke sådan et system for hele 5. klasse?*

L: *Nej nej nej nej, det har vi ikke, det er vi simpelthen gået fra, så er der en eller anden, der har fortalt mig, at nu skal vi have om vikingetiden eller Grønland, det behøves jo ikke at være lige der, man skulle det (I: Okay) og det er sjovt, men man tænker jo ikke, at det er noget problem i matematik, at der er nogen, der fortæller, at nu skal vi have om brøker, så gør man bare det*

I: *Men det vil sige, at det har været et problem i dansk, er det sådan det er?*

L: *Det har været mere naturligt i dansk at smide den tanke væk og sige, det er hovedløs danskundervisning og så bladrer vi frem og siger, godt nu skal vi have om Grønland, så kan vi læse lidt om Grønland og løse nogen opgaver, det er super kedelig danskundervisning (I griner) jamen det er det altså, men det er super nemt at lave, så der er det andet lidt mere spændende, men der ligger jo en progression tænkt ind i matematiksystemerne, det er nok derfor, vi stadig hænger fast, altså de præsenterer jo ikke procent og så først bruger det senere hen, der er jo ligesom tænkt, at der er nogen ting, vi skal have styr på først, inden det næste kommer, jeg tænker lidt, det er derfor, vi er tilbøjelige til at hænge fast i det der (MH, 12).*

I sammenligningen mellem dansk og matematik bruger læreren begrebet "konsekvent":

L: *så er det nemmere at lave en evaluering på sådan nogen færdighedsmål i matematik, det er jo enten kan de det, eller kan de det ikke i forhold til det, de skal, der er det jo lidt andet, hvis det er en skriftlig udvikling, de har gang i i dansk, så er det en eller anden udvikling, man beskriver som de er på vej hen imod, øh og det*

er jo også super, jeg kom lige til at tænke på det i forhold til, at jeg kan mere konsekvent udtale mig om nogen ting, end jeg kan i dansk på den måde (MH, 11).

Også denne lærer giver udtryk for (set fra dansklærerens perspektiv), at det er lettere at arbejde med mål i matematik end i dansk:

L: det er nemmere at arbejde med mål i sådan noget som nat/tek, historie og religion. I de mindre fag. Fordi der er så meget uden-oms i dansk. Fordi der er så mange andre ting også, synes jeg ... så skal de blive gode til at læse, de skal blive gode til... så kan de godt have et læsebånd i 20. min, men det er svært at have et mål for det. Okay, du skal blive bedre til at læse, men man kan jo ikke se det. Det kan man jo godt sætte et mål på, men du kan ikke evaluere på målet ... det er det samme som med grammatik. Så på den måde så kan det være sværere i dansk, fordi der er så mange andre ting... Og så er der alle de her klasselærerting, ting som man også skal tage hensyn til. Og jeg synes faktisk, at det kan være sværere at lave et forløb i dansk, end det er i de andre fag. Også fordi der er så mange forstyrrelser. Så skal de til tandlæge, og så er der hele tiden sådan nogle praktiske småting (MP,11).

Læreren giver her udtryk for, at det er vanskeligere at målorientere danskundervisningen end de mindre fag. Hun nævner to grunde, dels at der i dansk er nogle langsigtede mål, som det er vanskeligt at opdele i mindre mål som kan måles, og dels fordi der er mange flere forstyrrelser, der ikke har noget med faget som sådan at gøre. Det interessante er den målforståelse som kommer til udtryk herigennem: Mål fungerer på den korte distance og skal kunne måles.

Den følgende lærer giver udtryk for at matematiklærerne har det nemmere ift. målarbejde, fordi matematik er et mere færdighedsorienteret fag. Omvendt mener han at samme grad af indsigt er muligt i dansk, blot man tager sig tiden dertil:

L: det er sværere i danskfaget og lige at tjekke om om om de har fuldstændig styr på personkarakteristikken eller om de har fuldstændig styr på miljøbeskrivelsen, man kan selvfølgelig godt læse en stil og se hvordan og hvorledes de træder i karakter, øhm men det er ikke så nemt målbart synes jeg for danskfaget øhm kontra matematik, det kan jeg se med min matematikmakker, hun har, når vi sidder til skolehjem-samtaler, så sidder hun med sine testresultater og kan ud fra dem se, okay det her kan han, det her kan han ikke, og det er jeg ked af, at jeg ikke har på samme måde ... det er muligt at gøre, hvis man giver sig selv tid til det dokumentationsarbejde (CS, 8).

5.2 Opsamling på interview I (baseline)

For at sikre transparens i de datadrevne analyser har vi valgt at bygge dem op om fyldige interview-citater. I det nedenstående vil vi med afsæt i forskningsspørgsmålene *hvad er mål* og *hvad gør mål* samle og systematisere de analytiske fund i et display. Et display er *en grafisk eller tabelmæssig gengivelse af kvalitative data i koncentreret form* (Dahler-Larsen 2003:37). Displayet er bygget systematisk op og er opstillet så man kan se hele datasættet et sted og på en måde, så det kan besvare undersøgelsesspørgsmålene. Ord og vendinger i displayet er citater fra interviewsamtalerne med lærerne, mens målaspekterne er vores datadrevne begreber.

I vores analyse, kodning og tolkning fremstår metaforene *retning* og *styring* som helt centrale for lærernes målforståelser. Metaforene må opfattes som yderpunkter, forståelserne er spændt ud imellem, ligesom det er vigtigt at understrege, at forståelserne ikke knytter sig til personer, men til situationer. Det betyder, at en lærer godt i en sammenhæng kan forstå og gøre mål retningsorienteret, mens han i en anden sammenhæng kan forstå og gøre mål styringsorienteret, fx afhængig af oplevelsen af faglig sikkerhed henholdsvis faglig usikkerhed. Displayet er bygget op omkring retning og styring som den horisontale linje, mens en række centrale aspekter ved målene udgør den vertikale akse.

Målmetafor \ Målaspekt	Retning	Styring
Kontekst		Forældre Elevsamtaler
Evaluerings	Formativ evaluering Elevens selvevaluering	Tjekke op på Teste Evaluere på Summativ evaluering Faktatjek Procentmæssig Fejlfinding og korrektion Sikring Fuldstændig at vide hvor den enkelte elev er Dokumentation
Abstraktionsgrad	Store mål Omfangsrige mål Kompetencemål/komplekse mål Abstrakte mål En ambition Overordnede mål	Små mål Mindre mål Konkrete mål Operationaliserbare Specifikke mål Korte mål Simple mål Direkte mål Præcise mål Snævre mål Konsekvente mål
Begrundelse (legitimerer)	Forhandlet og accepteret af eleverne Mål begrunder undervisningens hvorfor over for eleverne (mål-formål)	Rettesnor (henvisning)
Tidsperspektiv	Langsigtede mål Mål for forløb Længere distancer	Mål for lektion Kortere distancer
Proces/produkt	Mål justeres fortløbende Orienteringspunkt Stikveje Smutveje Fortæller dem hvor de skal starte Emergerende	Mål nås step-by-step Destination Lineære (én vej) En smal målsti Hvor vi starter og endemål Faste (kan ikke ændres løbende) Resultat Defineret på forhånd

Hvad (mål for hvad?)/ Hvad måles?		Færdigheder Træningsmål Faglige mål Snævre faglige mål
Handlerum	Spontanitet Gribe den lille blomst Øger fleksibilitet Plads til mere forståelse, mere snak Tilpasse	Spændetrøje Låser fast Stopper Udelukker Afgrænser

Figur 2. Læreres målforståelser I

Det interessante er, at mål på den ene side i en forståelse kan være faste, ufravigelige, udefrakommende, der ikke giver plads til udflugter undervejs, og hvor man ved, hvor man skal ende henne (styring), mens mål i en anden forståelse kan være øge friheden, give mulighed for at gå mange veje og med udflugter undervejs (retning).

Det er også interessant og påfaldende at to felter i displayet står tomme. I styringsmetaforen spiller kommunikationssituationen en væsentlig rolle i lærernes tale om mål. Mål bruges dokumenterende eller legitimerende i samtaler med forældre og i elevsamtalerne. Lærerne nævner ikke selv brugen af målene i kommunikationen med fx ledelsen. Få lærere taler om at mål indgår i samarbejdet med kollegaer, men det drejer sig primært om håndtering af mål eller funktionel arbejdsfordeling. I retningsmetaforen er dette felt tomt, da lærerne ikke selv taler om, i hvilken kommunikationssituation (ud over i klassen), målene bruges. Det andet tomme felt handler om, hvad der sættes mål for. I styringsmetaforikken taler lærerne om at sætte faglige mål, træningsmål, færdighedsmål, mens de i retningsmetaforikken taler om "alt det andet", der ikke kan sættes mål for. Spørgsmålet er, om det netop er en af svaghederne i lærernes målforståelser? Det spørgsmål vil vi vende tilbage til i den afsluttende diskussion.

Lærernes brug af Fælles Mål henholdsvis Forenklede Fælles Mål har vi ikke medtaget i displayet. Men man kan bruge styrings- og retningsmetaforen til at analysere lærernes brug af læseplanerne forstået på den måde, at der er lærere, der i nogle sammenhænge anvender læseplanen ud fra en styringslogik og lærere, der i andre sammenhænge anvender læseplanen ud fra en retningslogik. Med det mener vi, at de to metaforer også dækker over den måde som læseplanen læses på. Groft sagt læses læseplanen inden for retningslogikken oppe fra og ned, mens den inden for styringslogikken læses nedefra og op. Når man læser læreplanen oppefra, inddrager man i princippet folkeskolens formål og fagenes formål i alt målarbejde og er optaget af, hvordan man kan formulere mål for undervisningen der sigter på kompetencemålene og dernæst opad på formålet for faget og for skolen. Når man læser læreplanene nedefra, tager man udgangspunkt i et specifikt færdigheds- og vidensmål og arbejder med at operationalisere dette yderligere (herunder gøre det målbart)⁴. De to forskellige måder at læse læreplanen på, er også en forskel mellem at læse læreplanen på linjen og mellem linjerne (fortolke det, der står). De to forskellige måder at læse læreplanen på hænger også sammen med forståelsen af målenes abstraktionsgrad – jo mere specifikke mål man er på jagt efter, jo længere ned i detaljen vil man søge.

⁴ Faren ved denne tilgang er, at man glemmer at "kigge opad"; Lise Overgaard-Nielsen et al's analyse af målpile fra interventionsprojektet viser en række eksempler på, at færdigheds- og vidensmål anvendes i undervisningen dekoblet fra det kompetenceområde, de sigter mod. Se eksempler på <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2015/12/Interventionens-digitale-design-og-analyse-af-l%C3%A6reres-m%C3%A5lpile-Raffaele-Brahe-Orlandi-og-Lise-Overgaard-Nielsen.pdf>

Hvad gør mål? I udgangspunktet var vi også nysgerrige efter at undersøge, hvad lærerne oplever mål gør ved deres undervisning og deres fag. Lærernes målforståelser viser sig at have stor betydning for, hvordan og hvor meget der evalueres samt hvad evalueringen bruges til. En styringsforståelse presser evalueringen i retning af det målbare, af test og ”objektive” målinger af elevernes præstationer med evalueringsformer, der gør eleven til objekt og hvor resultatet kan opgøres i tal. Lærerne omtaler i interviewene dette som en tendens, der er blevet mere ekstrem, men ikke som noget afgørende nyt. Især siden OECD-rapporten om grundskolen i Danmark fra 2004 (Ekholm, Mortimore et al 2004) og med indførelsen af nationale test i 2010 har der været stigende fokus på evaluering og evalueringskultur i folkeskolen. Lærerne giver ikke udtryk for at opleve evalueringskravet som nyt, men som skærpet – og presset yderligere i en bestemt retning.

Nogle lærere oplever derimod, at kravet om læringsmålsstyret undervisning påvirker deres planlægning radikalt. Det handler temaet *Kompleks planlægningssituation og læremidlernes forandrede rolle* om. Lærerne taler her især op imod de vejledninger for målstyret undervisning, som ministeriet har udgivet (www.emu.dk) og reflekterer over, at den didaktiske praksis, der skrives frem heri, er forskellig fra deres eksisterende praksis. Nogle lærere forsøger at leve op til de forventninger, vejledningerne er udtryk for, mens andre lærere enten fortæller hvordan de så at sige harmoniserer kravet med deres eksisterende praksis eller helt stoler på, at læremidlerne klarer det for dem. Vi ser i interviewene en revitalisering af Frost's begreber om lærebogsstyret henholdsvis lærerstyret undervisning (Frost 2003) – med det supplement, at nogle lærere nu udtrykker, at målene overtager styring og sidestiller lærerstyret, lærebogsstyret og målstyret som tre måder at styre undervisningen på. Disse reaktionsmønstre har vi tidligere i analyseprocessen forsøgt at beskrive som forskellige handlestrategier, som lærerne anlægger ved nye tiltag eller som at beskrivelser og vejledninger kombineret med den eksisterende kultur åbner (eller lukker) forskellige handlerum for lærerne. Men vi har ikke data til i tilstrækkelig grad at kunne mætte sådan en analyse⁵. Til gengæld er der datamateriale til at zoome ind på lærernes forståelser af kravet om en forandret didaktisk praksis. I kombination med andre tiltag som følge af folkeskolereformen og forandrede vilkår for arbejdstidstilrettelæggelse som følge af arbejdstidsaftale bliver valget for en række lærere at gribe fat i lærebogen. Flere lærere giver i interviewsamtalerne direkte udtryk for, at man som lærer må stole på, at i lærebogen er der er nogen, der har tilrettelagt det for en, så undervisningen vil leve op til intentioner og krav i læreplanerne og føre frem mod elevernes læring af det, der angives som målet for læringen. Disse lærere udliciterer så at sige ansvaret til læremidlerne. Andre lærere giver udtryk for, at den praksis, der angives i vejledningerne til læringsmålsstyret undervisning vil være en radikal forandring af deres praksis, der vil være omkostningsfyldt. At smide lærebogen og de didaktiske rutiner væk stiller læreren ud på tynd is. Endelig giver nogle lærere udtryk for, at det kan blive målene, der styrer undervisningen. En af lærerne siger rammende for denne position, at målene kan overtage lærebogens plads. Her er det underforstået, at målene kommer ”ovenfra” eller ”udefra”.

Under udarbejdelsen af undersøgelsesspørgsmål og interviewguide var vi nysgerrige efter at undersøge, om læreren oplever, at målarbejdet og kravet om læringsmålsstyret undervisning forandrer deres syn på faget. Der er ikke med afsæt i vores data og analyser heraf belæg for at hævde, at der er forskel på, hvad

⁵ En analyse som var inspireret af Dale et al's bærekraftanalyse i *Tilpasset og differentieret oplæring i lys af Kunnskapsløftet* (Dale, Wærness & Lindvig 2005).

matematiklærere oplever mål gør ved matematikfaget og hvad dansklærere oplever mål gør ved danskfaget. Der er forskellige kulturer i fagene. Matematik fremstår som mere lærebogsstyret end danskfaget, og der er i matematik en længere tradition for at arbejde med kompetencemål. Men det synes ikke at spille en afgørende rolle. De væsentligste forskelle i datamaterialet fremstår som korelateret med målforståelse forstået på den måde, at forskellene mellem retning og styring er mere markante end forskellene mellem dansk- og matematiklærere. Dette understreger i og for sig vores pointe, at forståelserne ikke knytter sig til personer, men til situationer.

5.3 Analyser af interviewrunde II

Vores analyse af endline er interviewene er inddelt ifølge de overordnede tematikker:

- Differentieringsaspekter i målstyret undervisning
- Målpilen, tegn på læring, blik for problemer og muligheder for at handle
- Mål, fag og progression
- Perspektiver på samarbejde og deling af forløb
- Mål, styring og retning
- Planlægning af målstyret undervisning

Som i baseline gør det sig også gældende i endline interviewene, at lærernes oplevelser, forholdemåder og erfaringer med Målpilen og målstyret undervisning er meget forskelligartede. Hensigten med analysen af endline interviewene nedenfor er i videst mulig omfang at bevare denne diversitet.

Differentieringsaspekter i målstyret undervisning

I interviewene giver flere lærere udtryk for, at målstyret undervisning har haft betydning for, hvordan de arbejder med undervisningsdifferentiering og deres muligheder herfor. Lærerne har imidlertid relativt forskellige perspektiver på de udfordringer og potentialer, differentiering i målstyret undervisning giver anledning til. I det følgende vil vi vise eksempler på, hvordan lærerne efter interventionen giver udtryk for at arbejde med differentiering, hvilke målforståelser der kan udlæses her af, og hvilke implikationer dette har for deres måde at planlægge, gennemføre eller evaluere undervisning på.

I den følgende udtalelse får vi indblik i, hvordan en linjefagsuddannet dansklærer på mellemtrinnet med 7 ½ års erfaring har oplevet at arbejde med differentiering i forbindelse med målstyret undervisning. Citatet giver indblik i, at lærerens perspektiver på læringsmål og differentiering bidrager til og understøtter hans muligheder for at tilpasse undervisningsmateriale til den klasse, han underviser.

Informant: (...) de havde nogle individuelle mål, som selvfølgelig ikke stod i lærebogen, for der er det jo øh ikke differentierede, der er det jo bare de gængse almene, som står benævnt der, så de havde ved siden af nogen individuelle mål

Interviewer: Okay, og lavede du så mål for alle elever, eller har du grupperet dem?

Informant: Ja, grupperet dem, det var ligesom den erfaring, jeg fik af øh målpilen, det var det der med at få dem grupperet, så målene var jo specifikke, men det var ikke ned på enkeltmandsniveau

Og senere i samme interview:

Interviewer: Okay, hvad med i forhold til det materiale, I kunne arbejde med i de opgavetyper, der er blevet stillet, har du så måtte supplere dem eller har det været tilstrækkeligt?

Informant: Nej, altså den måde jeg har suppleret på denne her gang, det har været ved at få noget mundtligt feedback, altså stille nogen spørgsmål til de elever, der havde brug for det, altså dem som skulle udfordres indenfor mundtlighed

I udtalelsen giver lærere udtryk for, at mål og målsætninger bør tilpasses den individuelle elev. I den lærebog, han omtaler ovenfor, var der på forhånd formuleret nogle læringsmål, som knyttede sig til det pågældende forløb. Læreren anser ikke disse læringsmål ikke som direkte overførbare i undervisningsmæssige sammenhæng, da de netop ikke rummer det differentieringsaspektet, som han forbinder med målstyret undervisning. I denne optik kan mål derfor ikke prædefineres uden kendskab til elevernes faglige formåen, og læringsmål i bogen omtales som 'gængse og 'almene'. Denne lærer forbinder således målstyret undervisning med et høj grad af individuel differentiering, og dette perspektiv vanskeliggør det for ham at anvende læringsmål, han ikke selv har formuleret.

Det nederste af de to citater giver indblik i, hvordan læreren håndterer denne problemstilling, og hvilke implikationer det har for undervisningen. Den pågældende lærer giver udtryk for, at erfaring med Målpilen har medført den erkendelse, at der kan være fordele ved at differentiere på gruppeniveau. Hans arbejde med Målpilen har på denne måde haft en indflydelse på hans forståelse af, i hvordan differentiering i målstyret undervisning kan anvendes hensigtsmæssigt, uden det medfører en urealistisk arbejdsbyrde. Læringsmålene er dog stadig ikke tilstrækkelige, da de stadig er 'almene' og skal tilpasses de etablerede grupper. Den pågældende lærer har gjort målene specifikke ved hhv. at justere dem op og ned. Denne manøvre har imidlertid betydning for, hvilke aktiviteter eleverne skal være beskæftigede med for at disse læringsmål indfris. I tilfældet ovenfor har læreren øget forventningerne til en gruppe af klassens elever ved at supplere bogens læringsmål med et fokus på mundtlighed. Da lærerbogens målsætning og aktiviteter ikke berørte dette område, måtte læreren supplere lærebogsmaterialet med mundtlige øvelser, så denne dimension af danskfaget berørtes.

Denne situation viser således et eksempel på, at den pågældende lærers forståelse af læringsmål som et fænomen, der nødvendigvis rummer et differentieringsaspekt, udmønter sig i, at læreren forholder sig kritisk til lærebogens målsætning. Læreren kendskab til klassens elever fungerer i denne sammenhæng som grundlag for modifikationer og tilpasninger af læringsmålene foreslået fra undervisningsmaterialet. Som en konsekvens heraf udvælges supplerende aktiviteter, der skal understøtte de såkaldt specifikke mål. I et interview med en linjefagsuddannet matematiklærer i 5. klasse ser vi endnu et eksempel på, at deltagelsen i projektet har medført en øget refleksion om differentiering. I det følgende citat giver en lærer indblik i, hvilken betydning samarbejde om mål på tværs af fag har haft på hans måde at tænke om undervisningsdifferentiering.

Informant: Der har vi jo snakket i fællesskab med mine kollegaer om værdien i at målsætte undervisningen og måder at gøre det på. Hvor matematiklærerne, mine kollegaer der, og jeg vi har gjort meget sådan, at vi sagde, at I der tager opgave 1,2 og 3, I tager opgave 1,2,3 og 4 og I tager til og med opgave 10.

Interviewer: Som en måde at differentiere på?

Informant: Ja, det var en måde at differentiere det på. Hvor dansklærerne havde en anden tilgang, hvor den måde man også kunne graduere det på, det var ved at sige, jamen I løser det ved hjælp af.... I laver

besvarelsen på den her måde, og I laver besvarelsen på en anden måde. Så det er det samme emne, man beskæftiger sig med.

Af citatet fremgår det, at matematiklærergruppen, der er organiseret i fagteam og planlægger undervisning sammen, hovedsageligt har arbejdet med såkaldt omfangsdifferentiering i deres undervisningspraksis. I lærerens udtalelse ser vi, at læringsmål i dette tilfælde har dannet fælles almenpædagogisk referenceramme for diskussioner på tværs af fag om, hvordan der kan arbejdes med differentiering. Gennem disse diskussioner er læreren blevet bevidst om, at dansklærerne på skolen har arbejdet med andre former for differentiering end matematiklærergruppen. Dette har inspireret matematiklærerne, disse diskussioner har således skabt mulighed for, at lærergruppen har reflekteret over deres vanlige undervisningspraksisser i forbindelse med differentiering.

Andre lærere oplever derimod, at målstyret undervisning medfører store udfordringer i forbindelse med differentiering, og at undervisningsdifferentiering er meget omfattende at planlægge. Nedenstående citat stammer fra et interview med en linjefagsuddannet matematiklærer, der underviser i 8. klasse. Den pågældende lærer har været uddannet i 6 år, men dette er første år, han underviser i matematik, og han betegner sig selv som 'ny' lærer i dette fag.

Informant(...) det er selvfølgelig en af ulemperne ved Målpilen, hvis man virkelig skulle ind og differentiere målpilen også, så ville det godt nok være mange Målpile, man skulle stille op.(...) nogle af de svagere elever, de har jo brug for noget, der virkelig er simpelt, også for at få en succesoplevelse, hey, jeg kan og jeg opfylder alle 3 trin, hvor nogen af de lidt stærkere elever måske kan tage modgangen bedre, og man godt kan sætte nogen målpile op for dem, der er (I: Lidt mere udfordrende) ja lidt mere udfordrende (...).

Og umiddelbart efter:

Informant: (...)så målene de bliver helt sikkert også skræddersyede på øh, på øh, hvad kan man sige i længden, det er svært sådan at gøre lige med det samme, for nogen emner har de sværere ved, de stærke, hvor de svage måske er bedre et eller andet sted, sådan noget som Geogebra, der er nogen af de svage elever, som er gode til computere, de kan hurtigt samle op på det her, hvor de stærke havde sværere ved at finde rundt i det

Udtalelsen giver indblik i, at denne lærer omtaler differentieringsaspektet som særlig omfattende og tidskrævende i forbindelse med målstyret undervisning og Målpilen. I den forståelse af mål, der kommer til udtryk i citatet, er læringsmål ideelt set individuelle, hvilket vil medføre, at forberedelse af undervisning er ganske omfattende og tidskrævende; der skal laves mange Målpile. Denne lærer påpeger også en anden udfordring relateret til differentiering i målstyret undervisning. Differentiering af målstyret undervisning stiller ifølge denne lærer krav til, at han er i stand til at forudsige realistiske forventninger til elevernes præstationer og til, hvor langt de kommer i deres læringsproces. Dette er ikke imidlertid ikke en let opgave, da det kan være vanskeligt at forudsige elevers niveau og præstationer i planlagte forløb. Denne vanskelighed kan muligvis være forbundet til det forhold, at han betegner sig selv som relativt ny matematiklærer. Men i interviewet giver udtryk for, at elever, der er svage i nogle sammenhænge, kan være stærke i andre og omvendt. Disse forhold gør det meget vanskeligt at opstille realistiske målsætninger og forventninger til eleverne på forhånd. I denne forståelse stiller differentierede læringsmål krav til et solidt kendskab til elevers forudsætninger inden for alle fagets områder. Det betyder, at differentierede læringsmål som ny lærer eller som lærer i en ny klasse er særligt udfordrende.

Målpilen, tegn på læring, blik for problemer og muligheder for at handle

Målpilens højre side lægges der op til, at læreren opstiller tre 'tegn på læring' for det fremsatte læringsmål. Blandt lærerne ser vi forskellige måder at anvende og forholde sig til disse tegn og tredelingen af dem. For nogle lærere er det især fylder især tredelingen af tegnene, der tænkes som en taksonomi, mens andre i højere grad anvender tegnene som et redskab, der kan støtte dem i at forholde sig elevernes forudsætninger. Andre lærere betoner, at tegnene kan være et velegnet redskab til at følge elevernes læreproces, men at tegnene ikke nødvendigvis støtter læreren i at intervenere og støtte eleven fremadrettet. Disse varierende anvendelsesmåder af Målpilens højre side kommer til udtryk i forskellige oplevelser af de muligheder og udfordringer, der knytter sig til denne dimension af Målpilen. Nedenfor vil vi vise eksempler på disse typer af oplevelser.

I interviewene giver en del af de lærere, der anvender tegn på læring som taksonomier, udtryk for, at tegn på læring som taksonomier kan fungere som et redskab, der kan bidrage til at differentiere undervisningen og synliggøre differentierede forventninger og læringsmål overfor eleverne. I nedenstående udtræk ses et eksempel på en tilkendegivelse af den holdning, at målstyring og især Målpilen udmærker sig ved, at taksonomier og tegn på læring er indbygget i teknologien.

Informant: (...) og det er det, der er det essentielle her, det der med at kunne gradbøje i taksonomien af, også for elevernes side, det synes jeg, øh, det har været ret unikt, nu begynder det nok at komme i nogle af de andre

I: Ja, er det en vigtig dimension, synes du?

