

Studier i



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Tema:
**Lærings- og kompetencemål
i skole og læreruddannelse**

Årg. 1. Nr. 1. 2016

Studier i læreruddannelse og -profession

Copyright © 2016 LUP og forfatterne

Chefredaktør

Nanna Sofie Duchêne, Center for skole og læring, UC Sjælland, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse og vejledning

Steffen Elmoose, Læreruddannelsen, UC Nordjylland, Danmark

Thomas Iskov, Læreruddannelsen, VIA UC, Danmark

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LNN)

Korrektur

Kirsten Fobian Kovacs, Aarhus Universitet, Danmark

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

Studier i Læreruddannelse og Profession er et Open Access tidsskrift, der er dedikeret til at understøtte og formidle forskning i og udvikling af læreruddannelse og lærerprofession. Tidsskriftet omfatter dermed studier både af lærerprofession og professionsuddannelse, samt studier af det komplicerede samspil mellem de to niveauer og de didaktiske konsekvenser heraf. Studier i læreruddannelse og -profession er nationalt og etableret på initiativ af læreruddannelserne i fællesskab.

INDHOLD

Forord	4
 Artikler inden for tema. Fagfællebedømt	
<i>Helle Munkholm Davidsen</i> Entreprenørskab og læringsmål	7
<i>Rune Hansen</i> På vej mod en målbevidst, målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning	28
<i>Benny Bang Carlsen</i> Frakobling af formål og indhold	55
– en kritisk diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) kompetencemålsbeskrivelse med danskfaget som eksempel	
 Artikler inden for tema. Vejledt	
<i>Peter Hougaard Madsen</i> Kompetencer	75
– i skole og uddannelse	
<i>Johannes Adamsen</i> Mål uden mæle	101
– afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og forskellige typer af mål	
 Artikler uden for tema. Fagfællebedømt	
<i>Chung Kim, Henrik Balle Nielsen, Dorthe Ansine Christensen, Anja Madsen Kvols, Lóa Björk Jóelsdóttir, Hilmar Dyrborg Laursen og Henrik Scheel Andersen</i> Lærerstuderendes udvikling af autonomi i et uddannelses- pædagogisk perspektiv	116
 Artikler uden for tema. Vejledt	
<i>Solveig Troelsen</i> Faglig kommunikation i et professionelt fællesskab	142
– om sproglige og kommunikative muligheder for faglighed i praksis	
<i>Tove Heidemann</i> Status på internationalisering i læreruddannelsen	157

Forord

Saglighed, hvad enten den udtrykkes via empirisk evidens, fornuft eller kritik, er vigtig for enhver bestræbelse på at gøre skole og læreruddannelse ikke blot så gode, som samfundet fordrer, men også bedre end den kultur, den får sit indhold og sine opgaver fra.

Drøftelser af læreruddannelse og profession – og det komplicerede samspil disse imellem – kan ikke nøjes med at hvile på dagligdags forståelser af deres virke og mål eller på politiske diskurser om samme. Der er behov for saglige studier både af den undervisning, der finder sted i lærerprofessionen og på professionsuddannelsen, og af det komplicerede samspil mellem de to niveauer og de didaktiske konsekvenser heraf.

Med *Studier i læreruddannelse og -profession* ønsker vi at tilbyde læreruddannere og forskere et sted, hvor de kan studere og diskutere almene og principielle spørgsmål om lærerens profession og uddannelse, ligesom der gives konkrete bud på praksisudøvelsen begge steder.

Tidsskriftet fungerer som tværdisciplinært forum for udveksling af idéer og synspunkter inden for området og hilser dermed varierende videnskabelige tilgange til empirisk forskning samt teoretiske og begrebslige analyser af området velkommen.

Tidsskriftet publicerer to typer af artikler: Videnskabelige artikler, der forud for publicering har gennemgået double-blind peer review hos to fagfællebedømmere, og formidlende artikler, der har gennemgået en redaktionel vejledningsproces. Bidragene i tidsskriftet falder i to hovedafdelinger. Den første rummer artikler inden for et af redaktionen valgt tema, og den anden rummer artikler uden for tema

*

Studier i læreruddannelse og -profession Årg. 1, nr.1 indeholder fire forskningsartikler og fire formidlende artikler. Fem artikler relaterer til dette nummers tema om lærings- og kompetencemål i skole og læreruddannelse. Derudover kan man læse om studenterautonomi, nydimitterede læreres faglighed samt internationalisering på læreruddannelserne.

*

Dette første nummer er helliget et tema, som aktuelt er fælles for læreruddannelsen og -professionen, nemlig fordringen om at styre uddannelse og undervisning ved hjælp af lærings- og kompetencemål. Tidsskriftet sætter med dette tema fokus på de konsekvenser og muligheder, som er opstået i kølvandet på nylige reformer af læreruddannelse og folkeskole i forsøget på at belyse den tænkning, som indeholdes i rammen for lærings- og kompe-

tencemålstyring og dens betydning for læreruddannerens og lærerens professionelle rolle, for praksisudøvelsen på begge niveauer samt indflydelsen og påvirkningen niveauerne imellem.

Artiklerne *inden for temaet* præsenterer tilsammen en række forskellige, kritiske såvel som konstruktive perspektiver på, hvordan læreruddannelserne og -professionerne kan betragtes i lyset af lærings- og kompetencemålstyring.

Temaet indledes med artiklen "[Entreprenørskab og læringsmål](#)", der beskriver et Design-Based Research-studie, som har undersøgt, om det er muligt at forene arbejdet med entreprenøriel læring og læringsmål i folkeskolen. Studiet viser, at en differentieret tilgang til læringsmål styrker elevernes personlige engagement i undervisningen, men at læringsmål som entydige mål fremmedgør læringen for eleverne, fordi de anskues som lærerens projekt. Artiklen rejser spørgsmålet om, på hvilken måde det er mest hensigtsmæssigt at arbejde med læringsmål.

De to artikler, der følger, har fokus på fagene matematik og dansk. Artiklen "[På vej mod en målbevidst, målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning](#)" har til formål at give indblik i potentialer og udfordringer ved at planlægge, gennemføre og evaluere en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Med afsæt i et igangværende forskningsprojekt bliver en del af projektets analyser præsenteret som udgangspunkt for at kunne forholde sig til de hindringer af eksemplarisk karakter, som er identificeret i forbindelse med en længerevarende forsøgsundervisning i 5. og 6. klasse.

Artiklen "[Frakobling af formål og indhold – en kritisk diskursanalyse af læreruddannelsens \(LU13\) kompetencemålbeskrivelse med danskfaget som eksempel](#)" fremstiller et diskursanalytisk dokumentstudie af kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget. På baggrund af diskursanalysen vises det, at kompetencemålbeskrivelserne for danskfaget fremstår fragmenterede og uden argumentation og præcise henvisninger til fagets stofområder.

Dernæst følger artiklen "[Kompetencer – i skole og uddannelse](#)", der er en undersøgelse af kompetencebegrebets pædagogiske kvaliteter og muligheder i skole og uddannelse. I artiklen præsenteres fem forskellige og aktuelle

udlægninger af kompetencebegrebet, der alle udgør vægtige bidrag i den aktuelle diskurs om skole og uddannelse.

Temaet afsluttes med artiklen "Mål uden mæle – afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og forskellige typer af mål", der med udgangspunkt i identificering af en utilitaristisk strømning i skole og læreruddannelse argumenterer for, at mål og middel forbindes arbitrært og derfor skilles. Der argumenteres for, at det har sammenhæng med en manglende forståelse af forskellen på og derfor forholdet mellem mål og formål, ligesom selvsamme manglende forståelse viser sig i en stærk tendens til at tænke mål kvantitativt og derfor søger at kvantificere også kvalitative mål. I studiet foreslås en skelnen mellem kvalitative og kvantitative mål med henblik på at håndtere en legitim kvantificering.

*

Artiklerne *uden for tema* spænder fra undersøgelser af studieaktivitetsmodellen, over nydimitterede læreres faglighed til internationalisering på læreruddannelserne.

I artiklen "Lærerstuderendes udvikling af autonomi i et uddannelses-pædagogisk perspektiv" fremstilles en intervenserende undersøgelse af lærerstuderendes fortolkninger og handlinger i forhold til de studierum, hvor det fra uddannelsens side forventes, at de studerende tager egne initiativer til studieaktiviteter, som gennemføres selvstændigt. Artiklen har til formål at afklare og udvikle de uddannelses-pædagogiske og -didaktiske muligheder i forhold til den såkaldte studieaktivitetsmodel (SAM).

Artiklen "Faglig kommunikation i et professionelt fællesskab" beskæftiger sig med fastholdelse og udvikling af nydimitterede læreres faglighed i de første år i praksis. I denne forbindelse identificeres mulige årsager til, at lærere ofte afstår fra at formulere sig fagligt i kollegial dialog, og lærernes manglende fagsprog udpeges som en mulig delforklaring. Der gives et eksempel på en intervention i form af et tidsskrift som ét tiltag blandt flere, der kan medvirke til at styrke lærernes udvikling af et professionelt fagsprog.

I artiklen "Status på internationalisering i læreruddannelsen" analyseres, hvilke muligheder for internationalisering den nye læreruddannelse rummer. Derigennem viser forfatteren hvilke aktiviteter, der bliver realiseret, og hvilke problemer, der er forbundet med at gennemføre internationale aktiviteter.

På redaktionens vegne
Nanna Duchêne, chefredaktør

Entreprenørskab og læringsmål

Helle Munkholm Davidsen, docent, ph.d., Center for Anvendt Skoleforskning, UC Lillebælt. heda@ucl.dk

Resumé

Artiklen beskriver et Design-Based-Research studie, som har undersøgt, om det er muligt at forene arbejdet med entreprenøriel læring og læringsmål i folkeskolen. Studiet er baseret på en forståelse af entreprenørskab som en kompetence, der udvikler elevernes autonomi og personlige engagement via læringsmuligheder. Det har været hensigten at undersøge, om denne form for entreprenøriel læring kan forenes med læremålstyret undervisning. Studiet har også som formål at undersøge, om motivation for læring fremmes via en entreprenøriel tilgang, der fokuserer på differentieringsmuligheder og medbestemmelse. I artiklen beskrives den teoretiske baggrund for entreprenøriel læring, udviklingen af prototyper, særligt i forhold til arbejdet med at formulere læringsmål, og studiets centrale fund. Studiet viser, at en differentieret tilgang til læringsmål (i form af flere valgmuligheder) styrker elevernes personlige engagement i undervisningen, men det viser samtidigt, at læringsmål i sig selv som entydige mål fremmedgør læringen for eleverne. Studiet peger desuden på, at eleverne i udgangspunktet er frakoblet læring på et personligt niveau, da de anskuer læring som lærerens projekt. Endelig dokumenterer studiet, at det helt overordnet er særdeles vanskeligt at arbejde med læringsmål på en måde, som er meningsfuld for eleverne. Dette studie peger således på, at læringsmål ikke er vejen til at styrke elevernes autonomi, og afkræfter derfor i en vis forstand, at entreprenøriel læring kan forenes med læringsmål. Resultatet er imidlertid ikke, at man skal opgive at arbejde med læringsmål, men rejser spørgsmålet om, på hvilken måde det er mest hensigtsmæssigt at arbejde med læringsmål.

Nøgleord

Entreprenørskab, læringsmål, entreprenøriel læring, differentiering og medbestemmelse

Artikel inden for tema. Fagfællebedømt

Introduktion

Innovation og entreprenørskab er blevet et tværgående emne i Fælles Mål i forbindelse med den seneste revision af Fælles Mål i 2014. Innovation og entreprenørskab skal hermed både integreres i skolens fag, i den personlige udvikling og i værdiskabende projekter (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014c). Det er imidlertid ikke en uskyldig eller nem manøvre at integrere innovation og entreprenørskab i skolen. Der er ikke kun simpelt tale om, at fagene skal tilføjes en innovativ værdi, men om at skolen skal skabe rum og mulighed for elevernes entreprenørielle engagement i læring.

Forskning i entreprenørskab og entreprenørskabsuddannelse viser således, at entreprenørskab som personlig kompetence hænger tæt sammen med personlig autonomi, herunder muligheden for at vælge, for at handle selvstændigt og for at engagere sig personligt i sin egen læring (Bager et al., 2010; Blenker et al., 2012; van Gelderen, 2010; Davidsen, 2014; 2016). Dermed implicerer integrationen af innovation og entreprenørskab i skolen, at man skal styrke elevernes udvikling af personlig autonomi, deres mulighed for at tage personligt motiverede læringsvalg og deres mulighed for at forfølge egne ideer og læringsinteresser.

Det fordrer mere frihed til eleverne og en ny, udvidet måde at arbejde med fagene på. Begge dele udfordrer den gængse lærer- og målstyrede læringskultur. Denne artikel vil se nærmere på, om det er muligt at integrere det entreprenørielle krav om mere frihed til eleverne med læring i skolens fag ved at bruge læringsmål som en fælles pragmatisk ramme for differentiering og valgmuligheder.

Det valgte fokus på læringsmål er ikke begrundet læringsteoretisk (i en antagelse om, at læringsmål styrker læring) eller politisk (projektet blev formuleret parallelt med den nye vejledning til læringsmålstyret undervisning, som har skærpet læringsmålstyringen Undervisningsministeriet et al., 2014), men pragmatisk. Lærere har hele tiden skullet arbejde med læringsmål, og derfor udgør læringsmålene både et redskab til og en mulighed for, at lærere kan skabe en tydelig ramme, der i og med sin tydelighed og synlighed skaber rum og mulighed for mere valgfrihed til eleverne.

På baggrund af dette ræsonnement blev der i samarbejde med en gruppe af kollegaer¹ udviklet et interventionsstudie, som, inspireret af Design-Ba-

1 Studiet er udført i samarbejde med Kirsten Bonde Sørensen, Nanna Klitø og Christoffer Hjelm-Hansen.



sed Research, udviklede og afprøvede prototyper på et didaktisk design, der synligt ekspliciterede en differentieret tilgang til læringsmål. Målet med studiet var at finde ud af, om en differentieret udfoldelse af læringsmål kunne styrke elevernes valgmuligheder og dermed deres autonomi.

I mange tilfælde er det imidlertid ikke nemt for lærere at arbejde eksplicit med læringsmål. Derfor blev det en central del af prototypeudviklingen at fremstille læringsmålene på en enkel, visuel og meningsfuld måde. Det var antagelsen, at synlige og meningsfulde læringsmål ville gøre det nemmere for lærerne at differentiere dem og dermed øge elevernes mulighed for medbestemmelse.

Projektet blev i overensstemmelse med Design-Based Research som kollaborativ forskningsmetode videreudviklet i samarbejde med og tilpasset den folkeskole, som indgik i studiet. Denne skole var særligt interesseret i at øge elevernes motivation for læring. Derfor blev det besluttet mere specifikt at undersøge, om en større grad af valgmuligheder kom til udtryk som øget motivation for læring hos eleverne. Elevernes øgede autonomi blev i studiet operationaliseret som medbestemmelse, da det var et begreb, som lærerne og skolen kunne relatere til. I og med at den synlige repræsentation af læringsmål stod centralt i projektet og i dets prototypeudvikling, blev effekten af dette også genstand for undersøgelse. Det rejste spørgsmålet, om visualisering i sig selv fremmer differentiering og medbestemmelse. Derudover undersøgte projektet, om et øget fokus på elevernes egen værdimæssige forståelse af læring påvirkede deres motivation for læring.

I det følgende vil studiet blive beskrevet med henblik på mere overordnet at belyse, hvad der påvirker elevernes autonome læringsengagement. Derudover vil der være et særligt fokus i fremstillingen og analysen af studiet på, hvad der er udfordringerne i arbejdet med læringsmål.

Artiklen indleder med en kort gennemgang af den metodiske ramme og det teoretiske grundlag for entreprenøriel læring, som hypoteserne i projektet hviler på. Det er dette teoretiske grundlag, der sammen med de specifikke forskningsspørgsmål udgør rammen for analysen af data fra projektet. Der foreligger tre typer af data fra studiet: visuelle collager (se mere om dem nedenfor), observationer fra undervisningen og lærerinterview.

Metodisk ramme: Interventionsstudie inspireret af Design-Based Research

Studiet er et interventionsstudie, som er tilrettelagt inspireret af Design-Based Research (Amiel & Reeves, 2008, s. 34). Disse to metodiske retninger blev forbundet, fordi studiet på den ene side, som et klassisk interventionsstudie, havde en række teoretiske hypoteser, som det ønskede at afprøve rigtigheden af i praksis. På den anden side blev disse hypoteser heuristisk tilpasset sammen med praksis som i et Design-Based Research-studie (Ejersbo et al., 2008, s. 150 f.). Studiet blev således videreudviklet i samarbejde med den skole som interventionen udførtes på, og tilpasset denne skole. Studiet ønsker overordnet, som et Design-Based Research studie, at skabe en stærkere forbindelse mellem teoretiske forskningsspørgsmål og praktiske udfordringer (Amiel & Reeves, 2008, s. 34).

Endvidere er målet med praksistilknytningen i Design-Based Research at omsætte de teoretiske antagelser til prototyper, der bliver udviklet under hensyntagen til, hvad der virker i praksis, og hvad praksis er optaget af. Prototypeudviklingen var også en central del af dette projekt både som et metodisk værktøj (Ejersbo et al., 2008, s. 149) og som praksisudvikling.

Det er dog også et central element i Design-based Research, at prototypen afprøves i flere omgange og efter hver afprøvning evalueres og tilpasses efter evalueringen. I denne intervention blev der udviklet to prototyper på undervisningsforløb (et til dansk og et til matematik), som der kun var mulighed for at afprøve en gang. Erfaringerne fra den første prototype (forløbet i dansk) blev dog anvendt i udviklingen af den anden prototype (forløbet i matematik). Desuden blev de deltagende lærere inddraget i udviklingen af prototyperne for at gøre brug af deres praksiserfaring. Det var imidlertid vanskeligt for lærerne at bidrage i større omfang til prototypeudviklingen på grund af tidsmæssige vanskeligheder, og fordi det var vanskeligt for dem at arbejde med de nye forenklede fælles mål (som blev introduceret samtidig med dette studie). Prototypeudviklingen blev dog drøftet med lærerne og udviklet ud fra deres respons, og den bevirkede blandt andet, at prototypen blev udviklet mere detaljeret og mere instruktivt, end idéen var i udgangspunktet.

Hensigten i projektet er således overordnet, som nævnt, i overensstemmelse med Design-Based Research, da målet i sidste ende specifikt er at finde praktiske løsninger på, hvordan entreprenøriel læring kan udvikles i praksis indenfor rammerne af den nuværende skoleform. Det er hermed både praktisk og teoretisk interessant at afklare spørgsmål om sammenhæn-



gen mellem læring og motivation i forhold til de tre variable, som studiet tester: visualisering, differentiering og medbestemmelse. Visualisering blev undersøgt, fordi det var antagelsen, at tydelige læringsmål havde betydning for lærerens tilbøjelighed til at give eleverne medbestemmelse og for elevernes mulighed for at engagere sig i læring. Medbestemmelse blev undersøgt som udtryk for, at eleverne opnåede øget autonomi, og differentiering blev undersøgt som udtryk for, at eleverne fik øgede valgmuligheder.

Både i forhold til den visuelle repræsentation af læringsmål og i forhold til at undersøge elevernes visuelle refleksion af læringsværdier inddrog studiet designforskningens opfattelse af visualisering som sprog og metode til både kommunikation, refleksion og adfærdændring (Sibbet, 2013; Palasma, 2009; Bamberger & Schön, 1983). Det bygger desuden på forskningsresultater, som har vist, at deltagere i udviklingsforløb kan motiveres til at reflektere og ændre uhensigtsmæssige, dominerende værdier gennem visualisering (Sørensen, 2011; 2013a; 2013b).

Overordnet bidrager studiet samlet til at belyse spørgsmålet: hvordan kan man i praksis styrke elevens udvikling af personlig autonomi, særligt deres mulighed for at tage personligt motiverede læringsvalg? Som nævnt er spørgsmålet baseret på en teoretisk forståelse af entreprenørskab, som vil blive skitseret i det følgende.

Teoretisk grundlag: Entreprenøriel og transformativ læring

Studiet er baseret på en teoretisk forståelse af entreprenøriel læring, som er kendetegnet ved at se faget som et mulighedsfelt ved at vægte et personligt engagement i læring (autonomi) og skabe læreprocesser, der tillader valgfrihed, ejerskab og personligt ansvar i opgaveløsningen (Bager et al., 2010; Blenker et al., 2012; van Gelderen, 2010; Davidsen, 2014; 2016). Denne teoretiske forståelse er baseret på en fortolkning af sammenhængen mellem entreprenørskab og læring, der peger på, at entreprenøriel læring er organiseret anderledes og skaber andre processer, end såkaldt 'traditionel læring'. Traditionel læring udtrykker en transmissiv opfattelse af læring, der i følge Jonassen og Land handler om at finde den mest effektive måde at kommunikere et indhold på (Jonassen og Land, 1999/2012, s. vii). Det er således effektiv læring af et fast defineret indhold, der er det centrale i traditionel læring, og de nyligt afviklede Demonstrationsskoleprojekter dokumenterer, at denne type læring er almindelig og kommer til udtryk ved, at størstedelen af undervisningen er lærercentreret eller bruges til individuelle og

træningsprægede opgaver (Hansen & Bundsgaard, 2016). Denne traditionelle læring er dog ikke kun udtryk for en særlig læringsforståelse, men den afspejler også en særlig samfundsmæssig organisering, som karakteriserer industriel produktion.

Som Gibb (Gibb, 1993, s. 16 ff.) viser, så tegner læring i lyset af entreprenørskab sig i modsætning til den traditionelle læring og industrielt arbejde som en proces, der er kendetegnet ved åbne og komplekse processer (i lighed med ejerskabet af enkeltmandsvirksomheder), som tillader ejerskab, ansvar og mulighed for at planlægge sine egne processer og tage egne valg. I opposition hertil er traditionel læring som nævnt kendetegnet ved lærerstyring, reproduktion og træning i at løse opgaver i overensstemmelse med forudbestemte standarder. Denne type reproduktiv læring minder som angivet om et industrielt lønarbejde og socialiserer til at opfylde prædefinerede mål. I modsætning til det tegner entreprenøriel læring sig som undersøgende og eksperimenterende læreprocesser, der giver eleverne mulighed for selv at planlægge deres arbejdsprocesser og hermed at tage ejerskab til og ansvar for resultatet af dem.

Den selvstændighed, der hermed lægges op til – og som støtter entreprenørielle kompetencer som at tage initiativ, omsætte idéer til handling, se muligheder etc. – styrker også et andet centralt træk ved entreprenørskab, der også er relevant for læring, nemlig autonomi. Som van Gelderen påpeger (van Gelderen, 2010), er autonomi (muligheden for selv at bestemme og at tage egne valg) en drivende faktor i entreprenørskab. Det er det også i læring. Van Gelderen udfolder sammenhængen mellem entreprenørskab, læring og autonomi ved at pege på 'Self-directed learning' som en pædagogisk metode og 'Self Determinations Theory' som en psykologisk motivationsteori, der begge støtter udviklingen af elevens autonomi (van Gelderen, 2010). Begge teorier peger blandt andet på, at selvstændighed og medbestemmelse er centralt for elevernes udvikling af autonomi. Selvstændighed og muligheden for at tage egne valg er altså centralt i en entreprenøriel forståelse af læring.

En anden entreprenørskabsteori, Sara Sarasvathys 'effectuation-teori' (Sarasvathy, 2001; 2008), har peget på evnen til at se muligheder som det afgørende element i entreprenørskab. Denne evne er kendetegnet ved at være 'middel-styret' og ved at stille noget op med de muligheder, der åbner sig i en lokal situation med de ressourcer, der er til rådighed. Den 'middel-orienterede' tilgang står i modsætning til en mål-styret orientering, som er rettet mod at følge en bestemt plan for at nå et mål, der er fastlagt på for-



hånd. Den målstyrede tilgang tager ikke hensyn til de nye muligheder, der måtte vise sig på vejen til målet.

Læring tegner sig således i lyset af entreprenørskab som en proces, der på mange måder adskiller sig fra det, man forbinder ved traditionel læring, som netop er målstyret ud fra centralt fastlagte læringsmål, og som er organiseret ud fra på forhånd fastlagte års- og lektionsplaner, kommende test og eksamener, og som styres og overvåges af lærere, ledelse, kommune m.m. Der er derfor ikke meget plads i traditionel læring til udviklingen af autonomi, elevernes selvbestemmelse eller selvstyrede læreprocesser, og dermed heller ikke til, at de kan se og forfølge muligheder, tage ansvar for resultater og ejerskab til processer. Skolen styres i stedet ud fra en funktionalitetslogik (Nielsen, 2012), som bevirker, at elevernes læring tilpasses lærernes driftsorienterede planlægning. Dette kommer også til udtryk på flere måder i dette studie, og det er også indfanget af tidligere studier, fx en stor interviewundersøgelse i USA med den sigende titel *Freedom to learn*, som viser, at eleverne føler sig passiviseret og sat uden for indflydelse af lærernes planlægning og styring: "Many students seem simply to be visitors or tourists in the classroom, moving from one idea to the next without any sense of comprehension, commitment, or involvement" (Rogers and Freiberg, 1969/1994, s. 9).

På baggrund af den entreprenørielle forståelse af læring kan man altså fremhæve betydningen af elevens engagement i og mulighed for at præge sin egen læring. Dette aspekt har man også været særligt optaget af på Aarhus universitet, hvor en gruppe forskere i 'entrepreneurship-education' har fremhævet det personlige engagement i læring. De har blandt andet med udgangspunkt i Shane & Venkataraman 'individ-mulighed-nexus'-teori (Shane & Venkataraman, 2000; Shane, 2003) særligt understreget, at det er et individ, der ser muligheder: "Det vil sige, at muligheder aldrig er muligheder for alle, men muligheder for nogle bestemte individer" (Bager et al., 2010, s. 13). Muligheder er således ifølge gruppen af Aarhus-forskere en effekt af, at et individ har set dem (Bager et al., 2010; Blenker et al., 2012). Dette gælder også for de læringsmuligheder, elever ser i fag. Aarhus-forskerne mener endvidere, at individet ser disse muligheder, fordi de er særligt værdifulde for dem. Dermed peger de på, at det ikke kun er centralt i en entreprenøriel tilgang til læring at skabe rum til elevernes medbestemmelse, men der skal også være plads til deres personlige værdidannelse.

At den personlige værdidannelse er central for læring bekræftes af den pædagogiske retning transformativ læring. Det er her en grundlæggende antagelse, at man ved at overkomme og ændre dominerende værdier og blive

selv-ledende kan opnå øget motivation og lederskab i eget liv (Mezirow, 1991 og Illeris, 2013). Transformativ læreprocesser karakteriseres som processer, hvor den lærendes meningsperspektiver, referencerammer og mentale vaner ændres (Mezirow, 1991). Den centrale antagelse i transformativ læring er, at den lærende kan være blokeret af en bestemt opfattelse af sig selv og verden, som hindrer denne i at opfatte læring som værdifuldt. Derfor opfattes det som væsentligt i et læringsperspektiv at have fokus på såvel den lærendes værdimæssige forståelse af læring som dennes omverdensforståelse.

På baggrund af ovenstående karakteristisk af entreprenøriel og transformativ læring er det antagelsen i dette studie, at man kan styrke elevernes motivation for læring, hvis der lægges mere vægt på deres personlige værdidannelse, hvis de får mere medbestemmelse og flere valgmuligheder. Dette er imidlertid, som beskrevet, vanskeligt at omsætte i praksis i en skole, som er styret af centralt fastlagte mål og en skolepolitik, som aktuelt lægger særdeles stor vægt på målstyret læring og synlige læringsmål (Hattie, 2013; Undervisningsministeriet, 2014; Skovmand, 2016). Derfor er det pragmatiske mål i dette studie at forsøge at skabe en bro mellem de to tilgange ved at udvikle og afprøve undervisningsforløb, der formidler synlige og tydelige læringsmål på en måde, der er meningsfuld for eleverne og skaber mulighed for medbestemmelse og valgmuligheder. Desuden undersøges det, om det har en effekt på elevernes motivation for læring, hvis deres eget værdimæssige engagement i læring bliver en mere eksplicit faktor.

Prototypeudvikling – og de nye læringsmål

På baggrund af forskningsspørgsmålene blev der udviklet prototyper på to læringsforløb: et danskfagligt litteraturforløb på seks uger for tre 4. klasser (Davidsen et al., 2015a) og et 2-ugers matematikforløb om sandsynlighed for et matematikhold i 8. klasse (Davidsen et al., 2015b). Det centrale i udviklingen af prototyper var formidlingen af læringsmål på en måde, som var meningsfuld for lærere og elever, og som gav mulighed for differentiering. Det var antagelsen, at det var væsentligt, at meningsfuldheden med læringsmålet kunne forstås af eleven, for at denne kunne engagere sig personligt i det og dermed få sin autonomi i spil, og at differentiering var vigtigt, for at eleven kunne finde sine egne (entreprenørielle) veje til målet.

Formuleringen af meningsfulde læringsmål, der muliggør differentiering, kan i sig selv forekomme at være en vanskelig opgave, men den blev yderligere vanskeliggjort, fordi de nye såkaldte forenkledede mål fører til, at

Målniveau	Prototypens målformuleringer
Formål	Jeg skal lære noget om mig selv, andre mennesker og den verden, jeg lever i, igennem tekster
Kompetenceområde/mål	Jeg kan læse tekster
Kompetencemål/ Færdigheds- og vidensområde	Jeg kan finde en tekst for at finde mere viden
Færdigheds- og vidensmål/ Læringsmål/tegn på læring	Læs i en fagbog og find tre hjemmesider, hvor du kan finde svar på dine spørgsmål om Astrid Lindgren

Figur 1: Målniveauer

læringsmål nu i de ministerielle vejledninger beskrives på otte niveauer på en gang: som 1) kompetenceområde, 2) kompetencemål, 3) færdigheds- og vidensområde, og 4) færdigheds- og vidensmål (som yderligere findes på to trin), 5) læringsmål (fastsættes af læreren) og 6) tegn på læring (fastsættes også af læreren) (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2014a; Undervisningsministeriet et al., 2014). Derudover skal læreren også relatere læringsmålet til 7) formålet for faget og 8) folkeskolens formål. Disse sidste formålsniveauer fremgår ikke tydeligt af ministeriets tekster, men de er centrale, hvis den overordnede mening med de enkelte læringsmål skal frem. Samlet betyder det altså, at det enkelte læringsmål skal formuleres på otte niveauer. Hvis man kun fokuserer på det konkrete læringsmål, læreren opstiller, er der fare for, at såvel læreren som eleven overser det meningsfulde i læringsmålet. Problemet tilspidses af, at der såvel i de nye mål som i vejledningen for målstyret undervisning lægges op til, at læringsmålene er meget specifikke og konkrete, som fx "Eleven finder oplysninger om fx Astrid Lindgren ved at søge på hendes egen hjemmeside"². Et sådant konkret læringsmål angiver ikke, hvad det mere præcist er, eleven skal lære af dette og hvorfor.

Det er derfor en udfordring at opstille læringsmål, som både er tro mod de ministerielle vejledninger, og som også fastholder det meningsfulde i læringsmålene set fra lærernes og elevernes perspektiv, og som også – hvilket er kernen i dette projekt – skaber et mulighedsfelt, som eleverne kan realisere på flere forskellige måder.

I den konkrete udformning af prototypen for dansk var det det faglige mål for dansk i 4. klasse, der blev arbejdet med i første omgang, og der blev

² <http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/dansk/3-4-klasse/læsning/finde-tekst/fase-1>



Figur 2: Poster for danskfagets formål og kompetenceområder

især lagt vægt på, at meningen med de faglige mål var tydelig, enkel og elevrettet. Det er et åbent spørgsmål, om denne øvelse i det hele taget er mulig i det nye, komplekse målhierarki, men i figuren nedenfor illustreres det, hvordan de faglige mål blev oversat og reduceret fra ministeriets målniveauer til prototypen

Disse faglige mål blev synliggjort for eleverne i et design, som bestod af en poster, som formidlede formål og kompetenceområder, begge dele formuleret i et elevhenvendt sprog, hvilket fremgår af billedet af posteren (Davidsen et al., 2015a).

Hensigten med designet er tydeliggørelse af formålet med danskfaget for eleverne (Jeg skal lære noget om mig selv, andre mennesker og den verden jeg lever i, igennem tekster) og at gøre kompetenceområderne funktionelle som enkle kompetencemål ('Jeg kan læse tekster', 'Jeg kan lave tekster', 'Jeg kan forstå tekster', 'Jeg kan få andre til at forstå tekster'). Fremstillet på denne måde bliver danskfaget på såvel hvert klassetrin som i hele folkeskoleforløbet forholdsvis enkelt og meningsfuldt i den forstand, at det hænger sammen og er relateret til elevernes livsverden.

Set fra det entreprenørielle perspektiv ville det være optimalt at fastholde læringsmålene på dette brede kompetenceniveau, da det åbner faget som mulighedsfelt, giver plads til differentiering og elevernes medbestemmelse, men såvel matrixen for de forenklede faglige mål som vejledningen i læringsmålstyret undervisning lægger op til langt mere specifikke lærings-

mål. Disse specifikke læringsmål begrænser imidlertid elevernes valgmuligheder (man skal lære den og kun denne specifikke ting). De peger ikke på flere læringsveje (kun en), og man taber let udsynet til den overordnede mening, når målet er meget konkret (svækker autonomien).

De specifikke læringsmål åbner derfor ikke i sig selv op for faget som mulighedsfelt, for differentiering og medbestemmelse. Det skaber et behov for en ny måde at formulere læringsmål på, som både peger på differentiering og på fagets formål. I dette studie blev det valgt at relatere læringsmålene til en funktionel meningsfuldhed ved, i overensstemmelse med formålet for folkeskolen, at knytte de specifikke læringsmål til en række typiske arbejds måder i elevernes fremtidige jobsammenhænge (vil de arbejde med mennesker, være undersøgende, kreative m.m.). Designmæssigt blev denne funktionalitet repræsenteret som forskellige læringsroller, der udfoldede sig som fire forskellige læringsveje til hvert læringsmål, eller fire forskellige måder, som man kan løse en opgave på:

- 1) Tale med andre
 - a) Eleven lærer ved at tale med andre
- 2) Undersøge verden
 - a) Eleven lærer ved at undersøge, hvad noget består af
- 3) Gå på opdagelse i verden
 - a) Eleven lærer ved at gå ud og undersøge noget i verden
- 4) Sanser verden
 - a) Eleven lærer ved at sanser verden.

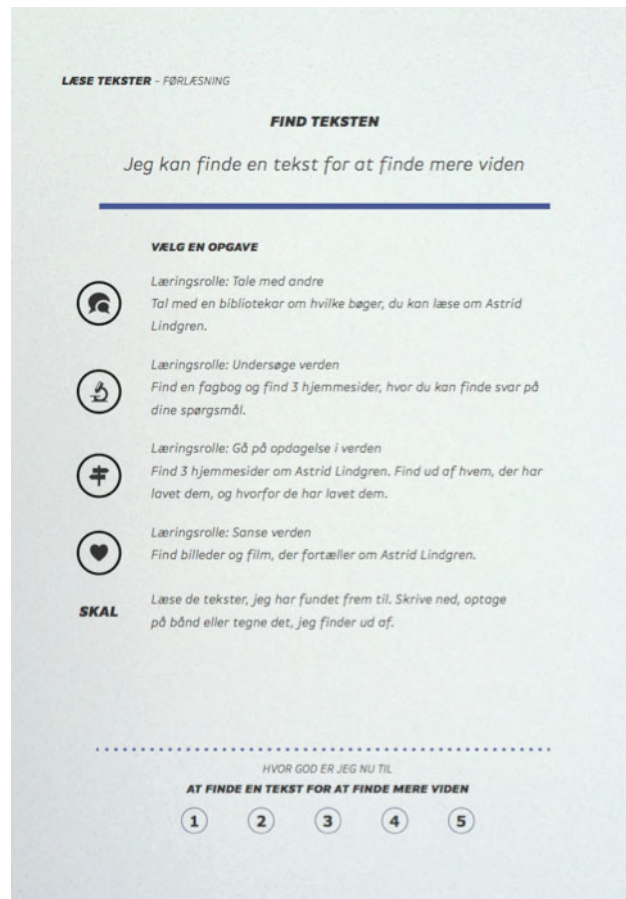
Disse læringsroller blev omsat til en række læringskort, som angiver et konkret læringsmål (Fx 'Jeg kan finde en tekst for at finde mere viden'), der kan nås gennem fire forskellige opgaver, der var udformet som vist i figur 3.

Læringskortet angiver desuden (for at skabe sammenhængende meningsfuldhed og overblik) kompetenceområdet (Læse tekster) og Færdigheds- og vidensområdet (Find tekst). Endelig indikerer kortene en simpel struktur i hele forløbet (før læsning, læsning, efter læsning – af en børnebog af Astrid Lindgren). Hele det 6-ugers forløb, inklusive en valgfri uge til eleverne er desuden beskrevet i form af en drejebog til lærerne (jf. prototypen i Davidsen et al., 2015a).

Designet her viser, at det både er vanskeligt, men dog også muligt, at vise den didaktiske sammenhæng i mål-hierarkiet i de nye Fælles Mål, at skabe meningsfuldhed og differentieringsmuligheder. Det demonstrerer dog også, at det bliver komplekst at fremstille læringsmålene, når alle disse

formål skal tilgodeses, og det er muligvis for komplekst at få alle disse sammenhænge i spil på en gang. I hvert fald viste observationerne fra afprøvningen af prototypen, at alle niveauerne (den didaktiske sammenhæng, meningsfuldhed og differentieringsmuligheder) ikke kom i spil i undervisningen. Særligt den didaktiske sammenhæng og formålet med faget (brug af posteren) blev ifølge observationerne ikke italesat. Dette skyldtes også, at afprøvningen var præget af sygdom hos lærerne, men det kan også skyldes, at designet ikke var udformet hensigtsmæssigt. I den efterfølgende udarbejdelse af prototypen til matematik blev der derfor lagt vægt på at fremhæve lærerens samtaler med eleverne om faglige mål i form af 'matematik-samtaler'. Desuden blev der ikke lavet færdige opgaver til matematikforløbet; de blev i stedet rammesat ud fra en anvendelsesorienteret målformulering i form af tre brugstyper, der er rettet mod fire typer af brugs- og jobkontekster:

1. Matematik, som man bruger til at 'Regne den ud', der er rettet mod dagligdags beregninger og kalkulationer betegnet som 'Hverdag'
2. Matematik, som man bruger som 'Redskab' til forskellige typer af håndværk (typisk geometri) og altså betegnes som 'Håndværk'.
3. Matematik, som man bruger mere abstrakt som et 'sprog' til at beskrive forskellige videnskabelige forhold (typisk funktioner) eller til at beskrive sandsynlighed (typisk statistik), hvilket var rettet mod Science og Journalistik/formidling.



Figur 3: Læringskort



Figur 4: Læringskort til matematik (Davidsen et al., 2015b)

Desværre blev interventionen i matematik så kort, at der ikke var tilstrækkelig mange data i form af observationer til at afgøre, om det nye design havde den intenderede effekt. Selve designet viser dog, at det er muligt at differentiere læringsmål på måder, som giver plads til at se faget som et mulighedsfelt, der aftegner flere læringsveje for eleverne. Desuden viser designet, at der er mange anvendelsesmuligheder i matematik.

Interventionen i dansk peger dog på, at det er nødvendigt at prioritere den faglige samtale mere eksplicit, hvis man ønsker, at differentieringsmulighedernes faglige meningsfuldhed skal udfoldes. Det er tilsyneladende ikke nok at

lave en poster eller formulere formål og kompetencemål på en elevhenvendt og meningsfuld måde. Lærerne skal også stilladsreses i at tage samtalen med eleven om formål og mål.

Valgmuligheder, motivation og mål

Udviklingen af prototypen viser, at der er mange udfordringer i at koble entreprenøriel læring, personlig meningsfuldhed og læringsmuligheder sammen med arbejdet med læringsmål. Observationerne (18 i alt) fra danskforløbet viste imidlertid forholdsvis entydigt, at det er muligt at skabe differentieringsmuligheder i forhold til læringsmål (i form af læringsroller), og at de motiverede eleverne. Observationerne viste samtidig, som berørt, at læringsmålene ikke kom eksplicit i spil. Det var ikke dem, men læringsrollerne på opgavekortene, der skabte differentieringsmulighederne.

Til observationerne blev der udarbejdet et observationsskema, hvor elevernes udtryk for motivation, deres differentierede tilgang til læring via læringsrollerne og den eksplicite brug og italesættelse af læringsmål blev noteret. Observationerne blev analyseret ud fra de mønstre, der var gennemkommende og fremtrædende i elevernes adfærd i forhold til observationspunkterne, og de blev analyseret ud fra projektets forskningsspørgsmål. I og med at læringsmålene ikke kom eksplicit i spil, var det ikke muligt at konkludere noget om deres betydning, hverken om tydeligere læringsmål

gør det nemmere at differentiere, eller om de motiverer og gør eleverne mere medbestemmende. Det var heller ikke muligt at vurdere effekten af visualiseringen af læringsmål.

Observationerne viste derimod forholdsvis entydigt, at eleverne satte pris på de valgmuligheder, der var i læringskortene (de var engagerede i valgene og glade for at få flere og nye muligheder). Observationerne viste også, at eleverne var tydeligt motiverede af valg af læringsroller/opgaver (de arbejdede vedholdende og fokuserede med opgaverne). Den opfattelse, at det er en udfordring for såkaldt svage elever at arbejde med flere muligheder, blev ikke bekræftet, idet alle eleverne arbejdede koncentreret og vedholdende. Eleverne gav heller ikke op, hvis de mødte modstand i en opgave. I stedet valgte de en anden opgave (med en anden læringsrolle). Valgmuligheder skabte dermed ikke forvirring, men åbnede nye veje. Det er derfor overordnet konklusionen på analysen af observationerne, at differentiering og valgmuligheder (i form af læringsroller) øger elevernes medbestemmelse og motivation for læring.

Som nævnt kom læringsmålene ikke i spil, men differentieringsmulighederne var alligevel virksomme, uden at de eksplicit blev forbundet til læringsmålene. Dette forhold peger på, at læringsmål tilsyneladende ikke er nødvendige for at skabe motivation eller for at rammesætte læring. Det første fund peger således på, at det er muligt at differentiere faget, men at det ikke er nødvendigt at gøre det via læringsmål. Det er udpegningen af flere læringsveje, der er det afgørende, og det er afgørende, at eleverne selv kan vælge mellem vejene.

Det andet fund, at eleverne tilsyneladende fint kunne arbejde motiverede, vedholdende og fokuserede med de forskellige opgaver på læringskortene, uden at de var klar over, hvad læringsmålet var, pegede på, at læringsmål ikke spillede nogen rolle i deres engagement i læreprocessen. Dette gav anledning til en del overvejelser over, hvordan denne iagttagelse skulle fortolkes, da det var overraskende, at læringsmålene tilsyneladende ikke spillede nogen rolle.

En nærmere analyse af observationerne af undervisningen gav en idé om, hvorfor læringsmålene ikke spillede nogen central rolle for elevernes motivation og engagement i læring. Observationerne pegede nemlig på, at læringsmålenes manglende betydning er en effekt af, at læringsmål har en særlig og begrænsende betydning for elevers læring, som står i modsætning til den entreprenørielle tilgang. Observationerne viser nemlig, at eleverne i begyndelsen af projektet henvendte sig til læreren eller vikaren og stillede

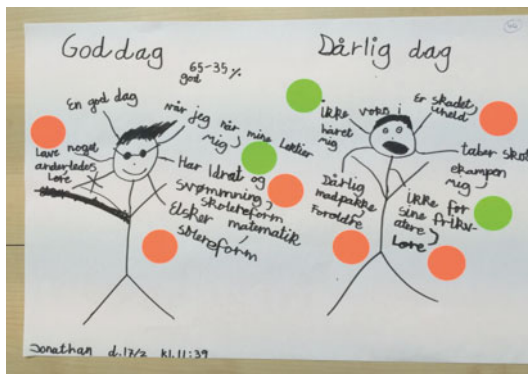
spørgsmål af typen: 'Vil du have, at jeg løser opgaven sådan?', 'Er det rigtigt, hvis jeg gør sådan?', 'Har jeg forstået dette rigtigt?'. Denne elevadfærd viser en spontan orientering mod eksternt formulerede læringsmål, som læreren så at sige administrerer. Eleverne synes at være socialiseret til at være orienteret mod denne form for eksternt bestemmelse af læring, og læringsmål synes at repræsentere denne eksternaliserede læring. Ydermere forstår eleverne disse læringsmål som eksakte læringsmål, der kan vurderes ud fra, om de er rigtige eller forkerte ('Løser jeg denne opgave rigtigt?'). I modsætning til det fungerer læringskortene og de forskellige opgaver som en ramme, der skaber et rum for elevernes læreproces, og som gør det muligt for eleverne at engagere sig i læringen uden at være orienteret mod et eksternt mål. Dette peger altså på, at læringsmål faktisk ikke motiverer elevernes læringsengagement, og slet ikke differentiering og medbestemmelse, i og med at læringsmål opfattes som havende et eksternt, endeligt og eksakt facit.

Denne eksternaliserede opfattelse af læring, som læringsmål tilsyneladende repræsenterer, kan bekræftes af den visuelle refleksion over elevernes læringsværdi, som indgik i dette studie, og af interview med lærerne.

Værdiworkshop

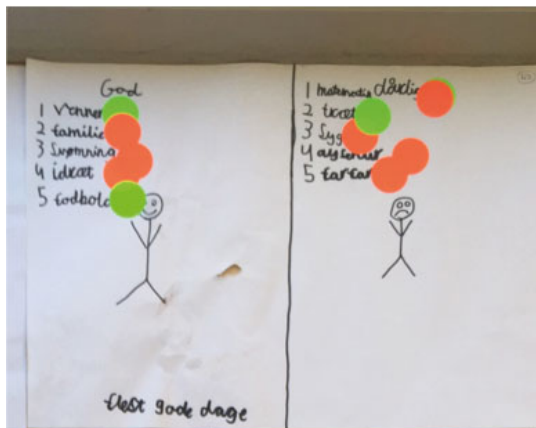
Som nævnt indledningsvis skulle projektet ikke kun afprøve, om synlige læringsmål kunne fremme, at eleverne så flere muligheder i faget og dermed fremme udviklingen af deres autonomi, men projektet ville også undersøge, om en refleksion over deres personlige læringsværdier kunne støtte deres selvstændige læring. Det blev undersøgt igennem en værdiworkshop, der udfoldede sig som en visuel refleksion over læringsværdier. Værdiworkshoppen var en 2-timers workshop, hvor eleverne lavede en visuel beskrivelse af 'en god skoledag' og 'en mindre god skoledag' ved at udpege fem ting, der skabte 'en god skoledag' og 'en mindre god skoledag'. Desuden angav de med grønne og røde klistermærker, om de mente, at de havde indflydelse på det, der skabte en god/mindre god skoledag (grøn), eller om de ikke havde indflydelse på det (rød).

Værdiworkshoppen resulterede i 48 visuelle collager, som beskrev en god og en mindre god skoledag før og efter interventionen. Collagerne fra før-workshoppen viser, at eleverne tilsyneladende ikke reflekterer over deres læringsværdier. Dette kunne forklares med elevernes alder: at de på grund af deres alder (10-årige) ikke er i stand til at reflektere over deres egne værdier.



Figur 5: Billede værdicollage fra elev i 4. klasse

læring som en værdi, der har noget med dem at gøre personligt. Denne fortolkning blev bestyrket af, at de skolerelaterede elementer, som de udpeger (fx om de har svømning), ikke er nogle, de selv har indflydelse på. Dette blev yderligere fortolket som udtryk for, at det er en lærer eller skoleleder, der bestemmer, og at eleverne generelt opfattede alt, der har noget med fag og faglig læring at gøre, som noget, skolen står for. Det er altså ikke noget, de har indflydelse på, eller som har noget personligt med dem at gøre. Dette mønster er dominerende og kom til udtryk i langt hovedparten af de 48 collagesæt, hvilket er eksemplificeret i denne collage (grøn betyder 'jeg har indflydelse på', mens rød betyder 'jeg har ikke indflydelse på'):



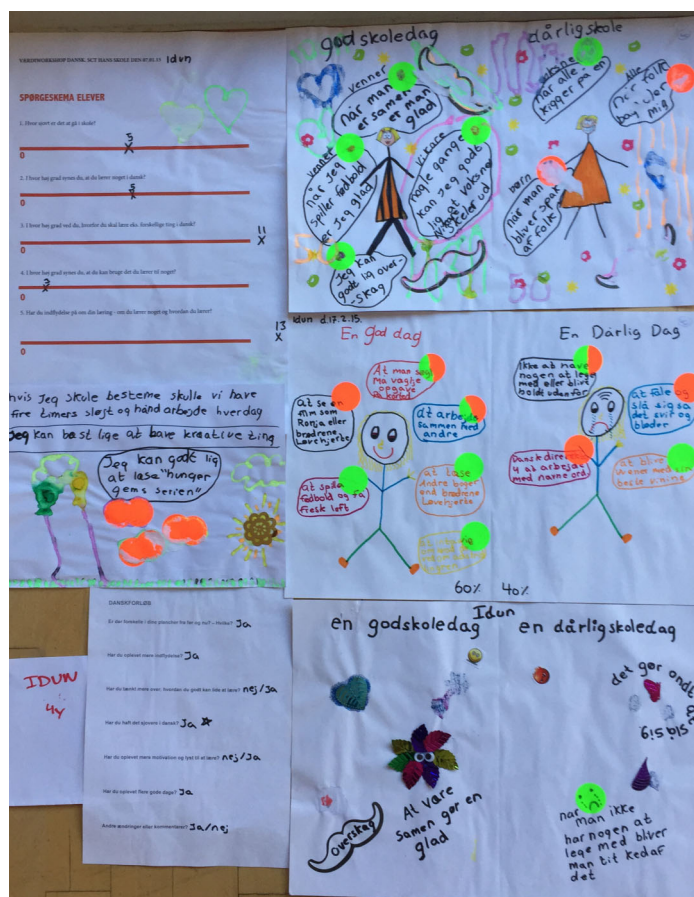
Figur 6: Billede af typisk mønster i før-workshop

Collagerne viser imidlertid, at eleverne godt kan reflektere over, hvad der er værdifuldt for dem i forhold til andre forhold (venner, familie, madpakken, konflikter med andre, vejret og sygdom etc.).

Det forhold, at læring ikke er en faktor, der påvirker, om en dag bliver en god eller mindre god skoledag, blev i stedet fortolket som udtryk for, at eleverne ikke opfatter

Det fremstår som et interessant fund i dette studie, at eleverne ikke reflekterer over læring og ikke har en personlig værdimæssig tilknytning til læring. Elevernes opfattelse af læring som noget aktører uafhængigt af dem styrer, bekræftes endvidere af interview med lærerne, hvor det fremgår, at en god time er en time, som forløber, som læreren har planlagt den. Det vil sige, det er planlægningen og driften af planen, som den foreligger,

uafhængigt af elevernes processer, der er det centrale for læreren (jf. den funktionalitetslogik Nielsen (2012) beskriver). Dette bekræfter elevernes opfattelse af læring som noget, de ikke har indflydelse på.



Figur 7: Billede af typisk mønster i efter-workshop

Efter-workshoppen viser imidlertid et andet billede af elevernes engagement i læring og bekræfter, at valgmulighederne i danskforløbet engagerer dem. I efter-workshoppen fylder elementer fra danskforløbet meget i elevernes refleksion over en god og en mindre god skoledag, og særligt fylder valgmulighederne/læringskortene meget. Dette kan naturligvis skyldes, og gør det givetvis også til en vis grad, at danskforløbet har fyldt meget og været et særligt forløb, der har fået en særlig opmærksomhed.

