

Forenkling af de faglige mål – hvorfor og hvordan?

I 2014 kom de nye Forenklede Fælles Mål for fagene i folkeskolen, ligesom der også er kommet nye målbeskrivelser for andre niveauer i uddannelsessystemet. Omskrivningen af mål for alle vores uddannelser har samme kompetencetænkning og udgangspunkt, men denne artikel vil tage udgangspunkt i arbejdet med måldokumenterne for sprogfagene i folkeskolen. Fokus i artiklen vil være 1) at se på formålet med at opstille kompetencemål i stedet for indholdsmål, og hvad det i praksis betyder for sprogfagene, 2) at se på samspillet mellem sprogfagene i de nye Forenklede Fælles Mål, idet der lægges op til, at eleverne hele tiden skal inddrage og bygge videre på alle deres sproglige kompetencer gennem et stærkere samspil mellem fagene. Begge forfattere har været med i arbejdet med at forenkle målene for engelskfaget, og derfor vil arbejdsprocessen blive kommenteret, hvor den har haft betydning for den endelige udformning af målene.

Fra indholdsstyring til kompetencemålstyring

Dokumenterne markerer et skift i uddannelsestænkningen fra indholdsstyring til mål- og outputstyring med fokus på *læring*. Der er stillet skarpt på det, elever skal kunne, når de har gennemført et



LILIAN ROHDE

Lektor, cand.mag., MSc
Professionshøjskolen UCC
lr@ucc.dk



BIRGIT HENRIKSEN

Professor MSO, ph.d.
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
Københavns Universitet
birgit@hum.ku.dk

uddannelsesforløb – eller med andre ord resultatet af uddannelsen. Ønsket fra regeringsside er, at alle elever skal blive dygtigere, og at det, de skal kunne, bliver mere præcist beskrevet, også i overensstemmelse med internationale aftaler og samarbejde om uddannelser. Vi vil i denne artikel sætte fokus på de pædagogisk-didaktiske ændringer, som de nye mål indebærer.

Pædagogisk-didaktisk er der stor interesse for, om vores elever lærer det, der er nødvendigt for at kunne deltage i et moderne samfund, der ændrer sig med stor hast i en globaliseret verden. Her spiller sprogfagene en væsentlig rolle i forhold til både globalisering og internationalisering af vores uddannelser, og derfor er grundlaget for beskrivelserne den internationalt baserede Kvalifikationsramme for Livslang Læring (Uddannelses- og Forskningsministeriet u.å. a). Både i Kvalifikationsrammen og i målbeskrivelser for de enkelte uddannelsesniveauer arbejdes med begreberne *viden*, *færdighed* og *kompetence*. Viden handler selvsagt om viden om og forståelse for stoffet, og færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. Kompetencer handler i ministeriets definition om »ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng« (Uddannelses- og Forskningsministeriet u.å. b). Tænkningen er, at uddannelser skal hjælpe elever med at opbygge viden og færdigheder, og at disse tilsammen leder frem mod de kompetencer, som eleverne har brug for at opnå. Eksempler på viden indenfor sprogfagene kan være viden om bestemte sproglige aspekter, fx sætningsskabeloner og betydningsfelter i ordforråd. Færdigheder omhandler typisk de fire færdigheder (tale, lytte, skrive og læse) og de delfærdigheder, som disse omfatter, mens kompetencer fx kan være elevernes evne til begå sig adækvat i forskellige internationale sammenhænge på målsproget.

Fra indhold til output

Pædagogisk-didaktisk er der visse fordele ved at tænke output og målstyring – men der er naturligvis også visse udfordringer. Målstyret uddannelsestænkning kan fortolkes og implementeres på forskellige måder, men hvis det skal virke efter hensigten, er det nødvendigt at være opmærksom på, hvilken tænkning, hvilke principper og hvilken praksis det indebærer.

På alle niveauer arbejdes der hen mod kompetencer, dvs. det, elever skal mestre efter endt undervisning. Illeris (2011) definerer kompetence således:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede dispositioner, potentialer og kapaciteter, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer (Illeris 2011: 64).