S: Ja, det er det da, det er jo det, der differentierer, det er også det, der er vigtigt, det er jo det, de vurderer sig selv ud fra, så hvis ikke de har tegnene, så er det det samme som at have et mål men ikke at vide, jeg ved måske godt, hvad vej de skal gå for at komme hen til målet, men jeg fortæller det dem ikke, og her har de en vej at gå, så jeg har oplevet det øh, altså men det er jo ikke så meget målpilen men målstyret, det at arbejde målstyret har gjort rigtig meget for mine 2-sprogselever og mine fagligt svage elever, altså de har haft stor gavn af at arbejde på den her måde, altså det her med at vide "det er bare det, nårh det er bare de her tegn, det er faktisk bare det her, jeg skal gøre, der er noget, jeg skal gøre her" i stedet for, at det bare er funktioner(...).

I udtalelsen peger læreren på, at tegn på læring har en dobbelt funktion i denne lærers undervisning; for det første anvendes tegn på læring som en måde at eksplicitere differentierede forventninger til elevernes formåen. Denne funktion gør det muligt at tydeliggøre, at nogle elever forventes at bemestre alle tre tegn på læring, mens andre elever kun forventes at bemestre det første tegn på læring. For det andet giver læreren udtryk for, at tegn på læring også fungerer som en rettesnor, eleverne kan have for øje under arbejdet med en aktivitet. Tegn på læring og taksonomierne fungerer i denne sammenhæng som et parameter, der kan hjælpe eleverne til at retningsgive deres aktiviteter, og som de kan vurdere sig selv ud fra. Især i den sidstnævnte anvendelse har læreren oplevet, at tegn på læring har været et velegnet redskab for tosprogede elever, da det konkretiserer og i nogle tilfælde afmystificerer, hvad de skal arbejde med, og hvad det er hensigten, de skal kunne. Denne lærer oplever således, at den taksonomiske anvendelse af tegn på læring bidrager til at synliggøre, at der knytter sig en række fordele til denne anvendelse. Blandt lærerne varierer perspektiverne på, i hvilken grad tegn på læring opleves som anvendelige. Nedslaget nedenfor illustrerer et eksempel på en lærer, der giver udtryk for, at selvom tegn på læring opleves som et velegnet redskaber til at identificere elevers læringsudfordringer, er denne information ikke

nødvendigvis tilstrækkelig til at understøtte eleverne i deres læreproces. I udtalelsen nedenfor giver læreren udtryk for, at det er uklart, *hvordan* denne viden kan anvendes. Den interviewede lærer, der udtaler sig i citatet nedenfor, er linjefagsuddannet dansklærer på mellemtrinnet og har mere end 20 års erfaring.

Informant: (...) 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?

Citatet giver indblik i, at selvom taksonomierne og giver redskaber til at identificere, hvor eleverne har vanskeligheder, oplever læreren ikke nødvendigvis at besidde den fornødne viden om, *hvordan* denne information om eleven kan anvendes, og hvordan den skal hjælpe hende til at understøtte elevernes læreproces. Derfor opleves informationen om eleven ikke at være tilstrækkelig i sig selv.

Vi ser også eksempler på lærere, der har erfaret, at tegn på læring skaber en øget refleksivitet hos lærerne om, hvordan de tilrettelægger undervisning for elever med faglige vanskeligheder. I udtalelsen nedenfor ses et eksempel på en lærer, der har arbejdet med en elevgruppe, der har haft vanskeligheder med at nutids-r.

Informant: (...) da vi havde de her hold, som jeg fortalte om tidligere, hvor vi havde niveaudelt danskundervisning, der var jeg også inde over det svage hold, og noget af det, vi oplevede det svage hold... vi havde så samlet en gruppe elever, som havde enormt svært ved at sætte nutids-r, og hvor vi tidligere, eller i starten da vi planlagde det her forløb og sådan noget, der tror jeg vores tilgang til det var (...) jamen hvordan lærer vi så de her elever at sætte et nutids-r og ved at lave den øvelse, og det handlede om, at så skal de lære den der cykelmetode⁶ og bla bla bla ikk', eller spisemetode, men ved at lave den der øvelse ved at sige, hvad fanden er forudsætningen for at de kan det, ikk', så fandt vi faktisk ud af, så fandt vi faktisk frem til, at tegn nr. 1, det var, at de kunne identificere et udsagnsord, ikk', fordi r-problemer opstår ikke på navneord og alt muligt andet (...) og der oplevede vi, at vi simpelthen var nødt til at gå nogle skridt tilbage for ligesom at sige, at forudsætningen for at de kan udvise tegn på læring omkring det her, det er, at de kan noget andet, og det har de har de også svært ved, for de kender ikke ordklasser, så på den måde der oplever jeg det der med at tænke progression ind i din undervisning og stille dig selv nogle spørgsmål en gang imellem, altså ikke kun hvad er målet for et eller andet, men hvad er forudsætningen for overhovedet at kunne bevæge sig hen imod målet, det kan give mening, ikk', der synes jeg, at tegnene har været gode at tænke med som et redskab

Denne lærer har arbejdet med tegn på læring som taksonomier. Citatet viser, at denne lærer har oplevet, at den taksonomiske inddeling af tegn har medført en øget refleksion over, hvordan elever med grammatiske vanskeligheder støttes i deres læreproces. I forløbet om nutids-r, der omtales, gjorde taksonomien det muligt for læreren at få øje på de grundlæggende forudsætninger, det kræves, for at kunne applicere 'cykle'- eller spisemetoden i en tilfældig sætning; at eleven er i stand til at identificere de ord, metoden skal anvendes på, dvs. at kunne skelne mellem ordklasser og udpege udsagnsord. I dette tilfælde

⁶ Metode hvor udsagnsordet udbyttes med ordet 'cykle' eller 'spise', så udsagnsordets endelse bliver tydelig

nødvendiggjorde den taksonomiske inddeling af tegn refleksioner over *forudsætningerne* for at kunne løse en given opgave. Det var netop denne tilgang der betød, at læreren valgte at anlægge undervisningen med det mål, at elevgruppen fik kendskab til og kunne skelne ordklasser. I dette tilfælde fungerer tegn på læring som en kategori/nogle begreber, læreren kan tænke med og om egen undervisning. Med tegn på læring stiller læreren stiller læreren spørgsmål til sin egen undervisning og anvender begrebet i en slags analyse af, hvad de planlagte aktiviteter forudsætter, eleven er i stand til. Denne tilgang gør det muligt for læreren at få øje på, at de udvalgte aktiviteter *ikke* er adresseret mod de udfordringer, eleverne har. Dette skaber et grundlag for nye erkendelser og identifikationer af elevernes udfordringsområder, og erkendelserne herfra kan anvendes til at udvælge nye og mere adækvate aktiviteter, der mere præcist rammer elevens udfordringsområder.

Fagfaglige mål, sociale mål og dannelse⁷

I interviewene er forholdet mellem fagfaglige læringsmål, sociale læringsmål og dannelse en gennemgående tematik, som lærerne forholder sig til. Nogle lærere problematiserer, at målstyring flytter fokus væk fra sociale såvel som dannelsesaspekter af skolens funktion, mens der i andre tilfælde er eksempler på lærere, der arbejder med sociale mål som en integreret dimension af den målstyrede undervisning. Dog er det fælles for lærernes oplevelse, at læringsmålstyret undervisning ikke i sig selv anses som en tilgang, der har fokus på sociale mål og dannelse. Blandt lærerne er det gennemgående, at sociale mål ikke omtales som opmærksomhedsområder, der falder under fagfaglige mål. I interviewene ser vi, at disse erfaringer udmønter sig i en række forskellige erfaringer, udfordringer, refleksioner og tiltag i undervisningen. I dette afsnit vil vi fremhæve eksempler, der illustrerer udfordringer relateret til disse forhold og de måder, hvorpå de håndteres eller problematiseres af lærernes.

I interviewene ser vi flere eksempler på lærere, der problematiserer oplevelsen af målstyringstankens ensidige fokus på faglighed. Et eksempel på dette forhold ses i udtalelsen nedenfor, hvor en linjefagsuddannet dansklærer på mellemtrinnet, der har 2 års erfaring, fortæller om hendes oplevelser med Målpilen. Da denne lærer er relativt nyuddannet har mål og målstyring har været en central dimension af undervisningen på læreruddannelsen, og hun oplever at have et relativt godt kendskab til denne måde at bedrive undervisning på. Til trods for dette kendskab til målstyring oplever hun, at målstyring let overser, at undervisning kun kan finde sted i det omfang, det sociale klima tillader det:

Informant: (...) nu har vi arbejdet rigtig rigtig, rigtig, rigtig meget med det sociale miljø i klassen, øh fordi der har været rigtig mange problemer, og det er der jo ikke overhovedet noget på, der i Målpilen, det er jo faglighed, faglighed, faglighed, der er hverken noget med elevens egen indsats, altså arbejds-, altså hvor meget arbejdsmoralen, hvor meget ligger de i det, det kan jo svinge meget, det får de ikke bonus for eller ikke-bonus for

Interviewer: Der er nogle grundfaktorer, som ligesom skal være til stede, for der overhovedet kan ske noget?

Informant: Lige nøjagtig, lige nøjagtig, og det tager Målpilen på den måde ikke højde for. Den regner med, at det er en helt almindelig fin klasse, hvor man bare kan køre et forløb af (...)

⁷ Da analysen er databåren, forholder vi os ikke her til dannelsesbegrebet, men afgrænser os til at fremhæve de problemstillinger knyttet til dannelse, som lærerne selv omtaler.

Læreren udtrykker her, at hun har oplevet, at målstyret undervisning og Målpilen let får sociale dimensioner af undervisning til at glide i baggrunden. I arbejdet med Målpilen oplever hun, at Målpilen ikke honorerer sociale kompetencer, da målene kun skal knyttes an til Forenklede Fælles Mål, og ikke fx formålsparagraffen. Da læreren har arbejdet meget med det sociale miljø i klassen, kommer Målpilen let til at bypasse dette arbejde, da fokus udelukkende er på fagfaglighed.

Læreren peger også på den problematik, at Målpilen og målstyring forudsætter læringsparathed, og at grundforudsætningerne for, at læring kan finde sted, er opfyldt. Denne lærer problematiserer således, at Målpilen og målstyring med fokus på faglighed ikke tager hensyn til, at der kan være sociale omstændigheder, der ikke er befordrende for at lære.

En matematiklærer på mellemtrinnet med 5 års erfaring omtaler også forholdet mellem fagfaglige mål og sociale eller dannelsesaspekter af skolens rolle. Denne lærer udtrykker også en bekymring for, at fagfaglige mål flytter fokus, og at dette især er en udfordring for den svageste del af elevgruppen. Lærere har dog arbejdet med aktivt med for at imødegå denne udfordring, og sociale mål indgår som et element af den måde, han arbejder med mål på i undervisningen.

Informant: (...) min tanke er, at vi skal passe på med at sætte mål op for alting. Sådan nogle ting, som vi ikke kan måle, er jo ting som dannelse og samarbejde og nogle af de humane hippie-agtige ting, som man ikke lige kan måle. Når vi har en flok elever, og det har vi jo også herude, som ikke er så fagligt stærke, jamen hvor bliver de så tilgodeset, hvis vi hele tiden brager af sted? Mål, mål, mål. Hele tiden. Og det er vi nogle gange kommet til at glemme, at nogle af vores elever har andre mål end dem, vi kan tage ud fra Fælles Mål. Så der er vi begyndt at tage nogle andre mål, som vi sætter op.

Interviewer: Er det så sociale, dannelses- og trivselsmål eller hvordan?

Informant: Ja, f.eks. Og så styrer vi ikke nødvendigvis undervisningen efter dem, men de bliver ligesom en del af at kunne indgå. For hvis de ikke har det godt i skolen, så når de i hvert fald noget overhovedet.

Interviewer: Hvis ikke undervisningen bliver styret af de her mål, hvordan indgår de så? Hvordan arbejder I med dem?

Informant: De sociale?

Interviewer: Ja. Eller i de mere bløde mål, hvis man kan kalde dem det.

Informant: Vi har et måltræ, som vi kalder det, i hver klasse, og der har vi noget muld, hvor der er nogle sociale mål og nogle sociale spilleregler om, hvordan vi kan hjælpe hinanden, for at vores træ ligesom kan vokse. Og så har vi klassens tid, hvor vi snakker om, hvordan det går med de her mål. Er der noget, vi skal skrive ind i vores elevplan? Er der noget, vi skal vinge af? Skal vi flytte vores navn over til et andet mål på vores måltræ?

Denne lærers refleksioner angående forholdet mellem fagfaglige mål, sociale mål og dannelsesaspekter adskiller sig på flere måder fra de øvrige eksempler, vi har fremhævet.

I udtalelsen kommer det til udtryk, at læreren omtaler dannelse og sociale kompetencer som forskellige fra fagfaglige mål i den forstand, at dannelse og sociale kompetencer ikke kan måles. Implicit i denne udtalelse ligger der således en forestilling om, at fagfaglige mål *kan* måles. Han udtrykker særligt en bekymring relateret til de fagligt svage elever i forbindelse med mål. Læreren giver udtryk for, at fokus på mål gør det vanskeligt at fastholde, at nogle elever arbejder med målsætninger, der ikke er fagfaglige. Selvom undervisningen ikke styres efter disse sociale målsætninger, indgår de alligevel i undervisningen på den måde, at klassen arbejder med disse mål som 'muld' i klassens måltræ. Måltræet med de sociale

opmærksomhedsområder som muld giver et indblik i, hvordan denne lærer indbygger fokus på de sociale dimensioner som en del af arbejdet med mål. De sociale og trivselsrelaterede mål fungerer på denne måde som en måde at være opmærksom på grundforudsætningerne for et godt læringsmiljø, som denne lærer oplever, potentielt kan negligeres i målstyret undervisning.

Mål, fag og progression

I interviewene ser vi eksempler på lærere, der peger på, at målstyring har implikationer for det fag, de underviser i. Der er både variationer over disse oplevelser indbyrdes i hhv. fagene dansk og matematik og variationer over oplevelser, der går tværs af dansk- og matematikfaget. Nedenfor vil vi vise eksempler på, hvordan disse effekter træder frem i interviewene med lærerne.

Denne udtalelse fra en linjefagsuddannet dansklærer fra mellemtrinnet viser et eksempel på, at målstyring som princip antager, at danskfaget kan opdeles klart, og at der kan opstilles kronologiske læreprocesser i dansk, som ifølge denne lærer ikke er realistiske.

Informant: Jamen jeg synes, det... det er jo et stort fag, ikke? Og der er mange områder, man skal ind omkring. Og man kan ikke bare sige: Nu tager jeg det her! Og så det krydset af, vel? Fordi det er sådan flydende ... altså, man skal jo blive ved med og have nogle tekster, man skal blive ved med at udvide, man skal blive ved med at læse, for ellers så går læsningen i stå, ikke? (I: Ja) Og så videre, og så videre.. Hele tiden udfordre inde for alle områder (I: Ja) Vi kan jo ikke bare krydse af her og sige; nu kan vi gange (I: Så tager vi plus i næste uge) Ja. På den måde der øhh.. der tænker jeg, at faget er mere omfattende, også hele dannelsesdelen, ikk? (I: Ja) Den er også svær at sætte mål på som sådan, ikk? (I: Ja)

Interviewer: Hvordan har du håndteret det?

Informant: Jamen jeg har tænkt, at det er det, de får med ved siden af målene

Og umiddelbart efter:

Interviewer: Så det er ikke noget, I har skrevet ind i en målpil for eksempel, altså sådan noget overordnet dannelses... Det er ikke noget, I tænker den er hmm...

Informant: Det ku' man jo godt gøre... Altså, det kunne man jo godt gøre.

Interviewer: Måske? Ja...

Informant: Det ku' man godt gøre. Hvis det var det, man havde fokus på lige.. i øh... altså nu tage den lette løsning og tage noget lidt mere håndgribeligt, men det ku' man jo godt gøre

I udtalelsen betoner læreren, at målstyring gør det vanskeligt at fastholde de flydende grænser og den helhed, som danskfaget udgør. Danskfaget beskrives som flydende og som et fag uden en indbygget lineær kronologi, man kan orientere sig efter. For den pågældende lærer betyder dette, at der hele tiden forløber mange parallelle læreprocesser i danskundervisningen, og undervisningen aldrig hverken har eller kan have ét entydigt fokus. Denne forståelse af danskfaget betyder, at elevernes danskfaglige kunnen foregår parallelt inden for mange områder på samme tid, og derfor opleves det at være vanskeligt at kontrollere undervisning med læringsmål. Mål kan ikke indfange den kompleksitet, som karakteriserer læreprocessen i danskfaget. Dannelsesdimensionen italesættes også som et centralt aspekt af danskfagligheden, som er vanskeligt at målsætte, uden læreren kommer nærmere ind på, hvad hun forstår ved dannelse. Læreren giver udtryk for en oplevelse af, at dannelsesprocessen forløber 'ved siden af' det målstyrede arbejde, uden

hun er afvisende overfor, at man kan arbejde med målsætninger for dannelse. Læringsmål og dannelse omtaler hun således som to forskellige processer, der forløber parallelt med hinanden, og hun har ikke arbejdet målstyret med dannelsesdimensioner af danskfaget. Målstyret dannelse forekommer dog ikke at være uden kompromiser og omtales som 'den lette løsning' i den forstand, at dannelsen gøres til et håndgribeligt anliggende.

I et interview med en anden dansklærer kommer det til udtryk, at en del af teamene på den skole, han arbejder på, foretrækker, at årsplanen planlægges med udgangspunkt i læringsmål. Med Målstyring i planlægningsmodel gør det muligt at bygge en progression ind i årsplanlægningen, da forløb kan ligges i forlængelse af hinanden i overensstemmelse med de læringsmål, eleverne er tiltænkt at indfri undervejs. I udtalelsen nedenfor tilkender giver denne lærer, at denne tænkning er problematisk i den forstand, at aktualitetsdimensionen af danskfaget let går tabt.

Informant: (...) det er vigtigt for mig som underviser at have den der aktualitet (...) den der med at kunne bruge den viden, man har ude i samfundet, øh og kunne se, okay hvorfor skal jeg lære det her, den kobling er meget vigtig, at den bliver tydelig for mig, og der er aktualitet jo en vigtig del at tage med og bruge, så når man får serveret muligheden for at undervise i det danske folketingsvalg, så griber jeg den

I: Er det generelt, når du sidder og planlægger?

Informant: Ja, meget, det er også, altså jeg er virkelig dårlig til at lave årsplaner. Jeg kan godt sagtens lave dem, men det er meget sjældent, jeg får dem ført ud i livet fra start til slut, der kommer altid et eller andet åndssvagt ind, om det er et jordskælv, om det er et folketingsvalg, om det er, jah hvad det kan være, og det er nok den der aktualitetsting, som jeg synes er så vigtig,

Interviewer: Er det så dem, du tager udgangspunkt i, når du planlægger, eller hvad er udgangspunktet?

Informant: Ja jeg kender i hvert fald mig selv så godt, at jeg går ikke i panik over, at der ligger fire uger, som der ikke er planlagt altså det øh, det har jeg det rigtigt fint med, og faktisk vil hellere have det den vej rundt, end at alt er planlagt, men det er jo så det, der forskellen i ens team ikk', der er nogen, der virkelig bare har brug for, at hele kalenderen bare er fyldt ud. "Når jeg har gjort det, så erstatter jeg det med det her, for så bygger det ovenpå det her", og det, altså, jeg kan sagtens se det fornuftige og det rigtig gode i det, at man sådan planlægger det hele taksonomisk og bygger op om nogle pointer, som man har lært her, og det skal man så bruge her i det her forløb og hele tiden bygger på, det er bare... Jeg synes bare, det bliver for statisk at have for meget for øje med målene

Denne lærer oplever et behov for, at danskfaget i skolen afspejler den omkringliggende verden og de hændelser, der forekommer her. Udtalelsen viser en oplevelse af, at visse måder at anvende mål i undervisningen på kan blokere for danskfagets muligheder for at integrere omverdenen i faget – særligt hvis læringsmål tænkes som en model, der kan forudsige progressionen i en klasse i et fag et år ud i fremtiden. Denne mulighed for at forudsige progression så langt ud i fremtiden omtales som en faktor, der gør undervisningen statisk, fordi hele planen skrider, hvis et forløb ændres for at gribe et samfundsmæssigt aktuelt emne, som fx et folketingsvalg el. lign. Udtalelsen giver også indblik i, hvordan denne lærer forstår progression i forbindelse med målstyret undervisning; som en *forestillet* progression, som læreren kan anvende til at planlægge undervisningen langt ud i fremtiden.

Læreren giver imidlertid *også* udtryk for, at denne fare for, at undervisningen bliver statisk, er knyttet til en særlig tolkning og anvendelse af læringsmål. Målstyring udelukker ikke per se dynamisk

danskundervisning, der formår at gribe samfundsaktuelle emner. Men denne mulighed er afhængig af, at han anvender læringsmål på en særlig måde; som retningslinjer for det enkelte forløb, og som nogen, der må formuleres med udgangspunkt i de aktuelle emner, der måtte dukke op. På baggrund af denne erfaring har læreren valgt at arbejde med målstyring på den måde, at han sætter mål for enkelte forløb, men at han bevidst undlader både at indholdsbestemme og målsætte forløb langt frem i tiden. Denne variant gør det muligt for ham at bevare retning og tydelig målsætning for enkelte forløb, uden at give køb på prioriteringen i dansk som et fag, der er tæt knyttet til omverdenen. Samtidig fungerer denne måde at anvende mål på som et værn mod den forestillede progression, han associerer med målstyret undervisning. Blandt matematiklærerne tilkendegiver flere, at mulighederne for at knytte progressionstanken specifikt an til elevernes udvikling er særlig gode i målstyret undervisning, og at dette netop er en styrke ved målstyret undervisning. Dette kommer til udtryk i eksemplet nedenfor, hvor det samtidig problematiseres, at Målpilen kan være en hindring for at indfri disse potentialer:

Informant: (...) der må i hvert fald være tid til at kunne give en ordentlig feedback, hvor er vi, hvordan vurderer vi på det, eller hvad tænker du på, når jeg siger det, og hvad synes du eventuelt kunne være det næste, der skulle arbejdes med. Jeg tænker også, at deres eget ejerskab i evalueringen at sætte de nye mål, den er ekstrem vigtig, så det ikke bare er mig (...) men jo, så en eller anden form for formaliseret samtale, det er jo ikke efter hver lektion men forløbsbaseret, hvor er vi henne nu, og det har Målpilen også sin begrænsninger, for den Målpil, man så lige har lavet, evalueret på, jeg tænker ikke, der er mulighed for, at den ligesom kan køre med videre. Ja, så det bliver sådan lidt en afsluttet pil der, så der er ikke så meget progressionstanke i den, synes jeg ikke.

Citatet giver indblik i en forståelse af, at målstyring gør det muligt at følge den enkelte elev og bygge videre den viden og læring, eleverne har opnået efter et gennemført forløb. Dette er ifølge læreren muligt i det omfang, eleven involveres i evalueringen af afsluttede forløb og sidenhen i målsætningen for de kommende forløb, så progressionen i undervisningen baseres på elevens nye forudsætninger, og der på denne måde skabes en kontinuitet i progressionen. Læreren giver imidlertid udtryk for, at denne mulighed for at opnå kontinuitet i progressionen i undervisning er vanskelig at indfri med Målpilen, da han oplever, at Målpile snarere afsluttes, end de lever videre i næste forløb. Læreren udtrykker derfor, at der er fare for, at Målpile kan medføre en fragmenteret undervisning, der ikke i det omfang, det er muligt, formål at skabe en kontinuitet i undervisningen.

I de to eksempler er det påfaldende, at de har meget forskellige forståelser og associationer forbundet med progression i målstyret undervisning. I eksemplet med matematiklæreren omtales progression som et fænomen, der er forbundet til elevernes reelle udbytte af undervisningen. Dansk læreren omtaler derimod progression som noget eksternt, der er baseret på lærerens forestillinger og forudsigelser af elevernes læringsudbytte. Disse meget forskelligartede måder at omtale progression kan ses som et udtryk for perspektiver på, hvad mål er for en størrelse, og i hvorvidt mål er forbundet til reelle aktiviteter og erfaringer i selve klasserummet eller til lærerens forestillinger om selvsamme. Diversiteten i disse oplevelser og forståelser giver derfor også udslag i variationer over oplevede behov og krav til de løsninger, der skal understøtte læringsmålstyret undervisning. Er der behov for et øget fokus på progression? Eller er der behov for, at progressionen nedtones?

Perspektiver på samarbejde og deling af forløb

En del af de interviewede lærere forholder sig til, at målstyret undervisning medfører nye forudsætninger for at dele undervisningsforløb og på samarbejdet om at udarbejde dem. Heller ikke forhold til denne tematik er det entydigt billede, der tegner sig i lærernes oplevelser. De oplevede muligheder og begrænsninger for at dele forløb i læringsmålstyret undervisning er i høj grad betinget af lærernes forståelser af mål og ikke mindst af, hvordan planlægningsfasen af målstyret undervisning tænkes og gribes an.

I nedenstående nedslag ses et eksempel på en lærer hvis oplevelse er, at målsatte forløb og Målpile gør det lettere at dele forløb end hidtil, og at det samtidig skaber gode betingelser for kollegialt samarbejde. Denne lærer er linjefagsuddannet matematiklærer, underviser på mellemtrinnet og i udskolingen og har mere end 25 års erfaring som lærer.

Informant: (...) vi vidste, at vi begge to manglede noget omkring sandsynlighedsregning, og så satte vi os ned og lavede forløbet, og så havde jeg set nogle ting på forhånd, nogle opgaver som jeg tænkte, det kunne være lidt smart, så satte vi os simpelthen ned og fandt ud af, hvad var det for nogle mål, vi ville opfylde, så fik vi dem ind i målpilen, og så sad hun og skrev, og jeg gik ind og kopierede de der sider, som jeg havde fundet frem og vidste, der stod nogen i en mappe et eller andet sted (...) det var meget nemmere, jeg skulle ikke finde det hele, jeg skulle kun finde halvdelen, fordi vi havde planlagt det samme, men samtidig gjorde målpilen, at vi ikke skulle gøre det på helt samme måde, det er kun rammerne, vi har planlagt og målene, men hvilken rækkefølge man vil gøre det i, det må man fuldstændig selv om, hvordan det passer, og hvis der noget, man vil bruge lidt længere tid på, kan man også gøre det, hvis der er noget, man skal gå mere i dybden med, kan man gøre det

I udtalelsen ovenfor fortæller den pågældende lærer, at hun for nyligt forberedte et forløb i samarbejde med en kollega, da begge deres klasser skulle arbejde med sandsynlighedsregning i matematik. I denne planlægning formulerede de to lærere mål i fællesskab ved brug af Målpilen, og læreren omtaler denne fælles formulerede målsætning som en 'overordnet ramme' for den efterfølgende undervisning. Læreren giver udtryk for, at målstyret undervisning er befordrende for deling af forløb blandt lærerkollegiet, da mål fungerer som overordnede rammer, der på samme tid udstikker en retning for undervisningen og giver plads til, at målsætningerne kan tolkes og konceptualiseres forskelligt. Ifølge læreren skaber de mål som overordnede rammer bl.a. mulighed for, at kronologien i forløbet og afvejningen af, hvilke elementer der skal fylde mest, er elementer, som den enkelte lærer egenhændigt kan tilpasse efter kendskab til den specifikke klasse eller efter lærerfaglige præferencer. På denne måde opleves Målpilen og målstyret undervisning som et velegnet redskab til at mediere kollegialt samarbejde, da denne tilgang på samme tid skaber klarhed over undervisningens retning og rum for, at forløbene kan tolkes og tilpasses forskellige klasser og måde at bedrive undervisning på.