Men da størstedelen af

collagerne indeholder elementer fra danskforløbet, og de ofte er forholdsvis specifikke, er det en stærk tendens, som illustreres med følgende collage:

Det mest tydelige og mest markante fund i projektet er således, at valgmuligheder giver eleverne mulighed for medbestemmelse, og at det skaber motivation for og personligt engagement i læring, men studiet peger også overraskende på, at elever i udgangspunktet opfatter læring som eksternaliseret, og at læringsmål repræsenterer denne eksternalisering.

Konklusion

Samlet kom der tre centrale fund ud af studiet, nemlig 1. at elever ikke reflekterer over læringsværdier, fordi de ikke opfatter faglige læring som noget, der har med dem personligt at gøre, 2. at valgmuligheder motiverer elever, og 3. at læringsmål eksternaliserer elevs læring.

I forhold til de indledende forskningsspørgsmål kan det bekræftes, at muligheden for differentiering og medbestemmelse motiverer eleverne. Det er imidlertid ikke muligt at af- eller bekræfte, om tydelige læringsmål eller en visuel repræsentation af læringsmål støtter differentiering og medbestemmelse, men studiet peger på, at det gør tydelige læringsmål og visualisering ikke, i og med at læringsmål ikke støtter elevernes personlige motivation for læring. Til gengæld har visualisering som refleksionssprog i værdiworkshoppene vist sig at være særligt brugbart, da denne åbne form gav adgang til en overraskende indsigt i elevernes frakobling af læring. Det er ikke forventeligt, at studiet ville give adgang til denne indsigt, hvis der var anvendt en mere styret refleksions- eller spørgeform.

Samlet giver fundene anledning til en række fortolkninger på baggrund af projektets teoretiske grundlag og i et Design-Based Research-perspektiv. Her fremhæves to samlende pointer, der angår de generiske sammenhænge mellem læring og motivation i forhold til de tre variable: visualisering, differentiering og medbestemmelse, og som i et Design-Based Research-perspektiv både peger på ny teoretisk indsigt og fastholder, at denne har praktiske konsekvenser.

For det første peger studiet på, at læring udfolder sig som processer, som eleverne spontant engagerer sig i, hvis der er plads til, at de selv kan vælge. Dette bekræfter, at det entreprenørielle mulighedsfelt og den entreprenørielle frihed til at vælge virker motiverende for personligt engagement. Det synes derfor i højere grad at være den mulighedsskabende læringsramme end de styrende læringsmål, der er det centrale for elevernes læringsengagement. Det betyder ikke, at man ikke kan arbejde med læringsmål i skolen, men det er et stort og åbent spørgsmål på hvilken måde, man kan arbejde med dem, så det er hensigtsmæssigt for elevernes læreprocesser, og man skal som lærer være opmærksom på, at målene ikke lukker læringen for eleverne. I et videre teoretisk perspektiv rejser den tilsyneladende positive effekt af processer og den mindre positive effekt af mål spørgsmålet om betydning af processer vs. mål i læring.

For det andet peger studiet på, at faget såvel som læringsmålene kan åbnes op, så der skabes flere læringsmuligheder, mere valgfrihed og mere medbestemmelse, og alle tre forhold bevirker, at eleverne engagerer sig i deres læreprocesser. I dette studie lykkedes det ikke at udvikle en generisk prototype, der kunne differentiere ethvert læringsmål, selvom lærere og elever var udelt begejstrede for de fire læringsroller. De bør dog undersøges nærmere i andre forløb og fag for at blive valideret, og der er også behov for



at afprøve nye og andre modeller for at fremstille læringsmål på en måde, der åbner mod differentierede læringsmuligheder.

For det tredje peger studiet på, at læring i skolen er præget af en ekster-naliseret opfattelse af læring, der gør læring mere til lærernes projekt end elevernes. Dette bekræftes af interview med lærerne, der peger på, at den gode time er en time, som forløber, som læreren har planlagt den. Lærerne giver udtryk for, at de har blik for elevernes læreprocesser, men de oplever et skisma mellem at skulle levere undervisning, der lever op til eksterne læringsmål, og at lave undervisning, der følger elevernes processer. Den mulighed, som blev præsenteret for dem i denne intervention – at skabe læringsrammer, der giver eleverne valgmuligheder – forekommer at være meget ny for dem. Den synes også at skabe en del forvirring, da den ikke passer ind i hverken den ene eller anden model for læring, som lærerne opererer med. Dette peger på, at den entreprenørielle opfattelse af læring, som er kendetegnet ved se faget som et mulighedsfelt, ved at vægte et personligt engagement i læring (autonomi) og skabe læreprocesser, der tillader valgfrihed og medbestemmelse i opgaveløsningen, udfordrer den måde, læring forstås på. Den konflikt, som studiet tog afsæt i, der er mellem såkaldt traditionel lærerstyret læring og entreprenøriel læring, kan tilsyneladende ikke løses eller løsnes op ved at formulere læringsmål på nye måder. Den er mere grundlæggende, men flere valgmuligheder til eleverne er tilsyneladende en forholdsvis enkel måde at skabe mere motivation for læring på.

Det synes i et videre forskningsperspektiv relevant at undersøge elevers personlige motivation for læring nærmere og dens betydning for de læringsmuligheder og læringsvalg, de træffer. Der synes at være forbausende lidt fokus i skoleforskningen på, hvordan eleverne oplever dette at lære i et personligt og ikke kun fagligt perspektiv, og på hvad der hæmmer og fremmer deres engagement og motivation set i lyset af en transformativ læringsforståelse. Anden forskning i effekten af entreprenørskabsundervisningen har dog undersøgt, hvordan entreprenørskab som metode påvirker elevernes generelle oplevelse af at gå i skolen, og denne forskning viser, at entreprenørskab som metode har en positiv effekt på elevers oplevelse af skolen (Moberg og Vestergaard, 2014; Moberg et al., 2015).

I et mere vidtrækkende perspektiv spejler, som berørt tidligere, konflikten mellem traditionel lærerstyret og entreprenøriel læring en overordnet samfundsmæssig forskel på et industrielt standardiseret samfund og et entreprenørielt mulighedssøgende samfund (Davidsen og Sørensen, 2015). Denne konflikt kompliceres lige nu yderligere ved at være politisk indspun-

det i i en new public management målekultur (styring via måling) og en neoliberal konkurrencepræget 'accountability'-kultur (hvad kan betale sig) (Ward, 2012). I denne ideologiske kamp bliver lærere og elever nemt spændt ud mellem modsatrettede tendenser og krav. Det var en af intentioner i dette studie at finde en pragmatisk og operationel vej midt i en brydningstid, som kunne forbinde krav om mål med ønsket om en mulighedsorienteret didaktik, men fundene i studiet peger på, at målekulturen bør træde i baggrunden til fordel for et fokus på at skabe mangfoldige læringsveje for eleverne.

Referencer

- Amiel, T., & Reeves, T. (2008). Designbased research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11: 29-40.
- Bager, L.T., Blenker P., Rasmussen P., Thrane C. (2010). *Entreprenørskabsundervisning – proces, refleksion og handling*. Aarhus: Aarhus Entrepreneurship Centre, Aarhus Universitet.
- Bamberger, J. & Schön, D.A. (1983). Learning as Reflective Learning as Reflective Conversation with Materials: Notes from Work in Progress. I: *Art Education*, Volume 36, Issue 2, 1983: 68-73.
- Blenker, P., Frederiksen, S.H., Korsgaard, S., Müller, S., Neergaard, H., and Thrane, C. (2012). Entrepreneurship as Everyday Practice: Towards a Personalized Pedagogy of Enterprise Education. *Industry and Higher Education* 26 (6): 417-430
- Davidsen, H.M. (2014). Entrepreneurship and learning (www.yedac.eu): 2-22.
- Davidsen, H.M. (2016). Meningsfuld læring (to appear), 1-25.
- Davidsen, H.M, Hjelm-Hansen C., Sørensen, K.B., og Klitø, N. (2015a). Prototype for dansk.
- Davidsen, H.M, Hjelm-Hansen C., Sørensen, K.B., og Klitø, N. (2015b). Prototype for matematik.
- Davidsen, H.M., and Sørensen, K.B. (2015). Entrepreneurship as a new learning philosophy. Paper at 3E Conference – ECSB Entrepreneurship Education Conference Lüneburg on 23-24 April 2015: 1-16 <http://www.yedac.eu/media/5547/Entrepreneurship-as-a-New-Learning-Philosophy.pdf>
- Ejersbo, L.R., Engelhardt, R., Frølund, L., Hanghøj, T., Magnussen, R., and Misfeldt, M. (2008). Balancing Product Design and Theoretical Insights. I: *The Handbook of Design Research in Mathematics, Science and Technology Education*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 149-163.
- Gelderen, M. van (2010). Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. *Education + Training*, Vol. 52. No 8/9, 710-721.
- Gibb, A.A. (1993). Enterprise Culture and Education: understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, Vol. 11 No. 3: 3-32.
- Hansen, T.I. & Bundsgaard (2016). *Effektmåling af demonstrationsskoleforsøg*. Afrapportering af kvantitative undersøgelser på tværs af de tre demonstrationsskoleprojekter i AUUC-konsortiet.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur: Frederiksberg.
- Jonassen, D.H., Land, S.M. (eds). (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Lawrence Erlbaum Associates.



- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014a). Fælles mål for Faget Dansk (<http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf> 20.05.2016)
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014b). Fælles mål for Faget Matematik
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014c). Innovation og entreprenørskab – vejledning (<http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entreprenørskab-vejledning-0>. 20.05.2016)
- Moberg, K., og Vestergaard, L. (2014). *Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2013*. Odense: Fonden for Entreprenørskab.
- Moberg, K., Fosse, H.B., Hoffman, A., og Jung (2015). *Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2014*. Odense: Fonden for Entreprenørskab.
- Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Rogers, C., and Freiberg, H.J. (1996/1994). *Freedom to learn*. Macmillan College Publishing Company: USA.
- Pallasma, J. (2009). *The Thinking Hand. Existential and Embodied Wisdom in Architecture*. John Wiley & Sons Ltd.
- Sarasvathy, S. (2001). *What makes entrepreneurs entrepreneurial?* University of Washington School of Business, Washington DC.
- Sarasvathy, S.D. (2008). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Shane, S., and Venkataraman, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review* 25 (1): 217-226.
- Shane, S. (2003). *A General Theory of Entrepreneurship: The Individual-Opportunity Nexus*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Sibbet, D. (2013). *Visual Leaders. New Tools for Visioning, Management & Organization Change*. John Wiley & Sons Inc. Hoboken, New Jersey.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med*. Hans Reitzels forlag.
- Sørensen, K.B. (2011). *When designing emerges into strategies – in an organisation and in individuals*. Erhvervs-ph.d.-afhandling, Middelfart Sparekasse & Designskolen Kolding.
- Sørensen, K.B. (2013a). Designing for self-leadership in *Proceedings of NORDES 2013: Experiments in design research*. Copenhagen: The Royal Danish Academy of Fine Arts, Schools of Architecture, Design and Conservation, s. 163-173.
- Sørensen, K.B. (2013b). Transformative services – inviting customers to have artful self-dialogues about money. I: *Touchpoint – The Journal of Service Design*. Vol. 5 No. 3, 2013.
- Undervisningsministeriet i samarbejde med UCC, VIAUC, UC Sjælland og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DFU), Aarhus Universitet (2014): *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*.
- Ward, S. (2012). *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. New York: Routledge.

På vej mod en målbevidst, målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning

Rune Hansen, lektor, Læreruddannelsen UC Syd & Aarhus Universitet. ruha@ucsyd.dk

Resumé

Artiklen har til formål at give indblik i potentialer og udfordringer ved at planlægge, gennemføre og evaluere en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Med afsæt i et igangværende forskningsprojekt vil en del af projektets analyser blive præsenteret som udgangspunkt for at kunne forholde sig til de hindringer af eksemplarisk karakter, som er identificeret i forbindelse med en længerevarende forsøgsundervisning i 5. og 6. klasse.

Nøgleord

Målstyring, matematikundervisning, kompetence, potentialer, hindringer, læreplan

Artikel inden for tema. Fagfællebedømt

Et undervisningsbillede

Det er midt på formiddagen. Eleverne i femte klasse sidder i bordgrupper og venter stille på, at matematiktimen går i gang. Matematiklæreren Tine sætter sig på en stol og spørger eleverne *"Hvad tænker I, når vi bruger ordet mål? Når vi siger, at vi har et mål med noget. Hvad tænker I så på?"*

Ved en bordgruppe rækker eleverne hurtigt hænderne op. Tine vælger Noah, der siger *"At gå efter noget."*

Tine svarer, mens hun organiserer tingene på sit bord. *"Ja, at gå efter noget. Det er faktisk en god ting, ja. Hvad kunne det være for eksempel Noah?"*

Noah begynder at sidde uroligt på sin stol, og efter et stykke tid siger han tøvende: *"Æhhhh... det ved jeg snart ikke."* Tine fokuserer på Noah og siger spørgende: *"Nej."* Det ansporer Noah til at svare: *"Et mål i et maratonløb eller noget."*

Flere elever ved Noahs bordgruppe markerer med hænderne, mens Tine får Noah til at uddybe sit svar ved at sige: *"Ja et maratonløb, der har man et mål. Og hvad er målet ved et maratonløb? Det er og..."* Noah griber spørgsmålet og siger: *"Det er og komme hele vejen rundt og nå til mål."*

Tine anerkender Noahs forklaring og vender sig mod Emil. *"Hvad siger Emil?"*

"Mål det er sådan noget, der står ud på "sporteren"."

Mikkel udbryder lavmælt *"for helvede"* og Emil vender sig mod ham.

Tine siger: *"Ja det er rigtigt"*, hvorefter hun henvender sig til Mikkel. *"Hvad er målet for eksempel, når man siger, det er ude på sporteren? Hvad er mål Mikkel, hvis du spiller fodboldkamp, hvad er dit mål med en fodboldkamp?"* Mikkel svarer: *"Og score mål."* Tine smiler og siger: *"Ja det er rigtigt. Så der har du også et mål, som har noget med mål og gøre."*

Indledning

Den ovenstående undervisningssekvens markerer de allerførste minutter fra den første klasserumsobservation i forbindelse med mit forskningsprojekt om målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Sekvensen giver indblik i, at mål kan forstås på mange måder blandt elever i en femte klasse. Det er dog ikke kun blandt elever i femte klasse at forskellige målforståelser flourer, hvilket forhåbentlig vil blive tydeligt gennem artiklen. Umiddelbart virker det oplagt at beskæftige sig med genstandsfeltet på grund af dets aktualitet i forbindelse med folkeskolereformen, og mit forskningsprojekt har da også udviklet sig parallelt med andre danske forskningsbidrag (Carlsen, Tamborg, & Hansen, 2016; Skott & Kaas, 2015). Som en del af demonstrationsskoleprojektet Digitalt Understøttede Læringsmål (Misfeldt, 2016) har Carlsen et al. (2016) undersøgt tyve dansk- og matematiklæreres målforståelser ved hjælp af interview og undervisningsobservationer. Undersøgelsen giver indblik i, at lærernes målforståelse er udspændt mellem to målmetaforer om retning og styring, der knytter sig til forskellige undervisningsmæssige situationer og lærerens faglige beredskab. Eksempelvis beskrives to modsatrettede forhold i forbindelse med styringsmetaforen, hvor mål angiver en ufravigelig destination for undervisningen. *"Det opleves af lærerne på den ene side som en spændetroje – på den anden side opleves det af den fagligt usikre lærer som et nyttigt og ligefrem nødvendigt stillads"* (Carlsen et al., 2016, s. 27). Ved at fokusere på læreres planlægningspraksis i et udviklings- og forskningsprojekt med seks dansk og matema-

tiklærere har Skott og Kaas observeret, at lærerne ikke har "et påtrængende behov for at konkretisere eller selv formulere mål" (Skott & Kaas, 2015, s. 19). I forbindelse med planlægning af matematikundervisning anbefaler Skott og Kaas en orientering mod mål i form af faglige fokuspunkter. Et norsk forskningsprojekt "Sammenhæng mellem undervisning og læring" har i forbindelse med kundskabsløftet LK06 undersøgt implementeringen af nye kompetenceorienterede målbeskrivelser i undervisningen (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010; Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Her fandt forskerne indledningsvis en stor variation i brugen af mål, hvor en del lærere eksempelvis ikke havde omformet de officielle målbeskrivelser i udarbejdelsen af deres undervisningsplaner (Hodgson et al., 2010). I slutrapporten er et tydeligt fund, at "lærerne ser ud til at have godtaget måldrevet læring som en eksplicit tilnærmelse til undervisningen" (Hodgson et al., 2012, s. 14) (min oversættelse). Hodgson et al. (2012) stiller sig dog spørgende til, hvordan den intense målfokusering påvirker elevens læring og relaterer spørgsmålet til en negativ fragmentering af læringsarbejdet.

Karakteristisk for de forskellige bidrag er, at de kan kvalificere den uddannelsespolitiske og pædagogisk-didaktiske diskurs i forbindelse med udvikling af målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Det er en lignende motivation, der ligger bag mit forskningsprojekt, hvor jeg er optaget af at undersøge, *hvad der kan karakterisere målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning*. Artiklen har som formål at gøre læseren opmærksom på hindringer, der kan opstå, når matematiklærere skal planlægge, gennemføre og evaluere en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Analyserne i artiklen indbyder forhåbentlig læseren til refleksion over den tænkning og de styringsmekanismer, der er indført med skole-reformen. Indledningsvis præsenterer artiklen den metodologiske ramme for mit projekt og dets forskningsprocesser. Dernæst beskrives forskellige perspektiver på læreplaner, der fører til en indkredsning af begrebet "kompetenceorienteret matematikundervisning". Her identificeres nogle ganske særlige udfordringer for matematikfaget, hvilket leder frem mod en afdækning af forskellige typer af læringsmål samt elevernes orientering mod dem. Med afsæt i disse analyser diskuteres, hvordan matematiklærere kan udvikle en bevidsthed om anvendelsen af forskellige typer af læringsmål i planlægning, gennemførelse og evaluering af en målstyret matematikundervisning. De teoretiske analyser efterfølges af en beskrivelse af en konkret forsøgsundervisning. Det skaber datagrundlaget for det analytiske afsnit,



der identificerer hindringer for en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Artiklen afrundes ved at diskutere disse hindringer i relation til andre forskningsbidrag.

Didaktisk modellering, en forskningsbaseret tilgang til udvikling af undervisning

Projektet tænkes inden for rammerne af en didaktisk modelleringsproces (Blomhøj & Jensen, 2007; Højgaard & Hansen, 2016), hvor mit udgangspunkt er en systematisk, forskningsbaseret udvikling af målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Inspireret af den matematiske modelleringsproces opereres med forskellige faser, hvor jeg med afsæt i et teoretisk plan nærmer mig en konkret praksis ved at foretage en række reflekterede valg. Som et støttende stillads for forskningsprocessen anvendes fortløbende forskningsspørgsmål til at bringe fremdrift i projektet (optræder med kursiv i artiklen). Gennem mit projekt forsøger jeg at stille skarpt på aspekter, der fremmer og udfordrer en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Projektet indledes ved at etablere forskellige teoretiske afgrænsninger af genstandsfeltet med afsæt i spørgsmålet:

Hvilke potentialer kan jeg på baggrund af fagdidaktiske analyser argumentere for, at der er ved at arbejde med målstyrede logikker i grundskolens matematikundervisning?

Ved at benytte begrebet *potentiale* søger jeg at accentuere mulige, men endnu ikke realiserede, handlinger. Disse handlinger relaterer sig til de målstyringspræmisser og logikker for undervisning, der er beskrevet i folkeskoleloven og Forenklede Fælles Mål for matematik. Begrundelsen for *fagdidaktiske analyser* baserer sig på min forståelse af fagdidaktik som en videnskabelig praksis, der søger at identificere, karakterisere og forstå fænomener og processer, der har indflydelse på og indgår i både en reel og en potentiel undervisning i matematikfaget og læring af matematik (Niss, 2015).

Det empiriske bidrag baserer sig på en forsøgsundervisning med én lærer og én klasse i grundskolen i en toårig periode. Det bevidste fokus på én klasse på mellemtrinnet gennem en længerevarende tidsperiode giver mulighed for et langvarigt feltarbejde med deltagende observation, hvor de komplekse undervisnings- og læreprocesser kan følges over tid. Inspireret af etnografiske tilgange (Borgnakke, 2013) giver det mig mulighed for at etablere andre

perspektiver på genstandsfeltet end eksempelvis Carlsen et al. (2016) og Skott og Kaas (2015). Med afsæt i Flyvbjerg (2010) vil jeg argumentere for, at forsøgsundervisningen udgør en atypisk/ekstrem case, da mit samarbejde med læreren skaber et usædvanligt udgangspunkt for planlægningen af undervisningen. Her har jeg eksempelvis i planlægningsarbejdet været garant for, at læreren kontinuerligt har forholdt sig didaktisk reflekterende til officielle målbeskrivelser samt arbejdet med at udvikle en bevidsthed om brug af mål i undervisningen. Det er indlysende, at de identificerede hindringer i projektet er partikulære og kontekstafhængige fremfor universelle, men tilgangen har muliggjort en omfattende undersøgelse, hvor mine data (fx klasserumsobservation, interview, planlægningssskabeloner, lærerens præsentationer, elevprodukter) frembringer en detaljeret forståelse af hindringer ved en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. I mine beskrivelser anvendes en analytisk generalisering, hvor mit fokus på hindringer skaber nogle resultater, der kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation (Brinkmann & Kvale, 2008; Roald & Køppe, 2008). Det virker i min optik rimeligt at antage, at mine resultater rummer en forsker- og læsergeneralisering, hvor en del matematiklærere nok vil opleve samme type af hindringer i forbindelse med at udvikle en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning.

Formelle rammer for læreres målarbejde i matematik

For at lave en afgrænsning er det relevant at forholde sig til et karakteristisk træk ved matematikundervisning i den danske grundskole. Flere forskningsprojekter har givet indblik i, at matematikfaget i folkeskolen ofte er et opgave- og aktivitetsstyret fag, hvor læremidlet har stor indvirkning på undervisningens indhold. Eksempelvis beskriver flere danske undersøgelser lærebogens dominerende rolle i matematikundervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012; Mogensén, 2011; Skott & Kaas, 2015). Denne tendens genfindes i internationale undersøgelser (Remillard, 2005). Når læreren benytter sig af en sådan tilgang til undervisning i et fag, kan lærerens forståelse af faget hurtigt udvikle sig til at blive en statisk størrelse, der ikke påvirkes af nye matematikdidaktiske elementer. Samtidig muliggør det en praksis, hvor matematiklæreren ikke behøver at reflektere over sammenhængen mellem officielle målbeskrivelser for matematikfaget og tilrettelæggelse af egen undervisning (Blomhøj & Højgaard, 2011). I forbindelse med matematiklæreres planlægningspraksis beskriver Skott og Kaas (2015), dels hvordan matematiklærerne ikke skelner mellem mål fra henholdsvis officielle beskri-



velser og lærebogsmaterialet, og dels hvordan de ikke fandt nogen af målene anvendelige. Derfor vil afsnittet beskrive en række elementer, der er med til at etablere de formelle rammer for læreres målarbejde i matematik.

Ofte anvendes begrebet læreplan til at beskrive, hvad der skal læres i et fag. En læreplan er dermed en bestemmelse af formål, mål og indhold for et fag. Porter og Smithson (2001) skelner mellem fire typer af læreplaner¹: den intenderede, den gennemførte, den evaluerede og den lærte læreplan. Den intenderede læreplan er de officielle beskrivelser af et fag (Forenklede Fælles Mål). Den gennemførte læreplan relaterer sig til, hvad der rent faktisk foregår i undervisningen. Hvad er det for et matematisk indhold, eleverne møder i undervisningen? Den lærte læreplan refererer til elevers læringsudbytte af undervisningen i matematik, der naturligvis kun kan identificeres i et mere begrænset omfang. Den evaluerede læreplan henviser til, hvordan man fra politisk side vælger at evaluere elevers læringsudbytte (Porter & Smithson, 2001). I det efterfølgende vil den analytiske skelnen mellem den intenderede læreplan og den evaluerede læreplan være med til at skabe opmærksomhedsfelter, der kan have afgørende indflydelse på den gennemførte og den lærte læreplan.

Forenklede Fælles Mål for matematik beskriver intentionerne med matematikundervisning i Danmark. Det er et politisk styringsredskab, der er fremstillet som en form for kompromistekst mellem forskellige tænkemåder (Lindhardt, 2016; Niss, 2016). Udgangspunktet for de aktuelle fags læreplaner i grundskolen har været *kvalifikationsrammen for livslang læring*, der anvender kategorierne viden, færdigheder og kompetencer (Undervisningsministeriet, 2010). I forbindelse med udarbejdelsen af Forenklede Fælles Mål i matematik har den ministerielt udpegede gruppe af fagdidaktikere stået over for den udfordring, at den kompetencebaserede systematik fra projektet *Kompetence og matematiklæring* (Niss & Jensen, 2002) allerede var blevet integreret med Fælles Mål 2009 (Undervisningsministeriet, 2009). Ifølge Niss og Jensen (2002) besidder en elev matematisk kompetence, når vedkommende har en indsigtfuld parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer, som rummer en bestemt slags matematisk udfordring. I masteren beskrives, at "Eleverne viser kompetence i konkrete situationer ved at bruge viden og færdigheder til at løse opgaver og reflektere over opgaveløsningen" ("Master for forenkling af Fælles Mål," 2013, s. 4). Her bliver potentialet til at handle

1 Jeg har valgt at oversætte begrebet "curriculum" til læreplan, da Porter og Smithsons beskrivelser relaterer sig til bestemmelse af formål, mål og indhold for et fag.

i ukendte og uforudsigelige matematiske situationer reduceret til at kunne bruge viden og færdigheder til at løse matematiske opgaver.

Læreplansgruppen i matematik har stået overfor en stor udfordring i forbindelse med at sammenkoble kompetencetænkningen fra KOM-projektet med kompetencetænkningen fra masterbeskrivelsen. I det følgende skitseres nogle af de modsatrettede elementer, læreplansgruppen har været nødt til at forholde sig til (Lindhardt, 2016). KOM-projektet identificerer otte matematiske kompetencer, der samlet udspænder begrebet matematisk kompetence. Det betones, at matematiske kompetencer både udvikles og udøves i omgangen med forskellige faglige stofområder. Rapporten undlader bevidst at fremkomme med en særlig udmøntning af hvilket fagligt stof, der skal relateres til en specifik kompetence. Det fremhæves, at det "er en sag, som kræver selvstændig stillingtagen" (Niss & Jensen, 2002, s. 82). I forbindelse med udvikling af kompetencetænkningen for matematikfaget beskriver Mogens Niss, at "Den vigtigste fare består i at forlade det sammenfattende og overordnede beskrivelsesniveau, for i stedet at gå i detaljer med udparcellering og selvstændiggørelse – atomisering – af kompetenceelementer" (Niss, 2001). Her betones det problematiske ved at fremkomme med enkle og præcise målbeskrivelser, som masteren lægger op til.

I udviklingen af Forenklede Fælles Mål er læreplansgruppen gået på kompromis med ensartethed på tværs af fagene ved at lade de fire kompetenceområder bestå af: *matematiske kompetencer, tal og algebra, geometri og måling, statistik og sandsynlighed*. Kompetencemålene til kompetenceområdet matematiske kompetencer giver indblik i, hvordan læseplansgruppen har efterstræbt at få kompetenceforståelsen fra KOM-projektet ind i de nye målbeskrivelser.

	Efter 3. klassetrin	Efter 6. klassetrin	Efter 9. klassetrin
Kompetencemål	Eleven kan handle hensigtsmæssigt i situationer med matematik	Eleven kan handle med overblik i sammensatte situationer med matematik	Eleven kan handle med dømmekraft i komplekse situationer med matematik

Figur 1 Kompetencemål for "matematiske kompetencer"

Desuden er inspirationen fra KOM-projektets matrixmodel tydelig, og der er en klar intention om, at de matematiske kompetencer skal relateres til de matematiske stofområder.

Model for planlægningen af undervisningsforløb i matematik.

	Hjælpenidder	Kommunikation	Repræsentation og symbolbehandling	Ræsonnement og tankegang	Modellering	Problembehandling
Tal og algebra						
Geometri og måling						
Statistik og sandsynlighed						

Figur 2 Matrixmodel for kobling af kompetencer og stofområder

Kompromisteksten skaber dog et meget diffust kompetencebegreb i Forenklede Fælles Mål for matematik (Lindhardt, 2016; Niss, 2016). Der opereres med fire kompetenceområder, hvoraf det ene er benævnt matematiske kompetencer, mens de tre andre områder er klassiske matematiske stofområder. Det bevirker, at matematiklærere selv skal forsøge at skabe en syntese for, hvad kompetenceorienteret matematikundervisning egentlig indebærer for eleverne, da de oprindelige kompetencer er omskrevet til færdigheds- og vidensmål.

Man kan hævde, at Forenklede Fælles Mål (FFM) for matematik tager matematiklærerens faglighed alvorligt og åbner for en nytænkning af en række didaktiske valg i forbindelse med at planlægge, gennemføre og evaluere matematikundervisningen. For at intentionerne med de forenklede mål kan blive opfyldt, er det centralt, at matematiklærere eksperimenterer med at få de to dimensioner til at interagere på en konstruktiv og naturlig måde. Niss (2016) argumenterer for, at mål potentielt har mulighed for at tydeliggøre matematiklærerens faglige og didaktiske formål med et undervisningsforløb. Mål kan dermed relateres til en tydeliggørelse af den didaktiske intentionalitet, som matematiklæreren går ind i klasserummet med. Jeg vil derfor argumentere for, at mål bør udgøre en af de bærende konstruktioner i matematiklæreres planlægningspraksis.

Niss betoner endvidere, at "anvendelsen af evalueringsmidler, som ikke matcher kernen i det, der skal evalueres, ender med at kompromittere denne

kerne" (Niss, 2016, s. 73). Når jeg analyserer den evaluerede læreplan for begynder- og mellemtrinnet i grundskolen, er der indikationer på noget sådant. I den evaluerede læreplan udgør standardiserede test en betydningsfuld rolle, da elevers præstationer i matematik sammenholdes med politiske krav om forbedringer i skolen. Det fremgår tydeligt af aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskolen: "Målene for elevernes faglige udvikling vil blive opgjort på baggrund af elevernes resultater i de nationale test" (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013, s. 23). Det er dog kun stofområderne tal og algebra, geometri og måling samt statistik og sandsynlighed, der indgår i testen. Ved at sammenholde den evaluerede læreplan med den intenderede læreplan er det iøjnefaldende, at den evaluerede læreplan ikke måler elevernes matematiske kompetenceudvikling. Der er altså en diskrepans mellem læreplansgruppens fastholdelse af betydningen af de matematiske kompetencer fra KOM-projektet, og hvad der værdsættes i evalueringen. Fra officiel side bliver den evaluerede læreplan udtryk for et simplificeret syn på matematikfaget.

Implementering af kompetencetænkningen fra den intenderede læreplan i en konkret undervisning er et meget ambitiøst projekt. Det stiller store krav til matematiklærerens faglighed, når vedkommende skal operationalisere tænkningen i en konkret undervisningssituation. En svensk undersøgelse af kompetenceorienteret matematikundervisning viser, at der er langt fra intentionerne i læreplanen om en kompetenceorienteret undervisning til den konkrete udmøntning i praksis. De svenske matematiklærere har generelt svært ved at forholde sig nuanceret til kompetencemålene (Boesen et al., 2014), samtidig har en forholdsvis stor del af lærerne kun en begrænset forståelse for de matematiske kompetencer (Bergqvist et al., 2010). Noget tilsvarende er observeret i Danmark (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006), hvilket Bent Lindhardt fra læreplansgruppen også giver udtryk for: "Når jeg kommer rundt i sådanne sammenhænge oplever jeg imidlertid ofte en noget stor afstand fra "at have hørt om" og så en indsigt som gør det muligt at operere med kompetencerne i den daglige undervisning" (Lindhardt, 2016). Det kommer også til udtryk i undersøgelserne fra Skott og Kaas (2015) samt Hodgson et al. (2010), hvor nationale mål ikke omformes, men bare skrives ind i undervisningsplanen. Der er indikationer på, at det er vanskeligt at formulere mål for kompetencerne.

Den analytiske skelnen mellem de forskellige læreplaner tydeliggør, at matematiklæreres eventuelle manglende forståelse for de matematiske kompetencer og et stort uddannelsespolitisk fokus på måling af elevers læringsudbytte kan skabe en situation, hvor flere matematiklærere orienterer sig mere mod



den evaluerede læreplan end den intenderede læreplan. For mange læreres vedkommende kommer den gennemførte undervisning altså til at bevæge sig i et krydsfelt mellem tydeligt målbare færdighedsmaal for de matematiske stofområder og mere brede kompetencemaal, der udfordrer elevernes matematiske handleberedskab.

Teoretiske indfaldsvinkler til begrebet læringsmaal

For at forstå begrebet læringsmaal har jeg valgt at fokusere på den amerikanske læreplansudvikling, hvor læringsmaal har været udførligt debatteret. Jeg vil i denne artikel udelukkende skitsere nogle elementer, som kan genfindes i den nuværende danske diskurs, om brugen af læringsmaal.

Fra begyndelse af det 20. århundrede skabes en *mål-middel-tænkning* inden for læreplansudviklingen i USA. Ralph Tyler (1977) og Robert Mager (1962) beskriver blandt andet, at overordnede indholdsområder skal transformeres gennem en proces, hvor mere almene målbeskrivelser omformuleres til klare og præcise termer for elevadfærd. Samtidig skal læringsmaal være styrende for valg af midler. Eksempelvis siger Mager, at fagene skal beskrives i specifikke og detaljerede målbeskrivelser, som eleverne tilgår i forskellig rækkefølge (Mager, 1962; 1968). Skolereformens introduktion af målstyret undervisning har tydelige markeringer af den tænkning.

”Målene skal formuleres, så de er tydelige for eleverne og styrende for læringsaktiviteterne. Det skal være tydeligt for eleverne, hvad de skal kunne vise, de kan undervejs i forløbet, og når forløbet er afsluttet, hvis målene skal være nået” (Undervisningsministeriet, 2014, s. 4).

Den danske udlægning af målstyret undervisning er blevet udsat for en del kritik i den aktuelle uddannelsespolitiske diskurs². Men allerede i samtiden kritiseredes den af eksempelvis Elliot Eisner (1967), som betone, at *mål-middeltænkningen* havde en tendens til at overvurdere, hvad man kunne formulere som observerbare adfærdsmaal. Han påpegede, at viden ikke burde begrænses til, hvad man kunne eksplicite i målbeskrivelser. Eisner er tilhænger af åbne, fleksible og retningsangivende målangivelser, hvor lærere får mulighed for at lade dem indgå på en kreativ og dynamisk

2 Se fx folkeskolen.dk

måde i deres organisering af undervisningen (Eisner, 1967). Derfor skelner Eisner også mellem instruktive og ekspressive mål, hvor instruktive mål entydigt beskriver en specifik adfærd, som en elev skal erhverve sig efter at have arbejdet med læringsaktiviteter. Ekspressive mål beskriver et uddannelsesmæssigt møde, hvor lærer og elever inviteres til at undersøge situationer, som de finder interessante (Eisner, 1969).

Som en del af min afdækning vælger jeg også at undersøge, hvad der eksisterer af empiriske forskningsresultater i forbindelse med brug af mål i matematikundervisningen. Gennem et systematisk review (Hansen, 2015) opnår jeg indsigt i en række forskningsbidrag om elevers intentioner og/eller begrundelser for at nå et mål. Her er identificeret to målkategorier: præstationsmål og mestringsmål. Når elever er orienteret mod præstationsmål, har de en større tendens til at anvende overfladiske læringsstrategier (Meece, Anderman, & Anderman, 2006) og er optaget af kortsigtede mål som at svare rigtig på spørgsmål og klare sig godt i test (Sullivan, Tobias, & McDonough, 2006). Endvidere foretrækker de individuelt opgavearbejde og er generelt mindre villige til at arbejde sammen med klassekammerater. Det gælder især, når kammeraten anses for værende på et andet fagligt niveau (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Elever med en præstationsorienteret tilgang har endvidere en præference for lette opgaver. De er optaget af at blive hurtigt færdigt med opgaverne i stedet for at reflektere over dem. De giver let op, undgår at søge hjælp og undlader at rette fejl og fejltagelser (Turner, Thorpe, & Meyer, 1998). Elever orienteret mod mestringsmål er mere vedholdende i forbindelse med at løse matematiske opgaver, samtidig har elever med en sådan tilgang også en større tendens til at anvende kognitive og metakognitive strategier (Wolters, 2004). Elever med en mestringsorienteret tilgang giver ikke op over for udfordrende opgaver. De er involveret i opgaveløsningen og søger opgaverelaterede informationer såvel som at få bekræftet, om de er på rette vej i løsningsprocessen (Newman & Schwager, 1995). Mit review giver indblik i, at elevers målorientering ikke er statiske størrelser, men udvikler sig over tid. Endvidere har konteksten indflydelse på elevers målorienteringer, hvor den samme elev i forskellige kontekster kan orientere sig mod henholdsvis præstations- og mestringsmål (Hansen, 2015).

Gennem afklaringen har jeg fået etableret forskellige perspektiver på mål samt dannet analytiske kategorier til at fortolke og forstå lærere og elevers handlinger i forbindelse med en målstyret undervisning. De foregå-



ende analyser tegner et komplekst billede af mål, som matematiklærere bør være bevidste om i forbindelse med at udvikle en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Hvor Hodgson et al. (2012) fremhæver måldrevet læring som en tilnærmelse til undervisning, er Niss (2016) optaget af en målstyret undervisning. Måldrevet læring knytter an til specifikke færdighedsmål, som efterfølgende kan vurderes som værende opnået (præstationsmål). Derimod relaterer målstyret undervisning sig til mere åbne, fleksible og retningsangivende målangivelser (Eisner, 1969), hvor læreren i overensstemmelse med folkeskolelovens §18, stk. 4 samarbejder med elever om "fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt." I forbindelse med at udvikle en målstyret undervisning beskriver et læringsmål, hvad eleven skal kunne i forhold til et fagligt indhold. Men læringsmålet behøver ikke at have en entydig præstationsorientering i forhold til et fagligt indhold, derimod kan læringsmålet være med til at skabe dialog i klasserummet om, hvad eleverne skal lære for at udvikle autonomi til at handle med deres "matematik". Herved vil den målstyrede undervisning rette sig mere mod den intenderede læreplan end den evaluerede læreplan.

Hypotetisk læringskurs – et redskab til matematiklærerens styring af undervisningen

De foregående abstrakte analyser skaber en række opmærksomhedsfelter i forbindelse med at udvikle en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. I mit projekt forpligter jeg mig på at oversætte de abstrakte analyser til en rammesætning af en konkret undervisningspraksis med afsæt i spørgsmålet

Hvilke planlægnings- og tilrettelæggelsesmæssige karakteristika, i forhold til måden en målstyret tilgang kan inddrages på i grundskolens matematikundervisning, kan jeg med afsæt i den teoretiske analyse udpege for værende centrale, hvis målet er at udvikle elevernes matematiske kompetencer?

I denne del af mit projekt har jeg udviklet forskellige didaktiske positioner, der kan bidrage til at svare på ovenstående spørgsmål. Det er ikke muligt at udfolde alle positioner i denne artikel, derfor vil der blive fokuseret på den position, der relaterer sig til lærerens arbejde med planlægning af undervisningen:

Undervisningen skal karakteriseres ved, at der udarbejdes en læringskurs for de enkelte forløb, hvor en hypotetisk sammenhæng mellem læringsmål, aktiviteter, læremidler og stilladserende elementer udgør pejlemærker for matematiklæreren i forhold til at styre mod målet.

I forbindelse med intentionen om at oversætte mine abstrakte analyser til en konkret praksis er jeg i første omgang udfordret af målstyringsbegrebet. Inspireret af diskussionerne fra den amerikanske læreplanstænkning finder jeg det centralt, at læringsmål skal være med til at rammesætte og orientere læreres tænkning om deres undervisning. Lærere skal udvikle en form for *didaktisk målbevidst målstyring*, hvor de er bevidste om forskellige typer af læringsmål, samt hvordan de er med til at skabe undervisnings- og læringsmæssige pejlinger for eleverne. Som tidligere beskrevet er en stor del af matematikundervisningen orienteret mod opgaver og aktiviteter. Derfor er der inden for matematikundervisningen også et uforløst potentiale i at arbejde systematisk med forbindelse mellem meningsbærende mål og konkret faglig praksis (Højgaard, 2013), hvor den aktivistiske tilgang i matematikundervisningen afløses af et større fokus på elevers læring.

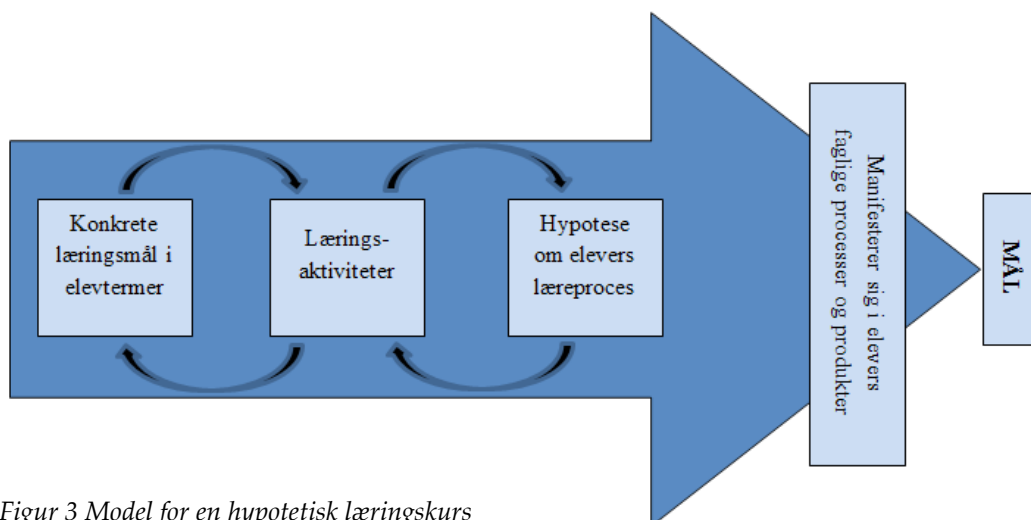
I den forbindelse inspireres jeg af Martin Simon (1995), der introducerer begrebet "learning trajectory". I dansk sammenhæng er termer som læringsbaner, læringsstier og læringsveje blevet anvendt i indkredsningen af "trajectory"-begrebet (Progression i de naturvidenskabelige fag, 2014). Jeg har dog valgt at oversætte begrebet til læringskurs i et forsøg på at imødegå en ide om, at matematisk læring kan beskrives på en forudsigelig, sekventiel måde, der metaforisk relaterer sig til en vej (Empson, 2011). Den hypotetiske læringskurs beskriver et refleksivt forhold mellem læringsmål, læringsaktiviteter og overvejelser vedrørende de tankegange og læreprocesser, som eleverne måske vil engagere sig i (Simon, 1995). Det eneste, læreren kan være sikker på i en undervisningssituation, er, at de forskellige aktiviteter aldrig vil fungere på lige præcis den måde, læreren har forestillet sig. Derfor skal planer også revideres, når læreren får mere indsigt i elevernes tænkning gennem interaktionen i klasserummet. Den hypotetiske læringskurs dannes af tre komponenter:

- Læringsmål, der definerer retningen (Simon, 1995).
- Læringsaktiviteter (Simon & Tzur, 2004).

- Den hypotetiske læreproces. Antagelse omkring, hvordan elevers tænkning og forståelser vil udvikle sig i undervisningssituationen (Simon, 2006).

Lærerens opgave bliver at simplificere en kompleks undervisningskontekst ved at foretage nogle valg, vel vidende at valgene måske ikke virker efter hensigten i den konkrete undervisningssituation. Simon introducerer en didaktisk model for sin tænkning, som jeg har modificeret en lille smule i figur 3.

Modellen er en forenkling af en række komplekse sammenhænge, men jeg ser en styrke i at anvende en model, som kan "holdes i hovedet" af læreren i forbindelse med planlægning og undervisning. Ved at fokusere på en hypotetisk sammenhæng mellem læringsmål, aktiviteter og elevers læreproces etableres en argumentationskæde fra det overordnede fagformål over de specifikke fagmål til den konkrete undervisningssituation. I min optik er der netop her tale om en didaktisk målbevidst målstyring, hvor læreren er interesseret i at finde ud af, hvilke mål elevers læringskurs retter sig mod ("rektangleret" ved pilens hoved viser elevernes indflydelse på kursen). "Mål" ved pilens spids fremhæver, at når matematiklærerens opstillede læringsmål møder eleverne i undervisningen, kan der foregå en dynamisk udvikling af læringsmålene. Det er et forsøg på at inkorporere fordringen fra folkeskoleloven om, at eleverne skal indgå i dialog med læreren om at etablere og fastlægge mål.



Figur 3 Model for en hypotetisk læringskurs

I en kompetenceorienteret matematikundervisning vil vi have elever til at udvikle en form for autonomi, så de kan handle hensigtsmæssigt i matematikholdige situationer. Læringskursen fremhæver betydningen af at have mål. Jo bedre matematiklæreren kender eleverne, det matematiske indhold og de didaktiske præmisser, desto lettere bliver det at sætte en relevant kurs for elevers rejse mod målet.

Metaforisk relaterer Simon (1995) ovenstående til en verdensomsejling. Inspireret af den indledende undervisningssekvens om at nå i mål i et maratonløb har jeg valgt at benytte metaforen orienteringsløb. Ved et orienteringsløb planlægger læreren en rute, der kan føre eleverne frem mod målet. Læreren indsætter en række poster (opgaver), eleverne skal omkring. Det kræver indsigt i en række faktorer at kunne planlægge ruten. Når eleverne begynder orienteringsløbet, vil deres ruter mod målet være meget forskellige. Hvis man tænker på et orienteringsløb i en skov, vil eksempelvis fysiske forhindringer som væltede træer eller sumpede områder føre til omveje. Ved at lade poster være lærerudpegede pejlemærker, hvor læreren på forhånd har gjort sig overvejelser omkring postens betydning i forhold til det centrale læringsmål, kan vedkommende vurdere om eleverne er på rette kurs, eller om de bevæger sig i en anden retning end mod det oprindelige læringsmål. Samtidig vil læreren kunne etablere differentierede benspænd ved at vurdere, om eleverne skal omkring forskellige poster. Det vil sige, at orienteringsløbet kontinuerligt ændres som konsekvens af de betingelser, der opstår. Elevernes omveje manifesterer sig fagligt, socialt og emotionelt, hvilket læreren skal kunne reagere på ved at tilføje nye poster, fjerne eksisterende poster og lade eleverne få mulighed for at samle kræfter (bruge mere tid) ved en post. Mens læreren har planlagt en hypotetisk læringskurs, vil elevernes læringskurs afspejle deres orientering mod forskellige mål i deres læreproces. Derfor er det også vigtigt, at eleverne bliver bevidste om de forskellige posters betydning for at nå målet.

Med den hypotetiske læringskurs har jeg fundet en didaktisk model, hvor målstyring relaterer sig til lærerens didaktiske intentionalitet, samtidig med at modellen baserer sig på en præmis om, at enhver undervisningssituation er en form for eksperiment, hvor alle aktører har indflydelse på eksperimentet. Det virker derfor oplagt at lade de teoretiske konstruktioner møde en konkret undervisningspraksis.



Forsøgsundervisning

Denne del af forskningsprocessen styres af følgende forskningsspørgsmål:

Hvad er karakteren af de forhindringer, der i en bestemt kontekst opstår, når matematiklærere forsøger at realisere en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning med afsæt i de udpegede centrale planlægnings- og tilrettelæggelsesmæssige karakteristika?

Som beskrevet fokuseres på én lærer og én klasse i grundskolen i forbindelse med forsøgsundervisning i en toårig periode. Lige inden sommerferien i 2014 etableres kontakten med en interesseret lærer (Tine Rohden Mikkelsen) ved Stepping Friskole. En friskole giver mulighed for at fokusere på den intenderede læreplan, da skolen ikke er underlagt den evaluerede læreplan. Forsøgsundervisningen omhandler cirka 220 lektioner i 5.-6. klasse, hvor jeg har observeret cirka 100 lektioner. Læreren og jeg etablerer et "rollebevidst partnerskab" (Blomhøj & Jensen, 2007; Wagner, 1997), hvor læreren er en ligeværdig aktør, der har afgørende indflydelse på planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. Samarbejdet tager afsæt i en tænkning om, at læreren og forskeren skaber og agerer ud fra to forskellige typer af viden. Læreren anvender og udvikler sin egen praksisteori (Handal & Lauvås, 2006), mens forskeren anvender og udvikler en videnskabelig viden. Selvom vi er fælles om at planlægge undervisningen, er det tydeligt, at vi tilhører to forskellige praksisfællesskaber med overlappende interesser, men asymmetriske behov (Goos, 2014). Indlejret i det rollebevidste partnerskab er en respekt for lærerens professionelle viden, hvor hun gennem samarbejdet kommer til at træffe valg på baggrund af didaktisk reflektive samtaler. Her udgør den hypotetiske læringskurs blandt andet et fælles repertoire i forbindelse med meningsforhandlingerne (Goos, 2014).

Hindring af eksemplarisk karakter

Lad os vende tilbage til den indledende fortælling fra femte klasse. Undervisningssekvensen viser en situation, hvor matematiklæreren indleder med at operationalisere intentionen om læringsmålstyring i en konkret klassekontekst. Sekvensen giver indblik i, at mål er et komplekst begreb for eleverne at forholde sig til, og eleverne viser divergerende forståelser for

målbegrebet. I det efterfølgende vil jeg beskrive en række af de hindringer samt opmærksomhedsfelter, som er observeret i en konkret klasserumskontekst. Beskrivelserne vil blive relateret til to kompetencemål med tilhørende færdigheds- og vidensmål for matematik på mellemtrinnet (se figur 4).

Matematisk kompetence	Problembehandling	
Eleven kan handle med overblik i sammensatte situationer med matematik	Eleven kan anvende forskellige strategier til matematisk problemløsning	Eleven har viden om forskellige strategier til matematisk problemløsning, herunder med digitale værktøjer
Tal og algebra	Regnestrategier	
Eleven kan anvende rationale tal og variable i beskrivelser og beregninger	Eleven kan udføre beregninger med procent, herunder med digitale værktøjer	Eleven har viden om strategier til beregninger med procent

Figur 4 Målbeskrivelser fra Forenklede Fælles Mål

Målstyring som en ritualiseret handling

Et centralt aspekt i forsøgsundervisningen er, at læreren introducerer eleverne for læringsmål i elevtermer. I løbet af det første halve år observeres gentagne gange en form for ritualiseret tilgang til målstyret undervisning. Betegnelsen "ritualiseret handling" er valgt fremfor "rutineret handling", da det relaterer sig til bevæggrunden for handlingen. Både rutine og ritual kan forstås som handlinger, der vanemæssigt gentages i samme form. Hvor rutiner ofte er dagligdagsaktiviteter uden refleksion, kan ritualer anskues som værende en kulturel, meningsfuld praksis, der relaterer sig til et bevidst formål. Læreren *gør* målstyret undervisning! Der er altså stor overensstemmelse mellem den intenderede læreplan og den gennemførte læreplan. Matematiklæreren introducerer eleverne for synlige læringsmål, dog uden at eleverne får mulighed for at forholde sig til dem. Her bliver de synlige målformuleringer et ritual i sig selv, der ikke relateres til elevernes læreproces. Endvidere observerer jeg nogle gange en overflod af målformuleringer (se figur 5, hvor nogle mål relaterer sig til målbeskrivelser i figur 4).

