



STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Vidensbidrag til ekspert- gruppe for Fagfornyelsen

Bidrag fra forsker- og vidensseminar 17.09.24

Ekspertgruppe for Fagfornyelsen
Børne- og Undervisningsministeriet

Indhold

Læremidlet som løftestang til at omsætte og realisere læreplanens intentioner Stig Toke Gissel	5
Läroplanskoherens - Hur får läroplaner genomslag i praxis? Daniel Sundberg	10
Viden og færdighet – hvordan kan vi lage planer som gjør mer enn å ramse opp innhold, uten å innsnevre lærerens pedagogiske handlingsrom? Marte Blikstad-Balas	17
Et tidssvarende faglighedsbegreb Simon Skov Fougst	22
Fagfornyelsens formål, fagplaner, udviklingsprogram og danskfag Nikolaj Elf	26
Inklusion Mette Molbæk	31
Fællesskabende didaktik – et begreb på tværs af den almene didaktik og fagdidaktikken Helle Rabøl Hansen	37
Danskdidaktiske fagforståelser Dorthe Carlsen	40
Perspektiver på målsætningsarbejde og læreplaner i dansk og andre fag & kritisk literacy og elevers skrivning som tværgående temaer Kristine Kabel	45
Udvikling af læsekompetencer, læselyst og læsekultur for alle elever; et ansvar for danskfaget i samarbejde med den øvrige fagrække og skolen som helhed Anna Karlskov Skyggebjerg	50
Børnelitteratur og litteraturredaktik Ayoe Quist Henkel	53
Uforløste potentialer i emnet uddannelse og job fra 1.-9. klasse Rie Thomsen	57
Politisk og demokratisk dannelse med udgangspunkt i samfundsfag Anders Stig Christensen	63

Fortid som indhold i historiefaget Loa Bjerre	68
Dansk som andetsprog Line Møller Daugaard	72
Motivation, fagforståelse og sammenhæng i fremmedsprogfagene Mette Skovgaard Andersen	76
Æstetiske oplevelser og lærerens engagement Jesper Juellund Jensen	82
Fagplaner for Madkundskab – Fagfornyelsen i folkeskolen Karen Wistoft	86
Er idrætsfaget blevet (for) akademisk? Og hvordan skal den nye læreplan for idræt se ud? Andreas Bolding Christensen	92
At fælles-skabe: Når materialer skaber vej for nye eksperimenterende materialebårne fællesskaber i skolen Anne-Lene Sand	98
Idrætsfaget Jesper Von Seelen	103
Bidrag af Mie Buhl, Professor, Aalborg Universitet	106
Æstetiske og kreative processer, praksisfaglighed og legende læring Julie Borup Jensen	111
Fagfornyelse naturfagene Claus Auning	115
Kompetencemål som lærernes redskab Jan Sølberg	118
5 vigtige punkter i forhold til målbeskrivelser i grundskolens matematikundervisning Dorte Moeskær Larsen	122
Matematik og vanskeligheder – med særligt fokus på talforståelse og regnestrategier Pernille Bødtker Sunde	127
Fagplaner og matematik i folkeskolen Thomas Kaas	132

Læremidlet som løftestang til at omsætte og realisere læreplanens intentioner

Stig Toke Gissel, Docent i læremidler, teknologi og fagdidaktik ved UCL. Leder af Nationalt Videncenter for Læremidler.

1. Indledning

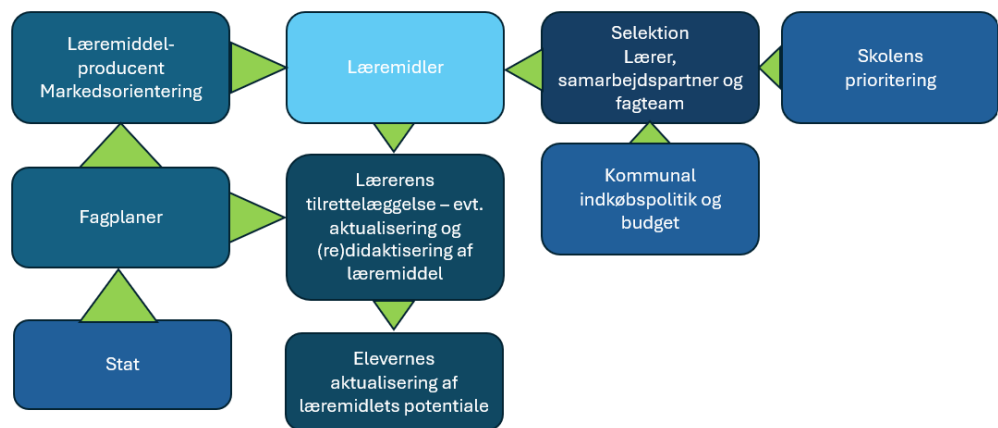
Denne tekst beskæftiger sig primært med de to temaer *Læreplaner som pædagogisk/lærerfagligt redskab* og *Sammenhæng mellem læreplaner og læremidler*.

