

NOTAT

29. april 2016

Fælles Mål i folkeskolen

Foranlediget af Keld Skovmands bog *Uden mål og med - forenkledede Fælles Mål?*

Jens Rasmussen og Andreas Rasch-Christensen

Keld Skovmands bog *Uden mål og med - forenkledede Fælles Mål?* (Skovmand, 2016) har givet anledning til en debat ikke alene om de konkrete Fælles Mål, deres antal og udformning, men også om betimeligheden af læringsmål og læringsmålstyret undervisning.

Udarbejdelsen af en ny læreplan for folkeskolens fag – i Danmark kaldet *De forenkledede fælles mål* – er i mange henseender et pragmatisk projekt. Man ser på udfordringer ved de eksisterende læreplaner, som de er blevet evalueret og undersøgt nationalt, man inddrager erfaringer fra andre lande, og man inddrager forskning, der belyser, hvordan læreplaner bedst muligt kan fremme elevernes læring. Endelig indgår der også politiske ønsker, synspunkter og ideer.

Udviklingen af en ny læreplan og nye Fælles Mål foregår ikke i et nationalt tomrum, men i et mangefacetteret samspil mellem nationale ønsker og behov, internationale perspektiver, forskningsviden og hensyn til praksisanvendelse. De nye forenkledede Fælles Mål er præcis udfoldet i et samspil mellem sådanne flere til forhold.

Lektor Keld Skovmand påstår i sin bog, at det hele – læringsmål og læringsmålstyret undervisning – er opfundet uden belæg i forskning og uden lodig inddragelse af andre landes læreplaner. Det er lige som en lang række andre påstande ikke rigtigt. Bogen fremsætter en række påstande, som vi i det notat vil kommentere og for en dels vedkommende afvise.

Forfatterne til dette notat sad i den mastergruppe, der udviklede masteren for nye forenkledede Fælles Mål og også i den tremandgruppe af forskere, der sammen med repræsentanter for undervisningsministeriet superviserede de faglige ekspertgrupper, der udarbejdede de nye Fælles Mål for fagene. Vores kommentarer til og kritik af Skovmands bog tager afsæt i denne mastergruppes kommissorium, beslutninger og anbefalinger (se bilag d).

Skovmand fremsætter følgende overordnede påstande:

- Begrebet læringsmålstyret undervisning er en dansk opfindelse.
- Der er ikke belæg i forskningen nationalt eller internationalt for læringsmålstyret undervisning.
- Fælles Mål er ikke forenklet, der er et uendeligt stort antal læringsmål, iflg. Skovmand 3.990.

Ingen af disse påstande er sande.

Læringsmålstyret undervisning indgår sammen med en række andre elementer i en international reform bevægelse, der har stået på siden sidste halvdel af 1990'erne. Indførelsen af læringsmål i Danmark sker på linje med tilsvarende udviklinger i en lang række andre lande. Hvert land udfærdiger dog læringsmål forskelligt alt afhængig af erkendte nationale udfordringer, traditioner og problemstillinger, der har vist sig ved tidligere læreplaner og mål, iagttagelse af internationale

bestræbelser og forskning på området. I Danmark er det forligskredsen bag folkeskolereformen, der i 'aftaleteksten' slår fast, at de nye Fælles Mål skal være læringsmål.

Der er stærk evidens for at de elementer, der definerer læringsmålstyret undervisning virker særdeles godt, i henseende til elevernes faglige udbytte og læring. Det gælder fastlæggelse af specifikke, transparente og udfordrende mål, som gør det tydeligt for både lærere og elever, hvor de undervisningsmæssige bestræbelser skal føre dem hen, løbende diagnostisk vurdering af elevernes forudsætninger, løbende evaluering for læring (formativ vurdering) og feedback.

Egentlig er det meningsløst, måske nærmest absurd, at gøre det samlede antal mål til et problem i sig selv. Ingen lærer vil jo skulle forholde sig til alle skolens mål, men kun målene i de fag han eller hun faktisk underviser i. Hertil kommer, at det samlede antal mål omhandler et tiårigt forløb, der inkluderer valgfag, så heller ikke alle elever møder det samlede antal mål. Fælles Mål består af 221 kompetencemål, der nås gennem 866 færdigheds-/vidensmål, ikke som Skovmand påstår 3.990 (se bilag b). For dansk, som er det fag, hvor der er flest mål, ser antallet sådan ud:

Kompetencemål	f/v-mål
Efter 2. (1-2): 4	22
Efter 4. (3-4): 4	22
Efter 6. (5-6): 4	22
Efter 9. (7-9): 4	22
I alt	88

Det afgørende for lærere og elever er ikke det samlede antal mål i Fælles Mål, men hvor mange mål, der skal arbejdes med i de enkelte fag. Med et skoleår på ca. 10 måneder, når ferier fratrækkes, er 22 mål for de toårige trin ca. ét færdigheds-/vidensmål om måneden, lidt færre, når perioden strækker sig over tre år. En anderledes kritik eller bekymring kunne med rette gå på, om eleverne med så få mål sikres tilstrækkelig faglig bredde.

I det følgende kommenterer vi udsagnene i Skovmands bog i kronologisk rækkefølge. Bogen indeholder fejl, misforståelser og metodisk uklarhed.

Kommentarer til Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med*. København: Hans Reitzels Forlag.

Udsagn, kap. 1	Kommentar
<ul style="list-style-type: none"> Reformen i Ontario spiller vigtig rolle for legitimering af de nye læreplaner (fx s. 14) 	<ul style="list-style-type: none"> Ontario har været generel inspiration for folkeskolereformen – især de tre nationale mål: <ul style="list-style-type: none"> Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver 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. Ontario har været inspiration til fokusering og forenkling af læreplanerne – ikke mindst fordi det ikke er lykkedes i Ontario. Problemet består ifølge undervisningsminister Liz Sandals i, at alle ønsker alt ind i læreplanerne

	<p>(Rasmussen, 2015a).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontarios læreplaner er ikke enkle, men indeholder (alt for) mange mål, hvilket er erkendt af undervisningsminister Liz Sandals (3000 mål for elementary jf. Ben Levin i How to Change 5000 Schools (2008) • Rammen for nye Fælles Mål er især inspireret af den tyske udvikling af Bildung Standards i første halvdel af 00'erne, ikke af Ontario. • Bogen skelner ikke mellem nationale mål og læreplanernes mål.
<ul style="list-style-type: none"> • Evidensbasering er ideologi 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimering af reformer og indsatser finder stadigt hyppigere belæg i forskningsresultater og evidens, fordi evidens betragtes som et mere sikkert belæg end ideologi, holdninger og vaner. Det gør ikke evidens til ideologi.
<ul style="list-style-type: none"> • Det er faktisk forkert, at politikerne beslutter de mål, der skal til for at opfylde formålsparagraffen. • Det er den udøvende (ministeriet) ikke den lovgivende magt, der har opstillet målene (underforstået Fælles Mål). (S. 24) 	<p>Lad os præcisere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folkeskoleloven er en lov, der vedtages som sådan af folketinget ved 3 behandlinger. Folkeskoleloven blev fx vedtaget i 1993. Når der foretages ændringer af sådan en lov, sker det ved ændringslove, der ikke nyskriver hele loven, men kun angiver, hvilke ændringer, der skal ske i forhold til den lov, der gjaldt, da man vedtog ændringsloven. For at man ikke skal sidde med den oprindelige lov og alle senere ændringer hele tiden, laver man med jævne mellemrum en lovbekendtgørelse, der er en teknisk sammenskrivning af den oprindelige lov med alle de ændringer, der er foretaget frem til dags dato. Den nuværende folkeskolelov, som den ligger på Retsinformation, er en sådan lovbekendtgørelse: https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=176327 Denne lovbekendtgørelse må ikke forveksles med en bekendtgørelse. Den er en lov, og både den oprindelige lov og alle ændringerne er vedtaget af folketinget, der hermed udøver sin lovgivende magt. • Egentlige bekendtgørelser er administrative regler, der udstedes – og underskrives – af en minister med udgangspunkt i en bemyndigelse i en lov. Folketinget har således ved at vedtage en lov, der indeholder en paragraf, der giver bemyndigelse til udstedelse af en bekendtgørelse (en bemyndigelsesbestemmelse) givet ministeren tilladelse til at udstede en bekendtgørelse. Det er altså ministeren (med hjælp fra