Et interessant element i den sammenhæng er, at læreren skaber et didaktisk begreb "mål-snak" som et udtryk for klasserumspraksissen med at italesætte mål over for eleverne. Som antydnet giver mine observationer indblik

i, at læreren på forskellige tidspunkter forfalder til en form for instrumentalisme i forbindelse med målarbejdet.

Jamen jeg synes jo at...at det er blevet sådan lidt statisk, at man har det, at vi har det bare med, og så nævner man mål, og så tænker de egentlig ikke mere over det [...]altså jeg synes da, vi startede med at indføre det [...] fra sommerferien og herhen, der synes jeg, det gik super godt, og jeg synes, de begyndte virkelig og forholde sig til de her mål. Så er det ligesom om, vi træder vande nu (Lærerinterview).

I udgangspunktet gør læreren egentlig bare, hvad vi gennem planlægningssamtaler har drøftet skal være centralt i undervisningen. Mine observationer og interviews får mig til at reflektere over målstyret matematikundervisning. De indledende analyser indikerer, at tilgangen ikke er konstruktiv i forhold til, hvad der bør karakterisere målstyret undervisning. Empirien fremkommer med en tydelig indikation af, at synlige læringsmål i klasserummet i sig selv ikke gør noget. Der er her identificeret en nærliggende risiko for, at ritualiseret målstyret undervisning afkobler en central dimension ved målstyret matematikundervisning, nemlig lærerens evne til at være didaktisk reflekteret. Faren for ritualiseret målstyring er en relevant pointe at gøre opmærksom på som en hindring for mange matematiklærere, der forsøger at praktisere en målstyret matematikundervisning. I et interview beskriver læreren, hvordan operationalisering af mål i undervisningen har udviklet sig:



Mål

- * Du kan fortælle, hvad procent betyder
- * Du kan angive procent af en størrelse
- * Du kan genkende og skrive tegnet for procent
- * Du kan omregne decimaltal og angive procent
- * Du kan forklare, hvad hyppighed er
- * Du kan forklare, hvad frekvens er

Figur 5 Skærbillede fra lærerens præsentation

Men der var jeg mere bevidst om, at der var nogen af ordene, der var markeret i hvert mål, som vi så gik ind og talte om. Hvad betyder det her ord helt præcist? Sådan så målet egentlig blev mere, at de vidste, hvad det

indebar. Og der synes jeg, at der er jeg måske gået over til, at det bliver lidt for overfladisk, at det bliver bare vist, det bliver læst op, og vi får måske lige snakket om det, og så i opsamlingen følger vi lidt op på det, men æh...jeg tænker, at det måske mangler noget der også (Lærerinterview).

Didaktisk målbevidst målstyring

Det langvarige undersøgelsesdesign muliggør cykliske processer, hvor der er tid og plads til at nå frem til delerkendelser, der kan forfølges i feltarbejdet. Med baggrund i observationerne fastholdes idéen om, at der skal være tydelighed om læringsmål i undervisning. Vi revurderer dog, hvad det egentlig vil sige at være tydelig i klasserummet. De cykliske processer gør det muligt at tage lærerens didaktiske tænkning om målstyring op og forsøge at afritualisere den gennem forskellige tiltag. I didaktiske refleksive samtaler med læreren vender vi tilbage til, hvad ambitionen med synlige læringsmål i klassen egentlig er. I den skitserede form med den ritualiserede "mål-snak" er der ingen tvivl om, at lærerens egen orkestrering af undervisningen er målstyret.

Men jeg synes, at det der overblik vi har over... når vi får lavet de der forløb og får lavet målene og lavet aktiviteterne og får skrevet [...]hvad der kan være tegn på læring, og hvad er det undersøgende og sådan noget. Jeg synes, man har et rigtig godt fundament, når man starter (Lærerinterview).

Udfordringen er dog at få eleverne til at arbejde aktivt med at forstå og forholde sig til læringsmålene. Vi bliver enige om at eksperimentere med forskellige tilgange til ambitionen om at bruge læringsmål. Her overvejes, hvornår det er centralt, at eleverne møder et læringsmål, og under hvilke omstændigheder det giver mening, at eleverne ikke ser en målformulering. I udviklingen af en *didaktisk målbevidst målstyring* hos læreren bliver et centralt omdrejningspunkt didaktiske refleksioner over, hvornår eleverne skal møde synlige læringsmål. I forbindelse med afritualiseringen bliver det tydeligt, at de synlige læringsmål har været med til at orientere lærerens tænkning om undervisningens indhold i en travl hverdag, hvor hun uden pause går fra en undervisningskontekst til en anden:

Jeg oplevede egentlig, da jeg sad derhjemme og planlagde lidt, at jeg selv glemte dem en lille bitte smule. Og så tænkte jeg, Nej dem



skal jeg lige have skrevet op i min Keynote. Og så skrev jeg dem egentlig op, så jeg hver gang – dem viste jeg så ikke til børnene – lige havde dem for øje, når jeg planlagde. Så jeg ikke hurtigt kom tilbage til det gamle (Lærerinterview).

De matematiske kompetencers forskellige karakteristika giver os en idé til at eksperimentere med elevernes tænkning om deres læring. Her vurderes, at eksempelvis symbolbehandlingskompetence og hjælpemiddelkompetence meningsfuldt kan iscenesættes med designede opgaver, hvor eleverne gennem opgaverne kan identificere læringsintentionerne. Med afsæt i ovenstående målformuleringer om digitale værktøjer behøver eleverne ikke at møde et instruktivt læringsmål som, "Du kan opstille en hyppighedstabel i Numbers", hvis opgaverne netop omhandler at opstille en sådan tabel i et regneark. Her retter opgaverne i sig selv elevernes opmærksomhed mod læringsintentionen. Noget tilsvarende er ofte ikke tilfældet ved modellerings- og problembehandlingskompetencen, der fordrer en mere tydelig formidling af intentionerne med at udvikle disse kompetencer. I forbindelse med problembehandlingskompetencen udvikles mere instruktive målformuleringer som, "du kan gennemføre en systematisk undersøgelse, når du løser et problem", til mere ekspressive målformuleringer som, "du kan beskrive, hvad der kendetegner en god problemløser". Begrebet "god problemløser" etableres i det uddannelsesmæssige møde mellem lærer og elever og er med til at rette elevernes læringsintention mod centrale karakteristika ved kompetencen. Modsat beskrivelserne fra Skott og Kaas (2015) bliver målformuleringen en væsentlig del af lærerens planlægning, hvor den er med til at skabe en undervisningsmæssig retning (Carlsen et al., 2016).

Udvikling af elevers forståelser af mål

Et centralt element i forsøgsundervisningen er, at eleverne kan forholde sig til synlige målformuleringer. Men som den indledende undervisningssekvens giver indblik i, har eleverne divergerende opfattelser af, hvad der kendetegner mål. I selve situationen beskriver nogle elever også, at mål relaterer sig til, "*noget man gerne vil opnå*" og at "*lære det som man har sat sig for*". I løbet af forsøgsundervisningen sker der dog et skifte, hvor eleverne begynder at relatere deres forståelser for mål til undervisnings- og læringssituationer. Eleverne har dog stadigvæk forskellige målforståelser. Nogle elever relaterer mål til aktiviteterne i matematikundervisningen. At lave opgaver bliver et mål i sig selv for en del elever, eller som en elev beskriver i en plenumsamtale:

Opgaverne, der er et mål, at vi skal nå alle dem, vi har fået for, eller dem vi skal lave. Det er et mål og nå alle dem.

I samme plenumsamtale fremkommer andre elever med følgende formuleringer:

Vi får et mål i starten af timen. Så skal vi lære det gennem matematik, hvad hedder det nu, undervisningen. Så har vi swift [lyd] nået det.

For eksempel nu er vi begyndt på det her, og så måske hvis vi har det i fire uger eller sådan noget, så når de fire uger er gået, så skal vi gerne have opnået det mål. Så altså vi startede med at sætte mål om at lære det der, og så når vi er færdige, så skal vi gerne have opnået det.

Der er altså identificeret en målforståelse hos nogle elever, der hviler på en form for aktivitetsmål. For nogle elever er målet at nå at lave aktiviteten, mens andre relaterer mål til, hvad de skal lære. Aktivitetsmål relaterer sig til en form for præstationsorientering, hvor eleverne opnår succes ved at lave opgaverne uden at reflektere over, hvad de lærer. Det kan pege tilbage på den opgaveorienterede kultur, som matematikundervisningen er præget af. Det er en hæmmende faktor i en målstyret undervisning, at nogle elever har problemer med at forholde sig til deres egen læring.

Der indgår en række proceselementer ved at formulere og anvende læringsmål i undervisningen. Først skal læreren overveje, hvad der er centralt, og hvordan det formuleres i elevtermer. Herefter skal eleverne kunne afkode den intentionalitet, der er indlejret i læringsmålene. Der er altså flere steder, hvor der kan opstå problematiske situationer, når eleverne via målene skal reflektere over deres læring. I forbindelse med en observation fra det første forløb fortæller Tine eleverne, at de skal lave en smiley indikerende "*kan, kan næsten, kan ikke*" på en liste med forskellige læringsmål.

Ved et bord sidder to piger, Lise og Pia. De er meget usikre på, hvad de skal gøre. På et tidspunkt læser Pia op: "Tegne en trekant ved brug af vinkelmåler, når du kender tre forskellige oplysninger. Hvad mener hun med det?"

Lise svarer: "Jeg ved det ikke. Jeg sætter bare en smiley, så laver jeg, når jeg ikke fatter det, så laver jeg sådan en streg."



Lise viser det for Pia ved at tegne en smiley på bordet og udbryder: "Jeg fatter det ikke" (Klasserumsobservation).

Mine observationer indikerer, at når elever har svært ved at forstå en målformulering, begynder de at anvende forskellige afværgestrategier eksempelvis ved at markere, at de har opnået målet, selvom de ikke kan forstå formuleringen.

Ja, jeg ved ikke helt. Nogen...jeg har sat JA ved nogen, og jeg ved ikke helt, om jeg har det sådan, det er kun sådan lidt, jeg skal bare have det forklaret først, tror jeg (Elevgruppeinterview).

Mine data giver indblik i, at der er centrale matematiske elementer, som det er problematisk at beskrive i læringsmål i elevtermer. Noget lignende konkluderer Skott og Kaas (2015). I forbindelse med planlægning af undervisningen skal læreren altså både overveje, om der er tale om et centralt indholdselement, samt om det kan beskrives på en meningsfuld måde som et læringsmål. I den forbindelse er der tydelige indikationer på, at en del elever har vanskeligheder ved at afkode de læringsmål, der relaterer sig til de matematiske kompetencer. Med afsæt i eksemplet fra før viser flere observationer, at eleverne har svært ved at forklare, hvad der kendetegner en systematisk undersøgelse. Det fører som ovenfor beskrevet til målformuleringen om "den gode problemløser", hvor eleverne i flere observationer giver udtryk for, at "de skal huske og være gode problemløser". Det er et centralt opmærksomhedsfelt for enhver matematiklærer at få dannet ekspressive målformuleringer i det uddannelsesmæssige møde, da det ellers kan føre til en ubevidst fokusering på instruktive målformuleringer relateret til de matematiske stofområder. De instruktive målformuleringer er også mere enkle at observere for matematiklæreren i forbindelse med observationer af elevernes læringsudbytte (den lærte læreplan). Eksempelvis er det lettere at observere, om eleverne kan lave en hyppighedstabel i et regneark, end om de er blevet gode problemløser. En alvorlig hæmmende faktor for den kompetenceorienterede matematikundervisning vil være, at de synlige målformuleringer implicit fører til en mere færdighedsorienteret tilgang, hvor der udelukkende fokuseres på de matematiske stofområder.

Intentionen med den indledende undervisningssekvens er at tydeliggøre, at elever har meget forskellige opfattelser af mål i undervisningen. Hvor nogle elever giver udtryk for, at "det ryger ind af det ene øre og ud af det andet"

(*Elevgruppeinterview*), forklarer andre elever, at det får dem til at reflektere over deres egen læreproces. Som to elever beskriver det i et gruppeinterview:

E₁: Jeg kan godt tænke nogle gange, jeg har ikke opnået målet i dag. Eller jeg kan også godt tænke, jeg har i hvert fald opnået målet i dag.

I: Hvordan kan man vide, at man har opnået målet? Det er rigtig interessant, synes jeg.

E₁: Det kan man vide, fordi det er, man føler, man har lavet meget, og man har arbejdet godt.

E₂: Og man føler, at man ved, hvad det er...

E₁: ... man snakker om (*Elevgruppeinterview*).

Diskussion

Gennem mit projekt forsøger jeg at stille skarpt på aspekter, der fremmer og udfordrer en målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. Ved at anvende begreberne den intenderede, den gennemførte, den evaluerede og den lærte læreplan som perspektiver på målstyret undervisning etableres en række opmærksomhedsfelter. Hvor Skott og Kaas (2015) beskriver, at lærerne ikke har et behov for eksempelvis at konkretisere målene fra den intenderede læreplan, giver læreren i mit projekt udtryk for, at målene er med til at orientere hendes tænkning om undervisningen. Der er tydelige indikationer på, at det er en meningsfuld didaktisk aktivitet for læreren at fokusere på mål i forbindelse med et specifikt matematisk indholdsområde (den gennemførte læreplan). Som beskrevet tilkendegiver læreren, at hun "*synes, man har et rigtig godt fundament, når man starter.*" Hodgson et al. (2012) konkluderer, at måldrevet læring kan være en tilnærmelse til undervisning, men påpeger samtidig risikoen for en negativ fragmentering af læringsarbejdet. Carlsen et al. (2016) beskriver, at målstyring for den fagligt usikre lærer kan være et nyttigt stillads. I forhold til matematikfaget viser mine analyser dog, at det fordrer et stort fagligt overskud at operationalisere koblingen mellem fagligt stof og matematisk kompetence. Derved kan den usikre lærer komme til at stå i en situation, hvor styringen relaterer sig til instruktive målbeskrivelser i forhold til fragmenterede dele af stofområderne, hvor eleverne ikke får mulighed for at udvikle matematisk kompetence til at handle hensigtsmæssigt i situationer, som rummer en matematisk udfordring.



Mine resultater viser, at der er en nærliggende risiko for, at matematiklæreren *gør* målstyret undervisning med afsæt i instruktive færdighedsorienterede mål (se fx figur 5). Derved kan matematikundervisningen blive reduceret til små forløb med nøje beskrevne færdighedsmål, der har en stærk relation til den evaluerede læreplan og udvikling af en præstationsorienteret kultur i klasserummet. Med begrebet ritualiseret målstyring henvises til en form for målstyring, hvor matematiklæreren dels i udgangspunktet indfrier forventningerne fra Undervisningsministeriet om at bedrive målstyret undervisning, dels afmonterer sin egen didaktiske refleksion over målenes betydning for undervisningen og elevernes læring. Undersøgelsens langstrakte design skaber en situation, hvor matematiklæreren løbende afkræves refleksion over betydningen af forskellige typer af mål i undervisningen. Undersøgelsen kunne reelt være afsluttet efter tre måneder, hvor dataene gav tydelige indikationer på en ritualiseret form for målstyring. Dog tillader den didaktiske modelleringsproces, at der arbejdes med iterative processer, hvorfor den ritualiserede tilgang blev udfordret i forsøget på at udvikle en bevidsthed om måls betydning for at skabe en rettethed i undervisningen. Synlige læringsmål kan være med til at understøtte det. Dog vil det være forkert at slutte, at synlige læringsmål automatisk bibringer undervisningen en rettethed. Mine empiriske resultater giver indblik i, at det ikke er en naturlig følgeslutning.

De matematiske kompetencer rummer en ambitiøs forandring af matematikundervisning. Mit forskningsprojekt giver indblik i, at det tager tid for matematiklæreren at opnå en fortrolighed med kompetencerne, så hun kan operere med dem på reflekteret vis i sin praksis. Hensigten med artiklen har blandt andet været at beskrive én lærers arbejde med forståelse af og indførelse af målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning. De beskrevne resultater i artiklen åbner for en begrundet interesse for, om matematiklærerens til tider usikre anvendelse af læringsmål er et mere generelt fænomen. Det bevidste metodiske valg med at fokusere på hindringer skaber opmærksomhedsfelter for matematiklærere, lærerstuderende og læreruddannere, der forhåbentlig kan stimulere til refleksion over den tænkning og de styringsmekanismer, der aktuelt dominerer såvel læreruddannelsen som lærerprofessionen i forbindelse med udvikling af målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning.

Referencer

- Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. (2013). Hentet fra: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Bergqvist, E., Bergqvist, T., Boesen, J., Helenius, O., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2010). *Matematikutbildningens mål och undervisningens ändamålsenlighet*. Grundskolan våren 2009.
- Blomhøj, M., & Højgaard, T. (2011). Hvad er meningen? Didaktisk klasseledelse i matematik via form eller indhold. I: Schmidt, M.-C.S. (Ed.), *Klasseledelse og fag – at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg* (s. 143-163). Dafolo.
- Blomhøj, M., & Jensen, T.H. (2007). SOS-projektet - didaktisk modellering af et sammenhængsproblem. *MONA*(3), 25-53.
- Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *Journal of Mathematical Behavior*(33), 72-87.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen - mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). *InterView Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, D., Tamborg, A., & Hansen, R. (2016). *Læreres målforståelser*. Læremiddel.dk. Hentet fra: <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/forskningsprojekter/1%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser/rapporter-og-bilag/1%C3%A6reres-m%C3%A5lforst%C3%A5elser>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2006). *Matematik på grundskolens mellemtrin - Skolernes arbejde med at udvikle elevernes matematikkompetencer*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.
- Eisner, E.W. (1967). Educational objectives: help or hindrance? *School Rev.*, 75(3), 250-260.
- Eisner, E.W. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. I Popham, W.J., Eisner, E.W., Sullivan, H. & Bruneau, W. (Eds.), *Instructional Objectives* (s. 1-18). Chicago, IL: McNally & Co.
- Empson, S.B. (2011). On the idea of learning trajectories: Promises and pitfalls. *The Mathematics Enthusiast*, 8(3), 571-596.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Goos, M. (2014). Researcher–teacher relationships and models for teaching development in mathematics education. *ZDM*, 46(2), 189-200.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Vejledning og praksisteori*. Århus: Forlaget Klim.
- Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik: hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*(1), 7-23.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom *Nordlandsforskning, NF-rapport*.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport *Nordlandsforskning, NF-rapport* (Vol. 4).
- Højgaard, T. (2013). Kompetencemål, faghæfte og fokuseret matematikundervisning. I: Andersen, M.W. & Weng, P. (Eds.), *Håndbog om matematik i grundskolen* (s. 34-47): Dansk Psykologisk Forlag.
- Højgaard, T., & Hansen, R. (2016). *Didactical Modelling*. Paper presented at the ICME 13 – International Congress on Mathematical Education, Hamburg.
- Lindhardt, B. (2016). Hvilke kompetencer? Hentet fra <http://www.folkeskolen.dk/581910/hvilke-kompetencer>

- Mager, R.F. (1962). *Målsætning i undervisningen*. Gyldendal.
- Mager, R.F. (1968). *Bevar elevens interesse for Deres fag*. Gyldendal.
- Master for forenkling af Fælles Mål. (2013). Hentet fra: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Praecisering-og-forenkling-af-Faelles-Maal/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Faelles%20Maal/130923%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.ashx>
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.M. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*(57), 487-503.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for What, for Whom, under What Circumstances, and at What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Misfeldt, M. (2016). *Digitalt Understøttede Læringsmål: Udviklingsprojekt med demonstrations-skoleforsøg vedr. it i folkeskolen* (Slutrapport): Aalborg Universitet.
- Mogensen, A. (2011). *Point-driven mathematics teaching: studying and intervening in Danish classrooms*. PhD dissertation. Roskilde: Roskilde University, IMFUFA.
- Newman, R.S., & Schwager, M.T. (1995). Students' help seeking during problem solving: Effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32(2), 352-376.
- Niss, M. (2001). Kompetencebegrebet i beskrivelsen af matematik som undervisningsfag. *Matematik*(3).
- Niss, M. (2015). *Hovedlinjer i den historiske udvikling af matematikkens didaktik*. Præsenteret ved Matematikvejlederkonference, Odense.
- Niss, M. (2016). Målstyret matematikundervisning?! *MONA*(1), 69-73.
- Niss, M., & Jensen, T.H. (2002). Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark: Undervisningsministeriet.
- Porter, A.C., & Smithson, J.L. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators*. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania. Graduate School of Education. Hentet fra: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=cpre_researchreports
- Progression i de naturvidenskabelige fag. (2014). Hentet fra: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Rapport%20Progression%20i%20naturvidenskab%20Marts%202014.pdf>
- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Roald, T., & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29(1), 14.
- Simon, M.A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for research in mathematics education*, 114-145.
- Simon, M.A. (2006). Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical thinking and learning*, 8(4), 359-371.
- Simon, M.A., & Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical thinking and learning*, 6(2), 91-104.
- Skott, C.K., & Kaas, T. (2015). Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning. *MONA*(4).
- Sullivan, P., Tobias, S., & McDonough, A. (2006). Perhaps the Decision of Some Students Not to Engage in Learning Mathematics in School Is Deliberate. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 81-99.
- Turner, J.C., Thorpe, P.K., & Meyer, D.K. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758-771.

- Tyler, R. (1977). *Undervisningsplanlægning*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Matematik*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2010). *Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring*: Undervisningsministeriet i samarbejde med Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Økonomi- og Erhvervsministeriet og Kulturministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen*. Vejledning.
- Wagner, J. (1997). The Unavoidable Intervention of Educational Research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner Cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

Frakobling af formål og indhold

– en kritisk diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) kompetencemålsbeskrivelse med danskfaget som eksempel

Benny Bang Carlsen, lektor, ph.d., Læreruddannelsen VIA UC. beba@via.dk

Resumé

Formålet med artiklen er at undersøge kompetencemålstænkningen (LU13) uddannelsespolitiske diskurs som helhed med danskfaget som eksempel belyst eksemplarisk gennem et dokumentstudie af kompetencemålsbeskrivelserne i dansk. Det foreliggende dokumentstudie rejser således spørgsmålet om sammenhængsforståelsen i danskfaget i LU13 med baggrund i Biggs & Tang (2011) og Ulriksens (2014) teori om 'constructive alignment'. Undersøgelsens fokus er rettet mod en kritisk diskursanalyse af kompetencemålsbeskrivelserne i danskfaget. Undersøgelsen forsøger at besvare spørgsmålet: fungerer kompetencemålsbeskrivelserne i dansk kommunikativt sammenhængende og hensigtsmæssigt i forhold til deres intendede modtagere? Teoretisk knyttes der an til en sammentænkning af Millers (1984) diskursorienterede genreteori og Gees kritiske diskursteori (2011) som forskningsperspektiv og rammesætning for de efterfølgende analyser. På det operationelle metodiske og begrebsanalytiske niveau arbejdes der med henvisning til Tøgebys (2014) pragmatiske tilgang. På baggrund af diskursanalysen konkluderes det, at kompetencemålsbeskrivelserne for danskfaget fremstår fragmenteret uden argumentation og præcise henvisninger til fagets stofområder.

Nøgleord

Kritisk diskursanalyse, diskurs- og genreteori, dokumentstudie, 'constructive alignment', tekstlingvistik, kompetencemålstyring i læreruddannelsen.

Artikel inden for tema. Fagfællebedømt

Indledning

Der er i stigende grad opstået et behov for en afklaring og oplysning om de grundlæggende præmisser for etableringen af den nye læreruddannelse. Mange forståelser og opfattelser fortaber sig i et virvar af konkurrerende

instanser, som beslutter og organiserer uddannelsen fra mange forskellige, ofte ikke koordinerede fora. Der er ikke blot opstået et behov for en klarere rammesætning af uddannelsen. Der er også behov for at skabe en sammenhængsforståelse af denne uddannelseskonstruktion. Formålet overordnet set med artiklen er at belyse kompetencemåltænkningens problematiske uddannelsespolitiske diskurs som helhed med danskfaget som eksempel belyst gennem et dokumentstudie af kompetencemålbeskrivelserne for faget. Jeg vil præcisere sammenhængsforståelsen med henvisning til professor Lars Ulriksens idealtypiske afgrænsning. Ifølge Ulriksen (2014) og Biggs & Tang (2011) skal der være overensstemmelse – ‘constructive alignment’ – mellem tre forhold:

“Uddannelsens mål, den undervisning, de studerende møder, og den evaluering - bedømmelsesform, de bliver vurderet med”
(Ulriksen, 2014, s. 41).

Ulriksen påpeger ligeledes, at det er vigtigt, at de studerende oplever en indre faglig sammenhæng (2014 s. 35), dvs., at de enkelte undervisningselementer ikke fremtræder som løsrevet fra fagets indhold og vidensstruktur. Ulriksens påstand vil jeg blandt andet forsøge at underbygge gennem min analyse.

I den foreliggende undersøgelse vil jeg gennemføre en kritisk diskursanalyse af kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget. Begrebet diskursanalyse (Gee, 2011, s. 8) forstås her som studier af sprog i brug. Og ved kritisk diskursanalyse (Gee, 2011, s. 9) udvides den sproglige analyse til at omfatte en interesse i at adressere de analyserede problemer i en samfundsmæssig og uddannelsespolitisk kontekst gennem en intervention fra forskerens side (Gee, 2011 jf. også artiklens sidste afsnit). Teoretisk knyttes der an til en sammentænkning af Millers (1984) diskursorienterede genre teori og Gees kritiske diskursteori (2011) som forskningsperspektiv og rammesætning for analysen. På det operationelle metodiske og begrebsanalytiske niveau arbejdes der med henvisning til Tøgebys (2014) og Bachtins (1986) pragmatiske tilgang og iagttagelse af sproglige ytringers betydning på det syntaktiske og semantiske niveau i analysen af kompetencemålsteksterne. Den nærmere forbindelse mellem teori og metode vil blive uddybet i det teoretiske afsnit. Mine undersøgelsesspørgsmål lyder således: Hvordan kommunikerer den nye læreruddannelsestænkning – her eksemplificeret gennem kompetencemålbeskrivelserne i dansk til dens brugere, in casu de studerende og

underviserne m.fl.? Og i forlængelse heraf formuleret i et samlet dansklærerperspektiv: hvilke implikationer og konsekvenser har implementeringen af et kompetencemålstyret danskfag for en sammenhængende forståelse af fagets indhold og dannelsesperspektiv? I artiklen argumenterer jeg for, at det ikke er hensigtsmæssigt endside uddannelsesmæssigt holdbart at frakoble fagenes indhold fra deres formål gennem en kompetencemålstyret tilgang. Min tilgang er inspireret af diskussioner i mødesteder for de nationale faggrupper og ledernetværket i den forstand, at mine diskursanalytiske betragtninger om kompetencemålstænkningen i danskfaget principielt også angår alle de beskrevne fagområder i bekendtgørelsen (dens bilag), som rækker videre end en danskfaglig kontekst. Der er tale om en række fælles internationale tendenser inden for kompetencemålstænkningen og dens outputstyringsmekanismer, som er kritisable (jf. næste afsnit).

Internationalisering af læreruddannelsen – baggrund og diskurs

Som det er sket både i Storbritannien, USA og andre lande, synes kravene om mobilitet, fleksibilitet, kompetencemålstyring at underordne internationalisering en neoliberal diskurs om kompetenceudvikling og accountability med henvisning til en styrkelse af den moderne konkurrencestat. Forestillingen om 'competences for a competitive society' gøres til en hegemonisk diskurs inden for læreruddannelsen og andre dele af de videregående uddannelser (jf. Dorf, Kelly, Hohmann, & Pratt, 2013, s8).

I 2012 blev den danske læreruddannelse fra 2006 evalueret. Der blev lavet en evalueringsrapport, som anbefalede en ny reform af læreruddannelsen med fokus på internationaliseringstilpasning. I rapporten stilles der krav om en reformeret uddannelse, hvor der foretages "et skift fra indholdsmålstyring til kompetencemålstyring". I rapporten anbefales det ligeledes, at læreruddannelsens fag skal nedbrydes i korte fagmoduler, som skal reguleres efter kompetencemålstyringsparametre (jf. Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2012, s. 20).

Flere internationale uddannelsesforskere har udtrykt deres bekymring for udviklingen i denne internationale uddannelsesdiskurs. Fx påpeger forskere som Biesta (2010) og Young (2010) generelt det problematiske i at gå fra centrale videns- og fagmål til kompetencemål. Desuden sker der en afprofessionalisering af traditionelle akademiske discipliner som pædagogik, psykologi, didaktik, som erstattes af en 'paraplykategori' betegnet "basale

lærerkompetencer” (Dorf et al., 2013, s. 16). I forlængelse af disse bekymringer kritiserer Dorf et al. (2013) kompetencemåltænkningen i den nye læreruddannelse, idet de mener, at kompetencemåltænkningen lægger op til en fragmenteret viden og i værste fald forhindrer en ”higher order competences of reflection” (Dorf et al. 2013:17).

De nye uddannelsesreformer får også konsekvenser for lærernes professionsudøvelse. Fx bliver lærerrollen ifølge Ball (2003, s. 217-218) genfortalt i nye narrativer, hvor den ’refleksive og uafhængigt tænkende lærer’ erstattes med den ’teknisk kompetente lærer’. Denne forandring af lærerrollen kan også iagttages på dansk grund, i og med indførelsen af den ’læringsmålstyrede undervisning’ har resulteret i oprettelsen af digitale læringsplatforme, som lærerne opfordres til at bruge i deres undervisningspraksis. Biesta (2010) sammenfatter denne nye uddannelseskultur i begrebet ’rationel pædagogik’, som først og fremmest motiveres af økonomiske interesser og tilskyndelser, i hvilken målbarhed, standarder, kompetencemålstyring og test spiller en væsentlig rolle.

I det følgende vil fokus være rettet mod et dokumentstudie af kompetencemålenes matrice i dansk dels gennem en diskursteoretisk rammesætning, dels en diskursanalytisk undersøgelse af kompetencemålsteksterne med dansk som eksempel forstået som en særegen sproghandlingsgenre.

Teoretisk rammesætning af genre – og diskursbegrebet

Min teoretiske rammesætning af genre- og diskursbegrebet bygger på Miller (1984), Gee (1989; 2011), Bitzer (1980), Collin (2012) og Togeby (2003, 2014). Jeg har udvalgt disse teoretikere til det foreliggende dokumentstudie, fordi deres teoretiske bidrag på forskellig vis tilbyder et relevant forskningsperspektiv på min analyse. Jeg er således ikke primært optaget af at diskutere forskellige diskursteoretiske positioneringer i et større forskningsperspektiv, men mere optaget af at finde forskningsmæssige vinkler og perspektiver, som kan illustrere og rammesætte mine diskursanalytiske pointer i analysen af kompetencemålbeskrivelserne. Inden jeg redegør for de enkelte teoretikers bidrag til min diskursanalyse, er det hensigtsmæssigt nærmere at eksplicite de forskellige operationelle niveauer i forhold til teori og metode. Det er vigtigt ikke at blande de teoretiske rammesætningsfaktorer sammen med den begrebsanalytiske (pragmatisk metodologi) omsætning i de konkrete analyser. Min anvendelse af Gees diskursteori afspejler de refleksionselementer, som Gee anskuer i et makro- og mikroperspektiv, jf. hans diskur-



steori med stort 'D' og lille 'd'. Hans diskursteori med stort 'D' (jf. senere) omfatter et ideologisk, holdningsmæssigt kritisk niveau (værdier, vurderinger mv.), hvorimod hans tilgang på det lille 'd'-niveau peger direkte ind i det sproglige og begrebsanalytiske felt, som jeg uddyber ved hjælp af Togeby's pragmatiske begrebsapparat, som fremstilles i næste afsnit. Millers retoriske genrebegreb er relevant for min analytiske rammesætning, fordi hun opererer med et retorisk handlebegreb i forhold til afsender- og modtagersiden. Modtagerne er her de studerende og underviserne i læreruddannelsen. Og spørgsmålet, som jeg undersøger, er så: kan de studerende handle adækvat (i deres studium) i forhold til den 'sproglige bekendtgørelsesgenre' (som også er en studieordningstekst)? Formuleret på en anden måde: passer genres retoriske talehandlinger som en "nøgle i en lås" - jf. Togeby's metafor (Togeby, 2014, s. 11)? Jeg har også brug for at sammentænke det teoretiske og metodiske niveau som rammesætning for min analyse, fordi de tre hovedteoretikere i min diskursanalyse bidrager – både hver især og samlet (jf. også Collins syntese af diskurserne) – til at underbygge de politiske aspekter, her læreruddannelsestænkningens (LU13) særlige institutionelle diskurs, retoriske sprogbehandlingsgenrer og læringsideologi. Derfor ender min analyse også op med at give forslag til ændringer og en mulig intervention (jf. Gees interventionsbegreb, 2014) på baggrund af den diskursteoretiske og analytiske tilgang. Pointen er, at diskursteorien både indbefatter et metaniveau (et genreteoretisk, ideologisk og samfundsmæssigt niveau) og et mere operationelt metodisk, pragmatisk sprogvidenskabeligt niveau (jf. næste afsnit om den begrebsanalytiske rammesætning). Jeg vil nu gennemgå de valgte teoretikere enkeltvis.

Mit teoretiske og metodologiske udgangspunkt er Ross Collins (2012) tilgang til sammentænkningen af diskursbegrebet og genrebegrebet, som ses som indbyrdes konstitutive begreber i diskursanalysen. Collin rammesætter tænkningen på følgende måde:

"Thus, I focused my attention on how these theories construe the relationships between language, situation, and identity, and I looked for points where their arguments converged. Examining the points of convergence, I considered how rhetorical theories of genre and Gee's Discourse theory might be brought together in a framework for studying literate practice" (Collin, 2012, s. 78).

Collins erklærede interesse i at syntetisere de retoriske teorier med Gees diskursteori danner inspiration for min tilgang, fordi jeg mener, at genrebegrebet ikke er tilstrækkeligt tydeliggjort i Gees diskursteori. Collin udvikler ikke hermed en ny diskursteori, men bidrager til at udvide perspektivet for min analytiske interesse. Jeg bidrager således heller ikke selv til en gennemgribende ny forståelse af genre- og diskursbegrebet, men min tilgang til selve genstandsfeltet er ny i den forstand, at der ikke tidligere på dansk grund er udarbejdet analyser, som sammentænker genre- og diskursbegrebet som grundlag og perspektiv for analyse af bekendtgørelsestekster helt ned i den enkelte retoriske tekst- og talehandlings observation. I et nordisk perspektiv har professor Sigmund Ongstad (1996, 2007) givet nogle bud på bekendtgørelsestekster som sproghandlingsgenre, ligesom lektor Keld Skovmand (2016) har leveret tekstanalyser af de nye forenklede Fælles Mål, men uden et tilstrækkeligt elaboreret sprogligt-teoretisk gehalt udover en hermeneutisk fortolkningspraksis.

Jeg vil nu gennemgå de centrale aspekter af Gees diskursteori . Hans diskursteori er meget omfattende, idet han ikke blot knytter an til en sproglig diskursanalyse. Hans teoretiske tilgang bygger også på en forståelse af begreber som værdier, holdninger, overbevisninger, vurderinger. Dertil kunne tilføjes ekstrasproglige tegn som gestik, mimik, blik, kropslige positioner. Gee skelner mellem diskurser med et stort "D" og diskurser med et lille "d":

"At any moment we are using language we must say or write the right thing in the right way while playing the right social role and (appearing) to hold the right values, beliefs, and attitudes. Thus, what is important is not language, and surely not grammar, but (saying)-doing-being-believing combinations. The combinations I call "Discourse", with a capital "D" ("discourse" with a little "d", to me, means connected stretches of language that make sense, so "discourse" is part of "Discourse". Discourses are ways of being in the world; they are forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes and social identities as well as gestures, glances, body positions and clothes" (Gee, 1989, s. 7).

Før jeg forsøger at mediere Gees og Millers tilgang, vil jeg kort gennemgå de centrale aspekter af Carolyn Millers genre teori fra 1984, som hedder "Genre As Social Action". Millers genre teori har efterhånden opnået klassikersta-



tus i den internationale genreforskning, og hendes teori øver stadigvæk stor indflydelse på den moderne genrediskurs ikke mindst i et nordisk perspektiv (Berge, 2006; Ongstad, 1996 m.fl.). Centralt i Millers genreteori er et fokus på de retoriske sproghandlingers rolle for individets mulighed for at agere hensigtsmæssigt gennem sociale handlinger. Det er ikke diskursens indhold som sådan, som er i centrum for Millers begreb, men hvorledes genre kan repræsentere de typificerede retoriske sproghandlinger i diskursen. Som handling henter genren mening fra den konkrete situation, fra den sociale kontekst, som situationen opstår i. Situationskonteksten er således vigtig for den talendes genrebrug og dens retoriske formål. Her bygger Miller sin genreforståelse på Bitzers begreb (Bitzer, 1980) om det påtrængende problem (exigence). At forstå et påtrængende problem indebærer at have et motiv for brugen af en bestemt genre, som kan lokaliseres i den sociale verden. Fx, hvilket retorisk formål tjener kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget? Motivet afspejler en løsning på det påtrængende problem om at optimere lærerstudiet og de lærerstuderendes faglighed og professionskompetence. Der ligger her et uddannelsesmæssigt styringsimperativ til grund for at udarbejde kompetencebeskrivelserne i en normativ genreklædning og kontekst, som gentager tidligere dokumenter i beskrivelsen af uddannelsens curriculum. Gentagelsesbegrebet er vigtigt, fordi det på forhånd definerer genren og dens næsten autoritative juridiske binding (bekendtgørelsestekst). 'Genrens lov' kan ikke diskuteres, da den er afsendt som en departemental 'ordre'. Som modtagere indstiller vi automatisk vores perception af genren som noget indiskutabelt. Diskursen og genren konstituerer på denne måde en tilpasning af form og indhold til de motiver og hensigter, som ligger til grund for den offentlige instans (Undervisningsministeriet) forvaltning af uddannelsen. Således er genrebegrebet ifølge Miller i sidste instans samfundskonstitueret. Det spejler de kommunikative strukturer i samfundet, som fx forvaltes gennem de lokale (UC'ers) institutioners magtstrukturer. I den optik tilbyder genren regler og sproglige ressourcer i forhold til afsender- og modtagerroller, hvor de retoriske talehandlinger foregiver at besvare uddannelsens behov og svar på påtrængende uddannelsespolitiske forhold og interesser, men vi kan ikke finde "nøglerne, der passer til låsen". (jf. Tøgebys metafor samt mine tidligere betragtninger om kompetencemålstyringens internationale forankring). Således refererer Millers forståelse af genrebegrebet til en konventionel diskurskategori baseret på en typificering af retoriske handlinger:

“Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose” (Miller, 1984, s. 163).

Med teoretisk inspiration fra professor Ross Collin har jeg forsøgt at reflektere over den tætte forbindelse mellem Millers genrebegreb (diskursbegreb) og Gees diskursbegreb som afsæt for min analyse af kompetencemålbeskrivelserne i danskfaget. Der er i høj grad tale om et reciprokt forhold, idet genre som et socialt motiveret retorisk (jf. også Bitzer ovenfor – hvem handler med hvilket motiv i hvilken genre) handlingsbegreb kan understøtte og supplere Gees diskursteori med stort ”D” og lille ”d”. Samtidig vil jeg i det følgende afsnit med henvisning til Togeby’s pragmatiske begrebsanalytiske tilgang forsøge at konkretisere de diskursteoretiske betragtninger og begreber nærmere. Collin forsøger at sammenfatte disse reciproke perspektiver i de to teorier på følgende måde:

“Reciprocally, to build a certain kind of situation, pursue a certain kind of motive, and enact a certain kind of “what”, one must perform as a certain kind of “who”. In this way, we see, genres motivate and situate Discursive performances, and Discourses animate genres” (Collin, 2012, s. 89).

Overvejelser over de begrebsanalytiske redskaber for diskursanalysen af kompetencemålbeskrivelserne

Metodisk knyttes der som anført før an til Togeby’s pragmatiske begrebsanalytiske redskaber.

Det fremgår forhåbentligt klart, at mine *mine* teoretiske overvejelser som antydnet ovenfor også til en vis grad er bundet op på mine metodologiske overvejelser omkring de særlige talegenrer (sproghandlinger), som udgør min konkrete analysetilgang. I diskursanalysen er der ikke tale om en egentlig videnskabelig metode (Gee, 2011, s. 11), men snarere tale om at anvende bestemte sproglige redskaber og strategier for den sproglige undersøgelse. Diskursanalysen følger således ikke en bestemt ’algoritmisk procedure’ (Gee 2011, s. 11) – eller er afledt af et regelsæt, som man kan følge i en lineær progression skridt for skridt.



Metodisk knyttes der som anført før an til Togeby's pragmatiske begrebsanalytiske redskaber. Min tilgang er også inspireret af Bachtins teori (1986) om talehandling som genre. Bachtins teori går et spadestik dybere end Millers retoriske tilgang. Ifølge Bachtin er enhver ytring udtryk for en bestemt talegenre, og indenfor forskellige former for sprogbrug udvikler der sig forskellige typer af ytringer. Professor Ole Togeby (2014) præciserer Bachtins ytringsbegreb, idet han sondrer mellem sproglige ytringer som talehandlinger og teksthandlinger:

”Sproglige ytringer inddeles i talehandlinger der består i ytringen af en sætning, og teksthandlinger der består i ytringen af flere sammenhængende sætninger” (Togeby, 2014, s. 300).

I diskursanalysen reflekteres over de retoriske sproghandlinger i en sprogligt situeret kontekst ledsaget af nogle specifikke ytringer, som igen bygger på sproghandlingernes inddelinger i forskellige fremstillingsformer og genrer. De retoriske talehandlinger i bekendtgørelsestekstens kompetencemålbekrivelser fungerer i realiteten som udtryk for repræsentationelle, regulative og konstative talehandlinger (Searle, 1969). Ifølge Togeby (2014, s. 276-280) signalerer fremstillingsformerne, hvilke tale- og skrivepositioner afsenderen forsøger at etablere ved sin retoriske handling. Eksempler på fremstillingsformer er fx: argumentation, dokumentation, evaluering, forklaring, fortolkning, kommentar, rapport, redegørelse, referat m.m. Fremstillingsformer er et resultat af en række valg af sproglig form, som afsenderen foretager, når han skaber sin tekst fx:

1. Valg af konnektionsrelationer mellem sætningernes udsagn
2. Typen af information
3. Måden at henvise til emner på
4. Typer om omsagn (fx verber, prædikater)
5. Udsigelsesforhold fx: påstande, bekræftende og benægtende udsagn (min sammenfatning af Togeby, 2014, s. 125-128).

I kompetencemålbekrivelserne kan der udskilles to karakteristiske fremstillingsformer: den ekspositoriske og den normative. I den ekspositoriske fremstillingsform positionerer afsenderen (ministeriets/ledernetværkets arbejdsgruppe) sig som den vidende part og videregiver relevant information (som regel konstative meddelelser) til modtageren. I den normative fremstillingsform positionerer afsenderen sig som den styrende i et sags- og

styringsforhold (Togeby, 2014). I den følgende diskursanalyse er der fokus på den normative fremstillingsform. Formuleret på en anden måde: hvordan kommunikerer den nye læreruddannelsestænkning – her eksemplificeret gennem kompetencemålbeskrivelserne – sig til dens brugere, in casu de studerende og underviserne m.fl.?

I det følgende arbejder jeg dels med de forskellige sproglige ytringers karakteristika, dels rammesætter jeg min analyse gennem en række tekstlingvistiske analysebegreber.

Diskursanalyse af kompetencemålbeskrivelserne i dansk

Min tilgang til de følgende analyser af kompetencemålbeskrivelserne kan overordnet formuleres på følgende måde: formidlingsbevægelsen mellem de særligt danskfaglige og almene emner og begreber forbliver usammenhængende og syntetisk i de opremsede færdigheds- og vidensmål; det resulterer i, at målene frakobles en nærmere sammenhængende (argumenteret) forståelse for fagets formål og indhold. Og det resulterer endelig i følgende sproghandlingstræk i kompetencemålbeskrivelsen som helhed, som her sammenfattes i fire punkter som opsamling på analysen:

- (1) Den er kohærenssvag (Togeby, 2003), dvs., der er manglende forbindelser (afsnit) mellem de forskellige kompetencemål, færdigheds- og vidensmål. De fremstår alle som 'tekststykker og ytringer' isoleret fra hinanden, selvom der måske godt kunne tænkes en vis sammenhæng (jf. nærværende analyse, s. 13-14). Teksten fremstår uden en præcis kontekstualisering i forhold til dens afsender- og modtagerforhold. Hvis det er studerende, som er målgruppen for disse kodede meddelelsesformer, så fungerer kommunikationen ikke.
- (2) Den er kohæSIONSSVAG (Togeby, 2003), dvs. der eksisterer kun to neksusforbindelser mellem alle færdigheds- og vidensmålene. Manglende konneksionsforbindelser ud over den sideordnede additive kobling 'og', som sammenbinder umage begreber og elementer uden kategorial stringens (jf. nærværende analyse s. 14). Der anvendes to verbalformer/omsagn 'kan' og 'har' til at kitte færdigheds- og vidensmålene sammen.
- (3) Den indeholder syntetisk argumentation (Togeby, 2003), dvs., alle kompetenceelementerne fremstilles stykkevist og delt uden argumentation. Teksten er ekstrem kommunikationssvag, idet den ikke



indeholder mere end en neksusforbindelse, som skal holde alle de fragmenterede udsagn/ytringer sammen (jf. analysen generelt).

- (4) Der er tale om manglende inferens mellem de mange korte udsagn (nogle gange reduceret til et enkelt ord/ytring uden reference). Der består en kløft mellem talehandlingens ytring og det, der er usagt. Sproget er konstativt, referenceløst og deiktisk. (jf. analysen generelt) ("Den studerende kan...).

For det første kommunikerer teksten ikke til sin potentielle modtager. Den fremstår indforstået og uigennemsigtig. Det er en kode, som de studerende skal dechiffrere. Fx bruger man det øverste taksonominiveau 'kritisk vurdere' som en indikator på, at analyse og fortolkning foregives at være iboende til stede i vurderingsbegrebet. Vurderingsbegrebet bruges heller ikke konsekvent (jf. senere). I øvrigt kan man sætte spørgsmålstejn ved 'vurderingsbegrebet' som det absolut højeste niveau på taksonomiskalaen. Hvad med syntetiseringsbegrebet, og jeg vil også hævde, at analysebegrebet udgør en markant betegnelse for vurderingen af afhandlinger o.l. I hvert fald er det påfaldende problematisk, at bekendtgørelsens kompetencebeskrivelser fremstår som kodede meddelelsesformer, som de studerende ingen chancer har for at afkode, medmindre de møder en underviser, som har styr på taksonomibegrebet i dets mange varianter.

Et andet kohærensproblem er prioriteringen af færdigheds mål før vidensmål (jf. den reviderede bekendtgørelse fra 2015). For det første forekommer det ejendommeligt, at færdighedsmålene residerer over vidensmålene. Et eksempel: hvordan i al verden vil man kunne udarbejde en sproglig analyse af en elevtekst uden på forhånd at være blevet undervist i funktionel grammatik og tekstlingvistik? Viden og kunnen er hinandens forudsætninger. De indgår i et dialektisk forhold med vidensaspektet som overordnet figur. At fremhæve kunnen på bekostning af viden afspejler et kompetencebegreb (Ulriksen, 2014, s. 98), som primært er orienteret mod den studerendes handlingsparathed og forvaltning af viden – sekundært mod en viden forstået i en epistemologisk fagspecifik sammenhæng. I denne tænkning frakobles danskfagets indhold dets formålsbestemmelse uden en nærmere forståelse for fagets kontekstualisering.

Bekendtgørelsestekstens kunstige opdeling i færdigheds- og vidensmål konstituerer et besynderligt kognitivt perspektiv på læring. Går man ind i de enkelte beskrivelser af færdigheds- og vidensmål, så åbenbarer der sig et uendeligt felt for gentagelser. Otte færdigheds- og vidensmål skal opfyldes

inden for danskfaget for hvert af de fire kompetenceområder for 1.-6. klassetrin og 4.-10. klassetrin. Der eksisterer ingen forbindelse eller sammenbinding mellem de oplyste færdigheds- og vidensmål. De fremstår alle uden kohærens og retningsangivelse, isolerede og defineret uden formål og uden argumentation. Dertil kunne føjes et utal af kategorisammenblandinger.

Jeg vil nu give en eksemplarisk analyse af kompetenceområde 2 for 4.-10. klassetrin: Fortsat læsning og skrivning omhandler undervisning i læsning og viden om læseprocesser i den faglige undervisning.

Kompetencemål: Den studerende kan anvende viden om udfordringer og potentialer for fortsat differentieret læse- og skriveudvikling i en heterogen elevgruppe på baggrund af aktuell, forskningsbaseret viden om læsning og skrivning (bekendtgørelsestekstens bilag, 2015).

Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om
begrundet gennemføre læringsmålstyret undervisning i literacy	literacy-didaktik og fagdidaktisk forskning inden for fortsat læsning og skrivning
anvende teorier om literacy	literacy
vurdere læseforståelsesproblematikker, elever møder, når de læser tekster fra forskellige genrer og tidsaldre med henblik på fremadrettet vejledning	læseforståelse
vurdere elevers forskellige skrivestrategier i forbindelse med skrivning i forskellige genrer og kontekster med henblik på fremadrettet vejledning	skrivestrategier
planlægge og gennemføre undervisning i at analysere argumentation i forskellige teksttyper og medier	argumentationsanalyse og kildekritik
anvende resultater af test og andre evalueringsformer med henblik på at understøtte den enkelte elevs danskfaglige udvikling og	test og evaluering
forberede elever til folkeskolens afgangsprøve i dansk	folkeskolens afgangsprøve i dansk

Jeg har her valgt ét af de fire kompetenceområder indenfor 4.-10. klassetrin med dertilhørende otte færdigheds- og vidensmål for hvert kompetenceområde som konkret analyseeksempel. Jeg vil nu undersøge hvilke tekst- og



talehandlinger, der lader sig observere i læsningen af teksten. Først bemærker vi en ændring i forhold til 2013-bekendtgørelsen, idet den reviderede bekendtgørelse 2015 har fået tilføjet læringsmålstyret undervisning med henblik på at harmonisere forholdet mellem læreruddannelsens kompetencemål og folkeskolens i et 1-1-forhold helt uformidlet og uden nogen nærmere substantiel argumentation fra Undervisningsministeriets side. Det er dybt problematisk at indføre læringsmålstyret undervisning i læreruddannelsen, blot fordi tænkningen skal matche folkeskolens. Fx har lektor Keld Skovmand (2016) undersøgt det læringsmålstyrede paradigme internationalt og nationalt, men har ikke gjort nogen fund. Tilsyneladende findes der ikke i den eksisterende forskning belæg for at anvende læringsmålstyret undervisning som et centralt pædagogisk – ja eneste rationale – redskab i lærernes undervisning. Imidlertid synes der affødt af dette forårs heftige debatter (bl.a. affødt af Skovmands bog) på Folkeskolen.dk at være tegn på en opblødning af begrebet til fordel for det mere 'neutrale' begreb målorienteret undervisning.

