

Lærerfaglighed som genstand for styring

Hvordan lærere gav mening til læringsmålstyret undervisning i årene efter folkeskolereformen 2014

Niels Borch Rasmussen

Folkeskolereformens Fælles Mål og den dertil hørende læringsmålstyrede undervisning fra 2014 kan opfattes som både en ny didaktisk tilgang og en teknologi, rettet mod at styre læreres kernefaglighed. Didaktikken, der er begrundet i evidensbaseret viden om elevers læring, har delt den pædagogiske forskning i to lejre, der hhv. beror på rationalet bag evidensbaseret viden og orienterer sig mod folkeskolens bredere formål, dannelse. Mens den pædagogiske litteratur er rig på konceptuelle og normative perspektiver på reformens Fælles mål og læringsmålstyret undervisning, mangler vi viden om, hvorvidt lærere fandt læringsmålstyret undervisning meningsfuld at anvende som didaktisk ramme for undervisningen. Artiklen undersøger med teorien om meningsdannelse, hvordan lærere gav mening til læringsmålstyret undervisning, da didaktikken blev indført som ramme for undervisningen. Analysen følger udviklingen i læreres meningsdannelse i et kommunalt skolesystem i to faser, hvor lærerne først blev introduceret for læringsmålstyret undervisning og efterfølgende afprøvede didaktikken i egen undervisning. Analysen finder, at flertallet af lærerne først var åbne for at anvende dele af didaktikken, men blev mere afvisende efter at have afprøvet den i egen undervisning. Artiklen bidrager dels med indsigter i, hvordan folkeskolereformens didaktik og syn på undervisning blev betragtet fra læreres perspektiv, og hvordan lærere reagerede på, at læreres kernefaglighed blev gjort til genstand styring.

Nøgleord: folkeskolereform, læringsmål, styringsteknologier, evidens, meningsdannelse

Indledning

Folkeskolereformen er blevet kaldt et paradigmeskifte i tilgangen til undervisning. Det skyldes, at formuleringen af reformens Fælles Mål blev ændret fra at være indholdsmål til

kompetencemål, hvilket indebærer at fokus med Fælles Mål blev flyttet fra, hvad eleverne indholdsmæssigt skal lære, til hvad de skal kunne (Rasmussen, 2015; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015). Med elevers læring

som omdrejningspunkt er reformen samtidig blevet kaldt den mest indgribende reform i læreres praksis nogensinde, fordi den bryder med en lang tradition for metodefrihed i den danske folkeskole (Rasmussen 2015; Skovmand 2016). I 2014 præsenterede Undervisningsministeriet læringsmålstyret undervisning (herefter LSU), som er en didaktisk ramme for, hvordan lærere skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningsforløb med udgangspunkt i folkeskolereformens Fælles Mål. LSU bygger på evidensbaseret viden om 'det, der virker' i forhold til at fremme elevers læring. Lærere i kommuner, der vælger at indføre LSU som didaktisk ramme, har med LSU ikke længere frihed til at vælge egne metoder til undervisningen, men har *metodeansvar* for at anvende de didaktiske metoder, der har dokumenteret effekt i forhold til at fremme elevers læring.

LSU kan for så vidt betragtes som et tosidet fænomen, der både er en undervisningsdidaktisk metode og en teknologi til at styre læreres kerneopgave, undervisning. På den ene side er LSU en didaktisk metode, der anviser, hvordan lærere skal forberede, gennemføre og evaluere undervisning med henblik på at fremme elevers læring. På den anden side er LSU en styringsteknologi (Åkerstrøm & Thygesen, 2004; Wied, 2018), der virker ved at orientere læreres undervisning mod reformens Fælles Mål. I årene efter reformen valgte flere af landets kommuner at indføre LSU som didaktisk ramme for undervisningen i lokale folkeskoler, og dermed blev lærere pålagt at anvende en specifik didaktisk tilgang til at varetage professionens kerneopgave.

Folkeskolereformen i 2014 markerer dermed et brud med en lang tradition for, at styring vedrører mål- og rammesætning for professionsudøvelsen, mens professionelle har handlefrihed i måden hvorpå, kerneopgaven varetages. Reformens Fælles Mål og LSU er samtidig et eksempel på en international tendens til, at kernen i professionelt arbejde

i stigende grad bliver gjort til genstand for styring i den offentlige sektor (Boas & Davies, 2019; Hansen, 2013). Her har ideen bag evidensbaseret praksis været drivkraften bag top-down-rettede styringsteknologier inden for velfærdsområder som sundhed, beskæftigelse (Andersen & Randrup, 2017), socialt arbejde og uddannelse, der ikke blot anviser rammen for det professionelle arbejde, men også hvordan professionelle skal varetage kerneopgaven (Hansen & Rieper, 2009; Møller et al., 2019). Som følge af denne nye tendens er den traditionelle opdeling mellem forvaltningens og professionens domæne blevet mere udflydende, hvor professionelle ikke længere har fuld jurisdiktion over det faglige skøn (Bezes et al., 2012; Noordegraaf, 2015). I dansk skolesammenhæng er der siden nullerne, med elevplaner og nationale test, indført tiltag for at kontrollere og dokumentere kvaliteten af undervisningen. Men det er først i forbindelse med reformen i 2014, at lærernes måde at varetage kerneopgaven blev gjort til genstand for styring (Rasmussen, 2018). Denne artikel handler om, som case for ovennævnte tendenser, hvordan lærere fandt det meningsfuldt at integrere LSU i måden at varetage undervisningsopgaven.

Dobbeltheden i LSU, som både er en didaktisk metode og en styringsteknologi, er også afspejlet i den pædagogiske forskning, der synes at være delt i to lejre. Den ene lejr er positivt stemt over for læringsmålstyring og fremhæver vigtigheden af at fremme evidensbaseret viden om elevers læring blandt lærere i folkeskolen (Allerup, 2015; Rasmussen, 2015; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015; Qvortrup et al., 2015; Qvortrup, 2015,). Samlingspunktet er en interesse for at undersøge, hvilken viden, i form af didaktiske metoder, der har dokumenteret effekt på elevers læring på tværs af skolesystemer og pædagogiske traditioner (Allerup, 2015; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015; Rasmussen, 2015; Qvortrup et al., 2015; Qvortrup, 2015,). I

denne lejr fremhæves LSU hovedsageligt som en veldokumenteret undervisningsdidaktik, der bidrager til, at elever bliver så dygtige, de kan, som det hedder i reformens nationale mål. Lærere skal på baggrund af evidensbaseret viden anlægge en ny undervisningsstil, hvor de har en analytisk tilgang til elevers læring og samarbejder med den enkelte elev om at indfri undervisningens læringsmål.

Den anden lejr betragter læringsmålstyring som en styringsteknologi, der instrumentaliserer lærergerningen og dermed udhuler folkeskolens overordnede formål, dannelse (Larsen, 2017; Moos, 2017; Rømer, 2017; Skovmand, 2016; Tanggaard et al., 2014, von Oettingen 2017). Kritikken bygger særligt på, at evidensbaseret viden mangler dybde og refleksion over, hvad der i grunden er formålet med undervisning i folkeskolen. Et fokus på elevers læring overskygger det dannende formål med folkeskolen og vil resultere i, at elever mister evnen til at danne relationer, til at tænke kreativt og til at indgå i demokratiske processer. Synet på undervisning blandt disse forskere er forankret i menneskelige relationer i undervisningens kontekst, og kan ikke reduceres til faktorer, der virker på tværs af kontekster.