	<p>embedsværket), der udsteder bekendtgørelse, og hermed gør brug af sin udøvende magt – men med tilladelse fra folketinget.</p> <ul style="list-style-type: none"> • For Fælles Mål ser det sådan ud: I folkeskoleloven lyder § 10, stk. 1, sådan: ”§ 10. Ministeren for børn, undervisning og ligestilling fastsætter regler om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner efter §§ 5-7 og § 9. Ministeren for børn, undervisning og ligestilling fastsætter desuden regler om kompetencemål for bestemte klassetrin samt færdigheds- og vidensmål i de enkelte fag/emner, herunder regler om opmærksomhedspunkter inden for udvalgte kerneområder i dansk og matematik.” Med denne bestemmelse har folketinget givet ministeren lov til at udstede en bekendtgørelse, der regulerer fagformål, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål samt opmærksomhedspunkter. I bemærkningerne/forarbejderne til denne bestemmelse i lovforslaget står nogle overordnede beskrivelser om, hvad bekendtgørelsen skal indeholde, og hvad der er formålet med og principper for bekendtgørelsen. • Det er med udgangspunkt i denne bemyndigelse ministeren har udstedt og underskrevet Fælles Mål-bekendtgørelsen: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170471. Den er udstedt af ministeren og på ministerens ansvar, men indholdet er udarbejdet af en række fagfolk og bearbejdet af embedsmænd i ministeriet inden udstedelse, ligesom der i overensstemmelse med sædvanlig praksis har været en inddragelse af forligskredsen.
<ul style="list-style-type: none"> • Fælles Mål har været styret af en gruppe eksperter, der bestod af tre personer, heriblandt Jens Rasmussen. Denne gruppe har haft større indflydelse for rammen for og indholdet af forenklede Fælles Mål end nogen andre. S. 24 	<ul style="list-style-type: none"> • Bogen blander flere grupper sammen. Rammen (masteren, se bilag d) for forenkling af Fælles Mål blev fastlagt i den såkaldte ’mastergruppe’. Mastergruppen bestod af: <ul style="list-style-type: none"> - Arne Eggert (formand), Afdelingschef, Afdelingen for Børn og Grundskole - Andreas Rasch-Christensen (arbejdende formand), Forskningschef ved VIA University College - Jens Rasmussen, Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Århus Universitet - Morten Misfeldt, Lektor ved institut for

	<p>Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dorthe Møller, Chefkonsulent ved Center for Børn og Uddannelse i KL - Jesper Støier, Skole- og uddannelsespolitisk chef i DLF's sekretariat - Bente Kjøgø, Skoleleder ved Hummeltofteskolen i Lyngby-Tårnbæk Kommune - Klaus Fink, Fagkonsulent, matematik, Center for Udvikling af Dagtilbud og Folkeskole - Lise Vogt, Fagkonsulent, dansk, Center for Udvikling af Dagtilbud og Folkeskole - Christine Lindrum-Iversen, (sekretariat for forenkling af Fælles Mål), Konstitueret kontorchef, Center for Udvikling af Dagtilbud og Folkeskole - Helene Hoff (sekretariat for forenkling af Fælles Mål), Specialkonsulent, Center for Udvikling af Dagtilbud og Folkeskole <p>Rammen/masteren for forenkling af Fælles Mål blev besluttet i konsensus i denne gruppe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udarbejdelse af konkrete mål i hvert af skolens fag blev foretaget af såkaldte 'arbejdsgrupper' bestående af 4-7 medlemmer (typisk en lærer, en ministeriel fagkonsulent, en fagdidaktikforsker (universitet), en fagdidaktikunderviser (UC). Se bilag a. • Arbejdsgruppernes arbejde blev superviseret af en gruppe bestående af <ul style="list-style-type: none"> - Andreas Rasch-Christensen (arbejdende formand), Forskningschef ved VIA University College - Jens Rasmussen, Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Århus Universitet - Morten Misfeldt, Lektor ved institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet <p>Denne gruppes supervision vedrørte alene tekniske spørgsmål grundet i masteren og i skrivevejledningen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Problemet med 'læringsmålstyret undervisning' er, at opfyldelsen af tusindvis af usammenhængende mål bliver et formål i sig selv, og at et ethvert andet (dannelsesmæssigt, demokratisk) formål enten trænges i baggrunden eller lades ude af syne. S. 26 	<ul style="list-style-type: none"> • Fælles Mål er ikke usammenhængende. Der er som noget nyt skabt parallelitet mellem færdigheds- og vidensmål, så de udgør et sammenhængende målpår, og der er tilstræbt progression i fagenes forløb. • Der skelnes ikke mellem skolens formål, som ikke er ændret i forbindelse med

folkeskolereformen og Fælles Mål. I Fælles Mål udtrykkes det dannelsesmæssige (hvad der end menes med det) og demokrati i konkrete mål i de enkelte fag. Om sådanne mål er for få eller lades ude er et empirisk spørgsmål, som Skovmands bog ikke har undersøgt.

- Fagformålene er bibeholdt med deres dannelsesmæssige aspekter.
- Det er ikke rigtigt at forenkede Fælles Mål består af tusindvis af mål (Skovmand har på Folkeskolen.dk opgivet antallet til 3990 (<https://www.folkeskolen.dk/585996/aabne-epistler-i-det-politiske-problem>). Vi kan ikke se, hvordan han er kommet frem til det tal, men det er ikke korrekt. Antallet for alle fag fra 1.-9. klasse og børnehaveklassen er 221 kompetencemål, der nås gennem 866 færdigheds-/vidensmål. Se bilag b. For dansk, som er det fag, hvor der er flest mål, er antallet:

Kompetencemål	f/v-mål
Efter 2. (1-2): 4	22
Efter 4. (3-4): 4	22
Efter 6. (5-6): 4	22
Efter 9. (7-9): 4	22
I alt	88

Af ministeriets Skrivevejledning fremgår det, at: "Der opstilles underliggende færdigheds- og vidensmål til hvert kompetencemål. Færdigheds- og vidensmål er bindende." "Der kan opstilles op til seks par færdigheds- og vidensmål for hvert kompetencemål." "For at styrke fokus på progression opstilles færdigheds- og vidensmålene i faser svarende til antallet af klassetrin, som trinmålet rækker over. Faserne skal beskrive progressionen inden for færdigheds- og vidensområdet frem mod kompetencemålet." (S. 5).

Skrivevejledningen udtrykker med andre ord, at hvert kompetencemål nås gennem *højst 6* færdigheds- og vidensmål. Fasemålene, som fører frem til disse mål er ikke nye eller andre mål, men nedbrudte eller omsatte mål, der kan hjælpe læreren til at fastlægge progression frem mod målene på det klassetrin, hvor der er kompetencemål.