I teksten er der både tale om en inkorporering af teksthandlinger og talehandlinger. Under færdighedsmålene tilstræbes det generelt at arbejde med teksthandlinger, der består af ytringer af flere sammenhængende sætninger fx "vurdere læseforståelsesproblematikker, elever møder, når de læser tekster fra forskellige genrer og tidsaldre med henblik på en fremadrettet vejledning". Derimod er vidensmålet reduceret til en enkelt talehandlingsytring "læseforståelse". Hvis jeg gennemgående kigger på alle de fire kompetenceområder for 1.-6. klassetrin og 4.-10. klassetrin, så er det tydeligt, at afsenderen af teksten føler sig mere forpligtet på at uddybe beskrivelsen af færdighedsmålene fremfor vidensmålene. Jeg kan ikke umiddelbart følge forklaringslogikken bagved denne prioritering. Det er også muligt, at den er tilfældig. Jeg har fx behov for at vide mere om den enkelte ytring "viden om læseforståelse". Hvad betyder det? Refereres der indirekte til den studerendes almene forståelse af læsning, som befinder sig på et relativt lavt taksonominiveau. Eller ligger det implicit i termen, at man skal være i besiddelse af en forskningsmæssig viden om læseforståelse? Hvis det sidste skulle være tilfældet, så skulle der henvises til viden om metakognitive læseprocesser på et forskningsmæssigt grundlag. Som læsere tilbydes vi ikke en nærmere afklaring af forståelsesbegrebet! Hvis jeg fokuserer på færdighedsmålet som teksthandling, tilbydes læseren en retningsangivelse og interesse for færdighedsmålet og proaktiv feedback/vejledning. Men hvad betyder ordet "vurdere" i denne sammenhæng. Refereres der her til det højeste taksono-

miniveau i Blooms taksonomimodel? Eller opererer kompetencebeskrivelserne med flere taksonomiforståelser, som ikke er clearet af med hinanden, for under kompetenceområde 3 og 4 (4.-10. klassetrin) står der nu "kritisk vurdere danskdidaktiske designprocesser og produkter" (kompetenceområde 3), og under kompetenceområde 4 står der to gange "kritisk vurdere tekster i et genre- og medieteoretisk perspektiv"... Teksterne fremstår uden kategorial egalitet og mere eller mindre tilfældige i deres valg af indforståede referencer, for de positionerer sig netop som indforståede og ikke-ekspliterede tekst- og talehandlinger. Det vanskeliggør i høj grad afkodningen af tekst- og talehandlingerne for den intenderede modtager.

I den foreliggende beskrivelse skal "den studerende..." Bemærk den deiktiske henvendelsesform. Der er tale om en studerende i bestemt form ikke studerende som sådan. Måske er det et forsøg på at give teksten mere autoritet. Men den studerende skal også kunne "anvende teorier om literacy" i færdighedsmålet og i vidensmålet have viden om "literacy". Beskrivelsen inddrager her to talehandlinger, som i sagens natur er meget korte meddelelser samlet i et begreb, som ikke uddybes nærmere. Det er meget uklart fagligt set, hvordan man skal forstå begrebet literacy. Henvises der fx (indforstået igen) til UNESCO's definition fra 2007 eller fx til Gunther Kress' (1993) overvejelser i "Learning to Write". Eftersom der er tale om et meget uspecificeret begreb, kunne afsenderen vel have skrevet, at den studerende skulle have en forskningsbaseret viden om begrebet, som tillige, når der nu er tale om fortsat læsning, jo også omfatter viden om "media literacy" og "digital literacy" (Carlsen, 2014, s. 73). Et andet problem i denne sammenhæng er fraværet af begrebet "literacy" i kompetenceområde 2 om læsning og læseundervisning" for 1.-6. klassetrin. Her står der ikke noget om "literacy"! Det virker besynderligt, da literacy-begrebet er meget omtalt indenfor faget og forskningen. Skal de studerende ikke møde literacy-begrebet indenfor 1.-6. klassetrin?

Hvis man kort vender tilbage til ovennævnte tekst igen, så præsenterer beskrivelsen af vidensmålet -"den studerende har viden om literacy-didaktik og fagdidaktisk forskning for fortsat læsning og skrivning" en ejendommelig additiv kobling mellem de to talehandlinger. Didaktik handler om forholdet mellem teori og praksis - "literacy-didaktik", og hvad er forskellen mellem dette begreb og fagdidaktisk forskning i netop læsning og skrivning? Det er en kompliceret og uklar faglig meddelelse. Størrelserne er i hvert fald ikke kongruente, og de sideordnede konneksioner er hverken sprogligt eller semantisk koordinerede. Færdigheds- og vidensmål nr. 6 virker også rodet



og usammenhængende i forhold til den anvendte terminologi. Færdigheds-målet: "den studerende kan planlægge og gennemføre undervisning i at analysere argumentation i forskellige teksttyper og medier". For det første gentages ordene 'planlægge og gennemføre' fra beskrivelsen af kompetenceområdet overordnet set. For det andet skifter talehandlingen terminologi, idet der nu opereres med 'teksttyper og medier', som står som kontrast til tekstbehandlingsbeskrivelserne ovenfor, hvor der er tale om 'genrer og kontekster'. Det er uklart, hvorfor denne indforståede skelnen dukker op. Og begrebet medier er lige netop så bredt, at det i princippet kan omfatte hele fagets genstandsfelt.

Jeg vil kort supplere min analyse ved at inddrage et par eksempler fra kompetenceområde 4 (4.-10. klassetrin), som omhandler Tekster, tekstundervisning og tekstformidling. Om vidensmål hedder det: "Den studerende har viden om tekster, genrer og medier".

Her kommunikerer teksten på flere niveauer i en sideordnet opstilling, som skal prætere en vis kongruens mellem de tre kategorier. Imidlertid er de ikke enslydende på et kategorialt niveau. Tekster refererer til et genstandsfelt inden for faget. Genrer refererer til en klassificering og afgrænsning af generiske forhold omkring tekster. Og medier refererer igen til genstandsfeltet nu i en udvidet betydning, som i princippet omfatter hele fagets kontekstuelle rammesætning. I det hele taget er danskfaget her beskrevet i dets fulde omfang gennem bare ét vidensmål. Og hvad vil det egentlig sige, "at den studerende har viden om tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv"? Udsagnet giver ikke mening i en danskfaglig sammenhæng. Viden om tekstanalyse i generel forstand er i princippet i orden, men tekstreception kalder på en bestemt tekstteoretisk metodologi, som igen henviser til receptionsæstetik, receptionspsykologi, kognitiv receptionsforskning. Og dannelse har overhovedet ikke noget at gøre med tekstanalytiske overvejelser, medmindre man anvender romantiske organiske analyser af tekster. Her er udløbsdatoen vistnok overskredet for længst. Der kan heller ikke etableres en konsistent sammenhæng mellem prøvebestemmelsen for faget og kompetencemålenes færdigheds- og vidensmål, som er alt for brede og inkonsistente som vurderingsgrundlag for den enkelte studerendes skriftlige besvarelse. I den bagvedliggende outputstyring signaleres (postuleres) det ellers, at det er muligt at vurdere den studerendes besvarelser skriftligt og mundtligt ved hjælp af færdigheds- og vidensmålene i en bred målestok. Det fungerer ikke i praksis.

Her er et eksempel på vurderingskriterier vedlagt den skriftlige kompetencemålsprøve (2015) på et af uddannelsesstederne i Via University College, som handlede om en besvarelse om "Yahya Hassan" og hans digte i en fagdidaktisk behandling m.m.

Vurderingskriterier:

I bedømmelsen af din besvarelse vil der bl.a. blive lagt vægt på, at du demonstrerer

- Færdighed i at analysere digte
- Viden om genre, sprog, stilistik, æstetiske virkemidler
- Fortolkningskompetence og didaktisk kompetence
- Viden om inklusion af tosprogede elever i danskundervisningen
- Færdighed i egen skriftlig fremstilling i form af en klar, forståelig og sammenhængende tekst skrevet i et korrekt sprog, dvs. med korrekt stavning og tegnsætning.

I den praktiske udformning af skriftlige eksamensopgaver i dansk er man nødt til at formulere indholdsstyrede vurderingskriterier, fordi de abstrakte kompetencemål ikke kan bruges som konkrete vurderingskriterier for eksamensopgaverne, idet de er frakoblet den særligt formulerede opgavebeskrivelses indhold og situationskontekst. Det sidste færdighedskriterium omhandlende de studerendes egen skriftlige fremstilling kan heller ikke udledes af kompetencemålbeskrivelserne, men uddybes en smule under bekendtgørelsens almene bestemmelser § 21. Således viser det sig i praksis, at det ikke er hensigtsmæssigt at vurdere eksamen alene på baggrund af upræcise kompetencemålbeskrivelser. Med andre ord er det problematisk at gå fra en indholdsdefineret undervisningspraksis til en kompetencemålstyret output reguleret praksis.

Delkonklusion

Min konklusion er, at kompetencemålsteksterne ikke henvender sig til deres intendede modtagere. Den studerende har ikke mulighed for at handle fagligt adækvat i forhold til fagets vidensområder (jf. også Millers retoriske handlingsbegreb), ligesom det kan være svært for den enkelte underviser på læreruddannelsen at gennemskue disse selvhenvisende faglige begreber og

deres indbyrdes sammenhæng. Det er problematisk at bruge dette system, hvor der kun opereres med to verbalkonstruktioner, som skal rumme alle tekst- og talehandlingerne (jf. også Bachtin og Gees mikroperspektiv). Og det er problematisk at tro på, at korte, funktionelle, kodede beskrivelser automatisk vækker genklang hos en potentiel modtager – her de studerende. De har på forhånd opgivet at læse denne tekst med fordobling, bag linjerne, bag den endeløse opremsning af ikke koordinerede faglige begreber og bestemmelser formuleret som konstativer (jf. Togeby's begreber). Der er således ikke belæg for denne konstruktions bæredygtighed. Og der er heller ikke belæg for, at denne uddannelsesforståelse skulle kunne skabe den fornødne sammenhængsstruktur i danskfaget i læreruddannelsen. Styringsparametrets læringsideologiske diskurs og sproghandlingsgenrer lader sig ikke sammenføje til en kohærent forståelse af danskfagets færdigheds- og vidensområder (jf. Gees makroperspektiv og Millers og Togeby's forståelse af sproghandlingsgenrer).

Implikationer og konsekvenser for danskfaget i læreruddannelsen LU13

Denne artikel har haft til formål dels at gøre rede for baggrunden for den nye læreruddannelses kompetencemålstyring, dels at undersøge kompetencemålbeskrivelsen for danskfaget i et kritisk diskursanalytisk perspektiv. Jeg har givet en række eksempler på bekendtgørelsesteksten som sproghandlingsgenre. Teksten kommunikerer ikke hensigtsmæssigt til dens intenderede modtagere. Mine indledende undersøgelsesspørgsmål kan besvares i kort form:

Kompetencemålbeskrivelserne for danskfaget i den nye læreruddannelse fremstår fragmenteret og uden præcise henvisninger til fagets stofområder. Der er tale om en uformidlet og skarp adskillelse mellem de forskellige faglige indholdselementer i faget. Det er ikke muligt med den nuværende kompetencemålstyring af faget at skabe en konstruktiv sammenhæng mellem fagets formål og mål, den undervisning de studerende møder og de bedømmelsesformer, de studerende bliver vurderet med. Der kan også sættes et begrundet spørgsmål ved anvendelsen af kompetencemålbeskrivelserne som matrice for de fire obligatoriske modulbeskrivelser indenfor faget. Øvelsen går her ud på at 'plukke' relevante færdigheds- og vidensmål fra matricen, som kan matche indholdet i modulerne. Her synes der også at være tale om en tilfældig trafik og overføring af abstrakte og referenceløse ned-

slag i faget som grundlag for opfyldelsen af kompetencemålene. I en nylig udgivet evalueringsrapport (Andersen og Hansen, 2016) konkluderes det ganske vist, at kompetencemålstyringen som helhed fungerer nogenlunde hensigtsmæssigt ud fra et samlet uddannelsespolitisk styringsperspektiv, men går man tættere på rapporten, afsløres der en lang række problemer. Fx svarer de studerende (3. årgangsstuderende) i undersøgelsen, at det først er i slutningen af uddannelsen, at de føler sig bedre informeret om kompetencemålenes anvendelse i de enkelte moduler. Underviserne har også problemer med at overskue målene som grundlag for en formativ (kompetencemålsprøven m.m.) evaluering af de studerendes læring. En underviser fra et af uddannelsesstederne citeres for følgende udsagn:

”Principielt er kompetencemålene tomme. Vi undervisere skal selv konkretisere og læse indholdet ud af målene og deducere os til noget, man kan arbejde med. Målene skal konkretiseres med tegn på læring eller kriterier for vurdering” (Andersen og Hansen, 2016, s. 45).

Det er en meget præcis beskrivelse af kompetencemålenes meningsløse omsætning til det konkrete indhold i undervisningens faglige moduler. Gennem kompetencemålstyringen frakobles det nærmere specificerede indhold nemlig i undervisningens moduler. Konsekvenserne af denne tænkning er, at det bliver svært for de studerende (også for underviserne) at skabe et sammenhængende danskfag, hvor fagets formål og dannelsesbegreber er søgt integreret i fagets fagdidaktiske perspektiv. Den læringsmålstyrede og kompetencemålstyrede undervisning med fokus på læringens udbytte eller output modarbejder i princippet en åben dialogsgående (fx) litteraturundervisning, hvor vi ikke kender svarene på forhånd. Den undersøgende og kreative danskundervisning kan ikke reduceres til opfyldelse af på forhånd givne kompetencemål. Hertil kunne tilføjes, at de faglige diskussioner indenfor faget er stagneret med indførelsen af den outputstyrede undervisning, idet den faglige og forskningsbaserede nytænkning og de faglige miljøer er blevet betragteligt svækket under de nye styringsforhold omkring faget.

Med baggrund i min diskursanalyse vil jeg anbefale, at man fra statsligt hold begynder at revidere den kompetencemålstyrede undervisning gennem en kraftig reduktion af målene med henblik på en nærmere indholdsdefineret rammesætning af danskfaget og de studerendes kompetencer heri. Jeg vil også anbefale, at man kasserer matricerne for kompetencemål-

beskrivelserne, fordi de hverken fungerer kommunikativt hensigtsmæssigt eller er tilstrækkeligt konkrete som markører for det læste faglige indhold i modulerne.

Jeg har også påpeget, med henvisning til den internationale uddannelsesforskning, en række dilemmaer og problemer med skiftet fra en indholdsstyret faglig pædagogisk praksis til en kompetencemålstyret, evidensbaseret 'best practice'. Specielt har jeg fundet belæg i Balls (2003) og Biestas (2010) kritik af det nye kompetencemålsparadigme. Det er fx Balls og Biestas forskningsmæssige ambition at ændre den eksisterende uddannelsesforståelse i retning af at fokusere på en revitalisering af, hvad der udgør formålet med en god uddannelse. Forfølgelsen af denne diskurs er på ny at sætte fagene (fx danskfaget) ind i en formåls- og dannelsesorienteret kontekst, som kan udvikle sig gennem de faglige og forskningsmæssige miljøer uden for megen topstyret uddannelsespolitisk intervention.

Referencer

- Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser, København.
- Bachtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. I: *J. EDUCATION POLICY*. Vol. 18. 2, 215-228. "Education Policy and Social Class. The selected works by Stephen J. Ball". London.
- Berge, K.L. (2006). Klassikeren: Introduksjon. *Rhetorica Scandinavica nr. 18*, 2006.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.
- Biesta, G.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado.
- Bitzer, L.F. (1980). Functional Communication. A Situational Perspective. I: White, E.E., *Rhetoric in Transition*. Pennsylvania State University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality learning at University*. (4.ed.) Maidenhead, England: Open University Press.
- Carlsen B.B. (2014). Kreativitet og innovation på skoleskemaet. Lærer vi gennem analogier? I: Mølgaard & Carlsen (red.), *Lærere profiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Vol. 3.
- Carlsen, B.B. (2014). Det nye danskfag og dets fagdidaktiske udfordringer. I: Mølgaard & Carlsen (red.), *Lærere profiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Vol. 3. Sted/forlag
- Collin, R. (2012). Genre in Discourse, Discourse in Genre: A New Approach to the Study of Literate Practice. *Journal of Literacy Research*.
- Dorf H., Kelly P., & Pratt N. (2013). Teacher Quality in a Political and Social Setting: Goals, Discourses, Constraints and Affordances - Implications for a Teacher reform. *JISTE vol. 17*, no 2.
- Gee, J.P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Routledge.
- Gee, J.P. (1989). Literacy, Discourse, And Linguistics: Introduction. *The Journal of Education*, Vol 171, Boston University.

- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (1993). *Learning to Write*. Routledge.
- Miller, C.R. (1984). Genre As Social Action. *Quarterly Journal Of Speech*, 151-167.
- Ongstad, S. (1996). *Analyse av læreplaner som kommunikative sjangrer*. Oslo.
- Ongstad, S. (2007). Helt - eller stykkevis og delt? Den danske læreruddannelsens nye 'bekendtgørelse' som kommunikasjon. I: Carlsen, Kuhlmann og Striib (red.), *Skrifter 2007*.
- Petersen, K.B., & Carlsen, B.B. (2014). The International Claim in Teacher Education in Denmark. Discourses, Discussions, and Dilemmas. I: (Rabensteiner, P.M. & Rabensteiner, G. (edt.), *Education vol. 3*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rasmussen, J. & Christensen, A.G. (2015). Målstyring: nye Fælles Mål. I: Rasmussen, J., Holm, C., & Christensen, A.G. (red.), *Folkeskolen efter reformen*. . Hans Reitzels Forlag.
- Sekretariatet for følgegruppen for ny læreruddannelse (red) (2012): Deregulering og internationalisering - evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006. Udgivet af: Styrelsen for Videregående uddannelser og uddannelsesstøtte for følgegruppen for ny læreruddannelse. København.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts. An Essay in the philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med - forenkede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Togeby, O. (2003). *Fungerer denne sætning? Funktionel dansk sproglære*. Gad.
- Togeby, O. (2014). *Bland blot genrerne - ikke tekstarterne*. Samfundslitteratur.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 1.

Kompetencer

– i skole og uddannelse

Peter Hougaard Madsen, lektor.

Læreruddannelsen VIA UC. phma@via.dk

Resumé

Skoler og uddannelser er pædagogiske institutioner. De ord, der introduceres og gøres til begreber i skoler og uddannelser, må derfor have noget med pædagogik at gøre. Når ordet 'kompetence' således er blevet et begreb, der anvendes i skoler og uddannelser, må det nødvendigvis kunne forstås som et pædagogisk begreb. I en bestræbelse på at undersøge kompetencebegrebets pædagogiske kvaliteter og muligheder i skole og uddannelse, introducerer artiklen til fem forskellige og aktuelle udlægninger af kompetencer. Alle fem udlægninger er vægtige bidrag i den aktuelle diskurs om skole og uddannelse.

Nøgleord

Kompetence. pædagogik. pædagogisk refleksion. læring. didaktik. dannelse.

Artikel inden for tema. Vejledt

Indledning

'Kompetence' er et af tidens hotte begreber, og i et par årtier har det været et begreb, der satte dagsordenen i det danske skole- og uddannelsessystem. Men det er også et begreb, der ofte anvendes ukritisk og i et væld af forskellige betydninger. Der er ganske vist gjort utallige forsøg på at definere, hvad vi kan forstå ved en kompetence. Simple konsensusdefinitioner kredser om, at kompetence er viden i aktion i konkrete situationer: Kompetence beskrives eksempelvis som en integration af faglig viden og personlige egenskaber, der kan anvendes i mere eller mindre komplekse og forudsigelige situationer (Ulriksen, 2014, s. 98) – og som evne og beredskab til gennem handling at møde udfordringer, der som oftest er kontekstafhængige og har åbne udfald (Herman, 2005, s. 9). Helt så enkelt er det imidlertid ikke.

Denne artikel tilsigter at invitere til overvejelser over begrebet 'kompetence' som pædagogisk begreb. Til trods for alle relative enigheder om

simple definitioner er der flere forskellige fortolkninger og udlægninger af kompetencebegrebet – og spørgsmålet om, hvilken pædagogisk status og betydning kompetencebegrebet skal tillægges, udestår stadig.

Artiklen koncentrerer sig om fem grundlæggende forståelser af begrebet kompetence, der hver har nok så forskellige afsæt, ærinder og pointer:

- Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb
- Et didaktisk kompetencebegreb
- Et læringsteoretisk kompetencebegreb
- Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb
- Et politisk dannende kompetencebegreb.

De fem kompetencebegreber er ingenlunde dækkende for alt, hvad der kan siges om kompetencer i skole og uddannelse. Men hver på sin måde bidrager de til den aktuelle pædagogiske og skole- og uddannelsespolitiske diskurs. Artiklen introducerer og behandler de fem kompetencebegreber i ovennævnte rækkefølge og i en samlet bestræbelse på at kvalificere 'kompetence' som pædagogisk begreb.

Skole og uddannelse beror på pædagogisk refleksion

I bestræbelsen på at reflektere over kompetence som pædagogisk begreb er artiklen inspireret af Émile Durkheims begreb om pædagogisk refleksion (Durkheim, 2014). I sin bestemmelse af pædagogikken skelner Durkheim mellem 'pædagogik' og 'opdragelse': Ifølge Durkheim er pædagogikken periodisk og opdragelsen kontinuerlig og uophørlig. Opdragelsen er udtryk for det, at vi - forældre, pædagoger, lærere og andre voksne – gennem vores gøren og laden uafbrudt former vore børn og unge. Opdragelsen kan være tilsigtet eller utilsigtet, bevidst eller ubevidst. Pædagogikken derimod er altid tilsigtet, intentionel og refleksiv: *"Den består ikke af handlinger, men af teorier. Disse teorier er måder at opfatte opdragelsen på, ikke måder at udøve den på"* (Durkheim, 2014, s. 78). Pædagogik er i Durkheims forståelse et udtryk for, at institutioner, der arbejder med pædagogiske aktiviteter (skoler og uddannelser), må forholde sig til begreber og handlinger på grundlag af 'måder at opfatte opdragelsen på', dvs. pædagogisk teori.

I forlængelse af denne skelnen og pointe udreder Durkheim tre kundskabsformer eller refleksionstyper, der hver på deres måde leverer koblinger mellem opdragelse og pædagogik: den videnskabelige kundskabsform, den praktisk-pædagogiske teori og lærerens kunst (Durkheim, 2014, s. 79ff).

Artiklen tager afsæt i følgende parafrase¹ over Durkheims refleksionstyper med den pointe, at pædagogisk refleksion må betjene sig af dem alle i gensidig og forbunden dialektik:

For det første udgøres pædagogikken af *professionssociologiske refleksioner* knyttet til et grundforhold mellem skolers og uddannelsers forpligtethed på et formål og en særlig sag (offentlig myndighed og advokat for elever og studerende) – og samtidig fastholdelse og oparbejdelse af den magt, autoritet, legitimitet etc., der er nødvendig for at holde skole og uddanne aspiranter i fag og discipliner.

Pædagogikken omfatter for det andet *didaktisk refleksion og modellering* knyttet til skole-, uddannelses- og undervisningsdesign og *-iscenesættelse*. Didaktisk refleksion og modellering er et syntesearbejde mellem det entydige, det generelle og det unikke, det kontekstnære i det pædagogiske arbejde: På én og samme tid empirisk og erfaringsbaseret forankring i skole- og uddannelsesvirkelighed på den ene side (dokumentation, iagttagelser, samtaler, konflikter etc.) og på den anden side optaget af åbninger for endnu ikke eksisterende skole- og uddannelsesvirkeligheder (fantasi, fabulering, utopier etc.).

For det tredje udgøres pædagogikken af *praktisk-poetisk refleksion* knyttet til nærvær og tilstedeværelse og til intuition, professionelle skøn og (situations-)fornemmelse. Praktisk-poetisk refleksion omhandler et kropsligt handleberedskab (handle- og dømmekraft i nu'et) og kan betragtes som etisk-æstetisk virksomhed: Ansvar, varetagelse og håndtering af forhold, der principielt ikke, endnu ikke eller ikke længere kan sættes ord på i asymmetriske relationer.

Både hver for sig og i indbyrdes dialektik består de tre refleksionstyper af overvejelser knyttet til et væld af modsætningsforhold, dilemmaer og værdikonflikter.² Det er et grundlæggende forhold ved den pædagogiske opgave, som kan illustreres med udgangspunkt Alexander von Oettingens

1 Parafrasen bygger på en kritisk hermeneutik og er udfoldet og beskrevet i (Madsen, 2004), (Madsen, 2005).

2 Det kan eksempelvis være professionssociologiske refleksioner knyttet til modsætningsforholdet mellem pædagogisk begrundede hensigter om medbestemmelse for elever og studerende og politisk begrundede målkrav. I den didaktiske refleksion kan planlægningsdilemmaer mellem faglig progression og elevers eller studerendes differentierede læringsforudsætninger være et eksempel. Endelig – og som eksempel på praktisk-poetisk refleksion – kan lærerens fornemmelse eller intuitive viden om, at det netop nu er vigtigt at lytte til og tale med eleven eller den studerende, der har det svært, være i konflikt med viden om, at den samlede klasse nødvendigvis må have den næste faglige udfordring, hvis undervisningen skal hænge sammen.

pointe om, at pædagogik er en antinomisk praksis: *"Pædagogiske antinomier er grundlæggende modsætninger i den pædagogiske praksis. Modsætninger som ikke løses eller opløses, men som afkræver stillingtagen"* (Oettingen, 2011, s. 14). Pædagogisk refleksion over en tilsyneladende modsætning handler derfor om at *"lede efter svar, der ikke blot tillader forskellige svar, men i besvarelsen synliggør og bibeholder de grundlæggende pædagogiske modsætninger"* (Oettingen, 2011, s. 15f.).

Med parafrasen over Durkheims refleksionstyper og forudsætningen om, at pædagogik er en antinomisk praksis er det artiklens udgangspunkt, at fundamentale skole- og uddannelsesfagligheder (og dermed pædagogiske institutioner a priori) beror på pædagogisk refleksion. Det er med dette afsæt, at artiklen retter opmærksomheden mod kompetencebegrebet.

Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb

Lad os som det første se på et uddannelsespolitisk kompetencebegreb. I Danmark findes et statsligt introduceret kompetencebegreb. Der er et kompetencebegreb, der danner ramme og forskrift for store dele af det aktuelle skole- og uddannelsespolitiske lovapparat, og som sådan har fået ganske stor betydning for skoler og uddannelser. Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb, som her skal fremhæves, refererer til *Kvalifikationsrammen for livslang læring* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016).

Kvalifikationsrammen er et redskab til dokumentation af uddannelse og kompetencer. Det er et redskab, der står i nær sammenhæng med Bologna-processen³ – dvs. et EU-projekt med sigte på sammenlignelighed, transparens og mobilitet på tværs af landegrænser og institutioner.

Kvalifikationsrammen bygger på en forestilling om styring af skoler og uddannelser ved hjælp af et stærkt fokus på læringsudbytte: *"I kvalifikationsrammen anvendes begrebet læringsudbyttet i tilknytning til en kvalifikation. En kvalifikations læringsudbytte er, hvad en person med en given kvalifikation forventes at vide og kunne."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016) Ministeriet fremhæver, at kvalifikationsrammen forskyder fokus fra *'hvad der skal undervises i'* (indhold) til resultater af skole- og uddannelsesprocesser, *'hvad kom der ud af undervisningen'* (læringsudbytte). Det er dokumentation af resultater af deltagelse i skole- og uddannelsesaktiviteter, der er det centrale.

3 Bologna-processen – se: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/qf.asp>

Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb fungerer grundlæggende som et politisk styringsinstrument: Skoler og uddannelser (institutioner og aktører) forsøges styret af både politiske, juridiske og økonomiske krav om og incitamenter til at leve op til og dokumentere væsentlige skole- og uddannelsesaktiviteter i overensstemmelse med kvalifikationsrammen.⁴ Kvalifikationsrammen og kompetencebegrebet er således en juridisk bindende ramme, der med en vis succes⁵ er lagt ned over skoler og uddannelser med sigte på dokumentation af resultater ved deltagelse (læringsudbytte).

Den politiske styringsmodel inddrager imidlertid i ringe grad fundamentale skole- og uddannelsesfagligheder, som de er skitseret ovenfor. For det første synes det stærke fokus på mål og læringsudbytte for en professionssociologisk betragtning at overskygge refleksioner over skole- og uddannelsesopgaven. Det er pædagogisk relevant at reflektere over mål og læringsudbytte, men forskydningen kan også indebære, at pædagogiske refleksioner reduceres til spørgsmål om målopfyldelse. Det kan få den betydning, at skoler og uddannelser fremfor at fastholde og udvikle legitimitet gennem orientering mod et formål og forpligtethed på en særlig sag alene kan hente legitimitet gennem dokumenteret læringsudbytte.

For det andet er der med kvalifikationsrammen risiko for, at grundlaget for didaktisk refleksion og modellering fragmenteres. I kvalifikationsrammen opgøres læringsudbytte ved en tredeling mellem viden, færdigheder og kompetencer. *"Viden angiver viden om et emne samt forståelse. ... Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. ... Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng. ..."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Tredelingen er illustreret i figur 1. Det kan være en pointe ved tredelingen, at det er lettere at kommunikere, hvilke elementer de studerende skal tilegne sig. Omvendt er der risiko for, at opdelingen didak-

4 Den politiske styring udmøntes eksempelvis i form af lovkrav om akkreditering af alle videregående uddannelsesinstitutioner: *"For at blive akkrediteret skal de videregående uddannelsesinstitutioner blandt andet sikre, at deres uddannelser har et niveau, der svarer til de relevante typebeskrivelser i kvalifikationsrammen for videregående uddannelser."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

5 I en nylig evaluering af kompetencemålstyringen i læreruddannelsen konkluderes det, at styringskæden ser ud til at fungere: *"Således udgør kompetencemålene i bekendtgørelsen et styringsgrundlag, der systematisk udmøntes gennem alle led – lige fra de nationale faggruppers modulbeskrivelser og sektorens fælles studieordninger til de lokale studieordningers modulbeskrivelser og den enkelte undervisers planlægning og gennemførelse af undervisningen"* (Andersen, Tine; Hansen, Martin Eggert, 2016, s. 7).

VIDEN	FÆRDIGHEDER	KOMPETENCER
<p>Typer og kompleksitet: Er der tale om teori eller praksis? Er der tale om viden indenfor et fag, et fagområde eller et erhverv? Hvor kompleks er denne viden?</p> <p>Forståelse: I hvor stort omfang kan man sætte sin viden i sammenhæng?</p>	<p>Typer: Er der tale om kognitive, praktiske, kreative eller kommunikerende færdigheder?</p> <p>Opgaveløsning: Hvor komplekse er de opgaver, som kan håndteres på niveauet med hensyn til at vurdere og udvælge viden?</p> <p>Kommunikation: Hvilke målgrupper kan der kommunikeres til, med hvor stor kompleksitet og med hvilke virkemidler?</p>	<p>Handlingsrummet: I hvilke type arbejds- eller studiemæssige sammenhænge kan viden og færdigheder binges i spil? Med hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed?</p> <p>Samarbejde og ansvar: I hvor høj grad kan man varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde? Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?</p> <p>Læring: I hvor høj grad kan man tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling?</p>

Figur 1: Kvalifikationsrammens kompetencebegreb (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

tiske modellering munder ud i en opfattelse af isolerede dele, der netop ikke er forbundet med hinanden:

”Viden, forståelse og færdigheder risikerer dermed at blive adskilt fra kompetencerne og på den måde få en selvstændig status som noget, der har værdi i sig selv. Mens kompetencemålene kan gøre det svært at gennemskue, hvordan de forskellige uddannelseselementer er forbundet med hinanden, og hvorfor man skal lære det, man skal lære – og hvordan det, man skal undervise i, hænger sammen med uddannelsens øvrige elementer” (Ulriksen, 2014, s. 103).

For det tredje er der tendens til, at professionelle skøn og praktisk-poetisk refleksion undermineres. Til eksempel vidner læreruddannelsesbekendtgørelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015) om, at detaljeringsgraden af viden, færdigheder og kompetencer er ganske omfattende, når det udmøntes i lovgivning for fag og discipliner i en konkret uddannelse. Det er



med Gert Biestas formulering problematisk, at man med dette kompetencebegreb:

”... forsøger at få det til at omspænde alle mulige uddannelsesmæssige eventualiteter, hvilket fører til latterligt lange lister over alt, som lærere bør være kompetente i forhold til, hvorved man igen er tilbøjelig til at glemme den rolle, som en professionel dømmekraft spiller. Ambitionen om at dække alle undervisningens aspekter fokuserer desuden i vidt omfang diskursen om kompetencer på fortiden – idet man forsøger at redegøre for alt, hvad vi indtil nu ved om, hvad der kan ske, og hvad der kan være relevant i uddannelsesmæssige situationer – hvorved diskursen gøres langt mindre åben for fremtiden” (Biesta, 2014, s. 162).

Problemet med det uddannelsespolitiske kompetencebegreb opstår, når vi forveksler pædagogik med politisk styring. Kvalifikationsrammens kompetencebegreb er netop et politisk styringsredskab og ikke et udtryk for pædagogisk refleksion. Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb er lineært og bagudskuende i forsøget på at gøre status over læringsudbytte. Men pædagogik er antinomisk – fyldt med modsætninger, dilemmaer og værdikonflikter – og fremadskuende i forsøget på at åbne mennesker og verden gennem læreprocesser om noget væsentligt. Pædagogik fordrer og inviterer i den forstand konsekvent til overskridelse af de eksisterende rammer og erkendelser. I pædagogisk optik kan det uddannelsespolitiske kompetencebegreb derfor ikke være bindende norm og retning for alle aktiviteter og processer i skole og uddannelse.

Et didaktisk kompetencebegreb

I bogen *God undervisning på de videregående uddannelser* (Ulriksen, 2014) udfolder Lars Ulriksen en anden forståelse af kompetencebegrebet. Også hos Ulriksen synes resultater af undervisningen at være betydningsfulde. Men hvor fokus i det uddannelsespolitiske kompetencebegreb er på politisk styring, er Ulriksen med sit fokus på relationen mellem undervisning og læring didaktisk i tilgangen til kompetencebegrebet:

- *”Undervisning er en **intentionel aktivitet**, hvor man tilrettelægger aktiviteter for andre, med henblik på at disse andre skal lære noget.*

- *Undervisning handler derfor om at skabe betingelser for de studerendes læring.*
- *Fokus skal derfor være på læringsmålene, dvs. hvad den studerende skal have ud af undervisningen, og på betingelser for, at det kan opnås” (Ulriksen, 2014, s. 30).*

Særligt tre forhold er værd at hæfte sig ved. For det første knytter han kompetencer sammen med mål og spørgsmålet om, hvad der skal læres i forbindelse med undervisningen. Formulering af kompetencemål hænger i Ulriksens optik sammen med *begrundelser* for det, der skal læres, og perspektivet er den lærendes (eleven, den studerende):

”Hvis man skal beskrive, hvad de studerende skal lære ved at bruge denne forståelse af kompetencer, så vil man altså lægge vægten på det funktionelle – på det, den studerende kan. Overvejelsen over, hvad de studerende skal kunne, når de er færdige med den uddannelse eller det kursus, man er involveret i, kan samtidig være en tilskyndelse til at spørge til, hvorfor de studerende skal igennem det uddannelseselement: Hvad skal det gøre dem i stand til at forstå eller gøre? Hvad er begrundelsen for dette uddannelseselement?” (Ulriksen, 2014, s. 98).

I det andet forhold, der her skal fremhæves, differentierer Ulriksen den didaktiske målkategori: Det er ikke *”tilstrækkeligt at sige hvad de studerende skal kunne; man skal også overveje hvordan de skal kunne det”* (Ulriksen, 2014, s. 109). Pointen er, at kompetencemål har fokus på udvikling af kompetencer, og at mål i uddannelse og undervisning derfor må tilstræbe at reflektere, hvordan, hvornår og i hvilke sammenhænge elever og studerende skal bruge de kompetencer, de skal udvikle. Ulriksen henviser til eksempler på taksonomier (Blooms taksonomi, SOLO-taksonomien, KOM-rapporten), der kan inspirere og understøtte didaktisk reflekterede målovervejelser (Ulriksen, 2014, s. 114). Ud over henvisningen til taksonomisk reflekterede kompetencemål fremhæver Ulriksen endvidere spørgsmålet om progression i undervisning og uddannelse: *”Progression handler om, hvad der kommer i forlængelse af hvad og dermed om rækkefølge og sammenhæng”* (Ulriksen, 2014, s. 178). Han fremhæver følgende kategorier for overvejelser over progression: 1) At bygge ovenpå (niveau), 2) at bygge ved siden af (temaer), 3) at forstå

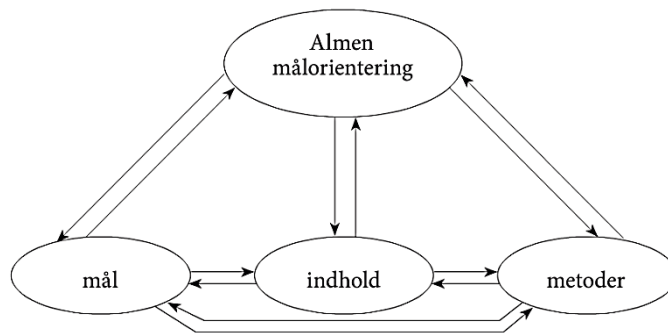
noget mere komplekst, 4) at forstå det, man har lært dybere, 5) at lære noget radikalt nyt (Ulriksen, 2014, s. 178f.).

Det tredje forhold, som skal fremhæves fra Ulriksens argumentation, handler om, at kompetencebegrebet udlægges som et *alternativ til pensum* som tilgang til undervisningens indhold. Hvor pensum traditionelt er en betegnelse for noget, "*man skal præsenteres for og bearbejde i løbet af et undervisningsforløb*" (Ulriksen, 2014, s. 93), handler kompetence mere om "*at se på, hvad de studerende faktisk lærer*" (Ulriksen, 2014, s. 96). På den måde handler kompetencebegrebet for Ulriksen om sammenhænge mellem læringsmål og undervisningsindhold:

"Besvarelsen af spørgsmålet [hvad, der skal læres? – red.] handler om **stofudvælgelse**, dvs. udvælgelsen af hvilket stof, hvilket indhold, som skal indgå i undervisningen, og som de studerende dermed skal lære noget om. Men det handler også om spørgsmålet om, **hvordan** de studerende skal kunne det, man gerne vil have, de skal kunne. Og det hænger igen sammen med hvilken **funktion**, det valgte indhold har: Er det f.eks. relevant i sig selv, eller er det valgt, fordi det kan føre til at lære noget andet, som det er et eksempel på eller giver adgang til" (Ulriksen, 2014, s. 91).

Som det fremgår, lader Ulriksen kompetencebegrebet spænde over en række didaktiske overvejelser. Ulriksen udfolder ikke en specifik og nuanceret didaktisk model, men henviser til en række centrale didaktiske spørgsmål om indhold, lærer- og studenterforudsætninger, arbejdsmetoder, relationer mellem lærer og studerende, tilrettelæggelse af indhold etc. (Ulriksen, 2014, s. 33).

Ulriksen udfolder et didaktisk kompetencebegreb, der åbner for relevante didaktiske overvejelser knyttet til undervisning med fokus på kompetencemål. Det har pædagogisk værdi og betydning, at kompetencebegrebet anvendes som invitation til refleksion over grundlæggende didaktiske sammenhænge og kategorier. Særligt har Ulriksen fokus på forholdet mellem undervisningens mål, indhold og metoder. Det er et vigtigt fokus, der underbygges af de to tyske didaktikere, Werner Jank og Hilbert Meyers tese om, at "*undervisningens kvalitet vokser ud af afstemtheden mellem mål-, indholds- og metodeafgørelser og deres omsætning i praksis*" (Jank & Meyer, 2012, s. 60). Jank og Meyer bygger tesen på, at det netop er den afstemte sammenhæng mellem de didaktiske delelementer, der er kvaliteten:



Figur 2: Relationer mellem mål, indhold og metoder (Jank & Meyer, 2012, s. 58)

”Der findes ikke mål ‘som sådan’, men kun mål i forbindelse med bestemte indhold og bestemte metoder. Der findes ikke indhold ‘som sådan’, men kun med henblik på de mål, der arbejdes hen imod, og de metoder, der anvendes i undervisningsprocessen. Der findes heller ikke metoder ‘som sådan’, det er altid ‘viklet ind i’ bestemte opgaver, som læreren og eleverne vil eller skal løse” (Jank & Meyer, 2012, s. 56).

Vekselvirkning og afstemthed mellem de tre didaktiske kategorier er således afgørende. Modellen (figur 2) angiver de vekselvirkende relationer mellem de tre didaktiske kategorier – mål, indhold og metoder. Modellen angiver tillige et udtryk for den didaktiske afstemthed, der fordres – Jank og Meyer har kaldt det ‘almen målorientering’. I Ulriksens didaktik er kompetencemål et udtryk for denne almene målorientering.

Ovennævnte overvejelser og pointer gør tilsammen kompetence til et didaktisk begreb. Ulriksens kompetencedidaktik er et udtryk for den afgrænsede del af didaktikken, der omhandler det konkrete og funktionelle i og omkring undervisning. Ulriksens kompetencebegreb koncentrerer sig i særlig grad om den pædagogiske refleksion, der ovenfor er skitseret som didaktisk refleksion og modellering – og fokuserer med det på undervisningsdesign – og iscenesættelse af kompetencemål, undervisningsmetoder og fagligt indhold. Det er tiltrængt og relevant.

Ulriksens didaktik inviterer imidlertid ikke til professionssociologiske refleksioner over grundlag og formål med skole- og uddannelse – og heller ikke til overvejelser over kontekst og ophav for undervisningens og læringens indhold. Tilsvarende inviterer kompetencedidaktikken i ringe grad til praktisk-poetiske refleksioner knyttet til dømmekraft og professionelle skøn.

Konklusionen på denne artikels korte analyse er derfor, at Ulriksens kompetencedidaktik er et vægtigt bidrag til didaktisk refleksion og modellering af et kompetencebegreb, der knytter sig til funktionel undervisningspraksis. Men for en samlet pædagogisk betragtning kan det ikke stå alene.

Et læringsteoretisk kompetencebegreb

Hvor Ulriksen anskuer og udfolder kompetence som et didaktisk begreb, anlægger Knud Illeris i bogen *"Kompetence"* et psykosocialt læringsperspektiv på kompetencebegrebet. Illeris udvikler og plæderer for det, han kalder *det udvidede kompetencebegreb*. Det udvidede kompetencebegreb beskæftiger sig ifølge Illeris med kompetencer, som kan være af væsentlig betydning *"ud fra mere humanistisk prægede synsvinkler – f.eks. i retning af, hvordan de mennesker, der indgår i forskellige praksissammenhænge, kan opleve det, og hvad der er vigtigt for dem"* (Illeris, 2013, s. 53). Det udvidede kompetencebegreb er i den forstand en bred psykosocial betegnelse, der søger at omfatte og kortlægge menneskets læringsmuligheder, -potentialer og begrænsninger.

Det er et afgørende udgangspunkt for det udvidede kompetencebegreb, at Illeris kobler kompetence tæt til læring og læreprocesser. Læring definerer han ganske bredt – i udgangspunktet som *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris, 2015, s. 20). Illeris beskriver endvidere, at der indgår tre dimensioner i al læring: Læring er til enhver tid spændt ud mellem *indhold, drivkraft og samspil*. De tre dimensioner konstituerer to grundlæggende delprocesser, som skal være aktive, for at læring finder sted: En samspilsproces mellem individ og omverden og en intern tilegnelsesproces (Illeris, 2013, s. 87ff).⁶ Illeris' pointe er den, at disse tre læringsdimensioner konstituerer og genfindes i begrebet kompetence: Indholdsdimensionen omhandler mening, mestring og udvikling af vores *funktionalitet* – drivkraftdimensionen omhandler psykisk balance og udvikling af vores *sensitivitet* – samspilsdimensionen omhandler integration og udvikling af vores *socialitet*.

"Disse tre områder – funktionaliteten, sensitiviteten og socialiteten – er således de generelle områder for resultaterne af alle læreprocesser. De indgår altid, også selvom vi ikke tilsigter det

6 Se også Illeris' mere fyldestgørende udredning i (Illeris, Læring, 2015).

eller er opmærksomme på det. Samtidig udgør de dimensioner i vores kompetencer på den måde, at kompetencerne i princippet altid spænder over disse tre områder, og at det er afgørende for kompetencernes kvalitet, at alle tre områder er veludviklede i forhold til det, den pågældende kompetence handler om" (Illeris, 2013, s. 90).

I et forsøg på at indholdsbestemme kompetencebegrebet fremkommer Illeris med en lang række elementer, der definerer det udvidede kompetencebegreb (Illeris, 2013, s. 37-63) – og samler alle forhold i en model, han kalder "kompetenceblomsten" (figur 3).

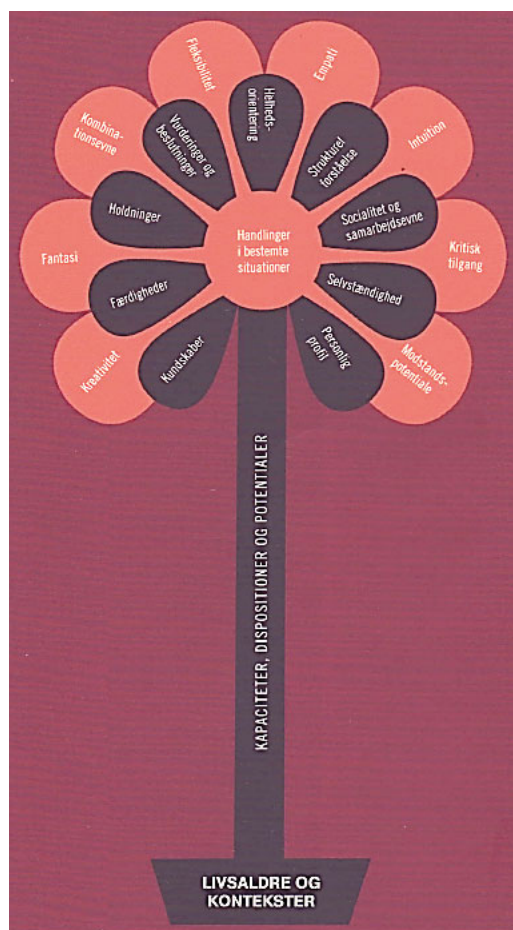
Med kompetenceblomsten som ramme angiver det udvidede kompetencebegreb en kompleks rammebeskrivelse af kompleksiteter for menneskets handlinger, læring og potentialer mv. Illeris sammenfatter det udvidede kompetencebegreb med følgende definition:

"Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer" (Illeris, 2013, s. 68).

Ifølge Illeris er det udvidede kompetencebegreb mere tidssvarende og hensigtsmæssigt end andre tilsvarende begreber, først og fremmest fordi *"det giver mulighed at inkludere hele spektret af det, man har brug for, hvis man skal være i stand til at klare tilværelsen i det aktuelle samfund både i og uden for arbejdslivet"* (Illeris, 2013, s. 149).

Kompetencebegrebet bliver med Illeris en omfattende kortlægning af mennesket, hvor vi praktisk talt gør ethvert psykosocialt hjørne af mennesket til genstand for læring og udvikling. Ifølge Illeris inviterer det til en overskridelse og udfordring af traditionel pædagogisk tænkning:

"Heri ligger klart nok en perspektivforandring af dimensioner, som ikke bare mange lærere og andre skole- og uddannelsesfolk, men også administratorer, politikere, forældre, elever og studerende kan have svært ved helt at tage til sig, acceptere og kaste sig ud i. Det er et skift fra spørgsmålet 'hvad skal vi lære?' til spørgsmålet 'hvad skal vi kunne?', og det rummer naturligvis en



Figur 3: Kompetenceblomsten (Illeris, 2013, s. 66)

åbenbar risiko for en uacceptabel instrumentalisme, hvis ikke det sidste spørgsmål bliver anvendt og forstået bredt, så det inkluderer både et 'hvad skal vi vide for at kunne?' og 'hvordan skal vi fungere for at kunne?'" (Illeris, 2013, s. 149).

Illeris' ærinde med det udvidede kompetencebegreb synes således at være at 'rokke' ved selvsamme pensumorientering, som vi har set ovenfor med Ulriksens kompetencedidaktik. Ulriksen fokuserer på netop det, der i situationen er didaktisk-funktionelt, men reflekterer mestendels over kompetencer som noget, der knytter sig relativt snævert til det, Illeris betegner med begrebet *funktionalitet*. Illeris udvider kompetencebegrebet til det, han selv forstår som 'hele spektret af det, mennesket har brug for': *Funktionalitet, sensitivitet og socialitet*.

Dermed nuancerer Illeris kompetencebegrebet med invitationer til refleksion over, hvad kompetencer i langt bredere forstand kan omhandle og indebære i skole og uddannelse.

Med udgangspunkt i det, han kalder "kompetenceformlen", hvor fokus sættes på 'engagement', 'praksis/problem' og 'refleksion', fremhæver Illeris følgende tre forhold, som han mener vil "øge mulighederne for at læringen kan få karakter af kompetenceudvikling" (Illeris, 2013, s. 150) i skole- og uddannelsespraksis:

"For det første må der lægges mere vægt på, at læringsaktiviteterne knytter an til de lærendes engagement. [...] Dernæst må der lægges mere vægt på læringsaktiviteternes praksistilknytning [...] Og endelig må der opbygges traditioner og en bred vifte af metoder og teknikker til at gennemføre både individuel

og fælles refleksion over, hvad man har arbejdet med i forskellige forløb og projekter, hvad man har lært af det, hvad det kan bruges til, og hvor og hvordan man kan komme videre” (Illeris, 2013, s. 150ff).

På dette grundlag inviterer Illeris med det udvidede kompetencebegreb til en større omkalfatring af det, han kalder ’den mere traditionelle skole- og uddannelsestækning’.⁷

I sin omsætning fra psykosocial kortlægning til didaktiske omkalfatring af det, han betegner som traditionel skole- og uddannelsestækning, synes Illeris imidlertid at springe de pædagogiske refleksioner over. Det er muligt, at alle elementer i kompetenceblomsten kan gøres til genstand for didaktisk refleksion og modellering. Men for såvel en professionssociologisk som en praktisk-poetisk betragtning må det være et nøglespørgsmål, om enhver af de mange didaktiske muligheder, som det udvidede kompetencebegreb åbner, er værd at forfølge. Den manglende pædagogiske refleksion og retning skæmmer det potentiale, Illeris’ kompetencebegreb åbner for. Eksempelvis omfatter kortlægningen kompetencer knyttet til kreativitet, fantasi, empati og fleksibilitet, som selvfølgelig bør indgå og have pædagogisk betydning og værdi i skole og uddannelse. Men det vil være en pædagogisk kortslutning at gøre elevernes kreativitet, fantasi, empati eller fleksibilitet til genstand for undervisning. Uden etiske overvejelser og ledetråde og uden substans eller i det mindste substantielle omveje, dvs. fagligt og materialt indhold, er der endog meget stor risiko for, at undervisning i så fald bliver til behandling og terapi og elever og studerende til klienter.

Det læringsteoretiske kompetencebegreb er med Illeris en tiltrængt åbning af kompetencebegrebet som pædagogisk begreb. Men uden pædagogisk refleksion som filter og omsætningsled mellem den psykosociale kortlægning og omkalfatring i skole- og uddannelsespraksis er der risiko for utilsigtet forvrængning af det didaktiske arbejde med kompetencer i skole og uddannelse.