Mens den pædagogiske litteratur er rig på konceptuelle og normative perspektiver på LSU, er det sparsomt med empiriske studier af læreres perspektiv på LSU i folkeskolens praksis (med få undtagelser af Rasmussen et al., 2017; delvist Bjerre & Møller, 2017). Der er foretaget landsdækkende surveystudier af, i hvor høj grad lærere er læringsmålstyrede i egen undervisning (Jacobsen et al., 2017; Jensen et al. 2017; Nielsen et al., 2020), men disse studier belyser ikke kvalitativt, hvordan lærerne fandt reformens orientering mod elevers læring meningsfuld i undervisningen. Lærernes stemme i den pædagogiske litteratur er derfor blevet overhørt i larmen af pædagogiske forskere, der enten taler for eller imod det teoretiske grundlag for LSU.

Artiklens udgangspunkt er derfor, at lærernes perspektiver er afgørende for, hvordan LSU fungerer i folkeskolens praksis – både som styringsteknologi og som didaktisk metode. Når indholdet af undervisning gøres til genstand for styring, er det selve lærergerningen, der er på spil. Styringen griber, med orienteringen mod elevers læring i LSU, ind i lærernes syn på, hvad der er 'god undervisning'. Det centrale spørgsmål er derfor, om lærere finder det meningsfuldt at arbejde med det syn på undervisning, der ligger til grund for LSU.

Formålet med analysen er således at undersøge, hvordan lærere fandt det meningsfuldt at arbejde med LSU, da didaktikken blev indført som ramme for undervisningen. Artiklen undersøger lærere i et kommunalt skolesystem, der indførte LSU som didaktisk ramme for undervisningen i årene efter folkeskolereformen. Artiklens analyse er et forløbsstudie, der med brug af teorien om meningsdannelse (Weick, 1995) undersøger, hvordan lærere gav mening til LSU i egen undervisning, og hvilket undervisningssyn, der kom til syne i denne meningsdannelse.

Analysen bidrager med indsigter i, hvordan folkeskolereformens didaktik og syn på undervisning blev betragtet fra læreres perspektiv, og hvordan lærere reagerede på, at deres kernefaglighed blev gjort til genstand for styring. Artiklen indledes med en beskrivelse af fænomenet LSU og de komponenter, didaktikken består af. Derefter præsenteres teori, design og metode, inden den empiriske analyse af, hvordan lærere gav mening til LSU i årene efter folkeskolereformen. Artiklen afsluttes med en konklusion og en diskussion af analysens centrale fund.

Fænomenet læringsmålstyret undervisning

LSU bygger i hovedtræk på skoleforskeren John Hatties (2009) evidensbaserede forskning, der blev introduceret i dansk skolesam-

menhæng fra slutningen af nullerne af blandt andre Danmarks Evalueringsinstitut (herefter EVA) (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011) og OECD (Skovmand, 2019). I et omfattende meta-review har Hattie og kolleger identificeret de faktorer, der statistisk set har størst effekt i forhold til elevers læring. På baggrund af disse variable er den didaktiske metode Visible Learning (på dansk, synlig læring) udviklet. De tre faktorer, Visible learning bygger på, er: at tydeliggøre for eleverne, hvad de skal kunne, at give eleverne feedback på, om de har nået læringsmål for undervisningen og at foretage løbende evalueringer af elevers læring.

Det arbejde, der er foretaget med at udvikle LSU, er for så vidt en tilpasning af Hatties Visible Learning i forhold til reformens Fælles Mål, hvor Undervisningsministeriets vejledning i LSU er begrundet med henvisning til evidensbaseret viden om elevers læring. I en udtalelse fra Undervisningsministeriet fremgår det, at *"vejledningen har baggrund i forskningsresultater, der viser, at tydelige mål, feedback og evaluering har positiv betydning for elevernes læring"* (Olsen, 2016), mens det evidensbaserede grundlag for LSU også fremhæves i selve vejledningen: *"Og hvorfor læringsmålstyret undervisning? Fordi det virker"* (Undervisningsministeriet, 2014, s. 3).

Komponenter i LSU

Til brug i artiklens analyse er LSU brudt ned i tre hovedkomponenter, der udgør den didaktiske ramme for, hvordan lærere skal forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Den første komponent handler om at nedbryde reformens Fælles Mål til konkrete læringsmål for aktiviteter i undervisningen. Aktiviteterne skal differentieres på en sådan måde, at alle elever får passende udfordringer, så de kan indfri undervisningens læringsmål. Læreren skal foretage dette arbejde i forberedelsen af undervisningsforløb. Den

anden komponent består i at give elever løbende feedback på, hvorvidt de indfrier læringsmålene. Det centrale er, at læreren gør læringsmålene tydelige for eleverne, så de kan *"være med i vurderingen af, hvor langt de er kommet på vejen mod læringsmålet"* (ibid., s. 13). Den tredje komponent handler om at evaluere, hvorvidt eleverne nåede læringsmålene i undervisningen. Lærere gør dette ved at opstille *"tegn på læring"* i forberedelsen af undervisningen for derved at kunne *"iagttage elevernes læringsudbytte"* (ibid., s. 13) løbende i gennemførelsen af undervisningen for endelig at kunne foretage en systematisk evaluering efter undervisningsforløbets afslutning.

Teori og metoder

Meningsdannelse er en teori om, hvordan mennesker tolker og handler i deres omgivelser, og anvendes i analysen til at følge, hvordan lærere gav mening til at skulle arbejde med LSU i egen undervisning.

"To talk about sensemaking is to talk about reality as an ongoing accomplishment that takes form when people make retrospective sense of the situations in which they find themselves and their creations. There is a strong reflexive quality to this process. People make sense of things by seeing a world on which they already imposed what they believe" (Weick, 1995, s. 15)

Det centrale i meningsdannelse er, at mennesker forstår den situation, de står i, med udgangspunkt i *"levede erfaringer"* (Weick, 1995, s. 24). Meningsdannelse er således retrospektivt i den forstand, at mennesker konstruerer mening ved at forbinde nutiden med tidligere erfaringer for at kunne handle meningsfuldt i en bestemt situation. Artiklens teoretiske ramme er baseret på begreberne opmærksomhed (på engelsk: attention) og uklarhed

(ambiguity), der begge beskriver mekanismer for den meningsdannende proces.

Begrebet opmærksomhed er blevet anvendt på forskellige måder i organisationsteorien (Ocasio, 2011), men udtrykker grundlæggende, hvad mennesker lægger mærke til i en given situation. Eftersom mennesker ikke har kognitiv kapacitet til at rumme den fulde kompleksitet af den situation, de befinder sig i, kan opmærksomhed forstås som en knap ressource (March & Simon, 1958). Derudover er opmærksomhed bundet til erfaringer, hvilket betyder, at vi retter opmærksomhed mod de aspekter i en given situation, der vækker genkendelse fra tidligere situationer. I teorien om meningsdannelse skelnes mellem automatisk og kontrolleret opmærksomhed. Når vi befinder os i velkendte situationer, er opmærksomhed automatisk, hvilket indebærer, at vi kan følge vores vanlige rutiner for handling. Denne form for opmærksomhed foregår ubevidst, uden at det er nødvendigt at reflektere over, hvordan situationen skal håndteres, eftersom fortolkningen af situationen tages for givet. Automatisk opmærksomhed er derimod ikke længere tilstrækkelig, når vi befinder os i nye situationer, der er uforenelige med vores rutiner for handling.