- Det afgørende for lærere og elever er, hvor mange mål der skal arbejdes med i de enkelte

	<p>fag. 22 mål (svarende til ca. ét mål eller mindre om måneden, når ferier trækkes fra) fordelt over to eller tre år kunne med god ret siges at være for få til at sikre eleverne en tilstrækkelig faglig bredde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fælles Mål udtrykker på den ene side statens forventninger til, hvad eleverne skal tilegne sig i skolen, men på den anden side også, hvilket udbytte forældre og elever kan forvente, at eleverne kan forventes at få i skolen. Der er således en risiko for, at nogle forældre vil finde skolens mål for snævre eller for få og derfor vælge en anden skole end folkeskolen.
<ul style="list-style-type: none"> • Fælles Mål og de tilknyttede forestillinger om 'læringsmålstyret undervisning' er uden fortilfælde i både dansk og udenlandsk læreplanhistorie og pædagogisk tænkning. S. 26 	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsmål og læringsmålstyret undervisning er introduceret og implementeret i mange lande siden 1990'erne, se (Ravitch, 1995), som er referenceværket for den udvikling, men også (Klieme et al., 2007) samt flere. • Learning goal/objective og Lernziel er almindeligt anvendte begreber i engelsk- og tysksproget faglitteratur. • Pasi Sahlberg, som DLF havde inviteret til deres kongres i efteråret 2015, taler om GERM, også refereret i (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015), hvor hans pointe netop er, at de danske reformideer indskrives sig i en global reformbevægelse (Global Educational Reform Movement).
<ul style="list-style-type: none"> • Fælles Mål og reformretorikken er et nysprog, en nysproglig reduktion af sproget, der kan sammenlignes med nazisternes manipulationer af sproget. • Ønsker at advare mod dette nye læringsprog (NLS), på samme måde som Klemperer advarede mod Det Tredje Riges sprog (LTI). (S. 29) 	<ul style="list-style-type: none"> • At sammenligne Fælles Mål med nazismens 'nysprog' forekommer ikke alene ude af trit med de bestræbelser, som forligskredsen for folkeskolereformen, Undervisningsministeriet og de mange involverede i projektet har leveret, det demonstrerer også en, stødende debatform, som er kommenteret af Morten Misfeldt og Jeppe Bundsgaard på Folkeskolen.dk: http://www.folkeskolen.dk/585830/uden-maal-og-med-et-peer-review

Udsagn, kap.2	Kommentar
<ul style="list-style-type: none"> • Kvalifikationsrammen bruges ikke korrekt. (S. 44-52) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mastergruppens anbefalinger tager som angivet afsæt i den danske kvalifikationsramme for livslang læring, der er koblet til den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring. Kvalifikationsrammen er ikke fulgt ordret og bogstaveligt. Det er heller ikke tilfældet i andre lande, der har implementeret den i deres læreplaner. Kvalifikationsrammen

	<p>beskriver læringsudbytte i form af viden, færdigheder og kompetencer. En hyppig set anvendelse af kvalifikationsrammen opstiller lister for kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål uafhængigt af hinanden som annoterede lister. I forenklede fælles mål er de tre måltyper sat i relation til hinanden, således at "kompetencer udvikles gennem viden, færdigheder samt holdninger og værdier i et gensidigt vekselvirkende samspil", som der står i Skrivevejledning (s. 2) som en udmøntning af kvalifikationsrammens definition af kompetence "som evnen til at anvende viden og færdigheder i en given kontekst." (http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/kvalifikationsramme-stor?Mode=full).</p>
<ul style="list-style-type: none"> Rækkefølgen, færdigheds- og vidensmål søges opfyldt i, må opfattes som relativt fri, og at der ikke er knyttet progressionsforestillinger til faseinddelingen. (S. 55) 	<ul style="list-style-type: none"> Fasemål er samme mål som målene på de klassetrin, hvor der er kompetencemål, men nedbrudt/omsat. Meningen med fasemål er netop at tydeliggøre progression ved at nedbryde det lange 2-3 årige perspektiv til klassetrinet for kompetencemål til mål med et kortere perspektiv.

Udsagn, kap.3	Kommentar
<ul style="list-style-type: none"> 'Nedbrydning' bruges som betegnelse for omsætning eller operationalisering af mål. (S. 75) 	<ul style="list-style-type: none"> Nedbrydning og omsætning anvendes synonymt. Nedbrydning af mål er ikke og omtales ikke som operationalisering. Operationalisering af mål vil sige at sætte tegn/indikatorer for målopnåelse. Sml. fx forholdet mellem de tre nationale mål og de operationelle mål, der netop angiver, hvordan det forventes set, om eller i hvilken grad de nationale mål er nået.
<ul style="list-style-type: none"> Der gives ikke eksempler på trædesten (dvs. nedbrudte mål). (S. 77) 	<ul style="list-style-type: none"> Sådanne formuleres af lærerne selv (Skovmand er tydeligvis ikke fortrolig med den læringsmålstyrede didaktik).
<ul style="list-style-type: none"> Koblingen mellem Fælles Mål, normalmål og prøve. (S. 115-118) 	<ul style="list-style-type: none"> 'Middel' anvendes i to af hinanden uafhængige sammenhænge: 1) taksonomi (over middel i taksonomisk forstand) og 2) karakterskala (en middel karakter). Karakterer gives i relation til målopnåelse. De mål, der forventes nået, kan være formuleret som over middel i taksonomisk forstand. Skovmand roder de to former for 'middel' sammen. Man kunne måske med en vis ret sige, at vi i

	<p>dag mangler 13-tallet til de elever, der overopfylder målene, som er formuleret som normalmål og ikke maksimalmål.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Generelt om Skovmands 'undersøgelse'. 	<ul style="list-style-type: none"> • En empirisk undersøgelse af de nye Fælles Mål mhp. at se, om de svarer til intentionerne: enkelhed, progression, taksonomisk niveau etc. er prisværdigt og kan principielt kun hilses velkommen, men Skovmands undersøgelse lider desværre af en række metodiske problemer: <ul style="list-style-type: none"> - Han problematiserer (stiller spørgsmål) uden redegørelse for kriterier. - Søgning på ord/termer foretages bredt uden hensyntagen til evt. forskelle mellem fag (fx matematik), og hensyntagen til, at termer fra andre taksonomier end Blooms kan være anvendt. Fx har SOLO-taksonomien fundet anvendelse i naturfag. - Undersøgelserne sker uden kendskab til læreplanteori og stærkt forudindtaget (Skovmand 'savner' særlige termer som fx personlig stillingtagen og selvstændig vurdering). • Det er uklart om Skovmand anerkender intentionerne med revisionen af Fælles Mål og blot ser intentionerne dårligt indfriet, eller om han hverken anerkender intentioner eller udmøntning. • Det er uheldigt at anvende matematik som eksempel i den udstrækning Skovmand gør – matematik adskiller sig fra alle andre fag ved at operere med stofområder (ikke kompetenceområder), uden at Skovmand reflekterer det. • For uddybning vedrørende Skovmands metodiske tilgang(e) se (Bundsgaard & Misfeldt, 2016), der konkluderer: " Dette er så alvorlige kritikpunkter at man må forvente meget grundige undersøgelser som grundlag. Vi mener ikke at der i bogen er tale om sådanne grundige undersøgelser. Vi vil derfor opfordre forfatteren til at underbygge disse voldsomme påstande, og vi vil opfordre til, hvis de kan underbygges, at der nedsættes en uvildig kommission med det formål at undersøge alle landets pædagogiske forskningsinstitutioner."

Kap. 4: Ikke kommenteret. Kapitlet er overvejende en introduktion til og diskussion af Gert Biestas

Udsagn, kap. 5	Kommentar
<ul style="list-style-type: none"> Den samme kreds af forskere arbejder ikke selv empirisk med hverken mål i undervisningen eller læreplaner. (S. 163) 	<p>Det er ikke rigtigt. Jens Rasmussen har gennemført følgende nyere undersøgelser, studier og udviklingsarbejder:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2009-14: National curriculum adviser, Vietnam 2010-11: Studium af sammenhæng mellem mål, prøve og besvarelse i de gymnasiale uddannelser for Undervisningsministeriet 2011: Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen for Undervisningsministeriet 2011: Rasmussen, J.: <i>Nghiên cứu so sánh chương trình Đan Mạch và nauy (Vói cái môn tiếng Đan Mạch và tiếng Nauy)</i>, [Comparative Study of the Danish and the Norwegian Curriculum for Danish and Norwegian Language Teaching] <i>National Conference on Educational Science</i> (Vol. 2, pp. 257-266). Hai Phong, Vietnam: Vietnam Institute of Educational Science (VNIES). 2012: Udvikling af kompetencemål til læreruddannelsen 2013 for Uddannelsesministeriet 2012: Udvikling af digitale læringsmål til folkeskolens dansk og matematik for Undervisningsministeriet 2012: Udvikling af kompetencemål til læreruddannelsen 2013 for Uddannelsesministeriet 2016-20: Undersøgelse af målstyret undervisning i dansk og matematik – som led i evaluerings- og følgeforskning til læringsmålstyret undervisning for Undervisningsministeriet Der foreligger enten rapporter eller fagfællebedømte artikler fra alle undersøgelser, og de er alle præsenteret ved internationale konferencer <p>Andreas Rasch-Christensen har gennemført følgende nyere undersøgelser, studier og udviklingsarbejder:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2011: Deltagelse i evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen for Undervisningsministeriet 2012: Udvikling af kompetencemål til læreruddannelsen 2013 for Uddannelsesministeriet