Både denne definition og ministeriets definition viser, at kompetencer forstås meget bredt. Mennesker handler i meget komplicerede sammenhænge, og det er vanskeligt at beskrive både disse sammenhænge og handlingerne pga. deres kompleksitet. Det kan derfor ikke undgås, at kompetencebegrebet på trods af ønsket om stor bredde – eller måske netop på grund af – giver en kompleksitetsreduktion, der undertiden kan lede til en decideret simplificering. Som et eksempel kan nævnes kompetenceområderne for fremmedsprogfagene, som bortset fra faget spansk deles op i mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund, vel vidende, at disse kompetencer er langt mere komplekse og integrerede og helst skal udvikles i et samspil, hvor alle elevernes sproglige resurser kommer i spil. Ser vi nærmere på de enkelte kompetencer, er der dog forskelle mellem fagene. Hvorfor indeholder mundtlig kommunikation på engelsk fx seks færdigheds- og vidensmål, mens det på tysk og fransk kun indeholder fire? Hvorfor vælger engelsk at have tekst og medier under kultur og samfund, mens det i tysk og fransk hedder 'tekster og medier' og indgår i skriftlig kommunikation? Enhver opdeling er baseret på indholdsmæssige valg, som for sprogfagernes vedkommende både afspejler et fælles bagvedliggende sprog- og læringssyn, men som ofte også betinges af fagtraditioner samt de rammer, som stikkes ud fra ministerielt hold, fx i form af begrænsning af antallet af kompetencemål og underopdelinger. Det er vigtigt at huske på i praksis, for hvis undervisere tror, at de nye kompetencemål – og de underliggende videns- og færdighedsmål – kan forstås som givne og klart afgrænsede kategorier og simple afkrydsningsenheder, er der risiko for en for simpel fagforståelse og undervisning, hvor fordybelse, undersøgelse og indsigt ikke indgår, og hvor kompetencernes gensidige samspil går tabt, både inden for det enkelte sprogfag og mellem sprogfagene. Det kan ingen være interesseret i.

Der kan dog også ses nogle klare pædagogisk-didaktiske fordele ved målstyring frem for indholdsstyring. Der er ikke tale om en undervisning uden indhold, men det er underviseren, der vælger ind-

hold og i det hele taget foretager alle andre didaktiske valg med henblik på bedst muligt at fremme elevers muligheder for at nå målene. Det giver stor didaktisk frihed og stort didaktisk ansvar og dermed også stort behov for fornyet og forøget faglig diskussion, indbyrdes vidensdeling og mulighed for efteruddannelse, så den enkelte lærer kan støttes og inspireres i sin praksis og kan reflektere over og begrunde sine faglige valg.

Læreren i det nye målstyrede læringsrum

Killen (2000: 3) beskriver fire centrale principper, som skal hjælpe læreren med den didaktiske planlægning, som altså ikke er blevet mindre kompleks med målstyringen. Principperne er:

1. *Klart fokus*: Alt hvad læreren tilrettelægger i undervisningen, skal have fokus på, hvad eleverne skal lære
2. *Baglæns design*: Udgangspunkt for al didaktisk planlægning må være, hvad eleverne skal kunne som resultat af undervisning og læring – altså målene. På basis heraf vælges indhold, aktiviteter og evalueringsformer
3. *Høje forventninger til alle elever*: Elever lever oftest op til, hvad der forventes af dem, enten eksplicit eller implicit, og hvis de ved, hvad der forventes, og de får støtte undervejs, vil succesoplevelser virke positivt på hele læringsforløbet
4. *Udvidede læringsmuligheder til alle elever*: Ikke alle elever kan lære det samme, men alle skal have mulighed for at udnytte deres potentiale fuldt ud. Det er, hvad eleverne lærer – målene – der er vigtige, uanset hvordan de lærer det.

I forhold til folkeskolen har ministeriet understøttet lærerens planlægning gennem læreplaner og vejledninger, som beskriver eksempler på, hvordan læreren kan arbejde for at nå de beskrevne mål. Der er fokus på, at lærere skal handle på nye måder i undervisningen, men der er også tale om en ny tænkning for mange undervisere. Med det store didaktiske ansvar er det mere nødvendigt end nogensinde før, at læreren har en meget stor metodisk viden, så sprog- og læringssyn, valg af indhold, aktiviteter og evaluering stemmer overens og giver så meget læring som muligt (jf. Richards og Rodgers didaktiske model, se Henriksen 2014a: 21, hvorfra modellen på næste side er taget).