“... sensemaking begins with the basic question, is it still possible to take things for granted? And if the answer is no, if it has become impossible to continue with automatic processing, then the question becomes, why is it so? And, what next?” (Weick, 1995, s. 14)

Meningsdannelse aktiveres, når vi begynder at reflektere over, hvordan vi skal handle. I forsøget på at forstå den nye situation rettes kontrolleret opmærksomhed mod de aspekter af situationen, der vækker genkendelse fra tidligere erfaringer. Tidligere erfaringer fungerer, gennem kontrolleret opmærksomhed, på den måde som et ubevidst filter for, hvad vi lægger mærke til i den nye situation. Kon-

trolleret opmærksomhed er således udtryk for en aktiv og intentionel søgen efter den gode og meningsfulde måde at handle på i en given situation.

Selvom kontrolleret opmærksomhed er retrospektiv, så skal meningsdannelse ikke forstås som en prædetermineret proces. Meningsdannelse er i stedet en proces, hvor kontrolleret opmærksomhed fører til nye opdagelser, og disse nye opdagelser tillægges mening ved at blive forbundet til tidligere erfaringer. Når vi reflekterer over den rette måde at handle, er det både erfaringer og indtrykkene i den nye situation, der bearbejdes for at kunne blive forbundet. I forhold til artiklens problemstilling befinder lærere sig i en ny og ukendt situation, når LSU indføres som didaktisk ramme for undervisningen. Lærere vil således rette opmærksomhed på de aspekter af LSU, der vækker genkendelse fra tidligere undervisningserfaring, når de giver mening til, hvordan LSU skal anvendes i deres undervisning.

Begrebet uklarhed (det engelske begreb, ambiguity, kan også oversættes til tvivl eller usikkerhed (Hammer & Høpner, 2014)) udtrykker, når mennesker er i tvivl om, hvordan de skal tolke og handle i nye situationer.

“Ambiguity... means that the assumptions necessary for rational decision making are not met. The problem in ambiguity is not that the real world is imperfectly understood and that more information will remedy that. The problem is that information may not resolve misunderstandings.” (Weick, 1995, s. 92)

Uklarhed opstår, når vi oplever diskrepans mellem tidligere erfaringer og den nye situation, vi befinder sig i. Som det fremgår af citatet, er uklarhed ikke et udtryk for mangelfulde informationer, men snarere, at vi, på baggrund af tidligere erfaring, har vanskeligt ved at afkode situationen på 'en simpel måde' (ibid., s. 92). Antagelsen i teorien om

meningsdannelse er, at mennesker altid vil forsøge at bevæge sig væk fra oplevelsen af uklarhed. Når vi oplever uklarhed, aktiveres derfor en meningsdannende proces med det formål at afkode den uklare situation. Det første skridt i denne proces er at tolke den uklare situation, hvor vi stiller spørgsmålet; "hvad foregår her?" (Weick et al., 2005, s. 412). Derefter stiller vi spørgsmålet, "hvad gør jeg nu?" (ibid.), som er rettet mod, hvordan vi skal handle på baggrund af vores tolkning af situationen.

En vigtig pointe i teorien om meningsdannelse er, at tolkning og handling i den meningsdannende proces ikke forløber som lineære sekvenser, men skal forstås som vekselvirkninger (Weick et al., 2005). Mennesker håndterer oplevelsen af uklarhed ved at bevæge sig iterativt mellem tolkninger og handlinger, hvor nye erfaringer giver mulighed for at justere tolkningen af den uklare situation, hvilket igen fører til nye handlinger. Den meningsdannende proces fortsætter, så længe vi oplever diskrepans, og ophører først, når der igen er overensstemmelse mellem vores oplevelse af situationen, og måden at håndtere den på.

Begreberne opmærksomhed og uklarhed er derfor ledetråde i analysen af, hvordan lærere gav mening til LSU i forhold til egen undervisning.

"... we need to watch how people deal with prolonged puzzles that defy sensemaking, puzzles such as paradoxes, dilemmas, and inconceivable events. We also need to pay close attention to ways people notice, extract cues, and embellish that which they extract" (Weick, 1995, s. 49)

Med begrebet opmærksomhed er analysens fokus på, hvad lærere fremhæver og tillægger betydning, når de giver mening til, hvad fænomenet LSU består af. Lige så væsentligt er det at undersøge, hvilke aspekter af LSU,

som undslipper lærernes opmærksomhed. Begrebet uklarhed sætter fokus på, hvilke oplevede paradokser eller dilemmaer, der var drivkraft for lærernes konstruktion af mening om, hvordan LSU skulle anvendes i egen undervisning.

Case og design

Analysen er baseret på et casestudie af et kommunalt skolesystem i Region Hovedstaden, hvor skoleledelsen i årene efter reformen valgte at satse særligt på at implementere LSU på kommunens skoler. Kommunen modtog støtte fra AP Møller fonden til at indføre LSU som didaktisk ramme for læreres undervisning på de lokale skoler og fik dermed tilført ekstra midler til at satse på den læringsmålstyrede didaktik. Det kommunale skolesystem er således valgt ud fra den forventning, at casen er righoldig på informationer om, hvordan lærere gav mening til LSU i årene efter reformen (Flyvbjerg, 2006).

Implementeringen af LSU på kommunens skoler forløb over en projektperiode på to år, hvor udvalgte lærere fik uddannelse og vejledning i den læringsmålstyrede didaktik. Uddannelsen bestod af et tre dages kursus med undervisere fra en professionshøjskole, som blev afviklet i løbet af de første seks måneder af projektperioden. LSU blev implementeret på de lokale skoler ved, at lærere, som havde modtaget uddannelsen, efterfølgende skulle vejlede skolens øvrige lærere i at arbejde med didaktikken. Det er lærere, som fulgte det tre dages kursus, der undersøges i artiklens analyse.

Casen undersøges som et forløbsstudie af, hvordan lærere gav mening til LSU i deres egen undervisning og består af to faser. Med data fra fase I undersøges først, hvordan lærerne gav mening til LSU, da den didaktiske ramme blev introduceret i kommunens skolesystem. I denne fase var lærerne netop blevet uddannet i didaktikken, men havde ikke gjort

sig egne erfaringer med LSU i undervisningen. Det styrende princip for analysen er at følge lærernes opmærksomhed og uklarhed i deres meningsdannelse. Data fra fase II, stammer fra det efterfølgende år, hvor lærerne gjorde sig egne erfaringer med at anvende LSU i undervisningen. I denne fase fortsatte lærernes meningsdannelse i vekselvirkninger mellem tolkninger og handlinger. Analysen af data fra fase II følger, hvordan lærernes opmærksomhed skiftede i løbet af fase II, og undersøger, om lærernes oplevelse af uklarhed udviklede sig til klarhed over, hvordan LSU skulle anvendes i undervisningen.