	<ul style="list-style-type: none"> • 2016-20: Undersøgelse af målstyret undervisning i dansk og matematik – som led i evaluerings- og følgeforskning til læringsmålstyret undervisning for Undervisningsministeriet • Der findes rapporter og fagfællebedømte publikationer fra alle afsluttede undersøgelser.
<ul style="list-style-type: none"> • Der er ingen evidens for, at læringsmålstyret undervisning virker. (Fx s. 164) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der foreligger stærk evidens for den læringsmålstyrede undervisnings elementer: nedbrydning af mål, diagnostik af elevernes forudsætninger, formativ vurdering, feedback etc. – når hvis de anvendes i relation til læringsmål. • Der foreligger stærk evidens for betydningen af at sætte udfordrende/optimistiske 'lærings' mål for alle elever.
<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsministeriets og flere forskeres opfattelse af 'læringsmålstyret undervisning', 'læringsmål' og 'læring' er unik for Danmark. (S. 164) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mange lande har indført eller er i gang med at indføre læringsmål i deres læreplaner. Det sker under forskellige benævnelser, oftest kompetencemål, og det sker typisk med reference til den europæiske referenceramme. De enkelte lande implementerer på hver deres måde referencerammen. Således er udmøntningen forskellig fra land til land. Irlands måde findes kun i Irland, Schweiz har gjort det på sin måde og tilsvarende findes den danske måde kun i Danmark. De nationale udmøntninger er sket alt afhængig af tradition, nationale problemstillinger, kultur etc. • Læringsmål opfattes og formuleres stort set ens i forskellige lande. Se bilag c. Der kan gives to grunde til at Skovmand ikke finder benævnelsen læringsmål i andre landes herunder Ontarios læreplaner: <ol style="list-style-type: none"> 1) I mange lande, heriblandt Ontario, har man som nævnt indført læringsmål for en del år siden. Målene er med andre ord selvfølgelig læringsmål, hvorfor det ikke er nødvendigt at sige eller skrive det. 2) Skovmand operationaliserer ikke kernebegrebet 'læringsmål' i sin bog. Uden en operationalisering af begrebet, bliver det vanskeligt (umuligt?) at afgøre, om et mål er et læringsmål eller en anden slags mål, og det bliver reelt umuligt at afgøre undersøgelsens validitet, dvs. om den faktisk undersøger

	<p>det, den siger, den undersøger.</p> <ul style="list-style-type: none"> Læring betragtes almindeligvis som en bevidsthedsmæssig forandring, der er ikke-iagttagelig, hvorfor begrebet 'synlig læring' er vundet frem. Læring 'synliggøres' ved operationalisering af læringsmål i form af kendetegn eller indikatorer. Den forståelse vinder efter folkeskolereformen i 1993 og Fælles Mål i 2003 indpas i skolen med SMMTE-modellen. Synlig læring er ikke et begreb, der alene er knyttet til John Hattie, men det får forstærket aktualitet med hans bøger.
<ul style="list-style-type: none"> Ingen evidens for, at mål i sig selv har positiv effekt på elevernes læring. Det afhænger helt af, hvilke mål der sættes, og hvordan de sættes. (S. 164) 	<ul style="list-style-type: none"> Vi her kendt til mål i skolen i 200 år. Det er i dag veldokumenteret, at udfordrende/optimistiske læringsmål styrker elevens udbytte. Det understreges i øvrigt igen og igen (senest af Anders Bondo i Jyllandsposten 15.04.16), at lærere altid har sat mål.
<ul style="list-style-type: none"> En SFI-undersøgelse fra 2003 tages til indtægt for, at lærerne formulerer mål for deres undervisning og at eleverne opfatter målene som tydelige. (S. 174-175). 	<ul style="list-style-type: none"> SFI-undersøgelsen vedrører ikke læringsmål, men undervisningsmål, hvilket Skovmand ikke gør opmærksom på. SFI spørger til 'mål for undervisningen', ikke til mål for elevernes læring!
<ul style="list-style-type: none"> Rasmussen og Rasch-Christensen henviser i (Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015) kun sparsomt til Finn Wiedemanns evaluering af Fælles Mål fra 2007. Undersøgelsens konklusion var, at det hverken er målenes karakter eller omfang, der er afgørende for, om målene bliver implementeret. Det er derimod opbakningen fra skoleledelsen. (S. 176-177) 	<ul style="list-style-type: none"> Så vidt vi ved, er vi de eneste, der bortset fra lidt omtale ved publiceringen har vist undersøgelsen opmærksomhed. Vi gør opmærksom på rapportens påpegning af betydningen af ledelsesmæssig forankring og giver et ordret citat om betydningen af målenes karakter. Begge konklusioner bekræftes i det interview Skovmand bringer med Wiedemann i sin bog (s. 177).
<ul style="list-style-type: none"> Mål er ikke fritsvævende, men forankret i formål. (S. 180) 	<ul style="list-style-type: none"> Folkeskolens formål, fagformålene og målene i fagene (Fælles Mål) burde måske ideelt set være relateret til hinanden. Efter indførelsen af fagformål (1993) og Fælles Mål (2003) har folkeskolens formål og fagenes mål (Fælles Mål) i en vis forstand levet asynkrone liv. Seneste formål for folkeskolen er fra 2006, dvs. tre år efter indførelsen af Fælles Mål i 2003, og revisionen af Fælles Mål i 2009 var ikke bare en tilpasning til formålsparagraffen. Politikerne (forligskredsen) ønskede ikke at ændre skolens formål i forbindelse med folkeskolereformen og de nye Fælles Mål i 2014.
<ul style="list-style-type: none"> Effektstørrelsen af mål opgøres til 0.56, 	<ul style="list-style-type: none"> Skovmand forstår tilsyneladende ikke, at alle

<p>hvilket placerer effekten af mål som nr. 34 ud af 138 påvirkningsfaktorer ... med andre ord er der mange indsatser med større effekt. S: 181</p>	<p>effekter er udregnet i relation til elevers læringsudbytte. Fx har feedback kun den høje effekt, hvis den gives i relation til læringsmål. Det er derfor ikke meningsfuldt at udskifte 'læringsmål' med andre indsatser. Læringsmål er forudsætningen for (målingen af) indsatsernes effekt.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Man kunne således med nogen større ret tage Hattie til indtægt for 'begrebsbaseret undervisning' end for 'læringsmålstyret undervisning'. (S. 181) 	<ul style="list-style-type: none"> • De to ting udelukker ikke hinanden. Hattie argumenterer for dybdelæring, hvor der fx kan sættes mål for begreber.
<ul style="list-style-type: none"> • Den centrale pointe, at målsætning handler om prioritering af indhold (og ikke blot læring) går tabt i den dominerende danske reception af Hattie. (S. 182) 	<ul style="list-style-type: none"> • Misforståelse: Hattie er optaget af impact (hans kendte motto lyder: "Know thy impact") af den undervisning, der gives, dvs. om eleverne får lært det indhold, undervisningen omhandler/beskæftiger sig med. • Skovmand ser forholdet mellem undervisning og læring som et fra-til forhold (fra undervisning til læring). Det gør Hattie ikke. Hattie (og danske systemteoretikere for den sags skyld) betragter undervisning som (det bedst kendte) middel til læring.
<ul style="list-style-type: none"> • Der refereres til Helmkes bog Undervisningskvalitet som Helmke & Rasmussen 2013. (S. 186) • Der er ganske mange eksempler ... af udeladelser og tilføjelser, der går langt ud over normal oversættelsespraksis. (S. 271-272) 	<p>Begge udsagn er ukorrekte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helmke er alene forfatter til den nævnte bog. At Rasmussen har skrevet forord og bearbejdet den tyske udgave til dansk udgivelse gør ham ikke til medforfatter. • At henvise til bogen som Helmke & Rasmussen 2013 bliver ikke rigtig af, at Refwork, som omtalt i note3, s. 271, iflg. Skovmand gør det samme. • Den danske udgave af Helmkes bog baserer sig på 4. tyske udgave, hvilket der gøres opmærksom på i forordet til den danske udgave af bogen. Bearbejdelsen har alene bestået i at bortredigere dele af denne udgave, der antages kun at have ren tysk interesse. Intet er tilføjet! At Skovmand finder tilføjelser er ikke så mærkeligt, når han sammenligner med 3. udgave. 4. udgave er en ganske omfattende udvidet og omarbejdet version af 3. udgave.
<ul style="list-style-type: none"> • Finder at Bildungsstandard er forkert oversat, når det oversættes til mål (S. 190) 	<ul style="list-style-type: none"> • Den fulde og korrekte oversættelse ville nok være <i>uddannelsesmål</i> (i hvert fald ikke dannelsesmål). • Begrebet Bildungsstandard udtrykker forventninger til faktiske præstationer. Det fastlægger, hvilke kompetencer eleverne efter et endt årgangstrin har tilegnet sig om væsentligt indhold (Kultusministerkonferenz

