

Responsum vedr. Andreas Rasch-Christensen og Jens Rasmusens notat om *Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?* (Skovmand 2016)

Tak til Andreas og Jens for at have ulejligen sig med at udvise mit værk en så udstrakt opmærksomhed. Intet arbejde hverken kan eller skal stå uimodsagt, og kritik bliver man kun skarpere og klogere af. Jeg opfatter således notatet som et bidrag til at skabe større gennemsigtighed og åbenhed om, hvad forenklede Fælles Mål og 'læringsmålstyret undervisning' er begrundet i og indebærer. For at diskussionen ikke skal løbe af sporet og blive akademisk i ordets allermest negative forstand, er det vigtigt at holde sig formålet med diskussionen for øje: Hvad er godt for skolen, og hvad er en hjælp for lærerne? Det betyder, at jeg ikke vil kommentere på alle notatets kritikpunkter, men i stedet vil fokusere på dets overordnede udeladelser og påstande, efter at jeg har fremført fire fremadrettede forslag. Til sidst påviser jeg fire faktuelle fejl i notatet.

1 Indledende indrømmelse

Forfatterne fastslår inden den detaljerede gennemgang af udvalgte elementer fra bogen, at den "indeholder fejl, misforståelser og metodisk uklarhed". Det tror jeg, at de har ret i, og det ville også være underligt andet i en bog på 285 sider. Fx er det jo korrekt, at jeg er kommet til at give en faktisk forkert oplysning ang. styregruppens sammensætning, og at jeg i virkeligheden blander to forskellige grupper sammen (s. 4-5). Den skulle have været fanget i én af korrekturrunderne, og den vil blive rettet i et forventet 2. oplag. Jeg kommer også til at skære en pointe for skarpt, når jeg hævder, at fortalerne for empirisk forskning i Danmark ikke selv bedriver empirisk forskning og lader påstanden omfatte læreplaner, som jo unægtelig er empiri, men min pointe står sådan set ved magt: Vi ved forbløffende lidt om, hvilken effekt forskellige slags mål har i undervisningen i folkeskolen, fordi der har været forsket alt for lidt i disse effekter. Jeg er imidlertid taknemmelig for henvisningerne, som jeg i et vist omfang vil lade indgå i min afhandling. Påstanden om manglende metodisk klarhed, som Rasch-Christensen & Rasmussen i en vis udstrækning begrundet i Bundsgaard & Misfeldts meget omdiskuterede og stærkt kritiserede 'peer review' (se Bang Carlsen 2016 og Storm Mikkelsen 2016), mener jeg til gengæld skyder forbi mål – bortset fra at man jo altid kan ønske sig større metodisk tydelighed. Den tydelighed tror og håber jeg til gengæld, at den fremførte kritik og ikke mindst diskussionen af den kan være med til at frembringe.

2 Fremrykket og fremadrettet konklusion

Da jeg var i færd med at afslutte arbejdet med bogen, begyndte jeg at skrive et opbyggeligt efterskrift, fordi jeg følte mig forpligtet på ikke kun at kritisere, men også på at komme med konstruktive forslag til, hvordan vi kan skabe bedre rammer for udviklingen af den danske folkeskole. Grundet et voldsomt arbejdspress har det ikke været muligt for mig at færdiggøre denne tekst, som jeg løbende får nyt materiale til. Men jeg lavede "Ti bud" i tilknytning til mine "Ti skarpe om forenklede Fælles Mål", og jeg gav også folkeskolens lærere "Tre råd", som jeg opfatter

som ret gode. De ”Ti bud” er meget overordnede, men de vil blive konkretiseret i efterskriftet, som kommer i løbet af sommeren. De tre dokumenter kan ses her:

<http://munksgaard.dk/P%C3%A6dagogik/Uden-m%C3%A5l-og-med/~media/D97142375873424786E0F3F59F28B20E.ashx>

<http://munksgaard.dk/P%C3%A6dagogik/Uden-m%C3%A5l-og-med/~media/BA5751F373EA45D698A33F36C56805F2.ashx>

<http://munksgaard.dk/P%C3%A6dagogik/Uden-m%C3%A5l-og-med/~media/E58D000B5BA940FBA4A3E72499CD5D35.ashx>

I lyset af notatet og nærværende resposum mener jeg, at der kan udpeges fire reformtilpassende indsatser (punkt 3-6 i dette dokument kan opfattes som en begrundelse for de fire foreslåede indsatser):

1) *Folkeskolens formål skal over alt være det tydelige grundlag for skolens virksomhed*

Folkeskolens formål synes at blive trængt i baggrunden af de mange mål og det ensidige fokus på ’læring’ forstået som færdigheder. Der bør gøres en indsats for at styrke skolens arbejde med at danne eleverne til demokratisk medborgerskab. Evt. kan man gøre demokratisk medborgerskab til et tværgående indsatsområde (som i Norge), og man bør under alle omstændigheder udarbejde en vejledning i demokratisk medborgerskab, sådan at lærerne har noget at støtte sig til. Således vil man også kunne sikre en tydeligere sammenhæng mellem arbejdet med almen dannelse og kristendomskundskab/livsoplysning og medborgerskab i læreruddannelsen og dannelsesarbejdet i skolen.

