

Fælles Mål i folkeskolen

En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål



Fælles Mål

En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål

2012

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Fælles Mål

© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-687-1

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	11
2.2 Design og metode	12
2.2.1 Afsæt for undersøgelsen	12
2.2.2 Undersøgelsens elementer	13
2.3 Projektgruppe	14
2.4 Rapportens opbygning	14
3 Ramme og baggrund for undersøgelsen	17
3.1 Fælles Mål for folkeskolen	17
3.1.1 Trinmålene beskriver den ønskede faglige udvikling, ikke, hvad alle elever skal nå	21
3.2 Revision af Fælles Mål 2009	22
3.2.1 Elevernes alsidige udvikling og dansk som andetsprog i Fælles Mål	23
4 En undersøgelse af Fælles Mål	25
4.1 En målbaseret tankegang	25
4.2 Dansk og matematik på 4. og 7. klassetrin	27
5 Fælles Mål i undervisningen	29
5.1 Arbejdet med læringsmål	29
5.1.1 Lærerne har svært ved at vurdere elevernes læring i relation til Fælles Mål	35
5.1.2 Der er ikke en entydig kobling mellem Fælles Mål og elevplanerne	37

5.1.3	Folkeskolens afgangsprøver og de nationale test dokumenterer elevernes udbytte af undervisningen	38
5.2	Lærernes brug af Fælles Mål	38
5.2.1	Fælles Mål ses som vejledende	41
5.2.2	Fælles Mål ses som en indlejret del af lærebogsmaterialet	42

6 Fælles Mål og skoleledelse 45

6.1	Skoleledernes syn på lærernes brug af Fælles Mål	45
6.1.1	Skolelederne udtrykker tillid til lærernes brug af Fælles Mål	47
6.1.2	Fælles Mål har ikke forvaltningernes bevågenhed	50

Appendiks

Appendiks A:	Ekspertgruppens medlemmer	53
Appendiks B:	Datagrundlag og metode	55
Appendiks C:	Fælles Mål-faghæftet i dansk og matematik	63
Appendiks D:	The Ontario Curriculum	67

Litteratur 69

Forord

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen. Undersøgelsen er gennemført på foranledning af formandskabet for Skolerådet.

Fælles Mål blev introduceret i 2003 som afløser for Klare Mål. Fælles Mål omfatter såvel bindende nationale mål i form af fagformål og trin- og slutmål som læseplaner og en undervisningsvejledning til fagene. Undersøgelsen tager afsæt i de reviderede Fælles Mål fra 2009.

Undersøgelsen belyser, hvordan lærerne bruger Fælles Mål i undervisningen, og hvilke problemstillinger der knytter sig til dette arbejde. Derved bygger undersøgelsen videre på EVA's evalueringer af arbejdet med undervisningsdifferentiering i folkeskolen (EVA, 2004 og 2011). Fælles for rapporterne er, at de belyser lærernes arbejde med målfastsættelse og evaluering.

EVA håber, at undersøgelsen kan være med til at sætte fokus på brugen af mål i undervisningen, og at landets skoler kan bruge undersøgelsen til at sammenligne, diskutere og udvikle egen praksis.

Agi Csonka
Direktør

1 Resume

Fælles Mål blev introduceret i 2003 og erstattede derved de tidligere Klare Mål. Fælles Mål, som blev revideret i 2009, består af en række faghæfter for folkeskolens fag, og hvert faghæfte indeholder bindende trin- og slutmål, en læseplan samt en vejledning til fagene. Trin- og slutmålene angiver, ifølge bekendtgørelsen om Fælles Mål, fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i faget/emnet henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin. (BEK nr. 748 af 13.7.2009, § 46, stk. 2).

Rapporten bygger på en kvalitativ undersøgelse af fem skolars praksis i brugen af Fælles Mål. Undersøgelsen fokuserer på, hvordan lærerne bruger Fælles Mål i deres undervisning. I den forbindelse udforskes det, hvilke tanker lærerne gør sig om arbejdet med at omsætte Fælles Mål til pædagogisk praksis, og hvilke udfordringer de støder på i arbejdet.

Lærerne planlægger og tilrettelægger ikke deres undervisning ud fra en målstyret logik

Undersøgelsen viser samlet set, at lærerne ikke er målstyrede i den måde, de planlægger og tilrettelægger deres undervisning på. Lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tager derimod afsæt i emner og aktiviteter. Det betyder, at lærernes fokus er på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse skal operationaliseres i undervisningen. Undersøgelsen peger derved på, at lærerne i den måde, de tilrettelægger og gennemfører undervisning på, ikke synes at efterleve den målstyringspræmis for undervisningen, som 1993-lovgivningen lægger op til, og som Fælles Mål udspringer af.

Når dette er tilfældet, hænger det først og fremmest sammen med, at lærerne oplever, at eleverne lærer noget af undervisningen, uafhængigt af arbejdet med mål. Eller sagt på en anden måde får lærerne gennem deres undervisning indirekte bekræftet, at læringsmål ikke synes at være en forudsætning for kvalitet i undervisningen. Undersøgelsen viser dog på samme tid, at lærerne er i tvivl om, hvilken rolle Fælles Mål bør spille i deres undervisning, og hvordan de bør gribe opgaven an.

Skolelederne ser ikke brugen af Fælles Mål som en forudsætning for kvalitet i undervisningen

Undersøgelsen viser, at skolelederne udtrykker tillid til, at lærerne naturligt inddrager Fælles Mål i planlægningen af undervisningen. Inddragelsen af Fælles Mål og arbejdet med mål bredere set i undervisningen beskrives som en del af lærernes professionalitet, som skolelederne sjældent stiller spørgsmål til. Undersøgelsen viser således, at skolelederne ikke efterspørger viden om, hvordan lærerne i praksis bruger Fælles Mål, og at skolelederne i nogle tilfælde ser et ledelsesmæssigt fokus på brugen af Fælles Mål som en unødigt kontrol af lærernes arbejde.

Den væsentligste forklaring på dette er, at skolelederne ikke vurderer, at lærernes brug af Fælles Mål er en forudsætning for kvalitet i undervisningen. Skolelederne fremhæver i stedet, at bl.a. lærernes evner som klasserumsledere og lærernes relationskompetencer er vigtigere, og at noget endda risikerer at gå tabt i undervisningen, hvis lærerne er meget fokuserede på mål. Skolelederne italesætter derved ikke Fælles Mål som et afsæt for undervisningen, men snarere som ét element blandt flere, som lærerne skal tage hånd om.

Fælles Mål bliver brugt som en tjekliste eller antages at være indlejret i lærebogen

Undersøgelsen viser, at det først og fremmest er, når lærerne planlægger deres undervisning i det kommende skoleår, at de bruger Fælles Mål. Lærerne bruger dog i få tilfælde trinmålene som afsæt for at planlægge og tilrettelægge de enkelte forløb og aktiviteter. Fælles Mål bliver fortrinsvis brugt enten som en tjekliste over, hvilke emner årsplanen skal indeholde, eller som en overordnet retningsgiver for, om den planlagte undervisning er på rette vej. Undersøgelsen viser derudover, at nogle lærere udtrykker, at de ved at følge et lærebogsmateriales valg af opgaver og progression samtidig underviser på en måde, der leder frem mod trinmålene i Fælles Mål. Fælles Mål antages således at være indlejret i lærebogsmaterialet, og resultatet er, at Fælles Mål ikke bliver koblet til lærernes didaktiske overvejelser om undervisningen.

Den primære forklaring er som skitseret indledningsvist, at lærerne gør brug af Fælles Mål ud fra en anden planlægningslogik, end Fælles Mål-faghæfterne lægger op til. En anden forklaring er dog også, at lærerne har et uklart billede af, hvilken status Fælles Mål har i deres undervisning, og at lærernes kendskab til Fælles Mål-faghæfterne derudover er lille.

Lærerne får ofte ikke sat læringsmål for undervisningen

De fleste af lærerne på de fem skoler beskriver, at de arbejder med mål eller læringsmål for deres undervisning. På samme tid peger undersøgelsen dog på, at lærerne ofte ikke har tydelige læringsmål for de forløb og aktiviteter, de gennemfører. I nogle tilfælde dækker det over, at målene ikke er tydeligt formuleret, mens det i andre tilfælde er, fordi læringsmål forveksles med de aktiviteter og emner, lærerne vælger at arbejde med. Endelig er koblingen mellem de læringsmål, der bliver anvendt i undervisningen, og trinmålene i nogle tilfælde svær at spore.

Undersøgelsen peger tilsvarende på, at de evalueringsaktiviteter, lærerne gennemfører, sjældent tager udgangspunkt i læringsmål, fordi disse enten ikke er tydeligt formuleret eller alene beskriver, hvilke aktiviteter eller emner undervisningen omfatter. En konsekvens af dette er, at lærerne har vanskeligt ved at vurdere elevernes læring i relation til Fælles Mål.

Lærernes arbejde med læringsmål er præget af, at lærerne opfatter mål og læringsmål meget forskelligartet. Indtrykket fra de fem skoler er, at mange lærere finder deres egen vej i den måde, de arbejder med læringsmål på, så de arbejder med det, de enten hver især finder gavnligt eller mere eller mindre formelt vurderer, at der forventes af dem.

2 Indledning

Med lovændringen i 1993 blev den udelte enhedsskole indført, og det blev slået fast, at undervisningen i folkeskolen skal baseres på en målorienteret tankegang med fokus på den enkelte elevs læring.

I 2003 blev folkeskoleloven ændret, så Fælles Mål erstattede de tidligere Klare Mål (LBK nr. 870 af 21.10.2003). Fælles Mål omfatter såvel bindende nationale mål i form af fagformål og trin- og slutmål som læseplaner og en undervisningsvejledning til fagene. Indførelsen af Fælles Mål skal ses i sammenhæng med en række lovtiltag vedtaget efter 1993, fx individuelle elevplaner, nationale test og kommunale kvalitetsrapporter.

Denne undersøgelse belyser, hvordan lærerne bruger Fælles Mål i undervisningen. Undersøgelsen er målrettet lærere, skoleledere, beslutningstagere og andre personer med interesse for skolevæsenet og tilbyder landets kommuner og skoler et grundlag for at sammenligne, diskutere og udvikle egen praksis. Undersøgelsen bygger bl.a. videre på EVA's evalueringer af arbejdet med undervisningsdifferentiering i folkeskolen, der blev udgivet i henholdsvis 2004 og 2011. Fælles for undersøgelserne er, at de belyser lærernes arbejde med målfastsættelse og evaluering.

2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at beskrive og analysere, hvordan lærerne bruger Fælles Mål, når de planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning, og hvilken rolle skolens ledelse spiller i den forbindelse. Undersøgelsen har et eksplorativt udgangspunkt og giver ud fra kvalitative data et indblik i lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen. Undersøgelsen er gennemført af EVA på foranledning af formandskabet for Skolerådet fra november 2011 til november 2012.

Det bliver i undersøgelsen belyst:

- Hvordan lærerne anvender Fælles Mål, når de planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen

- Hvordan lærerne omsætter og prioriterer de bindende trin- og slutmål i Fælles Mål
- Hvordan lærerne henholdsvis samarbejder om og arbejder individuelt med Fælles Mål
- Hvordan lærerne oplever Fælles Mål som pædagogisk redskab, herunder hvilke udfordringer de ser i brugen af målene
- Hvordan lærerne kobler brugen af Fælles Mål til arbejdet med årsplaner og elevplaner
- Hvordan lærerne oplever sammenhængen mellem Fælles Mål og de nationale test og folkeskolens afgangsprøver
- Hvilken rolle skolens ledelse spiller for lærernes brug af Fælles Mål.

2.2 Design og metode

Dette afsnit beskriver de væsentligste aspekter ved undersøgelsens design og metode. En uddybet gennemgang af undersøgelsens datagrundlag, metoder og analysestrategi findes i appendiks B.

2.2.1 Afsæt for undersøgelsen

Lærernes brug af Fælles Mål belyses gennem en kvalitativ undersøgelse, der har til formål at give et dybdegående og nuanceret billede af lærernes brug af Fælles Mål i fagene dansk og matematik på 4. og 7. klassetrin. Undersøgelsen har et eksplorativt udgangspunkt med det sigte at få viden om, hvordan lærerne konkret gør brug af Fælles Mål i deres undervisning. Det kvalitative design giver bl.a. indblik i lærernes og skoleledernes overvejelser om og syn på Fælles Mål og giver mulighed for at forbinde brugen af Fælles Mål med konkrete undervisningssituationer.

Fagene dansk og matematik er valgt som fokus for undersøgelsen. Fagene er valgt, fordi de er centrale og gennemgående fag fra 1. til 9. klassetrin og tilhører henholdsvis den humanistiske og den naturvidenskabelige faggruppe. Undersøgelsen afgrænser sig til at se på arbejdet med Fælles Mål på 4. og 7. klassetrin. De to klassetrin er udvalgt på baggrund af en drøftelse med undersøgelsens ekspertgruppe og giver et billede af lærernes arbejde i starten af henholdsvis mellemtrinnet og udskolingen. Klassetrinnene er udvalgt med henblik på at indfange eventuelle forskelle i lærernes syn på og brug af Fælles Mål på forskellige klassetrin.

Undersøgelsen skaber et grundlag for refleksion og sammenligning gennem en analyse af fem skolars praksis. Analysen giver læseren indblik i lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen og i, hvilke udfordringer lærerne støder på i dette arbejde. Undersøgelsen giver desuden et grundlag for at diskutere skoleledelsens rolle. Undersøgelsen er hermed ikke designet til at tegne et repræsentativt billede af, hvordan lærere i Danmark gør brug af Fælles Mål.

2.2.2 Undersøgelsens elementer

Undersøgelsen består af en deskresearch, interview med lærere og skoleledere samt observationer af undervisning på fem skoler og interview med forvaltningschefer eller tilsvarende relevante personer fra de kommuner, de deltagende skoler ligger i. Derudover har en ekspertgruppe løbende bidraget til at kvalificere undersøgelsen.

Deskresearch

Som afsæt for undersøgelsen har EVA foretaget studier af litteratur og undersøgelser om anvendelse af mål i undervisningen og lærernes brug af Fælles Mål. Der er også gennemført baggrundsinterview med seks nøglepersoner, der har et særligt kendskab til Fælles Mål gennem enten praktisk erfaring, forskning eller deltagelse i Undervisningsministeriets¹ arbejdsgrupper i forbindelse med revisionen af Fælles Mål i 2009. Læs mere om nøglepersonerne i appendiks B.

Interview og observation af undervisningen på fem skoler

EVA og projektets ekspertgruppe har været på besøg på fem udvalgte skoler. Ved hvert besøg blev der gennemført observation af undervisningen, interview med den lærer, hvis undervisning skulle observeres, gruppeinterview med udvalgte dansk- og matematiklærere og interview med skoleledelsen. I alt blev der gennemført observation af 20 undervisningslektioner, enkeltinterview med 20 lærere, gruppeinterview, hvori yderligere 24 lærere deltog, og gruppeinterview med samlet set 14 personer fra skolernes ledelser.

De fem skoler, der deltog i undersøgelsen, er:

- Enghavegård Skole, Gladsaxe Kommune
- Guldberg Skole, Københavns Kommune
- Hobro Søndre Skole (nu Søndre Skole), Mariagerfjord Kommune
- Hunderupskolen, Odense Kommune
- Hørby-Dybvad Skole, Frederikshavn Kommune.

Analysen af lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen går på tværs af de fem skoler. Udsagn fra lærere og skoleledere anvendes som eksempler på analytiske pointer og er anonymiseret i rapporten. Skolerne er blevet udvalgt på baggrund af EVA's forudgående kendskab, drøftelser med relevante forvaltningspersoner og interview med de seks nøglepersoner, som deltog i deskresearchen. Skolerne blev desuden udvalgt på baggrund af forskellige baggrundsvARIABLE, herunder skolestørrelse, elevgrundlag, geografi og andel af tosprogede elever, for at sikre en forskellighed i skolernes rammer og forudsætninger.

¹ Nu kaldet Ministeriet for Børn og Undervisning.

Interview med forvaltningerne

Efter skolebesøgene gennemførte projektgruppen et telefoninterview med den relevante forvaltningsperson i de kommuner, hvor de udvalgte skoler ligger. Der er blevet gennemført interview med fire forvaltningschefer og i en kommune med en fagkonsulent som stedfortræder. I ét tilfælde supplerede to fagkonsulenter forvaltningschefen i interviewet.

Inddragelse af ekspertgruppe

Til undersøgelsen har der været tilknyttet en ekspertgruppe, der samlet set har praktisk erfaring med undervisning og forskningsbaseret viden om Fælles Mål i dansk og matematik. Ekspertgruppen har løbende givet EVA's projektgruppe faglig sparring, deltaget i de fem skolebesøg som observatører og interviewere samt bidraget til analysen af de kvalitative data.

Medlemmerne af ekspertgruppen er:

- Birgit Lise Andersen, skoleleder på Strandgårdskolen i Ishøj
- Bodil Nielsen, lektor på Professionshøjskolen UCC
- Mads Erichsen, lærer på Sølvgades Skole i København
- Tomas Højgaard, lektor på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Der findes en uddybende beskrivelse af medlemmerne af ekspertgruppen i appendiks A.

2.3 Projektgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe på EVA. Projektgruppen har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser og vurderinger. Følgende personer har indgået i projektgruppen:

- Evalueringskonsulent Jais Brændgaard Heilesen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Jonas Larsen-McAlpine
- Evalueringsmedarbejder Sara Christensen
- Metodekonsulent Kristine Als Velling.

2.4 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler.

Kapitel 3 skitserer rammen og baggrunden for undersøgelsen, bl.a. beskriver kapitlet Fælles Målfaghæfternes karakter og redegør for, hvordan trin- og slutmålene skal forstås.