Intentionen med teksten er at beskrive potentialer og udfordringer ved at udnytte didaktiske læremidler som løftestang for at realisere intentionerne i de nye fagplaner for folkeskolens fag. Jeg vil komme ind på udvalgte led i den kæde, der går fra læreplan over enten læremiddelproducentens omsætning af læreplanen i et konkret læremiddel eller lærerens tilrettelæggelse af undervisning, der forholder sig til læreplanen og slutter ved eleverne. Jeg vil også komme ind på læremidlers potentielle betydning for, at læreplanen realiseres, samt faktorer der kan påvirke lærernes valg af læremidler med høj kvalitet. Dokumentet afsluttes med forslag til, hvordan der kan skabes bedre sammenhæng mellem fagplan, læremidler og undervisning.

2. Didaktiske læremidler – en lærer- og læreplansressource

Aktuelt har vi en læreplan, der har bindende (for)mål men ikke styrer på indhold og metode. I Danmark er lærernes metodefrihed suppleret med et frit læremiddelmarked og mangelfulde metoder til kvalitetsvurdering af undervisning og læringsudbytte. I mangel af andre kontrolmekanismer – som fx et curriculum der også fastlægger indhold og metode – må læreplanerne for folkeskolens fag alligevel anses for et yderst centralt element i forhold til statens forsøg på kvalificering af, hvad der foregår i folkeskolen.

Jeg vil med afsæt i nedenstående figur pege på nogle centrale aktører i relationen (eller manglen på samme) mellem læreplan og læremidler – og i sidste ende undervisning og læring.



Uanset hvilken rolle læremidler spiller i den enkelte lærers undervisning, har læreren ansvar for, at undervisningen sker i overensstemmelse med gældende læreplan. En kortlægning fra 2018 (VIVE) viste imidlertid, at 22% af de adspurgte lærere ikke brugte Fælles Mål i undervisningen. Kun 23% af de adspurgte (den restgruppe af lærere, som ikke slet og ret svarede 'nej' til at bruge Fælles mål) erklærede sig *helt enige* i, at de gennemførte deres undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål.

Men læreren kan også undervise i overensstemmelse med fagplanen ved at følge et didaktisk læremiddel, dvs. et læremiddel produceret med henblik på undervisning og læring. Et læremiddelsystem, som fx en grundbog til matematik, kan ideelt set opfattes som læremiddelproducentens omsætning af læreplanen til konkrete undervisningsforslag samt facilitering af den foreslåede undervisning.

Der er fra fag til fag stor forskel på, i hvor høj grad lærerne vælger at lade et læremiddel overtage en del af styringen i forhold til centrale didaktiske valg (Bremholm et al. 2023). Matematikfaget forbindes fx i tidligere forskning, både nationalt og internationalt med en høj grad af læremiddelstyring. Det betyder, at matematiklærere traditionelt gør omfattende brug af deres grundbog og følger den tæt (fx Valverde et al., 2002; Remillard, 2005; Pepin, Gueudet & Trouche, 2013). Matematiklærere ser ofte lærebogen som garant for at undervisningen dækker indhold og mål i læreplanen, hvis de følger bogen tæt (Bremholm & Skott, 2019). I danskfaget ses, at læremidlets fagsyn kan suspendere lærerens eget fagsyn (Oksbjerg, 2021), og at lærerne i vidt omfang lader læremidlerne bestemme, hvad der sker i undervisningen (Gissel et al., 2021).

Vi har grund til at tro, at digitale, adaptive, trænende læremidler fylder en hel del i undervisningen i bl.a. matematikfaget. Læremiddel.dk har i 2023 publiceret en undersøgelse af det udbredte adaptive matematiktræningssystem "MatematikFessor" (Christensen et al., 2023), som 80% af alle danske skoler har adgang til. Undersøgelsen viser, at nogle matematiklærere bruger MatematikFessor som deres primære læremiddel, selvom det først og fremmest er et færdighedstræningssystem og ikke er designet til egentlig kompetenceorienteret undervisning.