2) *Antallet af bindende mål bør reduceres*

Der er helt oplagt for mange mål. Det tror jeg også, at Andreas og Jens vil være enig med mig i, når de får talt målene efter. Et pragmatisk greb, der vil lette overblikket, frigive ressourcer og give øget råderum for lærernes professionelle dømmekraft, består i enten at fjerne alle færdighedsmålene og alle vidensmålene eller at gøre dem vejledende. Det kan gøres med et snuptag, og det vil give en rest på nogle få hundrede bindende kompetencemål.

3) *Det faglige niveau bør opjusteres*

Inden for rammen af kompetencemålene kan der udarbejdes vejledende eksempler på mål og valg af indhold, der tilgodeser hensynet til at dække fags indholdsområder i bredden, og som samtidig giver eleverne mulighed for at gå i dybden med udvalgte dele af indholdet ud fra mål, der generelt befinder sig på højere niveau end det, man finder i forenkledede Fælles Mål.

4) *Vejledende tekster og læringsmål bør revideres*

Der er helt oplagt for mange vejledende tekster, der samtidig vejleder for lidt og har et alt for snævert fokus på læring af mål. Jeg foreslår, at der udarbejdes korte og brugbare vejledninger i undervisningsplanlægning med fokus på formål, indholdsvalg, mål, feedback og evaluering ud fra en teoretisk velbegrundet planlægningsmodel, der er fælles for alle fag.

De vejledende læringsmål på emu.dk, som næsten alle sammen er færdighedsmål (mål for, hvad eleven kan, ikke hvad eleven faktisk forventes at vide), foreslår jeg fjernet. Ifølge den seneste vejledning er de alligevel ikke direkte brugbare i forhold til undervisningen (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling 2016: 13). Desuden er det uklart, om loven giver hjemmel til at formulere Læringsmål, Tegn på læring og Udfordringsopgaver. Ved en af de senere revisioner af loven får ministeren i § 10, stk. 4 hjemmel til at formulere ”eksempler på kompetenceopgaver og udfordringsmål”, men det er vist noget andet, og denne hjemmel er ikke blevet brugt.

3 Det fjerde (oversete) kapitel

Af notatet fremgår det, at kapitel 4 i min bog ”overvejende er en introduktion til og diskussion af” en bog af Gert Biesta. Dette kapitel kommenterer forfatterne (derfor?) ikke, hvorfor jeg må tro, at de finder det fejlfrit. Kapitlet er på 40 sider. Jeg introducerer til Biesta på de første 6 (seks) sider. Hen over de resterende 34 sider kritiserer jeg ’den didaktiske model’ for at være ubegrundet i didaktisk teori og laver desuden en analyse af, hvordan reformen af Fælles Mål, belyst ud fra bekendtgørelsen og diverse vejledende tekster, har mistet taget i folkeskoleloven. Jeg behandler lovens § 1 og dele af §§ 5, 10 og 18 og foreslår en alternativ planlægningsmodel, der er tydeligt funderet i loven. Det er svært at se, at bekendtgørelse og vejledende tekster er en udmøntning af loven. Loven kunne for så vidt have været en helt anden.

I de efterhånden ganske mange vejledninger vedr. forenklingen af Fælles Mål, jeg har læst, finder jeg fx ingen henvisninger til folkeskolens formålsparagraf. Det er, som om man i forenklingsprocessen har glemt, hvad det er, vi holder skole for, og hvad skolens formål er. Jeg mener derfor, at vi har et demokratisk problem. Om vi også har et juridisk problem, har jeg ikke forudsætninger for at vurdere.

I notatet afvises min kritik af det demokratisk og dannelsesmæssigt formålsløse i forenkledede Fælles Mål med afsæt i en enkelstående sætning på s. 26 i min bog. Det sker sådan her: ”Om sådanne mål er for få eller lades ude er et empirisk spørgsmål, som Skovmands bog ikke har undersøgt” (s. 6). Det er imidlertid netop, hvad jeg faktisk har undersøgt i anden halvdel af kapitel 4.1 og kapitel 4.4, der bærer titlen ”Folkestyre – ingen forekomster”, samt i et vist omfang i kapitel 5.8.3.