7 Illeris refererer her bl.a. til OECD’s DeSeCo-projekt, som han fremhæver som ”et storstilet forsøg på virkelig at tage konsekvensen af dette perspektivskifte ved ikke alene at inkludere kategorier som læringskompetence og social kompetence, der ligger på kanten af den mere traditionelle skole- og uddannelsestækning, men også helt nye, overskridende og i øvrigt meget påtrængende behov for mere målrettet udvikling af områder som sundhedskompetence, miljøkompetence, demokratisk kompetence og interkulturel kompetence” (Illeris, 2013, s. 150).



Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb

”Hvis man skal foreslå et fællesbegreb for den aktivitet, der sker i samfundets virksomheder og organisationer, er det ikke arbejdsbaseret materialehåndtering, men vidensbaseret kompleksitetshåndtering, fordi denne sidste betegnelse både omfatter håndtering af materiel, psykologisk, organisatorisk og samfundsmæssig kompleksitet. Både for mennesker, for organisationer og for samfundssystemer er svaret på den voksende ydre kompleksitet at udvikle en indre kompleksitet, der matcher: For mennesker vil det sige at udvikle kompetencer. For organisationer drejer det sig om at udvikle procedurer, regler og – gerne fleksible og lærende – strategier. For samfundet vil det sige at udvikle en smidig struktur af funktionelt differentierede videnssystemer. Det betyder, at viden er et nøgleord” (Qvortrup, 2004, s. 15f).

Hvor Illeris er optaget af en læringsteoretisk begrebsliggørelse og en psykosocial kortlægning af kompetencebegrebet, anlægger Qvortrup en sociologisk betragtning, hvor spørgsmålet om, hvad viden er, bliver afgørende. Qvortrups afsæt bygger på, at vores verden med globaliseringen er blevet uhyre kompleks. Komplexiteten har nået et omfang, der betyder, at både de produkter, vi omgiver os med og lever af, såvel som de liv, vi lever privat, på arbejdspladser og i samfundet som sådan, er videnstunge. Med ’videnstung’ refereres til det forhold, at vi med vore videnskabelige landvindinger har udviklet et samfund af specialister: Hver på vores felt er vi specialister i noget. Professioner er i sig selv et eksempel på specialisering. Men også inden for professionerne specialiserer vi os i mere og mere specifikke dele. Fx fra klasselærer til faglærer, fra dansklærer til læsevejleder, fra læsevejleder til lærer med speciale i faglig læsning etc. Enhver specialist har specialviden på et felt, men den fulde viden om feltet er der ingen, der har.

Ifølge Qvortrup er det kloge (menneske, organisation, samfund) at ’udvikle indre kompleksitet, der matcher’. Viden er:

”... et begreb for et individs (dvs. et menneske eller en organisations) måder at håndtere omverdenskompleksitet på, et individ er vel at mærke altid allerede inkorporeret i sin omverden. Viden er en kilde til at transformere usikkerhed til sikkerhed (fænomener kan kategoriseres i forhold til, hvad man allerede ved), men den

er ligeledes – og dette i stigende grad – en kilde til at kunne give usikkerhed form, dvs. opretholde usikkerhed om usikkerhed, men gøre den håndterbar, f.eks. ved at have evne til at identificere nyheder, forandringer osv. og udvikle strategier til at omgås dem. Den første form for viden kaldes i den almindelige faglige jargon for kvalifikationer, den anden kaldes kompetencer. Viden er altså ikke et 'lager' eller en 'essens', men et forhold mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet" (Qvortrup, 2004, s. 82f).

I forholdet mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet bliver kompetence et centralt begreb. Kompetence indgår i det menneskelige beredskab til kompleksitetshåndtering. Det handler om at gøre usikkerhed håndterbar.

Kompetencebegrebet er i Qvortrups optik del af en videnssystematik. I systematikken opererer han med vidensbetegnelserne *kvalifikationer*, der omhandler det at have viden om noget, *kompetencer*, der drejer sig om at have viden om viden, *kreativitet*, som er en betegnelse for viden om videnssystemet, og *kultur*, der angiver det, som Qvortrup kalder kollektiv grundlagsviden. Som det fremgår af figur 4, refererer hver vidensbetegnelse til en specifik vidensform og et specifikt videnspotentiale.

Med denne videnssystematik som definitionsramme kan kompetence betegnes som det at være vidende om sin ikke-viden – eller som Qvortrup udtrykker det, "*evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt*" (Qvortrup, 2004, s. 86). Fra et mere ledelsesorienteret perspektiv foreslår Morten Knudsen en tilsvarende betragtning: "*Forslaget er at se intelligens som evnen til at forholde sig til den anden side af viden, til ikke-viden. Ifølge det forslag så er en organisation intelligent for så vidt, som den er vidende om sin ikke-viden og tager hensyn til denne ikke-viden i sine operatio-*

Vidensform	Vidensbetegnelse	Videnspotentialer
Faktuel viden	Kvalifikationer	Det, man ved, at man ved: Det induktive vidensforråd
Situativ viden	Kompetencer	Det, man ved, at man ikke ved: Det deduktive videnspotentiale
Systemisk viden	Kreativitet	Det, man ikke ved, at man ved: Det abduktive videnspotentiale
Verdensviden	Kultur	Det, man ikke ved, at man ikke ved: Ikke-viden, grænsen for mulig viden

Figur 4: Videnspotentialer (Qvortrup, 2004, s. 91)



ner” (Knudsen, 2015, s. 102). Måske kan man sige, at et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb handler om en form for ydmyghed som grundlag for handling: At være vidende om sin ikke-viden indebærer en bevidsthed om og en anerkendelse af, at der er andre, der ved noget andet end jeg. Det er også en accept af ikke at kunne vide og overskue alt – eller som Rüdiger Safranski, der i en undersøgelse af menneskets handlemuligheder i en globaliseret verden lidt mere poetisk udtrykker det: *”At tage afsked med illusionen om, at der findes en lysning i form af en udkigspost, hvorfra hele historien kan styres”* (Safranski, 2004, s. 99).

I et forsøg på at lade sin videnssystematik danne grundlag for skole og uddannelse, tager Qvortrup afsæt i det, han betegner som pædagogikkens dilemma, en tilsyneladende selvmodsigelse i forholdet mellem undervisning og læring: *”Hvordan kan undervisning, der er en målrettet aktivitet, føre til læring, som er en selvdannende aktivitet? Hvordan kan man gennem påvirkning af en anden skabe et individ, som er selvberørende?”* (Qvortrup, 2004, s. 113). Ifølge Qvortrup kan dilemmaet besvares eller reduceres til en vanskelighed, der kan overkommes ved *”at foretage en klar, teoretisk begrundet adskillelse af undervisning og læring. Undervisning er en særlig form for kommunikation. Læring er et psykisk eller organisatorisk systems bevidste selvoformandring gennem konstruktion af viden”* (Qvortrup, 2004, s. 118). Med afsæt heri udvikler han en matrix over undervisnings- og læringsformer som illustreret i figur 5.

Læringsniveauer	Undervisningsformer	Læringsformer	Vidensbetegnelser
1. ordens læring	Direkte læringsstimulering (klasse-rums-undervisning, forelæsning, multiple-choice træning)	Læring som resultat af input	Faktuel viden
2. ordens læring	Tilrettelæggelse af situativ selvtilæggelse (gruppe- og projektarbejde)	Læring som refleksion over læringsadfærd	Situativ viden
3. ordens læring	Stimulering af paradigmebevidst selv frembringelse (konstruktions- og produktionsarbejde)	Læring som refleksion over forudsætningerne for læringsadfærd	Systemisk viden
4. ordens læring	Social og organisatorisk forandring (ændring af grundlæggende antagelser)	Læring som forandring af forudsætningerne for læring 1-3	Verdensviden

Figur 5: Undervisnings- og læringsformer (Qvortrup, 2004, s. 135)

Qvortrup inviterer med de skitserede videnssystematikker og skemaer til refleksion over, hvad skole og uddannelsesarbejde med kompetencer kan indebære og betyde. Han inviterer tillige til didaktiske overvejelser over, hvordan arbejdet med kompetencer adskiller sig fra og kan indplaceres i forhold til undervisnings- og læreprocesser, der tilsigter andre vidensformer og -potentialer end kompetencer. Som sådan er Qvortrups landskaber et bidrag til nuancering og refleksion over et kompetencebegreb, der kan inspirere i skole og uddannelse.

Qvortrups kompleksitetshåndterende kompetencebegreb lider imidlertid under en fatal reduktion af pædagogikken. Qvortrup tilstræber at løse eller opløse pædagogiske modsætninger og paradokser ved at gøre dem til vanskeligheder, der skal findes løsninger på. Derved misforstår eller undervurderer Qvortrup pædagogikken – ja, tilmed erstattes pædagogik med en noget teknisk og metodisk refleksion.

Skole og uddannelse handler om langt mere end den blotte håndtering af kompleksitet. Og til det kan pædagogikken ikke undværes eller reduceres! Hvis vi forstår pædagogik som en antinomisk praksis, hvor professionssociologiske, didaktiske og praktisk-poetiske refleksioner er afgørende, da må pædagogik,

"... for at være pædagogik frem for teknik, bygge på et menneskebillede, hvor mennesket anses for at være i stand til at forstå og respondere på både frie og ufrie henvendelser. Som fysiologisk krop betragtet forholder mennesket sig ofte kausalt til verden, men som tænkende, følende og handlende væsen forholder mennesket sig fortolkende og selvstændigt til sine omgivelser, hvorved også kroppen tilføres et frihedsmoment. Hvis vi vil arbejde med menneskelig udvikling i pædagogisk forstand, kræver det derfor, at vi forstår de lokale, konkrete og praktiske forhold, som enhver meningsfuld aktivitet er indlejret i, samt hvordan mennesket tænker over og handler ind i og ud af disse indlejringer" (Tanggaard, Rømer, & Brinkmann, 2014, s. 12).

Det kompleksitetshåndterende kompetencebegreb reducerer billedet af mennesket som et fortolkende og selvstændigt væsen. Dermed bliver Qvortrups kompetencebegreb en meget simpel betegnelse for kompetence. Det betyder ikke, at det kompleksitetshåndterende kompetencebegreb er pædagogisk uinteressant. Men de gode bidrag til vidensforståelser og -kortlæg-



ninger hæmmes væsentligt, og fraværet af pædagogisk refleksion gør os i ringe grad klogere på, hvordan kompetencebegrebet finder anvendelighed i skole og uddannelse.

Et politisk dannende kompetencebegreb

Det sidste af de fem kompetencebegreber, der skitseres i denne artikel, er begrebet 'handlekompetence'. Handlekompetence er et kompetencebegreb, der er introduceret i pædagogiske kredse i Danmark i 1980'erne og 1990'erne. Begrebet er således ikke nyt. Når det er værd at genaktualisere begrebet, skyldes det, at det er et bud på et pædagogisk forankret kompetencebegreb.

Hen mod slutningen af 1990'erne sammenfatter Karsten Schnack følgende pointe om handlekompetence som pædagogisk kompetencebegreb:

"Handlekompetence er et perspektiv inden for den nyere kritiske pædagogik. Det er udviklet i en tradition, hvor dannelse og demokrati tænkes tæt sammen. Demokrati uden dannelse er blot en tom skal, en procedure eller en styreform, der i øvrigt næppe ville kunne overleve ret længe. Omvendt reduceres dannelse uden demokrati til de for tiden herskendes patent på, hvad der er fin kultur og gode manerer. Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse" (Schnack, 1998, s. 15).

Der er særligt to forhold, der kendetegner begrebet om handlekompetence. For det første er handlekompetence et dannelsesbegreb. Det er givet, at begreber om dannelse både historisk og aktuelt er mangetydige og udlagt på forskellig vis. Fælles for dannelsesstænkere er imidlertid en optagethed af skoler og uddannelsers formål og indhold – og dermed konsekvente angreb på det tilfældige og det vilkårlige. Niels Reinsholm udtrykker det på følgende måde:

"At holde skole indebærer at have noget på sinde, noget man selv tillægger så stor betydning, at man finder det værd at gøre det til undervisningens indhold.

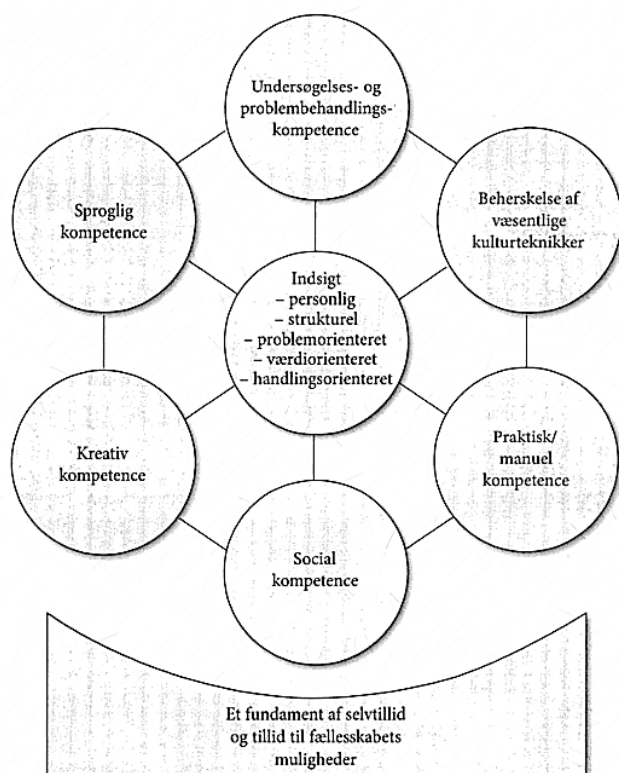
Skolens værste krise er derfor, når lærernes tvivlrådighed med hensyn til undervisningens indhold slår over i, at det ene kan være lige så godt som det andet.

Derved indtræffer en faglig tilfældighed, der mindsker muligheden for, at tidens børn kan møde noget, der bliver afgørende og derved får andet til at træde i baggrunden og blive ligegyldigt" (Reinsholm, 1998, s. 16).

For det andet bestemmes handlekompetence som et politisk og demokratisk begreb. Handlekompetence er en bestræbelse på at lade skole og uddannelse handle om at myndiggøre, dvs. at betragte elever og studerende som politiske aktører med sigte på aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Der er ikke tale om et individualistisk aktørperspektiv, der alene handler om egen dygtiggørelse og selvudfoldelse, men et aktørperspektiv, der er orienteret mod at blive del af et offentligt fællesskab. Handlekompetence bygger ifølge Hans Jørgen Kristensen *"på værdier, der kommer til syne i folkeskolens politisk bestemte formål og som i særlig grad er forbundet med demokrati og menneskerettigheder"* (Kristensen, 2007, s. 39f).

I et forsøg på at operationalisere det politisk dannende kompetencebegreb har Kristensen fremsat følgende syv kompetencemål for udvikling af handlekompetence:

1. *"Eleverne må lære at undersøge, analysere og forstå den nutidige verden og virkelighed"*
2. *Eleverne må lære at undersøge og forstå væsentlige aktuelle udviklingstendenser.*
3. *Eleverne må lære at klargøre, diskutere og tage stilling til værdier*
4. *Eleverne må lære at forholde sig til udviklingen og alternativer til udviklingen i forhold til værdier og rådende magtforhold*
5. *Eleverne må lære at undersøge og forstå, hvilke muligheder der er for at gribe ind i forhold til de dominerende udviklingstendenser og i den forbindelse lære at samtale, forhandle og deltage i beslutninger*
6. *Den viden og de færdigheder eleverne må tilegne sig må først og fremmest bestemmes ud fra, hvad der er nødvendigt for at kunne klare de opgaver, der er skitseret i punkterne 1-5 ovenfor*
7. *Eleverne må udvikle nødvendig tillid til sig selv og til fællesskabets (samfundets) muligheder og lære at reflektere over egne valg og mulige konsekvenser af valg under de vilkår, der eksisterer i det senmoderne "* (Kristensen, 2007, s. 41).



Figur 6: Handlekompetence (Kristensen, *Didaktik & pædagogik; At navigere i skolen – teori i praksis*, 2007, s. 47)

Hvert af de syv kompetencemål er yderligere operationaliserede med anvisninger om, hvad lærere kan gøre, og elever bør arbejde med og møde i skolen jf. (Kristensen, 2007, s. 41f).

De syv kompetencemål korresponderer med en strukturmodel (figur 6). Strukturmodellen er et forsøg på at illustrere dels den viden og de færdigheder, der refereres til i kompetencemål nr. 6, (og som er formuleret i punkt 1-5) og det fundament, alle kompetencerne står på (punkt 7).

Ifølge Kristensen skal strukturmodellen "forstås som et hele, hvor både dette hele og delkompetencerne må ses i forhold til de overordnede kompetencemål" (Kristensen, 2007, s. 51). Kristensen sammenfatter handlekompetence med følgende præmis:

"Den bærende tankegang bag forestillingen om handlekompetence er, at eleverne må tilegne sig og udvikle et fremtidsberedskab til som unge og voksne at kunne håndtere en hverdag som husholdere og opdragere. De må kunne tage del i arbejdslivet i et

kompliceret pluralistisk og uddannelseskrævende samfund, hvor mange ting ændres i hastigt tempo. Eleverne må som borgere kunne tage del i diskussionen om de måder, vi indretter os med hinanden på ud fra en forståelse af samfundet som demokratisk. Elevernes fremtidsberedskab skal tænkes ind i en situation, hvor fremtiden er ukendt og usikker og hvor flere fremtider er mulige som resultat af forskellige menneskelige valg. Det er ønskeligt, at eleverne selv inden for rammerne af et demokratisk samfund får lyst til og mod på og kompetencer til at kunne være med til at forme fremtid, deres egen og fællesskabets. Dette må naturligvis forstås med de forbehold, der er nødvendige i en kompliceret og svært gennemskuelig verden" (Kristensen, 2007, s. 38f.).

Begrebet om handlekompetence spænder vidt i refleksionstyper og -niveauer: De professionssociologiske refleksioner over skolens formål, opgave og funktion, den didaktiske modellering og refleksion over det praktisk-poetiske møde med unge og voksne er udtryk for pædagogisk refleksion. Det er i sig selv et vægtigt bidrag til et kompetencebegreb i skole og uddannelse.

Det er et særegent kendetegn for begrebet om handlekompetence, at det er et forsøg på at gøre 'kompetence' til en del af et dannelsesbegreb. I et pluralistisk og globaliseret samfund, hvor konkurrencestat, præstation og flydende modernitet er det altdominerende mantra, kan man indvende, at flygtigheden gør det både umuligt og ligegyldigt at beskæftige sig med dannelsens og undervisningens indhold og sigte. Handlekompetence sætter med sit dannelsesærinde et andet perspektiv, nemlig at det netop i et samfund som vores er højaktuelt at tage udfordringen op.

Hvorvidt handlekompetence – og idealet om politisk og demokratisk dannelse – i substans og ærinde dermed er det rette udtryk for et tidssvarende dannelsesbegreb, er en anden sag. Her kan man indvende, at netop metaforer som konkurrencestat og flydende modernitet og tendenserne til fragmentering og pluralisme kalder på en dannelsesstænkning, der rækker ud over det, politisk og demokratisk dannelse er udtryk for. I det mindste bør begrebet om handlekompetence diskuteres med andre dannelsesforståelser. Der kan eksempelvis hentes et nærende kritisk korrektiv i K.E. Løgstrups formaning om, at demokrati blot er "*en skikkelig måde at være uenig på*" (Løgstrup, 1993, s. 52) – og at det vil være en overbelastning, hvis demokrati gøres til skoler og uddannelsers hovedopgave:

”Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer vi pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab” (Løgstrup, 1993, s. 51).

Dannelsesærinde er en pointe om, at vi netop ikke skal affinde os med pluralisme og sammenhængsløshed, men at skole og uddannelse til enhver tid handler om at søge retning og indhold: Hvad er vigtigt? Hvorfor? Hvad vil vi forsøge at videregive til den opvoksende generation og til dem, der skal leve, bygge og agere i en ukendt fremtid? Dannelse drejer sig i den forstand om at insistere på at gøre forsøget på at definere et tidssvarende ærinde og et tidssvarende indhold i skole og uddannelse. Begrebet om handlekompetence er på én gang opsøgende på dette og begrænset i sin koncentration om politisk og demokratisk dannelse.

Pointen her skal imidlertid være, at handlekompetence og det politisk dannende kompetencebegreb er et eksempel på et kompetencebegreb, der pædagogisk reflekterer – og at det derfor er særdeles relevant i arbejdet med kompetencer i skole og uddannelse.

Hvad er kompetencer i skole og uddannelse?

Fra de indledende antydninger af simple konsensusdefinitioner har artiklen undersøgt konturerne til fem forskellige perspektiver på, hvad kompetencer i skole og uddannelse kan være. Hvor kompetence i sine mest simple definitioner handler om viden i aktion i konkrete situationer, har vi med artiklen set:

- *At kompetence kan være et instrument for politisk styring.*
Det er legitimt. Men som pædagogisk professionelle bør vi være varsomme, søge overskridelse og minde hinanden om, at det ikke fritager os for pædagogisk refleksion, argumentation og stillingtagen.
- *At kompetence kan danne grundlag for en kompetencedidaktik, der åbner for didaktisk-funktionelle refleksioner.*
Det er pædagogisk tiltrængt. Men som pædagogisk professionelle bør vi holde os for øje, at didaktik og pædagogik er andet og mere end

kompetencedidaktikkens snævre fokus på funktionel undervisningspraksis.

- *At kompetence kan være et udtryk for en psykosocial kortlægning af menneskets læringspotentialer.*

Det er pædagogisk åbnende. Men som pædagogisk professionelle bør vi ikke omsætte læringsteori til didaktik og pædagogisk praksis uden først at udsætte læringsteoriene for pædagogisk refleksion.

- *At kompetence kan knyttes sammen med og skrives ind i en videnssystematik.*

Det kan være pædagogisk relevant. Men som pædagogisk professionelle bør vi være opmærksomme på, at pædagogik er en antinomisk praksis, der hviler på grundlæggende modsætningsforhold, som ikke lader sig opløse eller reducere til tekniske opdelinger mellem undervisning og læring.

- *At kompetence kan reflekteres pædagogisk og knyttes til dannelse.*

Det er pædagogisk påtrængende og nødvendigt. Som pædagogisk professionelle bør vi lade os inspirere til den vanskelige opgave at knytte kompetencebegrebet til overvejelser over skolers og uddannelsers formål og dannelsens indhold. Vi bør tillige vedvarende og tilbagevendende diskutere et tidssvarende dannelsesideal.

Hvad er da kompetencer i skole og uddannelse? De i artiklen skitserede perspektiver illustrerer, at det ingenlunde er ligegyldigt, hvordan vi vælger at definere begrebet. Nogle kompetencebegreber kan være pædagogisk produktive og hensigtsmæssige. Andre kan være mindre interessante og måske endda reducerende, kontraproduktive eller misvisende for pædagogisk praksis i skole og uddannelse. Kompetencer i skole og uddannelser bør som minimum forholde sig til det, der med Oettingen kan beskrives som skolens etos:

”Skolens etos er at gøre ’verden’ tilgængelig for barnet gennem en fælles undervisning. Eleverne går derfor ikke kun i skole for at blive så dygtige, som de kan, eller for at få en karriere på arbejdsmarkedet. De går i skole for at blive del af et offentligt fællesskab, og det er her, skolens etos og formål ligger” (Oettingen, 2016, s. 156).

Væsentligt er det, at når et begreb som 'kompetence' introduceres og gives volumen i skole og uddannelse, da må det udsættes for pædagogisk refleksion: Hvilken pædagogisk mening og betydning kan vi tilskrive kompetencebegrebet? Hvad mener vi pædagogisk set, når vi taler om kompetence? Hvilke interesser er vi styret af i vores definition? Hvordan korresponderer kompetencebegrebet med skolens formål og etos? Til hvad kan vi bruge begreber om kompetence i skole og uddannelse? Tilfører kompetencebegrebet nye dimensioner til lærere og underviseres didaktiske modellering og den daglige etisk-æstetiske virksomhed? I givet fald hvad, hvordan, hvorfor? Etc.

Skoler og uddannelser lider i disse år af et ulykkeligt fravær af pædagogisk argumentation for de begreber og tiltag, der lanceres, introduceres og forsøges implementeret. Når de pædagogiske argumenter udebliver, er der risiko for, at også den nødvendige pædagogiske stillingtagen amputeres. I værste fald tømmes skoler og uddannelser for pædagogik. I stedet sniger et væld af trends og tendentiøse indslag sig ureflekteret ind i det pædagogiske vokabular og danner grundlag for vores skole- og uddannelses-tænkning og praksis. Det er fortvivlende for skole- og uddannelsesinstitutioner, det er nedslående og vanskeliggør arbejdet for lærere og uddannere – og ikke mindst frarøver det perspektiver og udbytte for de elever og studerende, der går i skole og uddanner sig.

Derfor bør vi – de professionelle lærere, studerende, undervisere og ledere i skoler og uddannelser – ihærdigt og tilbagevendende efterstræbe pædagogisk refleksion, søge pædagogiske argumenter og lade netop det være vores professionelle kompas og pejlemærke.

Referencer

- Andersen, T., Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut. Aarhus: Styrelsen for Videregående Uddannelser. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2016/filer/evaluering-af-kompetencemalsstyring-af-laerer-uddannelsen.pdf>
- Biesta, G.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Durkheim, E. (2014). Pædagogikkens væsen og metode. I: Durkheim, É., *Opdragelse, uddannelse og sociologi; En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet* (s. 78-102). København: Forlaget Mindspace.
- Herman, S. (Marts 2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie - mellem håndsæbe og stål. *KvaN*, 7-17.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence; Hvad, Hvorfor, Hvordan?* Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Knudsen, M. (2015). Fra evidens til ledelse af ikke-viden. *Gjallerhorn*, nr. 21, 96-106.

- Kristensen, H.J. (2007). *Didaktik & pædagogik; At navigere i skolen - teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1993). Skolens formål. I: Løgstrup, K.E., *Solidaritet og kærlighed* (s. 44-56). København: Gyldendal.
- Madsen, P.H. (2004). *I jagten på den gode lærer...* (Kandidatspeciale udg.). Aarhus: Danmarks Pædagogisk Universitet. Hentet fra https://www.ucviden.dk/portal/files/13703528/I_jagten_p_den_gode_l_rer_2004.pdf
- Madsen, P.H. (2005). Lærerefaglighed. *Gjallerhorn nr. 2*, 50-65.
- Oettingen, A.v. (2011). *Almen pædagogik; Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A.v. (2016). *Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund - mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget UP (Unge pædagoger).
- Reinsholm, N. (1998). Det didaktiske tigerspring. *Kvan*, 16-28.
- Safranski, R. (2004). *Hvor meget globalisering tåler mennesket?* København: Akademisk Forlag.
- Schnack, K. (1998). Handlekompetence. I: Bisgaard, N.J. (Red.), *Pædagogiske teorier* (s. 15-30). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Tanggaard, L., Rømer, T.A., & Brinkmann, S. (2014). Indledning: Uren pædagogik til debat. I: Tanggaard, L., Rømer, T.A., & Brinkmann, S. (Red.), *Uren pædagogik 2* (s. 7-19). Aarhus: Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet fra BEK nr 1068: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. Hentet fra Uddannelses- og forskningsministeriet: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.

Mål uden mæle

– afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og forskellige typer af mål

Johannes Adamsen, lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen VIA UC. joad@via.dk

Resumé

I forskellige sammenhænge bruger man nu hyppigt mål og målopfyldelse som sigtepunkt for succes. Denne artikel tager udgangspunkt i en betydelig utilitaristisk strømning, hvor mål og middel forbindes arbitrært. Og derfor skilles. Der argumenteres for at det har sammenhæng med en manglende forståelse af forskellen på og derfor forholdet mellem mål og formål, ligesom selvsamme manglende forståelse viser sig i en stærk tendens til at tænke mål kvantitativt og derfor søge at kvantificere også kvalitative mål. Der foreslås en skelnen mellem kvalitative og kvantitative mål mhp. at håndtere legitim kvantificering. Sluttelig nogle overvejelser over arten af kultur som underlægger en koloniserende kvantificeringsbølge.

Nøgleord

Formål, mål, kvalitet, kvantitet, deprofessionalisering

Artikel inden for tema. Vejledt

Hvad er højest, et tordenskrald eller Rundetårn? spørges der ofte. Analogien og ofte morsomheden bruges til at udstille at man vil sammenligne det usammenlignelige. Hvad der ofte overses, er nok at ordet højest, der jo netop suggererer muligheden af sammenligning, skygger for det mærkelige at man kan måle begge. Rundetårn måles normalt i meter, et tordenskrald i dB (en logaritmisk skala) – og de gamle ville nok have undret sig over muligheden af at måle lydstyrke. Og hvorfor egentlig?

Karakteristisk for både Rundetårns højde og et tordenskralds ditto er at de er relativt enkle og at de derfor kan måles med en enkel skala, meter hhv. decibel. Men hvorfor egentlig måle? Med hvilket formål har man fundet på at måle højden af et tårn – eller højden/styrken af et tordenbrag og lyd generelt? Dertil kan der svares adskilligt forskelligt – og det er akkurat pointen: Når

først muligheden af fx metermål er etableret, kan det bruges med forskellige formål. Man kan måle et barns højde for at tjekke for en idé om sundhedstilstanden (hvilket forudsætter et etableret gennemsnit), eller for at afgøre et væddemål, eller for at købe tøj i rigtig størrelse. Mål og formål kan løsriveres fra hinanden, og ikke mindst med en kvantificerbar størrelse som meter er der ingen iboende sammenhæng mellem mål og formål. Man kan faktisk måle bare for at måle – fordi man altså kan.

Med foregående sætning indfører jeg en kategorisering af mål, nemlig at nogle af dem er kvantificerbare, hvilket implicerer mindst én anden kategori af mål. Men inden jeg vender tilbage hertil endnu nogle indledende bemærkninger om forholdet mellem mål og formål.

Måler man et barns højde kan der som sagt være forskellige formål, og omvendt kan samme formål nås ved forskellige mål, fx et godt liv. Dette til dels vilkårlige forhold mellem mål og formål hænger kulturhistorisk set sammen med frembruddet af moderne naturvidenskab, hvor et væsentligt element bliver privilegering af årsag-virkning-relationen, kausalitet (i betydningen *causa efficiens*), i første omgang ved at sætte formål (telos, heraf teleologi, det aristoteliske *causa finalis*) i parentes, i anden omgang ved at udelukke enhver teleologi, ethvert formål, fra den naturvidenskabelige tænkning, dvs. under en eksklusivt ikke- metafysisk, immanent præmis. At store skikkelser som Leibniz, Kant, Schiller og Hegel på afgørende vis har forsøgt at tage dette alvorligt uden ideologisk og universalistisk at droppe hverken metafysik eller teleologi,¹ har været nok så væsentligt. Dog kan man vel også uden særlig rygdækning hævde at naturvidenskabelig påberåbelse af kausalitet har været med til at indføre og udbrede en mere generel *utilitaristisk* tilgang til afgørende såvel samfundsmæssige som kulturelle forhold, både politisk, økonomisk og uddannelsesmæssigt, hvilket jeg skal vende tilbage til afslutningsvis.

Denne utilitarisme er historisk er forbundet med de økonomiske, politiske, sociale og etiske konceptioner fra Jeremy Bentham (1748-1832) og John Stuart Mill (1806-73), men jeg vil her mere tematisk forstå den som forbun-

1 Det er også grunden til at man filosofisk ikke kan slippe disse skikkelser, der på trinnet til det moderne opfangede og bearbejdede komplekse problemer om frihed, ansvar og formål på så højt et niveau at vi stadig med fordel kan gå i lære her. Uden Kants næsten geniale begrænsning af vidensbegrebet og et dertilhørende frugtbart forsøg på at tænke et 'formålernes rige' havde meget sikkert set anderledes ud. Tankerne herom hænger sammen med tanken om *humanitet*, at mennesket *også* er et mål i sig selv – hvorfor dannelsesstanken heller ikke kan tænkes uden. Generelt til problemet fra et pædagogikhistorisk synspunkt, se Klaus Pranges "Form" i *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2004, s. 393-408.

det med 1) en indskrænkning af formål til mål der hos utilitaristerne kaldes nytte, hvad der sidestilles med lykke; 2) en løsrivelse af mål fra en overordnet diskussion og en de facto umuliggørelse af en sådan diskussion; og 3) privilegering af generel metode, nemlig overvejelse over nytte (lykke) som eneste legitime beslutningsgrund. Det betyder omvendt også at den mod jesuitterne anvendte sætning om at 'målet helliger midlet', vist en sætning med rødder i diskussionen om machiavellismen, kan ses som general karakteristik af utilitarismen, jf. Mills egen diskussion af at resultatet af en handling ikke påvirkes af hvorvidt det påvirker den handlende persons øvrige selvopfattelse.²

Dette aspekt, nemlig løsrivelsen af den menneskelige selvforståelse fra handlingens konsekvenser, har rødder i 1700-tallets diskussion af i hvilket omfang egoistiske handlinger kunne have samfundsmæssigt gavnlige konsekvenser, som hos Mandeville og senere markant hos Adam Smith (1723-90). Smith gør det helt klart at socialt og økonomisk, og derfor også politisk, kan en handling være gavnlig, selv om den udspringer af etisk set ikke ønskværdige kilder og motiver.³ Dvs. at fx den helt akutte egeninteresse i at tjene mange penge, er den nok så meget forbundet med uønsket grådighed, ikke implicerer at der ikke kan være en overordnet økonomisk og social fordel for mange eller de fleste. Dermed er der reelt tænkt utilitaristisk: konsekvensen af handlingen trumfer og er derfor uinteressant i relation til handlingens sammenhæng med den handlendes selvforståelse eller moralske værdighed.⁴

Med disse indledende overvejelser skal jeg i det følgende diskutere 1) forholdet mellem formål og mål med henblik på at indkredse et målbegreb som henter sin legitimation, karakter, *kompleksitet* og relevans fra sin relation til formålet. 2) Dernæst vise at mange væsentlige mål har to sider, en kvalitativ og en kvantitativ. 3) Yderligere vise at afkoblingen af formålsdiskussionen ofte efterlader måldiskussionen uden selvkorrigerende kompleksitet, dvs. at mål reduceres til kvantitet. Herunder vil jeg diskutere om formålsnegligeringen er eneste begrundelse, om man ikke må have blik for andre aspekter, ikke

2 I *Utilitarianism*, 1861, kap. 2, i John Stuart Mill, *On Liberty and Other Essays*, Oxford World's Classics 2008 (1991).

3 Smith skriver dog advarende: "This disposition to admire, and almost to worship, the rich and the powerful, and to despise, or, at least, to neglect, persons of poor and mean condition, though necessary both to establish and to maintain the distinction of ranks and the order of society, is, at the same time, the great and most universal cause of the corruption of our moral sentiments" i *The Theory of Moral Sentiments*, Penguin Books 2009 (1759), s. 73.

4 I den mere dystre afdeling begrundes tortur med dens – påståede – konsekvenser, dvs. resultater, men hvad tortur betyder for den torturerende og hermed for det samfund og politiske system, som godkender brug af tortur, forbliver mørklagt og oftest utematiseret.

mindst en pseudodemokratisk, egalitær idé om at alle har adgang til og principielt indblik i andres professionelle arbejde og faglige standarder. Afslutningsvis vil jeg kort drøfte om den af C.P. Snow formulerede strid mellem to kulturer (naturvidenskab vs. humaniora), som Løgstrup også tog op, forklarer sagen; jeg mener der må ses en tredje kultur eller i hvert fald kulturlignende aktivitet på færde, nemlig et nivellerende *teknokrati*.

1. Formål og mål

Selv uden metafysik fungerer et væld af institutioner og aktiviteter fortfa- rende med formål, der først og fremmest regulerer målene.⁵ Hvor målet for bueskytten er at ramme plet, det være sig et jagtdyr eller på en målskive, der kan formålet være træning, aktiviteten i sig selv (som i visse tolkninger af zen), sundhed, mad, konkurrence m.m. Her har målet flere mulige og måske aktualiserede formål, træning, konkurrence og jagt efter tur. Men normalt er der et formål som holder en kompleksitet af mål i ave. En fodboldklub vil typisk have, eller skal have i forhold til offentlig støtte, en formålsparagraf, fx at fremme fodboldspillet. Det kan så igen ske ved en række af delmål, fx træning, baneplej, klubhusvedligehold, kantinedrift, ungdomsarbejde etc. Hver især skal de leve op til for så vidt klare mål: god kantinedrift i sig selv er nok underordnet fodboldklubbens formål, men kantinenes eget mål har kun indirekte relation til formålet, dvs. fodbold, men uden fodbold må kantinen sikkert lukke. Jævnligt også trods fodboldspillets succes.

Formålet kan dog ofte ikke konkretiseres voldsomt, og det kan i sig selv i mere komplekse sammenhænge opfyldes eller ikke opfyldes uden at det tilsy- neladende har meget med de underliggende delmål at skaffe. Væsentligt for et formål vil ofte være at det er komplekst, betænk folkeskolens, at det ikke kan sanses og at det ikke umiddelbart kan nås (at det kan er jo netop måls karak- teristikum). Formål har ofte det særegne at det samler en række af aktiviteter, som alene af dén grund ikke kan være mål. Men de kan hver for sig være mål (og evt. forbundet med egne delformål og delmål). Mål qua mål kan prin- cipielt opnås eller forfejles: målet for bueskydning kan være at ramme plet, men aktiviteten er ikke af den grund ovre, det vil jo være absurd at tænke at nu er målet nået, i dag har jeg ramt plet i bueskydning, eller der er blevet spillet fodbold på stadion; vi indstiller aktiviteten. *Formål er altså sammenknyt-*

5 Jeg har modtaget en grundlæggende inspiration fra Richard S. Peters "Aims of Education – A Conceptual Inquiry" i R.S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford UP 1973, s. 11-58.



ning af aktiviteter over tid, som har sin ræson uden for disse aktiviteter selv. Formålet kan enten fastholde aktiviteten eller aktiviteterne over tid (fx sport) og/eller med skiftende deltagere (fx skole og uddannelse). Derfor er det også karakteristisk at formålet holder målene på plads, medens målopfyldelsen sjældent ækvivalerer med formålet selv. I uddannelsessammenhæng, fx en professionsuddannelse som læreruddannelsen, kan fagets mål være opfyldt, nemlig en bestemt grad af danskkundskaber og -færdigheder, men dermed er fagets formål, nemlig skolens praksis, ikke nødvendigvis demonstreret eller nået.⁶ Af samme grund er formål i overvejende grad, ja sikkert altid, kvalitative.

Det implicerer en klar konsekvens: Dannelse, som kan være navnet bekendt,⁷ kan altid kun have relevans på formålsniveau, i skolesammenhæng både som overordnet formål og forbundet med fagformål. Men det fører til forvirring og sammenbrud at ville undgå mål eller gøre dannelse til mål. Fagene skal have mål såvel som formål, men dannelseselementet i fagene forbinder sig med faglig undervisning, man kan ikke undervise i dannelse. Dannelsestænkning hører altså korrekt hjemme på formålsniveau, men kan højst være delelement i relation til fagenes formål og kan ikke være en hjælp i fagenes mål; omvendt kan fagenes mål ikke tåle *ikke* at være forbundne til de i formålet beskrevne dele, typisk dannelsesrelaterede.

Den herskende diskussion om kompetencemål og læringsmål kan overhovedet kun give mening, hvis den er konstant forbundet med overordnede formål, hvilket i vid udstrækning akkurat ikke har været tilfældet; nærmest tværtimod. Skulle man terminologisk nydanne et begreb som 'kompetenceformål', kan man straks se at kompetencen eo ipso ikke længere er determinerende, men determineret, eller i hvert fald orienteret i en bestemt retning *uden for* kompetencen selv. Hvis dette *ikke* virker afklarende skyldes, det at kompetencebegrebet er *grundlæggende ambivalent*.

Sammenblandingen af formål og mål hænger for det andet sammen med at dannelsesbegrebet nærmest er brudt sammen, af forskellige gode såvel

6 Kun på baggrund af denne misforståelse kan det tilsyneladende give mening at man på læreruddannelsen påstås at kunne forberede direkte til skolepraksis og *eksaminere derefter*. Dét læreruddannelsens fagfolk faktisk kan eksaminere i er fagenes mål, men deres formål, praksis, netop fordi det ligger uden for målet, unddrager sig adækvat prøve på læreruddannelsen. Det er for så vidt en fejlkonceptualisering at tænke dette som et teori-praksis-problem.

7 Hermed mener jeg enhver dannelseselement, som tager afsæt i problemet med menneskets frihed i traditionen fra Rousseau og frem, dvs. som behandler den moderne præmis om ethvert menneskes frihed som en udfordring, der skal tages op. Jeg udelukker alle andre former, inkl. sammenfald af dannelse og uddannelse (og naturligvis også degenererede former à la at have "læst Shakespeare og kunne lidt fransk".

som mindre gode og mindre overbevisende grunde. En dårlig grund er selve den uargumenterede påstand om at dannelsen er et forældet begreb; en sådan påstand er historieløs og savner forståelsen af at et frit samfund må forudsætte frie borgere, og at denne frihed spørger til netop den form for fri, ansvarlig, kritisk og myndig omgang med forholdet mellem lyst og pligt, som ikke kan fastholdes ved belønning og straf. Når fx Jens Rasmussen først laver en rimelig fremstilling af nogle centrale elementer af Wilhelm von Humboldts tidlige dannelses-tænkning, og så uden overgang eller argumentation springer direkte fra et Humboldt-citat til følgende påstand: "I dag udtrykkes det humboldtske ideal i kompetencebegrebet",⁸ så er det ikke bare forbløffende, det er også et utilsig-tet vidnesbyrd om den konfuse degradering af formål til mål: Er der mon slet ikke noget der skal orientere valget af, indholdet i og det faktiske formål med disse kompetencer?⁹

For det tredje viser ovenstående terminologiske præcisering at begrundelsen for folkeskolereformen – at alle skal blive så dygtige som muligt, trives så godt som muligt og betydningen af social arv mindskes så meget som muligt – næppe hører korrekt til i kategorien mål. Selv om det værste måske er den græsselige banalitet bag – hvem kan meningsfuldt hævde det modsatte? – må man spørge hvordan man kan lancere disse som *mål* for en hel reform, når det mest karakteristiske vel netop er deres intetsigende karakter ("så dygtige, de

8 Se Jens Rasmussen, "Folkeskolereform 2014" i Jens Rasmussen m. fl. (red.), *Folkeskolen – efter reformen*. Hans Reitzels forlag 2015, s. 32.

9 Sven-Erik Nordenbo sidestiller overraskende nok også dannelse og kompetence, efter at han først har givet efter for en mærkelig bagtalelse af dannelses-tanken der hævdes at forudsætte en "objektiv" bestemmelse af mennesket, se hans "Dannelse, kompetence og uddannelse", i Hans Jørgen Kristensen og Per Fibæk Laursen (red.), *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, Gyldendal 2011, s. 56. Det hedder her: "Vi står tilsyneladende med to begreber, *dannelse* og *kompetence*, som på hver deres måde prøver at afgrænse, hvad formålet med *uddannelse* bør være, nemlig henholdsvis at give dannelse eller at udvikle kompetence." Vigtigt er ikke det måske svækkende 'tilsyneladende', men sammenfaldet af mål og formål.

Ligeledes siger Lars Qvortrup, nyudnævnt leder af Aarhus Universitets og VIA's nye National Center for Skoleforskning, i en ophedet diskussion af KORA's nye rapport om resultatbaseret styring at "Nyheden om, at resultatbaseret styring ikke virker efter hensigten, er jo noget af en sensation – hvis den ellers holdt vand." Og Qvortrup fortsætter med at citerer fra formålsparagraffen fra 1814, hvorefter han konkluderer "altså: Der blev formuleret klare mål." For at slå det fast fortsætter han: "Disse mål skulle realiseres *"ved børnenes undervisning*. Det må da kaldes målstyring." se <http://denoffentlige.dk/skole-professor-afviser-konklusioner-paa-kora-rapport-maalstyring-er-kommet-blive>. For Qvortrup er formål og mål ganske enkelt synonyme. Disse kollapser hos Rasmussen, Nordenbo og Qvortrup viser med al ønskelig tydelighed nødvendigheden af en begrebsafklaring.

kan”, ”mindske” og ”øge” – mindske og øge i forhold til hvad?)¹⁰ som derfor ikke kan forbindes med reformens øvrige elementer, fx mere (!) bevægelse og større (!) kobling mellem skole og samfundsliv?

2. To typer af mål: kvantitet og kvalitet

Hvor formål i sagens natur normalt har kvalitet som kendemærke, der har mål mulighed for at være både kvalitativt og kvantitativt orienteret. Mål kan – og vil jævnligt være – kvantitative, dvs. i elementær forstand målbare. Men for mange mål under komplekse formål, fx en domstol eller undervisning, vil det kvantitative være i betydelig grad begrænsede delmængder under målet. Det afgørende vil være kvalitative mål. Forskellen er indlysende, men som så meget indlysende – jf. Augustins berømte udsagn om tiden som noget han præcist forstod lige indtil han skulle forklare den – ikke altid håndterbart. Hvor kvantitet som måleligt/målbart stiller sig relativt åbent, og hvor de kvantitative mål i særdeleshed blotlægger sig for de fleste, der har *de kvalitative mål det ved sig at de er principielt eksklusive og ekskluderende*. Det betyder ikke at kvalitative mål er formål, eller at de ikke har ægte målkarakter, dvs. kan opfyldes, men det betyder at *graden* af opfyldelse ikke skal måles, men *bedømmes*.

Som nævnt kan man måle højden af Rundetårn såvel som af et torden-skrald, dog med forskellige skalaer. Man kan også lave et diktat og tælle antal fejl eller ditto vedr. den lille tabel. Men allerede her er det lidt vanskeligere, for sværhedsgraden af diktatet fremgår jo ikke uden videre og kan næppe heller måles. At måle sværhedsgraden af et diktat ville svare til at sætte et tal på en elevs samlede præstation, hvilket man ret beset heller ikke kan. Og hvilket er præcist hvad man gør med karakterer.

Lad os tage den først: hvad vil det egentlig sige at sætte karakter (ordets etymologi lades ude af betragtning) på en besvarelse eller præstationen ved en mundtlig eksamen? En elev/studerende har skrevet en opgave og været til mundtlig prøve. Censor og eksaminator voterer, normalt ved at spørge til styrker og mangler, godt og skidt, præcision og fortolkningstæthed, evt. aktu-

10 Først lanceres formålsnende uklarheder som mål, dernæst operationaliseres uklarhederne til angivelige mål, fx ”Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test” hvilket dels i sig selv uklart relaterer til det overordnede mål om at alle skal blive så dygtige de kan, dels ’måles’ med mildest talt utilstrækkelige og reelt tilfældige test (se Marina Norlings gravearbejde på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/586828/de-nationale-test-2016---hvorfaltstaar-det-til-1> plus de fem efterfølgende artikler), jf. <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>.

aliseringspotentiale, niveau, sværhedsgrad, udfordringer osv. Dette kunne og blev indtil engang i 1800-tallet skrevet ned og resulterede i et votum. På et tidspunkt fandt man på at indplacere det som én samlet bedømmelse på en skala, fx fra ug til slet, og senere fandt man på at rangere denne skala med et tal eller bogstav. De historiske detaljer er her uinteressante, det vigtige er at i det øjeblik det hele samles i et tal kan man forledes til at tro at vi har med kvantitet at skaffe, men det er kun indirekte, det handler om en kvantificering. Afgørende er det at et sådant tal udspringer af fagfolks bedømmelse og at tallet samlet set dækker over en graduering som er kvalitativt formuleret, også i den nu i Danmark anvendte 7-trins-skala. Med andre ord, karakterer kan være nok så præcise eller mangle præcision, så længe det holdes klart in mente *at de har afsæt i en bedømmelse*.

En bedømmelse som den nævnte kan kaldes *mål som standard*. Mål som standard er normalt i en række forhold og burde ikke have forsvar behov. Karakteristisk er ikke bare at de er kvalitative, men at de som kvalitative forudsætter at de 1. bedømmes og dét 2. af fagfolk. Det er i den forstand at mål som standard er principielt eksklusive og ekskluderende. Det gælder både fysik, filosofi og fodbold. Kvantitativt kan man nok udråbe denne eller hin som en fremragende fodboldspiller alene pga. højt antal scoringer, men kvalitativt kan man også bedømme evnen til at spille andre fri, bevægelsen på banen, som trækker modspillere med, moralsk indvirkning på medspillere etc., men det kræver indblik og kan ikke reduceres til antallet af scoringer – hvilket også ville gøre det vanskeligt at være en god forsvarsspiller eller målmand. Hvor kvantitet kan appellere til almen tilgængelighed der fordrer kvalitet i dén indsigt som lige- eller overmanden giver, det handler også om anerkendelse, nemlig den ægte form for anerkendelse som giver sig af den indsigtsfuldes positive bedømmelse.

Det er nemt at se at mål som standard er lige så udbredt som uundværligt, men det er også nemt, dvs. det burde være let, at se at kvantitative mål i stigende grad postuleres som kvalitative. Den ekspanderende brug af fx multiple choice-test er et næsten selvindlysende eksempel. Det ser besnærende ud til at angå fagligt indhold, men formen har som formål at reducere dette til et for alle tilgængeligt skema. Vanskeligere er andre typer af reduktion: Når fx Akkrediteringsrådet opstiller ti såkaldte kvalitative krav, så vil mange betragte dem netop som kvalitative. Men skindet bedrager: Et 'kvalitativt' mål for akkreditering er at få så og så mange (ordet 'mange' burde have indbygget advarselsslamper, født kvantitativt som det er, for på latin betyder quantum mængde) gennem uddannelsen pr. år. Det absurde i målet er at det let kan



opfyldes ved at *sænke* niveauet for undervisningen, dvs. kvaliteten. Ikke desto mindre rejser Akkrediteringsrådet rundt med kravene som den nærmest inkarnerede visdom.

Det vi altså er vidner til i disse år, er *en kvantificerende kolonisering af kvalitetsområder*. Fænomener som a. karakterer, b. intelligenskvotient, c. bibliometri og d. meningsmålinger er alle eksempler på kvantificering af essentielt kvalitative områder. Lige som karaktergivning tager b., c. og d. komplekse forhold kun egnet til bedømmelse efter standard, og suggerer ved kvantificeringen at det opnåede måltal dækker disse komplekse fænomener og forhold. Det kan lade sig gøre fordi det har en vis plausibilitet: Ved at springe – fx i forbindelse med bibliometri – fra artikelmængde i angiveligt fremragende tidsskrifter til et udsagn om kvalitet *eo ipso*, forledes man til at tro at der dermed faktisk er givet en kvalitativ bedømmelse. Det eneste man nok med rimelig sikkerhed kan sige, er at der er udgivet en bestemt mængde artikler i en nærmere defineret type af tidsskrifter. Dette ændres ikke ved at man indfører signalord som empiri eller evidens, da evidens heller ikke bare er et spørgsmål om mængde og måleudstyr, men også kvalitativt skal udvælges, fortolkes osv. Mål som standard, dvs. kvalitet, er en måde at tænke et område og et fag på som åbner for noget faginternt *der kan opfyldes*. På den måde er det ægte mål, nøjagtig lige som kvantitative mål og kompetencemål er eller kan være ægte mål. Det væsentlige ved mål som standard er ikke bare at de må blomstre i egen ret, men at de tillige kan stå i en frugtbar relation til formål – alene fordi der tales samme sprog. Mål som standard, kvalitet, har det ved sig at mål og middel ikke kan separeres. Derfor er mål som standard væsensbeslægtet med formål.