Kapitel 4 kobler denne undersøgelse med EVA's tidligere undersøgelser af bl.a. lærernes arbejde med undervisningsdifferentiering. Kapitlet reflekterer over nogle af de gennemgående problematikker i koblingen mellem evaluering og målfastsættelse i undervisningen.

Kapitel 5 omhandler lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen, herunder hvordan lærerne arbejder med at sætte læringsmål for eleverne.

Kapitel 6 omhandler skoleledernes rolle i forhold til lærernes brug af Fælles Mål. Kapitlet beskæftiger sig med skoleledernes forventninger og prioriteringer og med deres konkrete tiltag i forbindelse med lærernes brug af Fælles Mål.

Rapporten indeholder herudover appendiks A-D. Appendikserne indeholder en beskrivelse af undersøgelsens ekspertgruppe, en beskrivelse af undersøgelsens dokumentation og metode, en uddybende beskrivelse af Fælles Mål-faghæfterne i henholdsvis dansk og matematik og et eksempel på en vejledning til de canadiske lærernes brug af *the Ontario Curriculum*.

3 Ramme og baggrund for undersøgelsen

Ændringen af folkeskoleloven i 1993 lagde op til et paradigmeskift, som betød, at lærerne skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen med afsæt i læringsmål for den enkelte elev. Arbejdet med at opstille og evaluere læringsmål blev dermed formuleret eksplicit som et grundlag for lærernes praksis. Den gældende folkeskolelov beskriver i den sammenhæng, at lærerne løbende skal evaluere elevernes udbytte af undervisningen set i forhold til trin- og slutmål (§ 13, stk. 2), og at de skal samarbejde med eleverne om at opstille individuelle mål (§ 18, stk. 4) på vej mod trin- og slutmålene.

Fælles Mål-faghæfterne består af tre dele. Første del omhandler formål, trinmål og slutmål for fagene. Anden del indeholder en vejledende læseplan. Tredje del er en vejledning til faget, der ud over at indeholde ideer til undervisningen også beskriver dimensioner, lærerne skal indtænke i undervisningen. Disse dimensioner er fx it i undervisningen, elevernes alsidige udvikling og undervisningen af tosprogede elever.

Med afsæt i folkeskoleloven og ekspertgruppens input redegør EVA i dette kapitel for, hvordan Fælles Mål bør forstås og anvendes.

3.1 Fælles Mål for folkeskolen

Som del af EVA's deskresearch i denne undersøgelse studerede EVA de forskellige Fælles Mål-faghæfter, lovgivningsteksten og forskellige vejledninger og udgivelser vedrørende Fælles Mål. En erfaring fra deskresearchen er, at det ikke er enkelt eller entydigt at beskrive, hvordan Fælles Mål skal bruges og fortolkes i praksis. Som eksempel på dette kan det nævnes, at vejledningerne er forskellige Fælles Mål-faghæfterne imellem. I dette afsnit redegør vi derfor indledningsvist for, hvordan vi i denne rapport fortolker Fælles Mål.

Undersøgelsen tager afsæt i *Fælles Mål 2009*. I bekendtgørelsen om Fælles Mål står der, at:

Slutmål og trinmål angiver fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i faget/emnet henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin. (BEK nr. 748 af 13.7.2009, § 46, stk. 2).

Fælles Mål skal med andre ord danne afsæt for lærerens didaktiske og metodiske overvejelser i forbindelse med planlægning af undervisningen og samtidig markere det enkelte fags progression. De fleste kundskaber og færdigheder, som trinmålene beskriver, går igen på de forskellige trin, men sværhedsgraden og kompleksiteten øges fra trin til trin. Dermed beskriver trinmålene den læringsmæssige progression, der skal sigtes mod i det enkelte fag. Slutmålene er mål for hele forløbet, som derved skal fungere som pejlemærker for undervisningen igennem hele skoletiden.

Alle slut- og trinmål i Fælles Mål indledes med formuleringen: "Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at ...". De enkelte trinmål beskriver fx, at eleverne gennem undervisning skal blive i stand til "at bruge matematik i relevante hverdagssituationer" (trinmål for matematik, 3. klassetrin) eller blive i stand til at "argumentere, debattere og informere" (trinmål for dansk, 6. klassetrin).²

Slut- og trinmålene bliver i vejledningen i Fælles Mål-faghæftet i matematik beskrevet som undervisningsmål for hele klassen, og inden for rammerne af trinmålene skal der fastsættes læringsmål for eleverne (*Fælles Mål 2009, Matematik*). I vejledningen skelnes dermed mellem begrebet undervisningsmål og læringsmål. I denne rapport skelner vi ikke mellem undervisningsmål og læringsmål. I stedet peger vi på, at trinmålene i praksis bør ses som *langsigtete læringsmål*. Med langsigtete læringsmål mener vi, at målene er formuleret, så de skal dække en periode på to eller tre år, dvs., at der er tale om læringsmål for eleverne i et fag for en længere periode af deres skoletid. Heraf følger, at den enkelte lærer har en vigtig opgave med at omsætte trinmålene i arbejdet med bl.a. årsplanen, dels fordi trinmålene er fælles nationale mål for et fags progression, og dels fordi trinmålene ikke er formuleret som læringsmål for det enkelte forløb eller den enkelte aktivitet.

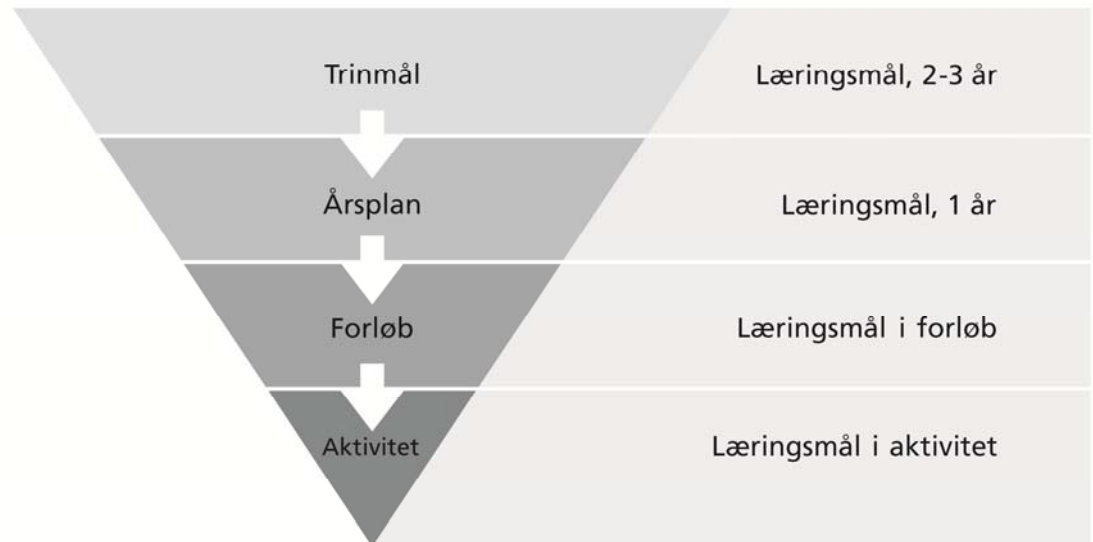
I denne rapport skelner vi mellem at planlægge og tilrettelægge for at understrege, at der er tale om to niveauer. Planlægning handler om at lægge en plan, som der sættes mål for. Tilrettelæggelse er niveauet under planlægning og handler konkret om, at man fx lægger frem, hvilket stof der skal bruges i forbindelse med en given undervisning. Derfor bør planlægning gå forud for til-

² Se flere eksempler på trinmål i dansk og matematik i appendiks C.

rettelæggelse. I de tilfælde i rapporten, hvor begge begreber bruges sammen, sker det for at illustrere, at et forhold eller en pointe gør sig gældende på begge niveauer.

Nedenfor illustrerer vi, hvordan lærerne i praksis skal tænke i og arbejde med læringsmål på forskellige niveauer:

Figur 1
Fra trinmål til aktivitet.



Et væsentligt aspekt i modellen er, at læringsmål skal formuleres på flere niveauer. Trinmålene beskriver en ønsket læring over flere klassetrin, og det er lærerens opgave at forholde sig til trinmålene og omsætte dem til årsplaner og forløb, der passer til den pågældende elevgruppe. Målsætningsarbejdet bliver dermed grundlaget for at planlægge undervisningen og en forudsætning for at kunne differentiere undervisningen.

Et forløb vil typisk lede frem mod nogle bestemte trinmål og berøre flere andre trinmål på samme tid. Nogle trinmål skal der arbejdes hen imod i mange forskellige forløb med stigende kompleksitet, mens andre først kan adresseres i slutningen af et trin. I den første tekstboks nedenfor giver vi et eksempel på, hvordan omsættelsen af mål kan se ud i praksis. I den anden tekstboks beskriver vi som perspektivering kort, hvordan Ontario, Canada, har arbejdet med mål i undervisningen.

Eksempel: Fra trinmål til aktivitet

I *Fælles Mål 2009, Matematik* er et af trinmålene efter 9. klasse, at eleverne skal være i stand til at "udtænke, gennemføre, forstå og vurdere mundtlige og skriftlige matematiske ræsonnementer og arbejde med enkle beviser (ræsonnementskompetence)".

I en årsplan for matematikundervisningen i en 8.-klasse fører det til, at der i to forløb skal arbejdes med den del af ræsonnementskompetencen, der handler om selv at udtænke og gennemføre matematiske ræsonnementer. I den fremadrettede planlægning skal der i årsplanen for 9. klasse sigtes mod mere kritisk at kunne forstå og vurdere andres matematiske ræsonnementer.

Det første forløb varer to uger i september. Det for aktiviteterne styrende læringsmål er her, at eleverne skal forstå, hvad et ræsonnement er, og hvad det i forlængelse heraf indebærer at have udviklet ræsonnementskompetence. Denne forståelse skal så bruges og udvikles yderligere i et andet forløb senere på året, når eleverne selv skal forsøge at styre et tre uger langt projektarbejde, hvor de gruppevis demonstrerer, at de kan udtænke og gennemføre matematiske ræsonnementer.

Tilrettelæggelsen af det første forløb tager udgangspunkt i en forståelse af et ræsonnement som det at forbinde nogle præmisser og nogle konklusioner ved hjælp af logisk rationelle argumenter. Denne forståelse er gennemgået i et kapitel i den lærebog, klassen arbejder med. I samme kapitel finder læreren med hjælp fra lærervejledningen nogle opgaver, som sætter fokus på henholdsvis præmisser, konklusioner og argumenter, fx: Kan man sige noget om størrelsen på den tredje vinkel i en trekant, hvis man kender størrelsen på de to andre vinkler? Dem sættes eleverne til at arbejde med ledsaget af en forklaring om, at læringsmålet er, at de bliver i stand til at skelne mellem disse tre dele af et ræsonnement. Efter en opgavebaseret gennemgang af, hvad et ræsonnement er, bruges den anden uge af forløbet på, at eleverne efter eget valg arbejder med opgaver, som læringsmæssigt sigter mod at udfordre dem til at gennemføre matematiske ræsonnementer i deres helhed. Sådanne opgaver kan læreren kun finde nogle få af i bogen, så hun giver eleverne en række supplerende opgaver, som hun selv har udviklet styret af det valgte læringsmål, fx: Hvad er vinkelsummen i en firkant?

The Ontario Curriculum

Som et perspektiv til Fælles Mål har man i Ontario, Canada, haft stor succes med at sætte klare forventninger /mål (expectations) med konsekvent opfølgning og lægge en plan for, hvordan eleverne skal blive bedre til at læse, skrive og regne. Disse klare forventninger og den konsekvente opfølgning har bl.a. bidraget til store forbedringer i læsefærdighed (literacy) over de seneste ti år.

De klare forventninger og opfølgningen kommer til udtryk i et curriculum, hvor der er tydelig sammenhæng mellem forventninger på forskellige niveauer, forslag til omsættelse af forventningerne og evaluering. De enkelte fag er i curriculummet organiseret i strenge, der minder om de danske centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er). Disse strenge har beskrivelser af to typer forventninger til elevernes læring, henholdsvis overordnede forventninger og specifikke forventninger. I forbindelse med de specifikke forventninger er der konkrete eksempler på metoder/redskaber, der kan bruges i arbejdet med forventningerne, samt ideer til, hvilke spørgsmål læreren kunne stille eleverne i den forbindelse. Med andre ord er det ud fra curriculummet ganske tydeligt for læreren, ud fra hvilke forventninger der skal arbejdes i et givent fag, og hvordan de konkret kan udmøntes. Den grundige opfølgning på forventningerne kommer til udtryk i tydelige rammer for evaluering, der indholdsmæssigt omhandler både elevens læringsproces og kvaliteten af elevens læring.

Se appendiks D for et eksempel på den visuelle fremstilling af the Ontario curriculum.

3.1.1 Trinmålene beskriver den ønskede faglige udvikling, ikke, hvad alle elever skal nå

Hverken Fælles Mål-faghæftet i dansk eller Fælles Mål-faghæftet i matematik forholder sig specifikt til, om og eventuelt i hvilken grad alle elever i en klasse skal nå trinmålene. I faghæftet i dansk står der: "Undervejs evalueres elevens udbytte af undervisningen, og hvis elever ikke kan leve op til forventningerne i trinmålene, må skolen og dansklæreren reagere." (*Fælles Mål 2009, Dansk*). Faghæftet i matematik beskriver, at "undervisningsmålene må være brede nok til at rumme udfordringer for alle elever – og læreren må sammen med elevgrupper og enkeltelever løbende justere de læringsmål, der gælder for dem." (*Fælles Mål 2009, Matematik*). Beskrivelsen i faghæftet i dansk kunne antyde, at alle elever helst skal nå trinmålene, mens faghæftet i matematik beskriver trinmålene som den brede, overordnede ramme, som elevernes individuelle læringsmål bør fastsættes ud fra.

For at komme dette spørgsmål nærmere tager EVA afsæt i karakterbekendtgørelsen. Karakterbekendtgørelsen beskriver således, hvordan elevernes præstationer skal bedømmes på baggrund af de opstillede faglige mål for faget. § 2 i karakterbekendtgørelsen beskriver, at: "Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets/fagelementets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler." (BEK nr. 250 af 15.3.2007). På den baggrund repræsenterer trinmålene de kundskaber og færdigheder, som undervisningen skal tilstræbe, at eleverne opnår på et givent klassetrin, og samtidig de mål, som eleverne løbende skal vurderes i forhold til.

På den baggrund må den enkelte lærer altså tilrettelægge sin undervisning sådan, at den *sigter mod*, at eleverne tilegner sig færdigheder på det niveau, som trinmålene angiver. Det betyder i praksis, at ikke alle elever skal nå alle mål på samme niveau, men at det er lærerens opgave gennem en differentieret undervisning at tilstræbe, at alle elever når så langt som muligt i retning af målene.

3.2 Revision af Fælles Mål 2009

Fælles Mål blev revideret i 2009. Revisionen blev igangsat i 2006 og indebar bl.a., at fagenes formål skulle revideres, trinmålene skulle tilpasses, og fagene læsning, matematik, naturfag og engelsk skulle styrkes (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). De reviderede *Fælles Mål 2009* omfatter nye læringsmål og indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen og reviderede fagformål, slutmål, trinmål og læseplaner for skolens fag og emner.

Ud over de bindende trin- og slutmål indeholder Fælles Mål vejledende læseplaner med beskrivelse af indholdet i undervisningen. Når de lokale læseplaner er godkendt af kommunalbestyrelsen, bliver de også bindende for den enkelte skole.

Fælles Mål 2009 indeholder derudover undervisningsvejledninger for alle fag og emner. Ud over de fagspecifikke indholdsområder sættes der i vejledningerne bl.a. fokus på undervisningsdifferentiering, evaluering, specialundervisning, undervisning af tosprogede elever, faglig læsning og tværfagligt samarbejde som dimensioner i fagene. Desuden beskrives relevant inddragelse af de fire tværgående dimensioner: den praktisk-musiske dimension, den internationale dimension, it- og mediekompetencer samt miljø og bæredygtig udvikling.

Fælles Mål 2009 tog afsæt i en ekspertgruppe nedsat af Undervisningsministeriet. Ekspertgruppen skulle gennemgå fagene og diskutere udfordringerne ved Fælles Mål. Diskussionerne dannede grundlag for revisionen af Fælles Mål, og der blev nedsat separate arbejdsgrupper til udarbejdelse af hvert Fælles Mål-faghæfte.

Udarbejdelsen af *Fælles Mål 2009* blev organiseret således, at en styregruppe stod for den overordnede koordinering og styring af processen, således at de overordnede retningslinjer blev fulgt. En af de overordnede retningslinjer var, at der skulle stiles mod mindre, nødvendige ændringer af fagenes mål (formål og trin- og slutmål). En anden var, at der skulle fastholdes en fælles systematik i lighed med den, der blev skabt i *Fælles Mål 2006*, herunder fastholdelsen af antallet af centrale kundskabs- og færdighedsområder.

Som resultat af de separate arbejdsgruppers arbejde er Fælles Mål-faghæfterne indbyrdes forskellige i karakter, hvilket bl.a. ses i den forskelligartede vægtning af tværgående elementer, fx evaluering og undervisningsdifferentiering, i vejledningen til faghæfterne. Desuden bruges begreber forskelligt på tværs af faghæfterne i beskrivelsen af tværgående temaer.

Med revisionen af Fælles Mål-faghæftet i matematik blev der foretaget en væsentlig ændring i retning af et eksplicit fokus på kompetencetænkningen: "Udvikling af matematiske kompetencer" beskrives eksplicit i formålet, og begrebet matematisk kompetence er blevet et selvstændigt, centralt kundskabs- og færdighedsområde. Med matematisk kompetence menes der, at eleverne skal have en aktiv parathed til at bruge matematik i hidtil ukendte matematikrelaterede situationer.