Det konstaterede fravær af mål for og kompetencer vedr. aktivt medborgerskab udgør i min opfattelse et demokratisk (og dannelsesmæssigt) problem. Jo flere mål og jo snævrere fokus på målopfyldelse, jo vanskeligere bliver det at finde rum for det, der ikke er sat mål for. Vi risikerer at

værdsætte det, vi måler, når vi ikke har fastsat mål for det, vi værdsætter. Fx dannelsen af eleverne til ansvarlige og deltagende demokratiske medborgere.

4 Notatets tre overordnede påstande

Notatet forsøger at gendrive tre overordnede påstande som usande (jeg forsyner dem her med numre for overskuelighedens skyld, men behandler dem efterfølgende i omvendt rækkefølge):

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

Ad 3:Antallet af mål

Jeg hævder ikke, at antallet af læringsmål er 'uendeligt'. Jeg forsøger netop at gøre det eksakt op. Min kilde er bekendtgørelsen, og min metode (som er meget transparent, men næppe ufejlbarlig) fremgår af bilag C. Bilaget har været offentligt tilgængelig siden bogens udgivelse, og der henvises til det flere steder i bogen. Der fås direkte adgang til materialet og oplysning om metoden her:

<http://munksgaard.dk/~media/Files/Ekstra%20materiale/HRF/Uden%20maal%20og%20med/Bilag%20C.ashx>

Udredning:

Jeg har valgt den metode, fordi bekendtgørelsen er retsgrundlaget, og fordi den er det eneste dokument, der samler alle mål for skolens fag og obligatoriske emner. Det er kun ved at opgøre antallet af mål i bekendtgørelsen med Fælles Mål fra 2009 og sammenholde det med det tilsvarende antal i den seneste bekendtgørelse, at man kan måle, om det politiske mål med forenklingen er nået: "Omfanget og antallet af Fælles Mål reduceres og forenkles væsentligt". Det er, hvad der står i forligsteksten på s. 9. Udgangspunktet for at vurdere, om det mål er nået, må derfor naturligvis være antallet af mål i bekendtgørelsen fra 2009. I denne bekendtgørelse finder jeg 2.622 mål, i den seneste bekendtgørelse 3.990 (skønt antallet af fag og emner er faldet en smule).

Notatets to forfattere skriver (s. 6): "Vi kan ikke se, hvordan han er kommet frem til det tal". Det må skyldes, at de har overset både den generelle oplysning i bogens start (Skovmand 2016: 12) og de mange løbende henvisninger til bilagsmaterialet. Det ser ud til, at et debatindlæg anvendes som kilde i stedet for bogen (se s. 6 i notatet).

Rasch-Christensen & Rasmussen har en anden beregningsmetode, som giver dem et noget lavere tal. Overordnet set er forskellen, at de tilsyneladende er gået frem fag efter fag og har optalt målene manuelt, og at de ikke har medregnet målene for 10. klasse, skønt de jo forekommer i

bekendtgørelsen med de bindende mål. Det betyder, at de opererer med 26 fag og emner, hvor der i bekendtgørelsen er 45 (modsvarende antallet af bilag, se den vedlagte bekendtgørelse s. 11).

Fælles Mål for dansk bruges som eksempel, og antallet af kompetencemål er ifølge denne alternative opgørelse 16, mens der hævdes at være 88 færdigheds- og vidensmål. Antallet af kompetencemål stemmer (se s. 1 i Fælles Mål for dansk), men det er uklart, hvordan Rasch-Christensen & Rasmussen tæller sig frem til, at der kun er 22 færdigheds- og vidensmål pr. trin i læreplanen.

Prøv selv, kære læser, inden du læser videre, at tælle målene i det vedlagte dokument, som er side 3 fra forenkede Fælles Mål for dansk. Hvor mange er der? Hvor mange tror du, at en dansklærer i folkeskolen, der underviser 1. og 2. klasse, vil opfatte, at han eller hun er forpligtet på og derfor er nødt til at forholde sig til?

Tallet 22 fremkommer ved hjælp af to greb, som savner belæg i bekendtgørelsen. Det ene er, at anskue to mål – et færdighedsmål og et vidensmål – som flere steder udtrykkeligt opfattes som et 'fasemålpar' (se fx Rasch-Christensen & Rasmussen 2015: 120) som et enkelt mål. Den matematiske formel synes at være: 1 færdighedsmål + 1 vidensmål = 1 fasemålpar = 1 mål. Et par, som normalt betyder (minimum) to, betyder her kun ét. Sprogligt viser det sig ved, at notatets forfattere konstruerer et nyt mål ved at fjerne et 'og': 'færdigheds-/vidensmål'. Et sådant mål finder man ikke i bekendtgørelsen, som udtrykkeligt skelner mellem "kompetencemål, færdighedsmål og vidensmål" (se fx s. 11 i bekendtgørelsen).