Summa: mange fag i skole og uddannelse har elementer af naturlige og uproblematisk mål af kvantitativ karakter; dog gælder det at meget større områder er kvalitative, dvs. har mål som standard. Det betyder at disse mål kun kan ses indfriet ved *bedømmelse af fagfolk*. Derfor er de i sagens egen natur eksklusive. De senere år har under mere og mere dominerende forhold – ved indførelse af en lang række styringsredskaber, fra test til bibliometri og citationsindekser – især virket til at sløre grænsen mellem de to typer af mål, kvantitative og standardbaserede mål. Kvantificeringsbølgen nøjes ikke med at kvantificere, men ofte, og oftest uden videre diskussion, bevirker det at *det som ikke eller kun vanskeligt lader sig kvantificere* (hvis det overhovedet betragtes som en hindring) *ganske enkelt negligeres*. Der er for så vidt i sig selv ikke noget galt med blandt andet karakterer, ja selv gennemsnitskarakterer kan gå an; det farlige er dels den implicite fortrængning af den kvalitative baggrund, dels – og ikke mindst – den vægt disse karakterer har fået, uden udtalelser,

baggrund eller forståelse for – og måske endda uden interesse i – sagernes, verdens, menneskets kompleksitet.¹¹ Anderledes udtrykt, der er forskel på kvantitet, kvantificering (at noget kvalitativt gives kvantitativt udtryk, fx karakterer) og kvalitet. Ægte kvantificering kan være en legitim proces, så længe den fastholdes i sin karakter af "-ficering" (af latin *facere*: at gøre noget), dvs. så længe den bagved liggende kvalitet skinner igennem eller medforstås. Kvantificeringsideologien gør to ting, for det første ignoreres den bagved liggende kvalitet, for det andet udviskes processen, så det kvantitative resultat træder frem med pseudo-objektivt skin.

3. Hvorfor kvantificeringsdominans?

Hvoraf kommer nu dette skred fra kvalitet til kvantitet og ikke mindst den implicite imperialistiske tendens? Ikke af hverken ondskab eller med ond hensigt (jævnligt tværtimod). Men en væsentlig grund har temmelig sikkert med det faktum at gøre at mål som standard, med dets uomgængelige krav om faglig indsigt, samtidig kræver *autonomi* og derfor implicerer eksklusivitet. Denne kvantificeringsdominans – som passer som fod i hose til New Public Management – kan meget vel have til formål at bryde fagfolks autonomi, men det tror jeg egentlig ikke, til gengæld er det rimelig tydeligt at det er konsekvensen.

Det kan meget vel være at de indledende overvejelser over en generel utilitaristisk tænkemåde også har forklaringskarakter, for ligesom moderniteten og dens utilitarisme tenderer til at løsne forholdet mellem mål og middel (mellem form og indhold), således ser vi i den ekspanderende kvantificering samme træk, en tilsyneladende uproblematisk og uproblematiseret ophævelse af forholdet mellem mål og middel, mellem form og indhold. Dvs. at man prætenderer at samme former for test kan anvendes på alle mulige former for indhold, jf. de nationale test, hvor en væsentlig, men uindrømmet faktor akkurat er at det adaptive (forestillingen om at niveauet hele tiden tilpasses de tidligere svar) forstyrres, fordi man ikke in abstracto kan bestemme spørgsmåls sværhedsgrad (jf. note 9).

11 Neil Postman skriver om det samme på inciterende måde i *Teknopolis – kulturens knæfald for teknologien*. Hekla 1993 (am. orig. 1992), jf. særligt kap. 8, som netop omhandler det han kalder 'usynlige teknologier'. Her drøftes bl.a. om moderne erhvervsliv skabte management-teknologien, eller omvendt om management-teknologien skabte det moderne erhvervsliv – som en grundig historisk undersøgelse peger på, s. 166 ff. Dette er tankevækkende: Kan management-teknologien skabe det moderne erhvervsliv, hvad kan den så gøre ved skolen?



Som sagt er der væsentlige konsekvenser af kvantificeringsstormen. Ud over den netop nævnte om mål-middel, så må jeg minde om den tæt hermed sammenhørende udgrænsning af formålsovervejelser, som netop i kraft af deres særlige karakter hindrer instrumentaliseringen: komplekse formål må enten fjernes eller stiltiende marginaliseres.¹²

Ekskurs. Ove Kaj Pedersens gennemgang af neoliberalismen i *Konkurrencestaten* (2011), kap. 1, viser for det første implicit at den, *neoliberalismen*, er fuldt kompatibel med *utilitarismen* (og neoliberalismens forestilling om markedet er funktionelt ækvivalent med utilitarismens 'Greatest Happiness Principle' om størst mulig lykke til flest mulige). Ligeledes, for det andet, er Ove Kaj Pedersens egen diskussion af konkurrencestaten og dens relation til skole og uddannelse *også utilitaristisk*. Når han siger at den hidtidige parallelle diskussion af SØF (den samfundsøkonomiske forestilling) og værdikamp i konkurrencestaten er ophørt, er det faktisk en utilitaristisk konsekvens. Det hedder: "Nutidens dominerende forestilling er samfundsøkonomien. Og hvor der fra 1950'erne og fremefter var to linjer i dansk politik – én for samfundsøkonomi og én for værdikamp – så er der nu kun én." (s. 188). Sætningen er uklar: Skal den forstås deskriptivt, vil jeg mene den er forkert, helt og fuldt. Også selv om det under en bestemt synsvinkel ser ud til at de herskende vinde i disse år kan blæse alt andet omkuld, det er dog et synsbedrag. Skal sætningen forstås normativt er den på én og samme tid uhyggelig – og selvdestruktiv: Ove K. Pedersens egen udgave af samfundsøkonomien vil jo redde velfærdsstaten, men hvordan og hvorfor forudsættes – og kan ikke begrundes uden at ty til ider og tanker uden for samfundsøkonomien. Velfærdsstaten kan – med et utilitaristisk etikbegreb – godt forstås som et etisk projekt, men den kan ikke begrundes normativt uden rekurs til andet end samfundsøkonomiske forestillinger, hvilket igen er, med Pedersens fattige begrebsbrug, værdikamp.

En tredje konsekvens er ikke bare at man kan bryde fagfolks, inkl. forskernes, autonomi, *men man kan de facto få kontrol over dem*. Med kvantificeringen

12 Folkeskoleloven af 2014 viser marginaliseringen tydeligt: der er ingen hverken implicit eller eksplicit sammenhæng mellem formål og resten, jf. fx Keld Skovmand, Uden mål og med. Forenkede fælles mål? Hans Reitzels Forlag 2016, især s. 119 ff.

har man tilranet sig en skala, *hvormed man besnærende kan suggerere at kunne bedømme højtuddannede og -specialiserede folks faktiske indsats uden selv at eje et minimum af indsigt. Under dække af peer-review har man gjort enhver til peer.*

Hvis jeg har ret, må man spørge hvordan – selv fraset en overordnet utilitaristisk anskuelse – dette har kunnet sætte sig igennem? Den offentlige sektor, inkl. undervisning og forskning (og sygehus), er trods alt så stor og har så mange velformulerede ansatte og talsmænd, at det egentlig skulle være ganske vanskeligt. Mange har vel kunnet gennemskue det, så hvordan og hvorfor kunne det lykkes? Dette spørgsmål lægger op til en mere omfattende og dybtgående kulturel undersøgelse, som næppe – hvis man adresserer formålsdiskussionens trængsler – kommer uden om at diskutere nihilistiske tendenser og metafysisk selvmord.¹³ For indeværende må jeg nøjes med mindre, jeg vil nemlig pege på at mange kvantificeringsmål i en række sammenhænge for længst er indført i det private, og at der måske og vel netop derfor er et ikke ubetydeligt folkeligt pres mod den offentlige sektor (skole, uddannelse mv.). Dette falder fint i tråd med en mere udpræget strømning i retning af at tænke 'skatteborgerens penge' som mere håndgribelige end den i det seneste tiårs svagere og svagere forståelse for og opbakning til samfundet og det offentliges forpligtelser. Dertil kommer at mange der lider under miseren prøver at imødegå den i nøjagtig det sprog som har skabt den, nemlig nyttetænkningens.

I forlængelse heraf kan kvantificering for politikere og bureaukrater åbne en form for 'styring' og forvaltning, hvis karakter af *styring* tydeligt træder frem, samtidig med at en række væsentlige faktorer der ikke sømmer sig for *ledelse* af selvstændigt tænkende borgere og ansatte, træder i baggrunden.¹⁴ Kvantificering som fx mængden af opererede patienter eller skrevne artikler, træder frem som rimelige krav til offentligt ansatte – det er jo rimeligt at skatteborgeren véd hvad han får for pengene – samtidig med at disse krav netop under fraværet af en kvalitetsforståelse kamuflerer deres egen karakter af regulær

13 Til dette fortrængte tema, som Nietzsche samtidig frygtede og fremmede, se først og fremmest Stanley Rosen, *Nihilism. A Philosophical Essay*, St. Augustine's Press, South Bend, Indiana 2000 (1969). Rosen undersøger blandt andre Wittgenstein og dagligsprogsfilosofien såvel som Heidegger og viser at de ikke kan redegøre for – eller ikke mener der findes – nogen sammenhæng mellem fornuft og det gode, dvs. der kan her ikke gives nogen fornuftsbegrundelse for valg af det gode.

14 Hermed implicerer jeg terminologisk – uden nærmere bearbejdelse – at *ledelse* tager højde for og er i dialog med fagfolk og deres dømmekraft, medens *styring* tenderer til at sætte netop denne dialog ud af kraft. Sagt på en anden måde: der er i sig selv ikke noget forgjort i at en ledelse bruger styringsredskaber, men egentlig ledelse tager ansvar for valg, rækkevidde og konsekvenser. Ledelse degenererer til styring, når dette ansvar ikke løftes.



indholdsstyring. Alene det at et bestemt indhold, antallet af klienter gennem socialrådgiverens kontor eller psykologens klinik, tælles, fortrænger spørgsmålene om hvorfor og med hvilke følger. Det betyder ganske enkelt at enhver ledelse, fra politik til forvaltningsniveau, både kan fremstå som ansvarlige, handlende og med overblik og indsigt samtidig med reel ansvarsfralæggelse.¹⁵ Så når forskere fremlægger bekymrede overvejelser over kvalitetssænkning i universitetsuddannelsen, så er det politiske svar ikke at tage diskussionen op, men ansvarsfralæggende at sugerere at de pågældende forskere ikke magter opgaven. Det lyder demokratisk, det er pseudodemokratisering. Kombinationen af pseudodemokrati og reel ansvarsforflygtigelse har sin tvivlsomme overbevisningskraft fra sin aura af frihed, og ikke mindst fra at få spørger om det faktiske formål og de faktiske konsekvenser.

Alt det peger igen tilbage på problemet med karakteren af formål. Hvis det er rigtigt, som fremstillet ovenfor, at formål har til opgave både at samle og orientere underliggende formål og mål (fx som folkeskolens formål burde kunne orientere fagenes formål og mål), så er netop *det faktiske fravær* af substantiel, alvorlig og afklarende formålsdiskussion en medvirkende årsag til både at fagformål har åndenød og at kvantificeringen kan lade de kvantitative mål dominere og samtidig marginalisere mål som standard, for i anden omgang imperialistisk at fortrænge dem.

Konkluderende (og lidt om en tredje kultur)

I sin nærmest berømte tale til det daværende Danmarks Lærerhøjskole i 1981 tog K.E. Løgstrup fat i C.P. Snows vigtige lille bog om de to kulturer, den naturvidenskabelige og den humanistiske (hos Løgstrup inkl. teologi). Løgstrup gør sig flere vigtige overvejelser, og han tilføjer nogle afgørende distinktioner. Han siger om den naturvidenskabelige kultur at den er akkumulerende og absorberende, hvorimod den humanistiske er uindhentelig og standhaftig. I kort begreb: var Newton ikke kommet havde naturvidenskabsfolkene nok fundet ud af det samme, selv om der nok skulle flere til (akkumulerende), men havde Shakespeare ikke skrevet sin dramaer og sonetter, er det helt utænkeligt at vi havde haft dem (uindhenteligt). Det skyldes ifølge Løgstrup og andre at naturvidenskabens absorberende og akkumulerende facon

15 Dette er min tolkning og kan rejses som kritisk appendiks til KORA's fremragende rapport om resultatbaseret styring, jf. http://www.kora.dk/media/5186743/10946_review-af-resultatbaseret-styring.pdf. Forfatterne ved det for så vidt godt ang. kvalitative mål, men kan ikke terminologisk præcisere det – og overvejer ikke den iboende ansvarsforflygtigelse.

får alle dygtige forskere til at tænke over det samme på nogenlunde samme stadium. Det samme kan ikke gælde humaniora.¹⁶

Løgstrup gør sig overvejelser over hvordan den manglende sammenhæng mellem de to kulturer kan overvindes, men det som her skal anføres, er at Løgstrup betragter begge 'kulturer' som berettigede og meningsfulde. Han forstår dem begge som intakte kulturer, men med hver sit anliggende, natur- hhv. samfunds- og menneskeerkendelse. Ulykkeligvis har naturvidenskabens konsolidering som videnskab i 1600-tallet medført en nødvendig metodisk selvafrænsning, som nok er en stor gevinst, men som samtidig gør samtalen vanskelig. Naturvidenskabens afkobling som indledningsvis nævnt metodisk formålsdiskussionen og holder sig til kausalitet og metoder generelt.

Det Løgstrup ikke diskuterer er teknologien. I sin diskussion forudsætter han at den naturvidenskabelige forskning, trods sin iboende afkobling af formålsdiskussionen, har sit eget, indbyggede formål, nemlig sandheds- erkendelse. Den teknologiske revolution derimod er tæt sammenhørende med naturvidenskabens, dens så at sige legitime spinoff. Både metodisk og med hensyn til formålsdiskussionen (teleologi er jo principielt udelukket af naturvidenskabelig forskning – hvilket ikke betyder den ikke sniger sig ind alligevel!) er teknologi altså et afkast af naturvidenskabelig forskning, men hvor den 'rene' naturvidenskab, fx hos Newton, Bohr og Einstein, som sagt har erkendelsen som eget formål, sandhedssøgen som eneste kriterium, nysgerrighed og vidensløst som motivation, dér er teknologi fra fødslen utilitaristisk. Det handler om nytte, hvad ellers?

Denne tredje kultur, som netop ikke er naturvidenskab, skønt i flere og flere områder nærmest uadskillelig derfra, er i stigende grad normsættende for samfundets selvforståelse. Skole og uddannelse, økonomi og politik, underholdning, samfund og etik, alle kan tænkes teknisk/teknologisk. Og hvis det for nogle dimensioner, som fx historie, oldtidssprog og kunst, ikke helt giver sig – så så meget desto værre for disse dimensioner. På den måde lever vi, med Neil Postmans udtryk, i Teknopolis, det teknisk/teknologiske samfund. *Her søges ingen selvforståelse¹⁷, kun funktionsduelighed.* Løgstrups diskussion af de to

16 Jf. Løgstrup, "Skolens formål" i David Bugge (red.), *Løgstrup og skolen*. Klim 2014 (denne udgave må anbefales da de fleste andre er temmelig fejlfyldte). C. P. Snows lille sag er genudgivet med en meget grundig introduktion og et lige så langt tilbageblik af Snow selv fire år senere, dvs. i 1963: *The Two Cultures*, Cambridge University Press 1998.

17 Jf. Tony Judt, *Ill Fares the Land. A Treatise of Our Present Discontents*, Penguin 2010: "We know what things cost but have no idea of what they are worth", s. 1. Så når ting går galt, kan vi heller ikke tænke i alternativer (s. 2), jf. fx klimakrisen.

kulturer er vigtig, men den må ikke udblænde den tredje, den teknologiske (eller utilitaristiske).

Den manglende evne til ikke bare at skelne mellem formål og mål, men til overhovedet at føre en offentlig, sober og informeret diskussion om formål, hænger måske sammen med denne tredje kultur, teknologien, naturvidenskabens gøgeunge der først smider teologi og humaniora, formål og idealer ud af reden, dernæst som en anden Oskar Matzerath (fra Günter Grass' *Blik-trommen*) nægter at vokse op. Målene har ikke længere nogen orientering, og under tryk fra formålsløshedens rådvildhed invaderer de i sig selv legitime, kvantitative mål kvaliteten, for til sidst at true med at reducere alle mål til det målbare.

I den situation kan vi ikke nøjes med at skælde ud, vi må lave et stykke kvalificeret analysearbejde. Og vi må vende tilbage til og holde liv i spørgsmålene om vores selvforståelse og om hvad vi vil med os selv og ikke mindst med den yngre generation. At sige at alle skal blive så dygtige som muligt, er svar på et spørgsmål som næppe meningsfuldt kan stilles.

Referencer

- Judt, T. (2010). *Ill fares the land. A Treatise On Our Present Discontents*. Penguin.
- Løgstrup, K.-E. (2014). Skolens formål (1981). I: Bugge, D. (red.), *Løgstrup og skolen*. Aarhus: Klim.
- Mill, J.S. (2008). Utilitarianism (1861). I: Mill, J.S. *On Liberty and Other Essays*. Oxford World's Classic (2. udg.).
- Nordenbo, S.-E. (2011). Dannelse, kompetence og uddannelse. I: Kristensen, H.J. og Laursen, P.F. (red.), *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, Kbh.: Gyldendal.
- Norling, M. (2016). *De nationale test 2016 - hvor galt står det til*. <http://www.folkeskolen.dk/586828/de-nationale-test-2016---hvor-galt-staar-det-til-1>.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- Peters, R.S. (1973). Aims of Education - A Conceptual Inquiry. I: Peters, R.S. (ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford University Press, s. 11-58.
- Postman, N. (1993). *Teknopolis - kulturens knæfald for teknologien*. Kbh.: Hekla.
- Prange, K. (2004). Form. I: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 393-408.
- Qvortrup, L. (2016). Skole-professor afviser konklusioner på Kora-rapport: Mål-styring er kommet for at blive. <http://www.denoffentlige.dk/skole-professor-afviser-konklusioner-paa-kora-rapport-maalstyring-er-kommet-blive>.
- Rasmusse, J. (2015). Folkeskolereform 2014. I: Rasmussen, J., m.fl. (red.), *Folkeskolen - efter reformen*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Rosen, S. (2000). *Nihilism. A Philosophical Essay* (1959). South Bend, Indiana: St. Augustine's Press.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med. Forenklede fælles mål?* Kbh.; Hans Reitzels Forlag.
- Smith, A. (2010). *The Theory of Moral Sentiments* (1759). Penguin.
- Snow, C.P. (2009). *The Two Cultures* (1959). Cambridge University Press (2. udg.).

Lærerstuderendes udvikling af autonomi i et uddannelses-pædagogisk perspektiv

Forfattergruppe fra Læreruddannelsen VIA UC:

Chung Kim, CHKI@VIA.DK, Henrik Balle Nielsen, HN@VIA.DK, Dorte Ansine Christensen, DACH@VIA.DK, Anja Madsen Kvols, AMKV@VIA.DK, Lóa Björk Jóelsdóttir, LOHO@VIA.DK, Hilmar Dyrborg Laursen, HIL@VIA.DK, Henrik Scheel Andersen, HSA@VIA.DK.

Resumé

Formålet med denne undersøgelse er at afklare og udvikle de uddannelsespædagogiske og didaktiske muligheder i forhold til den såkaldte *studieaktivitetsmodel (SAM)* med udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål: *Hvorledes kan lærerstuderendes autonome, selvinitierede og selvstændige, studieaktiviteter i henhold til SAM understøttes didaktisk og pædagogisk? Hvorledes fortolker de studerende denne indsats, og hvorledes handler de særligt i forhold til de faciliterede studierum K3 og K4?* Artiklen fremstiller en intervenserende undersøgelse af lærerstuderendes fortolkninger og handlinger i forhold til de studierum, hvor det fra uddannelsens side forventes, at de studerende tager *egne initiativer* til studieaktiviteter, som gennemføres *selvstændigt*. Artiklen fremstiller et begreb om *studenter-autonomi*, der er teoretisk ramme for udviklingen af en firetrins-model for autonomistøttende didaktiske tiltag: Procedural, organisatorisk, kognitiv og affektiv støtte til udvikling af studerendes autonomi. Ud fra en designbaseret forskningstilgang beskrives afprøvningen og receptionen af denne prototypiske model. Resultaterne viser, at alle fire former for autonomistøttende tiltag bidrager til udviklingen af de studerendes autonome studie- og læreprocesser. Men den affektive støtte synes at have en særlig, afgørende betydning for de studerendes motivation og engagement. Artiklen slutter af med en diskussion af de mulige læreruddannelsesdidaktiske konsekvenser.

Nøgleord

Studieaktivitetsmodellen, studenterautonomi, autonomistøttende tiltag, affektiv støtte.

Artikel uden for tema. Fagfællebedømt



Undersøgelsens kontekst

Danske lærerstuderendes studiebetingelser og -adfærd har de seneste år været genstand for politikeres, mediers og andre interessenters massive opmærksomhed. To antagelser vedrørende henholdsvis undervisningstilbud og studieintensitet har været særligt fremtrædende: 1. lærerstuderendes undervisningstilbud er reduceret målt i time¹ og 2. læreruddannelsen studeres langt fra på fuld tid.² Lignende antagelser har gjort sig gældende for andre professionsuddannelser, og som respons på sådanne diskurser fremsillede Danske Professionshøjskoler i 2013 en såkaldt *studieaktivitetsmodel* (herefter forkortet SAM), som skulle styrke:

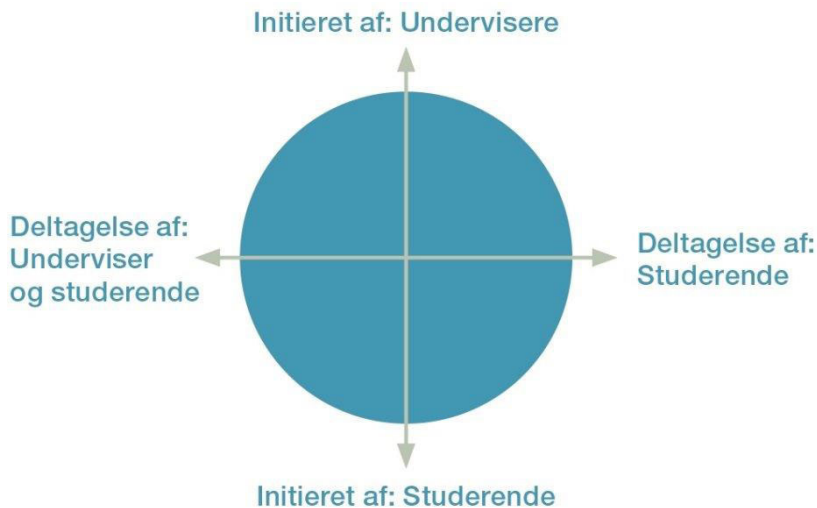
”dialogen med de studerende ved at skabe større tydelighed om læringstilbud, arbejds- og undervisningsformer med fælles model for studieaktiviteter. Intentionen med modellen er at den skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet. Udrulningen er i fuld gang”.³

Modellen tænkes således anvendt som grundlag for en forventningsafstemning mellem uddannelse og studerende i studiet som helhed og i det enkelte modul. I forhold til de studerende er intentionen med SAM at tydeliggøre, at studiet omfatter en lang række andre aktiviteter end det at forberede sig og møde op til den udbudte undervisning. Samtidig synes andre interessenter i professionsuddannelserne – herunder det politiske niveau – at være inten-

- 1 “Lærerstuderendes Landskreds anslår, at en tredjedel af de studerende har under 10 timers undervisning om ugen. Det er så få timer, at det vil gå ud over kvaliteten af undervisningen i folkeskolen og aktiviteterne i daginstitutionerne, vurderer eksperter. »Du kan ikke lære, hvordan du holder ro i en klasse ved at læse en bog. Det skal gennemgås med folk, der har forstand på det, derfor er der ingen tvivl om, at mindre undervisning vil give flere problemer med uro i klassen og ringere undervisning,« siger professor Niels Egelund, der er leder af Center for Strategisk Uddannelsesforskning og Kompetenceudvikling på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelser. Professor på Institut for Grundskoleforskning på Aarhus Universitet, Per Fibæk Laursen, mener, at færre timers undervisning på læreruddannelsen vil betyde, at de nye lærere får sværere ved at håndtere jobbet (...) Per Fibæk Laursen tilføjer, at mindre undervisning erfaringsmæssigt også betyder større frafald” (Richter, 3. marts 2011).
- 2 “En profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009 fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2009) viser, at 55 % af de lærerstuderende forventer at bruge færre end 30 timer om ugen på at læse til lærer. 17 % siger, at de vil bruge under 20 timer om ugen på uddannelsen, mens 23 pct. ser frem til et studium på fuld tid, 37 timer eller mere” (<http://www.dlf.org/nyheder/2010/juni/uge-23-2010>, lokaliseret 12. maj 2016).
- 3 <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/>, lokaliseret d. 19. september 2016.

derede medadressater, idet modellen skal vise, at studerende foretager sig meget andet studierelevant end at gå til undervisning.

SAM fremstiller fire studierum gennem en krydsstilling mellem handlingskategorierne *deltagelse* (den horisontale akse) og *initiativ* (den vertikale akse).⁴



Modellens felter udtrykker på denne måde i alt fire studierum:

- K1: underviser tager initiativet og deltager i aktiviteterne sammen med de studerende,
- K2: underviser tager initiativet uden selv at deltage i de studerendes aktiviteter,
- K3: de studerende tager initiativet til aktiviteter uden undervisers deltagelse,
- K4: de studerende tager initiativet til aktiviteter med undervisers deltagelse.

Undersøgelsens formål

I den uddannelsespædagogiske diskurs om SAM i professionshøjskolerne findes der en bevidsthed om spændingsfeltet mellem en forståelse af stu-

4 <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Faktaboks-om-studieaktivitetsmodellen.pdf>, lokaliseret d. 19. september 2016.

dieaktivitetsmodellen som et politisk-strategisk styringsredskab på den ene side og interessen for modellens didaktiske og pædagogiske læreruddannelsesmuligheder på den anden side, fx

"Dilemmaet er, at modellen skal honorere flere krav og mål på én og samme tid. På den ene side skal modellen give anledning til intern forventningsafstemning mellem studerende og undervisere, og på den anden side skal modellen også bruges til ekstern kontrol. Det kan i værste fald medføre, at modellen bliver et taktisk eller symbolsk anliggende" (Mølgaard, 2014, s. 284).

I undersøgelsen, der ligger til grund for nærværende artikel, blev det politisk-strategiske perspektiv på SAM *ikke* inddraget. Formålet for undersøgelsen var at afklare samt bidrage til at udvikle SAM's læreruddannelsespædagogiske og -didaktiske muligheder.

De overordnede undersøgelsesspørgsmål var således:

Hvorledes kan lærerstuderendes autonome, selvinitierede og selvstændige, studieaktiviteter i henhold til SAM understøttes didaktisk og pædagogisk? Hvorledes fortolker de studerende denne indsats, og hvorledes handler de særligt i forhold til de faciliterende studierum K3 og K4?

I forskergruppen ønskede vi at udnytte SAM som en didaktisk-pædagogisk ressource i en intervenerende tilgang, der kunne bidrage til at nå et læreruddannelsespædagogisk mål om den studerendes udvikling af *autonomi* i studieprocesser frem mod udøvelsen af lærerprofessionen. I den internationale forskningslitteratur er begreberne *studenter-autonomi* og *autonom læring* grundigt behandlet både inden for uddannelsesforskningen (Boud, 1981; Higgs, 1989; Lamb & Reinders, 2006) og inden for den lærings- og motivationsteoretiske forskning (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Studenter-autonomi er således blevet bestemt ved evnen og viljen til at kunne være uafhængig og selvstyrende i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af sit studium. Autonom læring indbefatter dels kompetencen til at kunne formulere egne læringsmål, identificere læringsressourcer og planlægge strategier (i forhold til disse mål) og dels kompetencen til at kunne tage initiativer til at

bruge disse ressourcer og iværksætte disse strategier til indfrielse af de satte læringsmål (Knowles, 1975; Zimmerman, 2002).

På dansk grund er lærerstuderendes autonomi dog endnu ikke udførligt beskrevet i forskningslitteraturen. Undersøgelsen, der fremstilles i denne artikel, kan opfattes som et bidrag til denne forskning, idet udgangspunktet har været den didaktisk-pædagogiske mangel på viden om SAMs implikationer og muligheder i forhold til at fremme studerendes autonomi.

Denne intervenerende undersøgelse indgik i et større forsknings- og udviklingsprojekt, idet den begrundes i og følger op på resultater fra en tidligere, ikke-intervenerende undersøgelse. Dette forsknings- og udviklingsprojekt samt den intervenerende undersøgelsesdels overordnede metodiske tilgang vil blive fremstillet i det følgende afsnit. Dernæst gøres der rede for det teoretiske udgangspunkt for den intervenerende del af undersøgelsen i form af et begreb om studenter-autonomi som afsæt for fremstillingen af en firetrins-model for autonomistøttende didaktiske tiltag. Dette følges op af en beskrivelse af og begrundelse for den intervenerende del af undersøgelsen, der er artiklens omdrejningspunkt. Resultaterne af undersøgelsen fremstilles, inden mulige læreruddannelsesdidaktiske konsekvenser afslutningsvis diskuteres.

Lærerstuderendes fortolkninger og handlinger i forhold til SAM

Undersøgelsen indgik som nævnt i en større undersøgelsessammenhæng, hvor formålet var at tilvejebringe viden om studerendes fortolkninger og handlinger i forhold til SAM. Forundersøgelserne i denne sammenhæng blev foretaget gennem spørgeskemaer til og interviews af lærerstuderende på tre læreruddannelsesinstitutioner: læreruddannelserne i Århus, Silkeborg og Nr. Nissum. Denne forundersøgelse involverede 464 studerendes svar på spørgsmål om deres fortolkninger og handlinger inden for studieaktivitetsmodellens rum 3 samt tre grupper af studerendes udsagn i interviews af en times varighed. Interviewspørgsmålene blev forberedt med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsens resultater.

En teoretisk præmis for denne forundersøgelse var en uddannelsesopfattelse, hvor studerendes indstillinger, strategier og udbytte bestemmes som værende afhængige af deres *fortolkninger*, dvs. forståelser af egen og underviseres roller, opfattelser af læring og studium samt meningstilskrivninger til indhold, læringsmål osv. (Lindhart, 2007; Biesta, 2011; Railton & Watson,



2005; Higgs 1989). Resultaterne af de samlede forundersøgelser viste, at lærerstuderende:

- *gerne vil* studere i selvvalgte aktiviteter som en del af deres samlede studier,
- savner *konkrete idéer* til selvvalgte studieaktiviteter og relevanskriterier for idéerne,
- oplever behov for, at processer i og resultater af selvvalgte studieaktiviteter *møder feedback fra relevante undervisere*,
- oplever sig usikre på *forbindelser og grænseflader* mellem studierum 3-studieaktiviteter og aktiviteter i de tre øvrige rum.

To hovedkonklusioner af forundersøgelserne var: a. at de studerende i udtalt grad oplever et behov for underviserstøtte til deres selvinitierede og selvstændige (dvs. autonome) studieaktiviteter i form af inspiration, motivation og faglig feedback, og b. at der kan identificeres forskellige typer af studerende karakteriseret ved henholdsvis forskellige grader af besiddelse af autonome studie- og læringskompetencer og forskellige forståelser af egen og undervisers rolle.

Undersøgelsens metode

Den intervenserende del af undersøgelsen, der vil blive beskrevet i det følgende, blev foretaget gennem en designbaseret forskningstilgang. Den designbaserede tilgang er en metodologi, der undersøger og udvikler relationen mellem en pædagogisk-didaktisk teori, et design i form af en såkaldt prototype og en uddannelsesmæssig praksis. Ifølge den designbaserede uddannelsesforskning sker produktionen af ny viden således i form af en designproces, hvor en prototype i form af et undervisnings-, lærings- eller uddannelseskoncept udvikles, afprøves og forbedres i et iterativt forløb, der forbedrer en bestemt uddannelsespraksis (Anderson & Shattuck, 2012; Cobb et al., 2003; Barab & Squire, 2015).

På baggrund af resultaterne fra forundersøgelsen ønskede vi i forskergruppen at designe en didaktisk prototype med det sigte at facilitere lærerstuderendes selvinitierede og selvstændige, autonome studieaktiviteter. Denne didaktiske prototype blev designet og afprøvet i form af en række didaktiske tiltag, der gav undervisningen og underviseren mulighed for at anvende SAM som en didaktisk ressource. Prototypen blev således designet og afprøvet i forhold til at undersøge:

Hvorvidt og hvordan kan et autonomistøttende prototypisk design fremme de studerendes selvinitierede og selvstændige studieaktiviteter – herunder studiestrategier, -indhold og omfang – i særligt studierum 3 og 4?

Inden denne prototype fremstilles, skal interventionsstudiets uddannelses-pædagogiske forståelse af begrebet autonomi præsenteres, særligt i forhold til studieaktivitetsmodellens handlingskategorier *initiativ* og (selvstændig) *deltagelse*.

Autonomi i studieprocesser i læreruddannelsen

Som det fremgår af det overordnede formål med professionsuddannelserne, står evnen til selvstændighed hos de kommende lærere centralt:

”Professionsbacheloruddannelsen skal give de studerende viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger. Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner” (Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LBK nr. 467 af 08/05/2013).

Det at kunne forholde sig autonomt til sin egne studie- og læreprocesser indbefatter en række delkompetencer: 1. At kunne formulere egne læringsmål i forlængelse af egne forudsætninger og behov, 2. At kunne identificere læringsressourcer og planlægge strategier i forhold til disse mål, 3. At være i stand til selvstændigt at tage initiativ til at anvende ressourcerne og iværksætte strategierne således, at de formulerede mål indfries, og endelig 4. At kunne evaluere eget læringsudbytte og udvikle egne studie- og læreprocesser. Den studerendes autonomi kan således bestemmes ved viljen og evnen til på eget initiativ og selvstændigt/selvstyrende at planlægge, gennemføre og evaluere sine studieaktiviteter og lægge fornødne læringsprocesser til rette for sig selv (Boud, 1981; Higgs, 1989; Lamb & Reinders, 2006).



Denne forståelse af autonomibegrebet i en uddannelsesmæssig kontekst knytter sig til den underliggende uddannelses- og læringsforståelse, som nærværende undersøgelsesprojekt tager udgangspunkt i. Undervisning og læring afhænger pædagogisk set af de studerendes forforståelser og herunder deres fortolkninger, interesser og strategier i forhold til et givent didaktisk tiltag. Ifølge Ramsden (1999) er den måde, et individ bærer sig ad med at lære på, afhængig af den relation, individet har til stoffet: *"Ifølge denne måde at se læring på kan et begreb om et aspekt af et fagligt stof opfattes som en slags relation mellem menneske og fænomen."* (Ramsden, s. 57). Ramsden skelner endvidere mellem overflade- og dybdelæring. Hvor overfladelæring har at gøre med reproduktion, formålsløs akkumulation og et strategisk hovedfokus på eksamensresultater (s. 81), tillader dybdelæring derimod *"de studerende at anvende akademisk viden til at beherske og afklare verden udenfor"* (Ramsden, s. 82).

Med Biesta kan denne forståelse opsummeres således:

"Uddannelse(r) ikke en proces bestemt af fysisk interaktion, men en proces bestemt af symbolsk eller symbolsk formidlet interaktion... Hvis undervisning har nogen form for effekt på læringen, er det fordi, de studerende fortolker og forsøger at give mening til det, de undervises i. Uddannelse er kun mulig gennem processer bestående af (gensidig) fortolkning ..." (Biesta, 2011, s. 45).

Studerendes autonome læringsprocesser, der som nævnt indbefatter evnen til at kunne vælge læringsstrategier og evaluere eget læringsudbytte, fordrer altså et metalæringsniveau hos de studerende. Med reference til Stefanou et al. (2004) og Lamb & Reinders (2006) kan der i forlængelse af ovenstående således skelnes mellem to væsentlige aspekter af autonomi:

1. *Kognitiv*, internaliseret autonomi i form af *selvstyrende* eller *selvreguleret* læring i forhold til *selvstændige* valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier (refleksiv metalæring som forudsætning for dyb menings- og forståelsesorienteret læring).
2. *Praktisk*, handlingsorienteret autonomi i form af et praktisk *initiativ* og *foretagsomhed* i forhold til på egen hånd at kunne handle ud fra disse valg.

Med det overordnede sigte, at undervisningen på læreruddannelsen i sin helhed skal understøtte de studerendes udvikling af autonomi, blev den

didaktiske prototype udviklet i form af en model, der indbefatter *fire* autonomistøttende tiltag. Vores model bygger for de tre første punkters vedkommende på Furtak & Kunter (2012), og vi tilføjer det fjerde punkt *affektiv støtte* på baggrund af ovennævnte forundersøgelses hovedkonklusioner. Denne model og dens fire støtteformer udfolder og udvider de to ovenstående aspekter af autonomi hos lærerstuderende:

1. Procedural støtte, som underviseren yder ved at stille *læringsressourcer* til rådighed (IT, læsevejledninger, materielle ressourcer) og sætte overordnede rammebetingelser (projektrammer, studieplaner, fysiske rammer).
2. Organisatorisk støtte, som underviseren yder i form af støtte til de studerendes *organisering* af arbejds- og studieformer (facilitering af studiegrupper, skemalagte selvstudietimer).
3. Kognitiv støtte, som underviseren yder de studerende i forhold til selve *læringsprocessen* (feedback, faglige kriterier og standarder, eksemplificering af løsninger og læringsstrategier).
4. Affektiv støtte, som underviseren yder i forhold til de studerendes motivation (mestringsforventning) og selvopfattelse (anerkendelse, frustrationskontrol)."

Hensigten med at lade prototypens autonomistøttende interventioner omfatte denne models fire former var at favne den bredde i fordringen til de studerendes adfærd og selvforståelse (som *studerende*), som også forskningsprojektets læringsforståelse og udlægning af autonomibegrebet implicerede.

Prototypen

Præmis og formål

Med udgangspunkt i forundersøgelsens resultater definerede vi i forskergruppen to idealtyper af studerende, som repræsenterede hver deres ende af et kontinuum:

- a. Den studerende, der indtager 'elevpositionen', der er karakteriseret ved en lav grad af autonomi. Denne type studerende har en relativt smal forståelse af såvel underviserens som egen rolle, hvor førstnævnte opfattes som den centrale vidensformidler i forhold til den studerendes egen perifere rolle som vidensmodtager. Denne type studerende besidder et lille repertoire af studieaktiviteter, idet han/



hun fortrinsvis foretager aktiviteter initieret og tydeligt rammesat af underviser.

- b. Den studerende, der indtager positionen som initiativrig og selvstændig studerende karakteriseret ved en høj grad af autonomi. Denne type studerende har en bred forståelse af såvel underviserens som egen rolle. Underviseren opfattes som andet og mere end en central vidensformidler, og den studerende opfatter sig selv som en aktør, der er ansvarlig for og styrende i forhold til egne lærings- og studieprocesser. Denne type studerende besidder et stort repertoire af studieaktiviteter, idet han/hun foretager aktiviteter på eget initiativ og på egen hånd, alene eller i studiegrupper.

Studieaktivitetsmodellens studierum 3 og 4 danner i særlig grad rammer, der fordrer studerendes selvstændighed, da initiativet i disse rum skal komme fra de studerende selv, og studieaktiviteterne skal i studierum 3 oppebæres alene af de studerende, idet der dér ikke deltager en underviser. Dette stiller særlige krav til lærerstuderendes bevægelse fra en *elevposition* til en *studerende-position*. Vores analyse af resultaterne fra første delundersøgelse pegede på, at denne overgang fra elevposition til rollen som autonom studerende indebærer både en didaktisk indsats i forhold til at udvikle de kompetencer, der er forudsat i autonom læring, og et pædagogisk arbejde med at udvikle de studerendes selvopfattelse og opfattelser af hhv. undervisningsroller, læring og uddannelse. Den studerendes opnåelse af autonomi i studie- og læreprocesser er altså en udviklingsproces, der involverer både en udvikling af kognitive læringskompetencer og en reorientering af den studerendes syn på sig selv som studerende og lærende, forståelse af underviserens rolle samt opfattelse af undervisning og læring. Dette har den pædagogisk-didaktiske implikation, at der er behov for i en uddannelses- og undervisningssammenhæng at arbejde med at udvikle de studerendes forudsætninger og selvforståelser.

Vores resultat bekræftes af nyere forskningsresultater inden for uddannelsesforskningen: Udviklingen til autonom studerende involverer både en udvikling af autonome lærings- og studiekompetencer (Lunenberg & Korthagen, 2005) og en reorientering af de studerendes syn på læring, viden, undervisningsroller samt sig selv som lærende og studerende (Railton & Watson, 2005). Denne reorientering indebærer, at de studerendes selv- og virkelighedsopfattelse samstemmes og bringes i overensstemmelse med undervisernes og uddannelsens opfattelser (Higgs, 1989).

Vi designede dermed vores didaktiske prototype ud fra en antagelse om, at lærerstuderendes udvikling til autonomt lærende studerende indebærer både udviklingen af visse studie-, professions- og læringskompetencer og udviklingen af en faglig og personlig identitet som hhv. studerende, en lærende med en mestringsforventning, en person med evne til selvbestemmelse osv. Prototypen blev designet ud fra et dobbelt formål. Der blev for det første formuleret et *erkendelsesorienteret* formål:

- At opnå viden om hvilke former for didaktiske tiltag, der motiverer til og fagligt kvalificerer de studerendes selvinitierede, autonome studieaktiviteter.
- At opnå viden om hvilket – fagligt, studiemæssigt, professionsrettet – læringsudbytte, de studerende oplever gennem disse studieaktiviteter.

For det andet blev der sat et *udviklingsorienteret* formål for prototypen:

- At sætte underviseren i stand til at udnytte SAM som en didaktisk ressource, der kan bringe de studerende fra rollen som underviserorienteret, passivt modtagende elev til autonom, selvstyrende studerende.

Prototypens overordnede design

Flere forskningsundersøgelser af den didaktiske støtte til udvikling af studerendes autonome læring viser, at der er en korrelation mellem a. det didaktiske mål om autonom læring, b. læringsorientering og læringsmotivation og c. læringsforestilling (Lunenberg & Korthagen, 2005; Lindhardt, 2007). Der kan skelnes mellem fire former for læringsorientering (Entwistle, 1988; Lunenberg & Korthagen, 2005): 1. Professionsorientering. 2. Personlig meningsorientering (personlig interesse og udvikling). 3. Instrumentel (i forhold til karakter, eksamen). 4. Ambivalent: ingen klar forestilling om uddannelsen og lav tiltro til sig selv i forhold til egne læringskompetencer og fordrede lærings- og studiemål.

Disse forskningsresultater peger på, at studerendes selvstyrende læring generelt er korreleret med en professions- eller personlig meningsorientering og med en konstruktivistisk læringsopfattelse⁵. Endvidere fremmes selvstyrende læring ved, at der er overensstemmelse mellem studerendes og undervisers læringsorientering (profession og personlig mening) og lærings-

5 I forundersøgelsernes interviewdel mødte vi imidlertid forskydninger i retning af studerendepositioner, hvor en elevtilgang kombineres med professionsorientering, og en studerendetilgang kombineres med orientering mod gode resultater i selve uddannelsen.

forestilling (aktiv konstruktivistisk) ved, at underviser motiverer og påvirker de studerende til at udvide deres læringsorienteringer og -forestillinger.

Den didaktiske prototype blev designet, så denne udvikling fra elevposition til rollen som autonom studerende havde mulighed for at blive fremmet gennem en række didaktiske tiltag, der søgte at stilladsere de studerendes deltagelse i selvinitierede studieaktiviteter, dvs. i K3- og K4- aktiviteter. Gennem aktiviteter i særligt K3 skal de studerende opleve og udvikle sig som autonome, selvstyrende studerende. Dette sker ved, at underviseren bidrager til, at de studerende kan opleve den professions- og personlige interesseorienterede relevans og meningsfuldhed af deres K3-aktiviteter.

Prototypens didaktiske tiltag anvender SAM som en didaktisk ressource til at bringe de studerende fra elevrollen til rollen som autonom studerende ved at stilladsere deres deltagelse i K3-aktiviteter gennem en læringsorientering og -motivering, der er professionsrettet og personlig relevant. Samtidig støtter prototypen underviser og studerende med at samstemme deres forståelser af de studerendes læringsbaner.

Prototypens didaktiske interventioner



Vi valgte at udmønte prototypens overordnede design i fire typer af didaktiske interventioner i overensstemmelse med prototypens formål:

- A. *Interventioner, der inspirerer og motiverer de studerende til selvinitierede studieaktiviteter:*
- Bevidstgøre om, italesætte studieaktivitetsmodellen.
 - Præsentation af katalog over idéer til K3- og K4-aktiviteter.

- Synliggøre sammenhænge mellem disse aktiviteter og kompetencemål.
- B. *Interventioner, der skaber sammenhæng mellem K1- og K3-aktiviteter:*
 - Optag, faglig og affektiv feedback i form af ugens K3'er. Underviser rammesætter et tidsrum i undervisningen (K1), hvor de studerende inviteres til at præsentere deres K3-aktivitet med udbytte i forhold til profession og personlig mening. Feedback fra medstuderende. Feedback og feedforward fra underviser, der tydeliggør K3-aktivitetens betydning i forhold til modulets kompetencemål og professionskompetencer.
 - Som del af modulafslutning udarbejder studiegruppen en portfolio, der indeholder deklaration af deres arbejde med K3-aktiviteter. Drøftelse og evaluering på holdet.
- C. *Interventioner, der skaber sammenhæng mellem K3- og K4-aktiviteter:*

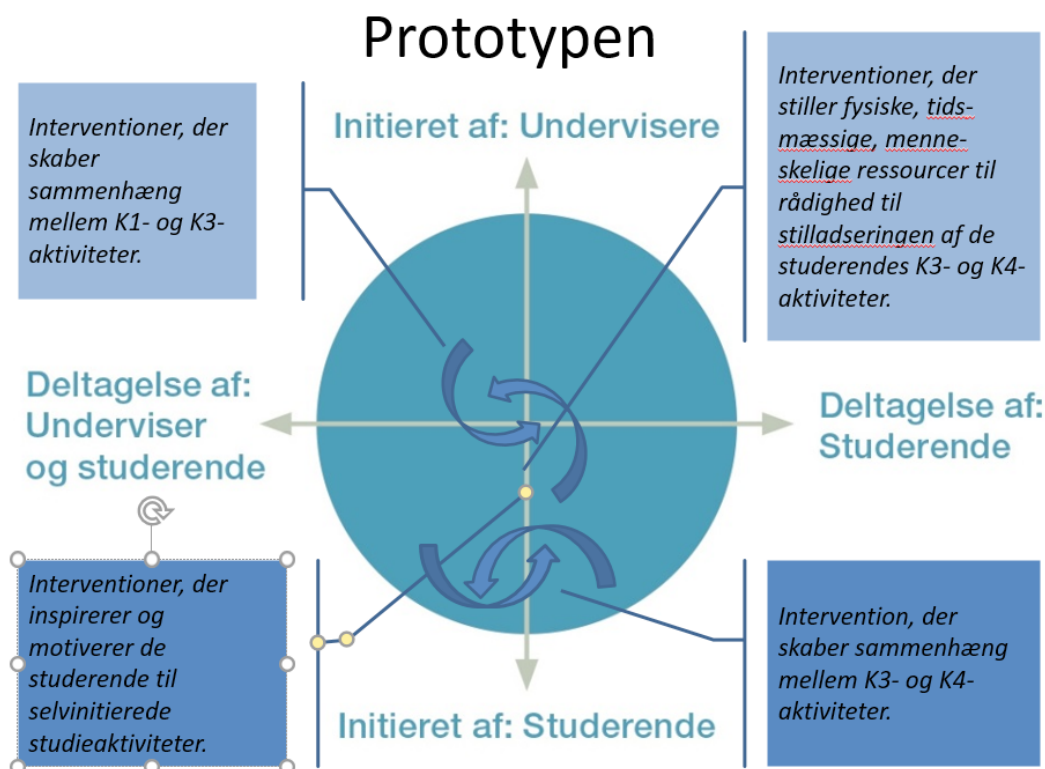
Invitation til at bruge K4 som mulighed for feedback på planlagte K3-aktiviteter: underviser tilbyder vejledning og feedback, evt. i et skemalagt tidsrum.
- D. *Interventioner, der stiller fysiske, tidsmæssige, menneskelige ressourcer til rådighed til stilladseringen af de studerendes K3- og K4-aktiviteter:*

Der afsættes plads i skemaet, modul- og studieforløbet, hvor de studerende har tid og rum til selvstændige og selvinitierede studieaktiviteter.

Analyse af lærerstuderendes respons på prototypen

Prototypen blev afprøvet på to hold (35 studerende) i tre forskellige undervisningsforløb i alt på læreruddannelsens første år. De tre undervisere iværksatte på hvert sit hold prototypens autonomistøttende tiltag i henhold til designet. Forskergruppen tilrettelagde undersøgelser med henblik på at indfange, hvordan de autonomistøttende tiltag blev fortolket af de studerende og støttede deres autonome studieaktiviteter. Med afsæt i den designbaserede forskningstilgang var formålet at tilvejebringe viden om, dels hvordan de studerende forstod og handlede i forhold til prototypens interventioner i relation til konkrete aktiviteter på de to hold, dels hvordan de studerende gennem afprøvningsfasen udviklede en forståelse af egne studiestrategier og roller.

Til dette formål blev der i undersøgelsen anvendt blandede metoder, dvs. såvel kvalitative som kvantitative metoder til dataindsamlingen. To af for-



skergruppens medlemmer deltog som passive observatører på hvert af de to hold i udvalgte studierum med henblik på at tilvejebringe en domænespecifik viden i den givne kontekst. Som Hastrup (2015, s. 57) gør opmærksom på, er der i sådanne feltundersøgelser "... en konkret og til enhver tid helt unik situation at studere", som gør det nødvendigt ikke blot at *spørge* mennesker om deres opfattelser af en særlig del af virkeligheden, men også at *være til stede*. De to observatører deltog i udvalgte skemalagte positioner på de to hold, hvor de studerende præsenterede deres K3-aktiviteter for både medstuderende og holdets underviser. Ud fra en semistruktureret observationsguide blev der således indsamlet og beskrevet eksempler på uformel interaktion de studerende imellem, og disse observationer blev suppleret med kvalitative fokusgruppeinterviews umiddelbart efter præsentationerne.

Ud over denne kvalitative undersøgelsestilgang blev der gennemført en survey-undersøgelse på de to hold (33 respondenter). Denne undersøgelse blev udformet som en række spørgsmål, der knytter sig til de studerendes overordnede opfattelser af egne studiestrategier og roller samt spørgsmål, der knytter sig mere direkte til de studerendes oplevelser af og handlinger i forhold til prototypens interventioner. Undersøgelsen blev gennemført i

slutningen af semesteret, hvor alle studerende havde konkrete erfaringer med prototypens afprøvning.

I analysen af datamaterialet blev der anvendt en tematisk analysemetode (se fx Langdridge and Hagger-Johnson, 2009) med henblik på at skabe forbindelse mellem forundersøgelsens interviews, prototypen og de opfølgende fokusgruppeinterviews. Med inspiration fra Brinkmann (2014) blev der således benyttet en *begrebsstyret kodning*, idet vi lod den tematiske analyse og tolkning af data lede af de fire autonomistøttende tiltag, som prototypemodellen blev udviklet på baggrund af. Vi strukturerede således vores observations- og interviewguide ud fra samme temaer som i forundersøgelsen og gennemlæste og kodede herefter materialet med henblik på at finde tegn på, hvordan de autonomistøttende tiltag blev opfattet af de studerende.