I interviewene ser vi dog også andre perspektiver på oplevede mulighedsbetingelserne for at dele forløb mellem lærere i målstyrede kontekster. I udtalelsen nedenfor ser vi et eksempel på en lærer, der anser målstyret undervisning som en tilgang til planlægning af undervisning, der støtter hende i refleksioner over undervisningen, og som er skeptisk overfor, at læringsmål og Målpile kan deles mellem lærere. Denne lærer er linjefagsuddannet matematiklærer og har ca. 15 års erfaring.

Informant: (...) så snakker vi lidt om det her med, om man kan overtage hinandens målepile, og jeg tænker, at det kan man måske godt med måde, men det det jo i virkeligheden, i hvert fald for mig, det, at det gør noget ved min forberedelse. Jeg er mere klar når jeg kommer ind. Og hvis jeg nu bare har overtaget Lones Målpil...

Interviewer: Så er der alle de processer der ligger forud udarbejdet?

Informant: Det er jo det, så har jeg jo ikke selv haft den erkendelse.

Interviewer: Så den der systematisering, at det lige så meget er at systematisere dine tanker om undervisningen inden og ikke bare måden, det bliver skrevet ned på?

Informant: Nej, præcis.

Udtalelsen ovenfor viser, at denne lærer ikke umiddelbart ser potentialer i at dele Målpile eller målstyrede forløb – i hvert fald kun i begrænset omfang. Læreren giver udtryk for en opfattelse af, at selve processen i at formulere målene og de erkendelser, der opstår i denne proces, der er styrkerne ved målstyret undervisning. Det er bearbejdelsen og tilpasning af mål og materialer til den specifikke klasse, der giver hende ejerskab over undervisningen og klarhed af, hvad hun vil med lektionen og forløbet. Denne forståelse af forberedelsesfasen betyder, at det ikke er meningsfuldt blot at overtage andre læreres formulerede mål, da de vigtige processer op til formuleringen af disse mål springes over.

Disse eksempler illustrerer, at der ikke er entydighed blandt lærerne om, hvorvidt læringsmål er hindrende eller befordrende for at dele forløb. Lærernes erfaringer og forestillinger om muligheden for samarbejde omkring målstyret undervisning er i høj grad forbundet til deres forståelse af, hvad der er vigtigt i planlægningsfasen. Eksemplerne peger også på, at lærerne har opnået erfaringer fra forskellige varianter af samarbejde. Dels omtales en type af samarbejde, som omhandler fælles arbejde om planlægningen af undervisningen, og dels omtales en type af samarbejde, som hovedsageligt består i at dele forløb mellem lærere. Der er således tale om to typer af kollegiale relationer; hvor den første type af kollegial relation er kendetegnet ved reel Kooperation, omhandler deling af forløb snarere et koordineringsaspekt end decideret samarbejde.

I det første eksempel giver læreren eksempler på positive erfaringer med både samarbejde/kooperation om og fælles koordinering af målstyret undervisning. I det tilfælde betoner læreren, at Målpilen som medierede gode rammer for denne proces. I det andet eksempel har læreren ikke gjort sig erfaringer med fælles planlægning medieret af Målpilen, og vi får et indblik i en oplevelse af, at Målpilen vanskeliggør deling af forløb, hvilket er forbundet til særlige oplevelser af, hvad der er væsentligt i forberedelsesfasen. Lærernes muligheder for at samarbejde om og dele forløb i målstyret undervisning er således også et udslag af den måde, læreren forstår samarbejde på.

Mål, styring og retning

En af de centrale tematikker vi identificerede i baseline interviewene var lærernes bekymringer for, hvorvidt mål og ikke mindst målstyring ville fungere som en spændetrøje og gøre det vanskeligt at forfølge diskussioner i klassen, der ikke umiddelbart falder under den på forhånd formulerede målsætning. Især var bekymringen knyttet til en forestilling om mål og fleksibilitet i klasserummet som dikotome. Dette forhold mellem styring og retning er en tematik, der også kommer til udtryk i endline interviewene. Især ser vi indikationer på, at der er en sammenhæng mellem lærernes oplevelse af målenes funktion (som enten styrende eller retningsgivende) og dels mængden af erfaring og dels, hvorvidt de er linjefagsuddannede i det fag, de underviser i.

I den følgende udtalelse ses et eksempel på en lærer, der giver udtryk for, at mål og fleksibilitet ift. at gå ind i diskussioner ikke udelukker hinanden, selvom de i intuitivt kan opleves som modsatrettede bevægelser; mål fastholder, og i diskussioner gives der slip. Denne lærer er linjefagsuddannet dansklærer og har ca. 7 års erfaring som lærer.

Informant: (...) jeg kan sagtens se det fornuftige og det rigtig gode i dét, at man sådan planlægger det hele taksonomisk og bygger op om nogle pointer, som man har lært her, og det skal man så bruge her i det her forløb og hele tiden bygger på, det er bare øh, jeg synes bare, det bliver for statisk og har for meget for øje med målene

I: Hvad er det så, der går tabt, når man har for meget øje på målene, tænker du? Hvad er det for en kvalitet, der ligger der?

S: Jamen, altså jeg synes, det er jo lidt ligesom en kok ikk', hvis han altid følger opskriften, så ved han godt nogenlunde, hvad han får ud ikk', og hvis man som lærer altid følger planen, så øh, så er der også bare nogle diskussioner og nogle ting, som der opstår i nuet, som man fjerner fokus på, for man er så fokuseret på, at nu skal de sige det her, fordi det skal føre mig hen til den her pointe, som skal føre mig hen til den her opgave, som jeg har liggende herovre, som skal føre til den her aflevering, og øh den del, som er den anden vej, som er sådan lidt mere kaos, og det er sådan lidt mere frit, og lad os lige se, hvad der opstår, det trives, jeg rigtig godt i som lærer, øh men der vil så også være timer, hvor jeg siger, øh hvad fanden lærte de lige her, hvad var det lige, der var målet med den her diskussion, i morges da havde jeg, jeg skulle ind og lave et oplæg, det skulle vare max 5 minutter omkring øh styreformer, og det kom til at vare en halv time ikk', og vi kom ud af nogle tangenter, som jeg synes var rigtig spændende og rigtig givende for eleverne, jeg kunne ligesom fornemme, hvor de var, øhmm men det fjernede også fokus fra nogen af de opgaver, jeg ellers havde planlagt, fordi vi nåede ikke det, vi skulle så at sige i den der time (I: Nej) men vi nåede så noget andet (I: Ja ja, der er jo noget alligevel, kan man sige) og det er jo, det er jo både en styrke og en svaghed det der, at man nogen gange lader sig komme lidt for langt ud af tangenterne, og det var jo også det jeg tænkte, ej det jeg har rigtig meget brug for i det her forløb, det er at køre undervisningen lidt mere stringent, men har også bare mærket, at det har jeg svært med

I: Oplever du da, at de to elementer kan spille sammen på en eller anden måde, eller...?

S: Ja, det kan de godt

I: Det er ikke nogen, der udelukker hinanden?

S: Overhovedet ikke, altså det .. måldelen er jo som, altså er jo supervigtig, det er der jo ingen tvivl om, øhmm, jeg synes bare... altså.. jeg synes bare ofte, jeg kommer til at, nej nej, det har vi ikke tid til, fordi vi skal nå herover og nå at arbejde med den her aktivitet, fordi den understøtter det her mål, øhm.. men det er jo vigtigt, der er jo ikke noget, eller jeg kan ikke lave undervisning, uden at jeg ved, hvad det er, meningen er med det, og hvorfor er det lige præcis, I skal lære det her. Men tangenten er jo ikke, at jeg går den fuldstændig modsatte vej, og jeg snakker om blomster, hvor vi skulle have snakket om jordskælv, men altså det er jo indenfor rammen, men det bliver bare meget bredere, men det synes jeg også er en vigtig pointe (...).

Og umiddelbart efter:

S: (...) det er jo ikke fordi, jeg kommer ind, og så sætter jeg mig ved bordet, og så kaster jeg ud kom med et eller andet (S og I griner, I: Lad os se, hvad der sker) nej overhovedet ikke, overhovedet ikke, jeg har altid en

plan for, hvad der skal ske i undervisningen og har altid nogle mål med, men jeg vil bare ikke gøre mig til slave af de mål

I citatet ovenfor ses det, at denne lærer forstår mål som en fastsat progression i undervisningen, som skal følges. Læreren fremhæver, at et fokus på en på en sådan på forhånd defineret progression kan gøre underviseren blind for, hvad der sker i nuet. Han betoner samtidig, at arbejdet med denne type af mål efterlader en risiko for, at han 'gøres til slave' af målene – dvs. at *mål*-styret undervisning bliver på bekostning af *lærerstyret* undervisning. Citatet giver samtidig indblik i en nuanceret forståelse af de tangenter eller ikke-planlagte diskussioner, der foregår i undervisningen; tangenterne er ikke et udtryk for, at han griber hvad som helst i undervisningssituationen, men at han aktivt tilvælger at forfølge diskussioner, fordi de åbner for et bredere og et mere nuanceret perspektiv på dagens læringsmål. Ifølge denne lærer kan afvigelsen fra planen mere adækvat forstås som udvidelser end som forskydninger eller tangenter.

Samme lærer giver imidlertid udtryk for, at det primært er i dansktimerne, han er i stand til at lave disse manøvrer. Han underviser også i geografi, som han ikke er linjefagsuddannet i. Som det fremgår nedenfor, oplever han i disse timer, at han ikke i samme omfang er i stand til at gribe diskussioner som i dansktimerne.

Informant: Ja, det tror jeg, det gør, jeg kan jo se, at der er nogen fag, jeg har væsentlig sværere, altså nu har jeg nu underviser jeg for eksempel i geografi i år, og jeg har samfunds-fag og jeg har historie på linje, så den demografiske del, den har jeg rigtig godt styr på, det kan jeg godt, men når du for eksempel kører noget geologisk noget med vind og vejrforhold og sådan noget, der kan jeg slet ikke gøre det der, der bliver jeg nødt til at sige, nu bliver det sådan her, ellers fordi så mister jeg mit faglige fokus, der er jeg ikke faglig stærk nok til at sige, ej I vil hellere høre om lavtryk end om højtryk, nej men altså jeg har kun planlagt højtryk, så derfor bliver vi nødt til at høre om det

Udtalelsen rummer flere interessante aspekter; dels kommer det til udtryk, at evnen til at improvisere inden for rammerne er forbundet med hans erfaring og faglige sikkerhed. Da han ikke er linjefagsuddannet geografilærer, oplever han ikke samme faglige sikkerhed som i danskfaget, og dette gør det vanskeligt for ham at bevare samme overblik som i dansktimerne. Dels kommer det også til udtryk, at han kan anvende målsætningen for forløbet for at holde det faglige fokus. På denne måde anvender læreren målsætningen for forløbet i den funktion, som lærebogsmaterialet tidligere havde. Udtalelsen viser på denne måde, at friheden til at navigere fleksibelt i målstyrede undervisningsforløb af denne lærer opleves som værende betinget af fagligt overskud. Samtidig giver det indblik i, at de af læreren fremsatte læringsmål kan fungere som en støtte til at holde fagligt fokus og sikre fast grund under fødderne, i tilfælde hvor læreren oplever at være fagfagligt udfordret i de fag, vedkommende underviser i.

I interviewene ser vi også en tendens til, at lærere har erfaret, at mål egner sig bedre i nogle situationer end i andre. I nogle tilfælde udmønter dette sig i, at lærere aktivt fravælger mål og målstyring i forløb eller dele af forløb. Udtalelsen nedenfor er et eksempel på en lærer, der netop har fravalgt at præsentere målsætningen for et forløb, og som omtaler denne manøvre som et didaktisk greb.

Interviewer: Er der nogen situationer, hvor du fravælger at målsætte?

Informant: Ja, vi har haft et par eksempler, hvor vi øh bevidst valgte at målsætte halvvejs inde i forløbet, ventede med at målsætte til halvvejs inde i forløbet

Interviewer: Ja, hvordan fungerede det?

Informant: Det synes jeg fungerede godt, altså helt konkret, så handlede det om, at vi som udgangspunkt ville have et forløb i dansk om en periode (I: Ja) periodelæsning og så øh valgte vi at kigge på romantikken og så tænkte vi: "Nå, men hvis de skal have en forståelse for, hvad der litterært var på spil i romantikken, så skal vi selvfølgelig læse en tekst eller to fra den periode, så skal de vide lidt om de kulturelle og de politiske og kunstneriske strømninger" sådan helt klassisk tilgang, ikke? Og så tænkte vi så: "Men så taber vi også 1/3 af eleverne", fordi det bliver kedeligt, ikke? Så vi valgte så at kalde vores forløb for – i stedet for at kalde den romantikken, så valgte vi at kalde den "at lykkes på trods" altså tog udgangspunkt i den lille mand, som helt, altså Klods Hans-type og sådan, og så startede vi med at øh at sige "vi skal i gang med et nyt forløb i dansk, og nu skal I gå ned i biografen" ja auditoriet, ikke? Og så så vi – uden at sige mere – så så vi Die Hard med Bruce Willis, og så lavede vi efterfølgende en analyse af filmen bare sådan helt øh med personkarakteristik, "hvad er han, han er rap i kæften, han er modig, han er" forskellige ting, så lavede vi sådan en aktantmodel: "Hvad er det, han gerne vil? Jamen han vil gerne have sin dame, ikke? Altså befri sin dame fra farerne, og han har alle odds imod sig". (...) Og så øh øhm, og så læste de øh, sådan løsrevet fra det, så læste de Klods Hans, og så lavede vi en tilsvarende analyse, der viser, at Klods Hans jo også havde alle odds imod sig, han ville også bare gerne have sin prinsesse, han var også bare nogen gange sådan lidt rap i kæften og snu og sådan noget, og så stillede vi de to analyser overfor hinanden, og så sagde vi til dem: "Den her tekst, den er 150 år gammel, den her tekst, altså filmen, den er ny, det er den samme historie. Forfatteren til Die Hard sad faktisk og læste manuskriptet" og sagde, ja, det kunne de godt se, de sad faktisk med et smil på læben. Men pointen var det der med at tage udgangspunkt i noget og så først derefter, så sagde vi "og det I skal nu, det er, at vi er faktisk godt inde i et forløb om det her periodelæsning, hvor det, vi fokuserer på, det er den her periode, hvor den her tekst er skrevet fra og så kigge på, hvad der er af universelle træk" og så lavede vi mål først på det tidspunkt, ikke? Og det tror jeg øh, så der var det helt, altså der var det helt bevidst at udsætte, eller hvad skal man sige en målformulering, måldefinitionen nærmest til et stykke inde i forløbet, ikke? Fordi at øh nogle af målene handlede om, at de skulle kunne se nogle universelle litterære træk, (I: ja) som gør at nogen tekster får sådan en klassisk karakter, altså at vi læser dem 100-150 år efter, de er skrevet (I: ja) hvor langt størstedelen af de tekster, der bliver skrevet jo ikke læses øh 150 år efter, de er skrevet, de går jo i glemmebogen, ikke? Så det vi var lidt på jagt efter, det var det, og jeg tror, at hvis vi havde startet med det, så ville de simpelthen gå død i det der med bare selve ideen om at skulle læse gammel litteratur, ikke? På det punkt – altså lige netop i det forløb – der var det et meget bevidst valg, at vi udskød det, så synes jeg jo, at øh .. hmm ..

Citatet giver viser et eksempel på, at denne lærer bevidst valgte at udskyde synliggørelsen af læringsmålene for forløbet. Hans forventning var, at hvis han tydeliggjorde, at de skulle arbejde med litterære genretræk i romantikken, ville det have mærkbare konsekvenser for elevernes motivation for forløbet. Det overordnede læringsmål i dette forløb var vise, at tematikken "at lykkes på trods" er et universelt genretræk, som også kan spores i romantikken, og som kan genfindes i moderne tekster. For at undgå at hæmme elevernes motivation, valgte denne lærer bevidst at udskyde synliggørelsen af læringsmålene for at bevare motivationen blandt eleverne. På denne måde fungerede det aktive fravalg at synliggørelsen af læringsmålene som et didaktisk greb i hans undervisning. Dette eksempel illustrerer, at læringsmål, og fravalg af samme i særlige kontekster, opleves og anvendes som et greb, der kan understøtte særlige

didaktiske hensigter. Lærerens aktive fravalg af mål bliver således en måde at styre eller retningsgive undervisningen i overensstemmelse med specifikke intentioner. Eksemplet viser således, at der er andet og mere på spil, end hvorvidt mål er styrende eller kan hjælpe til at skabe retning i undervisningen. Bevidstheden om, hvad mål kan, er og gør, kan give anledning til at tænke i mål/ikke mål som en måde at tilpasse forløb i overensstemmelse med særlige didaktiske og/eller pædagogiske hensigter.

5.4 Opsamling på interview II (endline)

Endline-analyserne tegner et billede af, at mål forstås og anvendes på meget forskellige måder af de interviewede lærere. Med henblik på at bevare denne diversitet har vi besvaret undersøgelses-spørgsmål ved at fremhæve fællesstræk i de tematikker, der kommer til udtryk i interviewene, og gennem nedslag ser vi empiriske eksempler på, hvordan mål og målforståelser griber ind i mange aspekter af lærernes professionelle virke.

Differentiering er en tematik, som går igen i mange af interviewene med lærerne. Ét synspunkt er, at Målpilen har bidraget til at muliggøre differentiering på gruppeniveau, og at mål har skabt et øget fokus på, hvilke områder af Forenklede Fælles Mål lærebogsmaterialet adresserer. Af en stor del af lærerne forstås læringsmål som noget, der skal målrettes en specifik elevgruppe, og som derfor nødvendigvis involverer differentiering, hvilket anses som en stor styrke. Andre giver udtryk for, at Målpilen gør det unødigt besværligt at differentiere, da de oplever, det kræves, at der mindst laves én Målpil til hver elev i hver lektion, hvilket er ganske omfattende. I interviewene ser vi også eksempler på, at Målpilen og målstyring har skabt rammer, der har gjort det muligt at diskutere differentieringstilgange på tværs af dansk- og matematiklærere. Disse kollegiale samtaler har fungeret som inspirationskilder, der har givet anledning til nye differentieringsformer, end der tidligere har været anvendt. Blandt lærerne problematiseres det endeligt, at differentiering i målstyret undervisning forudsætter, at man som lærer er i stand til at forudsige elevernes præstationer. I interviewene problematiseres dette forhold, da det kan være meget vanskeligt at forudsige, hvordan elever præsterer, hvilken kan medføre forventninger, der ikke matcher elevernes udgangspunkter.

Interviewene dokumenterer også, at der er risiko for, at dannelse og sociale aspekter af undervisning eller skolegang negligeres. Dannelse og målstyret undervisning omtales ikke som dikotomier, der gensidigt udelukker hinanden, men der er stærke indikationer på, at mål kan forskyde fokus fra dannelse til en stærkere fagfaglighed. Denne effekt kan have problematiske implikationer for planlægning af undervisning, da målstyring af nogle lærere opleves som en tilgang, der antager læringsparathed blandt eleverne. Elementer som trivsel og læringsmiljø kan potentielt glide i baggrunden som et resultat af det øgede fokus på fag og fagfaglighed.

Flere lærere forholder sig til, at målstyring kan have effekter på det fag, de underviser i. Målstyring og forståelser af mål er ofte befæstet med særlig forestillinger om fag, som ikke nødvendigvis resonnerer med lærerens visioner for det fag, de skal undervise i. Dannelses- og aktualitetsdimensioner kan være vanskelige for lærere at inkorporere i målstyring i især danskfaget. I nogle tilfælde lykkes det lærerne at tilpasse deres anvendelse af målstyring deres ambitioner med undervisning i faget, men i andre tilfælde ser vi eksempler

på lærere, der ikke ser samme mulighed. Forestillinger om mål og fag ser vi også komme til udtryk i lærernes forståelser af progression i fagene, og hvordan en sådan progression kan eller bør anvendes eller undgås. Hvor matematiklærerne oplever et øget behov for at skabe progression og kontinuitet i undervisning baseret på elevernes reelle læringsudbytter, ser vi omvendt dansklærere være skeptiske overfor progression ud fra en forestilling om, at progression er ekstern og løsrevet fra undervisningspraksisser. Derfor er der meget varierende perspektiver på, hvorvidt progressionstanken bør understøttes yderligere eller om den i stedet nedtones.

I forhold til tegn på læring ser vi lærere ytre behov for støtte til at overkomme nye typer af udfordringer. Tegn på læring har medført øgede muligheder for at planlægge differentieret undervisning og for at synliggøre forventninger til elevernes formåen samtidig med, at lærere har lettere ved at identificere elevernes aktuelle faglige niveau. Dog er denne viden om elevernes faglige niveau ikke tilstrækkelig i sig selv, og flere lærere udtrykker behov for retningslinjer om, hvordan denne viden kan anvendes som led i en intervention i elevernes læringsproces. Når vi nu ved, at Peter har vanskeligt ved særlige områder af danskfaget, hvordan kommer vi så videre derfra?

Tegn på læring stiller desuden læreren redskaber til rådighed, som kan anvendes til at forholde sig analytisk og reflektivt til egen undervisningspraksis. Vi ser eksempler på, at lærere anvender tegn på læring til at få blik for elevernes forudsætninger og til, hvilke forudsætninger undervisningsaktiviteter konfronterer eleven med. Denne måde at forholde sig til elevernes forudsætninger og undervisningsaktiviteter medfører erkendelser, der skaber grundlag for udvælgelse af målrettede aktiviteter med henblik på at adressere de identificerede udfordringsområder.

I lærernes udtalelser er det gennemgående, at læringsmålstyret undervisning har implikationer på deres perspektiver på samarbejde og deling af forløb. Lærernes oplevelser af muligheder og begrænsninger i forbindelse med samarbejde og deling af forløb i læringsmålstyret undervisning er nært forbundet med den måde, planlægningsfasen gribes an på af den enkelte lærer og den type af samarbejde, der omtales. Nogle lærere problematiserer, at målstyrede forløb er vanskelige at dele, fordi det er erkendelser fra planlægningsfaser, der er vigtige i målstyret undervisning. I denne måde at gribe forberedelsesfasen af problematiseres kollegial koordinering i målstyret undervisning, da man ikke blot kan overtage en kollegas Målpil. Andre lærere peger på, at Målpilen fungerer som en mediator for fælles planlægning af forløb, og at Målpile med stor fordel kan deles, fordi de både udstikker retning for forløb og giver mulighed for individuel tilpasning.

I endline-interviewene kommer forholdet med styring og retning til udtryk i lærernes måder at omtale målstyret undervisning. Interviewene giver indblik i, at lærere, der udtrykker stor faglig sikkerhed, aktivt kan anvende mål som en ramme, indenfor hvilken de kan improvisere. I denne forbindelse omtales mål som orienteringspunkter som er dynamiske, og som løbende kan udvikle sig i en undervisningstime. Målene kan i denne sammenhæng både anvendes til at holde diskussioner på sporet og til at forfølge uforudsete diskussioner med udgangspunkt i et orienteringspunkt. Blandt lærere der enten giver udtryk for at have begrænset erfaring eller begrænset fagligt kendskab til et fag, de underviser i, ser vi eksempler på, at mål fungerer som en sikkerhedsline for læreren, der kan bidrage til at holde undervisning på sporet. Med

udgangspunkt i læringsmålet kan læreren på den måde sørge for, at undervisningen holdes inden for de faglige rammer, vedkommende har forberedt sig på.

5.5 Bevægelser i lærernes målforståelser

Mellem de to interviewrunder har alle de interviewede lærere deltaget i projektet *Digitalt understøttede læringsmål*. Det er nye erfaringer, som lærerne bærer med sig ind i interviewene. Det er vigtigt at understrege, at de forandringer og bevægelser vi kan iagttage mellem de to interviewrunder ikke kan henføres direkte til projektet og den intervention, der er foregået, forstået på den måde, at man ikke skal forstå, at der er en kausal sammenhæng mellem interventionen og målpilsarbejdet og lærernes forandrede forståelser. Meget andet end interventionen og målpilsarbejdet har øvet indflydelse på lærernes forståelser i den mellemliggende periode. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at lærernes forståelser af hvad læringsmålsstyret undervisning er, selvfølgelig vil være under indflydelse af de materialer, ideer og fagdidaktikere, som de har mødt i forbindelse med projektet, og af de erfaringer de har gjort sig med målpilen. Målpilen er en fortolkning af hvad der kan forstås ved læringsmålsstyret undervisning, og når lærerne forholder sig til udfordringer og potentialer ved læringsmålsstyret undervisning mere generelt, forholder de sig *også* til operationaliseringen i målpilen.

Den mest iøjnefaldende forskel mellem de to interviewrunder er det øgede fokus på differentiering. I anden runde knytter lærerne differentiering tæt sammen med målstyret undervisning. Differentiering foretages for eleverne individuelt eller for grupper af elever. Det oplevede krav om differentiering presser lærerens planlægningssituation – både fordi det betyder, at læreren skal finde eller udarbejde opgaver på forskellige niveauer og fordi differentiering hænger sammen med tæt kendskab til eleverne, så man på den baggrund kan vælge opgaver, der er mere passende for den enkelte elev. Lærerne oplever ikke, at læremidlerne støtter dem tilstrækkeligt heri. De konkrete eksempler på differentiering, der optræder i materialet viser, at lærerne differentierer i bredden ved at give nogle elever flere opgaver (af samme slags), men også ved at nogle elever enten skal arbejde med mere komplekse opgaver (fx at arbejde med både et skriftligt og et mundtligt produkt) eller at der differentieres på lærerens stilladsering af elevernes arbejdsmåder (nogle får frie hænder til selv at løse opgaven, mens andre for anvist en mulig måde at løse opgaven på).