Det andet greb (som jeg må tilstå, at jeg både sprogligt og indholdsmæssigt har svært ved at forstå) består tilsyneladende i at opfatte den skrivevejledning, der blev brugt i forbindelse med udformningen af de nye mål, som autoritativ. I notatet fortolkes den på en lidt speciel måde: "Skrivevejledningen udtrykker med andre ord, at hvert kompetencemål nås gennem *højst 6* færdigheds- og vidensmål" (s. 6). Fortolkningen af skrivevejledningen er til ringe hjælp, når der rent faktisk er udformet ikke 'højst' 6 færdigheds- og vidensmål til hvert kompetencemål – men det firedobbelte, nemlig maksimalt 24 (jf. eksemplet fra Fælles Mål for dansk).

Via disse to greb reduceres, hvad der er fire mål i bekendtgørelsen, til et enkelt mål i notatet, og det antal mål, enhver kan tælle sig frem til (87), bliver til 22. Problemet er, at skrivevejledningen ikke har nogen bindende status og alene har haft en vejledende status internt i ministeriet (dokumentet findes fx ikke på en officiel hjemmeside). Hvis skolens lærere og de lærerstuderende skal kunne følge notatets forfattere i denne kompleksitetsreduktion, så kræver det derfor en grundig læsevejledning. Når man med det blotte øje kan konstatere, at der er fire mål, og man får af vide, at der kun er ét, så har man brug for at vide, hvilket af de fire mål der er det bindende. De tre andre må man jo kunne se bort fra.

Hvis man skulle bruge den samme optællingsmetode i forhold til Fælles Mål 2009, ville der kun være 4 mål for det første trinforløb for dansk (se vedlagte udklip fra Fælles Mål 2009 for dansk). Der vil ganske vist være tale om overordentligt sammensatte mål, men man finder faktisk kun 4

målformuleringer/-sætninger på dette trin. Jeg vil nu mene, at der faktisk er 45 mål. Sådan tæller jeg. De 45 mål i læreplanen fra 2009 vil jeg sammenholde med de 87 mål, som jeg kan tælle mig frem til i forenkede Fælles Mål 2015, og jeg vil så hævde, at der er tale om en fordobling af antallet af mål. Der er således meget langt til en forenkling. Prøv at udskrive de to sider med målene for 1.-2. klasse for dansk i 2009 og 2015. Hvilken version er den mest enkle og overskuelige? Hvilke mål er de mest præcise?

Desuden virker det forvirrende, at ministeriet tilsyneladende gør brug af en helt tredje beregningsmetode, idet de ifølge Jyllands-Posten d. 15. april 2016 opgør antallet af bindende mål til 3.600. Hvordan de er nået frem til det tal, ved jeg ikke, men et gæt kunne være, at de har udeladt målene for 10. klasse.

Ad 2: Det forskningsmæssige belæg for læringsmålstyret undervisning

Denne påstand er en logisk følge af den første påstand, men bortset fra den sproglige pointe (se nedenfor) er der et andet forhold, der er langt vigtigere og helt afgørende for at vurdere 'læringsmålstyret undervisning'. Det er, hvad der ligger i ordene 'læring', 'mål' og 'styring', som vi jo må have rede på for at kunne forstå, hvad 'læringsmålstyret undervisning' overhovedet er for en størrelse. Den aktuelle forståelse i Danmark af disse ord – hævder jeg – mangler forankring i forskning.

Udredning:

Vi står her med et stort problem, fordi ordene hverken for sig eller samlet har nogen afgrænset betydning. De bliver simpelthen ikke defineret, og ordene 'læring', 'mål' og 'læringsmål', som jo er centrale begreber i megen pædagogisk forskning, er ikke bundet op på teori. Det er helt uklart, hvor forståelsen af disse bærende begreber kommer fra. I min bog påpeger jeg over lange stræk i kapitel 5, at fremtrædende udenlandske uddannelsesforskere har helt andre forståelser af 'læringsmål' end den ene, 'vi' i Danmark i øjeblikket forsøger at gøre gældende. På baggrund af mine studier ender jeg med i slutningen af kapitel 5 at præsentere og slå til lyd for et tydeligere og teoretisk forankret målbegreb (Skovmand 2016: 240-44). Jeg er således hverken modstander af 'læringsmål' eller af, at der skal være tydelige mål både for undervisningen og elevernes læring, men jeg er modstander af 'læringsmålstænkningen', der gør læring til genstand med det primære formål at måle læring. Jeg tror ikke på, at nogen bliver fagligt dygtigere af at lære at lære. Læring er ingenting i sig selv – læring er altid rettet mod noget i verden og forudsætter viden. Og så er tydelighed ikke den afgørende kvalitet ved mål (se også nedenfor). Mål skal være præcise i forhold til formål, indhold, aktiviteter og forventede resultater. Det er helt elementært, men fraværende i 'den læringsmålstyrede undervisning', der er bygget op omkring en 'didaktisk model', der ikke opererer med indhold. I den seneste vejledning kaldes den 'relationsmodellen' (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling 2016: 7).