Ifølge faghæftet i dansk fra 2009 skulle trinmålene indeholde en tydelig progression i læsning. Af EVA's interview i deskresearchen til denne undersøgelse fremgår det, at det i faget dansk desuden var vigtigt for arbejdsgruppen at formulere brede mål, der understøtter en dansk skoletradition med fortolknings- og handlerum for den enkelte lærer.

3.2.1 Elevernes alsidige udvikling og dansk som andetsprog i Fælles Mål

Målet for denne undersøgelse er bl.a. at fokusere på, hvordan lærerne kobler trin- og slutmål for de fag, de underviser i, med mål, der går på tværs af fagene, fx dansk som andetsprog og alsidig udvikling. Målene for undervisningen i dansk som andetsprog og arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling er beskrevet i selvstændige faghæfter, henholdsvis faghæfte 19 og faghæfte 47. Dernæst er dansk som andetsprog beskrevet som et selvstændigt afsnit i undervisningsvejledningen i hvert enkelt faghæfte, mens elevernes alsidige udvikling indgår som en dimension i trinmålene i fagene. Endelig fremgår det af lovgrundlaget, at lærerne skal medtænke disse mål som dimensioner i fagene, dvs. som en integreret del af den faglige undervisning.

I interviewene i denne undersøgelse udtaler lærerne og skolelederne gennemgående, at de ser arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling og undervisningen i dansk som andetsprog som selvfølgelig implicite elementer eller hensyn, der gennemsyrrer undervisningen. De forbinde dog ikke målsætningsarbejdet med arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling eller andetsprogskompetencer.

Dette billede modsvarer konklusioner fra EVA's rapporter *Alsidig udvikling i folkeskolen* (2009) og *Undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen* (2007). Disse rapporter peger begge på, at tværfaglige kompetencer eller dimensioner i fagene, fx elevernes sociale og personlige kompetencer og mål for andetsprogstilegnelsen i fagene, synes vanskelige for den enkelte lærer at sætte ord på og tage ansvar for. Rapporten *Alsidig udvikling i folkeskolen* (2009) peger bl.a. på en dobbelthed i, at lærerne vurderer, at arbejdet med elevernes alsidige udvikling er en naturlig og integreret del af undervisningen, men samtidig en opgave, de ikke kan eksplicitere. Der tegner sig et tilsvarende billede i denne undersøgelse.

4 En undersøgelse af Fælles Mål

Formålet med denne undersøgelse er at undersøge problemstillinger, der knytter sig til lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen. Undersøgelsen udforsker bl.a., hvilke tanker lærerne gør sig om arbejdet med at omsætte Fælles Mål til pædagogisk praksis, og hvilke udfordringer de støder på i arbejdet. Baggrunden for undersøgelsen er, at bl.a. et OECD-review fra 2011 og flere af EVA's evalueringer peger på, at den målbaserede tankegang fortsat ikke gennemsyrrer lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. OECD-reviewet peger bl.a. specifikt på, at der fortsat er behov for at styrke læreres og skolelederes evalueringskompetencer (OECD, 2011). Selvom arbejdet med at opbygge evalueringskapacitet har været i fokus på landets skoler i en årrække, har koblingen mellem lærernes undervisning og evaluerings- og målsætningsarbejdet hidtil været vanskelig at spore. EVA's undersøgelse af lærernes arbejde med undervisningsdifferentiering viser bl.a., at trin- og slutmål synes at spille en relativt perifer rolle for lærernes arbejde med at tilrettelægge undervisningen (EVA, 2011).

Denne undersøgelse bekræfter på mange måder dette billede, men den går også et skridt videre i en bestræbelse på at kortlægge nogle af de underliggende logikker, der kan bidrage til at forklare, hvorfor Fælles Mål ikke anvendes som et centralt pædagogisk redskab.

4.1 En målbaseret tankegang

Indførelsen af Fælles Mål skal ses i sammenhæng med en række lovændringer efter 1993. Ændringen af folkeskoleloven i 1993 markerede et paradigmeskift i folkeskolen, som betød, at undervisningsdifferentiering blev gjort til et bærende pædagogisk princip for undervisningen. Princippet blev koblet til et løbende arbejde med evaluering af og målfastsættelse for den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Fælles Mål skal i den forbindelse ses som det fælles faglige afsæt for lærernes undervisning. Et afsæt, der sætter fokus på, hvad eleverne skal lære, snarere end hvilket stof de skal igennem, og hvilke aktiviteter der skal foregå i undervisningen.

Det blev i løbet af EVA's interview på de fem skoler i undersøgelsen i stigende grad tydeligt, at lærernes brug af Fælles Mål er svær at løsrive fra en bredere overvejelse om den målbaserede til-

gang til undervisningen, som 1993-lovgivningen, og senere Fælles Mål, lægger op til. Interviewsituationerne gjorde EVA opmærksom på, at det kan hænge sådan sammen, at den logik og tankegang, der ligger i Fælles Mål, harmonerer dårligt med skolernes praktiske virkelighed, og at det ikke fremstod naturligt for lærerne at sætte ord på betydningen af Fælles Mål for deres praksis. En mulig forklaring er, at en undersøgelse af Fælles Mål spørger ind til en målsætningslogik, der ikke afspejler, hvordan undervisningen normalt udtænkes og planlægges på skolerne. Dette kom først og fremmest til udtryk ved, at drøftelserne om emnet Fælles Mål med både lærere og skoleledere i praksis var vanskelige.

Nogle af de lærere, hvis undervisning EVA skulle observere, udtrykte forud for observationen nervøsitet over EVA's besøg på skolen. Når EVA spurgte ind til denne nervøsitet, udtrykte lærerne, at det snarere havde med emnet Fælles Mål at gøre end med det, at EVA skulle observere en af deres undervisningslektioner. Nogle lærere gav udtryk for, at de havde følt behov for at forberede sig specifikt ved at genopfriske de relevante trinmål, mens andre udtrykte tvivl om, hvorvidt de kunne svare rigtigt på EVA's spørgsmål. Nærmere adspurgte forklarede lærerne, enten at de var i tvivl om, hvorvidt deres praksis var i tråd med, hvad den set udefra burde være, eller at Fælles Mål ikke var et tema, der til daglig havde den store bevågenhed i eller relevans for deres undervisning. Således blev interviewene med EVA i nogle tilfælde oplevet som en eksamen, lærerne følte sig dårligt forberedt til.

Et tilsvarende mønster gik igen i den måde, både lærere og skoleledere svarede på nogle af EVA's spørgsmål på i interviewene. Lærernes og skoleledernes svar på EVA's spørgsmål pegede i nogle tilfælde på, at de havde svært ved at følge logikken i spørgsmålene om fx Fælles Måls betydning for deres undervisning. Når EVA fx spurgte matematiklærerne om, hvordan de brugte Fælles Mål i deres planlægning af undervisningen, fortalte de om, hvordan de brugte deres bogsystem. Når EVA spurgte om mål i undervisningen, fortalte lærerne om alt fra sociale mål til inklusion som indsatsområde. Når EVA spurgte skolelederne om betydningen af målsætningsarbejdet, fremhævede de, at andre områder af lærergerningen også var vigtige – fx at lærerne er gode klasserumsledere.

Erfaringen fra interviewene er, at begreberne Fælles Mål, læringsmål og evaluering er ord, som lærere og skoleledere bruger, når de taler om undervisning. Særligt efterbearbejdningen af interviewene viste dog, at de måder, lærerne gør brug af Fælles Mål samt arbejder med læringsmål og evaluering på, adskiller sig fra lovgivningens sammenhængende logik for undervisningen. Lærerne synes således at gøre brug af Fælles Mål samt at tale om mål og evaluering, men dette sker ud fra en logik for planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen, der som oftest tager afsæt i emner og aktiviteter. Interviewene synes dermed at afspejle nogle af de samme tematikker i forbindelse med koblingen mellem målsætnings- og evalueringsarbejdet og undervisningen, som EVA's to tidligere undersøgelser af undervisningsdifferentiering kredser om (EVA, 2004 og 2011).

En vigtig hypotese og forståelsesramme for denne undersøgelse er således, at lærerne i den måde, de tilrettelægger og gennemfører undervisning på, ikke synes at efterleve den målstyringspræmis for undervisningen, som 1993-lovgivningen lægger op til, og som Fælles Mål er udsprunget af. Når dette synes at være tilfældet, hænger det sammen med, at lærerne oplever, at eleverne lærer noget af undervisningen, uafhængigt af arbejdet med mål. Eller sagt på en anden måde får lærerne gennem deres undervisningspraksis indirekte bekræftet, at læringsmål ikke er en forudsætning for kvalitet i undervisningen. For denne rapport betyder det, at vi lægger vægten på at undersøge, hvilke forklaringer og logikker der har indvirkning på den måde, lærerne gør brug af Fælles Mål på.

4.2 Dansk og matematik på 4. og 7. klassetrin

Som beskrevet i kapitel 2 afgrænser denne undersøgelse sig til at undersøge lærernes brug af Fælles Mål i fagene dansk og matematik på 4. og 7. klassetrin. Klassetrinnene er udvalgt med henblik på at indfange eventuelle forskelle i lærernes syn på og arbejde med Fælles Mål på tværs af klassetrin. Afgrænsningen af de to fag er foretaget for bl.a. at indfange forskellige tilgange til brugen af mål i to forskellige faglige traditioner.

Et påfaldende resultat af undersøgelsen er, at der er få forskelle i brugen af Fælles Mål mellem henholdsvis dansk og matematik og mellem 4. og 7. klassetrin. De største forskelle finder vi mellem fagene dansk og matematik. Dansklærerne i undersøgelsen har fx større tradition for at drøfte indholdet af undervisningen på teamniveau, end matematiklærerne har, mens matematiklærerne i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen er mere styrede af deres bogsystemer, end dansklærerne er. Når det kommer til lærernes brug af Fælles Mål og de logikker, der er styrende for arbejdet, er forskellene dog langt mindre. Det samme gør sig gældende blandt lærerne på henholdsvis 4. og 7. klassetrin i undersøgelsen. Her er den mest udprægede forskel, at lærerne på 7. klassetrin i nogle tilfælde er begyndt at tænke over og forholde sig til folkeskolens afgangsprøver i den måde, hvorpå de reflekterer over og planlægger deres undervisning.

I undersøgelsen fremhæver vi de faglige forskelle og de forskelle mellem 4. og 7. klassetrin, som er tydelige og relevante for analysen. I de fleste tilfælde beskriver vi dog lærernes arbejde samlet i forlængelse af de markante ligheder, der er i lærernes brug af Fælles Mål.

5 Fælles Mål i undervisningen

Af folkeskoleloven fremgår det, at forudsætningen for at tilrettelægge en differentieret undervisning er, at lærerne løbende arbejder med at opstille og evaluere læringsmål for undervisningen. Som det fremgår af afsnit 3.1, indebærer det, at lærerne tager afsæt i og omsætter de relevante faglige trinmål til læringsmål i årsplanen og i forløb og planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den leder frem mod dem.

Som beskrevet i kapitel 4 peger denne undersøgelse dog på, at lærerne i den måde, de tilrettelægger og gennemfører undervisning på, synes at følge en anden logik.

Dette kapitel redegør for lærernes brug af Fælles Mål i undervisningen. Kapitlet sætter fokus på, hvilke udfordringer der er forbundet med dette arbejde, og hvilke forklaringer og logikker der har indvirkning på den måde, lærerne gør brug af Fælles Mål på. I kapitlets første del beskriver vi lærernes arbejde med læringsmål i undervisningen, og hvordan lærerne følger op på dem. I kapitlets anden del beskriver vi, hvordan lærerne i praksis gør brug af Fælles Mål i deres planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen.

5.1 Arbejdet med læringsmål

Ifølge John Hatties omfattende forskning i evidens for god undervisning er tydelighed og gennemskuelighed i undervisningen afgørende parametre for god undervisning. John Hattie beskriver, at tydelighed og gennemskuelighed i undervisningen først og fremmest bygger på, at elevernes læring er det eksplicite mål med undervisningen. Dette indbefatter bl.a., at elevernes læring er i centrum, og at både lærer og elev forholder sig åbent og systematisk til sammenhængen mellem undervisning og læring. For eleverne betyder det en øget indsigt i og dermed både en øget bevidsthed om og et øget ansvar for egen læring og læringsmål. For lærerne betyder det, at de løbende må forholde sig til, om undervisningen fører til den ønskede læring, eller om den skal tilrettelægges anderledes (Hattie, 2009).

En målbaseret tilgang til undervisningen er således med til at styrke lærerens bevidsthed om, hvilken læring læreren ønsker at opnå med undervisningen, og specifikke læringsmål er med til at tydeliggøre, hvornår eleven når disse læringsmål. Med andre ord er en målbaseret tilgang med til at gøre det tydeligt for eleven, hvad han eller hun skal lære, og tydeligt for læreren, hvornår og hvordan eleverne lærer det. Formuleringen af læringsmål for undervisningen bliver derved tæt knyttet til lærerens didaktiske overvejelser.

Lærerne på de fem skoler beskriver som oftest, at de arbejder med læringsmål, men undersøgelsen viser, at lærerne i mange tilfælde ikke har tydelige læringsmål for de forløb og aktiviteter, de gennemfører. I nogle tilfælde dækker det over, at læringsmålene ikke er tydeligt formuleret, mens det i andre tilfælde er, fordi læringsmål forveksles med de aktiviteter og emner, lærerne vælger at gennemføre. I de tilfælde, hvor lærerne arbejder systematisk med læringsmål, er de nogle gange ikke koblet til trinmålene. Forklaringen på dette skal findes i, dels at lærerne forstår begrebet læringsmål meget forskelligt, og dels at forventningerne til, hvordan lærerne skal arbejde med læringsmål for undervisningen, ikke er tydelige på skolerne.

På baggrund af EVA's interview er det tydeligt, at begrebet mål giver lærerne meget forskellige associationer. I lærernes beskrivelser af mål i deres undervisning skelnes der sjældent mellem mål på forskellige niveauer, fx trinmål og læringsmål for de enkelte forløb, og mellem forskellige typer af mål, fx mål for gennemførte aktiviteter og mål for, hvad eleverne skal lære. Lærerne taler almindeligvis om mål, og i de fleste tilfælde refererer lærerne til mål for, hvad eleverne skal lære, eller læringsmål. Lærerne har dog en meget bred og forskelligartet forståelse af, hvad et læringsmål kan være, hvilket i flere tilfælde gav begrebsmæssige udfordringer i forbindelse med EVA's interview på de fem skoler. I interviewene med EVA beskrev lærerne alt lige fra sociale mål for den enkelte elevs adfærd over aktiviteter, emner og fagbegreber til trinmålenes formuleringer som eksempler på mål for, hvad eleverne skulle lære i undervisningen. De eksempler på læringsmål, lærerne nævner, er i nogle tilfælde implicitte og dækker fx over lærerens fornemmelse for en elevs niveau og ønskede udvikling, mens der i andre tilfælde er tale om eksplicitte læringsmål formuleret i årsplanen. Opfattelsen af, at læringsmål kan være en implicit fornemmelse, er bl.a. tydelig i lærernes refleksioner over, hvordan der arbejdes med undervisning af tosprogede elever, og i arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Her beskrives læringsmålene som en integreret del af undervisningen i dagligdagen, der ikke specifikt er bundet op på et fag, uden at lærerne mere konkret kan beskrive læringsmål for indsatserne.

Lærernes brede forståelse af, hvad der ligger i begrebet læringsmål, hænger sammen med, at forventningerne til, hvordan lærerne skal opstille og gøre brug af læringsmål for deres undervisning, ikke er tydelige på skolerne. Som vi kommer nærmere ind på i kapitel 6, efterspørger skolelederne sjældent viden om, hvordan lærerne arbejder med og prioriterer arbejdet med læringsmål eller bruger Fælles Mål i undervisningen. Lærernes arbejde med læringsmål ses som en del af læ-

ernes faglighed i deres individuelle planlægning og forberedelse af undervisningen. Derudover giver undersøgelsen få eksempler på, at arbejdet med læringsmål er genstand for refleksion på teamniveau eller på skoleniveau. Resultatet er, at lærerne har svært ved at sætte ord på, dels hvordan de bør gribe arbejdet an, og dels hvilke specifikke forventninger ledelsen og kollegaer har til arbejdet. Et tegn på dette er, at der blandt lærerne i alle interviewene er uklarhed om, hvilken status trinmålene har for den enkelte elev. Nogle lærere ser trinmålene som det, alle skal kunne, andre ser dem som et gennemsnit, mens andre igen oplever dem som et mål, der skal stræbes efter, men ikke nødvendigvis nås. Indtrykket fra de fem skoler er i stedet, at mange lærere finder deres egen vej i den måde, de arbejder med læringsmål og gør brug af Fælles Mål på, enten ud fra, hvad de hver især finder gavnligt, eller ud fra, hvad de mere eller mindre formelt vurderer, at der er forventet af dem.

I det følgende beskriver vi nogle af de måder, lærerne opstiller og bruger læringsmål for undervisningen på. I undersøgelsen er der, som vi beskriver i de næste afsnit, særligt fire måder, der går igen på tværs af de fem skoler.