Dette understreger vigtigheden af læremidlernes direkte forbindelse til læreplanen. Læremiddel.dk's kortlægning af i hvor høj grad analoge systemer til matematikundervisning på mellemtrinnet var gearede til at understøtte en kompetenceorienteret matematikundervisning (Gissel et al., 2019), var imidlertid en foruroligende diskrepans mellem

læreplan og læremidler. Læremidlerne kunne på daværende tidspunkt generelt ikke siges at afspejle læreplanens kompetencetænkning.

Læremiddelproducenterne vil både være styret af markedshensyn, dvs. have fokus på, at centrale aktører omkring udvælgelse og indkøb af læremidler finder deres produkter attraktive, samt et behov for legitimering i forhold til styredokumenter. Et grelt eksempel på, at markedshensyn i perioder kan stå for meget i forgrunden, var de mange læremidler, der blev produceret til at facilitere undervisning efter læringsstile, en teori uden empirisk belæg. Netop statsligt finansierede økonomiske incitamenter har tidligere med succes ført til ændringer på læremiddelmarkedet, fx ved støttepuljen til indkøb af digitale læremidler (2012-17). Men nævnte tiltag var ikke forbundet med didaktiske kvalitetskriterier og førte næppe til en bedre sammenhæng mellem læremidler og læreplaner.

Der er fra kommune til kommune stor forskel på, hvilke midler der afsættes til indkøb af læremidler, og nogle steder spiller kommunale beslutninger en stor rolle, især i forhold til indkøb af digitale læremidler (Styrelsen for It og Læring, 2021).

Imidlertid er det ikke blot forlagsproducerede læremidler, der finder anvendelse i klasserummene. Også enkeltstående ressourcer som kan hentes gratis på nettet har udbredelse, og disse er ofte af lav kvalitet og oftest ikke i tråd med læreplanernes intentioner (Gissel et al., 2021).

Et veludvalgt didaktisk læremiddel kan inspirere den erfarne lærer til at anvende nye undervisningsmetoder og anvendes som løftestang til at give reformtiltag et liv i praksis. Internationalt set har der været en tradition for at efteruddanne lærere og introducere dem for hensigtsmæssige undervisningsmetoder gennem læremidler, især inden for science- og matematikfagene (Buch et al., 2023; Hultén, 2016). Potentialet for efteruddannelse afhænger af, hvordan lærervejledningen er designet og henvender sig til læreren – samt naturligvis kvaliteten af læremidlets forslag til undervisning.

Det veludvalgte, didaktiske læremiddel er desuden en essentiel ressource for den nyuddannede lærer og den lærerstuderende. Det er afgørende for nyuddannede lærere at bruge læremidler af højeste kvalitet i begyndelsen af deres karriere, da det i høj grad påvirker deres undervisningspraksis fremadrettet (Grossman & Thompson, 2008). Desuden har læreren uden formel undervisningskompetence gavn af at støtte sig til et gennemarbejdet læremiddel for at realisere læreplanens intentioner.

3. Opsamling

Således kan især det velproducerede, didaktiske læremiddel antages at give læreren konkret støtte og inspiration til at omsætte fagplanens intentioner til praksis. Læremidler kan desuden, hvis de designes hensigtsmæssigt, være en løftestang til at give reformtiltag et liv i praksis. På et frit og mangfoldigt læremiddelmarked, hvor skæg og snot trives side om side, forudsætter dette, at lærerne kan finde frem til de læremidler, der har kvalitet. Det savner vi i Danmark systemer, der understøtter. Der er desuden ikke mekanismer der kan regulere, at læreplanens intentioner finder vej til de læremidler, der rammer markedet.

Som opsamling opremser jeg tre mulige tiltag (og et umuligt), der kan styrke lærerens rolle i at realisere intentionerne i de kommende fagplaner:

Sammentænkning mellem fagplan og læremidler. Fagplanerne kan indeholde retningslinjer/anbefalinger for læremiddelproducenter og vejledning i hvordan lærere identificerer kvalificerede læremidler.

Kvalificeret læremiddelvurdering, hvor lærere kan dele vurderinger og erfaringer med brugen af didaktiske læremidler. Dette kunne faciliteres gennem en digital platform der støtter læreren i en kvalificeret vurdering. Her kan vi lade os inspirere af Norge, hvor der udvikledes et statsligt vurderingssystem (Veilederen).