I *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning*, som vel er den officielle kilde til viden om den læringsmålstyrede undervisning, er det kun lykkedes mig at finde en enkelt definition af, hvad 'læringsmål' og 'læringsmålstyret undervisning' er. Den tillægges to nordamerikanske forskere og lyder sådan her:

Læringsmål er mål for, hvad eleverne skal kunne – altså mål for elevernes læringsudbytte. Læringsmålstyret undervisning, hvor lærere og elever er engageret om at nå læringsmål, giver større læringsudbytte for eleverne end undervisning, hvor læringsmål er fraværende eller ikke tydelige for eleverne

(Undervisningsministeriet i samarbejde med UCC, VIAUC, UC Sjælland og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet 2014: 5).

Definitionen har – så vidt jeg efter flere gennemlæsninger af artiklen kan se – ikke noget belæg i kilden. Man finder en kommenteret version af den pågældende side fra vejledningen her:

<http://munksgaard.dk/~media/Files/Ekstra%20materiale/HRF/Uden%20maal%20og%20med/Bilag%20P.ashx>

Jeg har behandlet den pågældende artikel relativt udførligt (Skovmand 2016: 233ff.).

Den eneste officielle tekst, der vejleder i forståelsen og brugen af 'læringsmålstyret undervisning', er imidlertid blevet 'justeret' og er ikke længere tilgængelig på en officiel hjemmeside. I realiteten er der tale om en helt ny tekst, idet langt hovedparten af indholdet enten er fjernet eller revideret. Titlen er også ændret: *Læringsmål – Inspiration til arbejdet med læringsmål*. Den justerede version bruger i modsætning til originalen kun begrebet 'læringsmålstyret undervisning' sparsomt – tre gange i alt. Vi er rent sprogligt gået fra 'læringsmålstyret undervisning' til 'arbejdet med læringsmål', og der forekommer ikke længere nogen definition af 'læringsmålstyret undervisning'. Til gengæld finder man en forståelse af 'læringsmål' som mål for 'konkrete færdigheder'. Om færdigheder og læringsmål kan man blandt andet læse følgende:

Det er dog centralt, at de færdigheder, der er fokus på i læringsmålene, ikke bliver alt for detaljerede, men i et vist omfang er færdigheder og viden, som eleverne også kan bruge på andre lignende faglige forhold. Det er således ikke viden om eksempelvis det enkelte dyr, der er målet, men generelle færdigheder, som de kan anvende og udvikle også i arbejdet med for eksempel andre dyr eller mennesket.

(Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling 2016: 13)

Vi skal nu til at tale om 'faglige forhold' i stedet for 'faglig viden', 'fagligt indhold' eller 'faglige emner', og skønt færdigheder skal være konkrete, må de ikke være 'for detaljerede', og specifik viden om fx et dyr kan være et problem, fordi det kan være vanskeligt at overføre denne viden til fx 'arbejdet med andre dyr eller mennesket'. Jeg ser en klar sammenhæng mellem denne forståelse af viden og det forhold, at 'viden om et emne' og 'forståelse' er udeladt i masterens gengivelse af vidensbegrebet fra *Dansk kvalifikationsramme for livslang læring* (Skovmand 2016: 44ff.).

Jeg har kommenteret på dette nye syn på læringsmål og viden i en debat på Folkeskolen.dk (indlægget står i tråden under interviewet med kontorchef Anders Andersen, som der er linket til ovenfor):

Jeg efterlyser 'konkret viden' om effekten af at arbejde med sådanne diffuse læringsmål, og en forskning, der 'viser', at man andre steder i verden har haft gode erfaringer med at gøre noget tilsvarende.

Jeg savner i det hele taget konkret viden og en tydelig forankring i folkeskolens formålsparagraf. Tilsyneladende er der sket det, at ordet 'kundskaber' er gledet ud af sproget (570 forekomster i Fælles Mål 2009, mod blot 1 (en) i Fælles Mål 2015), og at sammenhængen mellem de to centrale begreber 'kundskaber og færdigheder' fra formålet er gået tabt.

Læring knytter sig helt entydigt til færdigheder (og kompetencer), mens kundskaber knytter sig til viden (og dannelse). Det er modsætningen mellem læring, færdigheder og kompetencer på den ene side og kundskaber, viden og dannelse på den anden side, kulturkampen om skolen står om.

De folkevalgte politikere på Christiansborg må gøre op med sig selv, hvad de vil med skolen, og så begrunde det. Vil man færdigheder i stedet for kundskaber, eller skal eleverne både tilegne sig kundskaber og færdigheder (i den prioriterede rækkefølge), sådan som folkeskolens formålsparagraf foreskriver? Vil man både kompetencer og dannelse, eller kompetencer frem for dannelse?