Også "tegn på læring" er et nyt tema i endline-interviewsene, hvilket hænger sammen med, at læreren i målpilsarbejdet skal udarbejde tegn på læring på tre niveauer. Arbejdet med tegn på læring knyttes sammen med både differentiering og progression, men også med en mere generel udfordring ved at arbejde målstyret, nemlig at det for nogle elever kan være hæmmende i forhold til at lægge ekstra energi i en opgave. Hvis man har nået målet, hvorfor så gøre mere? Lærerne giver udtryk for, at det er svært at arbejde med tegn på læring. Det bliver ofte til en kvantitativ differentiering (at finde tre, fem eller syv navneord i en tekst) eller at tegn på læring hentes fra Blooms taksonomi, så nogle elever skal redegøre for, de fleste skal analysere og få skal diskutere eller vurdere.

Både lærernes differentieringsforståelser og forståelser af tegn på læring kan relateres til implicite målforståelser. Lærerne skelner ikke eksplicit mellem elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering, men denne skelnen fremtræder tydeligt i lærernes måder at tale om differentiering og mål på. Flere lærere

udtrykker beklagelse over, at de ikke har tid til at udarbejde differentierede læringsmål med tilhørende aktiviteter for den enkelte elev. Dette viser, at de oplever, at læringsmålsstyret undervisning hænger sammen med elevdifferentiering og at de oplever, at der er en forventning om, at de kan differentiere på denne måde. Andre lærere fortæller, at de har fundet en rytme, hvor det er muligt at differentiere for grupper af elever. Differentiering synes at være et aspekt af målforståelse, som er spændt ud mellem kvantitative differentieringsformer (bredde-differentiering) og differentiering som forskellige stilladseringsgrader og mellem det individuelle og gruppen.

I første interviewrunde var lærerne optagede af forholdet mellem retning og styring. Retning og styring er også centrale temaer i anden interviewrunde, men geninterviewene føjer flere nuancer til. I anden interviewrunde er der stadig blandt en række af lærerne frygt for at målene bliver for styrende, at de låser den komplekse undervisningssituation fast, men det er også tydeligt at der tegner sig et billede af to måder professionsfagligt og fagdidaktisk at forstå, konceptualisere og agere med mål på: Den ene tolkning fokuserer på mål som destination, endemål. Og vejen dertil er som togs Skinner, der indsnævrer mulighedsrummet. Mål bliver et mål man skal nå og styre efter. Det betyder tab af spontanitet, og målene bliver en rettesnor som betyder fravalg af forskellige indspil fra elever fra. En snæver målforståelse åbner ikke op for forskellige elevindspark. Der er mere tydeligt noget, der falder inden for rammen og noget, der falder uden for rammen. Der er også en tendens til at denne målfortolkning hænger sammen med opfattelsen af mål som prædefinerede og statiske.

I den anden fortolkning er mål et orienteringspunkt. Det er et orienteringspunkt for læreren, som ved at have markeret målet næsten som en knappenål i undervisningens komplekse landkort gør det muligt at indarbejde elevernes indspil, forforståelser osv. i undervisningen. At kende sit orienteringspunkt giver frihed til at vælge mange forskellige stier og sideveje frem mod målet. I denne forståelse er mål også en rettesnor, men en rettesnor som giver frihed og fleksibilitet til at trække mange forskellige perspektiver ind. Der er radikalt forskel på om mål betyder frihed eller tab af frihed. Denne forskel knyttes i vores fortolkning af lærernes udsagn i høj grad sammen med lærerens fagdidaktiske sikkerhed og overskud. Jo større sikkerhed og overskud, i jo højere grad bliver mål et orienteringspunkt, der bidrager til frihed – frihed i forhold til at følge eleverne og frihed i forhold til læremidlerne. Overskuddet kommet også til udtryk ved, at de lærere fortæller om, hvordan de kan gå ind i undervisningen med en forestilling om, hvor man skal bevæge sig hen, men det, der opstår i mødet mellem lærer og elever om et fagligt stof, kan ikke på forhånd beskrives alt for detaljeret. Mål er derfor emergerende og sommetider først noget, man kan beskrive på bagkant. I den udstrækning der formuleres mål i denne forståelse, er det fleksible eller dynamiske mål, der kan justeres, ændres, kasseres undervejs.

Læremidler spiller stadig en stor rolle for lærerne. Kravet om læringsmålsstyret undervisning er for mange lærere så omkalfatrende, at de enten vælger at stole på, at læremidlerne må varetage den opgave for dem – eller bliver mere kritiske brugere af læremidlerne. Hele temaet om læremidler kunne der i kommende undersøgelser dykkes dybere ned i.

En anden fremtidig undersøgelse som denne undersøgelse åbner, men ikke besvarer, er spørgsmålet om samarbejde og læreres videndeling. I interventionen har også været fokus på lærernes samarbejde om målpile – både udarbejdelse og fælles brug af målpile. Det betyder, at samarbejde tematiseres mere

eksplicit i anden interviewrunde. Det er ikke målpilen som sådan der gør eller ikke-gør samarbejdet, men arbejdet med målpilen har eksponeret lærernes eksisterende samarbejdskulturer (og måske skubbet til denne?). Der er lærere, der udliciterer delopgaver og efterfølgende koordinerer. Her er samarbejdet funktionelt og med henblik på at effektivisere egen arbejdstid. Andre lærere mener, at man godt kan diskutere mål og undervisningsforløb med udgangspunkt i målpilen – den kan ligefrem blive en anledning til at diskutere mål og undervisning, men at man ikke kan overtage hinandens målpile. Denne indstilling er interessant ikke mindst set i lyset af nye undersøgelser, der viser, at der primært er en række tekniske barrierer for læreres deling af undervisningsforløb og –materialer. En nyligt offentliggjort undersøgelse gennemført af Deloitte for Digitaliseringsstyrelsen, KL, Kulturministeriet og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling viser, at der er en række faktorer, der hæmmer læreres deling og genbrug af undervisningsforløb. Undersøgelsen munder ud i 11 anbefalinger: 1) mulighed for køb og anvendelse af fragmenteret materiale, 2) ændring af prisstruktur, 3) kompetenceudvikling (indførelse af teknisk it-kompetenceprofil), 4) øget ledelsesfokus, 5) bedre organisatorisk understøttelse, 6) aftale om beskyttet digitalt materiale, 7) bedre aftaler mellem skoler, kommuner og forlag, 8) bedre formidling af ophavsret, 9) bedre overblik over digitale læremidler og materialer, 10) optimering af eksisterende platforme og 11) bedre teknisk infrastruktur⁸. Set i lyset af vores undersøgelse mangler et centralt spørgsmål og fokusområde, nemlig er det en god idé at dele undervisningsforløb? I interviewene er der lærere, der giver udtryk for, at det positive i arbejdet med læringsmål har været at blive mere fokuseret på planlægningen; at man ikke kan overtage hinandens forløb, men at man kan diskutere og bearbejde andres forløb – i overensstemmelse med de mål man selv har for undervisningen, de elever man underviser, og den situation man befinder sig i. En lærer siger, at målarbejdet gør, at man går vejen inden undervisningen – og i overført betydning kan man sige, at det er vandringsen; det, at læreren har været igennem forløbet i tanker, er det, der kvalificerer undervisningen og ikke den præcise formulering af målene eller forløbet. Hele spørgsmålet om hvordan man didaktisk gør andres forløb til sine egne er underbelyst.

Det analytiske display fra analysen af baseline-interviewene er i det nedenstående opdateret og justeret på baggrund af analyserne af endline-interviewene og af analyserne af bevægelser i lærernes målforståelser.

Målmetafor	Retning	Styring
Målaspekt		
Kontekst		Forældre Elevsamtaler
Evaluerings	Formativ evaluering Elevens selvevaluering	Tjekke op på Teste Evaluere på Summativ evaluering Faktatjek Procentmæssig Fejlfinding og korrektion Sikring Fuldstændig at vide hvor den enkelte

⁸ Se

<http://www.stil.dk/~media/STIL/Filer/PDF15/151207%20Rapport%20Bedre%20deling%20af%20digitale%20laeringsforloeb.pdf>

		elev er Dokumentation
Abstraktionsgrad	Store mål Omfangsrige mål Kompetencemål/komplekse mål Abstrakte mål En ambition Overordnede mål En ramme	Små mål Mindre mål Konkrete mål Operationaliserbare Specifikke mål Korte mål Simple mål Direkte mål Præcise mål Snævre mål Konsekvente mål
Begrundelse (legitimerer)	Forhandlet og accepteret af eleverne Mål begrunder undervisningens hvorfor over for eleverne (mål- formål) Rettesnor – meningen	Rettesnor – ekstern henvisning
Tidsperspektiv	Langsigtede mål Mål for forløb Længere distancer	Mål for lektion Kortere distancer
Proces/produkt	Mål justeres fortløbende Orienteringspunkt Stikveje Smutveje Fortæller dem hvor de skal starte Emergerende Ikke fra start til slut Situationsafhængige Kaotiske	Mål nås step-by-step Destination Lineære (én vej) En smal målsti Hvor vi starter og endemål Faste (kan ikke ændres løbende) Resultat Defineret på forhånd Krydses af Statistiske
Hvad (mål for hvad?)/ Hvad måles?		Færdigheder Træningsmål Faglige mål Snævre faglige mål Individuelle mål
Handlerum	Spontanitet Grib den lille blomst Øger fleksibilitet Plads til mere forståelse, mere snak Tilpasse	Spændetrøje Låser fast Stopper Udelukker Afgrænser
Differentiering	Stilladsering	Elevdifferentiering Individuelle mål og aktiviteter Individuel differentiering Niveau-delning

Figur 3. Læreres målforståelser II

5.6 Bevægelser i lærernes målforståelser set i relation til målpilen

Undersøgelsen viser, at læringsmål optræder i mange afskygninger blandt lærerne og ikke kan reduceres til en entydig størrelse. Det betyder også, at de oplevede potentialer og udfordringer i forbindelse med

Målpilen og læringsmål er meget forskelligartede. Dog ser vi en tydelig tendens til, at Målpilen skaber skærpet opmærksomhed mod bestemte aspekter af undervisning og læringsmål. Det drejer sig især om tegn på læring, differentiering af undervisning og forholdet mellem dannelse og fagfaglighed. Der er ikke tale om, at målpilen ensretter hverken lærernes måder at tilgå forberedelse eller at undervise på. Der er snarere tale om, at Målpilen ansporer til, at særlige aspekter af undervisning træder frem som elementer, der er vigtige at forholde sig til. Selvom lærerne forholder sig meget forskelligt og endda modstridigt til tegn på læring, differentiering og forholdet mellem fagfaglighed og dannelse er det fælles for en stor del af lærerne, at overvejelser over netop disse forhold opleves som væsentlige i forbindelse med målstyret undervisning. Den 'spredning', der kendetegner lærernes erfaringer fra projektet, vidner om, at Målpilen er et plastisk redskab, der formes i og af den praksis, den anvendes i af den pågældende lærer. Denne formbarhed rummer potentialer i den forstand, at den kan anvendes i mange forskellige typer af praksisser, og at Målpilen ikke nødvendigvis påtvinger lærerens særlige former for undervisningspraksisser, forberedelsespraksisser eller måder at forstå mål på. Som anført ovenfor er der snarere tale om, at Målpilen afkræver, at læreren selvstændigt forholder sig til bestemte aspekter af undervisning og mål. Det er også et selvstændigt resultat, at tegn på læring er en vanskelig størrelse at arbejde med i praksis. Tegn på læring er ofte tæt knyttet til den enkelte lærer og elev, og det er ofte vanskeligt at træffe beslutninger på baggrund af identificerede tegn. Selvom tegn kan give indblik i elevernes læringsproces, er der indikationer på, at der fortsat er uudnyttede potentialer i forhold til at anvende tegn på læring som retningsgivende for formative indsatser i undervisning.

6. Datadrevne analyser og fortolkninger i et teoretisk perspektiv

Med afsæt i de datadrevne analyser og fortolkninger tegnes en karakteristik af lærernes målforståelser i spændingsfeltet mellem de to målmetaforer: mål som retning og mål som styring. Vores valg af en grounded og datadreven analysen har blandt andet været motiveret af et ønske om ikke alt for hurtigt at sætte labels på eller generalisere lærernes forståelser. Vores analyser og tolkninger viser, at lærernes forståelser er nuancerede og relaterer sig til situationer mere end til personer. Deres forståelser hænger sammen med hvilket fag de kigger fra, men i høj grad også, hvordan de opfatter sig selv, fx om man opfatter sig selv som fagligt stærk eller fagligt svag i netop dette fag. Lærerne er optagede af mål som en didaktisk kategori, og deres forskellige målforståelser hænger sammen med deres pædagogiske didaktiske ståsted.

I dette afsnit sættes de datadrevne analyser ind i et større teoretisk perspektiv (pædagogisk-didaktisk og uddannelsespolitisk) og i forhold til læringsmål og målstyret undervisning i et uddannelsesforskningsperspektiv. Dette giver mulighed for at stille sig lidt på afstand af de deltagende læreres konkrete erfaringer og formuleringer og i et lidt større perspektiv diskutere betydningen af læringsmålsstyret undervisning, som vi vil gøre det i det afsluttende afsnit, side 93ff.

6.1 Mål er? Et teoretisk blik på mål

Dette kapitel er skrevet i dialog og samarbejde med Rune Hansen, ph.d.-studerende med særligt henblik på mål i matematikundervisningen. Rune er førsteforfatter til afsnittene om det uddannelsespolitiske og videnspolitiske perspektiv.

Mange taler om mål, er optagede af mål og nogle arbejder med mål, men hvad er mål egentlig? I dette kapitel undersøger vi hvad mål er, hvordan mål forstås og kan konceptualiseres inden for tre perspektiver:

- Et almindidaktisk perspektiv
- Et uddannelsespolitisk perspektiv
- Et videnspolitisk perspektiv

Der er tale om en analytisk skelnen. I praksis vil fx uddannelsespolitiske beslutninger implicit eller eksplicit kunne relateres til et bestemt pædagogisk og almindidaktisk perspektiv. I den offentlige debat om skolen og målstyret undervisning kan man støde på den opfattelse, at der er et sammenstød mellem et pædagogisk perspektiv på skolen, som afviser mål og et accountability-perspektiv på skolen som hylder mål (se fx debatter om målstyring på folkeskolen.dk). Sådanne dikotomier kan være velegnede i en offentlig debat med fokus på hurtige punchlines, men er ikke velegnede til analytiske indsigter i feltet.

6.2 Et almindidaktisk perspektiv på mål

Mål kan ikke knyttes til en bestemt pædagogisk orientering eller didaktisk retning. Forskellige didaktiske retninger har forskellige syn på, hvad mål er og bør være. At få øje på disse forskelle er formålet med dette afsnit. Afsnittet bidrager ikke med ny teori, men gennem den fokuserede samstilling af didaktiske perspektiver på netop målspørgsmålet kan det kaste et nyt lys på den aktuelle debat og frembragte viden om læreres målforståelser.

Gennem nedslag trækker vi nogle historiske spor i målteoriene. Det første spor er overordnet et især amerikansk curriculums-spor. Vores nedslag koncentrerer sig om centrale curriculums- og målforskere som Bobbitt, Tyler og Mager. Kritikken af den målforståelse og målfunktion som skrives frem i dette spor formuleres blandt andet i samtiden af Dewey og Eisner. Hidtil har dette spor ikke været det mest fremtrædende i dansk pædagogisk forskning og pædagogisk tradition. Det skyldes især indflydelsen fra den kontinentale dannelsesdidaktik, som også drages ind i den aktuelle debat om mål og målstyring. I det kontinentale spor har vi valgt at slå ned på Klafki med afsæt i de målforståelser, som kommer til udtryk i de såkaldt "nye studier" (Klafki 2001). Også inden for et kritisk paradigme, som i Danmark tager form i løbet af 1970'erne fokuseres på mål, men i et frigørende perspektiv. Det er en position, som er værd at nævne, men som ikke fylder meget i den aktuelle debat. I begyndelsen af 2000'erne blusser interessen for mål atter op. Denne gang med afsæt i især nyere læringsteorier og psykologiske teorier om motivation. I dette tredje spor fokuseres på en teoretisk forståelse af mål som særligt effektive og motiverende. Interessen er samtidig et udtryk for nye tendenser inden for uddannelsesforskning mere bredt set, hvor der er fokus på effekt og sammenlignelighed.

Det overordnede kompositionsprincip for afsnittet er kronologisk. Det betyder at fremstillingen kan komme til at fremstå mere lineær end tilfældet faktisk er. Ofte vil flere også konkurrerende perspektiver eksistere

samtidig og side om side. Sigtet med fremstillingen er ikke et kronologisk overblik, men at de forskellige positioner og perspektiver skrives frem, så de kan fungere som analytiske fokuspunkter og til at karakterisere aktuelle målforståelser. Det er naturligvis vanskeligt at skelne mål fra andre pædagogiske og didaktiske spørgsmål, men vi forsøger at zoome ind på mål.

Mål som objektivisering og effektivisering

Slår man op i danske pædagogiske leksikoner og grundbøger til pædagogikfaget (fx Bjerg (red.) 1998), fylder Franklin Bobbitt (1876-1956) ingenting eller meget lidt. Men set i relation til netop mål er Bobbitts arbejde med udvikling af læreplaner helt centralt. I bøgerne *The Curriculum* (1918) og *How to make a curriculum?* (1924) udfolder han en teori om udvikling af læseplaner, som bygger på principper, som han låner fra ingeniøren Frederick Taylors ideer om videnskabelig ledelse med henblik på at effektivisere den amerikanske industri. Bobbitt var inspireret af Thorndike og behavioristisk psykologi. Curriculumsarbejdet var drevet af en overbevisning om, at pædagogikken kan objektiviseres. I objektiveringen sammenligner han netop lærerens arbejde med ingeniørens: først må man have en oversigt over landskabet og derefter lægge den mest optimale rute mod målet. (Læreplans)mål skal være med til at definere den opgave, der skal udføres, så præcist og entydig som muligt, så industriarbejderen – her lig med læreren, ved, hvad der skal gøres.

Som udgangspunkt for målarbejdet beskriver Bobbitt de livsfunktioner som et menneske må mestre. Fokus på livsfunktionerne sker som et opgør med den tradition, som Bobbitt har iagttaget i klasserummet, hvor det er tekstbogen, der styrer undervisningen i stedet for de specifikke behov (livsfunktioner), som børnene har brug for, når de skal udgøre det voksne samfund (Bobbitt 1924: 45). I sin beskrivelse af livsfunktionerne tager Bobbitt ikke afsæt i de enkelte videnskabelige discipliner (herunder fagene) for at søge efter skolens indhold. Udgangspunktet er en analyse af de aktiviteter, som ethvert menneske bliver involveret i. Livsfunktionerne opdeler Bobbitt i ti aktivitetsområder, fx sproglige aktiviteter, sundhedsmæssige aktiviteter og medborgeraktiviteter. Herfra deduceres målene til stadigt mere differentierede og detaljerede mål. I et forsøg på at være objektiv, analytisk og deskriptiv ender det i et enormt mål-katalog. Bobbitt er ikke interesseret i at påpege, hvad der er de rigtige mål – altså at udpege normative mål. Hans vision er at udvikle en læseplan og en undervisningsplanlægningsmodel på et rationalt, effektivt og objektivt grundlag.

Et af de centrale kritikpunkter imod Bobbitt også i samtiden var spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt (og måske ønskeligt) at objektivere den pædagogiske forskning på denne måde? Kan man, uanset hvor præcis og detaljeret målbeskrivelsen er, direkte instruere andres adfærd? Den objektive pædagogik var drevet af troen på den værdifrie, objektive videnskab i lighed med behavioristerne. Der var stor tillid til den empiriske forsknings resultater. En tiltro, vil nogen hævde, som man kan spejle den aktuelle empiriske vending i uddannelsesforskningen i.

"Tylers måltyranni"

Den dag i dag genfindes i den pædagogiske debat udtrykket "Tylers måltyranni"⁹. Sådan betragtede Tyler (1902-1994) naturligvis ikke selv sit målsystem. Ralph W. Tylers *Basic Principles of Curriculum and Instruction* udkom første gang i 1950 og i dansk oversættelse (*Undervisningsplanlægning*) i 1977. I forordet til den danske oversættelse skriver Carl Aage Larsen, at bogen på et tidligt tidspunkt blev inddraget i undervisningen i didaktik og metodik på Danmarks Lærerhøjskole og begrundet det med, at Tyler skelner mellem undervisningsindhold (curriculum) og undervisningstilrettelæggelse (instruction) og fremhæver betydningen af, at målene for en undervisning specificeres så detaljeret som muligt. Distinktionen svarer, skriver C. Aage Larsen, til distinktionen mellem undervisningens hvad og hvordan. Tyler angiver selv, at bogen især er møntet på dem, der skal udarbejde læseplaner og advarer mod at bruge bogen som en håndbog. Han understreger, at det er én blandt andre måder at analysere og undersøge læseplaner på.

Tyler skriver, at når man på rationel vis vil beskæftige sig med undervisningsplanlægning, er der fire fundamentale spørgsmål, som må besvares:

1. Hvilke pædagogiske formål skal skolen stræbe efter at opnå?
2. Hvilke mulige erfaringer og oplevelser hos eleverne kan tænkes føre til opnåelse af disse formål?
3. Hvordan kan disse erfaringer og oplevelser organiseres effektivt?
4. Hvordan kan man afgøre, om de opstillede formål er nået?

(Tyler 1977: 12)

Han understreger, at sådanne spørgsmål må besvares lokalt - bogen er en beskrivelse af procedurer som kan tages i anvendelse ved besvarelsen. Og denne opfordring er måske netop værd at fremhæve i relation til det aktuelle globale fokus på standardisering og sammenlignelighed. Om undervisningsmål skriver han: *Undervisningsmål formuleres somme tider som noget, læreren skal gøre; læreren skal f.eks. redegøre for udviklingsteorien, demonstrere et indirekte bevis, præsentere romantiske digtere. Disse udsagn siger noget om, hvad læreren har i sinde at foretage sig, men de er i virkeligheden ikke pædagogiske mål.*

Undervisningens egentlige formål er ikke, at læreren skal foretage sig bestemte ting, men at tilvejebringe betydningsfulde ændringer i elevens adfærdsmønstre. Formuleringer af skolens mål må derfor dreje sig om forandringer hos eleverne. Ud fra en sådan formulering kan man siden slutte, hvilke former for aktivitet læreren skal udfolde i sine bestræbelser for at nå målene, eller med andre ord i sine bestræbelser for at tilvejebringe de ønskede adfærd ændringer hos eleverne (Tyler 1977: 38). Det er ikke vanskeligt at høre ekkoet heraf i aktuelle vejledninger til målbeskrivelser¹⁰.

Tyler er optaget af evalueringsproblematikken: Hvordan kan man afgøre, om læseplanens mål er nået? Ved evalueringen bedømmes undervisningens effektivitet gennem en undersøgelse af, om de ønskede adfærd ændringer har fundet sted hos eleverne. Han understreger, at evaluering må omfatte mere end en enkelt vurdering ved undervisningens afslutning. Som minimum må man fra begyndelsen også vide, hvor eleverne står – ellers har man ikke mulighed for at vurdere undervisningens effekt. Tyler fokuserer især på målbeskrivelser og målanalyser, der gør det muligt at gennemskue, hvilke krav det enkelte mål stiller til

⁹ Se fx diskussionen af netop Målpilen på folkeskolen.dk (www.folkeskolen.dk/556630/laerere-tester-vaerktoej-til-maalstyret-undervisning)

¹⁰ *Vejledning til læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen* 2014, fx side 4, 10

www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf

eleven. Analysen af de implicitte krav, der ligger i pædagogiske mål, var et arbejde som optog mange i samtiden og resulterede blandt andet i den såkaldt kognitive taksonomi (Bloom 1956). Man tilstræbte, at systemet skulle være neutralt deskriptivt; det skulle ikke reflektere bestemte filosofiske eller opdragelsesmæssige ideer. Endelig skulle det være så generelt, at det kunne anvendes på tværs af fag, alle former for undervisning og på alle niveauer.

Mål og programmeret undervisning

Endnu en central undervisningsteknolog er Robert F. Mager (1923-). I 1970 udkommer på dansk *Målsætning i Undervisningen. En bog for undervisere: En programmeret gennemgang af målbeskrivelsens betydning og dens udformning*. Bogen er oversat fra engelsk: *Preparing instructional objectives*, som oprindeligt udkom i 1962. Mager er optaget af *programmeret undervisning*, hvor mål spiller en helt central rolle. Udfordringen er: hvordan kan man formulere en målbeskrivelse, så den så konkret som muligt kan meddele andre ens hensigter? *En målangivelse er en meddelelse om hensigten med den planlagte undervisning – en beskrivelse af de "forandringer" man ønsker at have afstedkommet i eleven, når han har gennemgået en undervisning tilfredsstillende. Målformuleringen vil være en beskrivelse af et adfærdsmønster, som vi ønsker, eleven skal blive i stand til at demonstrere* (Mager 1970: 17). For at hjælpe den, der skal opstille mål, udarbejder han lister med ord, der kan bruges, når der skal formuleres mål. Det er vigtigt at vælge ord, der indskrænker fortolkningsmulighederne. *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: 39). Mager opsummerer, at:

1. Et undervisningsmål beskriver et tilsigtet resultat – ikke et pensum eller kursusindhold
2. Et kendetegn på en hensigtsmæssig målbeskrivelse er, at den er formuleret i adfærdstermer, der angiver hvad eleven *gør*, når han demonstrerer, at han har nået målet
3. Målbeskrivelsen for et helt pensum eller et helt undervisningsprogram vil indeholde specifikationer af flere enkeltmål
4. Den bedst formulerede målbeskrivelse vil være den, der sikrer, at læserens opfattelse af undervisningsmålet kommer til at svare præcist til den hensigt, som planlæggeren af undervisningsmålet har haft.

(Mager 1970: 61).

Samlet set er den amerikanske curriculum-tradition præget af en stærk tiltro til fornuften og de rationelle valg. Undervisningsteknologerne er optagede af hvordan man kan fabrikere mål, så de så nøjagtigt som muligt beskriver den ønskede terminaladfærd hos eleven. Hensigten er at tilrettelægge mål og midler i undervisningen med henblik på at effektivisere, rationalisere og objektivere denne, så flest muligt elever når målene. Mål og midler skal så at sige koordineres, så den enkelte elev bliver ledt den rigtige vej til undervisningens indhold. Mål er derfor af fundamental betydning, og undervisning er et teknisk anliggende, der kan raffineres og forfines gennem den rette teknologi med henblik på effektivisering.

Mål og undervisningens natur

Netop dette syn på undervisning og læring møder også i samtiden kritik. Selv om kritikken i samtiden var begrænset, er der to kritikere som bør fremhæves – ikke mindst fordi de også i den aktuelle debat giver

stemme til kritik af læringsmålsstyret undervisning. Det gælder John Dewey (1859-1952) og Elliot Eisner (1933-2014).