Tilgang Teorier om	Design Antagelser om	Procedure Praktisk implementering
<ul style="list-style-type: none"> • Sprog • Sprogtilegnelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Mål • Læreplan • Aktiviteter • Lærer- og elevroller • Materialer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcer og tid • Organisationsformer • Tilgang og strategi

Model. Metoder og tilgange til sprogundervisningen.

Kilde: Richards & Rogers 2001.

Målbeskrivelserne for sprogfagene betoner klart et kommunikativt sprog- og læringssyn med vægt på elevcentrerede arbejdsformer og en anvendelsesorienteret undervisning. Her er det vigtigt, at lærerne, fx gennem efteruddannelse og faglig sparring med kollegaer, bliver bevidste om deres eget sprog- og læringssyn og finder en balance mellem nye didaktiske tiltag og så den velafprøvede erfaringsbaserede praksis, som de er fortrolige med. Forskning i lærerkognition (se Henriksen 2014b) viser netop behovet for at udvikle en fælles faglig diskurs og en løbende faglig sparring, som dels kan bevidstgøre læreren om de spændinger, der kan være mellem den teori- og erfaringsbaserede viden, og dels kan synliggøre, hvor kompleks, besværlig og langsommelig en forandringsproces kan være.

De nye mål for folkeskolen er blevet kaldt Forenkede Fælles Mål. Det har for nogle lærere virket absurd, at man har talt om en forenkling, da der for alle sprogfagene er et langt højere antal mål nu, end der var i Fælles Mål fra 2009. Men forenklingen består i, at der nu er et enkelt kompetencemål for hvert kompetenceområde efter hver fase – og kun ét. Desuden består forenklingen i, at alle de mange mål kan betragtes som trædesten hen mod det endelige, overordnede mål, som for alle folkeskolens sprogfag er, at eleverne skal kunne kommunikere mundtligt og skriftligt, så de kan agere hensigtsmæssigt både sprogligt og interkulturelt i situationer, hvor de har brug for at anvende fremmedsproget. Den indbyggede progression mellem klassetrinene, fx fra 1. til 4. klasse, og mellem de forskellige måltrin, fx 4., 7. og 9. klasse i engelskfaget, præciserer for lærerne, hvordan der gradvist kan bygges nyt på samtidigt med, at de allerede opnåede kompetencer, både inden for det enkelte fag og mellem sprogfagene, konsolideres og udbygges.

Målene er tænkt som redskaber, så den enkelte lærer får hjælp til at finde det læringsfokus, der er nødvendigt. Målene giver samtidig mulighed for at tænke progression og støtte til elever, fordi de

hænger sammen både i forskellige faser på tværs af årgangene og i forskellige kompetenceområder og specifikke områder inden for det enkelte kompetenceområde. Under skriftlig kommunikation for engelsk indgår fx fire færdigheds- og vidensområder – læsning, skrivning, sprogligt fokus og sproglæringsstrategier – områder, som hænger sammen og skal understøtte hinanden.

For folkeskolen er der tale om et omfattende onlineredskab, hvor sproglæreren kan klikke frem og tilbage mellem mål på kryds og tværs, til den tilhørende del af læseplanen, gennem klare afsnit af undervisningsvejledning og få konkrete forslag til evalueringsopgaver, tegn på læring og udfordringsopgaver (EMU Danmarks læringsportal u.å.). Dette gør det muligt for læreren at skabe forbindelser mellem mål og undervisning. Desuden henvises der til forløb og forslag fra EMU, som passer til de enkelte målområder. Der er altså tale om et meget omfattende materiale til støtte for lærerens didaktiske arbejde med undervisning og læring.

De seneste nationale målbeskrivelser er skrevet i et samarbejde mellem praktikere inden for det berørte område, ministerielle konsulenter og forskere. Hver arbejdsgruppe bestod af folkeskolelærere, fagkonsulenter, læreruddannere og forskere. Inddragelse af de forskellige fagligheder i gruppen og på tværs af grupperne betød et frugtbart samspil mellem teoretisk og erfaringsbaseret viden med udgangspunkt i et stort kendskab til dagligdagen i folkeskolen. Dette betyder, at målene er baseret på den nyeste fagdidaktiske viden, men samtidig beskrives i en form, som lærere og især forældre kan forstå og forholde sig til.