Læremiddelkonsensus-dialog. En kvalificeret, tæt og systematiseret dialog mellem læremiddelproducenter, ministerium, relevante vidensinstitutioner samt lærere for at opnå konsensus om hvad der kendetegner kvalitetslæremidler. Dette bidrager til en såkaldt stakeholder consensus-building, som i Finland spiller en afgørende rolle for at opretholde høj kvalitet i didaktiske læremidler (Menntamalastofnun & Cambridge Assessment, 2019; Taylor, 2019). Dette kunne desuden skabe grundlag for ovennævnte læremiddelvurdering.

Systemiske ændringer: På trods af at dette nok er urealistisk rent politisk skal alligevel nævnes to oplagte muligheder, man kunne kigge på:

1. Ny tilgang til curriculum der også indeholder bindinger på metode.
2. Et officielt læremiddel-certificeringssystem som kan sikre sammenhæng mellem fagplan og læremidler.

4. Kilder

Bremholm, J., Sillasen, M. K., Buch, B., & Puck, M. R. (2023). *Naturfagenes læremidler: Kortlægning af læremiddelbrug i naturfag i den danske grundskole*. Nationalt Videncenter for Læsning. [hovedrapport naturfagenes-laeremidler-final.pdf](#)

Bremholm, J., & Skott, C. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple-case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-22.

Buch, B., Gissel, S. T., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K. & Albrechtsen, T. R. S. (2023). A systematic review of research on teachers' guides. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (12), 12-40. DOI: 10.7146/lt.v7i12.132330

Christensen, T.G., Larsen, D.M., Gissel, S.T. & Køhrsen, L. Matematiklærernes didaktiske dispositioner og elevhandling, når læremidlet MatematikFessor anvendes i undervisningen. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 24(2). <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/146449>

Gissel, S. T., Buch, B., Carlsen, D. & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark. Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (9), 80-119. DOI 10.7146/lt.v6i9.124762

Gissel, S. T., Hjelmberg, M. D., Kristensen, B. T., & Larsen, D. M. (2019). Kompetencedækning i analoge matematiksystemer til mellemtrinnet. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 3, 7-27.

Grossman, P. & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 2014-2026.

Hultén, M. (2016). Scientists, teachers and the 'scientific' textbook: Interprofessional relations and the modernisation of elementary science textbooks in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 45(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1060542>

Menntamalastofnun & Cambridge Assessment (2019). Second International Textbook Summit: Quality, Functions, Supply & Demand. Reykjavik 28 June 2019. Cambridge Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/616525-second-international-textbook-summit-quality-functions-supply-and-demand.pdf>

Oksbjerg, M. (2021). Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU). <https://doi.org/10.7146/aul.418>

Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2013). Investigating textbooks as crucial interfaces between culture, policy and teacher curricular practice: Two contrasted case studies in France and Norway. *ZDM*, 45(5), 685-698. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0526-2>

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.

Styrelsen for It og Læring (2021). Lærernes digitale hverdag – kvantitativ kortlægning. <file:///C:/Users/stg3432/Filr/Mine%20filer/L%C3%A6remiddel-dk/210621-Rapporten-Laerens-digitale-hverdag.pdf>

Taylor, G. (2019). *Educational Publishing in the Digital Era*. International Publishers Association.

Valverde, G., Bianchi, L. J., Wolfe, R., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Springer Science & Business Media.

VIVE (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år – Kortlægning, 2018*. <https://www.vive.dk/media/pure/3vye9dzy/2231215>

Läroplanskoherens - Hur får läroplaner genomslag i praxis?

Daniel Sundberg, professor i pedagogik,
Linnéuniversitetet, Sverige.

<https://lnu.se/en/staff/daniel.sundberg/>

1. Indledning

Koherens mellan olika delar i läroplansramverket har visat sig vara en avgörande faktor för att läroplaner ska få avsedd verkan och för dess styrkraft i praxis. I följande text kommer en grundläggande aspekt av läroplaner (som inkluderar alla fagplaner, folkeskolens formål, faelles mål, evaleringssystem, bedömmelse kriterium etc.) som styrdokument att adresseras. I korthet kan det övergripande syftet formuleras i en fråga: Vilken betydelse spelar samstämmighet i olika delar av läroplansramverk för genomförandeprocesser och skolans innehållsliga styrning, för pedagogisk praxis? Frågan får särskilt aktualitet när den ställs mot bakgrund av en läroplansutveckling med återkommande revideringar och tillkommande reformer förändrar delar eller olika element av läroplansramverk som inte nödvändigtvis bygger på samma intentioner, kunskapssyn, eller synsätt kring lärande och bedömning.