Indsamling og bearbejdning af data

Data er baseret på interview med lærere, der havde gennemført det tre dages kursus i LSU, fra tre af kommunens fire lokale skoler. I fase I blev 10 lærere interviewet hen over vinteren 2015-2016, mens 11 lærere blev interviewet i fase II hen over vinteren 2016-2017. Heraf var ni af lærerne de samme. De tre komponenter af LSU, præsenteret tidligere i artiklen, udgjorde strukturen for en semistruktureret interviewguide, der bestod af spørgsmål om, hvordan lærerne tænkte om hver komponent af LSU, og hvordan de ønskede at arbejde med komponenterne i egen undervisning. I fase II handlede spørgsmålene om, hvordan lærerne havde arbejdet med de tre komponenter af LSU, og hvordan deres meningsdannelse havde udviklet sig på baggrund af deres erfaringer. Lærerne blev opfordret til at beskrive situationer fra egen undervisning og reflektere over, hvordan deres nye erfaringer indvirkede på den måde, de tænkte om LSU. For ikke at kontaminere (Golafshani, 2003) lærernes refleksioner i interviewsituationen, blev lærerne hverken bedt om at forholde sig aktivt til begreberne evidens eller dannelse.

Interviewdata blev bearbejdet i tre trin. Først blev data kodet ud fra de argumenter,

lærerne anvendte i deres meningsdannelse af hver af de tre komponenter af LSU. Derefter blev den mening, der lå til grund for lærernes argumenter, tolket ud fra begreberne opmærksomhed og uklarhed. Endelig blev lærernes undervisningssyn konstrueret ved at identificere centrale værdier, der lå til grund for lærernes mening. Lærernes undervisningssyn blev samtidig identificeret ved at sammenligne lærernes opmærksomhed med de to positioner i den pædagogiske litteratur. Bearbejdning af data blev foretaget i en bevægelse frem og tilbage mellem disse tre trin. Efter at have afdækket lærernes undervisningssyn, blev tolkningen af lærernes mening og argumenter genbesøgt og genfortolket, indtil sammenhængen mellem lærernes undervisningssyn og meningsdannelse kom til syne.

De interviewede læreres meningsdannelse rummer både tydelige fællestræk og variation, og i artiklens analyse er hovedvægten på at præsentere de dominerende tendenser i interviewmaterialet. I analysen præsenteres citater, der er illustrative for de gennemgående tendenser i interviewmaterialet for at vise, hvordan data er tolket med udgangspunkt i den teoretiske ramme (Golden-Biddle & Locke, 2007).

Analyse af læreres meningsdannelse

Analysen af lærernes meningsdannende proces er struktureret i tre dele. Den første del omfatter fase I og undersøger lærerne meningsdannelse kort efter, at de havde modtaget et tre dages kursus i LSU. Den anden del undersøger lærernes fortsatte meningsdannelse i fase II i takt med, at lærerne gjorde sig egne erfaringer med at anvende LSU i undervisningen. Endelig undersøges, hvilket undervisningssyn der kom til syne gennem lærernes meningsdannelse.

Meningsdannelse i fase I

Fase I er struktureret efter de tre komponenter af LSU; nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål, tydelige mål og feedback samt evaluering af tegn på læring.

Fra Fælles Mål til læringsmål

LSU's første komponent handler om at nedbryde reformens Fælles Mål til læringsmål for aktiviteter i undervisning og foretages i forbindelse med forberedelse af undervisningen. Et gennemgående træk ved lærernes opmærksomhed rettet mod denne komponent var, at nedbrydning af fælles mål blev set i forlængelse af den måde, lærerne hidtil havde arbejdet på. Lærerne anså det for selvindlysende at have mål for, hvad eleverne skulle have ud af undervisningen. Således så lærerne ikke noget nyt i at skulle målstyre, da de altid havde haft et formål med undervisningen. Enkelte lærerne var dog kritiske over for at nedbryde Fælles Mål i LSU og argumenterede for, at de Fælles Mål var en unødigt intervention i lærerens undervisning og blot var til for at *"tilfredsstill et eller andet højere oppe"* (lærer) – uden at tjene et egentligt pædagogisk formål.

Den stærkeste tendens blandt lærerne var imidlertid, at lærerne reagerede positivt på at nedbryde Fælles Mål til læringsmål for undervisningen.

"Og jeg tror også, at det, at vi går ind og stiller skarpt på faget på den måde, gør også, at vi i lidt højere grad kommer op på tæerne fagligt og er nødt til at være mere klare i retorikken omkring vores fag. Og at sige, at vi må opstille læringsmål, som vi henter fra UVM, Undervisningsministeriet og skal nedbryde til nedbrudte læringsmål, som kan forstås i børnehøjde, er også med til at gøre, at vi får sådan stillet mere skarpt på, hvilke delelementer består faget dansk af, f.eks." (Lærer)

I citatet giver læreren udtryk for, at de Fælles Mål er en hjælp til at stille skarpt på læringsmålene i faget, og citatet er dermed et eksempel på den dominerende tendens, at lærerne reagerede positivt på at arbejde aktivt med at forbinde de Fælles Mål med aktiviteter i undervisningen.

Det interessante er imidlertid, at lærernes opmærksomhed alene var rettet mod, hvordan Fælles Mål skulle nedbrydes i LSU, men ikke på den måde, de Fælles Mål var udformet. Det proklamerede paradigmeskifte i Fælles Mål fra indholdsmål til kompetencemål var således ikke en dimension, lærerne havde opmærksomhed på i fase I. I den sidste del af citatet antager læreren, at læringsmålene kunne bruges til 'at stille skarpt på', hvad faget består af. Dette tolkes som udtryk for, at læreren ikke var opmærksom på ændringen i Fælles Mål fra, hvad fagene indholdsmæssigt bestod af, til hvad eleverne skulle have ud af undervisningen (Rasmussen, 2015). Det, at have et formål med undervisningen, blev således lærernes vej til at forbinde tidligere erfaringer til den nye situation, at skulle nedbryde fælles mål. Med dette fravær af opmærksomhed på udformningen af fælles mål, gav lærerne ikke udtryk for at være i tvivl om, hvordan de skulle nedbryde de nye Fælles Mål i fase I.

Tydelige mål og feedback

Interviewmaterialet rummer til gengæld større variation i de måder, lærerne gav mening til at skulle gøre læringsmål tydelige for elever i undervisningen og give feedback på, om eleverne indfrie læringsmålene. Blandt lærerne kan der identificeres to yderpositioner, der hhv. havde en positiv og negativ holdning til tydelige mål og feedback. Karakteristisk for lærere i disse yderpositioner er, at de virkede afklarede med deres holdning til denne komponent. De positivt stemte lærere betonedede

det som vigtigt at gøre *"eleverne bevidste om, hvad det præcis er, de skal lære"* (lærer), hvilket ikke alle lærere havde været gode nok til. De negativt stemte lærere fremhævede, at tydelige læringsmål for eleverne resulterede i en form for *"resultatstyret undervisning"* (lærer), der ville føre til, at eleverne blev for fikserede på læringsmålene på bekostning af elevernes interesse i undervisningens indhold. Argumenterne for og imod tydelige mål og feedback i disse yderpositioner kan genfindes i hhv. den evidens- og dannelsesorienterede lejr i den pædagogiske litteratur (Rasmussen, 2015; Larsen, 2017).

Den største gruppe af lærerne kan imidlertid placeres et sted imellem disse yderpositioner. Denne dominerende gruppe lærere benyttede sig ikke udelukkende af argumenter fra én lejr i den akademiske debat, når de gav mening til tydelige mål og feedback, men er karakteriseret ved, at de kombinerede flere typer af argumenter. Det interessante ved lærerne i denne gruppe er således, at de ofte vekslede mellem modsatrettede argumenter.