	<p>(KMK), 2004).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rasmussen har ikke været involveret i og har intet ansvar for oversættelsen af bogen. Oversætteren nævnes på bogens omslag. • I en international kontekst menes der med Bildungsstandards almindeligvis performance standards/mål, dvs. output orienterede resultat- eller ydelsesmål. Referenceværket er (Ravitch, 1995). Ravitch skelner mellem: <ul style="list-style-type: none"> - Content standards - Opportunity to learn standards og - Performance standards.
<ul style="list-style-type: none"> • Ben Levin gøres til viceuddannelsesminister. (S. 200) 	<ul style="list-style-type: none"> • Levin var deputy minister, hvilket ikke en viceminister, men en rådgiver uden politiske beføjelser.
<ul style="list-style-type: none"> • I et interview i Folkeskolen udtalte han (Rasmussen) således følgende: "Lærerne kan ikke længere sige: Jeg har gennemgået det, synd for dig, at du ikke fik det lært. Lærerne har nu ansvaret for, at eleverne faktisk får lært det, politikerne har bestemt, at de skal lære". (S. 204) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der ikke tale om et citat, men om journalistens kolofon. Den sammenfatter et rationale, jeg forklarer – ikke foreskriver (Olsen, 2014).
<ul style="list-style-type: none"> • Rasmussen overser, at ingen kan have ansvaret for, hvad andre lærer, fordi læringsprocesser er mentale og pr. definition befinder sig hinsides enhver ydre kontrol. (S. 204) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rasmussen er enig i at læring er en mental proces (se ovenfor), men han drager ikke den radikale konklusion, at læring så pr. definition befinder sig hinsides enhver form for ydre påvirkning og ledelse/styring. Se fx (Rasmussen, 2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Refererer Ben Levins påpejning af det u hensigtsmæssige i mange mål i læreplanerne. S. 208 	<ul style="list-style-type: none"> • Når det gælder Fælles Mål, så har mastergruppen taget den pointe til sig ikke at gentage Ontarios mange mål, men i stedet holde fokus og begrænse antallet mål. • Selve masteren/rammen for de forenklede Fælles Mål er en anden end rammen for Ontarios læringsmål. I Danmark opereres der fx ikke med provins/nationale-standarder som tilstræbes nået af fastagte procentdele af eleverne på hvert klassetrin (se bilag c).
<ul style="list-style-type: none"> • Begreber som læringsmålstænkning, læringsmålstyret undervisning, nedbrydning af mål savner teoretisk fundering. (S. 217) 	<ul style="list-style-type: none"> • Skovmand anvender en uklar og inkonsekvent vekslen mellem teoretisk og forskningsmæssig fundering. Begreberne, som nævnes, plus de øvrige centrale begreber eller elementer i læringsmålstyret didaktik (feedback, formativ vurdering, tegnsætning, diagnosticering af elevers forudsætninger m.fl.) savner ikke teoretisk fundering. De er velbeskrevne og veldefinerede begreber i forskningslitteratur

	<p>og lærebøger. Der er også stærk forskningsmæssig evidens for deres effekt på elevernes læring (udbytte af undervisningen).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tegn på læring taler Hattie ikke om. (S. 218) 	<ul style="list-style-type: none"> • At synliggøre læring sker ved at sætte tegn! Tankegangen har været kendt i mange år – også før Hattie. Anvendes af mange lærere med anvendelse af fx SMMTE-modellen.
<ul style="list-style-type: none"> • Læringsmålstyret undervisning er ikke så lidt af et mysterium. (S. 220) • Findes ikke som 'goal steered teaching'. (S. 220) • Læringsmålstyret undervisning defineres ikke. (S. 220) 	<ul style="list-style-type: none"> • Læreplanerne i mange vestlige lande herunder de nordiske og mange europæiske har siden 1990'erne forskudt sig fra en indholdsorienteret tradition mod mere mål- og resultatorienterede læreplaner. Denne udvikling er baseret på: <ol style="list-style-type: none"> 1. Betydningen af at skabe sammenhæng mellem mål, undervisning, vurdering og elevudbytte (alignment) jf. (Biggs, 2003) 2. Outcome-Based Education (OBE) vokser frem i USA fra slutningen af 1980'erne. Udviklingen understøttes af OECD og EU. • Målstyring i skolen er inspireret af ledelsesformen Management by Objectives (målstyring eller målledeelse) inspireret af Peter Drucker (Drucker, 2006 (1954)), som og vinder frem i erhvervsvirksomheder i 1980'erne.
<ul style="list-style-type: none"> • Den påfaldende konklusion må være, at Schleiermachers spørgsmål slet ikke lader sig besvare i dag. Der er ingen vigtig viden at overlevere ... (S. 224) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schleiermachers spørgsmål er ikke begrænset til viden, han spørger, "hvad den ældre generation egentlig vil med den yngre" (Schleiermacher, 1957, s. 9).
<ul style="list-style-type: none"> • Desuden overser Rasmussen, at det altid har været et vilkår for skolen, at den ikke har kunnet formidle al tilgængelig viden. (S. 224) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rasmussen gør faktisk opmærksom på, at allerede Humboldt forholder sig det problem, og at videns eksplosion er et helt centralt problem for læreplanudvikling (Rasmussen, 2015b).
<ul style="list-style-type: none"> • ... hvorfra jeg har hentet den nævnte påstand om, at "det humboldtske dannelsesideal i dag udtrykkes i kompetencebegrebet". (S. 225) 	<ul style="list-style-type: none"> • Det er ikke en påstand, men et begrundet argument. Påstande kan afvises, argumenter må modargumenteres. Det gør Skovmand ikke.
<ul style="list-style-type: none"> • Det besynderlige består ikke kun i, at sideangivelserne er forkerte ... (S. 227) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sideangivelserne er korrekte. Tjek evt.: http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%206905%202004%20INIT • Overraskende at bogens redaktør ikke har fanget disse fejl.
<ul style="list-style-type: none"> • Det ubegrundede i at styre efter mål. (S. 233) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dette er en overraskende overskrift efter at skolen har været styret efter mål i 200 år, og efter at DLF og mange lærere igen og igen siger, at de da altid sætter og har sat mål. Skovmand udvider her kritikken af læringsmål til at omfatte al anvendelse af mål.