John Deweys ideer om uddannelse og undervisning tager udgangspunkt i, at al undervisning og uddannelse skal tage udgangspunkt i og motiveres af barnet: *Now the change which is coming into our education is the shifting centre of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized* (Dewey 1956:34). Han fremhæver herved, hvad han anser for utidssvarende i curriculumforskernes syn på barnet og på undervisning. Han kritiserer undervisningsteknologerne for at betragte barnet som passivt, og for at have tiltro til en mekanisk påvirkning gennem undervisningen, og for ensretningen af mål og metoder. Deweys pointe er, at man lærer gennem handling, men handlingen er den sammenvundne interaktion med omverden og med refleksioner herover. Erfaring er ikke bare aktivitet, men aktivitet og refleksion. Det, at vi tankemæssigt er i stand til at forbinde handlinger, situationer og samspil med mulige konsekvenser, er det, der er betingelsen for at kunne handle med ønsket om bestemte konsekvenser – med intentionalitet. Mål forstås som den intentionalitet, der er en nødvendig og naturlig del af menneskelige aktiviteter.

Elliot Eisners kritik af undervisningsteknologernes målteori tager udgangspunkt i det bagvedliggende syn på undervisningen: *What I am arguing is that the problem of determining how educational objectives should be stated or used is not simply a question of technique but of question of value. The differences between individuals regarding the nature and the use of educational objectives spring from differences in their conceptions of education; under the rug of techniques lies an image of man* (Eisner 1969: 9) og fortsætter senere i samme artikel: *What we have are not merely two views related to the problem of stating educational objectives but two radically different conceptions of the nature of education. The former conceives of education as the shaping of behavior; the latter as an emergent process guided through art* (Eisner 1969: 10). I relation hertil skelner han mellem to typer af mål: *instructional objectives* og *ekspressive objectives*. Instruktive mål er mål som specificerer den præcise adfærd, som eleven skal opnå efter at have gennemført en eller flere læringsaktiviteter. Målene evalueres ved at angive i hvilken udstrækning målet er nået på en forhåndsdefineret skala. Ekspressive mål adskiller sig radikalt herfra. Et ekspressivt mål beskriver ikke hvilken adfærd eleven skal opnå, men beskriver et uddannelsesmæssigt *møde*: det identificerer en situation eller et problem som eleven skal engagere sig i. Situationen og problemet inviterer både læreren og eleven til at udforske spørgsmålene. Ekspressive mål sigter ikke på ensartethed (instruktive mål sigter på at alle elever i en eller anden grad opnår den samme terminaladfærd), men på diversitet. Eisner sammenfatter: *Both types of objectives and the learning activities they imply constitute -- to modify Whitehead's phrase -- "the rhythm of curriculum". That is, instructional objectives emphasize the acquisition of the known; while expressive objectives its elaboration, modification and, at times, the production of the utterly new* (Eisner 1969: 20). Det betyder ikke, at der kun skal eksistere ekspressive mål – Eisner bruger dette til at argumentere for, at der bør være flere typer af mål i spil – afhængigt af hvilken type læring, hvilke elever, hvilket område osv. det vedrører.

Adfærdsmåls funktioner og kritik heraf

I de sidste par år er ord som målsætningsproblematik, målbeskrivelse, specifikation af mål o.lign. dukket op i stadig flere sammenhænge i den danske presse. Kravet om større bevidsthed og klarere formulering af, hvad vi vil med uddannelser og andre samfundsmæssige spørgsmål er blevet fremsat med stadig større kraft, samtidig med at man inden for fagpædagogiske kredse diskuterer problemkomplekset og herunder en anvendelig terminologi (Reisby 1971: 9). Sådan skriver Kirsten Reisby i indledningen til bogen *Formulering af undervisningsmål*, som udkom i 1971. Heller ikke i en dansk kontekst, er diskussionen af mål ny. Reisby er optaget af, hvordan man på en fornuftig måde kan arbejde med mål. I bogen præsenterer Reisby blandt andet to for vores undersøgelse interessante oversigter: Den ene oversigt er en oversigt over de funktioner som adfærdsmaal tillægges. Den anden er en oversigt over de indvendinger og den kritik, der kan rejses af mål. Vi vurderer, at begge disse oversigter også er oplysende for den teoretiske perspektivering af vores interviewundersøgelse og har derfor valgt at formidle begge.

1. Mål er styringsinstrumenter. De angiver retningen for ønskværdig udvikling. Hjælper læreren til at identificere de handlinger hos eleven, der viser at eleverne er ved at tilegne sig den beskrevne adfærd.
2. Brede, generelle mål bliver brudt ned til håndterlige og meningsfulde størrelser, der kan vejlede læreren i planlægning og tilrettelæggelse af undervisning. Klart og fylldigt angivne mål gør det muligt for læreren at træffe begrundede beslutninger før og under undervisningens forløb
3. Forudsætningen for at kunne vælge undervisningsmaterialer til eleverne er at læreren ved, hvad han vil med undervisningen. En vurdering af medierne må inkludere en bevidsthed om undervisningsmålene (selv om der er andre faktorer, der influerer på valg af undervisningsmaterialer).
4. Læreren kan ud fra præcise målangivelser differentiere sin undervisning, idet han kan tage stilling til hvilke mål, der skal nås af alle elever.
5. Læreren kan gennem testning danne sig et overblik over elevernes initialadfærd og sammenholde den med sin målanalyse – så har han et godt udgangspunkt for videre planlægning.
6. Er eleverne orienteret om undervisningens sigte, medfører det en mere relevant elevadfærd. Forkæmperne for adfærdsmaal (bl.a. Mager) vil hævde at undersøgelser viser, at elever og studerende kan undgå irrelevante aktiviteter i samme udstrækning som de har adgang til terminaladfærden. Eleverne vil være mere motiverede, hvilket indirekte resulterer i øget indsats, større koncentration og indlæringsparathed. De vil føle sig mere forpligtet over for målene og de midler, der skal vælges. Alt dette medvirker til at undervisningen effektiviseres og at der spares tid.
7. Er målene formuleret tilstrækkeligt klart med angivelse af kriterier for acceptabel adfærd, kan eleverne selv vurdere hvornår og om målene er nået.
8. Præcist angivne mål informerer foruden eleverne også kollegaer, forældre og myndigheder om lærerens intentioner med undervisningen. Kan give anledning til frugtbar debat, men faren er ubehagelig kontrol.
9. Adfærdsmaal er en forudsætning for at tests og prøver kan konstrueres så de reflekterer den tilsigtede undervisningseffekt. Derfor har interessen for kommunikerbar målbeskrivelse være mest dominerende hos evalueringseksperter.
10. Specificerede adfærdsmaal er en uafviselig betingelse for udarbejdelse af undervisningsprogrammer og materiale-metode-systemer.

Figur 4. Oversigt over funktioner som adfærdsmaal tillægges - efter Reisby 1971: 76-77

1. Undervisning er en sekvens af uhyre komplekse processer, hvor mange faktorer spiller sammen og påvirker hinanden og resultatet. Hvordan skulle vi nogen sinde have mulighed for at identificere alle tænkelige mål? Selv med Bobbitts mange mål. Det er en umulig opgave at sætte sig for at specificere alle mål – og målinstrumenterne er for grove. Faren er at vi centrerer om de mål, vi har mulighed for at beskrive – som kan defineres operationelt og måles objektivt. Og at vi derfor i undervisningen kommer til at fokusere på den banale elevadfærd, på de let opnåelige, kortsigtede måladfærdsformer. Mål bliver ikke afgrænset af vores intentioner, men af vores uformåenhed
2. Tilhængerne af strikte målformuleringskrav argumenterer for løsrevne undervisningsforløb med kortsigtede terminaladfærdsmaal. Men enhver undervisning er del af en uddannelse. Undervisningsmålene for et kortere forløb må stadig ses som midler i forhold til mere generelle mål – og være repræsentative for hele den overordnende målbeskrivelse. Hvis man til stadighed undgår at lade mere komplicerede og langsigtede mål være styrende for undervisningen fordi de er vanskelige at specificere, så medvirker pædagogikken til at atomisere kulturen ved at sætte skel mellem det specificerbare og det ikke-specificerbare.
3. Da vi ikke kan forudsige og planlægge resultaterne af en dynamisk proces, vil en evaluering af nogle få forholdsvis få undervisningsmål give os et foretaget billede af den reelle undervisningseffekt.
4. Selv om vi havde et fuldt udviklet målformuleringsinstrument og var i stand til at beskrive alle måltyper – var det så ønskeligt? Vil der være risiko for at læreren vil blive stærkt bundet af sine mål så han hæmmes i undervisningssituationen? Jf den gode lærer er den, der er sensitiv over for sine elever. Ville lærere kunne bevare deres fleksibilitet og evne til at udnytte spontant opståede situationer og uventet opdukkede ideer hos børnene?
5. Hvis målspecifikation blev rejst som krav til alle lærere ville det betyde uoverstigelig arbejdsbyrde. Eisners laver et regnestykke der viser, at en lærer ville skulle formulere mindst 4.200 adfærdsmaal om året! Da det er uoverkommeligt og tidsøkonomisk vil resultatet let blive, at lærerens arbejde må forhåndsplanlægges af eksperter eller han må bruge præproduceret undervisning eller undervisningsprogrammer. Og forsøger han faktisk at formulere undervisningsmål vil tiden blive taget fra andre og væsentligt arbejde i forbindelse med undervisningen.
6. Adfærdsmaal sigter på forandringer af elevens adfærd. Men en del af lærerens arbejde er også at forandre forældreholdninger, holdninger hos den professionelle stab og ændre samfundets værdier. Visse adfærdsfæddagoger vil hævde at alle modifikationer på disse områder skal kunne retfærdiggøres ud fra hvordan de bidrager til at fremme den ønske elevadfærd. Elevadfærdsmaal kan derfor godt forenes med et ønske om at påvirke omgivelserne i øvrigt.
7. Når man skal vurdere lærerens kompetence foregår det lettest ved at indsamle elevpræstationer. Med større optagethed af mål der kan kontrolleres vil det være vanskeligere at få andre mindre eksakte faktorer til at spille en passende rolle i lærervurderingen.

Figur 5. Kort sammenfatning af indvendinger og kritik som er fremført af pædagoger som MacDonald (1965, 1970), Atkin (1968) og Eisner (1967, 1969) efter Reisby 1971: 87-88

Det interessante er, at en række af disse indvendinger og den kritik, som Reisby gengiver i 1971, også aktualiseres i den pågående debat om mål og læringsmaal. Selv argumenterer Reisby for en pragmatisk tilgang til målarbejdet. Hun bifalder ikke undervisningsteknologiernes idé om programmeret undervisning – og slet ikke det underliggende menneskesyn, men argumenterer for, at undervisningsplanlægning og gennemførelse må være en *rational* proces. Ikke nødvendigvis ud fra et ideologisk argument, men ud fra et pragmatisk argument: Var undervisning alene baseret på intuition ville det være umuligt at gøre den til et undervisningsemne og genstand for forskning (Reisby 1971:99). *Hvis pædagoger skal være mere end fagligt velfunderede personer, der desuden underviser, hvis pædagogik skal være teknologi og ikke kun et håndværk eller en kunst, så hører en systematisk reflekterende tænkning med til den professionelle lærers funktioner. Det hører således med til lærerrollen at kunne gøre rede for sine undervisningsmaal. Kun derved*

kan andre forholde sig kritisk til dem (Reisby 1971: 100). Mål er en professionel modvægt til præprogrammeret og præproduceret undervisning; hvis læreren ikke selv arbejder med mål og kan redegøre herfor, vil andre gøre det på lærerens vegne.

Mål i et dannelsesdidaktisk perspektiv

Klafki indtager en særstatus i dansk didaktisk sammenhæng (Nabe-Nielsen 2001:9), og når der i den aktuelle debat om mål og målstyring skelnes mellem curriculumssyn og dannelsessyn på mål, henvises ofte mere eller mindre eksplicit til Klafkis dannelsesdidaktiske tænkning. Klafkis syn på mål i og for undervisningen beskriver vi med udgangspunkt i *Dannelseteori og didaktik – nye studier: Tredje del. Undervisningsplanlægning og undervisningsanalyse i den kritisk-konstruktive didaktiks betydning* (Klafki 2001). 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 almen læringsmål, dvs. selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det andet niveau er en konkretisering af det første niveau i en række over-faglige kvalifikationer, fx kritik- og vurderingsevne og kommunikationsevne. Det tredje niveau er områdespecifikke konkretisering 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 planlægning ikke kan deduceres fra mål alene, men må forstås som et åbent og dialektisk forhold, der er uafslutteligt (Klafki 2001: 299). Det betyder, at målarbejde ikke kan være et en gang afsluttet handling ved eller inden undervisningens begyndelse. Dette er en væsentlig forskel til undervisningsteknologernes målforståelse. Klafki beskriver målarbejdet som led i undervisningsplanlægningen gennem to tesefølger. Følgende er en række nedslag i disse teser. Første tesefølge indledes med at fastslå, at enhver undervisningsplanlægning forudsætter en forestilling om meningen med undervisningen og dens almene mål. Der må være en intention med undervisningen. Med til de såkaldt basale grundforestillinger om undervisningens mening og grundstruktur hører, at:

1. Den almene målbestemmelse for undervisningen er at yde eleverne hjælp til at udvikle deres *selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne*
2. Sammenhængen mellem undervisning og læring må forstås som en *interaktionsproces*, hvor eleven i stigende grad (støttet af læreren) skal tilegne sig selvstændige erkendelser, erkendelsesformer, vurderings-, bedømmelses- og handlemuligheder med henblik på reflekterende og aktivt at analysere og tage stilling til deres historiske og samfundsmæssige virkelighed.
3. Læring er *en i nuet eller for fremtiden opdagende og meningsfuld, forståelsesfremmende læring på grundlag af eksemplariske temaer*
4. Hvis undervisning skal være hjælp til en sådan læreproces, må undervisningen selv diskursivt retfærdiggøres *over for* eleverne og i tiltagende grad planlægges sammen *med* eleverne – netop i selvbestemmelses- og solidaritetsprincippet betydning. Anderledes formuleret: I undervisningslærings-processen må selv- og medbestemmelsesprincippet realiseres med uafbrudt stigende sværhedsgrad og voksende krav: i form af *elevernes deltagelse i planlægningen af undervisningen hhv. af de enkelte undervisningsfaser*, gennem *'undervisning om undervisning'*.
5. Formuleringen, at undervisning her forstås som interaktionsproces, gør opmærksom på, at *undervisning* også altid er *en social proces*

6. Denne tese har som indhold den erkendelse, at *beslutninger, der vedrører målsætninger, har forrang i forhold til alle andre faktorer*, der udgør en del af undervisningen. (...) At disse målsætninger i sig selv ikke må være dogmatiske fastlæggelser eller rene overtagelser, men derimod skal retfærdiggøres og udsættes for vedvarende kritik, følger af den indledningsvist skitserede opfattelse af selvbestemmelses- og solidaritetsprincippet. (...) En anden mulig misforståelse af tesen om, at beslutninger, der vedrører målsætninger, har forrang, skal her på det eftertrykkeligste afvises: Tesen må på ingen måde opfattes derhen, at man kan *aflede, deducere sig frem til* beslutninger inden for de øvrige dimensioner ud fra de beslutninger, der vedrører målsætninger.
7. Den syvende tese vedrører *problemstillingers og metoders temakonstituerende funktion* (hvormed der endnu ikke menes undervisningsmetoder). Tesen siger, at naturens og samfundets indhold i det hele taget først kan blive til temaer i undervisningen ved, at de ud fra bestemte problemstillinger sættes i relation til eleverne, eller ved, at eleverne selv drager dem ind i undervisningen. Noget bliver først til et undervisningstema i lyset af bestemte problemstillinger, der er relateret til eleverne.
8. Der er noget metodisk immanent i ethvert tema, der bliver genstand for analyse og diskussion i undervisningen (*'tematikens immanente-metodiske karakter'*).
9. Hertil knytter den niende tese an: Den retter sig mod forholdet mellem den målorienterede, perspektivisk eller fler-perspektivisk bestemte immanente-metodiske strukturerende tematik på den ene side og *undervisningsmetoden* på den anden side. Undervisningsmetoden må stemme overens med det pågældende temas immanente-metodiske struktur. Lod man det nu blive ved denne bestemmelse, så ville man på dette sted på ny fremprovokere den forestilling, at der var tale om et deduktionsforhold: undervisningsmetoden skulle og kunne afledes af tematikkens immanente-metodiske struktur. Men også dette ville være en vildfarelse. Undervisningsmetodens netop formulerede opgave betegner nemlig kun et aspekt, der kan indplaceres i en mere omfattende opgavebestemmelse: *Undervisningsmetode* må efter min mening *opfattes som indbegrebet af den målorienterede undervisning og undervisningens organisations- og realiseringsformer*. (...) Mål- og formålsoverrettede læreprocesser realiseres imidlertid af *personer*, på skoleområdet frem for alt af unge mennesker, som medbringer forskellige forudsætninger, et abstraktionsniveau, som er forskelligt fra elev til elev, forskellige erfaringer og holdninger. Dermed er det klart, hvorfor man ikke kan deducere sig frem til undervisningsmetoder ud fra målsætninger eller tematiske beslutninger. Samtidig bliver det tydeligt, hvorfor metodeforskningen har behov for et samarbejde med en *læringspsykologi*, som i didaktisk betydning må være mål- og temaorienteret, og med *socialisationsteori og – forskning*, der formulerer tilsvarende spørgsmål.
(efter Klafki 2001: 300ff)

Om læreplaner understreger Klafki, at de må levne plads til lærerens *handlings- og beslutningsspillerum* (Klafki 2001: 316). Det betyder, at læreplaner skal formuleres så tilpas åbent eller generelt, at læreren får et professionelt fortolkningsrum. Målarbejdet kan derfor ikke være en afsluttet handling inden undervisningens begyndelse, hvilket står i direkte opposition til både undervisningsteknologernes forståelse og til de aktuelle læreplaner og vejledninger hertil.

2000'erne: målopfyldelse og motivation

Skuffende resultater i internationale sammenlignende undersøgelser koblet med et stærkt internationalt uddannelsespolitisk fokus på effektivitet af uddannelsessystemer har i 2000'erne og frem atter sat fokus på mål. Mål knyttes direkte til motivation og effekt på elevernes præstationer, og interessen samler sig om hvad mål betyder for elever (herunder for elevers læring), fx spørgsmålet om, hvorvidt elever motiveres af mål – og hvilke måltyper, der skaber hvilken form for adfærd og/eller motivation. Teoretisk knyttes især an til psykologiske teorier.

Allerede i 1960'erne arbejder Edwin Locke (1938-) med målsætningsteori ud fra psykologisk motivationsteori. Hans primære interesse var organisationspsykologi og motivation i jobbet, og udgangspunktet er industrimedarbejderens tilfredshed og motivation i jobbet. I *New Directions in Goal-Setting Theory* (Locke & Latham 2006) skelner Edwin Locke og Gary Latham helt overordnet mellem mestingsmål og præstationsmål – en skelnen, som også Hatties metaanalyser bygger på, når det gælder effekten af mål (Hattie 2008). De studier, som indgår i Locke & Lathams arbejde, viser overordnet set en sammenhæng mellem høje mål og høj performance. Der er fire mekanismer eller moderatorer på forholdet mellem mål og performance:

- Høje mål fører til større flid og præstation end moderate eller vage mål.
- Målorientering dirigerer eller styrer flid/præstation og bevægelse mod mål-relevante handlinger over for ikke-målrelevante handlinger.
- Fordi performance er en funktion af både evne og motivation, afhænger måleffekten også af at have de nødvendige opgaveviden og færdigheder.
- Mål kan enten få en til at aktivere det man allerede kan og ved, eller det kan få en til at (motivere en til at) søge efter ny viden – det sidste er mest almindeligt når mennesker konfronteres med nye komplekse opgaver.

(efter Locke & Latham 2006: 265; vores oversættelse)

Den væsentligste faktor for målsætning er feedback, som understøtter at man forpligter sig til målet og ser målet som vigtigt. Mål er effektive både når de kommer fra en selv og når de kommer fra andre.

Målsætningsteoriernes udspring af organisationspsykologi artikuleres og problematiseres af Seijts, Latham, Tasa & Latham (2004). Udgangspunktet for deres analyse, systematisering og fremstilling af mål-studier er skellet mellem målsætningsteorier og målorienteringsteorier: målsætningsteorier har deres rødder i organisationspsykologien, mens målorienteringsteoriene har deres rødder i uddannelsespsykologien, herunder udviklingspsykologien. På trods af, at der er en stor fælles mængde mellem de to, peger forfatterne på, at det er værd at fremhæve, at mens målorienteringsteoretikkerne er optagede af potentialer og evner er målsætningsteoretikkerne optagede af motivation, effekt og vedholdenhed. Forfatterne hævder, at der er forvirring omkring begrebsbrugen inden for målsætningsteori: Der er forskel på præstationsmål og præstationsmålorientering og på læringsmål (mestringsmål) og læringsmålorientering (mestringsmålorientering). Ved at kombinere måltype og orienteringstype er det muligt at karakterisere mere komplekse mål-forløb. Groft sagt hævder forfatterne, at målsætningsteoriene anlægger et for enstrenget perspektiv ved at fokusere på sammenhængen mellem lærings-/mestringsmål og høj effekt. Også Covington konkluderer, at sammenhængen mellem motivation, mål og læringsudbytte er flersidet. Interaktionen mellem a) den type sociale og akademiske mål, som eleven bringer ind i klasserummet, b) motivationsegenskaberne ved disse mål og c) den belønningsstruktur, der dominerer i

klasserummet er det, der tilsammen influerer på mængden og kvaliteten i elevens læring og vilje til at lære (Covington 2000: 172). Endelig argumenterer Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis (2014) for, at nyere målopfyldelsesteorier med fordel kan kombinere et hvordan med et hvorfor og på den måde bidrage til mere systematiske overvejelser over de begrundelser, der ligger under den enkeltes mål. Ved at kombinere spørgsmål om typer af mål med de typer af begrundelser hvormed mål vælges, opstår et nuanceret blik på målopnåelsesteori. Der er flere fordele ved et sådant flerfacetteret blik på målopfyldelsesteori, blandt andet at man herigennem får mulighed for at forklare, hvad der regulerer præstationsmål positivt og negativt og hvilke kontekstuelle kræfter, der influerer på motivation.

I artiklen præsenteres en tentativ model for et mere differentieret blik på sammenhængen mellem strategier og måltyper. Udgangspunktet er en skelnen mellem tre kompetenceorienteringer:

- task-based (hvordan man klarer sig i relation til iboende krav i opgaven)
- self-based (hvordan man klarer sig i forhold til hvordan man har klarer sig før)
- other-based (hvordan man klarer sig i forhold til hvordan andre klarer sig)

-der kombineres med to tilgange til mål og opgave: angrebs- eller undvigelsesstrategi (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis 2014: 159).

Endelig skal Rollands metaanalyse af undersøgelser om betydningen af målstrukturer i klasserummet nævnes. De to nævnte nationale reviews (Stovgaard, Svarstad & Kabel 2014; Hansen 2015) inddrager også denne syntese og konklusionerne er i og for sig allerede nævnt i den forbindelse, så gentages blot her, for at markere, at det er et syn på mål, som er aktuelt dominerende. I *Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structure in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review* (Rolland, 2012) undersøges relationen mellem de målstrukturer, der er dominerende i klasserummet og de studerendes resultater. Konkret vurderer undersøgelsen relationerne mellem elevernes opfattelse af mestringsmål og præstationsmål i klasserummet og sekundært lærerens støtte som relateret til akademisk præstation og motiverende og psykologiske resultater. Konklusionen er, at elevernes eller de studerendes oplevelse af mestring (i klasserumskulturer, hvor der er fokus på mestring) er relateret til en række positive socio-emotionelle udfald og til bedre akademisk præstation, mens klasserumskulturer som er præstationsorienterede har en samlet negativ effekt på de studerendes eller elevernes akademiske præstationer. Lærerens støtte (både på kognitive elementer og omsorg) fremmer elevernes målopfyldelse og positive selvfølelse.

Set over en bred kam kan der således skitseres en udvikling inden for målteoriene fra et mere ensidigt fokus på forholdet mellem præstationsmål og lærings-/mestringsmål i relation til målopfyldelse til en forståelse af målstrukturer som flersidige. Studiernes genstandsfelt flytter sig *fra* interessen for mål og motivation på virksomheder og arbejdspladser (organisationspsykologisk) *til* uddannelse og skole som genstandsfelt (udviklingspsykologisk)

Opsamling: mål i et almendidaktisk perspektiv

Det almendidaktiske perspektiv tilbyder et sæt briller, så det i lærernes målforståelser er til at få øje på grundlæggende forskellige syn på undervisning og læring. Man kan med rimelighed skelne mellem målorienteringer som er objektivt og rationelt orienterede, målorienteringer som er kulturelt – og dannelsesorienterede og målorienteringer som er psykologisk orienterede. Inden for objektivt og rationelt

orienterede mål-middeldidaktik er man optaget af at styre og kontrollere elevernes læring. Ud fra et grundlæggende naturvidenskabeligt orienteret grundsyn bliver elevernes viden og læring betragtet som observerbar, kontrollerbar og forudsigelig. Læreren opgave er at styre elevernes læring i ønsket retning og kontrollere at eleverne lærer det, man havde til hensigt, mest effektivt. Didaktik er et redskab til at planlægge og kontrollere praksis. Undervisning kan videnskabliggøres i betydningen objektiveres. Mål angiver den ønskede observerbare adfærdsændring hos eleven (terminaladfærd) og bruges af læreren til at styre undervisningen. Ud fra mål vælges aktiviteter og indhold. Mål skal være formuleret så præcist som muligt (i adfærdstermer) for at kunne virke styrende for undervisningen. Test og evaluering spiller en central rolle. Både som kortlægning af læringsforudsætninger (når disse kendes, kan den mest hensigtsmæssige tilrettelæggelse af undervisningen planlægges, så den er effektiv) og som vurdering af graden af målopfyldelse. Der tilstræbes en høj detaljeringsgrad i både målformuleringer og vurderingskriterier, og der er fokus på det målbare.

Undervisningsteknologernes syn på undervisning og læring møder kritik – også i samtiden af bl.a. 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 handling i den sammenvundne interaktion med omverden og refleksioner herover. Målene i undervisningen hænger nøje sammen med elevernes ønske om at løse problemer. Når eleven oplever et problem, er det et naturligt mål at forsøge at løse det. Mål forstås i forlængelse heraf som den intentionalitet, der er en nødvendig og naturlig del af menneskelige (problemløsende) aktiviteter. Mål knytter an til indre motivation, engagement og læreprocesser mere end til ydre autoritative mål, og målarbejdet er rekursivt, ikke lineært, idet mål og undervisningsproces er sammenspundne. Mål forstås som intentionalitet i og med handlinger.