Ad 1: Er læringsmålstyret undervisning en dansk opfindelse?

I lyset af at kontorchef Anders Andersen for nyligt har udtalt, at begrebet 'læringsmålstyret undervisning' er opfundet i ministeriet, og at Rasch-Christensen & Rasmussen er ministeriets 'videnskilde', opfatter jeg ikke længere udsagnet som kontroversielt. Derimod tror jeg, at der er rigtigt mange lærere, kolleger i læreruddannelsen og forskere, der opfatter en hel række udsagn som både opsigtsvækkende og forvirrende:

<https://www.folkeskolen.dk/585208/ministeriet-vi-har-opfundet-laeringsmaalstyret-undervisning>

Udredning:

I en debat har jeg givet den mest enkle forklaring, jeg kan give (og Andreas Rasch-Christensen har længere nede i debattråden givet mig ret): "Udmeldingen kan virke bastant, men det er helt banalt og meget basalt: Sammensætningen af ordene 'læring', 'mål' og 'styring' er unik i den forstand, at i det mindste jeg ikke har kunnet finde denne sproglige konstruktion andetsteds – på trods af at jeg har ledt ihærdigt":

<https://www.folkeskolen.dk/583138/afsloering-ingen-evidens-for-at-laeringsmaalstyret-undervisning-virker#st0>

Min politiske pointe er, at begrebet 'læringsmålstyret undervisning' først forekommer relativt sent i reformprocessen. Den tidligste forekomst, jeg umiddelbart er i stand til at finde, er fra sommeren 2014 og stammer fra et interview med Jens Rasmussen på ministeriets hjemmeside, men der kan være tidligere forekomster. Begrebet forekommer hverken i den politiske aftaletekst, i loven eller i kommentarerne til lovforslaget. Det har i min opfattelse derfor ingen status.

Jeg hæfter mig ved, at ministeriet tilsyneladende er begyndt at bakke på begrebet, idet det i den seneste vejledning er erstattet af 'arbejdet med læringsmål', og at Jens Rasmussen i et interview selv siger, at det er rigtigt nok, at der ikke er evidens for, at læringsmålstyret undervisning virker:

<https://www.folkeskolen.dk/583840/rigtigt-nok-at-der-ikke-foreligger-evidens-for-laeringsmaalstyret-undervisning>

Læringsmålstyret undervisning er nu så kompleks, at vi ikke kan sige noget om evidens, men der er evidens for, at flere delelementer virker. Jeg har stillet en række kritiske spørgsmål til Jens Rasmussen i lyset af ovenstående interview. Dem mangler jeg endnu at få et svar på:

<https://www.folkeskolen.dk/583840/rigtigt-nok-at-der-ikke-foreligger-evidens-for-laeringsmaalstyret-undervisning>

Min pædagogiske pointe er, at det er vanskeligt at finde lande i verden, hvor man har forsøgt sig med noget, der blot tilnærmelsesvist ligner, skønt det har været hævdet både af Christine Antorini og Jens Rasmussen (Skovmand 2016: 246f.). I min analyse af skolereformen og læreplanerne i Ontario i kapitel 6 påviser jeg, at der ingen specifikke lighedstræk er mellem, hvad man i Ontario har gjort for at højne det faglige niveau i skolen og uddannelsesniveaut i samfundet, og den danske skolereform. Der er ingen 'læringsmålstyret undervisning', men derimod både overordnede og specifikke forventninger til eleverne, som ikke er bindende, men som lærerne ud fra deres professionelle dømmekraft kan bruge til forskellige formål (Skovmand 2016: 262f). Det mest grundlæggende er hverken 'læring' eller 'færdigheder', men 'viden om indhold' og 'forståelse af indhold'. Hvis man sammenligner mål for en udvalgt del af læreplanerne for matematik, ser det desuden ud til, at Danmark niveaumæssigt er et par klassetrin bagefter (Skovmand 2016: 265-69).

Rasch-Christensen & Rasmussen har øjensynligt overset kapitel 6. I det mindste knytter de ingen kommentarer til det og meddeler heller ikke, hvorfor de undlader at gøre det.

Ontario er ét eksempel. Et andet mere nærliggende og aktuelt eksempel er Norge. Det Kongelige Kunnskapsdepartement har for nyligt udsendt en "Melding til Stortinget" vedr. reformen af den norske grundskole. Overskriften er "Fag – Fordybelse – Forståelse" (min oversættelse). I Danmark kunne de tilsvarende kategorier være enten "Læring – Mål – Styling" eller "Læring – Færdigheder – Udbytte". Dokumentet er på 85 sider og veludstyret med referencer (litteraturlisten fylder 5 sider). Det fremstår veldokumenteret og redeligt. Læringsmål spiller ingen central rolle (3 forekomster), 'læringsmålstyret undervisning' (eller 'læringsmålstyring') forekommer ikke. Faktisk tages der afstand fra læringsmål, der leder frem til kompetencemål (s. 45):

Et alternativ kunne være å opprettholde kompetansemål på hovedtrinn, men legge til *underveismål*, som ikke knyttes til bestemte trinn, og som formidles som læringsmål og ikke som forventede krav til kompetanse. Departementet ønsker imidlertid ikke å definere ulike typer mål i læreplanene fordi det vil bryte grunnleggende med Kunnskapsløftet og fordi det er utfordrende å kommunisere forskjellene på ulike typer mål.