Litteratur

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2 ed.). Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bundsgaard, J., & Misfeldt, M. (2016). Uden Mål og Med – et peer review. *Folkeskolen.dk*. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/585830/uden-maal-og-med--et-peer-review>
- Drucker, P. (2006 (1954)). *The Practice of Management*. New York: Harper Business.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Expertise*. Retrieved from Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Retrieved from Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- Olsen, J. V. (2014). Professor: Fælles Mål giver lærerne nyt ansvar. *Folkeskolen.dk*. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/548309/professor-faelles-maal-giver-laererne-nyt-ansvar>
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2015a). Hvorfor Ontario? *Liv i skolen*, 17(3), 6-13.
- Rasmussen, J. (2015b). Folkeskolereform 2014. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen - efter reformen* (pp. 9-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J., & Rasch-Christensen, A. (2015). Målstyring: nye Fælles Mål. In J. Rasmussen, A. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen - efter reformen* (pp. 113-132). København: Hans Reitzel.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education. A citizens guide*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische Schriften*. Darmstadt: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi.

Bilag a) Medlemsliste over arbejdsgrupper for forenkling af Fælles Mål

Børnehaveklasse	Merete Brudholm (formand)	Selvstændig læsekonsulent
Pia Jessen		Formand, Børnehaveklasselederforeningen
Nikolaj Warming		Børnehaveklasseleder, Holmeagerskolen
Helle Beknes		Specialkonsulent, repræsentant fra SBI
Gorm Sæderup		Skoleleder, Buskelundskolen
Malene Pio		Specialkonsulent, UVM
Matematik	Thomas Kaas (formand)	Lektor, UCC
Line Engsig		Lærer, Skovshoved Skole
Annette Lilholt		Pædagogisk konsulent, UCN
Bent Lindhardt		Lektor, UCSJ
Klaus Fink		Fagkonsulent, UVM
Anne Katinka Hansen		Fuldmægtig, UVM
Dansk	Lise Vogt (formand)	Ekstern konsulent, UVM
Henriette Langkær		Lærer, Søndermarks skolen
Lillian Byrialsen		Læsekonsulent, Norddjurs Kommune
Jepppe Bundsgaard		Lektor, AU
Lene Storgaard Brok		Lektor, UCC
Charlotte Rytter		Fagkonsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Engelsk	Rita Mogensen (formand)	Fagkonsulent, UVM
Sarah Nakel		Lærer, Munkekærs skolen
Anne-Marie Schæffer		Konsulent for sprog, Helsingør Kommune
Lilian Rohde		Lektor, UCC
Birgit Henriksen		Lektor, KU
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Tysk	Hanne Leth Andersen (formand)	Prorektor, RUC
Peter Bruun Jepsen		Forstander, Sportsefterskolen Sjælsølund
Anne-Marie Fischer-Rasmussen		Lektor, UCN
Kirsten Annette Windberg Jensen		Lærer, Skolen i Midten
Anne Sophie Westh		Fagkonsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Fransk	Jan Juhl Lindschow (formand)	Lektor, KU
Dea Jespersen		Lærer, Virum Skole
Bettina Brandt Nilsson		Afdelingsleder, Toftevangskolen
Annette Sønnergård Gregersen		Lektor, UCC
Anne Sophie Westh		Fagkonsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Spansk	Jørn Boisen (formand)	Instituttleder, KU
Rikke Engbo Andersen		Lærer, Hornslet Skole
Tonja Rosenblad		Gymnasielærer, Holstebro Gymnasium og HF
Rita Mogensen		Ekstern konsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Indvandrersprog	Nina Hauge (formand)	Lektor, VIA UC
Praktiker (uafklaret)		
Lise Vogt		Ekstern konsulent, UVM
Rita Mogensen		Ekstern konsulent, UVM
Tina Fehrmann		Specialkonsulent, UVM
Kristendomskundskab	John Rydahl (formand)	Formand, Religionslærerforeningen
Janne Brønnum Skovbjerg		Lærer, Brårup Skole
Niels Henrik Holdt Madsen		Lærer, Kongehøjskolen
Rose Maria Bering-Jensen		Lektor, UCC
Marianne Dietz		Fagkonsulent, UVM
Christian Lamhauge Rasmussen		Specialkonsulent, UVM
Historie	Jens Aage Poulsen (formand)	Lektor, UCL
Jakob Ragnvald Egstrand		Lærer, Løjtegårdsskolen
Lars Allan Haakonson		Pædagogisk konsulent, UCN
Marianne Dietz		Fagkonsulent, UVM
Christian Lamhauge Rasmussen		Specialkonsulent, UVM
Samfundsfag	Anders Stig Christensen (formand)	Lektor, UCL
Leon Dalgas Jensen		Lektor, UCC
Morten Timm		Lærer, Nørrebro Park Skole
Brian Bisgaard		Viceskoleleder, Horne Skole
Marianne Dietz		Fagkonsulent, UVM
Christian Lamhauge Rasmussen		Specialkonsulent, UVM
UEA	Lisbeth Højdal (formand)	Lektor, UCC
Jette Fischer		UU-souchef, UU Vest Region Hovedstaden
Anne Froberg		UU-leder, UU Aalborg
Helle Moe Jensen		UU-vejleder, UU København
Anders Ladegaard		UU-leder, UU Lillebælt
Jørgen Brock		Pædagogisk konsulent, UVM

Musik	Søren Bechmann (formand)	Fagkonsulent, UVM
Bjarne List Nissen		Lærer, Upperslev Skole
Jørgen Graven Nielsen		Musikskoleleder, Næstved Musikskole
Sven-Erik Holgersen		Lektor, AU
Erik Lyhne		Lektor, VIA UC
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Billedkunst	Lykke Andersen (formand)	Lærer, Holbergskolen
Anna Støttrup		Lærer, Herning Billedskole
Heine Sand Kristensen		Konsulent, Gyldendal
Frants Mathiesen		Lektor, UCC
Søren Bechmann		Fagkonsulent, UVM
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Håndværk og design	Ove Eskildsen (formand)	Lektor, UCL
Lasse Illum		Lærer, Kalbyrisskolen
Irene Egeskov Andersen		Lærer, Bakkevejens skole
Sara Hanghøj		Akademisk medarbejder, Østfyns Museer
Uffe Bøgelund Bjerre		Fagkonsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Madkundskab	Karen Wistoft (formand)	Lektor, AU
Helle Brønnum Carlsen		Lektor, UCC
Lena Bonde Thiellesen		Lærer, Kongehøjskolen
Morten Kromann		Lektor, UCL
Uffe Bøgelund Bjerre		Fagkonsulent, UVM
Pernille Skou Brønner Andersen		Specialkonsulent, UVM
Idræt	Børge Koch (formand)	Centerleder, KOSMOS
Birgitte Hedeskov		Lektor, UCC
Preben Hansen		Formand, Dansk Skoleidræt
Lasse Rye Rasmussen		Projektkonsulent, Helsingør Kommune
Rikke Christine Stobbe		Fagkonsulent, UVM
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Medier, filmkundskab og fotolære	Søren Bechmann (formand)	Fagkonsulent, UVM
Mie Buhl		Professor, AAU
John Klesner		Formand, Danmarks IT-vejlederforening
Martin Brandt-Pedersen		Undervisningskonsulent, Det Danske Filminstitut
Jan Frydensbjerg		Lærer, Lisbjergskolen
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Drama	Peter Byrholt Nielsen (formand)	Lærer, Peder Syv Skolen
Gitte Rask		Lektor, UCSJ
Mogens Sørensen		Lærer, Efterskolen ved Nyborg
Ida Krøgholt		Lektor, AU
Søren Bechmann		Fagkonsulent, UVM
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
SSF	Line Anne Roien (formand)	Projektleder, Sex og Samfund
Lise Sohl Jeppesen		Projektleder, Dansk Skoleidræt
Børge Koch		Centerleder, KOSMOS
Rikke Christine Stobbe		Fagkonsulent, UVM
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Færdselslære	Gitte Aagård (formand)	Konsulent, Rådet for Sikker Trafik
Mikael Madsen		Lærer, Katrinebjergskolen
Rikke Christine Stobbe		Fagkonsulent, UVM
Mette Birk		Fuldmægtig, UVM
Natur/teknik	Birgitte Pontoppidan (formand)	Lektor, VIA UC
Helle Houkjaer		Lærer, Krogårdskolen
Lene Hybel Kofod		Faglig vejleder, Experimentarium
Karen Vesterager		Adjunkt, Metropol
Keld Nørgaard		Fagkonsulent, UVM
Anne Katinka Hansen		Fuldmægtig, UVM
Geografi	Kaare Øster (formand)	Pædagogisk konsulent, VIA UC
Christina Kürstein		Lærer, Vestegnens Privatskole
Jens Dolin		Instituteder, KU
Brian Ravnborg		Lærer, Fladstrand Skole
Keld Nørgaard		Fagkonsulent, UVM
Anne Katinka Hansen		Fuldmægtig, UVM
Biologi	Keld Nørgaard (formand)	Fagkonsulent, UVM
Allan Nielsen		Lærer, Egebjergskolen
Christina Frausing Binou		Konsulent, NTS-centeret
Jan Sølbjerg		Lektor, KU
Anders Vestergaard Thomsen		Lektor, Metropol
Anne Katinka Hansen		Fuldmægtig, UVM
Fysik/kemi	Ole Goldbech (formand)	Lektor, UCC
Keld Nielsen		Lektor, AU