Fortolkningen af vores data tog udgangspunkt i artiklens autonomiforståelse. I kodningen af data skelnede vi derfor mellem tegn på hhv. kognitiv autonomi, som kom til udtryk gennem selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og strategier, samt tegn på praktisk autonomi forstået som konkret initiativ og foretagsomhed. Prototypemodellen indbefattede som tidligere beskrevet fire autonomistøttende tiltag: procedurale, organisatoriske, kognitive og affektive. Prototypens konkrete didaktiske interventioner blev afprøvet og analyseret i forhold til disse fire autonomistøttende tiltag.

Den procedurale støtte

Procedural støtte ydes af underviseren ved, at denne stiller læringsressourcer til rådighed og sætter overordnede rammebetingelser. Det konkrete tiltag blev gennemført ved, at underviserne rammesatte et tidsrum i undervisningen (K1), hvor de studerende blev inviteret til at præsentere deres K3-aktivitet i en såkaldt "Ugens K3". Der blev desuden inviteret til, at de studerende anvendte studierum K4 som en mulighed for at modtage feedback på planlagte K3-aktiviteter. Endelig kom den procedurale støtte til udtryk gennem et krav om, at studiegrupperne som en del af modulafslutningen udarbejdede en portfolio, der indeholdt en deklaration af deres arbejde med K3-aktiviteter. Disse portfolier blev så drøftet og evalueret på holdet.

Analysen viste, at prototypens procedurale støtte havde stor betydning for de studerendes praktiske autonomi. Særligt oplevede de studerende det rammesatte tidsrum for præsentation af de studenterinitierede aktiviteter som betydningsfuldt.

Fx angav 74 % af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at "Ugens K3" i nogen grad /i høj grad/i meget høj grad har bidraget til, at den studerende selv har gennemført studieaktiviteter på eget initiativ.

Dette underbygges af følgende udsagn fra et fokusgruppeinterview:

R3: "Altså han (underviseren red.) har bare iscenesat, at vi skal herop og stå. Så har vi sådan på K3 og K2 været ude og kigge på den her efterskole og fået lavet noget, og så har vi fremlagt det for klassen og lavet en diskussion for klassen."

R2: "Men det var fuldstændig vores egent initiativ, at det var dette her, det skulle handle om. Vi kunne lige så vel have taget fat på et eller andet andet."

Det trådte desuden frem, hvordan underviserens krav og forventninger til de studerendes præsentation får stor betydning for den praktiske autonomi. Van de Pol et al. (2010) understreger i denne sammenhæng, hvordan reduktion af frihedsgrader er en vigtig faktor i forhold til stilladsering af studerendes læreprocesser (Wood et al., 1976). Der blev således afprøvet forskellige former for frihedsreduktion på de forskellige hold. På det ene hold blev studiegrupperne efter tur tildelt en skemaposition, de havde ansvaret for at udfylde. På et andet hold fik de studerende mulighed for, at et obligatorisk studieprodukt kunne afløses af en K3-aktivitet. Begge frihedsreducerende greb har sandsynligvis haft betydning for de studerendes foretagsomhed, men kun den sidstnævnte kommer eksplicit til udtryk i vores data:

"Jeg skulle til at sige, at jeg tror, grunden til at vi netop tog ud på denne her skole, det var fordi at (underviseren red.) sagde, at nu skulle vi lave studieprodukt 2, der kan I enten vælge at lave studieproduktet, eller I kan vælge at lave en K3-aktivitet. Og det var det, der gjorde, at vi tog ud på skolen, ellers tror jeg faktisk ikke, vi var taget derud, faktisk."

Den åbenlyse betydning af frihedsreduktion giver os anledning til at overveje det pædagogiske paradoks, der grundlæggende er forbundet med prototypens didaktiske interventioner. I forhold til den procedurale støtte ser dette vilkår ud til at være særlig betydningsfuldt, hvorfor forskellige grader af frihedsreduktion må overvejes og anvendes bevidst med henblik på autonomi som overordnet mål.

Den organisatoriske støtte

Organisatorisk støtte ydes af underviseren i form af støtte til de studerendes *organisering* af arbejds- og studieformer. Det konkrete tiltag blev gennemført ved, at underviserne afsatte tid og rum gennem fastlæggelse af åbne skemapositioner til de studerendes arbejde med selvvalgte K3-aktiviteter. Der blev desuden tilbudt et skemalagt tidsrum for vejledning og feedback i studierum K4 i løbet af de studerendes arbejdsproces med K3-aktiviteten.

En tydelig positiv respons fra de studerendes side i forhold til den intendede organisatoriske støtte fremgik ikke med tydelighed af vores data. Til gengæld så vi andre interessante tematikker, der knytter sig til organisatorisk støtte som didaktisk intervention. Data viste, at de studerende oplever det som udfordrende at tilrettelægge studiet på en måde, der muliggør det forventede engagement i studieaktivitetsmodellens kategori 3. Til trods for at der i prototypen blev afsat tid og rum til såvel de studerendes K3-aktiviteter som til vejledning og feedback på disse i K4, udtrykte de studerende, at K2-aktiviteter, dvs. aktiviteter tilrettelagt af underviser uden dennes deltagelse, fylder størstedelen af den selvstændige studietid. Eksempelvis udtalte en studerende:

”For mit vedkommende tror jeg slet ikke, jeg har haft tid til at overveje, hvad jeg skulle lave i K3, med den lektiemængde der er kommet ind nu. Men også bare det der med, at K3 er ligesom de huller, man fylder ud i ens undervisning, der syntes jeg ikke rigtig, jeg har haft de sådan helt store faglige belæg for at sige, jamen jeg. Hvis jeg har det her, og det her, og så skulle finde noget andet der supplerer det eller skaber et perspektiv til det, det syntes jeg ikke jeg har haft tid til. Sådan i mit studieliv i hvert fald. Til overhovedet at kunne komme ind på K3’eren”.

Denne respons giver os anledning til at overveje underviserens rolle i forhold til graden af styring. En af informanterne refererede specifikt til, hvordan netop den rammesatte studietid, som bl.a. er afsat til ”faglig fordybelse”, udfyldes af ’skal-opgaver’ fra underviseren:

”Der er tit i vores studieplaner, så lægger det op til, at, vi har jo den der, er det hver onsdag, vi har den der studiegruppetid. Og så lægges der tit op til, at nu skal vi arbejde med ugesedlen, fx



(underviseren red.) kan godt finde på at arbejde i hendes plan i matematik, nu skal i arbejde i ugeplanen, og så er der tid til faglig fordybelse, men vi når bare aldrig mere end ugeplanen”.

Det efterlader den studerende i et dilemma med en følelse af usikkerhed, hvor hun på den ene side gerne vil følge op på underviserens forslag, men på den anden side ønsker at skaffe tid og rum til at leve op til forventningerne for den gode studerende, der tager initiativer på egen hånd. Vi ser det som et billede på, at de underviserinitierede studieaktiviteter i K1 og K2 kan have en tendens til at kolonisere de studenterinitierede kategorier, fordi der ganske enkelt ikke bliver levnet tilstrækkeligt frirum til, at det bliver meningsfyldt for de studerende at udfylde studietiden med egne initiativer.

Vores data pegede endvidere på, at studiegruppen opleves som et betydningsfuldt fællesskab, hvor særligt den praktiske autonomi i form af initiativ og foretagsomhed understøttes. Vi ser således eksempler på, at de studerende opfordrer hinanden til at indgå i forskellige aktiviteter, og at man vælger at deltage, fordi man er blevet opfordret til det af de øvrige gruppe-medlemmer:

”Fordi vi kunne helt sikkert have kommet lettere over det her studiegruppe, end vi har gjort. Men vi kunne godt tænke os at studere det her mere. Det var mig, der sagde, skal vi ikke lige prøve at finde denne her efterskole, og så kan jeg lige prøve at skrive til ham. Så er vi bare i en studiegruppe, hvor folk så bare siger ”ja” og er med”.

Vi ser dette som et tegn på, at studiegrupperne og den særlige kollaborative ’peer-to-peer’-læring, som disse muliggør, kan have vigtig betydning for de studerendes udvikling af autonomi, og vurderer, at den organisatoriske støtte med fordel kan omfatte en bevidst og eksplicit begrundet etablering af studiegrupper og facilitering af studiegruppeprocesser.

Den kognitive støtte

Kognitiv støtte ydes af underviseren i forhold til selve læringsprocessen. Det konkrete tiltag støtte blev gennemført gennem underviserens kontinuerlige fokus på studieaktivitetsmodellen, i særlig grad K3, samt på de studerendes læringsudbytte i forhold til deres K3-aktiviteter. I begyndelsen af semestret

gennemførte underviserne en samtale med deres studerende, hvor studieaktivitetsmodellen blev italesat, og et katalog over idéer til K3- og K4-aktiviteter blev præsenteret. Underviserne havde desuden et kontinuerligt fokus på at synliggøre sammenhængen mellem de studerendes valg af K3-aktiviteter og relevante kompetencemål for modulet og professionen. Når en studiegruppe fremlagde en K3-aktivitet i 'Ugens K3' forholdt den sig eksplicit til, hvordan de oplevede deres læringsudbytte i forhold til profession og personlig mening. Der blev hver gang givet feedback fra medstuderende samt feedback og feedforward fra underviseren.

Data i vores undersøgelse viste tegn på, at prototypens kognitive støtte faciliterede de studerendes kognitive autonomi til en vis grad. Fx bekræfter 69 % af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at 'Ugens K3'er' i høj grad/i meget høj grad har bidraget til at synliggøre, hvad der menes med studieaktiviteter på eget initiativ. Det tydede på, at de studerende i højere grad end tidligere, dvs. før den kognitive intervention, oplevede viden om og forståelse for hvilke typer af aktiviteter, det fra uddannelsens side forventes, de tager initiativ til.

Data pegede samtidig på, at denne bevidsthed rakte ud over selve uddannelseskonteksten sådan forstået, at de studerendes bevidsthed om læringspotentialet i en bred vifte af aktiviteter syntes at være vakt, som det fremgår af denne dialog i et gruppeinterview:

R2: "Der tror jeg også, det her med at underviserne har sat fokus på de her K3'er, det har da også fået mig til at tænke og reflektere meget over: "Hvad kan jeg så selv gøre for at stå i den bedst mulige situation, når jeg selv skal ud og undervise, når jeg er færdig på den her uddannelsesinstitution?"

R1: "Også det, at den sidder i baghovedet... Hvis man f.eks. sidder og ser TV-avisen, og der kommer et eller andet, som har en eller anden form for relevans inden for ens fag, så – hov! – så sidder man nogle gange og laver en K3, egentlig uden at være helt bevidst om det. Det er man så blevet nu.

R2: "Ja lige præcis! Det kan godt være, nogle gange, så er der et indslag om Alenkær, der udtaler sig om en ny undersøgelse eller et eller andet. Og det er jo en K3. Så kan man godt sidde og være lidt ubevidst om det, men så fordi de er gode til at påminde en om det, så kan man godt... Ja, altså... .. Det har det fået mig til at være mere opmærksom".



Vi tolker disse udsagn som tegn på, at de studerende er i gang med at udvikle en menings-, forståelses- og professionsorienteret læring, som netop kan føre til, at de foretager selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier. Dog peger undersøgelsen også på opmærksomhedspunkter. Eksempelvis mente 61% af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at samtalerne med underviserne om idéer til studieaktiviteter på eget initiativ kun *i nogen grad* bidrog til at synliggøre sammenhængen mellem K3-aktiviteter og de mål, der er med uddannelsen til lærerprofessionen. Denne usikkerhed kommer også til udtryk i vores interviews, hvor en studerende fx overvejer følgende:

”Jeg tror meget af det, er noget af en eller anden ideal forestilling, det der med at studerende selv tager initiativ til at inddrage noget helt ny viden, selv får idéerne til, hvad er det rigtige, hvad er det forkerte. For tit er det noget med, at jeg gerne vil lære noget om det, men har det noget relevans for mit studie overhovedet? Og hvordan finder jeg lige rundt i denne her labyrint, og der tror jeg bare, når vi får nogle tilbud fra skolen som fx noget foredrag, nogle kurser, eller et eller andet. Så har man en forventning om, det har sgu en eller anden relevans. Så der er jeg ikke i tvivl om, at det har noget helt specifik relevans for denne her uddannelse, så derfor er det et tilbud, jeg tager imod.”

De studerende oplever således fortsat usikkerhed, hvad angår mulige studieaktiviteters relevans og mening til trods for intentionen om at understøtte deres selvstændige valg baseret på professionsrettede relevanskriterier. Vi må således konkludere, at der er behov for et skærpet fokus i forhold til at synliggøre sammenhængen mellem de studerendes valg af K3-aktivitet og et personligt og professionsrelevant og meningsfyldt læringsudbytte.

Den affektive støtte

Affektiv støtte ydes af underviseren i forhold til de studerendes motivation og selvopfattelse. Dette konkrete tiltag blev gennemført ved, at undervisningens tilrettelæggelse gav de studerende mulighed for at præsentere deres K3-aktiviteter og modtage feedback/feedforward fra underviser og medstuderende. Gennem 'Ugens K3' og gennem muligheden for vejledning i K4 blev der skabt rum, hvor de præsenterende studerendes arbejde blev aner-

kendt som værdifulde bidrag, hvilket gav dem en oplevelse af at have foretaget sig noget professionsrelevant og meningsfuldt.

Vores data viser, at den affektive støtte har stor betydning i forhold til de studerendes motivation og engagement. Tidligere i artiklen henviste vi til forskningsundersøgelser, der viste, at studerendes autonome læring generelt er korreleret med en professionsrettet samt personlig læringsorientering baseret på interessen for egen udvikling som person og fagperson. Denne pointe står tydeligt frem i vores data, hvor oplevelsen af at kunne bidrage kvalificeret i en professionel sammenhæng driver den studerendes motivation. Eksempelvis udtalte en af vores informanter, der samtidig har vikararbejde på en skole:

”Den K3 jeg får meget ud af, det er, når vi har haft et eller andet på klassen eller i undervisningen, så kan man tage det med på lærerværelset, når man sidder der og spiser frokost sammen med dem. Så kan man spørge: ”Hvad synes I om det?” eller ”Hvad mener I om det?”. Der har man ligesom nogle gode holdninger fra dem i rygsækken, som man så kan tage med. Der er jo de rigtige lærere. Det synes jeg er en god ting.”

Motivationen udspringer dog ikke udelukkende af det forhold, at aktiviteten opleves som professionsrelevant og meningsfyldt. Relevanskriteriet suppleres i lige så høj grad af ønsket om opnåelse af anerkendelse fra de medstuderende:

”Jeg må nok erkende, at motivationen lå i, at jeg skulle stå og fortælle det til de andre, at det er det. Det er det der gør, at jeg gerne vil gøre det godt. Og sidde og lege med det og sådan noget, det har jeg gjort, fordi det er sjovt, og fordi jeg syntes, det er spændende. Og jeg syntes, det er et program med nogle rigtig fede muligheder i, så der er delvist noget lyst, noget leg og noget sjovt i det, men det er da også helt klart, det med at man gerne vil gøre det godt, og man står og skal videreformidle et produkt til ens medstuderende, selvfølgelig vil man det.”

For den studerende bliver det således ikke blot betydningsfuldt, at den valgte K3-aktivitet giver mening for hende selv. Det er det forhold, at aktiviteten

også medfører læring og motivation for de øvrige studerende på holdet, der tydeligvis skaber yderligere motivation og engagement.

Analysens delkonklusion

De studerendes fortolkninger og handlinger i forhold til prototypens didaktiske interventioner viste således autonomi, som kom til udtryk såvel på et praktisk som et kognitivt niveau.

Den praktiske autonomi i form af konkret initiativ og foretagsomhed kom i særlig grad til udtryk gennem den procedurale støtte. Det rammesatte tidspunkt for præsentation af studenterinitierede aktiviteter oplevedes som særligt betydningsfuldt, og underviserens krav og forventninger til disse præsentationer skærpede denne betydning yderligere. Vi fremhæver derfor, at forskellige grader af frihedsreduktion må overvejes og anvendes bevidst med henblik på autonomi som overordnet mål. Vi ser samtidig tegn på, hvordan studiegruppen som organisatorisk støtte kan bidrage til praktisk autonomi, idet de studerende oplever, hvordan deres initiativ og foretagsomhed understøttes og inspireres i det tætte samarbejde med andre studerende.

Den kognitive autonomi udvikledes særligt gennem den kognitive og affektive støtte. "Ugens K3" som læringsaktivitet blev fremhævet som særligt betydningsfuld i forhold til at udvikle menings-, forståelses-, og professionsorienteret læring. Dog er der behov for et skærpet fokus på sammenhængen mellem valget af K3-aktivitet og relevante læringsmål for det aktuelle modul. Den affektive støtte i tilknytning til ugens K3 som fast indslag, altså at de studerende blev anerkendt for deres arbejdsindsats, har skærpet de studerendes motivation og engagement. Samlet set peger disse tegn på, at de studerende er på vej til at kunne foretage selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier, som netop kendetegner den kognitive autonomi.

Dog skal man være opmærksom på, at der er tale om gensidigt afhængige aspekter i forhold til forståelsen af autonomi, der kun lader sig adskille analytisk. Studerendes autonome læringsprocesser må forstås på et metalæringsniveau, hvor både kognitiv og praktisk autonomi gensidigt understøtter hinanden, når de ekspliciteres i de studerendes udsagn og handlinger.

Diskussion og konklusion

En hovedkonklusion på den intervenerede undersøgelse er således, at prototypens fire former for didaktiske tiltag – procedural, organisatorisk, kogni-

tiv, affektiv – alle på afgørende vis bidrager til at fremme lærerstuderendes autonome studier og læring.

Undersøgelsen peger ikke mindst på, at lærerstuderende profiterer af at få mulighed for at eksponere processer og resultater i de studieaktiviteter, som de selv har taget initiativ til. De studerendes fremstilling af deres selvinitierede, selvstændige aktiviteter for medstuderende og undervisere i studierum K1 og K4 giver både tilfredsstillelsen ved at vise sit arbejde, hvilket styrker den fagpersonlige selvforståelse, og muligheden for en uddannelses- og professionsfaglig feedback fra såvel medstuderende som undervisere. Lærerstuderende udtrykker således et behov for faglig og affektiv feedback fra begge aktørgrupper, idet de er opmærksomme på den forskellige værdi af de to feedbackrelationer. De studerende synes at tilskrive underviserens faglige feedback betydelig mere sikkerhed i vurderingen og i den opfølgende feedforward. Fagligt kan studerende-til-studerende-feedback således ikke erstatte underviserens feedback til studerende.

De studerende tilskriver selve den tildelte mulighed for at fremvise og gå i dialog om deres selvinitierede, selvstændige studiearbejde i K1 og K4 en særlig affektiv betydning. Van de Pol og kolleger (2010) fandt i et metastudie, at der ikke eksisterer megen viden om betydningen af netop affektiv støtte til lærerstuderendes studier. Vores undersøgelse viser, at lærerstuderendes selvinitierede, selvstændige studieaktiviteter i væsentlig grad har behov for affektiv støtte. For de fremlæggende studerende synes feedbacken fra både underviser og medstuderende således at have afgørende affektiv betydning i form af en styrkelse af deres selvforståelse som kompetente, dvs. autonome studerende med en mestringsforventning om, og lyst til, fremtidige selvinitierede, selvstændige studieaktiviteter. Ydermere synes de studerendes fremlæggelser at virke inspirerende og motiverende i forhold til de øvrige studerendes lyst til, og mestringsforventning om, selv at kunne foretage studieaktiviteter på eget initiativ og egen hånd. Det kræver imidlertid flere undersøgelser for at forstå forholdet mellem behovet for selve det at fremstille sit arbejde og behovet for såvel faglig som affektiv feedback.

De studerendes respons på vores undersøgelses didaktiske design viser desuden, at navnlig forholdet mellem studierum K2 og K3 må forstås som et kontinuum. For det første oplever lærerstuderende et reciprok forhold mellem disse rum, hvad angår arbejdsbelastning. Hvis arbejdsmængden i K2 opleves som værende intensiv, er der plads til færre initiativer i K3 – og vice versa. Hvis studietilbuddet er præget af få opgaver i K2 i kombination med en lav grad af inspiration til og mulighed for evaluering af studieakti-



viteter i K3, oplever de studerende et lavt niveau både i forhold til omfanget af uddannelsen og i forhold til kvaliteten af indholdet. Vores undersøgelsesresultater taler endvidere for en nuancering af studieaktivitetsmodellens kategorier, hvor eksempelvis muligheden for en kombination af bundet indhold og fri arbejdsform foreligger. I et uddannelsespædagogisk perspektiv bør studieaktivitetsmodellen også nuanceres diakront i en forståelse, hvor praktisk og kognitiv autonomi i studieprocesser er noget, den enkelte studerende udvikler sig til gennem gradvis frisættelse af – og dermed større selvstændighedskrav til – den studerende. At underviseren løbende skal tilpasse, kalibrere, den autonomistøttende indsats i forhold til den studerendes ressourcer, udvikling og læringssituationen, er fremhævet i andre studier (Van de Pol et al., 2010).

Vores undersøgelsesresultater peger også på behovet for yderligere undersøgelser, der kunne indgå i en kommende iteration med udgangspunkt i en revideret didaktisk prototype for udviklingen af lærerstuderendes autonome studie- og læreprocesser. I en sådan revideret prototype kunne der med fordel indgå en række nye didaktiske interventioner. Givet vigtigheden af studiegruppen som et særligt betydningsfuldt læringsfællesskab for de studerende, hvor særligt den praktiske autonomi understøttes, ville en faciliterende indsats i forhold til studiegruppeprocesserne kunne indgå i den organisatoriske støtte. At de studerende efter den første intervention fortsat oplever usikkerhed med hensyn til deres selvinitierede studieaktiviteters relevans og mening i forhold til fag og profession, peger endvidere på behovet for nye interventioner, der kan synliggøre en sammenhæng eller skabe rammer for de studerendes egen forståelse af en meningsfuld sammenhæng mellem selvinitierede studieaktiviteter og mål for uddannelsen.

I forlængelse af vores anbefaling om en nuancering af studieaktivitetsmodellen både kategorialt i forhold til studierum og diakront i forhold til studieprogression er det yderligere oplagt, at en næste iteration kunne foretages med det komparative sigte at afdække forskelle og ligheder mellem nye og ældre lærerstuderendes behov for støtte til autonome studieprocesser. Den didaktiske prototype kunne således afprøves på flere årgange i uddannelsen med graderet frihed og forventning til autonomi i studieprocesserne.

Referencer

- Anderson, T. & Shattuck, J. Design-based Research (2012): A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, vol. 41, no. 1.
- Barab, S. & Squire, K. (2015). Design-based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1).
- Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LBK nr. 467 af 08/05/2013.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Forlaget Klim.
- Boud, D. (ed.) (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Page.
- Cobb, P. et al. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, vol. 32, no. 1.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Deci, E.J. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duus, G. (2012). Validitet. I: Duus, Husted m.fl. (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. I: Schmeck, R.R. (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- EVA (2009): Profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009.
- Furtak, E.M., & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80, 3: 284-316.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I: Brinkmann og Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag
- Higgs, J. (1989). Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning. I: Boud, D. (1981), *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Page.
- Jerlang, E. (red.) (2011): *Myndiggørelse i den professionelle praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Knowles, M. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books.
- Lamb, T., & Reinders, H. (eds.) (2006). *Supporting independent learning: issues and interventions*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Langdridge, D., and Hagger-Johnson, G. (2009). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology, 2nd Edition*. Harlow: Pearson Education.
- Lindhart, L (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handle-sammenhænge*. Lettere bearbejdet udgave af ph.d.-afhandling, BOD.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. ((2005). Breaking the didactic circle: a study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 1-22.
- Mølgaard, H. (2014). Tilegnelse af professionel kompetence - at lære at studere til professionsbachelor. I: Nielsen, B., Nielsen, N.G., & Mølgaard, N. (red.), *Professionsbachelor. Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København: Forlaget UCC.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. Gyldendal.
- Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching Autonomy. *Active Learning in higher Education*, 6, 3: 182-193.
- Richter, L. (2011, 3. marts). Kæden er hoppet af i uddannelsespolitikken. *Information*.
- Ryan, R.M. & Deci, E.J. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Stefanou, C. et al. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39, 2: 97-110.



Van de Pol, J. et al. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychological Review*, 22: 271-296.

Wood, D. et al. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17, 2: 89-100.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2), 64-70.

Internetsider:

<http://www.dlf.org/nyheder/2010/juni/uge-23-2010>, lokaliseret d. 12. maj 2016.

<http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/>, lokaliseret d. 19. september 2016.

<http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Faktaboks-om-studieaktivitetsmodellen.pdf>, lokaliseret d. 19. september 2016.

Faglig kommunikation i et professionelt fællesskab

– om sproglige og kommunikative muligheder for faglighed i praksis

Solveig Trolsen, lektor, Læreruddannelsen VIA UC. sotr@via.dk

Resumé

Artiklen tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt i VIA Profession og Uddannelse med fokus på fastholdelse og udvikling af nydimmitterede læreres faglighed i de første år i praksis. Med udgangspunkt i en række undersøgelser afdækkes udfordringer i transitionen fra læreruddannelse til lærerprofession, og mulige årsager til, at lærere ofte afstår fra at formulere sig fagligt i kollegial dialog, identificeres. I forlængelse heraf peges på læreres manglende fagsprog som en mulig delforklaring, og der gives et eksempel på en intervention i form af et tidsskrift som ét tiltag blandt flere, der kan medvirke til at styrke lærernes udvikling af et professionelt fagsprog.

Nøgleord

Sammenhæng mellem uddannelse og profession, faglig kommunikation, nyuddannede lærere, sprog i kontekst, lærerprofessionalitet.

Artikel uden for tema. Vejledt

Et eksplorativt studie med intervention

I professionsuddannelserne er samspil mellem uddannelse og profession på den ene side et konstitutivt element på den anden en udfordring, idet adskillige studier – heriblandt dimittendundersøgelser fra Læreruddannelsen i Aarhus – viser, at professionens udøvere ofte har svært ved at se det, de har lært gennem deres uddannelse, komme i spil i den efterfølgende praksis (Frederiksen & Lund, 2011; Frederiksen & Troelsen, 2013). Omvendt oplever professionerne af og til, at fx nyuddannede læreres uddannelse i mindre grad end forventet gør dem parate til at møde professionens mangeartede opgaver. Det er en udfordring, som professionsuddannelserne dagligt forholder

sig til på forskellige niveauer, og i VIA Profession og Uddannelse (tidligere VIA Didaktik) har vi forsøgt at undersøge betingelserne for, at nyuddannede lærere kan formulere sig fagligt i professionel praksis. I et forsøg på gennem intervention at bidrage til at give lærerbachelorernes faglighed en stemme i skolen har vi desuden skabt en skriftserie, hvor nyuddannede lærere skriver til skolens professionelle om lærerfaglige problemstillinger.

Følgende undersøgelsesspørgsmål har været styrende for projektet:

Hvilke faktorer – herunder sproglige og kommunikative – har betydning for, hvordan og i hvilken grad nyuddannede lærere anvender den faglighed, de har tilegnet sig gennem læreruddannelsen?

I hvilken grad kan et tidsskrift skrevet af nydimitterede lærerbachelorer bidrage til at bringe uddannelsesfagligheden i spil i og dialog med professionen?

Lost in translation?

Samspelet mellem uddannelse og profession er som nævnt både en professionsuddannelses *raison d'être* og samtidig en stadig udfordring. Andrew Abbott beskriver professionernes vidensgrundlag som to fundamentalt adskilte, parallelle systemer: Et akademisk og et praktisk (Abbott, 1988). Disse to systemer opfattes ofte som synonyme med dikotomien teori/praksis (Nielsen, 2014) og forbindes ikke sjældent med to ligeledes adskilte arenaer eller rum. Selv om det næsten forekommer klichéagtigt, mødes såvel lærerstuderende i praktik som nyuddannede lærere fra tid til anden med et "velkommen til virkeligheden" og dermed en distancering til den u-virkelighed, som uddannelsens domæne bringes til at repræsentere. Det opleves af de studerende som frustrerende og bidrager i nogen grad til, at de selv bliver mindre tilbøjelige til at trække eksplicit på deres uddannelse, når de befinder sig i skolens kontekst, som altså ikke opleves, som om den anerkender deres uddannelsesviden som adækvat. At gå ind i diskussionen om, hvad en læreruddannelse skal og kan bidrage med i forhold til professionen, og hvilken virkelighed der er gældende hvornår, falder uden for denne artikels rammer. Der henvises til de mange forsøg på at problematisere og nuancere den forenkede teori-praksis-forståelse, som ovenstående eksempel er udtryk for (Nielsen, 2014). Derimod er det relevant at notere sig, at det især er i *skiftene* fra uddannelsessted til praktikskole og senere i *overgangen* fra

studiet til jobbet som lærer, at den manglende dialog mellem de to vidensområder viser sig som et problem.

Vi ved således fra eksempelvis dimittendundersøgelser, at nyuddannede lærere ofte har svært ved at se, at deres uddannelse kommer i spil i deres arbejde på skolerne (Frederiksen & Lund, 2011; Frederiksen & Troelsen, 2013). Især bachelorprojektet opleves som fjernt fra praksis og bruges kun sjældent i faglig dialog med kolleger (ibid.). Det er der mange (del-)årsager til – og nogle af dem vil blive berørt nedenfor. Den overordnede pointe er, at vigtig faglig-pædagogisk viden, som de studerende har arbejdet seriøst, kvalificeret og ofte innovativt med, tilsyneladende går tabt i transformationen eller oversættelsen fra uddannelseskontekst til professionskontekst. Det er en skam både for professionen, der går glip af vigtig viden, og for de nyuddannede lærere, som derved mister en ofte tiltrængt mulighed for faglig anerkendelse.

De nyuddannede lærere har en fireårig uddannelse i bagagen, men oplever sig alligevel ofte som dårligt klædt på til at møde den professionelle virkelighed, de bliver en del af som nyansatte i skolen. Det handler ikke alene om det såkaldte praksischock eller om, at skolens hverdag er hektisk og præget af handletvang. Det skyldes også, at det er svært for de nyuddannede lærere at anvende deres uddannelsesviden i den nye hverdag, fordi det sprog, de som studerende har været vant til at bruge i deres refleksioner over praksis, virker fremmed i skolen, hvor det kan opleves som overakademisk og fjernt. Den viden og indsigt, som de har oparbejdet i uddannelsen, er altså i fare for at blive tabt i transformationen fra uddannelse til profession – fordi den ikke kan komme til udtryk.

Fåmælt faglighed

Flere forskningsprojekter viser, at lærernes samtaler om undervisningsplanlægning og udfordringer i deres professionelle praksis kun i mindre grad præges af en fag- og almenpædagogisk diskurs. I skoleåret 2014 interviewede jeg sammen med en forskerkollega (Iskov & Troelsen, 2015) to dansklærere i niende klasse med henblik på at undersøge lærernes intentionalitet under indflydelse af deres forståelse og oplevelse af afgangsprøverne i dansk. Vi spurgte blandt andet lærerne om, hvad der havde betydning for deres undervisningsplanlægning, og havde forventet at finde tegn på "teaching to the test" forstået sådan, at prøvernes *faglige* krav kom til at afspejle sig i lærernes *faglige* valg og prioriteringer i deres årsplanlægning og muligvis udfordrede



deres intentionalitet (Iskov, 2016). Dette fandt vi også til en vis grad. Men mere tydeligt – og for os overraskende – var det, at faglige og almindidaktiske prioriteringer og argumenter stort set var fraværende i lærernes overvejelser over undervisningens indhold og organisering. En faglig diskurs og tænkning blev tilsyneladende trængt i baggrunden af strukturelle hensyn på mange niveauer – fra arbejdstidstilrettelæggelsen i den nye overenskomst til prøvebestemmelserne og materialers fysiske tilgængelighed eller mangel på samme og hensyn til censorers kontrollerende blik. Vi måtte således konkludere, at intentionaliteten i mindre grad var fag- eller almindidaktisk, men først og fremmest strukturel og i nogen grad ligefrem strategisk – altså handlede om at "få eleverne godt igennem" og dagligdagen til at fungere.

Et andet eksempel på fravær af faglig diskurs finder projektet "Fagligheder i spil" (VIA), som undersøger, hvilke forhold der har betydning i forbindelse med implementering af nye tiltag i folkeskolen (bl.a. Lund, Hansen & Madsen, 2016). Projektet identificerer, hvad folkene bag det kalder en "vidensmæssig sandwich", hvor lærerens didaktiske grundfaglighed er under dobbelt pres fra den globale uddannelsesforsknings evidensbase-rede viden på en ene side og en lokal, kontekstbunden erfaringsviden på den anden. Lærerens grundfaglige viden kommer således sjældent til orde i forbindelse med implementering af nye skolepolitiske og organisatoriske tiltag, hvor den ellers kunne være ønskelig som meningsgivende element eller kritisk platform mellem udefrakommende krav og intern, kontekstbunden erfaringslogik.

Endelig findes en tilsvarende udgrænsning af lærerfagligheden i Lise Tingleff Niensens påvisning af såkaldte *funktionslogikker* som dominerende i lærernes teamsamarbejde frem for idealforestillingen om, at lærerne bruger teamsamarbejdet til at tematisere elevernes læring (Nielsen, 2013). "*Lærere er meget optagede af elevernes læring, men det er svært at tale om i de formelle fora*", opsummerer Tingleff Nielsen i et interview om undersøgelsen til fagbladet *Folkeskolen* (Folkeskolen, 2012).

Det kunne være interessant at gå yderligere ind i en diskussion af, hvad *lærerfaglighed* er for en størrelse. Det er en afhandling værd og har ikke været ærindet her, hvor faglighed derfor pragmatisk omfatter fællesmængden af lærerens fagdidaktiske, almindidaktiske og pædagogiske viden. Som eksemplerne ovenfor viser, er problemstillingen netop kendetegnet ved, at *hverken* helt specifikke undervisningsfagsemner som *skriveidaktik* eller mere almene fænomener som *didaktisk grundfaglighed* eller *elevernes læring* kan

modstå presset fra de øvrige logikker, som kæmper om lærernes opmærksomhed i arbejdskulturens dialogfællesskaber.

Samlet set peger meget altså på, at det, som jeg her vil kalde en *faglig diskurs*, har svære betingelser i skolens professionelle fællesskab. Årsagerne hertil er mange og har blandt andet at gøre med mulighederne for, at en sådan diskurs kan udfolde sig uden at blive trængt i baggrunden af funktionslogikker, produktivitetskrav og handletvang på et mere strukturelt niveau. Imidlertid kan det også antages, at en del af forklaringen kan have at gøre med manglende tradition for og sprog til faglig kommunikation. "Mit sprogs grænser betyder min verdens grænser", lyder Ludwig Wittgensteins herostratisk berømte citat fra *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1998). Hvis viden og faglighed skal manifesteres i skolens kollegiale fora, forudsætter det et sprog, der giver mulighed herfor. Eller med andre ord: Sproglige begrænsninger kan – i lighed med de ovenfor nævnte forhold – antages at bidrage til begrænsning eller tilsløring af faglighed.

En passende sprogdragt

Når nyuddannede lærere i fx dimittendundersøgelserne giver udtryk for at opleve begrænset anvendelse af den faglighed, de har tilegnet sig i løbet af deres uddannelse, kan det altså blandt andet hænge sammen med de nævnte karakteristika ved skolekulturen, hvor den faglige diskurs har begrænset udfoldelsesmulighed. Det kan imidlertid også skyldes, at dimittenderne har svært ved at finde et passende sprog for faglighed i den nye kontekst og i nogen grad forveksler faglighed med en *bestemt sproglig manifestation af fagligheden*. Således fandt vi i dimittendundersøgelsen for årgang 2011 ved Læreruddannelsen i Aarhus (Frederiksen & Troelsen, 2013) en vis dissonans mellem de studerendes eksplicite udsagn om, at eksempelvis almindidaktikken som fag ikke kom i spil i deres arbejde som lærere, og så den måde, hvorpå de implicit gav udtryk for almindidaktisk tænkning i forvaltningen af deres arbejde. Flere informanter siger således på den ene side, at almindidaktikken *ikke* kommer i anvendelse i deres arbejde – og viser samtidig i deres beskrivelser af og refleksioner over egen undervisning, at almindidaktiske kategorier ikke bare indgår i, men på mange måder kan siges at konstituere deres overvejelser over undervisning! Noget kunne altså tyde på, at faglighed iklædt en anden sprogdragt – i dette tilfælde fx hvem-, hvad-, hvorfor- og hvordan-spørgsmål til undervisningens indhold og form – ikke



umiddelbart forbindes med faget i dimittendernes bevidsthed, og at dette er forklaringen på, at de ikke ser faget folde sig ud i deres praksis.

Sprog er kontekstbestemt, og skiftet fra uddannelse til profession er af denne grund også et diskursivt og sprogligt skift. Mens den diskursive kontekst i *uddannelsessammenhæng* indebærer forventning om at omtale didaktiske kategorier i en *bestemt teoretisk funderet fagterminologi*, virker denne tilsyneladende malplaceret i *skolens praksis*, hvor lærerne i højere grad betjener sig af et *hverdagsprog*, der ikke umiddelbart signalerer faglighed. At hverdagsprog dominerer i lærernes praksisfællesskaber underbygges eksempelvis i "NORM-projektet", hvor norske skriveforskere observerer norsklæreres indbyrdes samtaler om vurdering af elevtekster og iagttager en udbredt anvendelse af upræcise hverdagsformuleringer (Matre & Solheim, 2014; 2015). Og vores iagttagelser fra dimittendundersøgelserne bekræfter dette. En forklaring kan være, at hverdagssprogets koder med Roman Jakobsons terminologi (Jakobson, 1960) foruden den referentielle funktion også har en såkaldt fatisk funktion som det, der kitter det kollegiale fællesskab sammen og dels smidiggør, dels slører samtalebevægelser mellem pausesnak på lærerværelset og arbejdsrelateret kommunikation. Både "NORM-projektet" og Lise Tingleff Nielsens studier i teamarbejdets samarbejdskultur (Nielsen, 2013) problematiserer imidlertid hverdagssprogets tendens til dominans, fordi det dels har tendens til at fortrænge, dels er for upræcist til at indfange specifikke forhold omkring elevernes læring. Man kan sige, at lærerne i en vis forstand er sprogligt "under-dressed", når de tyr til hverdagsprog i forsøget på at lægge afstand til den alt for formelle sprogdragt.

Når det drejer sig om ét element i læreruddannelsen, nemlig professionsbachelorprojektet, skærpes kontrasten mellem uddannelseskontekstens terminologi og skolehverdagen yderligere. Bachelorprojektet skriver sig ind i en akademisk diskurs, som, da læreruddannelsen med 1997-loven blev en professionsbacheloruddannelse, udgjorde et nyt element i uddannelsen. Og det nye har det med at stjæle fokus. Blandt andet af denne grund fik bachelorprojektets akademiske karakter – forståeligt – megen opmærksomhed i læreruddannelsens første implementering heraf. Og da bacheloropgaven er den eneste akademiske tekst, lærerstuderende skal skrive, bliver erobringen af det akademiske sprog i sig selv en krævende udfordring for dem. Dette kan forstærke tendensen til, at det faglige indhold kun vanskeligt kan tænkes uden om en bestemt diskurs, og yderligere skærpe problemet med at bære den viden, den studerende har erhvervet sig gennem projektet, ud i professionens praksis. Især bliver det vanskeligt at dele sin viden i kolle-

giale fællesskaber, hvor akademisk sprogbrug opleves som fremmed! Fordi lærerbachelorprojektet således kan betragtes som en slags ekstrem case (Flyvbjerg, 2010), kan det bruges til at trække problemstillingen i undersøgelsesspørgsmålet skarpt op, hvorfor fokus i det følgende vil være netop her.

Kulturkonteksten – fra uddannelses- til (sam-)arbejdskultur

Til yderligere at belyse de forskellige kommunikationskontekster i henholdsvis skole og læreruddannelse kan man med fordel inddrage socialsemiotikken og Michael Hallidays begreber om henholdsvis kulturkontekst og situationkontekst (Halliday, 1999) samt New Literacy Studies' fokus på det situerede ved enhver kommunikation (fx Barton, Hamilton & Ivanič, 2000). Kulturkontekstbegrebet er særlig relevant i denne sammenhæng, fordi det netop betegner de kulturelle rammer, som tekster og diskurser udfolder sig i og går i dialog med. Det kan altså fx være den akademiske kultur, hvis adelsmærke er teoriens brydning med hinanden, og som derfor medfører krav om tydelige referencer og klar udsigelsesstruktur i arbejdsprocessen. Ligesom man kan tale om parallelle videnssystemer eller teori-/praksisdomæner, kan man altså iagttage forskellige kulturkontekster for ytringer og tekster i henholdsvis læreruddannelsen og skolens professionelle praksis. Og det får betydning for den sproglige manifestation af faglighed i de to kontekster. Uddannelseskulturen i læreruddannelsen er således præget af, at de studerende skal erobre og tilegne sig et fagligt vokabular og en akademisk diskurs, som de prøver af og skriver sig ind i med de tekster, de producerer, og de drøftelser, de indgår i gennem studiet. Denne kultur er kendetegnet ved, at en akademisk-faglig terminologi honoreres – ikke blot fordi den kommunikerer fagligt præcist og hensigtsmæssigt om substansen, men også fordi den samtidig over for undervisere, medstuderende og bedømmere signalerer, at den studerende har tilegnet sig stoffet og diskursen, som knytter sig hertil. Den studerende kan med fordel – når han eller hun ytrer sig fagligt i uddannelseskonteksten – positionere sig dobbelt både som a) afsender af en faglig pointe og b) den modtagelige studerende, der demonstrerer at mestre og tilhøre uddannelsens diskursive domæne. I uddannelseskonteksten er det altså til en vis grad hensigtsmæssigt for de studerende at tilstræbe et elaboreret fagsprog og en akademisk stil både i tale og skrift.

Anderledes forholder det sig i skolens hverdag, hvor der netop skal kommunikeres fagligt i en kulturkontekst, som ikke har samme dobbeltdagsor-



den som uddannelsen. Her er den akademiske terminologi fremmed og vil opleves som fjern og måske endda tilstræbt videnskabelig på en uhensigtsmæssig måde. I skolekulturen er det først og fremmest den kommunikative funktionalitet i forhold til professionsudøvelsen, der tæller. Samtidig er det kollegiale fællesskab kendetegnet ved ligeværdighed og symmetri, og det er derfor mere hensigtsmæssigt at nærme sig hverdags sproget end at risikere at udtrykke sig overakademisk. Eksempler fungerer bedre end abstrakte generaliseringer, og et førfagligt begrebsapparat vil ofte blive foretrukket frem for den fagspecifikke terminologi, i det omfang denne er akademisk funderet. Det kan i nogen grad forklare, hvorfor vores informant i dimittendundersøgelsen (se ovenfor) stillede sig selv og kollegerne hv-spørgsmål i sin afsøgning af didaktiske muligheder i stedet for at bruge den terminologi, han var vant til fra uddannelsens undervisning i almen didaktik. Det er i virkeligheden udtryk for en elaboreret kommunikativ kompetence – i dette tilfælde dog ubevidst og med den uheldige konsekvens, at han selv opfattede sin tilgang som afaglig eller i hvert fald ikke genkendte den som faglighed. Udfordringen består i, at ikke alle professionelle situationer kan løses ved brug af simpelt hverdagsprog, samtidig med at en akademisk diskurs vil være uhensigtsmæssig.

Situationskonteksten:

Faglig kommunikation blandt professionelle

Den kontekstuel indlejrede kommunikation er altid afhængig af relationen mellem afsender og modtager og den situation, der kommunikeres i. Det kalder Halliday for situationskonteksten. Når der således kommunikeres om viden, som nyuddannede lærere har konstrueret igennem deres bachelorprojekter, vil denne kommunikation antage forskellig form alt efter situationen og modtagerens grad af viden. Leif Becker Jensen skelner mellem tre forskellige diskurser for vidensformidling og fremhæver netop forskellene i kommunikationssituation mellem henholdsvis videnskabelig kommunikation, faglig kommunikation og faglig formidling (Jensen, 2001). Fælles for dem alle er, at formidleren er fagpersonen selv og altså ikke fx en videnskabsjournalist eller en anden professionel kommunikator. Jensen bruger eksempler fra medicinens verden, og hans bog er egentlig en brugsbog for den, der vil skrive artikler om fagligt kompliceret stof til forskellige typer af målgrupper. Men begreberne kan også anvendes som analytiske kategorier.

Den *videnskabelige kommunikation* er indlejret i den akademiske kultur-kontekst, hvor formålet er at tilvejebringe og udvikle ny viden og diskutere denne med fagfæller inden for et videnskabeligt paradigme. Om denne viden anerkendes som "sand" eller valid, afhænger af fagfællernes accept af den argumentation og dokumentation, afsenderen anvender, og af at normerne for akademisk kommunikation følges. Den videnskabelige kommunikation er principielt symmetrisk, og dens reneste form er doktordisputatsen, som markerer afsenderens indtræden i det fineste faglige fællesskab med opponenter af samme sværvægterstatus rent videnskabeligt. Længere nede i videnshierarkiet, men stadig inden for den videnskabelige kontekst, findes bacheloropgaven, der på samme måde er et eksempel på symmetrisk kommunikation mellem fagfæller og underlagt den akademiske verdens krav til validitet, redelighed og lødig argumentation. En lærerstuderende, der skal være professionsbachelor, skal altså tilegne sig koderne og træde ind i en videnskabelig kommunikationskontekst for at leve op til bachelorprojektets krav – herunder anerkende, at formålet med projektet er tilvejebringelse af viden. Samtidig er situationskonteksten kompleks, fordi symmetrien kun gælder vidensniveau og terminologi, men ikke magt – jævnfør det faktum, at læserne af en bacheloropgave også er bedømmere.

Faglig kommunikation er på samme måde kendetegnet ved symmetri mellem afsender og modtager, hvad angår det generelle vidensniveau. Men situationskonteksten – herunder magtforholdet mellem deltagerne og formålet med kommunikationen – er alligevel anderledes. Becker Jensen eksemplificerer med professionelle medicinere kommunikation om lægefaglige spørgsmål i forbindelse med fx daglig praksis på en hospitalsafdeling – både mundtligt og skriftligt. I modsætning til den medicinske doktordisputats skal den faglige kommunikation formidle faglig viden så effektivt, funktionelt og praksisrelevant som muligt og må som følge heraf finde en sproglig form, der faciliterer dette. Det kan eksempelvis betyde, at der anvendes latinsk terminologi om den menneskelige anatomi, fordi det er mere præcist og kommunikativt økonomisk end tilsvarende hverdagsdanske omskrivninger, og i en patientjournal eller et flowsheet vil syntaks og stil bære præg af, at modtageren skal bruge teksten i en specifik sammenhæng. Samtidig udelades alle de referencer og nuanceringer, som ville kræves i en videnskabelig tekst om samme emne. Spørgsmålet er, om der tilsvarende findes en faglig diskurs i skolens professionelle fællesskab. Det skal jeg vende tilbage til nedenfor.



Faglig formidling er til forskel fra både den videnskabelige og den faglige kommunikation præget af videnskabelig asymmetri i relationen mellem afsender og modtager, mellem fagperson og lægperson. I den typiske lærers professionelle kommunikation er der mange eksempler på faglig formidling, hvor læreren skal kommunikere sin faglige viden til forskellige modtagere – eksempelvis i forældresamarbejdet, hvor læreren kommunikerer med lægfolk. Her er hverdags sproget på mange måder det mest adækvate, og igen er både den referentielle og den fatiske funktion væsentlig sammen med den emotive. Desuden er faglig formidling på mange måder synonym med selve lærerens didaktiske praksis og som sådan en velkendt kommunikativ handling!

Udfordringen for de nyuddannede lærere findes i høj grad i den symmetriske, faglige kommunikation. I skolekulturkonteksten er der som nævnt noget, der tyder på, at faglig kommunikation forstået som udveksling og tematisering af faglig viden mellem kolleger til brug for opgaveløsningen forekommer i mindre grad. Jeg har allerede påpeget, at dette dels kan skyldes organisatoriske forhold og manglende tradition for at italesætte fagligheden kollegialt. Men jeg har også antydnet, at fraværet af en sådan tradition er forbundet med manglen på et egnet sprog til faglig dialog. Hvor medicinerne på hospitalet har tradition for at kommunikere fagligt om opgaveløsningen, viser undersøgelser, at dette i mindre grad gør sig gældende i skolens arbejdsfællesskaber. Når faglig viden skal formidles til skolens professionelle, er det ikke hensigtsmæssigt at gøre det i et videnskabeligt sprog med den dertilhørende høje grad af referencer og teoretisk diskussion. Imidlertid viser blandt andet eksemplet fra dimittendundersøgelsen, at hverdags sproget på sin side også er utilstrækkeligt og måske ligefrem slører, at der *er* tale om faglig viden og ikke bare commonsense. Hermed kan vi identificere et behov for at skabe både rum og sprog for faglig kommunikation i skolens professionelle fællesskaber. Og meget tyder på, at et sådant sprog skal erobres eller endda skabes i og med samtalen om udvikling af fagligheden.

Svaret på første delspørgsmål nævnt indledningsvis må altså være, at sprogets grænser for de nyuddannede lærere også indebærer grænser for, hvilken faglig viden de kan bringe med sig fra uddannelse til profession. For professionsbachelorprojektet som ekstrem case gælder det, at netop de lærerstuderendes fokuserede arbejde i og med det akademiserede fagsprog skærper udfordringen med og behovet for sproglig transformation af den viden, som er genereret i projektet, hvis denne skal komme i spil i praksis konteksten. Det er en skam, fordi professionsbachelorprojekterne netop

undersøger lærerfaglige problemstillinger og ofte genererer endog meget relevant og aktuel viden, som kunne komme skolens praksis til gode.

Socialisering til forskningsbaseret praksis gennem artikelskrivning

Både læreruddannelsen og professionsudøvelsen for lærere i folkeskolen skal ifølge de gældende bekendtgørelser være videns- og forskningsbaseret. Som Lisbeth Lunde Frederiksen og Mette Beck skriver i en analyse af forligsteksten bag læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012):

”ønsker man at udvikle læreruddannelsen til en forskningsbaseret læreruddannelse, præget af evidensforskning og praksisnær/-relevant forskning. Tanken er, at professionel praksis vil blive bedre, hvis fremtidige professionsudøvere i deres uddannelse lærer at anvende forskningsbaseret viden” (Frederiksen & Beck, 2016).

Tilsvarende hedder det i aftaleteksten bag folkeskolereformen i afsnit 3.3: ”Skoleudvikling og undervisning baseres på viden og forskningsresultater”, at ”indsatsen for målrettet at udvikle viden, rådgive, formidle og omsætte viden til en ændret praksis på skoler og i klasseværelserne skal styrkes” (Undervisningsministeriet, 2013). Begge reformer hviler altså på en forståelse af, at professionel lærerpraksis indebærer kendskab til og anvendelse af forskningsbaseret viden. Det kan med andre ord ikke diskuteres, *om* viden bør bæres fra den ene kontekst til den anden. Det naturlige spørgsmål vil så være, *hvordan* denne transformation bedst forløber.

Projektet ”Bachelorvinkler på lærerprofessionen” i VIA Profession og Uddannelse er et forsøg på via intervention at facilitere professionsbachelorprojekternes vej fra uddannelse til praksis og hviler på en antagelse om, at en del af svaret skal findes i et fælles kollegialt fagsprog, som placerer sig et sted mellem den akademiske diskurs og hverdagssprogets vage og upræcise terminologi: En passende sprogdragt for faglig kommunikation til refleksion over og udvikling af professionel praksis. Og det er projektets ambition og ønske at bidrage til udvikling af en sådan faglig kommunikation i praksisfællesskaber, der foruden gensidigt engagement og samarbejde også

hviler på et fælles sprog – jf. Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber (Matre & Solheim, 2015).