Sammenhæng mellem målene for alle sprog og samspillet mellem sprogfagene

Arbejdet med at skrive de nye Forenklede Fælles Mål var organiseret, så der var mulighed for sparring mellem faggrupperne, så sammenhængen mellem de forskellige sprog kunne tydeliggøres. Det præciseres fx klart i målbeskrivelserne, at elevernes arbejde med engelsk hænger sammen med deres læring i dansk, og at alle sproglige resurser, som eleverne bringer med sig, skal inddrages aktivt i undervisningen. Sammenhængen med danskfaget er pointeret, da det både giver eleverne en sproglig basis, men samtidig giver mulighed for at fremhæve vigtige kontrastive ligheder og forskelle mellem sprogene. Endelig betones vigtigheden af at inddrage elevernes kendskab til andre sprog, som de har tilegnet sig uden for undervisningen, fx deres førstesprog. Dette muliggør, at alle sproglige resurser kommer i spil og giver samtidig elever med en anden

sproglig baggrund end dansk en større mulighed for at forstå og trække på fordelene ved at kende til flere sprog.

Også metodisk er der sammenhæng. Den genrepædagogiske tilgang, som beskrives i engelsk, bygger fx videre på elevernes tekstforståelse fra dansk, og fagene kan ligeledes herigennem understøtte hinanden. På samme måde bygger fransk- og tyskfaget på den sproglige viden og de lærings- og kommunikationsstrategier, som eleverne har fået i dansk og engelsk. Herigennem lægges der op til, at alle resurser kommer i spil og indbyrdes understøtter hinanden, så det enkelte sprogfag ikke lukker sig om sig selv.

Samspillet muliggøres i høj grad af, at sprogfagene grundlæggende bygger på samme lærings-, sprog- og kultursyn, og at dette er tydeliggjort i beskrivelserne, fx:

- Et kommunikativt, funktionelt sprogsyn
- Et kognitivt indlærings-syn, der betoner vigtigheden af
 - At sprog tilegnes gennem brug
 - At eleverne arbejder selvstændigt og aktivt med sprogene
 - At eleverne skal oparbejde en række kommunikations- og læringsstrategier
 - At alle elever kan lære og lykkes, men ikke på samme tid eller samme måde
 - At succesoplevelser med læring giver endnu flere succesoplevelser med læring.
- Et dynamisk og interaktivt kultursyn
- En anvendelsesorienteret pædagogisk tilgang med vægt på brug af elevcentrerede arbejdsformer.

Man kan sige, at der er tale om et grundlæggende syn på elever, som nogle der kan lære, som endda kan lære godt, og som skal samarbejde, ikke konkurrere, om at lære, og at ingen elever skal udelukkes. Der er desuden tale om det grundlæggende syn på undervisningen, at den skal give eleverne mulighed for at lykkes med at lære og med at fastholde glæden ved læring og glæden ved at arbejde med og bruge sprog i alle fag.

Målforventningerne til eleverne er høje. Sprogfagene introduceres tidligere, og til engelsk var det et krav fra ministeriet, at målene skulle lede frem til, at det, eleverne tidligere kunne i 9. klasse, skal de fremover kunne i 8. klasse. Det fremgår også tydeligt af det endelige kompetencemål for engelsk for kultur og samfund: »Eleven kan agere selvstændigt i internationale kultur møder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold«. Det er høje forventninger, og de kan kun nås, hvis der er fokus på læring og elevernes potentialer igennem hele forløbet.

Læring er ikke lineær og ligetil, men krøllet og fuld af forhindringer, og elever kan blive væk i manglende orientering omkring, hvad de egentlig kan og skal lære. Elever lærer bedst, hvis de selv eller andre kan tilrettelægge en hensigtsmæssig proces, hvis der er mulighed for gensidig støtte, og hvis eleverne også selv forstår, hvordan man lærer. Forenkede Fælles Mål indeholder derfor en række sproglæringsstrategier som selvstændige videns- og færdighedsmål, som fx:

ENGELSK: »Eleven kan udvise mod ved at deltage aktivt i sproglige aktiviteter / eleven har viden om sproglig aktivitet som adgang til sprotilegnelse«.