Bastian Kuke Larsen	Lærer, Østerhøjskolen
Mikael Scheby	Pædagogisk konsulent, UCSJ
Mads J. Sørensen	Fagkonsulent, UVM
Anne Katinka Hansen	Fuldmægtig, UVM
DSA	Sofia Esmann Busch (formand) Pædagogisk konsulent, UVM
Sara Hannibal	Lektor, UCC
Rikke Hansen	Lærer, Søndermarkskolen
Espen Andersen	Skoleleder, SUNDSkolen
Merete Havgaard	Lektor, UCC
Christian Lamhauge Rasmussen	Specialkonsulent, UVM
Modersmålsundervisning	Mette Vedsgaard Christensen Lektor, VIA UC (formand)
Birgitte Bækgaard	Lektor, UC Syddanmark
Allan Feldskou	Skoleleder, Abildgårdskolen
Praktiker (uafklaret)	
Sofia Esmann Busch	Pædagogisk konsulent, UVM
Christian Lamhauge Rasmussen	Specialkonsulent, UVM

Bilag b: Kompetencemål og færdigheds-/vidensmål i alle fag

Arbejdskendskab		Billedkunst		Biologi	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 9. (7-9): 2	4	Efter 2. (1-2): 3	9	Efter 9. (7-9): 4	20
I alt	2	Efter 5. (3-5): 3	9	I alt	4
	4	Efter 9. (7-9 valgfag): 2	7		20
		I alt	8		25
Børnehaveklassen		Dansk		Drama	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 0.: 6	28	Efter 2. (1-2): 4	22	Efter 9. (7-9): 2	8
I alt	6	Efter 4. (3-4): 4	22	I alt	2
	28	Efter 6. (5-6): 4	22		8
		Efter 9. (7-9): 4	22		
		I alt	16		88
DSA		Engelsk		Filmkundskab	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 2. basis (0-2): 4	16	Efter 4. (1-4): 3	13	Efter 9 (7-9): 2	9
Efter 2. supp. (0-2): 4	16	Efter 7. (5-7): 3	13	I alt	2
Efter 5. supp. (3-5): 4	16	Efter 9. (8-9): 3	13		9
Efter 7. supp. (6-7): 4	16	I alt	9		39
Efter 9. supp. (8-9): 4	16				
I alt	20				
	80				
Fransk		Fysik-Kemi		Færdsel	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 7. (5-7): 3	11	Efter 9 (7-9): 4	22	Efter 3. (1-3): 2	9
Efter 9. (8-9): 3	11	I alt	4	Efter 6. (4-6): 2	8
3. fremmedsprog (valgf.): 3	11			Efter 9. (7-9): 2	8
I alt	9			I alt	6
	33				25
Geografi		Historie		Håndværk og design	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 9. (7-9): 4	19	Efter 4. (3-4): 3	11	Efter 7. (4-7): 3	12
I alt	4	Efter 6. (5-6): 3	10	Valgfag: 3	13
	19	Efter 9. (7-9): 3	10	I alt	6
		I alt	9		25
			31		
Ildræt		Indvandrersprog		Kristendomskundskab	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 2. (1-2): 3	10	Efter 9. (7-9): 2	8	Efter 3. (1-3): 3	10
Efter 5. (3-5): 3	12	I alt	2	Efter 6. (4-6): 3	1
Efter 7. (6-7): 3	13			Efter 9. (7-9): 4	13
Efter 9. (8-9): 3	13			I alt	10
I alt	12				33
	48				
Madkundskab		Matematik		Medie	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 7. (4-7) obl.: 4	14	Efter 3 (1-3): 4	15	Efter 9 (7-9): 2	9
Efter 9. (8-9) valgfag: 4	10	Efter 6 (4-6): 4	15	I alt	2
I alt	8	Efter 9 (7-9): 4	17		9
	24	I alt	12		47
			47		
Modersmålsundervisning		Musik		Natur Teknologi	
Kompetencemål	Antal	Kompetencemål	Antal	Kompetencemål	Antal
Efter 3. (1-3): 3	8	Efter 2. (1-2): 3	10	Efter 2. (1-2): 4	18
Efter 6. (4-6): 3	8	Efter 4. (3-4): 3	12	Efter 4. (3-4): 4	20
Efter 9. (7-9): 3	8	Efter 6. (5-6): 3	12	Efter 6. (5-6): 4	20
I alt	9	Efter 9. (7-9) valgfag: 2	10	I alt	12
	24	I alt	11		58
			44		
Samfundsfag		Spansk		SSF	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 9. (8-9): 4	19	Efter 9. (7-9): 2	10	Efter 3. (0-3): 2	10
I alt	4	I alt	2	Efter 6. (4-6): 2	9
	19		10	Efter 9. (7-9): 2	8
				I alt	6
					27

Tysk		Uddannelse og job	
Kompetencemål	f/v-mål	Kompetencemål	f/v-mål
Efter 7. (5-7): 3	10	Efter 3. (0-3): 3	9
Efter 9. (8-9): 3	11	Efter 6. (4-6): 3	9
3. fremmedsprog (valgf.): 3	11	Efter 9. (7-9): 3	9
I alt	9	I alt	9
	32		27

Kompetencemål: 221

Færdigheds-/vidensmål: 866

Bilag c: Eksempler på læringsmål i Ontario, Scotland og Schweiz

The Ontario Curriculum, English, Grades 9 and 10, 2007

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910currb.pdf>

Categories	50–59% (Level 1)	60–69% (Level 2)	70–79% (Level 3)	80–100% (Level 4)
Communication – The conveying of meaning through various forms				
	The student:			
Expression and organization of ideas and information (e.g., clear expression, logical organization) in oral, graphic, and written forms, including media forms	expresses and organizes ideas and information with limited effectiveness	expresses and organizes ideas and information with some effectiveness	expresses and organizes ideas and information with considerable effectiveness	expresses and organizes ideas and information with a high degree of effectiveness

The Ontario Curriculum, Language, Grades 1-8, 2006

<https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>

ACHIEVEMENT CHART – LANGUAGE, GRADES 1–8

Categories	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Knowledge and Understanding – Subject-specific content acquired in each grade (knowledge), and the comprehension of its meaning and significance (understanding)				
	The student:			
Knowledge of content (e.g., forms of text; strategies associated with reading, writing, speaking, and listening; elements of style; terminology; conventions)	demonstrates limited knowledge of content	demonstrates some knowledge of content	demonstrates considerable knowledge of content	demonstrates thorough knowledge of content
Understanding of content (e.g., concepts; ideas; opinions; relationships among facts; ideas, concepts, themes)	demonstrates limited understanding of content	demonstrates some understanding of content	demonstrates considerable understanding of content	demonstrates thorough understanding of content
Thinking – The use of critical and creative thinking skills and/or processes				
	The student:			
Use of planning skills (e.g., generating ideas, gathering information, focusing research, organizing information)	uses planning skills with limited effectiveness	uses planning skills with some effectiveness	uses planning skills with considerable effectiveness	uses planning skills with a high degree of effectiveness
Use of processing skills (e.g., making inferences, interpreting, analysing, detecting bias, synthesizing, evaluating, forming conclusions)	uses processing skills with limited effectiveness	uses processing skills with some effectiveness	uses processing skills with considerable effectiveness	uses processing skills with a high degree of effectiveness
Use of critical/creative thinking processes (e.g., reading process, writing process, oral discourse, research, critical/creative analysis, critical literacy, metacognition, invention)	uses critical/creative thinking processes with limited effectiveness	uses critical/creative thinking processes with some effectiveness	uses critical/creative thinking processes with considerable effectiveness	uses critical/creative thinking processes with a high degree of effectiveness