"Man kan sige, at jeg er lidt splittet på det, men overvejende synes jeg faktisk, det er en positiv tanke i forhold til det her med, at man gør målene tydelige, faktisk både for eleverne, men også lidt for sig selv... Den anden ting er, om eleverne altid skal have at vide, at det er det her, vi skal nå, for hvad hvis man ikke når det, eller hvad hvis man når det i løbet af 5 minutter? Altså, det der med, at man hele tiden skal måles og vejes og sættes i kasser – kan, kan ikke, ved, ved ikke. Det kan jeg måske godt se en fare for, at det måske kan gøre eleverne overbevidste og hele tiden tænke på; 'åh nej, kan jeg nu det her, kan jeg ikke det her?'. Men jeg tror også, det vil hjælpe rigtig meget i forhold til, at man ved, hvor man skal hen, og hvad præcis vi arbejder med, og hvorfor vi arbejder med det her. Det, tror jeg også, er en klar fordel og især også måske for lærerne." (Lærer)

I citatet er lærerens opmærksomhed *"splittet"* mellem to modsatrettede argumenter, der identificeres som en oplevelse af uklarhed om, hvordan komponenten skulle omsættes i undervisningen. På den ene side er det en styrke at være tydelig omkring formål og forventninger til aktiviteter i undervisningen. På den anden side er læreren bekymret for at gøre eleverne *"overbevidste"* om, hvad de *"kan, og ikke kan"*, og dermed fjernes elevernes opmærksomhed fra aktivitetens indhold. I citatet endte lærerens refleksioner med, at det under alle omstændigheder var vigtigt, at lærerne selv er bevidste om læringsmål for undervisningen.

Et gennemgående træk ved disse læreres refleksioner var, at de hverken var forført af ideen om, at LSU var et paradigmeskifte i synet på undervisning, eller at didaktikken undergravede dannelse. Opmærksomheden i lærernes refleksioner var i stedet rettet mod, hvordan tydelige mål og feedback ville kunne fungere i konteksten for deres egen undervisning.

"Jeg er ikke sikker på, om det betyder noget for børnene, om de altid får at vide, når vi slutter en time, 'nå lad os samle op på, hvad har jeg lært'. Ikke, at det ikke kan være godt, jeg er bare ikke sikker på, at det var så nødvendigt for dem for at føle, at det var en god time eller at; 'i dag har jeg lært noget'. Jeg tror fornemmelsen sidder tit i kroppen, og det kan være nok – og så andre gange er det ikke nok. Så det er ikke fordi, det ikke er en god metode. Det behøver bare ikke være altomfattende, og det er ikke sikkert, at den er lige god for alle." (Lærer)

Det er karakteristisk for denne gruppe, at lærerne forlod sig på deres egen professionelle dømmekraft, og ikke på den evidensbaserede forskning, der peger på, at tydelige mål og feedback fremmer elevens læring. Lærerens egen dømmekraft i situationen vejede dermed tungere end anvisningerne i LSU's vej-

ledning, men samtidig var læreren åben for at arbejde med tydelige mål og feedback der, hvor han/hun vurderede, at det gav mening.

Evaluering af tegn på læring

Det interessante ved flere læreres reaktion på evaluering af tegn på læring var, at flere lærere slet ikke havde reflekteret over, hvordan de ville arbejde med denne komponent. I flere interview var det tydeligt, at spørgsmålene vedrørende tegn på læring kom som en overraskelse, hvilket indikerer, at lærerne ikke havde haft opmærksomhed på denne komponent inden interviewet.

"Det, ja, det er jeg i hvert fald ikke blevet god nok til endnu... Jeg er mere optaget af at holde fast i målene, når jeg underviser, og holde eleverne fast i, hvad det er, de skal forsøge at lære. Også fordi jeg tænker, at de svageste, de bliver jo ikke bedre af, at jeg har noteret, hvor langt de er nået med det, altså. Jeg kan ikke helt se den store fidus i, at jeg skal få bemærket, hvor langt den enkelte elev er nået hver gang med det, fordi det får jeg jo aldrig hevet frem igen." (Lærer)

Citatet illustrerer den gennemgående tendens i interviewmaterialet, at selvom lærerne ikke tidligere havde været opmærksomme på at opstille og evaluere tegn på læring, førte lærernes refleksioner i interviewsituationen ikke til uklarhed om, hvordan tegn på læring skulle anvendes i undervisningen. Dette skyldes, at lærerne ikke i udgangspunktet fandt det meningsfuldt at integrere denne komponent i undervisningen. De gennemgående argumenter, som citatet også berører, er, at der alligevel ikke ville være tid til at følge op på dokumentationsarbejdet, og at lærerne i forvejen havde et tilstrækkeligt indblik i elevernes udbytte af undervisningen og derfor ikke havde behov for at opstille tegn på læring.

Sammenfatning

Det samlede billede på lærernes meningsdannelse i Fase I er således, at lærere ikke var overbeviste af argumentet om, at LSU var den bedste didaktik til at forberede, gennemføre og evaluere undervisningen. Lærerne stolede først og fremmest på egen professionelle dømmekraft og var ikke villige til blindt at omlægge undervisningen efter anvisningerne i Undervisningsministeriets vejledning. Alligevel var flertallet af lærerne åbne for at lade sig inspirere, hvor de oplevede, at didaktikken gav mening i forhold til deres undervisning. Lærernes meningsdannelse var således præget af en pragmatisk, og måske ligefrem tilbagelænet indstilling, hvilket følgende citat er dækkende for.

"Det er jo den samme lærer, der underviser før og efter læringsmålstyret undervisning, og når man kommer ind i sit klasselokale, så gør man som oftest rigtig meget af det, man har gjort før, og så kan det være, man har nogle få ændringer, men det bliver sjældent lavet i den grad, som der fra politisk side bliver lagt op til. ... Jeg tror, det er en meget naturlig én, at de fleste prøver at sige, 'okay, det her laver jeg om, men det her holder jeg fast i.'" (Lærer)

Meningsdannelse i fase II

Interviewene til fase II er foretaget efter, at lærere havde arbejde med LSU i egen undervisning i godt et år. I denne fase undersøges derfor, hvordan lærernes meningsdannelse udviklede sig på baggrund af egne erfaringer fra undervisningen. Det er tydeligt i interviewmaterialet, at de erfaringer, som lærerne gjorde sig i fase II, bevirkede, at deres refleksioner over LSU blev mere specificerede. Den uklarhed, der kendetegnede meningsdannelsen i fase I, udviklede sig til mere afklarede og konkrete holdninger til de tre komponenter af LSU.

Erfaringer med Fælles Mål

Analysen af fase I fandt, at lærerne ikke var opmærksomme på, at de Fælles Mål udtrykte, hvad eleverne skulle kunne, og ikke hvad de indholdsmæssigt skulle lære. Opmærksomheden på, hvad de Fælles Mål bestod af, blev imidlertid vakt i fase II, da lærerne arbejdede med målene i egen undervisning.