Læringsmål forveksles med fagbegreber, emner og aktiviteter

I den første måde synes lærerne at forveksle eller erstatte læringsmål med faglige begreber, emner og aktiviteter. Nogle lærere beskriver, at de sætter læringsmål for undervisningen, men de mål, lærerne nævner, er udtræk af fagbegreber, der er centrale i et forløb, fx *intertekstualitet*, *ordklasser* og *koordinatsystemer*, eller fremhæver en gennemført aktivitet som målet for undervisningen. Fagbegreberne kan være hentet fra trinmålene, men de opstillede mål er i dette tilfælde en oversigt over, hvilke emner og fagområder klassen skal igennem i løbet af året. Som et eksempel på, at emnet for undervisningen synes at blive forvekslet med læringsmålet, observerede EVA en undervisningslektion i matematik i 4. klasse. Læreren indledte lektionen med at repetere, hvordan areal bliver beregnet ved at gange længde og bredde. Dernæst satte hun eleverne til at regne opgaver selv, og eleverne arbejdede efterfølgende med nogle små vendespil. Forud for timen havde læreren beskrevet, at eleverne var ved slutningen af et forløb om areal på en uges tid. Herunder beskrev læreren, at eleverne manglede at gennemgå arealbegrebet for parallelogrammer. Da EVA efterfølgende interviewede læreren, spurgte EVA, hvilke mål hun havde med arealforløbet. Læreren svarede først: "at få styr på, hvad areal er for noget", men nærmere adspurgt måtte læreren slå op i lærebogen for at læse, hvilke specifikke læringsmål der var beskrevet. Konkret adspurgt havde læreren ikke haft nogen refleksioner over, hvad eleverne specifikt skulle kunne på baggrund af forløbet. I stedet viste interviewet, at det, læreren beskrev som sit mål med forløbet, og de refleksioner, læreren efterfølgende havde over forløbet og den konkrete lektions opbygning, relaterede sig til, hvilket indhold hun gerne ville formidle, og hvordan hun ville gøre det.

En konsekvens af, at lærerne i praksis forveksler eller erstatter læringsmål med emner eller aktiviteter i undervisningen, er, at lærerne let kommer til at behandle klassen som en homogen gruppe. Det kommer til udtryk ved, at undervisningsaktiviteten er fælles for klassen og ikke planlagt, så den tilgodeser eleverne som individer med forskellige forudsætninger for læring. Det er i den henseende gennemførelsen af aktiviteten i undervisningen, der er i fokus, frem for elevernes læring.

Trinmål som konkrete læringsmål i årsplaner, forløb og aktiviteter

En anden måde at gå til målsætningsarbejdet på er, at nogle lærere anvender trinmålene fra Fælles Mål direkte som læringsmål i årsplaner, forløb og aktiviteter. Eksempler på dette kan bl.a. findes i lærernes årsplaner, hvor forskellige forløb beskrives som førende frem til forskellige trinmål, som er kopieret ind i årsplanen. Som vi beskrev i afsnit 3.1, bør trinmålene ses som langsigtede læringsmål, og derfor er de dårligt egnede som læringsmål for det enkelte forløb. Når lærerne alligevel i nogle tilfælde bruger trinmålene i forhold til de enkelte forløb, peger undersøgelsen på, at det skyldes, at lærerne vurderer, hvordan den allerede planlagte undervisning kan siges at berøre forskellige trinmål. Planlægningen af undervisningen går i den forstand helt eller delvist forud for, at lærerne forholder sig til trinmålene. Undersøgelsen peger dog også på, at det kan skyldes, at nogle lærere oplever en udfordring i forhold til at koble trinmålsformuleringer med deres undervisningsopgave. En lærer nævner som et eksempel på det sidste, at hun oplever, at de fleste aktiviteter og forløb kan retfærdiggøres med afsæt i trinmålene:

Næsten uanset hvor meget spredehagl du skyder med, så rammer du nogle mål. Det er faktisk umuligt at undgå (...) Det er meget bredt, må man sige. Lidt ligesom at læse et horoskop. Du kan altid få det til at passe på et eller andet. (Lærer, dansk).

Resultatet af, at trinmålene bliver brugt som læringsmål i forløb og aktiviteter, er, som citatet og så illustrerer, at lærerne oplever trinmålene som problematiske. Trinmålene beskrives som bl.a. brede, for diffuse eller i nogle tilfælde for omfattende.

En matematiklærer giver i det citerede udsagn nedenfor et godt eksempel på, hvordan arbejdet med at omsætte trinmålene kan gribes an, og hvilke krav han oplever, at det stiller til ham som lærer. I citatet beskriver læreren, hvordan trinmålene bliver omsat til læringsmål i de enkelte forløb, og at det er disse læringsmål, der er afsæt for lærerens opfølgning. I citatet fremhæver læreren, at han skal sætte sine faglige forudsætninger som matematiklærer i spil for at kunne konkretisere trinmålene til læringsmål i de forløb, der tilrettelægges. Han beskriver det sådan:

I vores årsplan har vi ikke formuleret Fælles Mål-sætninger. Der har vi omformuleret dem til konkrete mål. (...) Man bruger sine faglige forudsætninger som matematiklærer til at konkretisere de mere abstrakte formuleringer. (Lærer, matematik).

Læringsmålene er ikke tydeliggjorte

En tredje måde at gå til målsætningsarbejdet på er, at nogle lærere beskriver, at de arbejder ud fra læringsmål for undervisningen, men at lærerne, når vi spørger dem, beskriver, at læringsmålene er implicitte eller ikke er tydeligt formuleret eller skriftliggjort. En lærer i dansk giver som eksempel, at hun sætter læsemål for eleverne ud fra Fælles Mål, men "primært inde i mit hoved". Målsætningsarbejdet beskrives i forskellige eksempler som liggende mere eller mindre i baghovedet. Eller med andre ord beskrives det, at lærerne læser og forholder sig til trinmålene for et fag, men at det efterfølgende arbejde med læringsmål er enten en implicit eller en indre proces. En anden lærer beskriver det sådan:

(...) selvfølgelig har jeg det (læringsmål, red.) med, men det er ikke altid så struktureret, som det godt kunne være. Det er nok meget med at sige: "Det er de her ting, vi skal nå igennem," og bagefter, når vi evaluerer det: "Nåede vi så de mål, der egentlig var sat op?" Men det er ikke altid, de er skrevet op, så eleverne kender nøjagtigt de mål, som jeg lige har sat ud fra det. De kender de krav, jeg stiller til dem, men det der med at skrive op, at i det her forløb, der er de og de mål, vi skal nå. Det får jeg ikke altid gjort. (Lærer, dansk).

Som et eksempel på, at læringsmålene ikke er tydeliggjorte, observerede EVA en undervisningslektion i dansk, hvor eleverne skulle arbejde selvstændigt med at skrive en tekst. Læreren præsenterede indledningsvist eleverne for, hvordan de skulle løse opgaven. Som lektionen skred frem, blev det klart, at eleverne havde vanskeligt ved at løse opgaven på egen hånd. Flere og flere elever rakte hånden op for at få hjælp til opgaven, og læreren havde svært ved at nå rundt og hjælpe hurtigt nok. Nogle af de elever, der havde siddet med hånden oppe længe, begyndte at kede sig og skabe uro. I det efterfølgende interview med læreren beskrev hun, at hun i forhold til lektionen ikke havde tænkt eller formuleret eksplicitte mål, men at det overordnede trinmål lå mere i baghovedet. Læreren fortalte, at hun i stedet søgte at tilgodese den enkelte elevs niveau ved at vejlede eleverne individuelt i undervisningen.

I eksemplet var det at tilgodese den enkelte elevs forudsætninger ikke en del af lærerens planlægning, men en opgave, hun varetog i selve undervisningen. Ligesom i eksemplet forinden, hvor læreren synes at forveksle emnet areal med læringsmålet, er en risiko ved, at læringsmålene ikke er tydeliggjorte, at læreren kommer til at behandle klassen som en homogen enhed. Det kommer i dette eksempel til udtryk ved, at undervisningsaktiviteten er fælles for klassen og ikke er planlagt ud fra elevernes forskellige forudsætninger.

Lærerne arbejder systematisk med læringsmål for undervisningen uden afsæt i Fælles Mål

Den fjerde måde at arbejde på er karakteriseret ved, at lærerne arbejder systematisk med læringsmål for undervisningen, dog uden at dette arbejde tager afsæt i Fælles Mål. En lærer giver

som eksempel, at Fælles Mål blev anvendt, da hun udarbejdede sin årsplan, men at de læringsmål, hun arbejder med i undervisningen, er opstillet uafhængigt af trinmålene. I et andet eksempel beskriver en lærer, at hendes team anvender Jørgen Frosts *Læsemåleren*³ som inspirationskilde frem for Fælles Mål i udarbejdelsen af kvartalsplaner. Læreren anvender *Læsemåleren* til at få overblik over, hvad der er realistisk at nå i forhold til en given aldersgruppe, "så man ikke skyder for højt eller for lavt i forhold til elevgruppen, når man planlægger". Læreren fortæller videre, at "(Jørgen, red.) Frosts mål er mere konkrete – det er derfor, jeg har valgt ham (...)". For læreren er det vigtigt, at målene er konkrete, hvis hun skal kunne anvende dem i sin planlægning af undervisningen. I den forbindelse oplever hun ikke, at trinmålene i Fælles Mål er operationelt anvendelige i forhold til den konkrete undervisning, fordi de i hendes øjne er for overordnede.

Som de fire måder at arbejde på illustrerer, har lærerne i mange tilfælde ikke opstillet læringsmål for de forløb og aktiviteter, de gennemfører i undervisningen. I nogle tilfælde dækker det over, at målene ikke er tydeligt formuleret, mens det i andre tilfælde er, fordi læringsmål forveksles med de aktiviteter og emner, lærerne vælger at gennemføre. I et bredere perspektiv synes målsætningsarbejdet ikke at have en klar betydning for, hvordan undervisningen bliver tilrettelagt, enten fordi læringsmålene beskrives, efter at undervisningen er planlagt, eller fordi målene først og fremmest beskriver, hvilke aktiviteter og emner der skal gennemføres. I de tilfælde, hvor lærerne arbejder systematisk med læringsmål, er det bemærkelsesværdigt, at koblingen til Fælles Mål er uklar.

Lærernes måde at arbejde med læringsmål på i praksis stemmer ikke overens med den logik, der ligger i folkeskoleloven med løbende at opstille og evaluere læringsmål. Målsætningsarbejdet fremstår som ét element blandt flere, som lærerne skal have fokus på, men ikke som et grundlag for, hvordan undervisningen tilrettelægges.

Lærerne har dog alligevel i flere tilfælde gjort en indsats med henblik på at gøre formålet med undervisningen tydelig for eleverne, fx i præsentationen af et undervisningsforløb. I en undervisningslektion, som EVA observerede, skrev en lærer som eksempel på dette en dagsorden på tavlen bestående af centrale fagbegreber, klassen skulle igennem. I interviewet refererede læreren efterfølgende til fagbegrebet intertekstualitet som et mål i undervisningen, men formålet med at lave en dagsorden var visuelt at præsentere undervisningens indhold for eleverne frem for at skitsere målet med undervisningen.

³ Jørgen Frost forsker i læsning og har bl.a. skrevet bogen *Læsemåleren*. *Læsemåleren* er et praktisk hverdagsværktøj til at måle elevernes læseniveau.

5.1.1 Lærerne har svært ved at vurdere elevernes læring i relation til Fælles Mål

Undersøgelsen peger på, at de evalueringsaktiviteter, lærerne gennemfører, sjældent er bundet op på læringsmål, fordi disse, som sidste afsnit viser, enten ikke er tydeligt formuleret eller beskriver, hvilke aktiviteter eller emner undervisningen indeholder. En konsekvens af dels den manglende kobling til Fælles Mål og dels de ofte uklare eller manglende læringsmål er således, at lærernes fokus ofte er på elevernes specifikke viden inden for et emne.

Resultatet er, at lærerne har forskellige udfordringer med at vurdere elevernes udbytte af undervisningen i relation til de faglige trinmål. En matematiklærer beskriver det som følger:

(...) det er jo abstrakte tanker, kan man sige, at man nogle gange sidder og funderer lidt over, hvad vil det egentlig sige at kende til. Hvornår kender mine elever til? Det er svært at finde ud af, hvor meget er det egentlig; hvornår har jeg levet op til det og har formidlet denne her ting? Er det, fordi jeg lige har nævnt det i en flygtig vending, eller skal jeg arbejde med det i ti uger, eller hvornår kan jeg sige, at de kender til det? Hvordan måler jeg det? (Lærer, matematik).

Lærernes udfordringer med at vurdere elevernes udbytte af undervisningen i relation til trinmålene hænger nært sammen med, hvordan de opstiller og arbejder med mål i undervisningen, som vi beskrev i sidste afsnit. I nogle tilfælde skyldes udfordringen således, at lærerne forholder sig direkte til trinmålene og ikke omsætter dem til læringsmål for det enkelte forløb. Citatet ovenfor illustrerer, at læreren oplever, at det konkrete trinmål er abstrakt formuleret, men også, at læreren vurderer elevernes udbytte af undervisningen direkte op mod trinmålet. Som vi beskriver i kapitel 3, skal trinmålene ses som langsigtede læringsmål for to-tre års skolegang, og dermed er det svært at anvende trinmålene til at vurdere elevernes læring i det enkelte forløb.

I andre tilfælde skyldes udfordringen med at vurdere elevernes udbytte af undervisningen, at lærerne bruger fagbegreber, emner og aktiviteter som mål for undervisningen. Målene beskriver i den forstand primært, hvilke aktiviteter eller emner der skal gennemgås i løbet af året. Når lærerne i disse tilfælde skal evaluere deres undervisning, får evalueringen i høj grad karakter af at holde styr på, om de forskellige emner er gennemgået, eller af at teste elevernes færdigheder inden for emnet. De spørgsmål, lærerne får stillet sig selv i evalueringsfasen, bliver dermed, om klassen nåede igennem de emner og aktiviteter, der var planlagt, og om eleverne har lært forskellige aspekter inden for emnet.

Som et eksempel på dette observerede EVA en lektion i matematik, hvor en lærer anvendte en evalueringsform, der var konkret og målbar, men bundet op på gennemførelsen af en specifik aktivitet frem for læringsmål for eleverne. Læreren brugte i interviewet flere gange betegnelsen at være "udlært" i et emne, og læreren forklarede, at de forskellige emner, klassen gennemgik,

refererede til forskellige trinmål. I den undervisningslektion, EVA observerede, skulle eleverne hænge de færdige opgaver, de havde arbejdet med i timen, op på væggen i klassen, hvorefter læreren rettede opgaverne over for eleverne i undervisningen. I det efterfølgende interview fortalte læreren, at man som elev var udlært, når man kunne bruge to metoder til at indtegne en graf. Evalueringsmetoden gav ifølge læreren både ham selv og eleverne et indblik i, om de var udlært i emnet.

I eksemplet havde læreren haft nogle specifikke refleksioner over, både hvad der var målet i lektionen, og hvornår eleverne havde indfriet målene med forløbet. Ud fra lærerens forklaring er målet, at eleverne kunne gennemføre en for elevgruppen fælles aktivitet. Læreren testede i sin evaluering elevernes kunnen inden for emnet. Den viden, læreren får gennem sin evaluering, giver derved et konkret billede af elevernes kunnen inden for emnet, men giver i sig selv et snævert billede af elevernes læring i relation til trinmålene. Som EVA's undersøgelse af undervisningsdifferentiering beskriver, er der heri en risiko for, at læreren overser, at den enkelte elev kan have til egnet sig læring, der kan bruges i andre sammenhænge, fordi indholdet i undervisningen ikke er et mål i sig selv, men et "middel til at opøve en række fagspecifikke eller tværfaglige kompetencer, som eleverne kan bygge videre på" (EVA 2011).

Udfordringen med at vurdere elevernes udbytte af undervisningen i relation til trinmålene skyldes endelig i nogle tilfælde, at lærerne ikke har tydelige læringsmål for undervisningen. Disse lærere beskriver evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen som en meget subjektiv proces, bl.a. fordi det er uklart, hvad eleverne skal lære. Nogle lærere oplever dette som en udfordring, mens andre ikke ser det som et problem. Som et eksempel på det sidste beskriver en lærer i dansk sin indstilling sådan:

Jeg har ikke problemer med at vurdere det (elevernes læring, red.). Jeg tror simpelthen bare, jeg vurderer det, sådan som det passer mig. Det tror jeg faktisk. Med passende ordforråd så siger jeg, jamen, jeg synes, de er gode til at udtrykke sig. (Lærer, dansk).

Selvom elevernes læring ikke evalueres i relation til læringsmål, finder lærerne, at der er mening med evalueringsaktiviteten, fordi evalueringsaktiviteten fx fungerer som en måde at afslutte eller variere et forløb på. I stedet for læringsmål evalueres der overordnet, fx elevernes motivation som målestok for, om et undervisningsforløb har været en succes eller ej. Dette illustrerer, at evaluering som arbejdsgang fastholdes, men ud fra en anden logik. Som et andet eksempel på dette beskriver en lærer i dansk, hvad hun lagde vægt på i sin evaluering af et forløb om eventyr:

Vi arbejdede med et eventyrforløb, da de startede i august. Vi skrev, og vi læste nogle folkeeventyr. Og det var rigtig sjovt. Så skrev de selv eventyr, og så var vi ovre i en 2.-klasse, hvor de læste højt af de her eventyr. (...) Der blev hakket sat ved, at jeg havde nogle rigtig

glade og stolte elever i 7. klasse. De havde lært noget om folkeeventyr, og de havde fået en super god oplevelse af de der super søde børn i 2. klasse, som syntes, at det var fedt. Der blev sat et hak, for det har været en lærerig og en god oplevelse. (Lærer, dansk).

En vigtig nuance er, at lærerne udtrykker, at de gennem disse aktiviteter får en god føling med elevernes udbytte af undervisningen. Fx bad en lærer i en af de lektioner, EVA observerede, eleverne om at lukke bøgerne og kigge op på smartboardet, hvor læreren præsenterede overskriften "quiz" med en række danskfaglige begreber nedenunder, der havde været omdrejningspunkt i undervisningen. Læreren spurgte klassen om fagbegrebernes betydning og ledte efter nogle bestemte svar. Eleverne svarede i munden på hinanden, og læreren spurgte ikke nærmere ind til de svar, hun fik. Efterfølgende fremhævede læreren aktiviteten som sin evaluering af undervisningen, og hendes vurdering af, om eleverne kunne betydningen af de enkelte faglige begreber, gav hende en klar vurdering af, hvem der havde forstået stoffet.