Eisner skelner i sin kritik mellem instruktive og ekspressive mål (Eisner 1967). Instruktive mål specificerer den præcise adfærd, som eleven skal opnå efter at have gennemført læringsaktiviteter, mens ekspressive mål ikke beskriver hvilken adfærd eleven skal opnå, men beskriver et uddannelsesmæssigt *møde* ved at identificere en situation eller et problem, som eleven skal engagere sig i. Da undervisning ikke er teknisk, men en kreativ proces, kan mål ikke formuleres i detaljen ligesom mål ikke kan være statiske. Eisner argumenterer for, at der bør være flere typer af mål i undervisningen.

Dette syn på mål karakteriserer også den dannelsesdidaktiske orientering. Inden for denne orientering tillægges kundskabsindholdet en særlig plads som værende særligt væsentligt. Læring er en dannelsesproces, der sker i mødet mellem eleven og kundskabsindholdet, og undervisningen er et kulturelt møde, hvis udkomme ikke på forhånd kan fastlægges minutiøst og detaljeret. Det er hverken ønskeligt eller muligt at gøre dette, ligesom det ikke er muligt at afdække elevernes forudsætninger objektivt; dette beror på dialog og indlevelse.

6.3 Den uddannelsespolitiske position

Hvad er mål i en uddannelsespolitisk kontekst? Hvordan ser mål ud fra en uddannelsespolitisk position? Der er tydelige indikationer på, at det uddannelsespolitiske fokus på mål kan kobles til et internationalt uddannelsespolitisk fokus på effektivitet i uddannelsessystemer. Den finske uddannelsesforsker Pasi Sahlberg beskriver denne tendens som GERM-effekten: Global Education Reform Movement og karakteriserer det som en *reformortodoksi*, der er præget af især fire tendenser: standardisering af

uddannelsessystemer transnationalt (fx gennem den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring), fokus på kernekompetencer (fx læsning og matematik, som måles i internationale sammenlignende undersøgelser fx PISA), søgning efter evidente metoder til at nå læringsmål (lav-risiko-metoder) og lån af styringsmodeller fra den private sektor og testbaseret accountability – ikke bare i undervisningen, men af uddannelsessystemer (Sahlberg 2015).

I Danmark er der et aktuelt uddannelsespolitisk fokus på mål, der orienterer sig mod sammenligning og præstation. Med Folkeskolereformen¹¹ 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:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de skal blive så dygtige, de kan
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis

Disse mål operationaliseres i fire kvantificerbare mål:

- Mindst 80% af eleverne skal være gode til at læse og regne i nationale test
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevernes trivsel skal øges

(Fagligt løft af folkeskolen 2013)

Kvantificerbare mål for elevernes læring bliver derved et redskab til at vurdere skolen og udbyttet af den investering, som samfundet gør i skolen. For at realisere de beskrevne intentioner har man fra politisk side valgt at skrue på forskellige styringsmæssige håndtag. I folkeskoleloven angives, at der er tale om bindende nationale mål for undervisningen (§ 10), samt at lærere skal samarbejde med elever for at opstille individuelle mål (§18, stk. 4) (LBK nr 521 af 27/05/2013). Fra officiel side rammesættes dette arbejde ved hjælp af de Forenklede Fælles Mål, hvor læringsmålene både skal være mere anvendelige for lærerne i deres didaktiske arbejde og bringe elevers læringsudbytte i centrum for undervisningen (Rasch-Christensen, 2015). Af aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskole fremgår det endvidere, at de nationale test skal fungere som en form for kvalitetssikring af den politiske intention. Her beskrives, at ”Målene for elevernes faglige udvikling vil blive opgjort på baggrund af elevernes resultater i de nationale test” (Fagligt løft af folkeskolen 2013, s. 23). Desuden beskrives i aftaleteksten, hvorledes testresultaterne vil være et centralt udgangspunkt for en opfølgning i forhold til den enkelte elevs faglige udvikling.

Afsnittet vil gå ind i en dybere analyse af nogle af de tendenser i tiden, der har påvirket den uddannelsespolitiske diskurs i forbindelse med det øgede fokus på læringsmålstyret undervisning. Aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskolen (2013) fremhæver en række styringsinstrumenter herunder præstations- og resultatmonitorering (accountability) og anvendelse af evidensbaseret viden. De uddannelsespolitiske beslutninger er tydeligvis inspireret af internationale uddannelsespolitiske tendenser,

¹¹ Folkeskolereformen indgået ved aftale af 13.6.13 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

hvor der er fokus på effektivisering, accountability og evidens (Hjort, 2008). Den uddannelsespolitiske diskurs kommer dermed ofte til at centrere sig omkring elevernes læringsudbytte. Her bliver måling og målbarhed nøglebegreber i forbindelse med drøftelsen af læringsmålstyret undervisning, hvor elevernes faglige resultater skal gøres målbare for at kunne måles. Ved at anlægge et New Public Managements perspektiv på læringsmålstyret undervisning udfordres den almindelige intentionelitet, som blev udfoldet i de forrige afsnit med henvisninger til blandt andet Dewey, Eisner og Klafki. New Public Management perspektivet kan udfoldes med Andy Hargreaves og Michael Fullans beskrivelse af forskellige typer af kapital. Begrebet kapital vedrører en gruppes værdier, især hvad angår aktiver, der kan udnyttes til at opnå de ønskede mål. Et perspektiv på kapital er Forretningskapital, hvor forretningsmæssige og økonomiske ideer er drivkræften for god undervisning. Her antages, at god undervisning blandt andet er en simpel teknisk disciplin. Undervisning bør bæres frem af "hårde" præstationsdata vedrørende, hvad der virker og hvor det giver mest mening at sætte ind. Her er der tydelige indikationer på en objektiv og rationel målorientering. Overfor denne tænkning sætter Hargreaves og Fullan begrebet Professionel kapital. Her anskues god undervisning for værende teknisk vanskelig og kræve en høj uddannelse af lærerne. Her perfektioneres undervisningen gennem vedholdende og kontinuerlige forbedringer, der involverer reflekterede vurderinger af evidens og erfaring (Hargreaves, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012). Selvom der også her kan spores en form for rationel målorientering er der tydelige tegn på, at Hargreaves og Fullan anerkender undervisningens kompleksitet.

Uddannelsespolitisk bliver begrebet "læringsmål" indlejret i bestræbelserne på effektivisering og omlægning af den offentlige sektor, hvilket blandt andet fremgår af en undersøgelse fra KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning). KORA følger gennem en række undersøgelser og evalueringer implementeringen og effekten af folkeskolereformen tæt. Her er der tydelig indikationer på, at et New Public Management-sprog om skolen vinder frem. KORA har blandt andet lavet en undersøgelse med særlig fokus på lærernes og pædagogernes oplevelser og erfaringer med reformen (Bjørnholt, Boye, Flarup & Lemvigh 2015)¹². Specifikt i forhold til vores undersøgelse af mål skal fremhæves følgende fra konklusionerne: *Øget fokus på måling af elevernes læring og trivsel med potentiale for mere opfølgning. På de undersøgte skoler er der generelt et stort fokus på elevernes læring og trivsel og målingerne heraf. Skoleledelsen sætter i nogen grad mål for elevernes læring og trivsel, laver planer for opfølgning og drøfter elevernes resultater i afgangsprøver, nationale test og trivselsmålinger med det pædagogiske personale. Det pædagogiske personale drøfter imidlertid primært resultater fra test og andre målinger med deres kollegaer i fælles teams.* (Bjørnholt, Boye, Flarup & Lemvigh 2015: 8).

Men lige så interessant i denne sammenhæng er den måde, der tales om skolen på – i et ikke-pædagogisk, men i et new-public-management-sprog:

- *de resultatbaserede styringsmål synes også at sætte sig spor på skolerne*
- *lærere og pædagoger er optaget af resultatmålene*
- *overblik og kontrol*
- *som noget afgørende nyt har reformen en mere systematisk tilgang til resultatbaseret styring*
- *skolelederne har tilsyneladende taget resultatmålene til sig og omsat dem til konkrete mål på deres respektive skoler*

¹² Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

- *lederne selv oplever, at det er et godt redskab, når det handler om at skabe sig et overblik over skolens performance*
- *der er opsat konkrete måltal fra nationalt hold, som så skal nedbrydes lokalt ned gennem hierarkiet* (Bjørnholt 2015)

Ovenstående er et eksempel på en udvikling, hvor der opsættes resultatmål for skolen, så samfundet på den måde, kan få indsigt i, i hvilken udstrækning målene nås. Resultatmålene måles gennem to centrale måleinstrumenter: nationale test i dansk og matematik og en national trivselsmåling¹³. Både Biesta og Sahlberg har karakteriseret og kritiseret ideen om, at uddannelse kan tænkes som en produktionsvirksomhed. I deres optik er formålet med skolen ikke at eleverne skal blive så dygtige som de kan – målt i sammenlignende undersøgelser, men at uddanne mennesker.

Som beskrevet tidligere har tydelige målsætninger været anvendt i organisationer for at motivere og forbedre ansattes præstationer. (Ordóñez, Schweitzer, Galinsky, & Bazerman, 2009) fremkommer med en række eksempler på, at et overdrevent fokus på præstationsmål kan være hæmmende. Mål kan indsnævre medarbejderens fokus, lokke folk til at foretage uetiske dispositioner, hæmmer læring, øge konkurrencen, og formindske medarbejdernes indre motivation. Disse bivirkninger ved en systematisk brug af mål i et management perspektiv er interessante at bringe ind i den uddannelsespolitiske diskurs. Hvis der i den uddannelsespolitiske diskurs udelukkende fokuseres på resultater fra de nationale test i forbindelse med elevpræstationer er det en tydelig indikation på, at centrale politiske holdninger og ambitioner retter ind efter en New Public Management forståelse af mål. Herved kan målbegrebet blive afmonteret den pædagogiske-didaktisk intentionalitet.

Læreres delikate balancegang

Skolereformens fokus på læringsmålstyret undervisning har ligeledes ført til en øget opmærksomhed mod dansk og matematikfagets officielle målbeskrivelser. Som tidligere anført viser Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelser af lærerens brug af Fælles Mål, at lærere kun i begrænset omfang reflekterer over sammenhængen mellem officielle målbeskrivelser for fagene og planlægning af undervisning (EVA 2004, EVA 2011, EVA 2012) Undersøgelserne har i høj grad bidraget til rationaliseringen bag den fundamentale revision af Fælles Mål (Rasch-Christensen, 2015).

De Forenklede Fælles Mål i dansk og matematik skaber et interessant perspektiv på en New Public Management tilgang til læringsmålstyret undervisning. De er formuleret med afsæt i Den danske Kvalifikationsramme for Livslang Læring, der definerer læringsudbyttet ved hjælp af begreberne viden, færdigheder og kompetencer. Det er tydelige indikationer på, at de to faggrupper har medtaget målformuleringer i de Forenklede Fælles Mål, der er vanskelige at teste ved hjælp af standardiserede test. Det gør sig især gældende for kompetencemål fx:

- Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer (dansk)
- Eleven kan handle med overblik i sammensatte situationer med matematik (matematik)

¹³ Se mere om disse på <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Trivselsmaaling>.

Men der kan også identificeres færdighedsmål, der er vanskelig at vurdere ved hjælp af standardiserede test fx:

- Eleven kan udarbejde dramatiske, dokumentariske og interaktive produkter (dansk)
- Eleven kan anvende ræsonnementer til at udvikle og efterprøve hypoteser (matematik)

Ved at gøre målformuleringer a la ovenstående til bindende nationale mål bliver den uddannelsespolitiske diskurs præget af en dobbelthed, som lærere skal forholde sig til. De kommer til at bevæge sig i et spændingsfelt mellem tydelige målbare færdighedsmål og mere brede kompetence- og færdighedsmål, der udfordrer elevers handleberedskab.

Ved at anvende de nationale test som dokumentation for elevernes præstationer opstår en situation, hvor det er fællesmængden mellem de nationale test og de Forenklede Fælles Mål, der kan komme til at præge lærerens didaktiske tænkning om læringsmålstyret undervisning. De "hårde" data fra de nationale test repræsenterer en forsimpning af virkeligheden. Når de anvendes til at beskrive, hvordan eleverne klarer sig i dansk og matematik, så er der tale om et reduceret syn på faget. Men i den offentlige diskurs bliver resultaterne ofte behandlet som værende virkeligheden i sig selv.

Analysen er med til at tydeliggøre, at den uddannelsespolitiske diskurs om læringsmålstyret undervisning kan påvirke lærere på en måde, så de bliver mere optaget af målingsstyring frem for en didaktisk målstyring (Hansen, 2015). Derved bliver målbarheden af målene styrende for undervisningens mål og indhold.

6.4 Et videnpolitisk perspektiv

I forlængelse af det aktuelle uddannelsespolitiske fokus på value for the money og at eleverne skal blive så dygtige som de kan (på en given skala og i sammenligning med andre elever på andre skoler og i andre lande), er det ikke overraskende at evidens og kravet om evidensbaseret undervisning dukker op. Evidens og evidente metoder er et forsøg på at beskrive vejen fra a til b så præcist som muligt (og på den måde, er der intentioner, der minder om undervisningsteknologernes læreplanstænkning og objektive pædagogik).

I et forsøg på at understøtte lærernes kompetenceudvikling skal iværksættes en efteruddannelsesindsats som er "mere målrettet og effektivt. Det skal sikre, at den nyeste evidensbaserede viden i langt højere grad kommer i spil i den daglige undervisning og det daglige samvær med børnene" (Faglig løft af folkeskolen, 2013, s. 20). Folkeskolereformens videns- og kompetencespor tydeliggør, at undervisning skal baseres på viden og forskningsresultater (Rambøll, 2014a; Rambøll, 2014b). Heri er der ikke indbygget en modsætning med læreres virke. Professionelle lærere har selvfølgelig en interesse i at øge den viden, de funderer deres undervisning på. Det er dog en særlig type uddannelsesforskning, der har en fremtrædende plads i den aktuelle situation, nemlig den evidensbaserede forskning – og tilmed en bestemt type evidens. Man taler om 'den empiriske uddannelsesforskning', men empiri fortolkes her som empiri genereret som kvantitative data med fokus på objektivering og generalisering – kvantitative studier og metastudier byggende på en evidenshierarkisk tilgang. Forholdet eller rettere skellet mellem uddannelsespolitik og uddannelsesforskning er i dette perspektiv flydende, hvilket også er tydeligt i folkeskolereformen.

Er det evident, hvad evidensbaseret undervisning er?

I et forsøg på at fremme skolereformens resultatomål anvendes begreber, som evidensbaseret undervisning eller evidensinformeret undervisning. Her bliver forståelsen for evidens meget central, da der foregår en uddannelsespolitisk kamp om definitionsretten på evidensbegrebet (Hjort, 2008; Krogstrup, 2011). Martyn Hammersley (2004) beskriver at selve betegnelsen evidensbaseret undervisning er et slogan, hvis retoriske virkning er at miskreditere opponenter til en sådan tilgang. Hvem kan være uenige i, at læreres undervisningspraksis skal baseres på viden og forskningsresultater? Hvad ville negationen til noget sådan være? – uvidenhed og synsninger. I udtrykket evidensbaseret undervisning er der implicit indbygget en nærmest uanfægtelig tilgang til undervisningsudvikling, hvor al modstand kun kan være irrationel. Kritikere har dog påpeget, at undervisningspraksis ikke udelukkende kan baseres på forskningsresultater. Det har medført, at flere fortalere for evidensbaseret praksis nu taler om evidensinformeret praksis, evidensinflueret praksis eller evidensbevidst praksis (Hammersley, 2004). Spørgsmålet er dog om de forskellige benævnelser bare er camouflage for en bestemt tænkning om evidens i forbindelse med udvikling af undervisning. Fokus på dokumentation af elevers præstationer i en læringsmålstyret undervisning kan føre til en bestemt form for evidens, der er optaget af at udvikle en undervisning "der virker". Her kan der opstå en usikkerhed og uenighed om relationen mellem praksis, politik og forskning. Inspireret af den medicinske verden er et dominerende perspektiv, at evidens skal frembringe svar. Svar, der kan hjælpe lærerne til at gøre tingene bedre/mere effektiv (Elliott, 2004).

Forskellige former for evidens

Det er et perspektiv på evidens, der i den uddannelsespolitiske diskurs problematiseres af flere (Biesta, 2011; Elliott, 2004). Gary Thomas (2004) fremhæver, at evidens kan antage forskellige former og blive værdisat forskelligt inden for forskellige fagområder. I forhold til "hvad der virker" i forbindelse med udvikling af undervisning er Thomas inde på begrebet intuition, der relaterer sig en personlig tavs viden, der er dannet af oplysninger – data, beviser – akkumuleret både bevidst og tilfældigt om verden. Nye ideer opstår ofte på baggrund af en fornemmelse af, at en bestemt måde måske er den rigtige måde at gøre noget på. Her vil lærere kunne eksperimentere med input og data fra hverdagen for at opdage om noget "virker" (Thomas, 2004). Derved bliver evidens også mere end forskningsresultater, det bliver relateret til lærernes hverdag. I den sammenhæng er det væsentligt at betone, at der er forskel på at generere og bruge evidens. Processen med at frembringe evidens er situeret i en kontekst, praksisser og skabernes tankegang, mens processen med at bruge evidens er situeret i konteksten, praksisser og brugernes tankegang (Eraut, 2004). Michael Eraut beskriver, at selvom aktøren er den samme, kan tankegangen variere i forhold til vedkommendes rolle på et specifikt tidspunkt. Med folkeskolereformen, herunder læringsmålstyret undervisning, er det et relevant perspektiv at trække frem. Evidens relaterer sig til ikke alene til forskningsresultater men også til lærernes eget virke. Her er der fokus på et datadrevet arbejde, hvor læreren gennem samtaler med elever, deltagende observation, elevprodukter, forskellige evalueringsformer mm. får etableret et vidensgrundlag, som vedkommende kan handle ud fra. Ofte vil præstationsmålinger og progressionsmålinger af elevers faglige status ved hjælp af standardiserede test blive fremhævet som relevante redskaber (Kær & Binderup, 2015). Forskellige læringsplatforme arbejder med synlige læringsmål og visualiserende data i et forsøg på at skabe data om elevernes læring. Et eksempel er MinUddannelse der er en læringsplatform, som har til hensigt at skabe sammenhæng mellem mål, elevplaner, årsplaner, ugeplaner mm. Her er der indlejret en vurderingsfunktion, hvor lærerne skal vurdere om eleverne har opnået et læringsmål (Christensen & Pallesen, 2015). Uanset hvilket redskab der

anvendes til at frembringe evidens er det væsentlig at lærere kan rumme dobbeltheden, som Eraut beskriver. De skal overveje, hvordan de vil fremstille data, herunder hvordan deres tilgang influerer på den undervisningsmæssige kontekst og deres praksisser i klasserummet. Endvidere skal de overveje, hvordan de kan bruge den genererede evidens i undervisningen.

Et sådan syn på evidens adskiller sig fra det evidensbegreb, der ofte introduceres i forbindelse med forskningen. Når forskere diskuterer evidens skal den gerne fremstå stringent, metodisk og omhyggelig. Biesta (2011) kritiserer den evidensbaseret undervisning ved at fremhæve at den favoriserer en tilgang, hvor der udelukkende fokuseres på forskningsspørgsmål vedrørende effektiviteten af undervisningsmidler og undervisningsteknikker. Effektivitet beskrives som en instrumentel værdi, hvor der etableres en kausalitet mellem interventionen (årsag) og dens resultater (effekter). Det relateres til RCT-forsøg, hvor Biesta beskriver, at forskning af denne type frembringer 'berettigede udsagn' om forholdet mellem interventionen og hvad den resulterede i. Forskningsresultaterne kan dermed beskrive, hvad der virkede, hvilket ikke automatisk kan ekstrapoleres til at det vil virke i fremtidige undervisningsmæssige situationer (Biesta, 2011).

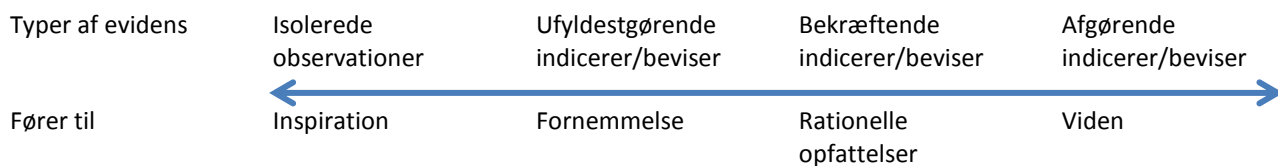
Evidens i læreres didaktiske praksis

For så vidt at lærere skal inddrage evidens i deres didaktiske praksis fordrer det, at begrebet evidens defineres yderligere. Gary Thomas (2004) opstiller en række kriterier for, hvad der konstituerer evidens.

1. **Det skal være relevant.** Forestillingen om evidens fordrer, at det er mere end en fastslået kendsgerning. For at der kan skabes evidens skal man fremsætte en påstand, et forslag eller en hypotese. Evidens bliver dermed data og informationer der understøtter (eller afkræfter) en påstand. For at det kan blive relevant skal det bevæge sig fra at være informationsstøj til potentiel evidens frem mod evidens, der antages for værende tilstrækkelig bekræftet med mindre det kan tilbagevises eller modbevises.
2. **Tilstrækkelighed.** Den potentielle evidens skal overvejes i relation til andre informationer for at vurdere dens rolle i forbindelse med at understøtte påstanden. Er der andre forekomster af lignende evidens i relation til påstanden.
3. **Troværdigheden af evidens.** Det er knyttet til tilstrækkelighed, hvor evidensgenereringen ikke er blevet bevidst manipuleret.

Gary Thomas pointerer, at evidens relaterer sig til en social kontekst. Den sociale kontekst er afgørende for at bestemme evidensens validitet. Når lærere i en læringsmålstyret undervisning arbejder med indsamling af data vil den type af evidens ofte blive vurderet og drøftet med kolleger. Som en konsekvens vil nye elementer vil blive afprøvet og uformelt evalueret.

Spørgsmålet er om den forskningsgenererede evidens (forskningsresultater) bliver introduceret for lærere på en sådan måde, at det kan være med til at understøtte deres didaktiske arbejde – eller om forskningsresultaterne anses for værende en måde at indføre noget, der angiveligt blot skal være effektivt. Thomas taler om et kontinuum i forbindelse med evidens, hvilket kan inspirere læreres forståelse for evidensens rolle i det didaktiske arbejde.



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 ofte den type af forskning, der efterspørges i et New Public Management perspektiv.

7. Perspektivering af de datadrevne analyser

I dette afsnit sætter vi de datadrevne analyser ind i et teoretisk perspektiv. Det betyder ikke, at vi om- eller genkoder hele det empiriske datamateriale, men alene at vi kigger på de datadrevne analyser og fortolkninger med de forskellige sæt teoretiske briller.

7.1 Målforståelser i et almindidaktisk perspektiv

Mål er det målbare

Når Bobbitt sammenligner lærerens arbejde med ingeniørens og beskriver målarbejdet som først at have oversigt over landskabet og derefter lægge den mest optimale rute mod målet, er det næsten ordret den måde en række af de interviewede lærere beskriver mål og målarbejdet på. Man må dog erindre den forskel, at Bobbitt, Tayler, Mager og andre undervisningsteknologer var optagede af, hvordan man kunne formulere læreplaner fra centralt hold, så de så specifikt som muligt instruerede lærerens arbejde. Læreren indgår i denne forståelse som en, der udfører arbejdet, men hvor målene allerede er sat. Mål kommer ikke fra læreren, men oppefra eller udefra.

I de datadrevne analyser fandt vi at en central målforståelse var "mål som styring". Mange elementer i denne forståelse har ligheder til fælles med det undervisningsteknologiske perspektiv på mål. Det kommer især til udtryk i forståelsen af mål som noget, der kan give sikkerhed for og fuldstændig viden om, hvad eleverne har lært. At det er muligt i adfærdstermer at beskrive så præcist som muligt, hvad eleven skal kunne og kunne gøre efter endt undervisning. Det kommer også til udtryk i forestillingen om, at mål er noget elever kan nå step-by-step, og i forestillingen om, at mål er noget, der skal nås – et endemål eller et resultat.

At mål skal kunne måles er et genkommende tema i interviewsamtalerne. Sammenhængen mellem mål og evalueringer optog også især Tyler: Hvordan kan man se, om de opstillede mål er nået? Arbejdsgangen for Tyler og andre var: målsætning beskrives i så specifikke adfærdstermer som muligt, og derfra deduceres de aktiviteter, der med en vis sandsynlighed kan skabe disse adfærdsforandringer hos eleverne. For at kunne se, om eleven faktisk forandrer adfærd, må der som minimum måles før og efter. Udgangspunktet var en forestilling om den objektive videnskab, altså en forestilling om, at det er muligt at opstille og i nutidig sprogbrug designe undervisningsaktiviteter, der ville have den ønskede effekt (jf. afsnittet om evidens). Især lærernes fokus på test og evaluering er interessant i denne sammenhæng. En række lærerudsagn

udtrykker den grundlæggende samme idé, nemlig at det er muligt at beskrive delmålene så konkret, at man løbende kan tjekke op på, hvor eleven er. Lærerne er optagede af, hvordan de *fuldstændigt* kan vide, hvor den enkelte elev er. Evaluering bliver et spørgsmål om at sikre sig, at eleven nu kan det, der var målet. Vejledningen til læringsmålsstyret undervisning, der findes på emu.dk sammen med Forenklede Fælles Mål, slår i nogen udstrækning den samme tænkning an: *Når et forløb har afsæt i nogle bestemte læringsmål, vælges undervisningsaktiviteter, der fremmer netop disse læringsmål. Samtidig overvejer læreren tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene* (Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen 2014: 8). Og i opdraget til arbejdet med Forenklede Fælles Mål skrives: *Det er afgørende, at målene vurderes i evalueringer og eksaminer. Det er derfor vigtigt, at der bruges kompetencebegreber, hvor det kan observeres, om eleven har opnået den ønskede viden, færdigheder og kompetence. Fx skal det overvejes, om termen 'forstå' skal bruges, hvis der er andre muligheder, da det er vanskeligt at observere forståelse* (UVM 2013).