"Altså jeg tror, langt de fleste tænker fagligheden lidt større og føler, at det bliver meget snævert af det her, altså, og vi kan godt sætte nogen hakker ved det, men det er i virkeligheden en sidebutik, fordi vi vil gerne brede det lidt mere ud. Fokus kan blive meget snævert på de der færdigheds- og vidensmål, så derfor så tror jeg, at vi kan godt sidde og blive enige om, at det kommer vi omkring med det her. Men det er sådan en okay, så hakker vi lige det af, for det skal vi. Og så fokuserer vi på det, vi egentlig – altså det brede – nu skal vi have stoppet en forståelse af hele faget ind i børnene." (Lærer)

Citatet er illustrativt for, hvordan lærerne i fase II rettede opmærksomhed på, at de Fælles Mål ikke var dækkende for, hvad de betragtede som formålet med undervisningen. I citatet giver læreren udtryk for, at nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål blev oplevet som en "sidebutik", der var afkoblet fra undervisningens faglige indhold. Som følge heraf, blev nedbrydning af fælles mål foretaget, fordi det var påkrævet, mens læreren ikke så en egentlig didaktisk pointe i arbejdet med Fælles Mål. Med denne afkobling fra lærerens oplevelse af formålet med undervisning, blev nedbrydning af Fælles mål betragtet som blot en administrativ byrde og ikke styrende for aktiviteter i undervisningen. Den dominerende tendens i lærernes meningsdannelse er således, at læreres ikke så en meningsfuld forbindelse mellem Fælles Mål og de faglige aktiviteter i undervisningen, og dermed

mistede komponenten sin funktion – både som styringsteknologi og didaktisk metode. Arbejdet med at nedbryde Fælles Mål til læringsmål blev ikke længere betragtet som en forlængelse af den måde, lærerne tidligere havde arbejdet, og oplevelsen af, at tidligere erfaringer ikke kunne forbindes med LSU resulterede i, at lærerne ikke længere fandt komponenten meningsfuld.

Erfaringer med tydelige mål og feedback

Den stærke tendens er ligeledes, at lærere, som tidligere var åbne for at lade tydelige mål og feedback strukturere undervisningen, blev mere afvisende efter at have arbejdet med komponenten i egen undervisning. I fase II blev lærernes opmærksomhed rettet mod to typer af argumenter for, at tydelige mål og feedback ikke var meningsfuld i undervisningen.

Det første argument handler om, at tydeliggørelse af læringsmål i undervisningen medførte en u hensigtsmæssig strukturering af undervisningen.

"Jeg synes de [Fælles Mål] er for firkantede, altså, og jeg synes, at skolen bliver puttet lidt for meget ned i sådan nogle firkantede kasser, hvor det hele ligesom skal passe ind i en ramme. Hvor jeg tænker, at for mig er min lærergerning jo at lave sådan noget, som ikke er firkantede kasser og ikke er ramme. Selvfølgelig skal de lære det, de skal, det er klart, men man kan bare komme den vej rundt på rigtig mange måder, og jeg kan godt skrive overordnede mål op og sige, jamen selvfølgelig skal de have kendskab til [det pågældende emne]. Men der ligger bare nogle underliggende ting for mig, som er langt vigtigere i den diskussion og den måde, jeg gør tingene på. Så jeg synes, at børnene skal vide, hvorfor har vi det her emne, hvad er det, det handler om sådan rent overordnet." (Lærer)

Citatet berører det gennemgående træk ved lærernes opmærksomhed, at tydeliggørelse af mål skabte "nogle firkantede kasser" for undervisningen, som begrænsede lærerens mulighed for at navigere i undervisningssituationen. De "rigtig mange måder", hvorpå læreren kunne komme rundt i fagets indhold, blev med andre ord afskåret, når eleverne skulle præsenteres for specifikke læringsmål for undervisningens aktiviteter. Derudover fremgår det tydeligt af citatet, at læreren ikke længere kunne få øje på den didaktiske pointe i at gøre eleverne bevidste om specifikke læringsmål, hvilket er en tydelig udvikling fra lærernes meningsdannelse i fase I. I fase II anvendte syv lærere adjektiverne, 'søgt' eller 'kunstigt' om at arbejde med tydelige mål og feedback, mens kun to lærere brugte sådanne betegnelser året tidligere.

Det andet argument handler om, hvordan eleverne reagerede på at blive præsenteret for tydelige mål og feedback i undervisningen.

"Jeg bruger ikke det der med at skrive op på tavlen for hver time, hvad er det, vores mål er for i dag. Fordi så vil man miste dem, som ikke kan nå det, og som så efter hver time sidder og føler sig som en fiasko, fordi de ikke forstår det... Så samtidig sidder der nogle, som er dygtige, som kan det i forvejen, som så tænker; 'hvad skal jeg det her for, det kan jeg jo godt?' ... Så man får ikke så mange med, hvis man laver nogle helt specifikke mål... Det er min egen begrundelse. Det bliver sådan en resultatstyret undervisning, som egentlig ikke fungerer for ret mange elever." (Lærer)

I citatet argumenterer læreren for, at eleverne mistede motivationen for at lære, når de blev præsenteret for tydelige mål i undervisningen. Målstyret undervisning blev opfattet som en barriere for at vække elevernes interesse for det faglige indhold, fordi elevernes opmærksomhed flyttedes fra det faglige indhold, til hvad de skal præstere. Citatet illustre-

rer udviklingen i lærernes meningsdannelse fra uklarhed i fase I til grundlæggende at være uenig i den didaktiske pointe, der ligger til grund for tydelige mål og feedback.

Erfaringer med evaluering af tegn på læring

Analysen af fase I fandt, at lærerne ikke havde opmærksomhed på at arbejde med tegn på læring og ikke havde intentioner om at arbejde med denne komponent i undervisningen. Dette gjorde sig ligeledes gældende i fase II, hvor ingen lærere tilkendegav, at de havde gjort sig egne erfaringer med tegn på læring i undervisningen, som kunne give næring til fortsat meningsdannelse. Lærernes holdning i fase II forblev derfor den samme, at evaluering af tegn på læring var for tidskrævende og ikke ville bidrage med yderligere indsigt i elevernes udbytte af undervisningen. Derimod havde de fleste lærere deres egne metoder til at evaluere, hvad eleverne har lært, og denne evalueringspraksis ændrede sig ikke i årene efter folkeskolereformen.

Lærernes undervisningssyn i mødet med LSU

Det samlede billede af lærernes meningsdannelse i fase II er således, at lærerne ikke var enige i de didaktiske pointer i LSU. Lærerne så et andet formål med undervisningen, end hvad Fælles Mål dækkede over og havde opmærksomhed på, at tydelige mål fjernede elevernes interesse for undervisningens faglige indhold. Analysen peger således på, at lærerne havde et andet undervisningssyn end det, der med *elevers læring* lå til grund for LSU. Spørgsmålet er herefter, hvad det var for et undervisningssyn, der retrospektivt kom til syne gennem lærernes meningsdannelsesproces?

I bearbejdning af interviewmaterialet har det været muligt at indkredse centrale aspekter ved lærernes undervisningssyn ved at

anvende de to positioner i den pædagogiske litteratur som referenceramme for, hvad lærerne opfattede som det centrale i undervisningen. Denne sidste del af analysen undersøger således lærernes undervisningssyn i relation til de positioner, der optrådte i debatten om LSU i den pædagogiske litteratur.