5.1.2 Der er ikke en entydig kobling mellem Fælles Mål og elevplanerne

Undersøgelsen viser, at Fælles Mål i nogle tilfælde bliver brugt i lærernes arbejde med elevplanerne. En måde, lærerne bruger Fælles Mål i udarbejdelsen af elevplaner på, er at anvende trinmålenes formuleringer i elevplanerne og beskrive elevens udvikling i forhold til trinmålene med vendinger som *fuldt opnået* eller *tilstrækkeligt opnået*. En anden måde er, at nogle lærere udtrykker, at de henter inspiration fra Fælles Mål ved bl.a. at benytte væsentlige fagudtryk og vendinger fra trinmålene og skrive dem ind i elevplanen. En lærer i dansk beskriver, hvordan hun oplever koblingen mellem Fælles Mål og elevplanerne:

Jeg vil ikke sige, at alle elevplaner, jeg lige nu sidder og skriver, der står ikke Fælles Mål i dem alle sammen, sådan direkte. Men der er nogle mål, og så ligger noget af det implicit i det, jeg skriver. (Lærer, dansk).

De gennemgående udfordringer, lærerne har i arbejdet med at opstille læringsmål, synes også at gælde i forhold til, hvordan Fælles Mål i praksis bliver koblet til arbejdet med elevplanerne. Det er bl.a. uklart for lærerne, hvordan trinmålene kan operationaliseres til læringsmål, der kan indgå i elevplanen. Tilsvarende omtaler lærerne meget forskellige typer af mål i forbindelse med elevplanen. Dette kommer fx til udtryk ved, at lærerne beskriver aftaler med forældre om fokuspunkter (fx fast læselektie) som mål for den enkelte elev.

Undersøgelsen peger på, at Fælles Mål i nogle tilfælde tjener som en rettesnor eller en ramme for arbejdet med elevplanerne, men koblingen mellem Fælles Mål og elevplanen er i undersøgelsen hverken entydig eller systematisk.

5.1.3 Folkeskolens afgangsprøver og de nationale test dokumenterer elevernes udbytte af undervisningen

Undersøgelsen peger på, at lærerne anvender henholdsvis de nationale test og folkeskolens afgangsprøver til at dokumentere elevernes udbytte af undervisningen. Folkeskolens afgangsprøver bliver af nogle lærere i undersøgelsen beskrevet som det tidspunkt, hvor det kontrolleres, om eleven har tilegnet sig de nødvendige færdigheder og kundskaber i undervisningen, og dermed også, om undervisningen lever op til Fælles Mål. Som eksempel beskriver en lærer, at han ser henholdsvis afgangsprøverne og de nationale test som en måling af sit arbejde som lærer. Det er interessant at bemærke, at læreren beskriver disse som en måling på hans arbejde snarere end et pædagogisk værktøj:

Jeg har været deres lærer i tre år nu, og så skal de op til national test. Det er en måling på, om jeg har gjort mit arbejde ordentligt. Det er afgangsprøven også – hvor godt har jeg udført mit arbejde? (Lærer, matematik).

Henholdsvis de nationale test og folkeskolens afgangsprøver synes i nogle tilfælde at flytte lærernes fokus fra løbende at forholde sig til elevernes læring i forhold til Fælles Mål, fordi elevernes udbytte af undervisningen før eller senere bliver bedømt, uagtet om lærerne løbende har fokus på trinmålene. Undersøgelsen viser, at denne opfattelse forstærkes i udskoling, hvor folkeskolens afgangsprøver fylder gradvist mere i lærernes planlægning af undervisningen og tilsvarende bliver styrende for planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen. Dette er interessant da lærerne i udskoling netop skal foretage en vurdering af elevernes læring, i forbindelse med at de fra og med 8. klasse minimum to gange årligt giver standpunktskarakterer.

I interviewene svarer lærerne derudover ikke entydigt på, hvordan de ser sammenhængen mellem Fælles Mål, folkeskolens afgangsprøver og de nationale test i det daglige arbejde. Lærerne synes i mange tilfælde at antage, at der på et overordnet plan er sammenhæng mellem opbygningen af Fælles Mål, og hvad de nationale test og folkeskolens afgangsprøver tester eleverne i. Lærerne giver således ikke udtryk for at de oplever et misforhold mellem prøverne og fagenes indhold.

5.2 Lærernes brug af Fælles Mål

Undersøgelsen viser, at lærerne først og fremmest gør brug af Fælles Mål, når de planlægger deres undervisning i det kommende skoleår. Fælles Mål bliver i den forbindelse brugt som en tjekliste over emnevalg eller en vejledning til undervisningen. Nogle lærere oplever, at Fælles Mål er indlejret i lærebogsmaterialet. Lærerne bruger dog sjældent trinmålene som afsæt for at planlægge og tilrettelægge de enkelte forløb og aktiviteter. Undersøgelsen viser, at der bag lærernes brug af Fælles Mål ligger to væsentlige forklaringer. For det første bruger lærerne Fælles Mål ud

fra en anden planlægningslogik end den målstyringslogik, Fælles Mål lægger op til. For det andet har lærerne et uklart billede af, hvilken rolle Fælles Mål bør spille for deres undervisning, hvilket bl.a. hænger sammen med, at lærernes kendskab til Fælles Mål-faghæfterne er begrænset.

Undersøgelsen viser, at lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen langt overvejende tager afsæt i emner og aktiviteter. Med andre ord har lærerne fokus på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan de skal operationaliseres i undervisningen. Som beskrevet i kapitel 4 synes lærerne at bruge Fælles Mål ud fra denne planlægningslogik frem for den målstyringslogik, som Fælles Mål lægger op til. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at nogle lærere omtaler og fortolker trinmålene som de temaer og emner, lærerne skal berøre i løbet af et skoleår, frem for læringsmål, som undervisningen skal lede frem mod. Lærerne bruger i den forstand trinmålene i årsplanlægningen til at udlede indholdsmæssige elementer og fagbegreber, som de skal nå at gennemgå i løbet af skoleåret. Trinmålene fungerer dermed som en overordnet ramme, som lærerne spejler deres undervisning i for at vurdere, om de er på rette vej. Som et eksempel beskriver en matematiklærer sin årsplanlægning:

(...) da vi lavede årsplan, der startede det med erfaring fra tidligere kollegaer, erfaring fra os selv og bogsystemet, og derefter orienterede vi os i Fælles Mål for at se, om det hang sammen. Vores årsplan og tankegang er ikke blevet født ud af Fælles Mål (...) Det er mere en slags tjekliste eller en rettesnor. Om man nu også holder sig inden for målene. Det (Fælles Mål-faghæftet, red.) har aldrig været en inspirationskilde for mig til, at sådan skal jeg gøre i min undervisning. (Lærer, matematik).

Matematiklæreren, som citeres, giver udtryk for, at han ikke finder det logisk i sin årsplanlægning at tage udgangspunkt i Fælles Mål. I stedet orienterer han sig i Fælles Mål, efter at han gennem inspiration fra bl.a. kollegaer og lærebogsmaterialet har skabt sig et billede af, hvad undervisningen skal indeholde. Læreren søger i sin brug af Fælles Mål at sikre, at der er en tematisk sammenhæng mellem de relevante trinmål og den gennemførte undervisning.

Undersøgelsen viser, at lærerne har et uklart billede af, hvilken rolle Fælles Mål bør spille for deres undervisning. Dette skyldes, dels at der mangler tydelige ledelsesmæssige forventninger til, hvordan lærerne skal bruge mål, som vi beskrev i afsnit 5.1, dels at lærernes kendskab til og anvendelse af Fælles Mål-faghæfterne primært berører de faglige trin- og slutmål. EVA's interview på skolerne viste således, at lærernes kendskab til henholdsvis læseplanen for faget og undervisningsvejledningen er begrænset. Tilsvarende kender lærerne kun i begrænset omfang det tværgående hæfte om elevernes alsidige udvikling. Lærernes begrænsede kendskab kom bl.a. til udtryk ved, at nogle lærere konkret efterspurgte ting, som allerede findes i faghæfterne, fx efter-

spurgte en lærer, at Fælles Mål-faghæftet indeholdt en undervisningsvejledning. En matematiklærer beskriver som illustration på dette sit syn på faghæftet:

Jeg aner ikke, hvad der står i den her (Fælles Mål-faghæftet, red.). Der er rigtig meget tekst. Der er sikkert mange gode idéer om undervisningsforløb osv., men det synes jeg også, at man kan hente så mange andre steder efterhånden. (Lærer, matematik).

En observation fra en række af EVA's interview med lærerne var derudover, at nogle af lærerne som tidligere beskrevet havde følt et særligt behov for at forberede sig på at skulle tale om Fælles Mål og havde udtrykt tvivl om, hvorvidt de egentlig anvendte dem rigtigt. Lærerne oplevede, at det var uvant at skulle drøfte Fælles Mål i forhold til deres undervisning, da emnet sjældent var genstand for samtaler med kollegaer og skoleledelsen. Derudover oplevede lærerne, at de havde behov for at genopfriske, hvad der stod i Fælles Mål, for at kunne drøfte emnet med EVA.

I EVA's interview blev det uklare billede af Fælles Måls rolle for undervisningen også tydelig, ved at nogle lærere beskriver, at brugen af Fælles Mål indebærer, at lærerne skal anvende bestemte metoder i undervisningen, og i andre tilfælde, at Fælles Mål særligt er et redskab for den uerfarne lærer. Som et eksempel på det første kobler nogle lærere arbejdet med Fælles Mål med et mere generelt spørgsmål om lærernes frihed til at planlægge og tilrettelægge undervisningen. En lærer fremhæver, at hendes tilgang til undervisningen er meget intuitiv, og at hun oplever, at Fælles Mål let kunne blive en begrænsning for hendes faglige handlerum. Læreren beskriver det således:

Hvis man fik klemt en hel masse sådan meget helt regelret (...) ned over hovedet, jamen, så tror jeg også bare, at man får sat en stopper for de lærere, som egentlig har lyst til at gå ud og lave en anden skole end røv til sæde fra otte til tre. Og det tror jeg også er rigtig farligt. (Lærer, dansk).

I andre tilfælde beskrives Fælles Mål som et både nyttigt og brugbart redskab for lærere, der er uerfarne i et fag, men også som noget, lærerne i takt med deres øgede erfaring ønsker at frigøre sig fra. I den forstand er det interessant, at behovet for Fælles Mål med tiden synes at blive erstattet af erfaringen inden for et fag, også selvom de uerfarne lærere oplever, at Fælles Mål er et nyttigt redskab og bidrager positivt til undervisningen. Til at illustrere dette beskriver en ung lærer, at Fælles Mål har bidraget positivt til hendes drøftelser med fagteamet:

Jeg er så den, der er sidst uddannet, kan man sige, så jeg har været rigtig, rigtig glad for Fælles Mål. Jeg hev den lige ned af hylden, inden jeg tog hjemmefra. (...) Jeg har streget under, og jeg har skrevet til, fordi jeg ikke har den lange erfaring. Så når vi arbejder sammen, så er det mig, der har læst tit og siger: "Og hvad med det her?" (Lærer, dansk).

Undersøgelsen tegner et billede af, at Fælles Mål bliver brugt på skolerne, men ofte ikke er et fundament for eller naturligt integreret i den måde, lærerne planlægger og tilrettelægger deres undervisning på. Den måde, lærerne bruger Fælles Mål på, får også betydning for, hvordan lærerne oplever, at Fælles Mål bidrager til deres undervisning. Arbejdet med Fælles Mål bliver således ofte oplevet som et ekstra lag på, eller en ekstra arbejdsgang i, planlægningen af undervisningen frem for et nyttigt pædagogisk redskab.

5.2.1 Fælles Mål ses som vejledende

Nogle lærere har den holdning til Fælles Mål, at Fælles Mål er vejledende snarere end et forpligtende afsæt for deres undervisning. Det indebærer, at Fælles Mål på forskellig vis har indflydelse på den måde, lærerne planlægger og tilrettelægger deres undervisning på, men at lærerne i høj grad udvælger det fra Fælles Mål, som de finder brugbart. I den forstand bliver Fælles Mål betragtet som input til årsplanlægningen på lige fod med fx lærebogsmaterialet og andre læreres årsplaner og erfaringer. En lærer giver et eksempel på dette:

Jeg tænker også, at det (trinmålene, red.) er meget fint stillet op, og der er en masse gode begreber og en masse gode ting, man kunne sidde og tærse i, hvis man ville det. Men for mig er det også den kombination, vi nu er havnet i, hvor jeg er kommet op i 7., og så får jeg en lærer ned, der har prøvet at være igennem hele møllen, altså 7., 8., 9. Så får jeg mere ud af at høre ham fortælle, hvad børnene skal kunne efter 9., end at jeg skal sidde og tærse det igennem. Så idéer og inspiration får jeg meget bedre af kollegaer, især når de kan fortælle mig i situationen: "Det her skal vi gøre nu, for det havde jeg problemer med, sidste gang jeg var igennem det." (Lærer, matematik).

Andre lærere i undersøgelsen udtrykker, at de principielt set ser Fælles Mål som et forpligtende afsæt for deres undervisning, men at Fælles Mål i praksis ikke styrer, hvordan de planlægger og tilrettelægger deres undervisning. Fælles Mål omtales i den forstand som et dokument, der er rart at have, eller som noget ekstra, man i en ideel situation snarere end i den daglige praksis ville arbejde med og lægge til grund for sin undervisning. En lærer beskriver det sådan:

Jeg tænker, at det (Fælles Mål, red.) er det, jeg bliver pålagt, at de skal kunne. Det er jo øverste instans, der siger: "Det her skal de kunne." Og det skal jeg leve op til i bedst muligt omfang som folkeskolelærer. Så jeg tager det på den måde ret seriøst. I den daglige undervisning har jeg det ikke i baghovedet, men jeg tænker, at det er vigtigt for hele folkeskolen, at vi har en fælles forståelse for, hvad de skal kunne. Hvis jeg bliver lærer på en anden skole om et år, så ved jeg, at det burde de kunne, når de kommer i 7. (Lærer, matematik).

At Fælles Mål i praksis får status som vejledende for undervisningen snarere end et forpligtende afsæt, illustrerer, at lærerne oplever uklarhed om, hvilken rolle Fælles Mål skal have i planlægningen. Som det første citat illustrerer, oplever læreren, at kollegaens erfaring er et mere værdifuldt grundlag for at planlægge og tilrettelægge undervisningen i udskolingen end Fælles Mål. Desuden illustrerer det, at Fælles Mål i mange tilfælde ikke fylder meget i lærernes undervisningspraksis. Fælles Mål bliver først og fremmest brugt i årsplanlægningen, men er ofte ikke afgørende for, hvordan undervisningen planlægges og tilrettelægges.

5.2.2 Fælles Mål ses som en indlejret del af lærebogsmaterialet

En række af de lærebogsmaterialer, lærerne anvender, angiver, at de lægger sig op ad eller tager udgangspunkt i Fælles Mål. I nogle tilfælde er trinmålene formuleret eksplicit i forbindelse med de enkelte afsnit eller i lærervejledningen i lærebogsmaterialet. Undersøgelsen viser, at lærebogsmaterialerne i praksis har betydning for, hvordan nogle lærere bruger Fælles Mål, idet lærerne oplever, at Fælles Mål er en indlejret del af lærebogsmaterialet. Eller at lærerne ved at følge lærebogsmaterialets valg af opgaver og progression med andre ord samtidig underviser på en måde, som leder frem mod trinmålene. Resultatet er først og fremmest, at Fælles Mål ikke er i fokus i planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen, og i nogle tilfælde, at lærebogssystemet erstatter lærernes overvejelser om, hvordan trinmålene operationaliseres i undervisningen. Bogsystemet har i undersøgelsen særligt betydning for matematiklærernes brug af Fælles Mål, da matematiklærerne både i den observerede undervisning og i interviewene gav indtryk af at følge lærebogsmaterialet tæt. En lærer i matematik beskriver illustrativt, hvordan han ser sammenhæng mellem Fælles Mål og skolens bogsystem:

Jeg tænker, at det, Fælles Mål lægger op til, det er, at man som lærer skal gå ind og se, hvad er det, mine elever skal lære. De skal lære alt det her, og så skal jeg så se på det første mål og se, hvordan kan jeg få denne her elev til at opnå det mål her. Så er det, jeg tænker, så burde jeg jo gå ud og finde noget materiale, som ligesom passer til det. Det kunne jeg så finde alle mulige steder. Det er en lang proces, og når man så har et bogsystem... Selvfølgelig har de, der laver bøgerne, også fokus på Fælles Mål. Jeg er ret sikker på, eller det er jeg, de har selvfølgelig også taget højde for Fælles Mål. (Lærer, matematik).

Undersøgelsen viser, at nogle lærere oplever, at lærebogsmaterialet tilbyder en operationalisering af Fælles Mål og dermed understøtter lærernes planlægning af undervisningen. Dermed giver det at følge lærebogsmaterialet lærerne en overbevisning om, dels at de underviser i det rigtige indhold, og dels at der i bogsystemet, som citatet ovenfor illustrerer, er gjort de påkrævede didaktiske overvejelser ud fra Fælles Mål. Resultatet er, at nogle lærere oplever, at det kun i begrænset omfang er nødvendigt selv at forholde sig til Fælles Mål-faghæfterne. Fx beskriver en lærer i interviewet, at de faglige læringsmål allerede er indlejret i det undervisningsmateriale, hun anvender. Nærmere adspurgt kan hun ikke konkretisere eller beskrive, hvilke læringsmål der er for et

konkret forløb, men hun henviser til, at de er dækket af materialet. Hun siger om tilrettelæggelsen af undervisningen:

(...) først plejer jeg at kigge på materialet. Hvad for noget materiale har jeg? Så går jeg ind og tjekker op, om jeg har de forskellige ting, der ligesom skal være. Jeg synes den (Fælles Mål, red.) er rar at have, men jeg bruger den nok ikke helt så meget på den måde. Jeg føler jo, at i det system, jeg har, der står det. Hver gang vi starter et nyt emne fx, så står der jo alle de her forskellige ting, den kommer ind på. Det ligger jo ligesom i bogen. (Lærer, matematik).