TYSK: »Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk / eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale«.

FRANSK: »Eleven kan finde alderssvarende fransksprogede medier / eleven har viden om fransksprogede medier«.

SPANSK VALGFAG: »Eleven kan kombinere verbal og non-verbal kommunikation / eleven har viden om lytte- og gættestrategier, gestik og mimik«.

Der lægges vægt på, at eleverne fastholder og udbygger deres sproglige nysgerrighed, at de – som nævnt tidligere – lærer at trække på ligheder mellem de sprog, de kender, og at de lærer at bruge gættestrategier, formår at anmode om hjælp og tør udfordre sig selv sprogligt.

Mål skal være meningsfulde for den, der skal lære. Det er motiverende for elever at vide præcist, hvad de skal lære, og hvor meget de har lært. Elever skal også vide præcist, hvordan de kommer videre – det er ikke nok at sige til fremmedsprogs elever: »Du skal læse nogle flere bøger på engelsk«. Elever behøver professionel hjælp til at forstå præcist, hvad de skal foretage sig for at nå frem til målet, og også hvorfor og hvordan de selv kan bygge videre på det lærte. De skal blive bevidste om egen læring – med hjælp fra læreren og kammerater. Det er derfor sproglæringsstrategierne og fokus på læring er så centralt i alle sprogfagene. Og det er derfor, at undervisningen skal ledes af fagligt dygtige sproglærere.

Behov for efteruddannelse

Som allerede nævnt, er muligheden for forskningsbaseret efteruddannelse, herunder udvikling af en fælles faglig diskurs, og rum for løbende afprøvning og faglig sparring en forudsætning for, at de

mange gode intentioner i de nye Forenklede Fælles Mål skal kunne implementeres. Det kan kun lykkes, hvis der er villighed til at afsætte tilstrækkelige midler og tid af til efteruddannelse af lærerne. Tidligere undersøgelser har vist, at lærerne ikke altid har støttet sig til målbeskrivelserne i deres arbejde og måske ikke har haft den fornødne fagdidaktiske viden til at gennemføre målene (EVA 2012). Hvis det didaktiske ansvar, som målene lægger op til, skal kunne føres ud i livet, skal lærerne støttes i denne proces, især med opgradering af deres fagdidaktiske viden, så de kritisk kan vurdere de materialer, som forlagene publicerer, og kan forklare og diskutere deres praksis med elever, forældre og kollegaer. Det er desuden nødvendigt at understøtte og udvikle den fagdidaktiske forskning, der foregår på dansk grund, og at omsætte den til brug for lærerne gennem:

- 1) efteruddannelse, som bygger på aktionsforskning (Plauborg, Andersen & Bayer 2007), hvor læreren selv aktivt afprøver de nye tiltag, og som inddrager sproglærere fra flere sprogfag,
- 2) udvikling af læremidler i samspil mellem lærere, forskere og forlag og
- 3) decideret følgeforskning, som ikke blot kigger på elevernes udbytte af de nye tiltag, men som også beskriver udviklingen i lærernes kognition i forbindelse med arbejdet med de nye mål, herunder effekten af forskellige efteruddannelsestiltag.

Forøget fokus på disse områder vil være frugtbare veje frem mod en sprogundervisning, som kan løfte de gode intentioner, der ligger i de nye Forenklede Fælles Mål for folkeskolen.

Litteratur

- EMU Danmarks læringsportal. (u.å.). *Modersmålsundervisning – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. <http://www.emu.dk/modul/modersm%C3%A5lsundervisning-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning> (2015-09-14)
- EVA. (2012). *Fælles mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Henriksen, B. (2014a). Sprogssyn og læringssyn. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur.
- Henriksen, B. (2014b). Lærerenes faglige udvikling. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur.

- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* København: Samfundslitteratur.
- Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Faculty of Education, University of Newcastle, Australia. http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/OBE%20FSG%20Deco7/2-Killen_paper_good-%20kena%20baca.pdf (2015-03-08)
- Plauborg, H., Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzel.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å. a). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer> (2015-09-03)
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å. b). *Begreber*. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber> (2015-09-14)