For det første er det interessant, at begreberne evidens og dannelse, der udgjorde koordinaterne for debatten om LSU i den pædagogiske forskning, ikke fyldte i lærernes opmærksomhed. Begreberne optræder kun enkelte gange i interviewmaterialet, ligesom kun få lærere henviste til den ophedede pædagogiske debat, der i interviewperioden også havde spredt sig til den offentlige debat om folkeskolen. Lærernes sprog til at tale om det centrale i lærergerningen synes således at være et andet end i den pædagogiske litteratur.

Et spørgsmål i den semistrukturerede interviewguide var, om man blev en bedre lærer af at arbejde med LSU.

"Jeg ved ikke, om man bliver en bedre lærer, men jeg tror, man bliver mere fokuseret på sin undervisning. Men om man bliver en bedre lærer? Det afhænger vel også af relationen til børnene på flere niveauer end bare undervisning. Det vil jeg så stadig holde på, det er også en vigtig del af det... Hvis du så vælger at trække relationerne fra og sige; 'jamen, det er kun det her, jeg kører det på. Jeg underviser målstyret undervisning og så er det, det I får'. Ja, så vil børnene jo også have et eller andet afsavn – et eller andet sted på det relationsmæssige. Så vil du i mine øje ikke være blevet en bedre lærer... Der skal være en ligevægt af noget relation." (Lærer)

Citatet er et eksempel på, at begrebet 'relation' var omdrejningspunktet i flere læreres syn på undervisning. For læreren omfatter 'relationen' de værdier og det formål med folkeskolen, som rækker ud over reformens

Fælles Mål. I interviewmaterialet handler det 'relationsmæssige' om at skabe en nærværende og personlig kontakt. Selvom læreren medgiver, at LSU vil føre til læring, er læring ikke det eneste formål med undervisningen. Lærere skal være i stand til at skabe en ligevægt i undervisningen, der på den ene side handler om at opfylde målene for undervisningen og på den anden side om at skabe en tæt relation til eleverne.

Andre lærere gav mere direkte udtryk for, at indlæring og den nære relation ikke er separate hensyn, men er hinandens forudsætninger.

"Når man netop har relationen med det barn, så formår du også at møde barnet der, hvor det er. Al undervisning skal foregå ud fra at møde barnet der, hvor det nu er... Det gælder egentlig alle børn. Du kan ikke forvente, at du kan hive en bog ned, og så kan de det. Så må du grave tilbage til der, hvor det barn er, og så kan du lære det noget." (lærer)

Citatet illustrerer den udbredte forståelse blandt lærerne, at den nære relation til eleverne er fundamentet for god undervisning, og berører kernen i det undervisningssyn, der dominerede i interviewmaterialet: En lærer skulle være i stand til at "møde barnet, hvor det er" for at kunne undervise i fagets indhold. I interviewene fremgår det, at det faglige indhold og relationen til eleverne ikke kan skilles ad, idet den nære, personlige relation til eleverne beskrives som forudsætningen for at engagere eleverne i det faglige indhold. For at lykkes med at undervise i fagets indhold fortæller lærerne, at de skal bringe deres egen person i spil for at etablere kontakt til eleverne. Det er gennem relationen til eleverne, at muligheder for læring opstår, og lærerne beskriver det som deres opgave at gribe disse muligheder. Eftersom undervisning beskrives som bundet til den relationelle kontekst, var det for lærerne ikke

meningsfuldt at betragte didaktiske metoder som nogle, der fungerede på tværs af kontekster. Lærerne opfattede i forlængelse heraf LSU's udgangspunkt i Fælles Mål som uforeneligt med deres udgangspunkt i relationen til eleverne.

Konklusion

I artiklens indledning blev LSU præsenteret som et tosidet fænomen, der både er en undervisningsdidaktisk tilgang og en teknologi til at styre læreres undervisning. Denne form for styring af læreres professionsudøvelse er begrundet med, at evidensbaseret viden om det, der virker, skal være grundlag for læreres undervisning. Problemstillingen består imidlertid i, at evidensbaseret viden ikke er værdi-neutral, men bygger på et undervisningssyn, der er centreret om elevers læring. Artiklens analyse undersøgte, hvordan lærerne først gav mening til LSU, da de blev præsenteret for didaktikken i fase I, og herefter lærernes fortsatte meningsdannelse på baggrund af egne erfaringer med at anvende didaktikken i fase II. Endelig blev det undersøgt, hvilket undervisningssyn der kom til syne i lærernes meningsdannelse.

Analysens resultater er struktureret efter lærernes meningsdannelse omkring LSU's tre komponenter; nedbrydning af Fælles mål til læringsmål for aktiviteter i undervisningen, tydelige mål og feedback til elever i undervisningen og evaluering af tegn på læring. Analysen af lærernes meningsdannelse i fase I fandt, at komponenten, Fælles Mål til læringsmål, blev forbundet med lærernes tidligere erfaringer med at have et formål med undervisningen. Opmærksomheden var på, at komponenten var en hjælp til at stille skarpt på formålet med undervisningens aktiviteter, hvorimod lærerne ikke havde opmærksomhed på ændringen fra indholdsmål til kompetencemål i reformens Fælles Mål.

Lærerne oplevede derimod uklarhed om, hvordan tydelige mål og feedback skulle anvendes i undervisning. På den ene side var det en styrke at gøre undervisningens læringsmål tydelige for eleverne, men denne tydelighed kunne også gøre eleverne "overbevidste" om læringsmålene og dermed fjerne fokus på indholdet i faget. Endelig figurerede komponenten, evaluering af tegn på læring, ikke i lærernes opmærksomhed, og på baggrund af de refleksioner, der blev fremprovokeret i interviewsituationen, udtrykte lærerne ingen intentioner om at anvende denne komponent i undervisningen.

Sammenfattende for lærernes fortsatte meningsdannelse i fase II er, at lærerne ikke mente, at de fælles mål var dækkende for undervisningens indhold, når de skulle nedbryde Fælles Mål til læringsmål for aktiviteter i undervisningen. Tydelige mål og feedback blev oplevet som begrænsende i undervisningssituationen og fjernede elevernes interesse for det faglige indhold. Endelig var lærernes meningsdannelse omkring evaluering af tegn på læring uændret, da lærerne ikke havde gjort sig egne erfaringer med komponenten i undervisningen.

Analysen finder således, at det syn på undervisningen, der kom til syne i lærernes meningsdannelse, var et ganske andet, end den orientering mod elevers læring, som LSU var begrundet i. Omdrejningspunktet for lærernes undervisningssyn var den nære relation til eleverne omkring det faglige indhold, og opfattelsen blandt lærerne var, at dette syn på undervisning stod i modsætning til LSU og elevers læring. Resultatet af lærernes meningsdannende proces var derfor, at lærerne ikke fandt det meningsfuldt at anvende LSU i egen undervisning, hvilket resulterede i, at didaktikken ikke blev implementeret i kommunens skolesystem i den undersøgte periode i årene efter folkeskolereformen.

Diskussion

I den afsluttende diskussion af analysens resultater vendes blikket mod, hvordan lærerne reagerede på skoleledelsens intentioner om at styre lærernes kernefaglighed. Det gennemgående i interviewmaterialet er, at lærerne ikke lod til at være opmærksomme på, at indførelsen af LSU markerede et brud med traditionen for at styre efter mål og rammer, mens professionelle har autonomi til at løse kerneopgaven. Det virker umiddelbart overraskende, at det principielle skifte fra metodefrihed til metodeansvar undslap lærernes opmærksomhed, og et nærliggende spørgsmål er derfor, hvad der kan forklare dette.