Scotland. Curriculum for excellence: Science, Experiences and outcomes

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/curriculumareas/sciences/eandos/index.asp>

Learning in the sciences will enable me to:

- develop curiosity and understanding of the environment and my place in the living, material and physical world
- demonstrate a secure knowledge and understanding of the big ideas and concepts of the sciences
- develop skills for learning, life and work
- develop the skills of scientific inquiry and investigation using practical techniques
- develop skills in the accurate use of scientific language, formulae and equations
- apply safety measures and take necessary actions to control risk and hazards
- recognise the impact the sciences make on my life, the lives of others, the environment and on society
- recognise the role of creativity and inventiveness in the development of the sciences
- develop an understanding of the Earth's resources and the need for responsible use of them
- express opinions and make decisions on social, moral, ethical, economic and environmental issues based upon sound understanding
- develop as a scientifically-literate citizen with a lifelong interest in the sciences
- establish the foundation for more advanced learning and future careers in the sciences and the technologies.

Planet Earth					
	Early	First	Second	Third	Fourth
<p>Biodiversity and interdependence</p> <p>Learners explore the rich and changing diversity of living things and develop their understanding of how organisms are interrelated at local and global levels. By exploring interactions and energy flow between plants and animals (including humans) learners develop their understanding of how species depend on one another and on the environment for survival. Learners investigate the factors affecting plant growth and develop their understanding of the positive and negative impact of the human population on the environment.</p>	<p>I have observed living things in the environment over time and am becoming aware of how they depend on each other.</p> <p>SCN 3-01a</p>	<p>I can distinguish between living and non living things. I can sort living things into groups and explain my decisions.</p> <p>SCN 1-01a</p>	<p>I can identify and classify examples of living things, past and present, to help me appreciate their diversity. I can relate physical and behavioural characteristics to their survival or extinction.</p> <p>SCN 2-01a</p>	<p>I can sample and identify living things from different habitats to compare their biodiversity and can suggest reasons for their distribution.</p> <p>SCN 3-01a</p>	<p>I understand how animal and plant species depend on each other and how living things are adapted for survival. I can predict the impact of population growth and natural hazards on biodiversity.</p> <p>SCN 4-01a</p>
	<p>I can explore examples of food chains and show an appreciation of how animals and plants depend on each other for food.</p> <p>SCN 1-02a</p>	<p>I can use my knowledge of the interactions and energy flow between plants and animals in ecosystems, food chains and webs. I have contributed to the design or conservation of a wildlife area.</p> <p>SCN 2-02a</p> <p>Through carrying out practical activities and investigations, I can show how plants have benefited society.</p> <p>SCN 2-02b</p>	<p>I have collaborated on investigations into the process of photosynthesis and I can demonstrate my understanding of why plants are vital to sustaining life on Earth.</p> <p>SCN 3-02a</p>	<p>I have propagated and grown plants using a variety of different methods. I can compare these methods and develop my understanding of their commercial use.</p> <p>SCN 4-02a</p> <p>I can contribute to the design of an investigation to show the effects of different factors on the rate of aerobic respiration and explain my findings.</p> <p>SCN 4-02b</p>	

2.4 ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN SCHULSPRACHE | 4. SCHULJAHR

BASISSTANDARD | ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN | SCHULSPRACHE | 4. SCHULJAHR

Die Schülerinnen und Schüler können mündliche Texte von einiger Dauer (eine Minute oder mehr) an einen oder mehrere Adressaten gerichtet produzieren. Sie können dem Ablauf folgen, der ihnen erklärt wurde und der den gebräuchlichen Formen von ihnen vertrauten Textgenres (z.B. Vortrag, Lebensgeschichte, bekannte Geschichte oder Legende, Bericht über ein Ereignis, Wegbeschreibung) entspricht.

Sie können sich an das Kommunikationsziel halten und machen in Bezug auf die betreffende Thematik und das Genre relevante Aussagen.

Der verwendete Wortschatz ist verständlich, wenn auch beschränkt (Wiederholungen). Der (mündliche) Satzbau ist meist korrekt. Die Rede ist unbewusst strukturiert (Ordnung der Elemente), im Ablauf nicht immer kohärent.

Die Schülerinnen und Schüler können sich hörbar ausdrücken, sie artikulieren verständlich, Fluss und Ausdruck sind noch etwas beschränkt.

Die Schülerinnen und Schüler können, noch sehr intuitiv, einige Aspekte ihrer mündlichen Eigenproduktion (z.B. Erfolg, Qualität) oder diejenigen anderer Sprecherinnen und Sprecher beurteilen.

Deutschschweiz: Die Schülerinnen und Schüler können problemlos Hochdeutsch sprechen, wenn auch noch nicht geläufig und korrekt.

Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- sich verständlich präsentieren.*
- die Kommunikationssituation berücksichtigen, um ihre Wortmeldung (z.B. Lautstärke, deutliche Aussprache, Blickrichtung) zu formulieren.*
- die Präsentation so strukturieren, dass die Zuhörer einen (z.B. chronologischen) «roten Faden» erkennen können.*
- einen Text oder einen Textausschnitt (z.B. Gedicht, Zählvers) mit passender Lautstärke und verständlicher Aussprache aufsagen.*
- Sätze mit den Konjunktionen «und» und «dann» verbinden.*
- kleine Theaterszenen, sehr einfache Rollenspiele vor Mitschülerinnen und Mitschülern oder Eltern aufführen und dabei teilweise eine ausdrucksstarke Stimme und Mimik einsetzen.*
- sich einen Eindruck von den anderen Sprecherinnen und Sprechern verschaffen in Bezug auf die Gemütslage und die Stimmung, die ausgedrückt wird (z.B. jemand spricht freundlich, traurig, böse).*
- nach verschiedenen Kriterien ein noch intuitives Urteil dazu äussern, wie andere Sprecherinnen und Sprecher eine mündliche Produktionsaufgabe ausführen (z.B. Stärke der Stimme, sprachliche Qualität, inhaltliche Qualität).*
- nach verschiedenen Kriterien beurteilen, wie sie selber eine mündliche Produktionsaufgabe ausgeführt haben.*

*nicht validierte Teilkompetenz

Bilag d:

Link til kommissorium for Mastergruppe for forenkling af Fælles Mål:

http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwilo-yitqTMAhUCDSwKHRbeDQcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F~%2Fmedia%2FUVM%2Ffiler%2FUdd%2FDagtilbud%2FPDF16%2F160229-Kommissorium-for-mastergruppe.ashx&usg=AFQjCNFtqfnMzeBrkr2EbmKSUyqZo35MWw&sig2=8dtYAdrmEQNQrvFuUWHn_w

Link til notat, der beskriver mastergruppen for forenklingen af Fælles Måls anbefaling til børne- og undervisningsministeren til en master for forenkling af Fælles Mål:

http://www.historieweb.dk/cms/upload/news_242_5449.pdf

Link til Master for Forenkling af Fælles Mål:

<http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi5mvmQtaTMAhXDBSwKHX1DAz4QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F~%2Fmedia%2FUVM%2Ffiler%2FFolkeskolereformhjemmeside%2F2014%2FAugust%2F140805%2520Master%2520til%2520praecisering%2520og%2520forenkling%2520af%2520Faelles%2520Maal.pdf&usg=AFQjCNEyc-bngRW8WZUmbOUGWvbKe289OQ&sig2=SY7uEZIVGMxSdXG-5726UA>