Undersøgelsens datamateriale peger på, at bogsystemet er tæt koblet til lærernes måde at planlægge på og samtidig er en stor kilde til inspiration i planlægningen. Som en skoleleder bemærker, bliver undervisningsmaterialet i den sammenhæng opfattet som et godt "sikkerhedsinstrument" for lærerne, forstået sådan, at hvis lærerne anvender et lærebogsmateriale, understøtter det, at undervisningen er på rette spor, og at man underviser på en måde, der leder frem mod de mål, der forventes nået i undervisningen. Sammenhængen mellem lærebogsmaterialet og Fælles Mål underbygges af EVA's undersøgelse af undervisningsmidler fra 2009, der viser, at undervisningsmaterialets relevans for trin- og slutmål er et af de forhold, som ifølge skolelederne er mest afgørende for anskaffelsen af undervisningsmaterialer i både de humanistiske og de naturvidenskabelige fag. 88 % af skolelederne peger i en spørgeskemaundersøgelse blandt landets skoleledere på materialets relevans for trin- og slutmål som et af de tre mest afgørende forhold med hensyn til at anskaffe undervisningsmaterialer i de humanistiske fag, mens 85 % af skolelederne svarer det samme for de naturvidenskabelige fag (EVA, 2009).

Lærebogsmaterialet har betydning for den måde, nogle lærere bruger Fælles Mål på, i den forstand at operationaliseringen af Fælles Mål og formuleringen af læringsmål bliver varetaget af lærebogsmaterialet. En risiko er, at det bliver lærebogsmaterialets operationalisering af Fælles Mål, der bliver styrende for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse. Derved er der fare for, at undervisningen ikke tager det nødvendige udgangspunkt i elevernes forudsætninger for læring i den enkelte klasse.

6 Fælles Mål og skoleledelse

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvilken rolle skolelederne spiller for lærernes brug af Fælles Mål. Vi sætter bl.a. fokus på, hvordan skolelederne vurderer lærernes brug af Fælles Mål, og hvordan ledelsen prioriterer og understøtter denne brug.

Folkeskoleloven beskriver, at skolelederen har ansvaret for undervisningens kvalitet, herunder undervisningens organisering og tilrettelæggelse. Af § 18, stk. 1, fremgår det, at undervisningens tilrettelæggelse skal leve op til både folkeskolens formål og mål for fagene. Det påhviler skolelederen at sikre, at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever. Skolelederen har med andre ord det overordnede pædagogiske ledelsesansvar for lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen og dermed også for, hvordan undervisningen leder frem mod Fælles Mål.

EVA's rapport *Skoleledelse i Folkeskolen* satte fokus på skoleledernes opgave med at sikre kvaliteten i undervisningen. En central anbefaling fra evalueringen er, at skoleledelsen gennem dialog bør sikre, at medarbejdere og ledelse har samme forståelse af, hvad der kendetegner god undervisning, bl.a. med henblik på opfølgende dialog med lærerne om tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen (EVA, 2006). SFI's undersøgelse *Ledelse af Folkeskolerne* beskriver i forlængelse af dette, at pædagogisk ledelse indebærer, "at skolens ledelse involverer sig i, hvordan lærerne tilrettelægger deres undervisning, og hvilke metoder de anvender". SFI's undersøgelse konkluderer, at skolelederne involverer sig på forskellig vis i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Undersøgelsen viser dog samtidig, at man kan drøfte, om skolelederne gør nok for at leve op til deres ansvar på områder, hvor lovgivningen stiller krav til den pædagogiske praksis, som tilfældet er med Fælles Mål og elevplaner. (SFI, 2011).

6.1 Skoleledernes syn på lærernes brug af Fælles Mål

Skolelederne udtrykker generelt tillid til den måde, lærerne bruger Fælles Mål på i deres undervisning. Brugen af Fælles Mål vurderes af skolelederne som naturligt indlejret i lærergerningen, og de ser det som en unødigt kontrol af lærernes arbejde at gå aktivt ind i opgaven. De efterspør-

ger således sjældent viden om, hvordan lærerne i praksis bruger Fælles Mål, og udtrykker i interviewene med EVA principielle snarere end konkrete forventninger til, hvordan Fælles Mål bør bruges i undervisningen. Undersøgelsen peger på, at dette skyldes, at skolelederne ikke anser lærernes brug af Fælles Mål som en forudsætning for kvalitet i undervisningen.

I den måde, skolelederne omtaler og forholder sig til lærernes brug af Fælles Mål på, ligger to interessante synspunkter. Det første synspunkt er, at brugen af Fælles Mål ikke af skolelederne italesættes som det forpligtende afsæt for undervisningen, men snarere som ét element blandt flere, som lærerne skal tage hånd om. Det andet synspunkt er, at skolelederne i nogle tilfælde udtrykker, at der er et modsætningsforhold mellem at bruge Fælles Mål og arbejde med målfastsættelse bredere set og andre vigtige forhold i lærergerningen. En skoleleder giver som et eksempel på dette udtryk for, at målsætningsarbejdet i praksis kan komme til at fylde for meget:

Jeg synes, det er vigtigt (at arbejde med mål, red.). Det er ikke det, man skal kunne først. Hvis der kommer én ind, som kun forholder sig til mål og er meget faglig i sin måde at tænke på, så kan der være noget andet, vedkommende mister. (Skoleleder).

Skolelederne udtrykker, at det principielt er vigtigt at gøre brug af Fælles Mål, da det er et lovkrav. Skolelederne giver dog samtidig udtryk for, at de vurderer, at andre aspekter i lærernes arbejde er vigtigere. Nogle af skolelederne fremhæver bl.a., at det er vigtigere, at lærerne er dygtige klasserumsledere end meget strukturerede i deres arbejde med mål. En skoleleder giver som eksempel på dette, at en struktureret tilgang til målfastsættelse ikke skaber en god undervisning, hvis læreren ikke kan formidle sin viden eller har de fornødne relationskompetencer. Skolelederen beskriver det sådan:

Formidlingsevnen er jo ufattelig vigtig, for man kan jo være nok så individuelt fagligt dygtig uden at kunne formidle budskaberne og læring videre til børnene. (...) Lærer-elevrelationerne er også rigtig vigtige. Det vil vi også fokusere på. Det er selvfølgelig altid svært at måle på relationskompetencer, og det bliver heller ikke dyrket så meget på seminariet eller målt på. Men det er i hvert fald noget, vi gerne vil sikre os i en ansættelse, at vedkommende har nogle relationskompetencer både omkring eleverne selvfølgelig, men også i det konkrete forældresamarbejde, og så for alt i verden i forbindelse med det team, vedkommende skal arbejde i. (Skoleleder).

Selvom skolelederen, som citeres, beskriver det at få indfriet faglige mål som en vigtig opgave, tillægger skolelederen lærernes evne til at formidle stoffet højere prioritet. I udtalelsen er det ligeledes interessant, at skolelederen lægger vægt på lærernes relationskompetencer som afgørende for samarbejdet i teamet frem for mere fagligt orienterede kompetencer. Dette fokus på det relationelle i teamsamarbejdet har Lise Tingleff Nielsen beskrevet nærmere i sin forskning (Tingleff,

2010). En anden skoleleder beskriver det samme tema, men lægger særligt vægt på klasserumsledelse som en vigtig kompetence:

(...) der er ingen tvivl om, at jeg oplever det som meget, meget vigtigt at få indfriet de faglige mål. Men jeg er også nødt til at sige, at hvis ikke læreren formår at være en god klasseleder og kunne lære fra sig, så kan man komme ind i et klasserum med nok så meget struktureret planlægning, hvor man forsøger at indfri de her mål. Hvis man ikke kan få det ud over rampen eller omsætte det til læring hos børnene, så har det meget lille værdi. (...) Nogle lærere, hvor man ikke er helt så struktureret med det arbejde her, lykkes faktisk bedre med at få børn til at indfri målene end nogle, der er meget strukturerede. (Skoleleder).

I sin udtalelse udtrykker skolelederen, at struktur i målsætningsarbejdet ikke i sig selv fører til indfrielse af de faglige mål, hvis læreren ikke tilsvarende er i stand til at formidle det faglige budskab og have en god relation til eleverne. Citatet illustrerer dermed det overordnede billede af, at målsætningsarbejdet ikke i sig selv er en forudsætning for kvalitet i undervisningen.

Skoleledernes syn på brugen af Fælles Mål kan begrundes på flere måder. For det første kan skoleledernes holdning hænge sammen med, at de anser brugen af Fælles Mål som en indlejret del af lærerens faglighed og generelle undervisningsopgave, hvilket vi berører nærmere i næste afsnit. For det andet kan det, som vi beskrev i kapitel 4, også hænge sammen med, at den målstyringslogik, der ligger i Fælles Mål, ikke afspejler, hvordan undervisningen normalt planlægges og tilrettelægges på skolerne. I den forbindelse kan skoleledernes syn på brugen af Fælles Mål kobles til, at de, med afsæt i lærernes daglige praksis, vurderer, at bl.a. lærernes evner som klasserumsledere og lærernes relationskompetencer er vigtigere forudsætninger for kvalitet i undervisningen end lærernes målsætningsarbejde og brug af Fælles Mål.

6.1.1 Skolelederne udtrykker tillid til lærernes brug af Fælles Mål

Interviewene med skolelederne viser, at de generelt udtrykker tillid til, at lærerne planlægger og tilrettelægger deres undervisning, så den leder frem mod Fælles Mål. At skolelederne har tillid til lærerne, indebærer, at de har tillid til lærernes faglige tilgang til undervisningen og til, at lærerne herunder også bruger Fælles Mål tilfredsstillende. Heri synes også at ligge, at skolelederne antager, at der er en naturlig sammenhæng mellem lærernes faglige tilgang til undervisningen og indholdet i Fælles Mål. Interviewene på de fem skoler viser dog samtidig, at skolelederne har et begrænset indblik i, hvordan lærerne i praksis bruger Fælles Mål i undervisningen. Nærmere adspurgte peger skolelederne på, at der formentlig er en vis spredning blandt lærerne med hensyn til, i hvilket omfang Fælles Mål bliver brugt.

En væsentlig forklaring på, at skolelederne udtrykker tillid til, men samtidig har begrænset viden om lærernes brug af Fælles Mål, er, at skolelederne ser brugen af Fælles Mål som en del af lærernes faglighed, som skolelederne ikke ønsker at sætte spørgsmålstegn ved. Et billede på dette er, at skolelederne i flere eksempler udtrykker, at de ikke "kontrollerer", hvordan lærerne bruger Fælles Mål og arbejder med læringsmål for undervisningen. Lærernes brug af Fælles Mål og målsætningsarbejdet bredere set beskrives således enten som en naturlig del af lærernes professionalisme, som uadskillelig fra lærernes faglighed eller som en særskilt kompetence, lærerne har opøvet på læreruddannelsen. En skoleleder giver udtryk for det sidstnævnte sådan:

De er uddannede og har lært om folkeskoleloven og om Fælles Mål, så man må gå ud fra, at det kan man, og hvis man også har et ansvar over for sin gerning som sådan, at man underviser efter folkeskoleloven og Fælles Mål. Og det gør vel en ansvarsbevidst lærer. (...) Det er ikke det, jeg ville overhøre dem i. (Skoleleder).

En anden forklaring er, at skolelederne udtrykker, at de gennem bl.a. de nationale test og afgangsprøver oplever at have god føling med elevernes faglige niveau og fremskridt og dermed også med undervisningens kvalitet. Så længe eleverne resultatmæssigt klarer sig fornuftigt, ser skolelederne ikke anledning til at sætte fokus på Fælles Mål over for lærerne. I den forstand vurderer skolelederne ikke nødvendigvis, at lærernes brug af Fælles Mål er en god indikator for undervisningens kvalitet. En skoleleder fortæller som et eksempel på dette:

Vi går ikke ind og har en krydsliste og tjekker op, hvad den enkelte lærer har undervist i, i forhold til Fælles Mål. Men vi ved jo, hvad slutmålet bliver. Vi har jo kendskab til klasserne og klassernes faglige niveau, så vi har jo et overblik over, hvordan den enkelte lærer bringer sin klasse og sit fag frem, og ved også, at hvis det ikke bliver gjort godt nok, jamen, så er vi nødt til at gøre noget ved det på forskellig vis. Så på den måde har vi da overblik over, hvem der bringer klasserne frem til der, hvor de skal bringes frem. (Skoleleder).

Skolelederne går således oftest ikke ind i undervisningen eller i teamsamarbejdet med fokus på, hvordan lærerne bruger Fælles Mål, eller sætter fokus på progressionen i elevernes læring ud over det, der vurderes gennem nationale test og afgangsprøven, ligesom skolelederne ikke har iværksat arbejdsgange med det formål at støtte brugen af Fælles Mål eller sat temaet på dagsordenen på fx pædagogisk råd. Skolelederne efterspørger dermed ikke viden om, hvordan lærerne bruger Fælles Mål, hvilket bekræftes af interviewene med lærerne. Lærerne beskriver på tværs af skolerne, at skolelederne almindeligvis ikke spørger om Fælles Mål, og nogle lærere fremhæver, at Fælles Mål ikke er noget, de bliver målt på. Når skolelederen går ind omkring undervisningen, er det, som eksemplet nedenfor illustrerer, med fokus på andre ting, fx klasserumsledelse, det faglige indhold eller den sociale trivsel i klassen:

Grundlæggende så har jeg tillid til, at de følger de mål, der er, så jeg går ikke ind og kontrollerer. Jeg går ikke ind og laver opfølgning på den enkelte. De situationer, hvor jeg går ind, er typisk sat i forbindelse med, at der er noget, der ikke virker til at fungere så godt, og hvor jeg så er inde og observere undervisningen eller på anden måde bliver opmærksom på, at der er brug for, at vi dykker lidt længere ned i det. Tit så drejer det sig mere om klasseledelse end om det faglige. (Skoleleder).

Nærmere adspurgte pegede skolelederne på, at der formentlig er en del spredning blandt lærerne med hensyn til, i hvilket omfang Fælles Mål bliver brugt. EVA's indtryk på tværs af interviewene er, at skolelederne har en god fornemmelse af, hvilke lærere der arbejder henholdsvis mere og mindre systematisk med mål, men at det ikke er et område, som skolelederne finder afgørende at adressere. Som eksempel på dette blev en skoleleder i løbet af interviewet med EVA i tvivl om, hvorvidt ledelsens billede af lærernes brug af Fælles Mål stemte overens med virkeligheden. Skolelederen sagde:

Det er en selvfølge, at Fælles Mål er aktivt i deres ordforråd og i deres måde at planlægge på, men jeg kan jo godt komme i tvivl, når I så sidder og spørger mig. Om det så også er virkeligheden. (Skoleleder).

Arbejdet med Fælles Mål havde i det konkrete eksempel tidligere været i fokus på skolen, bl.a. ved at lærerne for mindst ét fags vedkommende skulle aflevere en udførlig beskrivelse af, hvordan Fælles Mål blev indarbejdet i faget. Skolelederne oplevede dog at drukne i, hvad de kaldte en "kontrollfunktion", som ikke var givtig eller spændende for hverken lærerne eller ledelsen. Direkte adspurgte om, hvorvidt lærerne sætter læringsmål for undervisningen, svarede skolelederen:

Nogle gør helt klart, og nogle gør ikke. Og de fleste gør ikke – det kan jeg være bange for. Det er sådan min intuition. (Skoleleder).

Et andet eksempel er, at nogle af skolelederne pegede på, at lærerne har forskellige faglige forudsætninger for at formulere læringsmål, og at der, ligesom der er i klasseværelset, også på lærerværelset er en spredning. I flere interview fremhæves særligt de yngre lærere som dygtige til at arbejde med læringsmål for undervisningen. I citatet nedenfor er det bemærkelsesværdigt, at skolelederen beskriver arbejdet med mål og evaluering som noget, man lærer på læreruddannelsen, snarere end noget, der trænes i den daglige praksis. Skolelederen fortæller:

Ja, det oplevede vi rigtig meget, da vi ansatte nogle unge nogle, at de begyndte at snakke mål og evaluering i gruppen, og de andre kiggede underligt på dem. Og det er jo et problem for alle folkeskolelærere. Der er jo alt for lidt uddannelse. (Skoleleder).

Som beskrevet flere steder i denne rapport synes nogle lærere at mangle støtte til og klarere rammer for, hvordan de skal bruge Fælles Mål. Undersøgelsen peger dog på, at skolelederne overvejende udtrykker principielle forventninger til lærernes brug af Fælles Mål, mens de konkrete forventninger til og rammer for lærernes brug af Fælles Mål er uklare. På tværs af skolerne i undersøgelsen fandt EVA ikke eksempler på eksplicite retningslinjer, tydeliggjorte forventninger eller vejledninger til, hvordan lærerne bedst bruger Fælles Mål.

Nogle af skolelederne beskriver dog, at de gjorde tiltag for at skabe opmærksomhed om udgivelsen af de reviderede Fælles Mål i 2009. Et eksempel på dette var en skoleleder, der uddelte Fælles Mål-faghæfter til lærerne. Skolelederen beskriver:

Så har vi gjort noget ud af, når faghæfterne er kommet. Så har vi holdt seancer, hvor de er kommet ind og har hentet det, og de bliver krydset af, om de har fået til de fag, de underviser i. Så vi har herfra også gjort noget for at synliggøre, at Fælles Mål er grundlaget for undervisningen. (Skoleleder).