Når man gerne vil *sikre sig, tjekke op på*, gennemføre *faktatjek* og bruge evalueringen, så man kan rette op på fejl, er det udtryk for et syn på evaluering som kontrol. Det er især forskellige former for tests, lærerne knytter sammen med denne evalueringsforståelse. De test, som lærerne nævner, er blandt andet tests, der er indbygget i forskellige digitale læremidler (fx E-mat-tests). Mens lærerne på den ene side giver udtryk for, at det er passende i forhold til målarbejdet at arbejde med test og andre evalueringsformer, der kan måle elevernes præstationer på "objektive" skalaer, giver lærerne på den anden side også udtryk for en bekymring for, om dette fokus på evaluering og test kan have en uheldig slagside, som betyder (for) stort fokus på færdigheder, fordi de er lettere at måle. Nationale test indgår i lærernes måde at teste eleverne på, men som en test blandt andre test. Undersøgelser viser, at der er en klar wash-back-effekt af evalueringsformerne på undervisningen (Rahbek, Kvols & Hviberg 2009). I vores interviewsamtaler giver lærerne også udtryk herfor. De er bevidste om, at det er en af konsekvenserne af stram målstyring samtidig med, at de er bekymrede for, at det går ud over *alt det andet, dannelsen og elevernes trivsel*¹⁴. Når lærerne kæder mål tæt sammen med evaluering, underbygger det forståelsen af mål som styringsinstrument – vel at mærke som styring af og i undervisningen (og ikke som offentlig styring af skolen). Måls funktion bliver da, at hjælpe læreren med at se, om eleven er på vej mod målet.

Et af kritikpunkterne mod Bobbitt og Tyler i samtiden var spørgsmålet om hvorvidt det overhovedet er muligt at beskrive og detaljeret instruere andres adfærd. Der er lærere i vores interviews, som også udtrykker den bekymring; bekymringen for, om det overhovedet er muligt at sætte mål op for undervisningen – underforstået, at man aldrig helt kan vide, hvad der kommer ud af det møde, de opfatter undervisningen som. Og lærere, der spørger sig selv, om man kan "tillade sig" at styre eleverne så præcist mod et mål, hvis eleverne ikke selv har været med til at sætte dette.

Hvilke funktioner tillægges mål?

Reisby skriver (se side 74-75), at mål kan støtte læreren i differentieringsarbejdet. Hun anvender formuleringen, at læreren ud fra præcise målformuleringer kan differentiere sin undervisning ved at tage stilling til hvilke mål der skal nås af alle elever. Differentiering er også et ganske fremtrædende tema i især

¹⁴ Bemærk at også Stovgaard, Svarstad & Kabel (2014) finder, at lærerne oplevede at elevernes trivsel kan komme på spil, hvis de ikke når læringsmålene.

endlineinterviewene. Det er imidlertid påfaldende, at det primært er elevdifferentiering, lærerne kredser om. Lærerne knytter i høj grad læringsmål sammen med individuelle mål. De giver i mange sammenhænge i interviewsamtalerne udtryk for det umulige projekt, det ville være at udarbejde individuelle læringsmål for alle elever. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at refleksionerne især knytter sig til spørgsmålet om hvorvidt det er praktisk gennemførligt – og ikke til, om det er ønskeligt. Med folkeskoleloven 1993 blev undervisningsdifferentiering et bærende princip i bestræbelserne på udfoldelsen og gennemførelsen af enhedsskolen. I datidens diskussion af undervisningsdifferentiering var forholdet mellem det kollektive og det individuelle fremherskende. Undersøgelser viser, at lærerne har svært ved at fortolke og operationalisere undervisningsdifferentiering (EVA, 2004; EVA, 2011). I interviewsamtalerne tolker lærerne kravet om læringsmålsstyring som et krav om øget individualisering af undervisningen. Flere lærere giver udtryk for, at de oplever forventninger om at sætte mål, finde aktiviteter og evaluere i princippet på individniveau. Den ekstreme individualisering af undervisningen som her kommer til udtryk, er ny og genfindes ikke hos fx undervisningsteknologerne.

Reisby fremhæver også, at en central funktion ved mål er, at specificerede adfærdsmål vil gøre eleverne mere motiverede, hvilket igen vil give bedre læring. Flere lærere fremhæver i lighed hermed, at det motiverer eleverne at kende målet med undervisningen. Det er dog også værd at bemærke, at lærerne oplever situationer, hvor meget målbare og konkrete mål kan være direkte demotiverende; det gælder både for de elever, der ikke når de opstillede mål, og for de elever, der når målene hurtigt, men betragter målene som endemål og derfor ikke ser nogen grund til at "gøre mere".

Uden mål ingen mening – ingen mening uden mål

Klafki knytter ikke mål til elevernes læring eller udbyttet af undervisningen, men til undervisningen. Både til undervisningen som didaktisk fænomen og til formålet med undervisningen. Beskrivelsen af undervisningsplanlægning som et *åbent og dialektisk forhold* genfindes hos de af vores informanter, hvis målforståelse vi karakteriserer som retning og hvor mål er emergerende eller mål på bagkant. For en mindre del af lærerne, og det gælder især de fagligt sikre, er mål retningsgivende, men ikke faste og ikke nødvendigvis færdigformulerede på forhånd. Mål er den intentionalitet, de som lærer går ind i undervisningen med. En intentionalitet som meningstilskriver undervisningen, og som ikke er fast, objektiv eller uforanderlig, men er fleksibel og justerbare alt efter det, der opstår i mødet. I denne forståelse er mål formuleret som rammer og ikke så specifikke, at de låser undervisningen fast. Samtidig er det vigtigt at understøtte, at denne målforståelse ikke betyder, at mål ikke kan eller skal evalueres. Spørgsmålet er hvordan.

Klafki taler ikke om "synlig læring" eller synlige læringsmål, men som det fremgår af punkt fire om undervisningens mening og grundstruktur (se side 76), må undervisningen i stigende grad (som eleverne bliver ældre) diskursivt retfærdiggøres over for eleverne og i stigende grad planlægges sammen med eleverne, for at øge elevernes selvbestemmelse og medbestemmelse. Mål bliver dermed en måde at tale om undervisningen på, men ikke alene i et metakommunikativt eller metakognitivt perspektiv, men mål som engageret medbestemmelse. Mål er i denne betydning lærerens mål med undervisningen – men i kritisk dialog med eleverne. I de datadrevne analyser har vi brugt formuleringen, at eksplícitte mål opleves af lærerne som en måde at invitere eleverne ind i undervisningen på. I denne forståelse af mål ligger, at mål ikke er et fast og fixed endepunkt, der skal nås, men en retning for undervisningen. Klafki tager eksplícit

afstand fra, at måls forrang skulle betyde, at man kan deducere sig frem til beslutninger om øvrige dimensioner af undervisningen ud fra mål. Dette står helt eksplicit i opposition til den målforståelse, der skrives frem i de vejledende tekster fra UVM – og den forståelse, som en del af lærerne lægger sig op ad i interviewsamtalerne. Måls forrang henviser til mål som formålet for undervisningen. At man ikke kan deducere sig til resten af elementerne i undervisningen herudfra understreger, at der er mange veje og delmål, der kan bidrage til undervisningens formål. Denne forståelse af mål og måls betydning genfinder vi især i formuleringerne om mål som retning og hele den metaforik som vi udfoldede i spændet mellem retning og styring. I retningsmetaforikken fandt vi lærere, der talte om mål som *accepterede* mål og mål som en *vision* for undervisningen. Der er også lærere, der bruger formuleringen at målene skal være *forhandlet* med eleverne, og at *mål begrundet* undervisningen. Det er tydeligt, at der eksisterer en målforståelse blandt nogle af lærerne, der i vid udstrækning trækker på en dannelsessteoretisk tradition og som bygger på en underliggende forståelse af undervisning som et møde.

Når lærerne bekymrer sig om hvorvidt målstyring betyder tab af spontanitet, kan det være fordi de (som Eisner) opfatter undervisningen som et møde, hvis udkomme ikke præcist kan eller skal defineres på forhånd. De udtrykker bekymring for, at hvis man operer med alt for smalle målforståelser, vil det betyde tab af spontanitet. Men bekymringen for tab af spontanitet kan også tolkes som en bekymring for, at læringsmålsstyret undervisning bliver et "overgreb" på elevens "frie vilje". Der er lærere, der i vores interviewsamtaler (baseline) udtrykker bekymring for, om målarbejdet for nogle elever kan betyde at de ikke drives af egen motivation. Lærerne bekymrer sig om de elever, som vil agere ud fra at nu er de opsatte mål nået, så er der ikke grund til at arbejde videre, og som forventer at mål er noget læreren "dikterer" og som eleven "løser". Sådanne bekymringer *kan* tolkes således, at de lærere er bekymrede for, om det er muligt at sætte mål for undervisningen, der kan indoptage de mål, eleverne ønsker at forfølge.

Præstationsmål og mestringsmål

I de datadrevne analyser fandt vi de to dominerende målmetaforer: mål som retning og mål som styring. Disse ækvivalerer i nogen udstrækning den målteoretiske distinktion mellem præstationsmål og mestringsmål. Nyere målteoretikere (Locke & Latham 2006; Rolland 2014) fremhæver, at dikotomien mellem præstationsmål og mestringsmål overser den kompleksitet, som en række studier viser knytter sig til forskellige måltyper og peger i stedet på, at målstrukturer er flersidige og afhænger af fx elevens kobling mellem mål og begrundelser. Studierne viser også, at både lærere og elever kan være præget af forskellige målorienteringer.

På den ene side er der klare paralleller og tråde mellem præstationsmål og mestringsmål og lærernes forståelse af mål som henholdsvis retning og styring, på den anden side er der væsentlige forskelle. Med de målteoretiske briller på ser vi primært to aspekter, som adskiller de to. Præstationsmål henholdsvis mestringsmål knyttes i den målteoretiske litteratur primært an til eleverne. Udgangspunktet er psykologisk, og hensigten er at finde den måltipe, der motiverer eleverne mest og til det bedste resultat. Mål relateres til udbyttet for undervisningen. Selv om nyere målteoretikere tager afstand fra og nuancerer den lineære sammenhæng mellem måltyper og resultat ved at indføje en række modifikatorer som fx elevens fokus på sociale relationer i klasseværelset, ændrer det ikke ved, at mål, når der skelnes mellem præstationsmål og mestringsmål, kobler mål til udbytte.

Heroverfor står lærernes målforståelser som primært didaktisk forankrede. Det vil sige, at lærerne er optagede af hvad mål og forskellige målforståelser gør ved deres undervisning. Retning og styring handler derfor heller ikke udelukkende om, hvad mål gør ved eleverne (herunder om den ene eller den anden måltype motiverer eleverne), men om hvad forskellige målforståelser gør ved undervisningen og dens forskellige aspekter. Som det fremgår af det datadrevne analytiske display er der en sammenhæng mellem målforståelse (målmetaforen) og en række målaspekter. Målaspekterne er i vid udstrækning aspekter ved undervisning: planlægning, evaluering, indhold, undervisningens begrundelse og undervisningsprocessen. I denne forståelse er præstationsmål henholdsvis mestringsmål "blot" aspekter af en mere overordnet didaktisk forståelse af mål. Firkantet sagt sætter præstationsmål og mestringsmål fokus på udbyttet af undervisningen, mens mål som retning og styring er sammenspundet med hele undervisningssituationen. Retfærdigvis skal siges, at det netop er meget firkantet sagt. For nærlæsning vil vise, at mestringsmål netop hænger sammen med fx de opgaver og aktiviteter, der foregår i undervisningen og med fx lærerens begrundelser – og dermed med hele den didaktiske situation. Pointen her er imidlertid, at præstationsmål og mestringsmål ikke er synonyme med lærernes målforståelser, men snarere aspekter herved.

Præstationsorienterede eller mestringsorienterede lærere?

Med mestringsmål og præstationsmål som optik dukker også spørgsmålet om lærernes målorientering op. I den målteoretiske litteratur knyttes præstationsmål og mestringsmål primært an til elevernes udbytte af og motivation for undervisningen (er eleven orienteret mod at præstere eller mod at mestre), men der er også eksisterende viden, der peger på, at lærere i deres lærergerning kan være enten præstationsorienterede eller mestringsorienterede. Mestringsorienterede lærere er lærere, der er optagede af at udvikle deres undervisningskompetence, mens lærere, der er præstationsorienterede er optagede af at vise (eller skjule) deres undervisning for kollegaer. Hvis læreren har en høj forventning om egen kompetence, er det med til at skærme læreren mod et ydre pres. I forhold til vores datadrevne analyser fortolker vi det således, at læreren enten kan være optaget af at præstere i forhold til eksterne krav og forventninger (gøre som læreren forventer andre forventer af ham – herunder at hans elever scorer godt på de indikatorer undervisningen måles på) eller læreren kan være optaget af at udvikle sin undervisning og sin forståelse for faget i et samspil med elever og fagfæller. I interviewsamtalerne fremgår det klart, at de lærere, der oplever og italesætter sig selv som sikre i et fag og godt tilpas i undervisningen, også er de lærere, der forholder sig mest autonomt til de ydre krav; det gælder både de oplevede krav om at bedrive læringsmålsstyret undervisning efter en bestemt skabelon (som kan komme fra både ministeriet og kommunale udviklingsprojekter) og de krav eller fordringer som formuleres til faget i Forenklede Fælles Mål. Når lærerne giver udtryk for mestringsorientering hænger det sammen med en forståelse af mål som retning. Mestringsorientering og retning knytter an til lærerens dansklærer-ethos hhv. matematiklærer-ethos forstået på den måde, at når læreren sætter sin egen fortolkning af faget, skolen og undervisningen som væsentligste rettesnor for de didaktiske valg han træffer, kræver det en stor tillid til egen fortolkning af faget (skolen og undervisningen). På den ene side fremstår disse lærerstemmer stærke og med stor ethos; på den anden side må deres fortolkninger for netop at være stærke, diskuteres og kritiseres i stærke fagfællesskaber. Med udgangspunkt i datamaterialet for denne undersøgelse er det ikke muligt at sige, om det faktisk sker.

Generaliseringsniveau

Målene skal formuleres i klare og præcise udtryk, så det er muligt for pædagoger (og forældre og elever) at forstå målet og vide hvad der præcist sigtes imod (Bobbitt efter Reisby 1971:18) eller: Mål skal formuleres, så de levner plads til lærerens handlings- og beslutningsspillerum (Klafki 2001: 316). Begge disse udsagn handler om målformuleringer i læreplaner. De sigter ikke (i første omgang) på lærerens arbejde med mål for undervisningsforløb eller mål for den enkelte lektion eller aktivitet. Alligevel vedrører både Bobbitt-og Klafki-citatet på hvilket generaliseringsniveau mål bør formuleres. I interviewsamtalerne kredser lærerne også om generaliseringsniveauet for målene. De gør det mht. den konkrete formulering af målene (reflekterer over hvor konkret og præcist målene skal formuleres – dels for at være forståelige for eleverne og dels for ikke at blive en spændetrøje), men de sætter også generaliseringsniveau i relation til et tidsperspektiv: for hvor lange eller korte stræk bør der sættes mål for? Og hvad betyder mål for henholdsvis korte eller lange forløb? De lærere, der giver udtryk for at arbejde med mål for korte forløb – helt ned til mål for den enkelte lektion, giver også udtryk for, at de er optagede af at formulere mål i adfærdstermer og relatere disse til det eleven skal kunne (og skal kunne vise at de kan). Mål på kortere distancer synes i lærernes forståelser at være mere færdighedsorienterede end mål på længere distancer ligesom høj detaljeringsgrad knyttes sammen med styringsmetaforikken.

7.2 Målforståelser i et uddannelsespolitisk perspektiv: Er læreres målforståelser politiske?

Skellet mellem didaktik, politik og forskning er, som vi tidligere har skrevet, en analytisk skelnen. I praksis er mål og kravet om læringsmålsstyret undervisning spændt ud mellem og forankret i alle tre perspektiver. I et politisk perspektiv på skolen er skolen en offentlig institution blandt andre offentlige institutioner, hvor mål og måling indgår som et led i den forandring og styring af hele den offentlige sektor, som er pågået over de sidste 20 år med henblik på at gøre den offentlige sektor mere performance-orienteret. Spørgsmålet er, i hvilken udstrækning dette blik er tydeligt i lærernes målforståelser. Finder vi fx eksempler på, at lærerne oversætter læreplanen til mål for undervisningen på en sådan måde, så disse mål også bidrager til politisk vedtagne kvantitative mål for undervisningen? Eller finder vi eksempler på, at lærerne sætter målarbejdet i klassen i sammenhæng med fx kommunale mål for skolen og det samlede skolevæsen?

I et uddannelsespolitisk perspektiv handler læringsmålsstyret undervisning ikke "bare" om mål i undervisningen, men om måling af undervisningen. Mål og måling fylder som beskrevet meget i interviewsamtalerne, men lærerne fokuserer ikke meget på anvendelsen af disse målinger uden for klassen og slet ikke uden for skolen. I den udstrækning lærerne taler om at anvende resultater af målinger er det i forhold til eleverne og i dialog med forældrene. Der er lærere, der giver udtryk for, at mål og test kan fungerer som legitimation over for forældrene; mål og resultater af test bliver en slags bolværk over for primært forældrenes indblanding i undervisningen ligesom mål og testresultater kan bruges til at vise forældrene, at de er lærere med styr på det (jf. 'præstationsorienterede lærere', side 91). Set i et uddannelsespolitisk perspektiv er lærerens fravær af dokumentation over for ledelsen påfaldende. KORA konkluderer i en nyligt gennemført undersøgelse (Bjørnholt et al 2015), at lærerne primært taler med kollegaer om testresultater. Analysen af vores data synes at bekræfte dette. Lærerne er ikke primært optagede af den "mål-kæde" eller "styringskæde", som mål og evalueringer i klassen indgår i. Som sagt må det understreges at lærerne oplever, at kravet om målstyring presser evaluering og data i retning af det målbare og kvantitative, det testbare og objektive, og de reflekterer over, hvad det betyder for deres

planlægning og gennemførelse af undervisningen, men de synes ikke at reflektere over hvilket større system disse resultater og data er en del af (aggregerede data fra den enkelte elev over lærer til skoleledelse, forvaltning og i sidste ende på nationalt niveau). Lærerne reflekterer ikke eksplicit over, at resultater og data indgår i sammenligninger mellem skoler. Når lærerne bruger ”styring” om mål, lånes styringsbegrebet måske fra den offentlige diskurs om mål, men styring vedrører i vores samtaler med lærerne primært styring af undervisningen i et didaktisk perspektiv og ikke om styring af skolen i et politisk perspektiv.

7.3 Evidente mål?

Når man kigger ned i datamaterialet med evidens-briller på, er det tydeligt at lærerne er optagede af at fortælle om en praksis, hvor de inddrager den nyeste viden. Lærerne refererer gentagne gange til begrebet *synlig læring*, der er hentet fra John Hatties metaanalyser: *Visible learning* (Hattie 2009) og *Synlig læring. For lærere* (Hattie 2013) og fra James Nottingham operationalisering heraf¹⁵. Hatties metaanalyser baserer sig på metastudier af over 50.000 kvantitative undersøgelser. Det sætter, som vist i afsnittet *Er det evident, hvad evidensbaseret undervisning er*, fokus på en bestemt type evidensbaseret uddannelsesforskning samtidig med, at de udarbejdede ”vejvisere til bedre læring” til forveksling ligner andre bud på, hvad der karakteriserer god undervisning (Hattie 2013: 47).

Ideen om *synlig læring* ligger som en fordring i lærernes måde at tale om mål på. Lærerne henviser løst til ”det der Hattie-halløj” og bruger begrebet ”synlig læring”, men uden at komme nærmere ind på enten substansen i begrebet eller hvori deres eventuelle forbehold består. Når lærerne en passant nævner Hattie og synlig læring, kan det være et udtryk for den almenmenneskelige reaktion, der opstår i en interviewsituation: at man gerne vil fremstå som velformuleret, veloplyst og vidende – og Hattie er som sagt en del af den evidensbølge der står højt på den uddannelsespolitiske dagsorden. Det kan være udtryk for en, bevidst eller ubevidst, måde at vise på, at man er ”troværdig”, idet man godt kan tale med om det, der (i hvert fald på nogle måder) er politisk korrekt og den aktuelt bedste viden. På den måde signaleres, at man er opdateret, og at man er en professionel lærer, der er interesseret i løbende at øge den viden, man baserer sin undervisning på. Der er altid en vis magt forbundet med at kunne tale det sprog, som netop magt kommunikerer igennem. Men lærerne taler også om synlig læring som nogle konkrete projekter og indsatser de møder fra især kommunalt hold. Lærerne taler om det som en række principper, der skal implementeres i skolehverdagen.

8. Opsamling: Hvordan forstår lærere mål og hvilken betydning mener de mål har?

Vores udgangspunkt for undersøgelsen var spørgsmålene:

¹⁵ James Nottingham er forfatter til bogen *Nøglen til læring*, der er en omsætning af John Hatties forskning om synlig læring til konkrete metoder for lærerne. Bogen er udkommet på Dafolo, og Nottingham har holdt en række oplæg på danske skoler og i danske kommuner som inspiration til arbejdet med læringsmål.

1. Hvordan forstår lærere mål og læringsmålsstyret undervisning?
2. Hvilken betydning oplever læreren kravet om læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen har for deres praksis – både for deres fag og i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning?

Mål viser sig i både den datadrevne analyse og i den teoretiske perspektivering at være en flydende betegnelse; en flydende betegnelse er netop et begreb (eller tegn), hvis betydning ikke er entydigt fastlagt, og som forskellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde, betydningstilskrive og definere. Mål som begreb tager farve af den kontekst, som det indgår i. Gennem interviewsamtaler med lærere før og efter de har deltaget i demonstrationsskoleprojektet *Digitalt understøttede læringsmål* har vi søgt at få indsigt i, hvordan lærere forstår mål.

Fælles Mål og Forenklede Fælles Mål er forsøg på at udarbejde læreplaner, der kan fungere som læringsmål. Læringsmål betyder i den politiske kontekst, hvori læreplanerne er udarbejdet, mål for, hvad eleverne skal opnå. Folkeskolereformen fra 2014 er blandt andet drevet af et politisk ønske om læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen. Som led i disse bestræbelser har Fælles Mål undergået en forandring til Forenklede Fælles Mål, som skulle gøre det lettere for lærerne at arbejde læringsmålsstyret. Uddannelsespolitisk er begrebet "læringsmål" indlejret i bestræbelserne på effektivisering og omlægning af den offentlige sektor, der er pågået over de sidste godt 20 år. Der er nu opsat resultatmål for skolen, så samfundet på den måde, kan få indsigt i, i hvilken udstrækning målene nås. Resultatmålene måles gennem to centrale måleinstrumenter: nationale test i dansk og matematik og en national trivselsmåling¹⁶.

Et er, hvad der ligger bag de politiske målsætninger for skolen. Men hvad forstår lærerne ved mål og målstyring? Og hvad forestiller de sig og oplever mål og forventningen om læringsmålsstyret undervisning gør ved deres praksis? Lærernes målforståelser knytter sig helt primært til forståelsen af hvad mål gør i og ved undervisningen. I vores datadrevne analyse fremstår metaforerne *retning* og *styring* som helt centrale for lærernes målforståelser. Metaforerne er yderpunkter, som målforståelserne er spændt ud imellem. Forståelserne er ikke knyttet til personer, men til situationer. Det betyder, at en lærer godt i en sammenhæng kan forstå og gøre mål retningsorienteret, mens han i en anden sammenhæng kan forstå og gøre mål styringsorienteret, fx afhængig af oplevelsen af faglig sikkerhed henholdsvis faglig usikkerhed og afhængig af hvilket område af faget, der arbejdes med. Lærernes målforståelser er desuden karakteriseret ved en række såkaldte målaspekter, det vil sige aspekter af lærernes praksis, hvori de forskellige målforståelser bliver særligt synlige. Og omvendt. Det vil sige, at lærerne giver udtryk for, at når man (enten læreren eller andre) ændrer på et aspekt, vil det også øve indflydelse på målforståelsen. Fx vil et øget fokus på test og summativ evaluering presse målforståelse mod styring.

Og netop evaluering opleves som et af de helt centrale målaspekter. Lærerne oplever på tværs af målforståelser et øget pres på at kunne dokumentere elevernes udbytte af undervisningen. Det er kun få af lærerne, der reflekterer over, hvem udbyttet skal dokumenteres over for. Når lærerne taler om den kommunikationssituation, som mål og evaluering indgår i, er det primært i kommunikationen med forældrene. Vi hæfter os ved, at lærerne oplever et dokumentationspres, der presser deres evalueringsformer i retning af test og "objektive" evalueringer, uden at de mere præcist sætter ord på, hvor

¹⁶ Se mere om disse på <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Trivselsmaaling>.

dette pres stammer fra, hvorfor det optræder i deres hverdag og hvordan de håndterer presset. Presset opleves som et pres "udefra" ind på skolen og undervisningen. Evaluering kobles sammen med måling. Ingen af lærerne omtaler de opstillede resultatmål for skolen, og ingen af lærerne taler om hvilke evalueringsdata, der leveres til skoleledelsen eller videre til forvaltningen. Lærernes brug af styringsmetaforen adresserer ikke primært styringen af skolen, men forstås som styring af undervisningen, og det, der bekymrer lærerne, er deres oplevelse af tab af didaktisk spontanitet og frihed i undervisningen.

Vi identificerer en række bevægelser mellem de to interviewrunder. Bevægelserne er ikke udtryk for, hvordan interventionen har virket og kan ikke sættes i et årsags-virkningsforhold til denne. Omvendt har informanternes deltagelse i demonstrationsskoleprojektet og deres erfaringer med Målpils-arbejdet betydning for deres målforståelser og fortolkninger af betydningen af læringsmålsstyret undervisning. Helt centralt står lærernes oplevelse af, at arbejdet med læringsmål kræver et stort differentieringsarbejde. Lærerne tolker især differentiering som elevdifferentiering, og fokuserer på hvilken udfordring det er at håndtere differentiering på elevniveau.

Når lærerne taler om læringsmål, taler de udelukkende om faglige mål. De skelner på tværs af målforståelser mellem faglige mål og "alt det andet". De taler om dannelse og elevernes sociale trivsel som væsentlige pejlemærker, der kan tabes af syne i arbejdet med læringsmål og læringsmålsstyret undervisning. Som det fremgår af det analytiske display, der er udarbejdet på baggrund af de datadrevne analyser, er det vanskeligt for lærerne at konkretisere hvad mål er mål for i en retningsmetaforik. Når en lærer siger: *... min tanke er, at vi skal passe på med at sætte mål op for alting. Sådan nogle ting, som vi ikke kan måle, er jo ting som dannelse og samarbejde og nogle af de humane hippe-agtige ting, som man ikke lige kan måle* (Lærer, endline) rammer han et mønster som er genkommende i interviewsamtalerne: man kan ikke sætte mål for dannelse – og dannelse og det faglige fremstår ikke som noget, der går hånd i hånd, men som to spor. Der opstår en spænding mellem at passe på med at sætte mål op for alting, og en idé om, at man må formulere mål som en retning for det, der er vigtigt at beskæftige sig med. Man kan spørge: Hvad er faren ved *ikke* at sætte mål op, fx for elevernes *dannelse og samarbejde*? Stovgaard, Svarstad & Kabel (2014) konkluderer, at de deltagende lærere oplever at "andre aspekter" bliver glemt i fokus på mål, fx "elevernes optagethed og ikke direkte faglige mål såsom at kunne samarbejde" (Stovgaard, Svarstad & Kabel 2014), se side 5¹⁷.