Som analysen af fase I viste, lod lærerne ligefrem til at have en tilbagelænet reaktion på beslutningen om at indføre LSU. Men det er måske netop i denne tilbagelænedede indstilling, at svaret på spørgsmålet kan findes. Det tyder på, at lærerne aldrig opfattede det som et krav at anvende LSU, men i stedet som en tilgang til undervisningen, lærerne kunne lade sig inspirere af, hvis det gav mening i deres praksis. En tolkning kunne være, at professionel autonomi er så rodfast i lærernes selvforståelse, at de ikke var opmærksomme på, at metodefriheden var på spil, da LSU blev indført i det kommunale skolesystem. Denne tolkning underbygges

af, at lærerne tilsyneladende ikke opfattede det som problematisk, da de i fase II afviste at anvende LSU. Samtidig kan en sådan tolkning være med til at forklare, at lærerne ikke oplevede væsentlig grad af uklarhed i den meningsdannende proces, eftersom de altid havde den eksisterende tilgang til undervisningen at falde tilbage på, hvis LSU ikke viste sig at give mening. Udgangspunktet for lærernes meningsdannelse var således; *"okay, det her laver jeg om, men det her holder jeg fast i"* (Lærer). Artiklen viser således, at folkeskolereformens ambitioner om et paradigmeskifte aldrig nåede ud til kommunens klasseværelser.

Som case på, hvad der sker, når professioners kerneopgave gøres til genstand for styring, peger artiklen altså på, at lærerne ikke lod sig overbevise af argumentet om, at LSU var baseret på evidens om det, der virker i forhold til elevers læring. I stedet hvilede lærerne på deres egen professionelle dømmekraft, da de arbejdede med at afprøve, tilpasse og i sidste ende afvise at integrere LSU i egen undervisning. Analysen viser således, at styringsteknologier, der griber ind i professionelles måde at varetage kerneopgaven, kan være vanskelig at realisere, når professionelle ikke kan genkende deres syn på opgaveløsningen i teknologierne.

REFERENCER

- Allerup, P. (2015). "Hatties brug af effect size som grundlag for rangordning af pædagogiske indsatser." *Paideia* nr 09.
- Andersen, N. A., & Randrup, A. G. (2017). "Evidensbaseret Politikudvikling". *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(2).
- Andersen, N. Å., & Thygesen, N. T. (2004). "Styring af styringsværktøjer. *Nordisk Administrativ Tidsskrift*," 85(1), 28–37.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., & Evetts, J. (2012). *New public management and professionals in the public sector. What new patterns beyond opposition?* *Sociologie Du Travail*, 54, e1–e52.
- Bjerre, J., & Møller, N. (2017). "Koncepternes vagtparade: oversættelsen af synlig læring til praksis." In Hattie På Dansk (pp. 63-100). Hans Reitzels Forlag.
- Boaz, A., & Davies, H. (eds.). (2019). *What works now?: evidence-informed policy and practice*. Policy Press

- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). "Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip." Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). "Fælles Mål i folkeskolen." Danmarks Evalueringsinstitut.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields." *American Sociological Review*, 147–160.
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research." *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Golden-Biddle, K., & Locke, K. (2007). "Composing qualitative research." Sage Publications.
- Golafshani, N. (2003). "Understanding reliability and validity in qualitative research." *The Qualitative Report*, 8(4), 597–606.
- Hansen, H. F., & O. Rieper. 2009. "The Evidence Movement: The Development and Consequences of Methodologies in Review Practices." *Evaluation* 15(2), 141–63.
- Hammer, S., & J. Høpner (2014). "Meningsskabelse, organisering og ledelse." Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2009). "Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement." Routledge.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M. Q., & Jordan, A. L. T. (2017). "Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år." VIVE – Det Nationale Forsknings- og analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017). "Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – En kortlægning." VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Larsen, S. N. (2017). "Know the impact – blinde vinkler i John Hatties evidens-credo." I J. Bjerre, S. N. Larsen, P. F. Larsen, N. Møller, T. A. Rømer, K. Skovmand, & H. Juul (red.), *Hattie på dansk: evidensstækningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv* (s. 101-128). Hans Reitzel.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). "*Organizations*." Wiley, NewYork.
- Moos, L. (2017). "Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?" København: Hans Reitzels Forlag.
- Møller, A. M., Elvbakken, K. T., & Hansen, H. F. (2019). "Using evidence in Scandinavia." I A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, & S. Nutley (red.), *What Works Now?: Evidence-Informed Policy and Practice* (s. 321-336). Policy Press.
- Nielsen, C. P., Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Arendt, K. M. (2020). "Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen: En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018."
- Noordegraaf, M. (2015). "Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts." *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187-206.
- Ocasio, W. (2011). "Attention to Attention." *Organization Science*, 22(5), 1286–1296.
- Olsen, J. V. (2016). "Ministeriet: Vi har opfundet 'læringsmålstyret undervisning'." folkeskolen.dk.
- Qvortrup, L. (2015). "Baggrund for og diskussioner af Visible Learning med særligt henblik på lærings-og vidensbegrebet." *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 9, 22-33.
- Qvortrup, L., Egelund, N., & Nordahl, T. (2015). "Læringsrapport 2015. LSP – Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis." Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, J., & A. Rasch-Christensen (2015). "Målstyring: Nye Fælles Mål. Folkeskolen-Efter Reformen." Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2015). "Folkeskolereform 2014." I: *Folkeskolen-Efter Reformen*. Rasmussen et al. Hans Reitzel.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R. M., Reimer, D., Lorenzen, R., & Torre, A. (2017). "Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik: Et overvejende kvalitativt mixed methods studie." Aarhus Universitet, DPU.
- Rasmussen, N. B. (2018). "Lærerprofession i forandring: et organisationsstudie af læreres praksis efter folkeskolereformen." Det Sam-

fundsvideenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

- Rasmussen, N. B. (2017). "Fordi det virker! -Hvordan ideen om evidensbaseret praksis er drivkraft for forandring af lærerprofessionen i folkeskolen." Politik. Volume 20. Hæfte 2.
- Rømer, T. A. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning-A Critique of Visible Learning. *Nordic Studies in Education*, 37(01), 19-35.
- Skovmand, K. (2016). "Uden mål og med." Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019). "I bund og grund-reformer uden fundament?" Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., Rømer, T. A., & Brinkmann, S. (2014). "Uren pædagogik 2." Klim.
- Undervisningsministeriet. (2014). "Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen – vejledning." Undervisningsministeriet.
- Von Oettingen, A. (2017). "De, der lever sammen, må også gå i skole sammen!" I Moos, L. (red.), "-Dannelse.", Hans Reitzels Forlag, 147-170.
- Weick, K. E. (1995). "Sensemaking in organizations." Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). "Organizing and the process of sensemaking." *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Wied, K. (2018). "Den digitale læringsplatforms forandring af lærerens praksis." *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 20(4).

NOTER

1. Denne artikel er baseret på ph.d. afhandlingen *Lærerprofession i forandring* (2018). Enslydende sætninger kan forekomme.

Niels Borch Rasmussen, lektor, ph.d.,
Forskning og Udvikling, Ledelse, Organisation og Forvaltning,
Københavns Professionshøjskole
e-mail: nibr@kp.dk