I denna text riktas fokus på själva läroplanskonstruktionen, dess komposition och struktur, emedan läroplanernas tillkomst (den politiska processen), styrning och ledning, liksom implementeringen beaktas utan att behandlas mer ingående. Läroplansforskningen har tydligt visat att samstämmighet i läroplansramverket, både när det gäller läroplansdesign och när det gäller skolors arbete med att omsätta läroplanens intentioner är avgörande, samtidigt som läroplaner av nödvändighet är politiska kompromisser och ska ha legitimitet i olika kretsar. Finns det en bristande konsistens som kan skapa onödig komplexitet, tolkningssvårigheter och en spretig bild av styrdokumentet? Kan detta i så fall i nästa led också bidra till bristande styreffekt till följd av att det finns flera olika logiker kring hur olika läroplansdelar förhåller sig till varandra, var och hur de relaterar till olika delar av styrdokumentet och att detta iså fall försvårar det lokala läroplansarbetet med att omsätta läroplanerna i praktiken?

Dessa frågor belyser olika aspekter av läroplanernas koherens. Analyser av läroplanskoherens kan synliggöra hur olika övergripande perspektiv eller aspekter relaterar till varandra, vilka olika logiker och principer som är verksamma och identifiera vad som kan behöva synliggöras och hanteras i läroplansarbetet för att skapa samstämmighet (se Sundberg, 2021, 2023).

2. Definitioner

Med *läroplansramverk* avses här formellt läroplansdokument samt därtill direkt relaterade styrverktyg; som inkluderar alla fagplaner, folkeskolens formål, faelles mål, evaleringssystem, bedömmelse kriterium, timplaner, allmänna råd- och rekommendationer,

kommentarmaterialen till kurs- och ämnesplaner, nationella prov, läromedel, lokala läroplansdokument.

Med *läroplan* avses det formella styrdokumentet med dess olika delar; övergripande, kursplaner, ämnesplaner, betygskriterier/kriterier för bedömning, dvs. de generella texterna och specifika läroplanstexterna (ämnes- och kursplaner och betygskriterier).

Koherens betyder hur olika element, principer och värden integreras. Med läroplanskoherens avses samstämmighet i hur olika delar av läroplansramverket organiseras och länkas *internt* (i styrdokument) och *externt* (i skolors och lärares undervisning). Med *substantiell koherens* menas samstämmigheten mellan bakomliggande premisser, grundantaganden och syftningar (kunskapsteoretiskt och innehållsligt), till skillnad från en rent semantisk nivå.

3. Läroplanskoherens

Läroplaner är statens primära styrningsverktyg för utbildning inom skolväsendet, dess mål och innehåll. En vardagsuppfattning är att se läroplanen som en systemvariabel och som styrdokument. Men läroplanen kan och behöver förstås som en process, inte bara som en produkt. Om vi vill förstå hur läroplaner styr skola och undervisning och varför läroplanerna ser ut som de gör så måste man förstå hur de tillkommer, vilka principer de vilar på och hur de genomförs. Läroplankonstruktioner formas av olika kunskapsbegrepp, idéströmningar och ideologier, de styrprogram de ingår i, men också textmässiga förutsättningar och begränsningar i läroplaner och fagplaner som styrdokument.

Läroplansforskare (Luke et al, 2012) kallar just den själva textmässiga konstruktionen av läroplanen som styrdokument för dess "tekniska form" (eng. 'technical form'). Den kan mer eller mindre stödja eller motsäga intentioner eller innehåll. En detaljerad läroplan som är föreskriven centralt kan till exempel ändå säga sig förespråka lokala tolkningar. Det är läroplanens tekniska form som står i fokus i denna text, hur är den uppbyggd, sammansatt och utformad enligt vissa konstruktionsprinciper. Ett exempel på en sådan konstruktionsprincip i de svenska läroplanerna är att kursplanerna ska vara renodlade ämneskursplaner och inte innehålla några ämnesövergripande moment. En annan konstruktionsprincip är att varje ämnes- och kursplan ska innehålla syfte, centralt innehåll och betygskriterier, där de senare ska uttryckas i form av värdeord.

Läroplanskoherens är ett begrepp som utvecklats på senare tid inom läroplansforskningen (se t.ex. Sullanmaa, 2019). Med begreppet avses styrkan och samstämmighet i kunskapsstrukturerna, dvs. mellan syften och mål och en slags inre konsistens med innehåll, arbetsformer och utvärdering/bedömning. Men det innefattar även en slags stabilitet i en sådan samstämmighet över tid och över olika yttre förändringar vad gäller till exempel styrsystem, organisation eller bedömningssystem.