Et andet eksempel er en skoleleder, som på et møde i pædagogisk råd orienterede lærerne om, at de reviderede hæfter var kommet. Skolelederen reflekterer selv over, at det ikke har været et fokusområde for ledelsen:

Hvis jeg skal være helt ærlig, så har vi brugt den (Fælles Mål, red.) meget lidt. Jeg har haft den med på pædagogisk rådsmøde, jeg har haft den i hånden, og jeg har stået med den og sagt, nu skal I være klar over, at den er der altså. Den er her nu. Den ligger på lærerværelset. Den ligger i jeres dueslag. Værsgo. (...) Så har det været overladt til den enkelte. (Skoleleder).

Dette afsnit viser, at lærernes tvivl og usikkerhed i forhold til brugen af Fælles Mål bl.a. skyldes, at skolelederne i undersøgelsen ikke er tæt på lærernes brug af Fælles Mål, enten fordi de ser det som en del af deres faglighed, eller fordi de ad andre veje oplever at få god føling med kvaliteten i undervisningen. I en større sammenhæng synes dette dog at hænge nært sammen med, at skolelederne ikke oplever, at brugen af Fælles Mål er en forudsætning for kvalitet i undervisningen. Resultatet er, at skolelederne ikke synes at prioritere eller sætte fokus på brugen af Fælles Mål, og at Fælles Mål derfor bliver et anliggende for den enkelte lærer eller det enkelte team.

6.1.2 Fælles Mål har ikke forvaltningernes bevågenhed

Som dette kapitel viser, efterspørger skolelederne sjældent viden om, hvordan lærerne gør brug af Fælles Mål i undervisningen. En mulig medvirkende forklaring på dette er, at det samme synes at være gældende for de kommunale forvaltninger. Af de fem kommuner, der indgår i undersø-

gelsen, er det således kun den ene forvaltning, der gennem sit kvalitetssystem sætter fokus på brugen af Fælles Mål i undervisningen.

Undersøgelsen peger således på, at Fælles Mål ikke er et område, der har den store bevågenhed på forvaltningsniveau. Forvaltningerne forventer generelt, at Fælles Mål er i fokus hos skolelederne og lærerne, og forvaltningerne udviser i den forstand tillid til, at arbejdet bliver håndteret på skoleniveau. Som et billede på dette reflekterede en forvaltningschef over, at forvaltningen på den ene side mente, at det var et vigtigt område, men på den anden side ikke havde udtrykt specifikke forventninger til skolernes brug af Fælles Mål. Forvaltningschefen beskrev det sådan:

Når vi ikke har udstukket nogen præcise forventninger, så er der jo heller ikke nogen, der kan komme og sige bagefter: "Vi havde regnet med, at I gør sådan." (Forvaltningschef).

Adspurgte om holdningen til lærernes brug af Fælles Mål udtrykker en anden forvaltningschef, at han personligt anser Fælles Mål som et omfangsrigt krav, lærerne umuligt kan nå omkring, uden at dette dog er koblet til initiativer eller erfaringer på forvaltningsniveau. Arbejdet med mål beskrives i andre tilfælde som implicitte i de kommunale indsatsområder, men ikke som et selvstændigt fokusområde. Det forventes fx, at konsulenterne i forvaltningen tager afsæt i eller inddrager Fælles Mål i rådgivningsarbejdet på skolerne, uden at Fælles Mål dog er genstand for samtale i forvaltningerne.

I den ene kommune i undersøgelsen indgår Fælles Mål som et element i det kvalitetssystem, kommunen arbejder med for alle kommunens skoler. I systemet sættes der fokus på Fælles Mål, og opgaven med at sætte mål er en del af et fokus på undervisningen generelt. Indtrykket fra den udvalgte skole i denne kommune var, at ledelsen i forbindelse med kvalitetssystemet havde drøftet Fælles Mål med lærerne i forbindelse med drøftelsen af udvalgte forløb, men at kvalitetssystemet ikke ændrede afgørende ved de mekanismer, som vi har beskrevet på tværs af skolerne i denne rapport.

Det generelle billede er, at forvaltningerne, på samme vis, som skolelederne gør det i forhold til lærerne, udtrykker tillid til, at skolerne løser opgaven med at varetage arbejdet med Fælles Mål tilfredsstillende. Herudover har forvaltningerne et begrænset kendskab til, hvordan skolerne griber opgaven an, og i hvilken grad undervisningen bliver tilrettelagt, så den leder frem mod Fælles Mål.

Appendiks A

Ekspertgruppens medlemmer

Birgit Lise Andersen er skoleleder på Strandgårdskolen i Ishøj Kommune. Hun er uddannet lærer og har en diplomuddannelse i ledelse og organisationsudvikling. Strandgårdskolen har siden 2004 været igennem en omfattende skoleudviklingsproces, som har indeholdt både organisations- og kompetenceudvikling og renovering. Birgit Lise Andersen har tidligere arbejdet som lærer, været ansat i en kommunal forvaltning og arbejdet som konsulent for undervisningen af tosprogede elever og som udviklingskonsulent i Professionsinstitut for ledelse og organisationsudvikling – KLEO. Birgit deltog i 2011 også som ekspert i EVA's evaluering af de kommunale kvalitetsrapporter.

Bodil Nielsen er lektor på Professionshøjskolen UCC, videreuddannelse. Hun er uddannet cand.mag. i dansk og samfundsfag fra Københavns Universitet og har en ph.d.-grad i uddannelsesforskning fra DPU. Bodil Nielsen har i en årrække undervist på læreruddannelsen og lærerrefteruddannelsen og har arbejdet med udviklingsprojekter i folkeskolen med fokus på faglige mål og evaluering. Desuden har hun løbende udført forskning og udviklingsarbejde inden for lærerprofessionen, bl.a. om læreruddannelsens praktik.

Mads Erichsen er matematiklærer på Sølvgades Skole i Københavns Kommune. Han er uddannet lærer fra Jelling Seminarium og har været lærer i 14 år. Siden 2009 har han været evalueringsvejleder på skolen.

Tomas Højgaard er lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Han er uddannet cand.scient.soc. i matematik og offentlig økonomi fra RUC i 1998 og fik en ph.d.-grad i matematikkens didaktik samme sted i 2007. Blandt hans forskningsprojekter kan bl.a. nævnes KOMPIS: Kompetencemål i praksis.

Appendiks B

Datagrundlag og metode

Denne undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse på baggrund af en projektbeskrivelse udarbejdet af EVA. I kapitel 2 er de mest centrale aspekter ved undersøgelsens design og metode beskrevet. I dette appendiks uddybes undersøgelsens datagrundlag, metode og analysestrategi.

Deskresearch

Som afsæt for undersøgelsen gennemførte EVA i foråret 2012 en deskresearch. Formålet var:

- At få indblik i form og indhold i Fælles Mål på tværs af fag
- At få indblik i de overvejelser og hensigter, der ligger bag udformningen af Fælles Mål for dansk og matematik
- At få indblik i eksisterende litteratur og undersøgelser, der omhandler Fælles Mål
- At udvælge skoler, der kunne indgå i undersøgelsen
- At identificere og nedsætte en ekspertgruppe, der kunne give faglige input til undersøgelsen
- At operationalisere interviewguider til interview af lærere, skoleledelse og forvaltningschefer.

Som en del af deskresearchen interviewede EVA seks nøglepersoner, der på forskellig vis har kendskab til og har arbejdet med Fælles Mål. Nøglepersonerne besidder både viden om og erfaring med tilblivelsen af de reviderede Fælles Mål for dansk og matematik fra 2009, forskningsmæssig erfaring med arbejdet med Fælles Mål og målfastsættelse bredere set. Interviewene med nøglepersonerne blev brugt dels til at uddybe og nuancere den viden om Fælles Mål, som projektgruppen havde fra skriftlige kilder, og dels som input til at udpege den ekspertgruppe, der skulle tilknyttes undersøgelsen. Af de seks nøglepersoner kom to personer til at gå igen i undersøgelsens ekspertgruppe. De seks nøglepersoner var:

- Bodil Nielsen, lektor på Professionshøjskolen UCC
- Jeppe Bundsgaard, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Klaus Fink, fagkonsulent i matematik i Ministeriet for Børn og Undervisning

- Lise Voigt, fagkonsulent i dansk i Ministeriet for Børn og Undervisning
- Mads Haugsted, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Tomas Højgaard, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Samlet set har deskresearchen bidraget til, at projektgruppen fik et dybdegående kendskab til Fælles Mål for dansk og matematik og indblik i historikken og tænkningen omkring revisionen af målene i 2009. Deskresearchen har altså udgjort et væsentligt element i rammesætningen af undersøgelsen som beskrevet i kapitel 3.

Løbende inddragelse af ekspertgruppe

Til undersøgelsen har der været tilknyttet en ekspertgruppe, der løbende har ydet EVA's projektgruppe faglig sparring. Ekspertgruppen har bidraget i form af:

- Drøftelse om, hvilke klassetrin der er i fokus for undersøgelsen
- Kvalitetssikring af interviewguider til lærere og skoleledere
- Deltagelse i skolebesøg, deriblandt observation af undervisningen og deltagelse i interview
- Bidrag til analyse af data efter skolebesøgene
- Kommentarer til rapportudkast.

Gruppens viden blev bragt i spil inden dataindsamlingen, hvor eksperterne bl.a. bidrog til at afgrænse undersøgelsens genstandsfelt og kom med input til, hvordan skolebesøgene konkret kunne tilrettelægges. Ekspertgruppen deltog desuden i dataindsamlingen som medinterviewere og analytikere, der bidrog til at fastholde og forstå informanternes udsagn. I analysefasen var ekspertgruppen med til dels at identificere undersøgelsens centrale temaer, der gælder generelt blandt informanterne, og dels at fremhæve citater fra interviewene på de fem skoler, der kunne illustrere væsentlige analytiske pointer.

Interview og observationer på fem skoler

De fem skoler, der har deltaget i undersøgelsen, blev udvalgt på baggrund af drøftelser med relevante forvaltningspersoner og interview med de seks nøglepersoner i forbindelse med deskresearchen. Skolerne blev udvalgt ud fra forskellige baggrundsvariable, herunder skolestørrelse, elevgrundlag, geografi og andel af tosprogede elever, for at sikre en forskellighed i de udvalgte skolars rammer og forudsætninger. EVA har i skoleudvælgelsen valgt at have få formelle kriterier ud fra en betragtning om, at alle skoler skal forholde sig til og gøre brug af Fælles Mål på samme vis. Der er på den baggrund blevet lagt vægt på at finde folkeskoler, der har nogle overordnede kendetegn, som landets øvrige skoler vil kunne spejle sig i.

Under hvert skolebesøg blev der indsamlet information om brugen af Fælles Mål i dansk og matematik på både 4. og 7. klassetrin. EVA's projektgruppe og to medlemmer af ekspertgruppen

deltog i hvert besøg. Under besøgene delte EVA's projektgruppe og ekspertgruppen sig i to hold, der observerede og interviewede lærere i dansk og matematik parallelt med hinanden, mens hele gruppen deltog i interviewet med skolelederne. Besøgene var tilrettelagt, så der på hver skole blev gennemført de aktiviteter, der fremgår af tabel 1.

Tabel 1
Program for besøg på de fem skoler

Forinterview med dansklærer	Forinterview med matematiklærer
Observation af undervisning	Observation af undervisning
Gruppeinterview med den observerede lærer og yderligere 1-2 dansklærere	Gruppeinterview med den observerede lærer og yderligere 1-2 matematiklærere
Pause	
Forinterview med dansklærer	Forinterview med matematiklærer
Observation af undervisning	Observation af undervisning
Gruppeinterview med den observerede lærer og yderligere 1-2 dansklærere	Gruppeinterview med den observerede lærer og yderligere 1-2 matematiklærere
Interview med skoleledelsen	

Interview og observation af undervisning på fem skoler

EVA og projektets ekspertgruppe har været på besøg på fem udvalgte skoler. Ved hvert besøg blev der gennemført observation af undervisning, interview med den lærer, hvis undervisning skulle observeres, gruppeinterview med udvalgte dansk- og matematiklærere og interview med skoleledelsen. I alt blev der gennemført observation af 20 undervisningslektioner, enkeltinterview med 20 lærere, gruppeinterview, hvori yderligere 24 lærere deltog, og gruppeinterview med samlet set 14 personer fra skolernes ledelser.

Forinterview med lærere

Forud for observationen af undervisningen blev der gennemført et kort interview med den lærer, hvis undervisning skulle observeres. Interviewet fokuserede på undervisningens indhold, eventuelle eksplicitte mål og sammenhæng med forløb og årsplanen. Formålet med interviewet var at klæde projektgruppen og medlemmerne af ekspertgruppen på til at observere undervisningen og at give indblik i lærerens overvejelser om den pågældende lektion. Forinterviewene har bidraget

til at belyse, hvordan lærerne kobler den enkelte undervisningslektion til henholdsvis forløb og årsplanen, og til at kortlægge, om der lå nogen eksplicite læringsmål til grund for den konkrete lektion.

Forinterviewene varede ca. 10-15 minutter og blev gennemført på baggrund af en semistruktureret interviewguide. Under forinterviewet tog projektgruppen noter, der dannede grundlag for både fortolkningen af observationen og det efterfølgende gruppeinterview.

Observation af undervisning

Formålet med observationen af undervisningen var dels at få indblik i, hvordan mål spiller ind i lærernes undervisning, og dels at få et konkret afsæt for det efterfølgende gruppeinterview med lærerne. Observationen af undervisningen gav mulighed for at spørge konkret om lærernes valg og overvejelser i arbejdet med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Observationerne har bidraget til at kvalificere gruppeinterviewene og sikre, at gruppeinterviewene havde fokus på lærernes konkrete overvejelser og praksis frem for fx lærernes overordnede holdninger til Fælles Mål. Observationerne har ligeledes bidraget med eksempler på, hvordan undervisningen i et forløb konkret bliver operationaliseret, og har dermed givet EVA et grundlag for at spørge om sammenhængen med mål.

Observationen af undervisningen varede en undervisningslektion, og den var tilrettelagt, så en konsulent fra EVA og et medlem af ekspertgruppen sad bagerst i klasselokalet og observerede undervisningen. Ved lektionens begyndelse fortalte læreren til eleverne, hvorfor undervisningen ville blive observeret, og hvilken rolle observatørerne havde. Der var et ønske om, at undervisningen skulle gennemføres som en så typisk undervisningssituation som muligt. Under observationen nedfældede konsulenten fra EVA og medlemmet af ekspertgruppen deres indtryk til brug for dels det efterfølgende interview og dels rapportens analyse.

Gruppeinterview med lærere

Projektgruppen gennemførte gruppeinterview med de lærere, der havde fået observeret deres undervisning, og en-to kollegaer, som også var lærere i henholdsvis dansk eller matematik. Lærerne blev udvalgt i samarbejde med skoleledelsen, og kriterierne for udvælgelse var, at lærerne som udgangspunkt var linjefagsuddannede og undervisere i dansk eller matematik henholdsvis på mellemtrinnet eller i udskoling. Derudover blev der taget hensyn til, hvad der var praktisk muligt den dag, hvor skolebesøget blev gennemført.

Formålet med gruppeinterviewene var at få et konkret og praksisnært billede af, hvordan lærerne bruger Fælles Mål i undervisningen. Gruppeinterviewene tog afsæt i en tematisk interviewguide, der sikrede, at de forskellige temaer for undersøgelsen blev berørt. Konsulenterne fra EVA gennemførte størstedelen af interviewene. Et medlem af ekspertgruppen havde i den sidste del af

interviewet mulighed for at stille uddybende eller opklarende spørgsmål. Derudover fungerede medlemmet som iagttager, der havde til opgave at notere væsentlige analytiske pointer.

Gruppeinterviewene forløb på den måde, at der blev taget afsæt i konkrete situationer i den observerede undervisning eller i nogle af de overvejelser, som læreren havde givet udtryk for under forinterviewet. De lærere, der ikke havde fået observeret deres undervisning, fungerede som en form for referencegruppe, der havde til opgave at reflektere over og perspektivere de emner, der blev berørt i interviewet. Styrken ved gruppeinterviewet var, at lærerne deltog i en samlet refleksion over deres brug af Fælles Mål, samtidig med at der var fokus på den konkrete brug af Fælles Mål i undervisningen.

Gruppeinterviewene varede mellem 1 og 1,5 time og blev optaget på diktafon. Gruppeinterviewene blev efterfølgende transskriberet. Interviewene bidrog til at belyse følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan anvender lærerne Fælles Mål, når de planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen?
- Hvordan omsætter og prioriterer lærerne de bindende trin- og slutmål?
- Hvordan henholdsvis samarbejder lærerne om og arbejder lærerne individuelt med Fælles Mål?
- Hvordan oplever lærerne Fælles Mål som pædagogisk redskab, herunder hvilke udfordringer ser de i arbejdet med målene?
- Hvordan kobler lærerne arbejdet med Fælles Mål til arbejdet med læseplaner og elevplaner?
- Hvordan oplever lærerne sammenhængen mellem Fælles Mål og de nationale test og folkeskolens afgangsprøver?

I interviewene blev der lagt vægt på at forfølge og få uddybet betydningsladede nøgleord og tematikker i undersøgelsen, der særligt optog de enkelte grupper af lærere.

Interview med skoleledelsen

Skoleledelsen blev interviewet for at få indblik i, hvilken rolle ledelsen spiller i forhold til lærernes brug af Fælles Mål, og hvordan ledelsen oplever og vurderer lærernes brug af Fælles Mål. Det var skolelederen, der udvalgte, hvilke repræsentanter for ledelsen der skulle deltage i interviewet. Interviewene blev gennemført efter en semistruktureret interviewguide og som gruppeinterview med to-fire personer, i ét enkelt tilfælde som enkeltinterview med skolelederen alene, og varede mellem 1 og 1,5 time.