Måske de allerede i Norge har lært af erfaringerne med forskellige måltyper og faser i Danmark? Måske vi kunne lære noget af det norske kundskabsdepartement? Til illustration af de fundamentalt forskellige måder at tænke skolereform på kan jeg oplyse, at ordet 'kunnskap' og afledte former heraf forekommer 379 gange i stortingsmeldingen, mens ordet 'ferdighet' og afledte former af dette ord forekommer 206. Jeg konkluderer ikke noget på den baggrund, men vil overlade det til læseren. Jeg vil foreslå medlemmerne af BUU at udskrive stortingsmeldingen og hive en halv dag ud af en travl kalender for at læse den. Det synes jeg, at den fortjener.

Der fås adgang til stortingsmeldingen via dette link, idet det bemærkes, at demokratisk medborgerskab er et overordnet indsatsområde:

<https://www.folkeskolen.dk/586468/norge-vil-slanke-nationale-laereplaner>

5 Den fjerde (oversete) påstand

Der er en konklusion i min bog, som ikke nævnes direkte i notatet. Den vedrører det (mener jeg) dokumenterede fald i det faglige (taksonomiske) niveau i forenklede Fælles Mål, som udgør et problem – både politisk og i forhold til at sikre, at eleverne (gerne) bliver dygtigere, end vi faktisk har fantasi til at forestille os. Det hævdes flere steder, at niveauet i de nye mål er hævet (se fx Rasmussen & Rasch-Christensen 2015: 121 og Rasmussen 2015: 18f.). Det mener jeg let lader sig afvise (jf. mine beregninger og analyser), og hvis notatets forfattere mener noget andet, skylder de at fremlægge argumentation (og også gerne dokumentation) for deres opfattelse.

Udredning:

Der henvises til bilag D og E i bilagsmaterialet til bogen samt side 78-92 i bogen:

<http://hansreitzel.dk/P%C3%A6dagogik/Uden-m%C3%A5l-og-med/~media/1DFAC18754DF4F71A41C78DD7B057B1D.ashx>

En stillingtagen til denne analyse er helt afgørende i forhold til at kunne tage stilling til notatets centrale påstand (s.2):

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.

Det er et ret stærkt udsagn, men problemet er bare, at forenkede Fælles Mål hverken er specifikke (men i mange tilfælde utroligt diffuse og abstrakte) eller udfordrende, fordi mange mål er formuleret på et niveau, der helt enkelt er for lavt. Om de er transparente, skal jeg ikke kunne vurdere, men jeg opfatter som nævnt ikke transparens (eller tydelighed) som den væsentligste kvalitet ved mål.

6 Fire faktuelle fejl

a) *Gengivelsen af læreplanen fra Ontario*

I notatets bilag c forekommer der tre 'eksempler på læringsmål'. Det første er fra Ontario og er desværre meget sigende. For det første er der slet ikke tale om læringsmål, men derimod om dele af den taksonomi, der lægges til grund for vurdering af eleverne, de såkaldte '*categories of knowledge and skills*' (Skovmand 2016: 260). Notatet gengiver ikke betegnelsen, som vi meningsfuldt kan oversætte til 'kategorier for kundskaber og færdigheder' (jf. folkeskolens formål). For det andet gengives kategorierne i den forkerte rækkefølge og ufuldstændigt. Den første kategori er *ikke* '*Communication*', men derimod '*Knowledge and Understanding*', og den sidste og måske vigtigste kategori, der vedrører anvendelse ('*application*'), er slet og ret udeladt.

b) *Det ubegrundede i at styre efter mål*

Der rettes i notatet en kritik af dette 'udsagn', som er titlen på et afsnit i bogen. Kritikken vedrører alene overskriften, ikke hvad der faktisk står i det pågældende afsnit. Det svarer til at kritisere en bog ud fra omslaget. Overskriften har kant til påstanden om, at det skulle være velbegrunderet at styre skolen efter mål. Rasch-Christensen og Rasmussen fremfører denne påstand med henvisning til en forskningsartikel, hvor der ikke findes belæg for den (Rasmussen & Rasch-Christensen 2015: 129). Artiklen handler om elever og studerendes mål og målorientering, ikke om skolen og hvordan den bedst styres (Skovmand 2016: 234f.).