Når man kigger på vores datadrevne analyser af interviewene med målteoretiske briller, er det tydeligt, at det undervisningsteknologiske blik i vid udstrækning kan forklare forståelsen af mål som styring. I det undervisningsteknologiske perspektiv er mål objektive, specifikke og formuleret i adfærdstermer. Målene angiver elevens terminaladfærd, dvs. den adfærdsændring, som undervisningen skal afstedkomme hos eleven. Og denne sikkerhed kan kun nås, hvis vi kan konstatere at forandringen er foregået. Derfor spiller

¹⁷ I forbindelse med projektet *Digitalt understøttede læringsmål* holdt Tomas Højgaard (DPU) et oplæg på Kick off-konferencen (Odense 8.1.15), hvori han skelnede mellem *dannelsesfælden* og *færdighedsfælden*. En af hans pointer var, at når det drejer sig om arbejdet med mål, er der to oplagte 'fælder', som man skal være opmærksom på. Den ene er færdighedsfælden. Det vil sige, at man fokuserer al energi og al undervisning på målbare mål. Færdigheder er lettere og hurtigere at måle, derfor forføres man selv som lærer og sine elever til arbejdet med færdigheder. Dannelsesfælden handler om, at blot man siger "dannelse" frigør man sig fra diskussion af, hvad der er vigtigt i undervisningen.

test en væsentlig rolle i denne forståelse. De undervisningsteknologiske begrundelser for mål er at systematisk opbyggede undervisningsforløb, der sigter mod specifikke mål, vil øge indlæringseffekten. Præmissen synes at være, at jo mere detaljeret man kan planlægge undervisningen og formulere målene, jo større er sandsynligheden for at undervisningen virker. Når lærerne taler om små mål, konkrete mål, specifikke mål, præcise mål og snævre mål, at nå målene step-by-step og om at tjekke op på om eleverne har nået målene, så trækker denne forståelse på en didaktisk tænkning, der især blev formuleret af amerikanske curriculumsforskere omkring midten af 1900-tallet.

Eisners begreb om ekspressive mål, der ikke beskriver hvilken adfærd eleven skal opnå, men beskriver et uddannelsesmæssigt møde, synes at kunne favne en del af det, vi i den datadrevne analyse har identificeret som mål som retning. Når lærerne taler om mål som retning, taler de om accepterede mål, om mål som en vision for undervisningen, og om at mål begrunder undervisningen. At begrunde undervisning betyder her at mål giver undervisningen retning og ikke, Klafki in mente, at alle andre elementer i undervisningen kan deduceres fra målene. Hele metaforikken om mål som retning synes at tage afsæt i en dannelsesteoretisk tradition, hvor undervisning forstås som et møde, hvis udkomme ikke kan fastlægges præcist på forhånd.

I nyere målteorier udgør præstationsmål og mestringsmål de centrale måltyper, som adskillige studier undersøger effekten af. Overordnet er der enighed i litteraturen om, at præstationsmål er hæmmende for effektiv læring, mens mestringsmål og mestringsorienterede klasserumskulturer øger elevernes udbytte af undervisningen. Der er knyttet en række modifikatorer til de to typer af mål; modifikatorer, der henholdsvis øger eller forringer effekten af målene. Især modifikatorerne der knyttes til effekten af mestringsmål minder om en række didaktiske elementer (udfordrende opgaver, passende støtte osv.). Kigger man med disse briller ned i vores datamateriale og fortolkningen heraf, kan præstationsmål og mestringsmål ses som aspekter ved de to målmetaforer; aspekter, der især fokuserer på elevens motivation og mulige udbytte ved brug af forskellige målstrukturer i undervisningen og klasserummet.

Når lærerne taler om mål, gør de det med afsæt i og inden for en almindelig didaktisk kontekst. Mål opfattes i nogen udstrækning som et overbegreb, der kan specificeres til forskellige typer af mål og mål for forskellige felter. Lærerne bruger mål med en række specificerende præfikser, fx sociale mål, faglige mål, børnemål, forældremål, undervisningsmål, elevmål afhængigt af situation og funktion. For nogle lærere opfattes læringsmål pragmatisk som et andet ord for det, de i forvejen gør med mål, mens det for andre lærere mere tydeligt konnoterer måling.

I EVA's undersøgelser fra henholdsvis 2012 og 2015 efterlyses en mere klar forståelse hos lærerne af, hvad mål er. I undersøgelsen fra 2012 konkluderes, at begrebet "mål" giver lærerne mange forskellige associationer og efterlyser en klarere (og mere entydig) forståelse hos lærerne. Det er en undersøgelse og en efterlysning, der fokuserer på, i hvilken udstrækning, der er sammenfald mellem den politiske betydning af læringsmål, som tilstræbes operationaliseret i Fælles Mål og siden Forenklede Fælles Mål, og lærernes forståelse. Udgangspunktet for sådan en undersøgelse er en evaluering af i hvilken udstrækning den tilstræbte forståelse og tænkning er implementeret vellykket. Skåret helt ud i pap kan man sige, at EVA's evalueringer forsøger at besvare spørgsmålet: Bruger lærerne Fælles Mål henholdsvis Forenklede Fælles Mål som læringsmål – vel at mærke i én bestemt betydning af begrebet læringsmål (som vi bl.a. finder i de vejledende tekster til Forenklede Fælles Mål på EMU). Vi er optagede af at undersøge, hvordan lærerne forstår mål i en given kulturel og social kontekst. Det ligger i den kvalitative undersøgelses "natur", at vi

leder efter forskellige kvaliteter i informanternes forståelser, og som vi har understreget i forbindelse med de datadrevne analyser, er det ikke meningen at finde én bestemt målforståelse. Undersøgelsen bidrager derimod med en indsigt i hvordan lærere forstår mål. Disse forståelser er destilleret til to centrale målmetaforikker, som hver er båret af en række centrale målaspekter. Målforståelser og hvilke målaspekter, der er fremtrædende er situativt afhængigt af hvem der sætter mål for hvem hvorfor hvordan og i hvilken sammenhæng. Undersøgelsen peger på, at der er brug for forskelligartede målforståelser. Det er vigtigt for læreren at vide, hvad forskellige typer af mål kan (og ikke kan) og på hvilken måde forskellige typer af mål kan indgå i lærerens didaktiske repertoire. Det betyder også, at en lærer ikke har en bestemt målforståelse, men at læreren i forskellige situationer operer med forskellige målforståelser.

8.1. De tomme pladser

De to displays som samler de datadrevne analyser, se side 44 og side 66, afslører to tomme pladser i forståelsen af mål som retning. Det første tomme felt vedrører det, vi har kaldt "konteksten". I interviewsamtalerne knyttes en styringsorienteret målforståelse sammen med brugen af mål i forskellige kontekster. Mål tjener en central funktion som kommunikationsmiddel især i forhold til forældre, men også i elevsamtaler. Mål og ikke mindst målingen af målopfyldelsen bliver en måde at tale sammen på i disse kommunikationssituationer. En lærer fortæller, at hun er nærmest misundelig på sin matematikkollega, som kan sidde til forældresamtalen med resultatet af test af elevernes matematikfærdigheder. I den retningsorienterede målforståelse fokuseres ikke på, hvilken funktion mål har i forskellige kommunikationssituationer. Det hænger formentlig sammen med, at mål i denne forståelse er knyttet tættere til lærerens og elevernes samarbejde om undervisningen (mere end til interesse for udbyttet af undervisningen). Det kan imidlertid synes problematisk hvis ikke også mål som retning kommunikerer til forældre (og andre aktører i og uden for skolen). At kommunikere mål som retning kan være en invitation til at diskutere fag og formål (frem for at bevise).

Det andet tomme felt i retningsmetaforikken er 'hvad der måles'. Mens en styringsorienteret målforståelse peger på færdigheder, træning og faglige mål som det, der kan og skal måles, peges der ikke eksplicit på, hvad der overhovedet kan måles i den retningsorienterede målforståelse. Det er klart at der er en rum mængde "alt det andet", som lærerne finder væsentligt i undervisningen og i skolen. Nogle lærere taler om dannelsen som noget abstrakt, der ligger uden for samtalen om mål. Spørgsmålet er, om dette er en svaghed ved denne målforståelse? Den samfundsmæssige præstationskultur betyder, at samfundet værdsætter det, der kan måles (Biesta 2011: 13). Hvis man forstår dette som en konstatering, er der grundlæggende to måder at reagere på: enten at afvise at måle overhovedet (spørgsmålet er om det er realistisk) – eller at forsøge at sætte mål for det, man finder vigtigt. Det betyder ikke nødvendigvis, at man skal objektivere alle områder af undervisningen og skolen, men at man omvendt må forsøge at formulere, hvordan meningsfulde mål og evaluering kunne se ud. Ved forelæsningsrækken *Dannelse – moral – demokrati* på SDU (2012) lagde Dietrich Benner op til diskussion af, hvorvidt man kunne og skulle måle fx elevens moralske eller demokratiske kompetence: *Kan der udvikles testopgaver, som registrerer etisk kompetence differentieret efter moralsk elementær viden, moralsk vurderings- og moralsk handlingskompetence samt med hensyn til en reflekteret omgang med faktiske forhold iht. den egne moral, fremmede moraler samt moral i det offentlige rum?* (Benner 2012: 33/37) og med følgende opgavekompleks som et alternativ til objektive test:

Opgavekompleks "Moralsk rejse"

Forestil dig, du har en kæreste, der forlanger af dig, at du skal afbryde kontakten til dine venner og bekendte, og koncentrere din tid og dine interesser på parforholdet. Du vil ikke miste din kæreste, men vil samtidig leve i et parforhold, hvor der også er plads til venskaber med andre mennesker.

Herom taler du med flere familiemedlemmer, der hver især står for forskellige moralske opfattelser (A-C):

Bedstemorens moral: bedstemoren synes, at du burde indrette alle dine venskaber efter den person, du vælger som dit livs centrum, og at du derfor fremover kun må stræbe efter og pleje venskaber, som din kæreste er en del af.

Farens moral: Faren mener, at troskab i et parforhold ikke forlanger, at alle andre venskaber afbrydes, men at disse skal leves og videreudvikles på en måde, der altid tydeligt viser, hvilken person der er dit livs centrum.

Morens moral: Din mor mener, at du ikke skal binde dig for tidligt, men skal udvikle og vedligeholder relationer til mange forskellige mennesker, uden at du derfor skal have et enkelt centrum i dit liv.

Med hvilke argumenter fra moral A-C kan du overbevise din kæreste om, at venskaber til andre mennesker ved siden af parforholdet giver mening for jer begge?

Formuler dine argumenter til din kæreste på grundlag af moralerne 1-3, som du synes passende hertil.

"Jeg vil ikke miste dig. Men jeg vil hellere ikke opgive mine venskaber uden for vores parforhold, og synes heller ikke dette ville give mening, fordi..."

Figur 6. Benner, D. (SDU, 9.5.2012)

Vi mener, at dette er et relevant spørgsmål at gå ud af undersøgelsen af læreres målforståelser med: Hvad vil vi med skolen? Hvad skal vi sætte mål for, hvordan vil vi evaluere mål og hvad vil vi bruge sådanne evalueringer til? Når lærerne fokuserer på mål i en didaktiske og undervisningsmæssig sammenhæng, kan det tolkes som udtryk for en central professionsbevidsthed, fordi lærerne er optagede af deres kerneydelse: undervisning. De betragter primært mål som et anliggende inden for skolen – også selv om de mærker et stigende pres for at gøre mål på en bestemt måde. Hvad betyder det for skolen og undervisningen i fagene, at der nu er opstillet resultatmål for skolen? At mål også *indgår i og angår* anliggender uden for skolen. Mål er kommunikationsmiddel i andre arenaer, og bruges bl.a. som måling af skolen. Hvad betyder det, når disse resultatmål måles ved hjælp af måleredskaberne nationale test og national trivselsmåling? De nationale test er udsat for en række kritiske angreb, som vi ikke vil diskutere her, men blot pege på, at de nationale test i deres nuværende form kun tester et lille område inden for henholdsvis matematik og dansk. Det er således relevant at spørge: måler vi det, vi værdsætter?

8.2 Mål er!

Vores undersøgelse har været drevet af nysgerrighed efter at forstå, hvordan lærere forstår mål og hvilken betydning de tillægger mål. Derfor indledte vi med et spørgsmålstegn efter mål. I den aktuelle debat om mål som den foregår fx på folkeskolen.dk, twitter, i fagblade og dagblade kan man ind imellem få fornemmelsen af, at nogen er helt imod mål¹⁸. I vores undersøgelse møder vi hverken teoretisk eller

¹⁸ PS (marts 2016): Siden vi har gennemført vores undersøgelse af læreres målforståelser, er diskussionen af hvad læringsmål er eller skal være atter blusset op sammen med en diskussion af, hvad sammenhængen mellem (uddannelses)politik og uddannelsesforskning er og bør være. Det aktualiserer så at sige bare vores undersøgelse. Vi er (i denne undersøgelse) ikke interesserede i, hvad læringsmål faktisk er, hvor de stammer fra eller om der er forskningsmæssigt belæg for at hævde at læringsmål "virker" (Skovmand 2016). Vi er heller ikke interesserede i at vurdere, om lærerne forstår læringsmål "rigtigt" (EVA 2012; EVA 2015). Vi er udelukkende interesserede i at få indblik i, hvordan lærerne forstår og tænker (lærings)mål, fordi vi antager, at denne forståelse har betydning for det, der kommer til at foregå i klasserummet – hvordan gør de mål.

empirisk nogen, der siger, at der ikke skal være mål med undervisningen. Det helt afgørende er hvilken forståelse og mening mål tilskrives. Der er stor forskel på mål som retning og mål som styring, på mål i et pædagogisk didaktisk perspektiv og mål i et aktuelt uddannelsespolitisk perspektiv. Med afsæt i undersøgelsens karakteristik af lærernes forståelser af mål som retning og styring og deres oplevelser af, hvad mål og læringsmålsstyring gør ved undervisningen kan destilleres en række centrale spørgsmål vedrørende mål, som også fremadrettet kan bidrage til at kvalificere målforståelser, måldiskurser og måldiskussioner:

- Hvorfor arbejde med mål? Didaktisk orientering – kvalificering af undervisningen – eller for at kunne måle og sammenligne – effekter og målingsstyring? Begge dele?
- Hvem formulerer målene? Eller hvem formulerer hvilke mål? Ministerium, lærerteam, den enkelte lærer? For eller med eleverne?
- Hvor detaljeret er målene formuleret? Er mål generelle, retningsgivende og fortolkningsåbne eller er de detaljerede, specifikke og i princippet lukkede for fortolkning? Er mål beskrivelser af terminaladfærd eller initiale rammer? Hvad er passende detaljeringsgrad i hvilke sammenhænge?
- Hvad formuleres mål for? Færdigheder, viden, kompetencer? Kun faglige mål eller mål for alle væsentlige områder og forhold i og ved undervisningen og skolen?
- Hvordan arbejde med mål? Mål som objektive, sammenlignelige, instruktive eller som emergerende, fleksible, ekspressive?
- Hvordan og i hvilken udstrækning indgår målene i andre systemer – herunder i kommunikation med hvem? Hvordan er sammenhængen mellem klasserummet og samfundet?
- Hvordan evaluere mål?

Bilag I, Interviewguide

Udgangspunkt: et kvalitativt semistruktureret interview. Interviewet er individuelt og foregår umiddelbart efter observeret undervisning. I guiden er formuleret nogle overordnede temaer med tilhørende spørgsmål. Temaerne er tænkt som fokuspunkter for interviewsamtalen, der kan understøttes af spørgsmålene, hvis informationerne ikke "kommer af sig selv", og del-spørgsmålene kan tage nogle andre former/retninger afhængigt af hvad der skete i den observerede undervisning. Det er hensigten af have en åben og nysgerrig interviewsamtale omkring lærernes erfaringer med brug af mål i undervisningen.

Interviewguiden er udviklet i forskningsfællesskabet i forbindelse med baseline-interviews og med få modifikationer genbrugt i endline-interviews.

Temaer	Interviewspørgsmål
--------	--------------------

Brug af mål i planlægning, gennemførelse og evaluering

Spørgsmålene stilles i relation til observeret undervisning

Hvad tænker du om den lektion vi netop har observeret?

Hvilket større forløb er den lektion vi lige har observeret en del af? [hvor er du/I henne i forløbet - begyndelse, midte, slutning]

Hvad ville du gerne opnå? Havde du formuleret mål for elevernes læring? Kan du give et eksempel?

Hvad tror du eleverne fik ud af undervisningen? Hvordan kan du "se" det? [tegn]

Hvordan og hvornår havde du forberedt dig til denne lektion? [inddrag evt. undervisningsplanen i samtalen + spørg til læremidler mm.]

Foretog du ændringer i løbet af lektionen som ikke var planlagt inden? Hvorfor?

Hvilke tanker gør du dig – her efterfølgende - om den måde du havde planlagt lektionen på? Var der noget du gerne ville have gjort anderledes? Var der noget du gerne ville have gjort anderledes i gennemførelsen?

Her spørges til lærerens planlægning og undervisning generelt

Hvad synes du er vigtigt at have med i overvejelserne når du **planlægger**?

Opfølgende spørgsmål: Planlægning af undervisning kan have mange udgangspunkter - et emne, elevernes eksisterende kendskab, nysgerrighed, aktualitet, osv. Tænk tilbage på det sidste forløb du planlagde. Hvis mål indgik i din planlægning, hvordan skete det så?

Og mere generelt: Hvordan forstår du mål? Prøv kort at beskrive hvad et mål er for dig - gerne via et eksempel.

Hvis læreren ikke bruger mål i planlægningen eller undervisningen så spørg til hvorfor?

Hvordan indgår FM i dit målarbejde?

Hvordan indgår tidsperspektivet i målsætningsarbejdet? Målsætning for længere stræk eller på lektionsniveau?

Hvordan bruger du mål i undervisningen?
(gennemførelse). Hvilke funktioner tjener mål i din undervisning? Inddrages eleverne i at formulere mål? Synliggør du målene for eleverne?

Hvordan **evaluerer** du - enten undervejs i et forløb eller ved afslutningen af et forløb? (Igen: tænk tilbage på det sidste forløb du har gennemført: hvordan evaluerede du forløbet? osv.)

Sammenhængen mellem mål og evaluering

Nu har vi talt om hvordan du arbejder med mål i [dansk/matematik]. Arbejder du med mål andre fag - foregår det på samme måde? Forskelle/ligheder mellem brug af mål/arbejdet med målsætning i forskellige fag.

Forskel på brug af mål i forskellige fag

LMSU set i relation til lærerens daglige praksis	Hvordan tænker du om den undervisning vi lige har observeret i forhold til LMSU? [fx krav om differentierede læringsmål]
Først i forhold til observeret undervisning	Hvordan skal/kan den ændres for at være mere i overensstemmelse med LMSU?
	Hvilke betydninger vil det få for din planlægning? Og evaluering?
... og dernæst generelt	Hvad vil det kræve af dig?
	Hvordan tænker du at din lærergerning generelt vil blive påvirket af LMSU?
	Hvad ser du som potentialerne ved LMSU?
	Hvad ser du som udfordringer ved LMSU?
Forventninger til deltagelse i projektet	Prøv at forestille dig at en kollega spørger til din deltagelse i projektet "Digitalt understøttede læringsmål". Hvordan vil du beskrive dets formål for hende?
	Hvordan vil du beskrive dine forventninger til dit udbytte af at deltage i projektet for hende?
Vej ind i og med lærerjobbet	Spørg til uddannelse og antal år som lærer med/uden uddannelse

Bilag II, Kodningsskema

Transskriberet interview	Meningskondensering	Temaer/ mønstre	Hypoteser og fortolkning
Interviewteksten klippet op i mindre bidder bestemt af et sammenhængende indhold. Hele teksten er bibeholdt i sin helhed.	I meningskondenseringen trækkes informantens udtrykte meninger sammen til korte formuleringer (Kvale 1997:190).	Der er ikke tale om "kodning" i mere formalistisk forstand, men nærmere det, Kvale beskriver således: <i>Koder er nøgleord, som anvendes på tekstsegmenter med henblik på at identificere dem senere og eventuelt sammenligne, kontrastere og tælle op, hvor fremtrædende noget er</i> (Tanggaard & Brinkmann 2010:47). Kodning af materialet er et skridt på vej mod identificering af mønstre (Kvale 1997: 201). Koder kan være datadrevne eller begrebsdrevne (Tanggaard & Brinkmann 2010:47); vi arbejder med datadrevne koder i denne analyse.	Fortolkning af interviewsekvens – kan være hypoteser, metaforer, sammenligninger.

Figur-oversigt:

Figur 1. Eksisterende viden om læreres målforståelser (oversigt).....	7
Figur 2. Læreres målforståelser I.....	47
Figur 3. Læreres målforståelser II.....	69
Figur 3. Oversigt over funktioner som adfærdsmål tillægges - efter Reisby 1971: 76-77	76
Figur 4. Kort sammenfatning af indvendinger og kritik som er fremført af pædagoger som MacDonald (1965, 1970), Atkin (1968) og Eisner (1967, 1969) efter Reisby 1971: 87-88	77
Figur 5. Oversigt over den type begrundelser, der knytter sig til forskellige målopfyldelsestyper (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis 2014: 159).....	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Figur 6. Typer af evidens	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Figur 7. Benner, D. (SDU, 9.5.2012).....	100

Bibliografi

Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. (27. 9 2013). Hentet fra Undervisningsministeriet:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Okt/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Benner, D. (A.von Oettingen) (2012). *Dannelse - Moral - Demokrati. Om pædagogisk, etiske og politiske tænke- og handleformers egenlogik.* Forelæsning ved Syddansk Universitet. Præsentation kan hentes her: <http://slideplayer.dk/slide/2324386/>

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

Bjørnholt, B.; S. Boye; L.H. Flarup & K. Lemvig (2015). Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole, *KORA*, Tema nr. 2, 2015

Bjørnholt, B. (2015). Lærere og skoleledere har fokus på nye mål, i: *KORA*, Tema nr. 2, 2015

Bobbitt, F. (1924). The New Technique of Curriculum-making, in: *The Elementary School Journal*, 75 (45-54)

Brinkmann, S & L. Tanggaard (red.) (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag

Christensen, J. H., & Pallesen, A. D. (02. 11 2015). *Bekymrede lærere: Nyt bedømmelsessystem er karakterer ind ad bagvejen.* Hentet fra <http://www.dr.dk/nyheder/regionale/hovedstadsomraadet/bekymrede-laerere-nyt-bedoemmelsessystem-er-karakterer-ind-ad>

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review, in: *Annual Review of Psychology*, 51 (171-200)

Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum.* Chicago: University of Chicago.

Dewey, J. (2005). *Democracy and Education.* Delhi: Aakar Books.

Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools. The Selected Works of Elliot Eisner.* Routledge.

Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?, in: *The encyclopedia of informal education.* Kan hentes på www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm .

- 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.
- Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. I G. Thomas, & R. Pring (Red.), *Evidence-based practice in education* (s. 133-149). Berkshire: Open University Press.
- Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik : hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*, s. 7-23.
- Hargreaves, A. (2013). Professional Capital and the Future of Teaching. I T. Seddon, & J. S. Levin (Red.), *World Yearbook of Education 2013 Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (s. 290-310). Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Lærerens verden. Indføring i almen didaktik*. (2. udgave udg.). Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kær, R. U., & Binderup, T. (2015). Læringsmålstyret undervisning og databaseret dialog. *KVAN*(101), s. 47-57.
- Mager, R.F. (1970). *Målsætning i undervisningen. En bog for undervisere. En programmeret gennemgang af målbeskrivelsens betydning og dens udformning*. Horsens: Gyldendal
- Larsen, C. A. (2002). Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I E. Jensen (Red.), *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen* (s. 18-38). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- LBK nr 521 af 27/05/2013 . (26. 9 2013). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631>

Locke, E. A. & G.P. Latham (2006). New Directions in Goal-Setting Theory, in: *Current directions in psychological Science*, vol. 15, nr. 5 (265-268)

Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål. (9. 9 2013). Hentet fra Folkeskolen.dk:
<http://www.folkeskolen.dk/~8/4/faelles-maal-anbefaling-fra-mastergruppe.pdf>

Nielsen, N. G. (2007). Mål. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & F. Ø. Andersen (Red.), *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (s. 96-120). Gyldendal.

Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D., & Bazerman, M. H. (2009). *Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Over-Prescribing Goal Setting*. Harvard Business School.

Rahbek, L.; Kvols, A.M. & Hviberg, C. (2009). Standardiserede test og evalueringer i folkeskolen. Danske læreres erfaringer, i: *Bedre skole*, nr. 2, 2009

Rambøll. (2014a). *Forskningskortlægning. Læseforståelse og faglige læsekompetencer*. Undervisningsministeriet.

Rambøll. (2014b). *Forskningskortlægning. Matematik ((Mathematical literacy)*. Undervisningsministeriet.

Rasch-Christensen, A. (2015). Mål for elevers læring. *KVAN*(101), s. 7-15.

Reisby, K. (1974). *Formulering af undervisningsmål*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Rolland, R.G. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review, in: *Review of Educational Research* (396-435)

Sahlberg, Pasi (2015). GERM (<http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>)

Seijts, G.; G.P. Latham; K.Tasa & B.W. Latham (2004). Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of Two Different Yet Related, in: *The Academy of Management Journal*, Vol. 47, nr. 2 (227-239)

Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenklede Fælles Mål?* Latvia: Hans Reitzels Forlag

Stovgaard, M; L.K. Svarstad & K. Kabel (2014). *Faglig målsætning i skolen - et narrativt review med dansk og engelsk som case*. Læringsløft 2020 - følgeforskning , februar 2014

Striib, A. (1997). *Undervisning*. Århus: Forlaget Klim.

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Gyldendal Akademisk

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.W. (1977). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag

Undervisningsministeriet. (2010). *Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring*.
Undervisningsministeriet i samarbejde med Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, ,
49:3 Økonomi- og Erhvervsministeriet og Kulturministeriet.

UVM 2014: *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning*. Kan hentes på www.emu.dk

Vansteenkiste, M.; W. Lens; A.J. Elliot; B. Soenens & A. Mouratidis (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Towards a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals, in: *Educational Psychologist* (49:3) (153-174).