Årsplanlægningen

I projektbeskrivelsen lagde EVA op til, at et element i dataindsamlingen kunne være at observere lærernes årsplanlægning for at se, hvordan Fælles Mål blev brugt. I løbet af deskresearchen blev det dog klart, at dette i praksis var uladsiggørligt. Dels var der få eksempler på, at årsplanlægningen foregik på teamniveau, og dels foregik årsplanlægningen løbende frem for på ét bestemt tidspunkt. Alternativet i undersøgelsen var at bede skolerne gennemføre en særligt tilrettelagt session, men EVA vurderede, at dette ikke ville give et retvisende billede af brugen af Fælles Mål. EVA har i stedet læst en række eksempler på lærernes årsplaner og drøftet årsplansarbejdet med lærerne i interviewene.

Interview med forvaltningschefer

Efter skolebesøget gennemførte EVA et telefoninterview med den relevante forvaltningschef i den kommune, hvor den besøgte skole ligger. Formålet med interviewet var at få viden om indsatser på forvaltningsniveau, der kan have indflydelse på den udvalgte skoles praksis eller viden om Fælles Mål. Derudover gav det indblik i, hvordan arbejdet med mål og Fælles Mål blev prioriteret på forvaltningsniveau. Denne viden var relevant for at få et nuanceret billede af den kontekst, de interviewede skoleledere og lærere talte ud fra.

Interviewene med forvaltningschefer varede ca. 45 minutter hver. De blev gennemført efter en semistruktureret spørgeguide, der bl.a. søgte at belyse særlige kommunale indsatsområder relateret til lærernes arbejde med mål og forvaltningschefens vurdering af skolernes og lærernes brug af Fælles Mål.

Analysestrategi

Alle interview undtagen forinterviewene med lærere er blevet optaget på diktafon og dernæst transskriberet. På baggrund af besøgene og en drøftelse med ekspertgruppen identificerede EVA en række temaer, som var gennemgående på tværs af skolerne, eller som var særligt udfoldede og betydningsfulde for lærernes arbejde. Disse overordnede temaer har dannet grundlag for en systematisk gennemgang og kodning af samtlige interview. I analyseprocessen er vi løbende vendt tilbage til data og har søgt efter betydningsfulde nøgleord og temaer, der blev tydelige i analyseprocessen.

I analysen har der været særligt fokus på, om udsagn stammede fra dansk- eller matematiklærere, for at indfange betydningen af de to fagtraditioner i forhold til at omsætte og bruge Fælles Mål. Input fra skoleledelsen er blevet analyseret særskilt, og det samme gælder interview med forvaltningscheferne. For alle data gælder det, at analysen er foretaget på tværs af de udvalgte kommuner og skoler.

I analysen af samtlige interview gælder det, at der ikke er lagt vægt på, hvor mange informanter der gav udtryk for et givent synspunkt. Der har dermed ikke været fokus på at afdække, hvor mange lærere der fx var enige i, at Fælles Mål er vejledende frem for et bindende redskab, men derimod på at belyse bredden og variationen i udsagnene. I afrapporteringen har vi lagt vægt på både at beskrive variationen i data og at skitsere forskellige mulige forklaringsmodeller for, hvordan Fælles Mål bliver brugt i praksis.

Appendiks C

Fælles Mål-faghæftet i dansk og matematik

Fælles Mål-faghæftet i dansk

Hæftet indledes med en beskrivelse af formålet for faget dansk. Formålet er det overordnede mål, som danskundervisningen rundtomkring i de danske folkeskoler skal lede hen imod. Dernæst følger danskfagets slutmål efter 9. og 10. klassetrin.

Hæftet er delt ind i afsnit med trinmål for henholdsvis 2., 4., 6. og 9. klassetrin samt slutmålene for 9. og 10. klassetrin. Trinmålene er opdelt efter danskfagets tre centrale kundskabs- og færdighedsområder: det talte sprog (lytte og tale), det skrevne sprog (læse og skrive) og sprog, litteratur og kommunikation. Der er i alt 46 trinmål i dansk. Trinmålene er formuleret, så de beskriver en faglig progression. Et eksempel på et trinmål og progressionen i det enkelte kundskabs- og færdighedsområde kan ses i tabel 2.

Tabel 2
Eksempel på trinmål for faget dansk

Slutmål efter 9. klassetrin	"læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse"
Slutmål efter 10. klassetrin	"læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse"
Trinmål efter 2. klassetrin	"anvende sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af almindeligt brugte ord i alderssvarende tekster"
Trinmål efter 4. klassetrin	"anvende sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af kendte og nye ord i alderssvarende tekster"

fortsættes næste side ...

Kilde: *Fælles Mål 2009, Dansk*.

Efter trinmålene følger en læseplan for et-fem forløb for henholdsvis 1.-2. klassetrin, 3.-4. klassetrin, 5.-6. klassetrin, 7.-9. klassetrin og 10. klassetrin. I læseplanen er der forskellige forslag til undervisning. Læseplanen "danner grundlag for en helhedspræget undervisning, hvor faglige aktiviteter og fagligt stof indgår i forskellige kombinationer" (*Fælles Mål 2009, Dansk*). I læseplanens fem forløb beskrives det, hvordan målene skal medtænkes i den daglige undervisning, og målenes progression forklares. Et eksempel på dette kunne være: "Eleverne skal udfordres i de skriftlige opgaver ved at møde mange og forskellige skriveopgaver og autentiske skrivesituationer." (*Fælles Mål 2009, Dansk*).

I overensstemmelse med læseplanen følger en undervisningsvejledning for faget dansk. Denne vejledning indeholder en beskrivelse af de tre centrale kendskabs- og færdighedsområder. Inden for de tre områder berøres det teoretiske afsæt, som er nødvendigt for at kunne undervise i fx læsestrategier. Dernæst følger en beskrivelse af og forslag til, hvordan man kan planlægge, tilrettelægge og evaluere elevernes udbytte af undervisningen. Endelig indeholder læseplanen nedslag på forskellige fokuspunkter i danskfaget. Eksempelvis beskrives i et afsnit det nordiske perspektiv, og der gives forslag til, hvordan man kan arbejde med dette perspektiv i danskundervisningen. Det kommer helt konkret til udtryk i forslag til undervisningsmateriale og aktiviteter og i henvisninger til links, hvor man kan hente inspiration til undervisning og materialevalg. Faghæftet i dansk er på i alt 71 sider.

Fælles Mål-faghæftet i matematik

Faghæftet i matematik er bygget op med samme struktur som faghæftet i dansk. Hæftet indledes med en beskrivelse af formålet for faget matematik. Om formålet står der bl.a., at: "Formålet med undervisningen er, at eleverne udvikler matematiske kompetencer (...)" (*Fælles Mål 2009, Matematik*).

Derefter beskrives slutmålene for 9. klassetrin, som danner rammen for elevernes matematikundervisning gennem hele deres skolegang. Dernæst følger trinmål for 3., 6., og 9. klassetrin og til sidst slutmålene for 10. klassetrin. Trinmålene er inddelt i fire centrale kundskabs- og færdighedsområder: matematiske kompetencer, matematiske emner, matematik i anvendelse og ma-

tematiske arbejds måder. Der er i alt 32 trinmål i matematik. Trinmålenes progressionen eksemplificeres i tabel 3.

Tabel 3
Eksempel på trinmål for faget matematik

Slutmål efter 9. klassetrin	"matematisere problemstillinger fra dagligdag, samfundsliv og natur og tolke matematiske modellers beskrivelse af virkeligheden"
Slutmål efter 10. klassetrin	• "anvende matematik knyttet til problemstillinger, der vedrører natur, samfund og kultur" • "arbejde med økonomiske forhold, bl.a. vedrørende arbejde, fritid og sundhed"
Trinmål efter 3. klassetrin	"bruge matematik i relevante hverdagssituationer"
Trinmål efter 6. klassetrin	"arbejde med enkle problemstillinger fra dagligdagen, det nære samfundsliv og naturen"
Trinmål efter 9. klassetrin	• "arbejde med problemstillinger vedrørende dagligdagen, bl.a. i forbindelse med privatøkonomi, bolig og transport" • "behandle eksempler på problemstillinger knyttet til den samfundsmæssige udvikling, hvori bl.a. økonomi, teknologi og miljø indgår"

Kilde: Fælles Mål 2009, Matematik.

Efter trinmålene følger en læseplan for matematik. Denne læseplan er delt op i fire forløb for henholdsvis 1.-3. klassetrin, 4.-6. klassetrin, 7.-9. klassetrin og 10. klassetrin. I hvert forløb er tanker omkring og progressionen i læringsmålene inden for de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder beskrevet. I denne beskrivelse findes også idéer til undervisningens indhold inden for de forskellige forløb. Et eksempel på dette er forslaget om, at man på mellemtrinnet kan:

(...) arbejde med at finde højden af en flagstang ved at måle afstanden hen til den og vinklen op til toppen og derefter tegne i et passende målestoksforhold, så (...) man nu med samme konkrete udgangspunkt (kan) beregne højden vha. af trigonometri. (Fælles Mål 2009, Matematik).

Til sidst følger en undervisningsvejledning, som har til hensigt at uddybe trinmålene og give eksempler, der tydeliggør matematikfagets opgave i folkeskolen. I undervisningsvejledningen er der

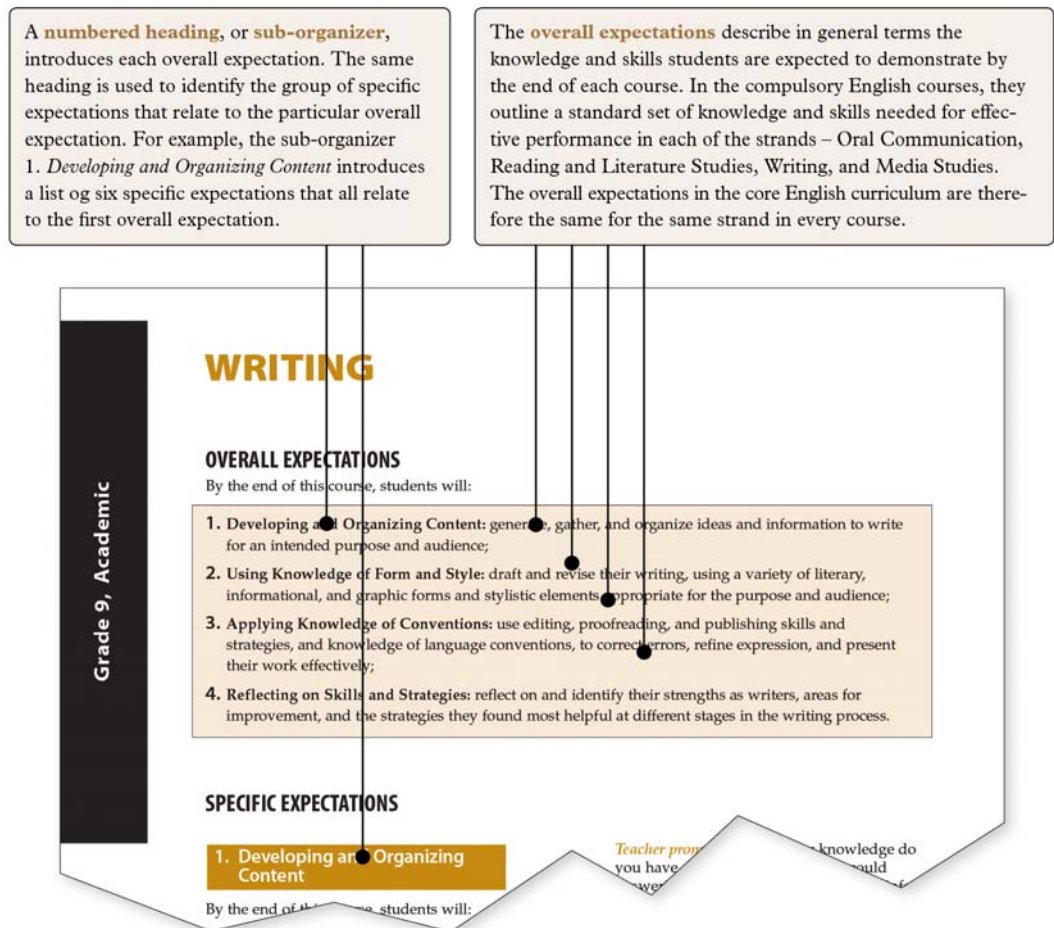
udvalgt nogle emner og perspektiver, som er vigtige og karakteristiske for faget. Undervisningsvejledningen er inddelt i fire hovedafsnit:

- Faget matematik i folkeskolen. Her beskrives vigtigheden af og sammenhængen mellem de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder, og der gives en begrundelse for, at de er valgt.
- Matematiklærer i folkeskolen. I dette afsnit bliver lærerens rolle beskrevet, herunder hvilke opgaver der skal løses i forhold til både faget og eleverne.
- Faglig-didaktiske områder. Her præsenteres overvejelser om fagets hovedområder, og centrale dele fra læseplanen uddybes.
- Undervisningsforløb. Her bliver der givet eksempler på undervisningsforløb på forskellige klassetrin.

Fælles Mål-faghæftet i matematik er på i alt 89 sider.

Appendiks D

The Ontario Curriculum



The **specific expectations** explain the overall expectations in greater detail. The expectation **number** identifies the overall expectation to which the specific expectation relates (e.g., 1.1, 1.2, and 1.3 all relate to the first overall expectation).

Teacher prompts

illustrate the kinds of questions teachers might pose in relation to the requirement specified in expectation. They are illustrations only, not requirements. Teacher prompts always follow the specific expectation and examples.

SPECIFIC EXPECTATIONS

1. Developing and Organizing Content

By the end of this course, students will:

Identifying Topic, Purpose, and Audience

1.1 identify the topic, purpose, and audience for several different types of writing tasks (e.g., a narrative poem depicting a humorous incident for peers; a review of a book or film for fellow students; an account of an important event in Aboriginal history for the school newspaper; an expository essay explaining a character's development in a short story or novel for the teacher;¹ a ballad about a local person or event for the class yearbook)

Teacher prompt: "What is the purpose of your movie review – to encourage others to see the movie or to warn them about some aspect they may not like?"

Generating and Developing Ideas

1.2 generate and focus ideas for potential writing tasks, using several different strategies and print, electronic, and other resources, as appropriate (e.g., complete a K-W-L chart to focus an enquiry about an identified topic; participate in a small group discussion to generate ideas for an opinion piece;² identify key words to focus and guide electronic research; use different types of questions – prediction, probability, possibility, and speculation – to deepen understanding of a specific topic)

Teacher prompts: "What prior knowledge do you have about the topic?" "How could answering the 5 W's help you generate information on a topic?" "What other resources could you consult about this topic?"

Research

1.3 locate and select information to support ideas for writing, using several different strategies and print, electronic, and other resources, as appropriate (e.g., create a research plan and track their progress using a print template; identify a variety of sources needed to research the topic, including both primary and secondary sources; conduct interviews with community members, experts on a topic, or witnesses to an event; use key word searches and other browsing strategies to locate appropriate sources, information, and terminology in online library catalogues, general encyclopaedias, and dictionaries; summarize/paraphrase research notes on index cards; record all sources of information in a list of works cited or references, observing conventions for proper documentation and full acknowledgement of sources and extracts, in recognition of the need to credit original authors and promote academic honesty; use a detailed template to evaluate sources and information for reliability and accuracy; use criteria developed in small groups to select appropriate information)

Teacher prompts: "Identify the stages of research and how you plan on completing each stage." "What kinds of searches give you the best research results and why?"

1. CC 7-12 "Setting the Context" 102 2. TLCC 7-12 "Think/Pair/Share" 152

The **footnotes** contain references to the ministry's Think Literacy resource guides.

Expectation tags are subheadings that identify the particular aspect of the overall expectation that the specific expectation addresses.

The **examples** help to clarify the requirement specified in the expectation and to suggest its intended depth and level of complexity. They are illustrations only, not requirements. Examples are italicized.

Litteratur

Bundsgaard, Jeppe; Steffen Elmoose; Thomas Højgaard og Jan Sølberg 2010: "Kompetencemål i praksis: foranalysen bag projektet KOMPIS" i *MONA* nr. 3. Institut for Didaktik, Aarhus Universitet.

Bundsgaard, Jeppe; Vibeke Hetmar og Morten Misfelt 2011: "Hvad skal der ske i skolen? Et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik" i Meyer, Bente (red.): *Cursiv* nr. 8 – It-didaktisk design. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Danmarks Evalueringsinstitut 2004: *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2006: *Skoleledelse i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2007: *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2008: *Arbejdet med elevplaner*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2009: *Alsided udvikling*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2009: *Undervisningsmidler i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*.

Hansen, Thomas Illum og Keld Skovmand 2011: *Fælles mål og midler*. Forlaget KLIM.

Hattie, John 2009: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Ministeriet for Børn og Undervisning: *Elevplaner i folkeskolen*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Elevplaner>, 21. august 2012.

Ministeriet for Børn og Undervisning: *Fælles Mål, indledning*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Indledning>, 21. august 2012.

Ontario Ministry of Education 2009: *The Ontario Curriculum*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910currb.pdf> 8. november 2012.

OECD 2011: *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/10.1787/9789264116597-en>. 8. november 2012.

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2011: *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2011*. Skolerådet.

SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd 2011: *Ledelse af Folkeskolerne*.

Steffensen, Bo (red.) 2005: *Fælles Mål i folkeskolen*. Forlaget Samfundslitteratur.

Tingleff Nielsen, Lise 2010: *Working paper: Teamwork – the best way to avoid professional development?* European Conference on Educational Research, Helsinki.

Undervisningsministeriet 2006: *Fælles Mål i skolens hverdag – hvordan?* <http://pub.uvm.dk/2006/faellesmaal/forord.html>, 23. august 2012.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, Biologi*, faghæfte 15.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, Dansk*, faghæfte 1.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, Dansk som andetsprog*, faghæfte 19.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, Elevernes alsidige udvikling*, faghæfte 47.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, It- og mediekompetencer i folkeskolen*, faghæfte 48.

Undervisningsministeriet 2009: *Fælles Mål 2009, Matematik*, faghæfte 12.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-687-1