c) *Tilføjelser og udeladelser i den danske udgave af Helmkes bog*

På s. 13 i notatet forholder Rasch-Christensen og Rasmussen sig til mine konstateringer af, at der i den danske udgave af Helmkes bog, som Rasmussen har bearbejdet, forekommer en del udeladelser og misforståelser. "Intet er tilføjet", hedder det. Problemet er angiveligt, at jeg har forholdt mig til 3. udgave af bogen, mens den danske udgave baserer sig på 4. udgave, "som er en ganske omfattende udvidet og omarbejdet version af 3. udgave". Det forholder sig anderledes. Jeg har taget afsæt i 5. udgave og sammenholdt den med 3. udgave og sluttet, at identiske formuleringer i disse to udgaver også forekommer i 4. udgave, som

ikke findes på noget dansk bibliotek og heller ikke har kunnet skaffes i Danmark. Imidlertid har en venlig kollega nu lånt mig sit eksemplar af 4. udgave, og jeg kan konstatere, at jeg havde ret. Der findes belæg i 4. udgave for de i min bog påståede udeladelser og tilføjelser. Jeg vedlægger kopier af to sider fra den tyske original og den danske oversættelse, der dokumenterer både en udeladelse, en tilføjelse og en kombineret udeladelse og tilføjelse. I gengivelsen af én side fra den tyske originaltekst. Yderligere kopier til dokumentation af denne bearbejdningspraksis vil kunne fremsendes på begæring. Notatets påstand, om at der ”intet er tilføjet”, lader sig således let afvise.

d) *Brugen af Victor Klemperer*

Forfatterne finder min brug af Klemperers analyse af Det Tredje Riges sprog ’stødende’ og mener, at den vedrører ’Fælles Mål’ og intentionerne med det politiske forlig om folkeskolen. Det har jeg to kommentarer til. Dels gengives min brug af Klemperer forkert (jeg skriver intet om ’Fælles Mål’ i konteksten, og jeg fremfører heller ikke noget ideologisk angreb mod de politiske intentioner), dels tages min brug ud af bogens kontekst. Min pointe er, at der med ’læringsmålstyret undervisning’ sker en betydelig indskrænkning af vores sprog og vores forestillinger om både læring, mål og undervisning, fordi der tilsyneladende kun er én form for undervisning, der kan og skal gøres gældende i den danske folkeskole: den læringsmålstyrede. Denne sproglige fattigdom minder om den fattigdom, Klemperer påpeger flere steder i sin bog, og som han finder karakteristisk for Det Tredje Riges sprog. Jeg finder det påfaldende, at de få personer, der har hæftet sig negativt ved min brug af Klemperer (1½ s. i det indledende kapitel), tilsyneladende hverken har læst bogen eller er bekendt med, hvordan den i øvrigt bruges i en nutidig dansk kontekst. Således gør tidligere formand for Etisk Råd, Ole Johannes Hartling, brug af det ene af de to Klemperer-citater, jeg gengiver, i en bog om og imod aktiv dødshjælp (Hartling 2015: 138f.). Det er der mig bekendt ingen, der har fundet stødende. Tværtimod er det en bog, som medlemmerne af Etisk Råd læser og diskuterer med hinanden.

7 Referencer

Bang Carlsen, Benny: "Bland ikke genrerne - men herligt med fintmærkende kommentarer til "Uden Mål og Med"". Folkeskolen.dk (19. april 2016). Hentet maj 2016. Tilgængelig på:

<https://www.folkeskolen.dk/585830/uden-maal-og-med--et-peer-review#585923>

Hartling, Ole Johannes 2015: *Aktiv dødshjælp. Kan vi mere end vi kan magte?* København: Gyldendal.

Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling 2016: *Læringsmål – Inspiration til arbejdet med læringsmål*. København: Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling. Tilgængelig på:

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

Skovmand, Keld 2016: *Uden mål og med – forenkede Fælles Mål?* København: Hans Reitzel.

Storm Mikkelsen, Stinus 2016: *Uden mål og med. En kildekritisk anmeldelse af et "peer review"*. Folkeskolen.dk (27. april 2016). Hentet maj 2016. Tilgængelig på:

<https://www.folkeskolen.dk/586620/uden-maal-og-med-en-kildekritisk-anmeldelse-af-et-peer-review>

Rasmussen, Jens 2015: "Folkeskolereform 2014", s. 9-44 i: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (red.): *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzel.

Rasmussen, Jens & Rasch-Christensen, Andreas 2015: "Målstyring: nye Fælles Mål", s. 113-132 i: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (red.): *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzel.

Undervisningsministeriet i samarbejde med UCC, VIAUC, UC Sjælland og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet 2014: *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning*. Hentet juli 2015. Ikke længere tilgængelig på:

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