En traditionell indelning i mål, innehåll och organisation för lärande har dock kompletterats på senare tid av komponenter för att få en mer fullständig bild av läroplanen och dess styrkraft. Här ingår en vision och vägledande idé och kunskapssyn som är genomgående för del olika läroplanselementen; mål och syften, innehållet (dvs olika fagplaner och kursplaner), bedömning internt i läroplankonstruktionen. Men också externt för att en läroplan ska fungera i praktiken behöver en viss koherens när det gäller material och resurser,

undervisningsrepertoarer och strategier hos lärare, lärandeaktiviteter, och återspeglas också i olika ramfaktorer som grupporganisering, tid och plats.

Hög läroplanskoherens innebär att det finns en helhet som integrerar de olika delarna på ett sätt som inte är motstridigt eller inkonsekvent. Det behövs alltså tydliga och explicita konstruktionsprinciper och strukturerande principer som harmonierar och tillämpas genomgående. Det innebär att det finns vissa överordnade principer som strukturerar innehållet så att länknings inte bygger på olika logiker. När man reviderar en läroplan och försöker få den att fungera i praktiken är det viktigt att uppmärksamma koherensen mellan de olika delarna. Läroplanen består av övergripande mål, värden, generella element såsom exempelvis hållbar utveckling, demokrati, hälsa, men också av de olika ämnens syften, centrala innehåll, betygskriterier/kriterier för bedömning av kunskaper. Läroplanskoherens avser den utsträckning i vilken en sådan helhet skapas. Låg grad av läroplanskoherens kännetecknas följaktligen av olika styrningsidéer och motstridiga konstruktionsprinciper i olika delar av läroplansramverket. Det kan till exempel handla om att olika delar; mål, centralt innehåll, bedömningskriterier, timplaner, kompetensutveckling, råd- och riktlinjer, vägledningar, nationella prov, uppföljnings- och utvärderingsinstrument etc. bygger på olika idéer t.ex. avseende en processororienterad, innehållsfokuserad, kompetensorienterad, eller resultatfokuserad läroplan (Sundberg, 2021).

Olika typer av läroplanskoherens

I forskningslitteraturen särskiljs huvudsakligen två olika typer av läroplanskoherens, intern och extern koherens. Båda är centrala för att förstå hur olika utbildningsarrangemang åstadkommer olika utfall. Den *interna koherensen* handlar om hur innehåll i läroplanstexter, fag- och kursplaner (läroplanen som styrdokument) relateras internt, till exempel hur kunskapsprogression skrivs fram över olika ämnen och skolår, hur väl detta innehåll återspeglar övergripande mål och hur kunskapskedjor byggs upp för elevens fördjupade lärande över tid (alternativt utgör fragmentariska och isolerade kunskaper som inte är logiskt relaterade och som inte har någon tydlig progression). *Extern koherens* avser samstämmighet mellan olika delar av läroplansramverket och utbildningssystemet. Vilka olika logiker och finns kring den innehållsliga styrningen och organiseringen av undervisning? Hur länkas läroplanen som ramverk till skollagen (folkskolelov), nationella prov, läromedel, läranderesurser, lärares professionella kompetensutveckling, uppföljnings- och utvärderingssystem etcetera? Det vill säga olika nationella styrverktyg och resurser. Men extern koherens innefattar även lokala dimensioner kring hur läroplaner omsätts i skola och undervisning utifrån till exempel rektorers och lärares läroplanskompetenser och förståelser av läroplanerna och olika kontextuella villkor som strukturella, kulturella och organisatoriska förhållanden.

Vissa länder sägs ha utvecklat högre grad av extern läroplanskoherens och de länder som vanligtvis nämns är Japan, Frankrike och Singapore (OECD, 2020). Detta kommer till uttryck i en balans mellan centraliserad styrning och självständiga utbildningsinstitutioner som kan stärka förankring, involvering och genomförande med legitimitet. Emedan intern koherens avser läroplanen som text/produkt avser extern koherens hur läroplanen genomförs som process. Här finns fler samverkande faktorer och det är inte enkelt att mäta grader av extern koherens. Det råder i regel en komplex relation mellan interna faktorer och externa faktorer i varje utbildningssystem, hur koherens uppnås, vidmakthålls och utvecklas över tid (Shwartz et al, 2008).