De nyudklækkede professionsbachelorere fra VIAs læreruddannelser er som sagt på mange måder eksperter i faglig formidling, som har været et væsentligt element i hele deres uddannelse. Og de er netop udlært i videnskabelig kommunikation i og med deres velgennemførte bachelorforløb. Hvad de savner, er fagsprog og stilladsering i arbejdet med at forstå situationskonteksten i skolens fagfællesskab og finde sig til rette i en egentlig faglig kommunikation – balancerende mellem kravet om videns- og forskningsinformerende på den ene side og et praktisk anvendelsesperspektiv på den anden.



Vi har derfor valgt at strække bekendtgørelsens krav til bachelorprojektet om "lærerfaglig formidlingskompetence til at formidle lærerarbejdets relationelle, kommunikative, paradoksale og mangesidige karakter" (Undervisningsministeriet, 2011) ud over den afsluttende bacheloreksamen og videre ind i en socialisering af de nyuddannede lærere til at indgå i et fagsprogligt fællesskab – blandt andet ved at skrive faglige artikler. Det blev til tidsskriftet *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstudierende og skolens professionelle*, som netop er udkommet for 4. gang (VIA Profession og Uddannelse, 2016).

Formålet med interventionen er dobbelt: *For det første* ønsker vi at åbne for den uudnyttede vidensresurse, som de studerendes bachelorprojekter repræsenterer. Med de relativt begrænsede (rent omfangsmæssigt), men fokuserede undersøgelser, de studerende foretager i bachelorprojekterne, udøver de, hvad man kunne kalde eksemplarisk udforskning af og refleksion over praksis, hvor de ved hjælp af tidssvarende viden og teori belyser konkrete lærerfaglige problemer. Det gør deres projekter nærværende, relevante og altså i en vis forstand eksemplariske for deres kolleger på skolerne, der i Donald A. Schöns forstand selv er forskere i egen praksis eller reflekterende praktikere (Schön, 2013). Således ser vi tidsskriftet som et muligt svar på et behov, der ikke alene kan dækkes af andre skrifter, som formidler forskningsbaseret viden. *For det andet* vil vi gerne støtte de studerende i at transformere og anvendeliggøre den viden, de har oparbejdet igennem deres uddannelse i almindelighed og bachelorprojektet i særdeleshed. Ved at stilladsere de nyuddannede bachelorers skriveproces og deres positio-

neringsskift fra dygtige studerende, der honorerer uddannelsens krav om akademisk lødighed, til vidende kolleger, der formidler faglig indsigt til ligesindede i en symmetrisk kommunikationsrelation, har vi efterhånden fået udviklet et skrift, der yder et særligt bidrag til faglig dialog i lærerprofessionen.

En erfaring fra forløbet er da også, at artiklernes relevans og læseværdighed for målgruppen generelt drager fordel af den eksplicite tematisering af og undervisning i faglig kommunikation, som foregår via en indledende workshop og efterfølgende redaktionel sparring. De nyuddannede bachelorer har gavn af støtte, rammesætning og bevidsthed om målgruppe og form samt redskaber til at transformere videnskabelig kommunikation til faglig kommunikation for bedre at kunne omarbejde deres bachelorprojekter til brugbare artikler. I flere tilfælde er skribenterne endda gået et skridt videre end til blot at genskrive deres bachelorprojekter til den nye situationskontekst og har overført deres eksempler og analyser til den praksis, de nu er en del af som nyuddannede lærere. Andre holder sig i højere grad til de oprindelige projekter, men arbejder bevidst med at knytte an til målgruppens praksiserfaringer og forstørrer anvendelsesperspektivet i forhold til bacheloropgavens tyngde i analytisk-teoretisk refleksion.

Afslutningsvis

At fagsprog skaber fag, er næppe mere sandt, end at klæder skaber folk. Omvendt viser en række undersøgelser, at faglig kommunikation kun i mindre grad finder sted i skolens professionelle samarbejdsfora (Matre & Solheim, 2014; Nielsen, 2013; Frederiksen & Troelsen, 2013; Lund, Hansen & Madsen, 2016), og med den tiltagende fokusering på videns- og forskningsbaseret og øget faglighed er der grund til at interessere sig for årsagerne hertil. De er som nævnt flere: Tingleff Nielsen påviser, at funktionslogikker dominerer lærernes samarbejdsfora (2013), og Lund m.fl. (2016) peger på andre faktorer – herunder den mulighed, at faglige argumenter ikke anerkendes og imødekommes af ledelse og kolleger. Jeg har hertil – blandt andet med baggrund i analyser af de kommunikationskontekster, som udgøres af henholdsvis læreruddannelses- og skolekulturen – foreslået, at endnu et årsagselement kan have at gøre med lærernes manglende tradition for en faglig diskurs. Tidsskriftet *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle* er ét bud på et



bidrag til udvikling af en sådan diskurs. Fagsprog skabes i og med en faglig kommunikativ praksis.

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of the Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (red.) (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London and New York: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkman, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, L.L., & Troelsen, S. (2013). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus, Rapport nr. 4, Dimittendårgang 2011*. VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus. <http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/dimittendrapport-nr-4-2011-laereruddannelsen-i-aarhus.pdf>
- Frederiksen, L.L., & Beck, M. (2016). Upubliceret arbejdsrapport.
- Frederiksen, L.L., & Lund, J.H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus. Rapport nr. 3, dimittendårgang 2009*. Læreruddannelsen i Aarhus, VIA. https://www.ucviden.dk/portal/files/10314885/dimittend_maj_2011f_rdig.pdf
- Halliday, M.A. (1999). The Notion of Context in Language Education. I: Ghadessy, M. (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Iskov, T. (2016). Lærerens didaktiske intentionalitet. I Kvols, A., Hedegaard, K.M., & Petersen, B.V. (red.). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Aarhus: Klim. (In Prep.)
- Iskov, T. & Troelsen, S. (2015). *Teacher-Intentionality in Lower Secondary School Under the Influence of Final Assessments in Writing Literacy*. Helsinki: Ikke publiceret præsentation, NoFa5.
- Jakobson, R. (1960). Lingvistik og poetik. Dansk oversættelse i *Vindrosen*, nr. 7, u.å.
- Jensen, L.B. (2001). *Den sproglige dæseåbner – om at formidle faglig viden forståeligt*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lauritsen, H. (2012). Lærerteamet taler om det praktiske – ikke om elevernes læring. *Folkeskolen nr. 23*. <http://www.folkeskolen.dk/520525/laererteamet-taler-om-det-praktiske--ikke-om-elevernes-laering>
- Lund, J.H., Hansen, S.J., & Madsen, P.H. (2016). Implementeringsfaglighed – et nyt aspekt i lærerprofessionens faglighed? I: Frederiksen, L.L. & Hedegaard, K.M. (red.), *Vejle til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus: Klim.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I: *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 219-243). Novus Forlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. Special issue: Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies, (red.) I Krogh, E., & Penne, S. (red.), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, s. 1-33.
- Nielsen, L.T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC.
- Nielsen, T.K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Et systematisk review: Ph.d.-afhandling*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

- Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (01. 06 2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentet fra UfM.dk/lovstof: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Undervisningsministeriet (2011). *BEK nr 562 af 01/06/2011, Bilag 6*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397#B6>
- Undervisningsministeriet (07.06 2013). *Fremtidens folkeskole på vej*. Hentet fra UVM.dk: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej>
- VIA Didaktik (2013). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk konstruktivt bidrag for undervisere, ledere og studerende ved læreruddannelserne og i grundskolen. Nr. 1*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Didaktik (2014). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 2*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Didaktik (2015). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 3*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Profession og Uddannelse (2016). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 4*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- Wittgenstein, L. (1998). *Tractatus Logico-Philosophicus*. København: Samlerens Bogklub.

Status på internationalisering i læreruddannelsen

Tove Heidemann, ph.d., tove.heidemann@gmail.com

Resumé

I denne artikel analyseres, hvilke muligheder for internationalisering den nye læreruddannelse rummer. Hvilke aktiviteter, der bliver realiseret, og hvilke problemer, der er forbundet med at gennemføre internationale aktiviteter. Undersøgelsen, som er den første af sin art, omfatter analyse af centrale dokumenter og en empirisk del bestående af en spørgeskemaundersøgelse besvaret af internationale koordinatore på læreruddannelserne og referater fra møder mellem disse. De væsentligste konklusioner er, at der er færre studerende på studieophold i udlandet end under den forrige lov, men flere på praktikophold. Desuden er der stærkere internationale læringsmiljøer i form af nyudviklede specialiseringsmoduler.

Nøgleord

Internationalisering, studentermobilitet, medarbejdermobilitet, specialiseringsmoduler, projektsamarbejde.

Artikel uden for tema. Vejledt

Indledning

1. juni 2012 blev der indgået aftale mellem regeringen, Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti om en ny læreruddannelse. Bekendtgørelsen trådte i kraft i sommeren 2013. Den nye læreruddannelse markerer på afgørende punkter et brud med de forrige. Det får betydning også for internationaliseringen. Forud var gået en omfattende monitorering. Da den forrige lov om læreruddannelsen blev vedtaget i 2006, blev der samtidig nedsat en gruppe, som løbende skulle følge udviklingen på området og overvåge lovens virkninger. Formålet var *"at bistå forligskredsen bag læreruddannelsen i deres drøftelser af behovet for at foretage eventuelle justeringer af loven"* (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 4). Følgegruppens arbejde blev præsenteret i rapporten *"Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006"* i januar 2012. Titlen på rapporten afspejler de

væsentligste anker mod 2006loven. En af kilderne til rapporten var "Læreruddannelse med et internationalt perspektiv" fra 2008 udgivet af Rådet for Internationalisering/CIRIUS. Begge rapporter kritiserer 2006loven for alt for rigide vilkår for internationalisering.

Jeg har valgt af definere begrebet internationalisering som en ændringsproces, hvor ledere og medarbejdere indretter uddannelsen, således at man kan samarbejde med partnere i andre lande. Det sker gennem øget mobilitet af studerende og lærere, fælles udviklingsprojekter og inddragelse af internationale aspekter og perspektiver i undervisningen.

Artiklens indhold og opbygning

Der indledes med en sammenligning af 2006loven med 2013bekendtgørelsen (justeret i 2015). Samtidig med at loven om professionshøjskoler og den nye bekendtgørelse åbnede for nye muligheder, stillede regeringen nye krav og forventninger. Det skete gennem to strategier for internationalisering i 2013 og i 2014 og især gennem kravet om balance mellem udgående og indkommende mobilitet og gennem udviklingskontrakternes kvantitative mål, som vil blive præsenteret. Jeg har desuden gennemført en empirisk undersøgelse, som bygger på resultatet af en spørgeskemaundersøgelse gennemført i marts 2016, besvaret af de internationale koordinatore på læreruddannelserne i Danmark og på i alt syv referater fra møder i Netværket af internationale koordinatore på læreruddannelserne (LINK-møder) fra august 2012 og fremefter. I det afsluttende afsnit er de vigtigste resultater sammenfattet.

Jeg har arbejdet med at fremme internationalisering i uddannelserne siden slutningen af 1980'erne og er dermed ikke nogen uvildig forsker. Min ph.d. fra 1999 handler om internationalisering i skolen, og fra 2004 til 2015 var jeg "Head of international Relations" på University College Syd-danmark. I mine øjne er læreruddannelsen den mest interessante af alle de videregående uddannelser. Hvis uddannelserne kan sikre, at de lærerstuderende får internationale erfaringer under studiet, vil det på længere sigt få gennemslag også i folkeskolen. Påstanden er, at mødet med det fremmede og samarbejdet med kolleger i andre lande ikke kun styrker læreres og studerendes interkulturelle kompetencer, men også bidrager til en øget faglig og pædagogisk kvalitet.

Sammenligning af 2006loven og 2013bekendtgørelsen m.h.t. muligheder for internationalisering

Følgegruppens rapport slår fast, at *"(lærer)uddannelsen i dag uden sammenligning er den mest regelregulerede videregående uddannelse i Danmark"* (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 12). Bekendtgørelsen for læreruddannelsen fra 2006 fyldte 65 sider, hvor alle fags centrale kundskabs og færdighedsområder blev detaljeret beskrevet (BEK 219, 2007). Det var ikke tilladt at afvige herfra, f.eks. måtte der ikke oprettes fag eller dele af fag, som ikke var beskrevet i bekendtgørelsen. Hensigten var, at læreruddannelsen på nationalt plan skulle være ens og af høj faglig standard.

Uddannelsens opbygning indebar en progression, hvilket betød, at ét linjefag kunne strække sig over flere semestre. Fagene blev gennemført parallelt, således at den enkelte studerende kunne have tre eller fire pr. uge. Det gjorde det meget vanskeligt for studerende at få godskrevet et udenlandsophold, fordi det var urealistisk at antage, at man kunne finde det samme fagudbud på samme niveau på en udenlandsk læreruddannelse. Alligevel var det et krav, at uddannelsen skulle give de studerende mulighed for at tilbringe mindst tre måneder i udlandet og få opholdet godskrevet som en del af studiet (BEK 219, § 37, stk. 2). Enkelte læreruddannelser indgik faste aftaler med få, udvalgte partnere, hvilket betød, at de studerende fik tilbud om at rejse ud på bestemte semestre og deltage i på forhånd aftalte fagelementer, som kunne godskrives 1:1 i den hjemlige uddannelse. Det var tilladt at gennemføre praktik i udlandet, men kun tre ugers udlandspraktik kunne godkendes, og kun hvis det indgik i et studieophold (BEK 219, § 8, stk. 3). Under de vilkår var det forståeligt, at studentermobiliteten var lav, hvilket var en tilbagevendende klage på de internationale koordinators møder (LINK-møderne). Det var tilladt at udbyde fagene på engelsk, hvorved man kunne tiltrække udenlandske (Erasmus)studerende. Der måtte også gennemføres eksamen på engelsk identisk med den tilsvarende eksamen på dansk, men hver enkelt eksamen skulle på forhånd godkendes af Undervisningsministeriet (BEK 219, § 49, stk. 5). Eftersom de færreste Erasmus-studerende tilbragte et helt semester på læreruddannelsen og dermed ikke gik til eksamen, udløste deres ophold ikke økonomisk tilskud. De internationale koordinators på læreruddannelserne så derfor frem til, at der ville komme en ny lov med gunstigere vilkår.

Læreruddannelsen af 2013 viste sig at blive – ikke en justering – men et regulært paradigmeskifte (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 62). Overordnet skete der et skifte fra regelregulering til udstrakt frihed både på individplan og institutionsplan.

Princippet om ensartethed på landsplan blev forladt til fordel for en tilskyndelse til lokalt at udvikle særlige profiler. Disse profiler kan styrkes gennem specialiseringsmoduler/valgmoduler eller tværgående moduler, hvor den enkelte uddannelse kan udvikle og udbyde egne moduler. Modulerne kan udbydes på engelsk, således at udenlandske og danske studerende kan læse sammen. Der sker et skifte fra fokus på curriculum, udmøntet i CKF'erne, til fokus på de studerendes udbytte af uddannelsen udtrykt i centralt udformede kompetencemål. Intentionen om progression i fagene ændres til modularisering, som skal gøre det lettere for den enkelte studerende at opbygge sit eget uddannelsesforløb af byggeklodser, som kan hentes forskellige steder fra. Ikke kun fra udenlandsophold, men også fra moduler på andre danske læreruddannelser eller universiteter. Modulerne kan være på mellem 5 og 20 ECTS, men ikke "skæve", for så er de for vanskelige at bygge med. Det betyder, at det ikke længere er uddannelsens ansvar, at den studerende gennemgår det stof, der er nødvendigt for at bestå kompetencemålsprøverne, men den studerendes eget ansvar. I sin yderste konsekvens betyder det, at uddannelsesstedet blot skal anerkende et udenlandsophold som meritgivende, men ikke har hjemmel til at kræve, at undervisningen skal være præcis som den, der bliver gennemført på egen institution. Nyt er også, at bachelorprojektet nu ikke længere skal være knyttet til et bestemt fag. Det betyder, at et studieophold eller et praktikophold i udlandet også kan bruges til at samle empiri til f.eks. et komparativt pædagogisk projekt.

Imidlertid står der meget lidt eksplicit om internationalisering i bekendtgørelsen. Om praktik hedder det (BEK 1068, § 12, stk. 3): "*Praktikken [...] kan efter godkendelse af professionshøjskolen i det enkelte tilfælde finde sted i udlandet, på Færøerne eller i Grønland*". Desuden står der i § 24, stk. 2: "*Studieordningens institutionsdel skal indeholde regler om følgende: Muligheden for deltagelse i internationale aktiviteter, herunder studieophold og praktik i udlandet, i internationale udvekslingsprojekter og i samarbejde med udenlandske studerende.*"

Hermed er det pålagt den enkelte læreruddannelse at beskrive, hvilke internationale aktiviteter man vil tilbyde de studerende. Med den nye læreruddannelse bliver kompetencemålene altafgørende for både undervisningens tilrettelæggelse og prøverne. Der står meget lidt konkret om indhold af relevans for en international dimension i de enkelte fag.

Læreruddannelserne reagerede forskelligt på den nye bekendtgørelse. Nogle valgte at implementere den med 2013-årgangen. Andre tog også 2012-årgangen med i form af en overgangsordning. Det betyder, at nogle læreruddannelser dimitterede de første bachelorer efter ny ordning i



sommeren 2016. Nogle valgte at tilrettelægge praktikperioder af forskellige længder på mellem 5 og 15 ECTS. Andre opererer med 3 x 10 ECTS. Rammeplanerne er meget forskellige, hvilket er helt i lovens ånd, men hvilket unægtelig gør det vanskeligere at skabe overblik over praksis. Desuden fortolker læreruddannelserne merit for udenlandsophold mere eller mindre restriktivt, herom senere.

Positivt udtrykt rummer bekendtgørelsen gode rammevilkår for internationalisering. Men eftersom den hverken er detaljeret eller eksplicit, er meget overladt til den enkelte læreruddannelse og det enkelte UC at fortolke og implementere.

Nationale strategier og krav

I maj 2013 udsendte regeringen handlingsplanen "Øget indsigt gennem globalt udsyn – flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer". Strategien rettede sig mod alle videregående uddannelser. Udgående studentermobilitet har uden sammenligning den største politiske opmærksomhed. Det konstateres, at i den seneste mobilitetsstatistik fra 2011/12 (UFM, 2013) havde 17 % af alle danske studerende været på et studie eller praktikophold i udlandet i løbet af deres studier. Det betragtes som utilfredsstillende. Det hedder på s. 8: "*I 2020 bør mindst 50 % af dimittender fra de danske videregående uddannelsesinstitutioner have været på studie eller praktikophold i udlandet*". Denne forventning er langt mere ambitiøs end Bologna-aftalen, der populært omtales som 20/20: Ifølge den bør 20 % af alle europæiske dimittender i 2020 have gennemført et studie eller praktikophold i udlandet.

Af mobilitetsstatistikken fremgår det endvidere (s 14.), at 27,9 % af de studerende på universitetsuddannelser har været på udenlandsophold, men kun 7,6 % af de studerende på professionshøjskoleuddannelser. Af dem i alt 1.549 personer (s. 13). Hvor mange af dem, der er lærerstuderende fremgår ikke af statistikken, fordi lærer og pædagogstuderende er slået sammen til i alt 844 personer. Imidlertid har pædagogstuderende altid haft særdeles gode muligheder for at afvikle deres praktikperioder i udlandet, hvorfor det må antages, at hovedparten af de nævnte er pædagogstuderende. Mobilitetsstatistikken medtager ikke kun ophold af over tre måneders varighed, som kan udløse Erasmus-stipendium, men også kortere ophold. Således har 35 % af de studerende på professionshøjskoler været på ophold af under tre måneders varighed, fremgår det. Der er altså tale om meget usikre tal for lærerud-

dannelsens vedkommende. Regeringens strategi medførte en diskussion af hvor kort et udenlandsophold, der kunne tælles med i statistikken. I december 2014 kom den endelige afgørelse i form af en skrivelse fra Uddannelses og Forskningsministeriet (UFM) til UC'ernes ledere: Udenlandsophold af over to ugers varighed kunne regnes med i indberetningen. UC'ernes egne forventninger til øget mobilitet fremgår af de udviklingskontrakter, som det enkelte UC indgår med UFM. Der ligger således et stærkt pres på UC'erne og dermed læreruddannelserne om at forøge den udgående studentermobilitet drastisk for at kunne leve op til de 50 % i 2020.

Et andet incitament til at øge den udgående studentermobilitet er kravet om balance. De videregående uddannelser må ikke optage flere Erasmus-studerende, end de sender ud. Det er attraktivt for institutionerne at optage

Erasmus-studerende, fordi det udløser økonomiske tilskud som til danske studerende. Der har igennem flere år været langt flere indkommende studerende end udgående på de videregående uddannelser. Dette balancekrav blev i første omgang fremsat over for universiteterne og resulterede i, at de måtte tilbagebetale adskillige millioner til staten. Det var nemlig forskellen mellem den indtægt, de havde fået for indkommende Erasmus-studerende, og det langt mindre tab, de havde lidt ved at sende egne studerende ud. Balancen opgøres over en treårig periode på institutionsniveau og altså ikke pr. grunduddannelse. Der er således to forskellige indberetningssystemer. Det ene vedrører balancekravet og drejer sig om udvekslinger af minimum tre måneders varighed. Det andet vedrører kravet om udgående studentermobilitet, hvor alt over to uger tælles med.

Stærkere internationale læringsmiljøer

Den anden del af handlingsplanen vedrører internationale læringsmiljøer. Her kan internationale studerende hjælpe med til at skabe et mangfoldigt læringsmiljø. Det samme gælder samarbejde på tværs af landegrænser (Regeringen, 2013, s. 19). Desuden nævnes uddannelseseksport. Handleplanen ønsker især at fremme fællesuddannelser og parallelforløb ('Joint Degrees' og 'Double Degrees'). Desuden ønsker man at øge medarbejdermobiliteten, som i 2012 var på i alt 400 personer finansieret med Erasmus-stipendier. Det er alt for få, konstateres det, forstået på den måde at øremærkede Erasmus-midler til 'Staff Mobility' måtte sendes retur til Bruxelles.

Den anden handlingsplan, som udkom 9. april 2014, hedder "Danmark – et attraktivt uddannelsesland. Sådan tiltrækker og fastholder Danmark



talenter fra udlandet" (Regeringen, 2014). Her er der stor vægt på, at de videregående uddannelser kan tiltrække studerende, som selv vil betale for deres uddannelse. Det skal studerende, der kommer fra lande uden for EU. Det forventes, at i 2020 skal mindst 20 % af de internationale studerende være selvbetalende. Desuden skal det sikres, at færdiguddannede ikke rejser tilbage til hjemlandet, men får arbejde i Danmark. Den nuværende regering har ikke udarbejdet nye strategier for internationalisering, hvorfor de nævnte strategier fortsat anses for at være gældende.

Den empiriske undersøgelse

En ting er, hvad Regeringen har ønsket i 2013, noget andet, hvordan virkeligheden ser ud i 2016. Den seneste kvantitative undersøgelse af relevans for internationalisering på læreruddannelserne er Rambølls baseline fra 2015 (Rambøll, 2015). Den er blevet til på foranledning af Rektorkollegiet for Danske Professionshøjskoler, og den omfatter hele sektoren, der udgør en meget broget vifte af uddannelser med meget forskellige vilkår og motivation for internationalisering. Desuden er lærer og pædagoguddannelserne som vanligt slået sammen, hvilket gør det vanskeligere at anvende resultaterne i den foreliggende sammenhæng. Undersøgelsen konstaterer tidligt (Rambøll, 2015, s. 19), at mens aktiviteten er høj på de tekniske og designfaglige uddannelsesretninger, "*... har velfærdsuddannelserne en stærk orientering mod danske forhold og praksis*".

Kortlægningen skal understøtte realiseringen af 2020-målene for studentermobilitet og internationalisering, som de er beskrevet i handlingsplanen fra 2013. Således undersøges både status på internationaliseringen og "parathed". Det sker gennem eksplorative interviews med de internationale chefer, med en surveyundersøgelse blandt ledere og medarbejdere og med fokusgruppeinterviews af danske og udenlandske studerende. Rambøll har haft problemer med at udarbejde mobilitetsstatistik. Det fremgår, at indberetningerne har været forskellige, "*... der er store variationer i opgørelsesmetoder på tværs af institutionerne, og at der derfor er betydelige huller i datamaterialet*" (Rambøll, 2015, s. 3).

En opgørelse omfatter en procentvis angivelse af studerende dimitteret i 2013, der har været på et udenlandsophold af mindst 14 dages varighed.

Danmarks Medie og Journalisthøjskole ligger i top med 34 %, UC Lillebælt, VIA og UC Sjælland har haft henholdsvis 6,6 og 7 % ude. De øvrige har lidt over 10 %. Der synes at være langt både til Bologna-aftalens 20 %

og regeringens forventning om 50 % i 2020. Det lægger Rambøll-rapporten da heller ikke skjul på. *"De politiske målsætninger for internationaliseringen af danske uddannelser er meget ambitiøse"* (Rambøll, 2015, s. 5). Og i anbefalingerne: *"Der er derfor et stort behov for en dialog med det politiske niveau om at skabe mere differentierede internationaliseringsmålsætninger, der er afstemt efter uddannelsernes struktur og faglige indhold"*. (s. 58) Rambøll-rapporten forholder sig således kritisk til de politiske forventninger om øget mobilitet.

Ligesom Rambøll-undersøgelsen er denne en 'stateofthe-art', der tilstræber at tilvejebringe et øjebliksbillede af internationale aktiviteter på læreruddannelserne i foråret 2016. Det er så vidt vides første gang, en sådan national empirisk undersøgelse af internationalisering på alle læreruddannelser er blevet gennemført. Undersøgelsens informanter er de internationale koordinatorene på uddannelserne, som især varetager ind og udgående mobilitet. Datagrundlaget består af i alt syv referater fra LINKnetværket (fra august 2012, hvor konturerne af den nye læreruddannelse begyndte at tegne sig, til det seneste i marts 2016). Jeg har selv deltaget i alle møder. Den anden kilde er et spørgeskema, som er blevet besvaret af koordinatorene fra alle UC'er samt fra Den frie Lærerskole. Spørgeskemaet blev præsenteret i kladdeform på LINKmødet i Århus i marts og umiddelbart herefter udsendt til alle koordinatorene. Der kom i alt 10 besvarelser tilbage, hvoraf nogle dækkede mere end én læreruddannelse. Spørgsmålene drejede sig udelukkende om konkrete internationale aktiviteter. De blev valgt på baggrund af et forudgående kendskab fra møderne til, hvilke aktiviteter der var blevet realiseret. Der er altså ikke blevet spurgt om noget, som ikke på mindst én læreruddannelse har været gennemført eller planlagt.

Spørgeskemaet er udsendt i et simpelt Wordformat og består af to dele. De første spørgsmål vedrører indgående og udgående studenter og medarbejdermobilitet i skoleåret 2014/15 og kan besvares kvantitativt. Den anden del vedrører moduler, internationale linjer og projektsamarbejde både i et aktuelt og et fremadrettet perspektiv. Der er desuden efterfølgende telefonisk indhentet ekstra oplysninger fra koordinatorene, blandt andet for at opklare misforståelser. Optællingen af svar er sket manuelt ved simpel sammentælling for hvert enkelt spørgsmål. Da det viste sig, at mobilitet og aktivitetsniveau generelt var lavt, har jeg valgt at holde registreringen delvist anonym. Der er ikke nogen uddannelse, der skal føle sig hængt ud for pauvre resultater. Dog har jeg angivet, hvem der har de høje tal. De kan skyldes UC'ets størrelse, men de kan også skyldes en særlig satsning og kan derfor være interessante til inspiration for andre. Alle koordinatorene har til

opgave at fremme den udgående studentermobilitet. Hvad de derudover arbejder med, kan øjensynligt være forskelligt. Det viste sig nemlig, at flere af koordinaterne ikke kunne besvare alle spørgsmål. Det er i optællingen markeret med "ikkeregistreret". Som i Rambøll-undersøgelsen er der derfor "huller i datamaterialet".

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen

I den følgende optælling er de aktiviteter, der er blevet spurgt om, markeret med fede typer. Til hver aktivitet er knyttet forklarende kommentarer. Det første spørgsmål drejede sig om studieophold af min. tre måneders varighed i 2014/15. De internationale koordinater har oplyst det konkrete antal studerende, som de jo selv har sendt ud. Det ser således ud:

Udgående studentermobilitet

Studieophold af minimum tre måneders varighed: 0, 0, 2, 5, 5, 6, 7, 7, 32 (alle fire læreruddannelser i VIA) og 36 (begge læreruddannelser i UCC)

Ifølge UniC's opgørelse var der 30.9.2014 indskrevet i alt 11.616 studerende på danske læreruddannelser (Minus Den frie Lærerskole). Med det antal in mente må sammenlagt 100 danske lærerstuderende på tre måneders studentermobilitet anses for at være lavt. Ifølge de internationale koordinater er det lavere end under den sidste lov.

Praktikophold: 0, 3, 4, 5, 10, 20, 22, 22, 51 (Metropol), 51 (UCN), 67 (VIA).

For nogle studerende indgår der et praktikophold i studieopholdet. Derfor kan tallene være usikre. Nogle studerende kan være blevet talt med både under studieophold og praktikophold. Ifølge bekendtgørelsen (BEK 1068, 2015) kan et praktikophold være mellem 5 og 15 ECTS. Det vil sige, at et rent praktikophold maximalt kan vare to måneder. Så langt et ophold er til fordel for de studerende, fordi de kan få Erasmus+-stipendium til praktik af 15 ECTS's omfang. PÅ UCN skal alle studerende, der vælger international linje, i obligatorisk praktik i udlandet. Det er med til at forklare det høje antal i Nordjylland.

Antallet af studerende på praktikophold har været stærkt stigende med den nye læreruddannelse ifølge de internationale koordinater.

Udgående studentermobilitet på to ugers varighed eller derover: (ikke registreret), (ikke registreret), (ikke registreret) 2, 14, 22, 27, 33, 53 (UCN), 99 (VIA)

UCN's høje antal skyldes, at læreruddannelsen tilbyder to ugers mobilitetspakker i alle fag. Dette er minimumsperioden for registrering af mobilitet i henhold til udviklingskontrakten. Læreruddannelserne har derudover en lang tradition for studierejser i fagene, men de er som oftest på under en uges varighed og tæller således ikke med.

Indkommende studentermobilitet**Studerende på Erasmus-ophold: 0, 0, 0, 0, 0, 8, 25, 32 (Haderslev), 38 (Odense), 73 (UCC)**

Et Erasmus-ophold er på minimum tre måneder, svarende til 20 ECTS. For at tiltrække Erasmus-studerende skal man altså kunne tilbyde engelsksprogede moduler på i alt 30 ECTS i løbet af et semester.

Studerende på praktikophold: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 1, 1, 9, 10

Der er langt færre udenlandske studerende i praktik på danske skoler end omvendt. Det har til dels sproglige årsager, men der er heller ikke noget incitament for læreruddannelserne til at tilbyde det. I Danmark betaler læreruddannelsen skolerne for at have praktikanter, og det skal de også gøre, når det drejer sig om udlændinge.

Som det fremgår af handleplanen fra 2014 (Regeringen, 2014), ønsker regeringen at tiltrække og fastholde udenlandske studerende. Indtil videre har kun få læreruddannelser internationale studerende på hele uddannelsen.

'Fulltime' studerende: 0, 0, 0, 0, 1, 3, 16 (Vordingborg), 29 (Haderslev)

For at have 'fulltime' studerende kræver det, at man kan tilbyde en fire års uddannelse for udlændinge. Det kan Vordingborg og Haderslev. De tilbyder hver deres model.

Vordingborg har en 'joint degree' i samarbejde med et norsk og et hollandsk universitet. Dermed lever Vordingborg, som den eneste danske læreruddannelse, op til regeringens ønske om 'joint degrees' og 'double degrees'. De danske studerende, der vælger "International Talentlinje", skal læse mindst tre moduler på dansk, men kan læse de øvrige på engelsk. Desuden er et studieophold eller et praktikophold i udlandet obligatorisk. De får en særlig udmærkelse på deres eksamensbevis – en 'honor's degree'. Uddan-



nelsen er blevet udviklet gennem et flerårigt pilotprojekt finansieret af det daværende LifeLongLearning-program.

Haderslevmodellen blev oprettet i 2008 med dispensation fra Undervisningsministeriet til at optage udenlandske studerende, oprindeligt fortrinsvis fra Nordtyskland. De udenlandske studerende starter med enten engelsk eller tysk som første fag og lærer i løbet af det første år så meget dansk, at de kan følge resten af uddannelsen på dansk og blive lærer i en dansk folkeskole. Det er altså ikke en international linje, men en indslusningsmodel.

Også **'summer schools'** er højt prioriterede i handlingsplanen om et attraktivt uddannelsesland. Men det kan heller ikke siges at være blevet nogen succes på læreruddannelserne.

UCN tilbød i 2014 'summer school' om nordisk pædagogik. Den blev ikke oprettet på grund af for få tilmeldinger og vil ikke blive udbudt igen. VIA tilbyder summer school om sport og svømning. UC Syd tilbyder i 2016 summer school med titlen "The Freedom Writers Way – a practical way to deal with at risk children and young people". Den retter sig mod lærerstuderende og socialrådgiverstuderende. Kurset blev også udbudt i 2015, men samlede ikke et tilstrækkeligt antal tilmeldinger. En af begrundelserne for den manglende tilmelding kan være, at det er dyrt for de studerende at deltage i en 'summer school'. Udenlandske deltagere skal betale både rejse, ophold og undervisning.

Haderslev tilbyder et andet koncept udviklet i et netværk af europæiske læreruddannelser. 1617 af disse uddannelser tilbyder hvert år en 'International week' til studerende fra partnerinstitutionerne. Den kan fungere som en appetitvækker for efterfølgende Erasmus-ophold. I 2015 var der 28 udenlandske studerende på en uges ophold i Haderslev. Esbjerg og Haderslev har således 3234 pladser på ugekurser i andre lande. De studerende betaler rejse og ophold, værtsinstitutionen betaler for undervisning. Interessen for at rejse ud er imidlertid behersket fra de danske studerendes side.

Udgående medarbejdermobilitet

Medarbejdermobilitet er et højt prioriteret område i handlingsplanen fra 2013 (Regeringen, 2013). Det udbygger undervisernes faglige og sproglige kompetencer, hedder det. Samtidig kan underviserne inspirere de studerende til selv at tage ud ved at synliggøre de positive faglige input, som kan opnås gennem et udlandsophold. Det fremgår (s. 20), at antallet af udgående medarbejdermobilitet med Erasmus-stipendium har ligget stabilt på 300350

om året, men som i 2012 dog var steget til 400. Tallet omfattede samtlige videregående uddannelser.

Erasmus gæstelærer: (ikke registreret) 0, 1, 3, 4, 4, 4, 6, ca. 10 (VIA)

Erasmus Training: (ikke registreret) (ikke registreret) (ikke registreret) (ikke registreret) 0, 1, 2, 4

Som det fremgår, er antallet udrejsende medarbejdere med Erasmus-stipendium lavt. Det kan der være flere grunde til. Erasmus-mobilitetsmidlerne går til den centrale internationale enhed på UC'erne, som fordeler dem på uddannelserne. Der kan være overordnede strategiske overvejelser, som bestemmer hvilke uddannelser, der skal tilgodeses. Det er en udgift for uddannelserne, fordi det kan koste timer at sende en medarbejder ud. Det kan også være vanskeligt at motivere underviserne til at rejse ud, fordi de har rigeligt at lave i forvejen. Nogle koordinatore melder også om, at deres kolleger finder det hårdt at rejse og undervise på et fremmedsprog på egen hånd. På VIA anvendes Erasmus-stipendierne strategisk. De bruges til at besøge praktikskoler i Europa og sikre kvaliteten. Besøg på praktikskoler uden for Europa betales af VIA selv. Der er udpeget ca. 15 undervisere, som har denne opgave. Tidligere, da der var mange internationale projektsamarbejder, brugte nogle UC'erne medarbejderstipendier til at sende ekstra undervisere med til projektmøder og 'Erasmus Intensive Programmes'. Der var almindelig enighed om, at et samarbejde er for skrøbeligt, hvis det kun hviler på en enkelt lærer.

Indkommende medarbejdermobilitet

Erasmus gæstelærer: (ikke registreret), (ikke registreret), (ikke registreret), 0, 4, 5, 6, 7, 12 (Haderslev)

Erasmus Training: (ikke registreret), (ikke registreret), 0, 0, 0, 1, 2, 4

International staff week:

UCC har haft en 'international staff week' i 14/15 med 18 gæster. Til 'staff week' i 2016 er der tilmeldt i alt 50 gæster, heraf 30 fra udenlandske læreruddannelser. UC Syd tilbyder første gang en international 'staff week' i april 2016 med ca. 20 gæster fra flere uddannelser. Fordelen ved at tilbyde en 'staff week' er, at man dermed kan opsuge en del af de udenlandske gæster, som

ellers ville komme individuelt i løbet af året. Det er et stort arbejde at tilrettelægge op til en uges program for en enkelt person.

Andre aktiviteter, der styrker internationaliseringen

Mens spørgsmålene om mobilitet vedrørte skoleåret 2014/15, kunne de følgende spørgsmål bl.a. om internationale læringsmiljøer besvares både i et aktuelt og i et fremadrettet perspektiv. Der skal mindst tre moduler til for at udgøre et Erasmus-ophold på 30 ECTS. Nogle af dem kan være moduler i faget engelsk, andre engelsksprogede udgaver af moduler fra den danske læreruddannelse. Men adskillige af dem er "nye" i den forstand, at de er særligt udviklede til internationale studerende, samtidig med at danske studerende også kan vælge dem som specialiseringsmoduler eller tværfaglige moduler.

Moduler på engelsk: 0, 0, 1, 3, 3, 5, 4, 7 (UCC), 10 (UCSJ), 10 (UCN)

Eksempler:

- VIA: Internationalization and entrepreneurship in the Danish primary and lowersecondary school; Danish Dynamite (physical education); Math in Art.
- Metropol: Outdoor education, Innovation and Visual Culture.
- UCC: The Nordic Model; Innovation Lab; Didactics of Dialogue and Reconciliation.

Tværfaglige moduler på dansk om internationalisering/interkulturel kompetence/komparativ pædagogik:

- Vordingborg: *Skolen i internationalt perspektiv*. Sammenlignende studier: pædagogiske strategier, skole og barnesyn og forældre og læreridentitet i udvalgte lande og regioner. Studietur.
- VIA 1: *Internationalt modul*. Grundlæggende kulturbegreber og kulturforståelse, den internationale dimension i skolen i alle fag. Forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af udenlandsophold.
- VIA 2: Åben skole og medborgerskab – lokalt og internationalt. Modulet gennemføres parallelt med tilsvarende på læreruddannelsen i Bergen, Norge og Nottingham Trent University, England. De studerende besøger hinanden i to uger og tilrettelægger og gennemfører sammen én dags "åben skole"aktiviteter.

- VIA 3: *Tanzania: Project development in and educational and different context in Tanzania* (dansk/engelsk). Forstå skolen som institution i forskellige nationale og globale sammenhænge. Komparative studier mellem skoler og uddannelsesinstitutioner i Danmark og Kenya. Kulturforståelse og kulturmøder. Feltarbejde.
- Esbjerg: *Undervisning om interkulturelle kompetencer*. Styrke de studerendes kompetencer i at undervise om interkulturel forståelse, demokratisk dannelse og skolekultur i andre lande. Inklusive to ugers studietur i udlandet.
- Haderslev: *Internationalisering i skolen*. Målgruppe: kommende internationale koordinatore: Uddannelsespolitik. Den internationale dimension i undervisningen og organisationsudvikling.
- UCN: Under udvikling.
- DFL: Internationale kurser oprettes i 2017.

Som det fremgår, har flere af de internationale moduler en struktur, som betyder, at de studerende kommer ud på tougers ophold. Både tværfaglige moduler og specialiseringsmoduler og moduler på dansk ud over de obligatoriske er nye i den forstand, at de ikke kunne oprettes under den tidligere lov, som var meget restriktiv m.h.t. undervisningens indhold. De giver mulighed for at profilere uddannelserne og også for at tiltrække udenlandske studerende til fagområder, som de ellers ikke ville kunne få udenlandske studerende til.

Vordingborg og UCN har en **international linje for danske studerende**. Metropol har netop udbudt én.

Bachelorprojektet

Som tidligere nævnt er det i den nye læreruddannelse ikke længere et krav, at bachelorprojektet skal have tilknytning til et fag. Det åbner nye muligheder for at inddrage internationale perspektiver i opgaven. De studerende kan direkte udnytte deres erfaringer fra et studie eller praktikophold i udlandet til en komparativ undersøgelse eller til en opgave om internationalt skolesamarbejde. Imidlertid er der kun få læreruddannelser, der har implementeret den nye lov på alle årgange. Der hvor studerende kan skrive bacheloropgave efter ny lov, har det allerede vist sig, at der er langt flere opgaver om generelle eller tværfaglige pædagogiske problemstillinger end om faglige.



Internationalt projektsamarbejde

Sammenlignet med tidligere år er der i dag meget få internationale projektsamarbejder. Her følger en nogenlunde dækkende oversigt:

Erasmus + Strategiske partnerskaber:

- Esbjerg: Early Childhood Education (samarb. pæd/lærer) Tyrkisk ledet projekt.
- UCL: Using Schools for Developing European Citizenship. Tyrkisk ledet projekt.
- UCN har søgt om et Strategisk partnerskab i 2015, men fik afslag. Søger igen i 2016.
- UCS har i 2016 søgt om et Strategisk partnerskab om skoleovertagelse.

Nordplus:

To på VIA, to på UCC, en på UC Syd. UCL er nordisk koordinator på et mangeårigt projekt om inklusion med i alt 14 partnere, heriblandt UC Syd og VIA.

Andre samarbejdsprogrammer:

- UCN Biophilia Educational project. Et nordisk samarbejde om naturvidenskab og musik.
- Haderslev har i 2015/16 et nordiskrussisk projekt finansieret af Nordisk Ministerråd.
- UCL har projektet GLAD i et samarbejde med Kenya. Det er støttet af DANIDA.

Så vidt vides, er det kun læreruddannelsen på Metropol som har haft **indtægtsdækket konsulentvirksomhed i udlandet** i et konsortiesamarbejde med Odsherreds Efterskole, Stenhus Kostskole og Gymnasiet i Holbæk. De har udarbejdet undervisningsmaterialer og -forløb og gennemført workshops på elitegymnasiet Datong High School i Shanghai. I lov om professionshøjskoler ekspliciteres ellers, at professionshøjskolerne må udbyde videregående uddannelser og efter og videreuddannelse i andre lande (LBK 936, § 10a). Det kunne være en udbytterig international aktivitet for læreruddannelserne. Det er meget vel tænkeligt, at medarbejdere på læreruddannelserne er involveret i flere internationale projekter eller i konsulentvirksomhed. Men de kan organisatorisk være placeret i Forsknings og Udviklingsafdelingen eller et særligt projektkontor og bliver derfor ikke registreret af den internationale koordinator på læreruddannelsen.

Sammenfatning

De indledende spørgsmål lød: **Hvilke muligheder rummer den nye læreruddannelse?** Hvilke aktiviteter bliver realiseret? Hvilke problemer er der forbundet med at realisere dem?

Som det fremgår af sammenligningen mellem 2006-loven og 2013-Bekendtgørelsen, er der langt flere muligheder for internationale aktiviteter under den nye læreruddannelse. Uddannelsen er blevet opdelt i moduler, hvilket skulle fremme både den udgående og den indkommende studentermobilitet. Det er blevet muligt at gennemføre hele praktikperioder i udlandet. Læreruddannelserne har fået mulighed for at udvikle egne moduler både på engelsk og dansk, som kan fremme internationalisering og udvikling af internationale kompetencer. Bachelorprojektet skal ikke længere være knyttet til et fag, men kan handle om skolens praksis i bredeste forstand. Regeringens strategi fra 2013 og UC'ernes udviklingskontrakter med UFM lægger et pres på alle uddannelser, herunder læreruddannelserne, om radikalt at forøge den udgående studentermobilitet.

Og hvad er der så sket? Det interessante er, at de danske læreruddannelser har udviklet forskellige internationale profiler og prioriteringer. VIA satser stærkt på praktik i udlandet, også uden for EU, og har udpeget et korps af lærere til at rejse ud for at kvalitetssikre skolerne. UCC har også under den tidligere lov haft mobilitetsvinduer med faste partnere, hvilket øger studentermobiliteten. UCN, Metropol og UC Sj/Vordingborg tilbyder særlige internationale linjer for danske studerende sammen med Erasmus-studerende. UCN har udviklet tougers mobilitetspakker i alle fag, så det bliver vanskeligt for de studerende at undgå at rejse ud. UC Syd har altid haft en tradition for europæisk projektsamarbejde. UCL har projektsamarbejde med udviklingslande.

Men det er generelt på tværs af uddannelserne, at den udgående mobilitet ift. studieophold er gået ned ifølge de internationale koordinatore.

Under den tidligere lov var udfordringen, at fagene var så detaljeret beskrevet, at det var vanskeligt at planlægge et ophold og indgå en såkaldt 'learning agreement', som dækkede de elementer af fagene, som de studerende mistede. Det var en tilbagevendende klage på møderne for de internationale koordinatore, at reglerne var så rigide. De studerende skulle tilbage og eksamineres i centralt stillede prøver, hed det i referatet fra 30.8.2012. To år senere (21.10.2014) konstateres det, at antallet af studieophold er lavere end under den gamle lov! Der er enighed om (referatet 27.8.2015), at med

moduleringen er det blevet nemmere at tiltrække udenlandske studerende – og sværere at få egne studerende ud. Kravene til merit er ikke klare, *"de studerende skal opfylde kompetencemålene og tage eksamen hjemme"*. *"De studerende tænker meget firkantet i forhold til kompetencebeskrivelser"*. På mødet 27.8.2015 udtrykkes der *"en generel frustration over læreruddannelsernes reguleringer"*. Desuden konstateres det, at der synes at være forskellig praksis på UC'erne, både m.h.t. hvem der anerkender et udenlandsophold, og hvordan det godskrives. VIA synes at være mest large m.h.t. at give merit. Læreruddannelserne er blevet *"genregulerede"*. Denne gang ikke af en bekendtgørelse, men af uddannelserne selv. Jeg antager, at det må være sket som følge af en form for inertie eller sædvanepraksis, for der står ikke noget i den fælles studieordning, som kan forklare, hvorfor der skal så mange reguleringer til, at mobiliteten vanskeliggøres. Noget tyder på, at forståelsen af paradigmeskiftet i læreruddannelsen endnu ikke er slået igennem. De studerende skal ikke prøves i, hvad de har været igennem, men hvad de kan. Hvordan de har lært det, er i princippet uddannelsen uvedkommende. Desuden er de studerende selv meget usikre med hensyn til, om de vil kunne bestå deleksaminerne, oplyser koordinatorene.

Antallet af internationale projekter er gået væsentligt ned. Tilfældigvis kom implementeringen af den nye læreruddannelse til tidsmæssigt at falde sammen med at EU-Kommissionen afsluttede Lifelong Learning Programme og 1. januar 2014 i stedet påbegyndte et nyt seksårigt program med den overordnede titel Erasmus+. Det betød en drastisk nedgang i antallet af internationale projekter på læreruddannelserne. Siden 1996 havde uddannelsesinstitutioner kunnet søge om såkaldte 'Intensive Programmes' (IP's). Det var tilskud til tougers kurser for studerende og lærere fra flere forskellige lande. Tilskuddet dækkede rejser og ophold for studerende og lærere, arbejdstiden skulle dækkes af de deltagende institutioner ud fra den betragtning, at der var tale om forlagt undervisning.

Programmet blev en kolossal succes netop på læreruddannelserne i EU-landene. Det var relativt ubureaukratisk, det faglige og pædagogiske udbytte var i almindelighed stort, og det skabte et netværk af undervisere inden for det samme fagområde. Det betød, at det var overkommeligt også for de små, ofte monofaglige institutioner at deltage i eller koordinere. Programmet blev nedlagt i 2013 med den begrundelse, at det var for administrativt omkostningstungt for kommissionen. Det samme gjaldt de større Comenius Multilateral-projekter under LLP-programmet. Afløseren blev Erasmus + Strategiske Partnerskaber. Det er meget store projekter på minimum 300.000

euro. Det er teknisk vanskeligt at skrive ansøgninger og budgetter, og det er et stort ansvar efterfølgende at være projektleder og økonomisk ansvarlig. Til gengæld er der heller ikke mange projekter, der bliver bevilget. I Danmark to i 2014 og to i 2015 på de videregående uddannelser. Ingen af dem på professionshøjskoler. Med mindre en læreruddannelse bliver inviteret med som partner i et udenlandsk ledet strategisk partnerskab, har internationale projekter i EU regi lange udsigter på læreruddannelserne. Derimod kan Nordplus-programmet to år i træk melde om et rekordstort antal ansøgninger, især fra de videregående uddannelser.

Det er der ikke noget at sige til, når projektmulighederne i EUregi tørrer ud.

Afsluttende anbefalinger

I lighed med Rambøll-rapporten, kan denne undersøgelse konkludere, at Regeringen i handlingsplanerne fra 2013 og 2014 har opstillet alt for ambitiøse mål for læreruddannelsernes vedkommende. Det gælder både den udgående studentermobilitet og forventningerne til 'summer schools', 'joint' og 'double degrees' og konsulentvirksomhed i udlandet.

Bekendtgørelsen fra 2015 rummer gode rammevilkår for internationalisering, men hvordan de udmøntes i praksis, afhænger af ledelsens prioriteringer. Der er ingen eksempler på, at internationalisering kan udvikles uden opbakning fra ledelsen. Derimod er der eksempler på, at manglende ledelsesopbakning kan få et eksisterende internationalt arbejde til at gå i stå. Mangeårige LINK-medlemmer kan bekræfte, at nogle læreruddannelser har haft et svingende aktivitetsniveau afhængig af ledelsesopbakningen og den internationale koordinators gennemslagskraft. Kun få uddannelser har haft en stabil internationalisering over en længere årrække. Hvis man ønsker at fremme udgående studentermobilitet skal uddannelsens struktur tilrettelægges, så den gør det muligt. Det er UCN et godt eksempel på med sine to ugers mobilitetspakker i alle fag. Det samme gælder UCC med sine mobilitetsvinduer. En effektiv løsning ville være at afsætte et semester til studie eller praktikophold i udlandet. Et sådant forslag har tidligere været fremsat.



Referencer

- BEK 219 (2007). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- BEK 1068 (2015). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- LBK 936 (25. aug. 2014). *Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*.
- Rambøll (2015). *Rapport om baseline 2015 for internationalisering i professionshøjskolesektoren*.
- Følgegruppen for ny læreruddannelse (januar 2012). *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Lokaliseret d. 20. august 2016 på <http://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen-af-2006>
- Uddannelses og Forskningsministeriet (2013). *Mobilitetsstatistik for de videregående uddannelser 2011/12*.
- Regeringen (2013). *Øget indsigt gennem globalt udsyn – flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer*. Uddannelses og Forskningsministeriet.
- Regeringen (2014). *Danmark – et attraktivt uddannelsesland. Sådan tiltrækker og fastholder Danmark talenter fra udlandet*. Uddannelses og Forskningsministeriet.