Det är alltså nödvändigt att uppmärksamma både intern och extern läroplanskoherens. Å ena sidan behöver läroplaner vara internt samstämmiga och koherenta. Men samtidigt kan de inte standardiseras och strömlinjeformas top-down. De behöver rymma en flexibilitet efter olika lokala externa förhållanden och lämna utrymme för ett professionellt ägarskap så att en hög extern koherens kan utvecklas med olika element i det vidare läroplansramverket. Låg läroplanskoherens, bristande samstämmighet och ad-hoc-artade policyinitiativ kommer att skapa svårigheter i att bedriva undervisning och bedömning i en tydlig riktning och utifrån en sammanhängande helhet. Honig & Hutch (2004) menar därför att koherens bör ses som en process som sker på flera nivåer, statlig, huvudmänna-, kommunal- och skolnivå.

"We define coherence as a process, which involves schools and school district central offices working together to craft or continually negotiate the fit between external demands and school's own goals and strategies" (a.a., 2004, p. xx).

Honig & Hutch (a.a.) slår fast att det är auktoriteten och legitimiteten hos den som skriver läroplanen i förhållande till den utförande som är avgörande – inte beslutsnivån i sig. De betonar också att det är en pågående process att försöka bibehålla en koherens när det finns olika motstridiga externa förväntningar. I en nordisk utbildningskontext finns det ett delat ansvar i de nationella utbildningssystemen, som skiljer sig från till exempel de amerikanska. Läroplansprocesser, där läroplaner formuleras, revideras och reformeras är en demokratisk process där flera olika aktörer och intressegrupper involveras. Det ses som avgörande för att läroplanen ska få legitimitet i samhället (Sundberg, 2021). Vidare sker i läroplanprocessen en ansvarsfördelning mellan politisk styrning och professionell yrkesutövning. En alltför politiskt topp-styrd, detaljerad och föreskrivande läroplan reducerar det professionella beslutsutrymmet och förlora i legitimitet inom de pedagogiska professionerna, enligt vissa forskare (Connelly et al, 2009; Luke et al, 2012).

En typologi av konstruktionsprinciper för läroplansramverk

Läroplanskoherens kan studeras på tre olika läroplansnivåer. Inom läroplansforskningen skiljer man ofta mellan läroplaner som text, som styrprogram samt som idésystem. Inom läroplansforskningen skiljer man vidare på några grundläggande skillnader mellan läroplanstyper. En vanlig indelning är; innehålls-, process-, kompetens- och resultatorienterade läroplaner. Detta är en idealtypisk uppdelning. I realiteten är ingen läroplan renodlat det ena eller det andra. Men olika läroplaner har olika tyngdpunkter. Distinktionerna pekar dock på i grunden olika konstruktioner av läroplaner som styrprogram.

En *innehållsorienterad läroplan* ger konkreta anvisningar för det innehåll som eleverna ska möta i undervisningen, i termer av ämnesstoff och arbets- och undervisningsformer. Tyngdpunkten ligger på det 'pensum' eller stoff som ska förmedlas. I vissa länder görs också kanonlistor. Ett av de mest uppmärksammade samtida försöken att få in en kanonlista över de viktigaste böckerna i västerlandets historia är Harold Blooms "The Western Canon: The Books and the School of the Ages" från 1994. Ett bakomliggande antagande är att det innehåll som undervisningen förmedlar är också det som eleverna lär sig. Det behövs alltså inte specifika mål för att styra med.

De *processorienterade läroplanerna* är vi fokuserade på elevernas lärandeprocesser och mindre på ett förbestämt innehåll. De lägger huvudvikt vid kännemärken på utvecklingen av elevernas lärande och täcker på så sätt in också färdigheter och attityder. Läroplanen är ett sätt att försöka styra de olika processer som inbegrips i utbildning och undervisning. Innehåll och

metoder är bara hjälpmedel för att åstadkomma önskvärda utvecklingsprocesser på individ-grupp eller samhällsnivå. Fokus läggs därmed på arbetsformer och kognitiva redskap för att vidga elevernas erfarenheter och insikter, snarare än på ämnen eller ett givet kunskapsstoff.

I den senare internationella läroplansutvecklingen anförts även *kompetensorienterade läroplaner* som ny modell för att konstruera läroplaner. De senaste decennierna har fokus för många länder varit att identifiera och systematisera kompetensmål för eleverna (se t.ex. OECD 2019). Olika slags generiska förmågor formuleras som bland annat handlar om att lära sig bemästra olika praktiker och problem genom att urskilja, bedöma, lösa et cetera. De är utformade efter mål- och resultatstyrningsprinciper, något innehålls- och processorienterade läroplaner inte behöver vara och inte heller har varit.

De *resultatorienterade läroplanstyperna* är i regel en kombination av endera en innehållsbaserad, en processorienterad eller en kompetensfokuserad läroplan. Den resultatorienterade läroplanen är emellertid konstruerad så att den också anger och preciserar vad eleven ska ha lärt sig relaterat till olika bestämda miniminivåer, genom så kallade standards (Kelly 2009). Genom att länka samman innehållsliga kravnivåer (benämns *alignment* inom forskningslitteraturen) med bedömnings- och betygskriterier fokuseras på ett utmärkande sätt utfall och resultat i läroplanen och i elevens lärande.

4. Slutsatser

Läroplanskoherens är en avgörande faktor för att läroplaner ska få genomslag i praxis enligt läroplansforskningen. Undersökningar och analyser av samstämmighet i läroplansramverk visar återkommande på hur planerna bygger in olika motstridigheter och inkonsekvenser då de är kompromissprodukter som har att hantera många intressen. De är vidare bestående av olika historiska lager som lever kvar även i de mest ambitiösa revideringar. Om de olika logikerna för hur generella och specifika läroplanselement ska relateras till varandra inte är explicita och tydliga riskerar det i praktiken medföra en klart reducerad styrkraft och styreffekt, inte minst kring olika innehållsanpassningar utifrån den enskilda skolans lokala villkor.

Tre slutsatser inför det kommande danska läroplansarbetet kan dras utifrån begreppet läroplanskoherens för att åstadkomma en läroplan med styrkraft.

1. Klargör konstruktionsprinciper för läroplanramverket (intern koherens) som till exempel:

Balanserad läroplan – konstruktionsprinciper som kan tydliggöra hur långsiktiga ämnesövergripande läroplanselement länkas till specifika inom olika ämnen och årskurser. De behöver beakta hur bredd och orientering (bildningsuppdraget) ska länkas till ämnesdjup, liksom hur olika kunskapsformer kan samspela utan överbetonningar på mätbara kunskaper och utfall.

Rimlig läroplan - innehåll bör väljas ut så att det ger vägledning och stöd åt lärarens professionella urval och prioritering av innehåll och detaljstyrning undvikas. Genom att uttrycka nyckelidéer inom respektive ämne bör risker med en överlastad läroplan undvikas.

Koherent läroplan – en tydlig överordnad idémässig helhet bör skapa en överblick och struktur kring hur läroplanens olika delar hänger samman. Genom olika övergripande teman kan olika generella läroplanselement klustras och koncentreras för att skapa tydlighet.

2. Klargör tänkt läroplansimplementering (extern koherens):

De professionella som läroplansaktörer – tydliga ansvarsförhållanden bör klargöras om vilken roll och vilka mandat rektorer och lärare har kring att arbeta med läroplanen utifrån lokala villkor. De professionellas läroplansagens bör stärkas och detaljregleringar utifrån undvikas.

Läroplansresurser – stödstrukturer och stödresurser bör utvecklas genom till exempel digitala verktyg, olika typer av visualiseringshjälpmedel, kompetensutveckling, vägledningsmaterial för att stödja de professionellas översättningsarbete i att omsätta läroplanen i praktiken.

3. Klargör den önskvärda processen för läroplansutveckling:

En hållbar läroplan – förutsättningar för ett långsiktigt proaktivt nationellt läroplansarbete bör säkerställas för att undvika tillfälliga politiska kastvindar. Det innebär ett forskningsgrundat och systematiskt arbete med läroplansrevideringar, inklusive systematiska uppföljningar och utvärderingar

5. Källor

Connelly, F. Michael, He, Ming Fang & Phillion, JoAnn (red.) (2009). *The SAGE handbook of curriculum and instruction [Elektronisk resurs]*. Los Angeles: Sage Publications

Honig, Meredith I., Hatch, Thomas C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33 (8) (2004), 16-30, <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>

Luke, A., Woods, A., & Weir, K. (2012). Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In A. Luke, A. Woods & K. Weir (Eds.), *Curriculum, syllabus design, and equity: A primer and model* (pp. 6-39). Routledge.

OECD (2020). Curriculum (re)design – A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project. https://read.oecd-ilibrary.org/education/curriculum-overload_3081ceca-en#page2

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030 Curriculum analysis*, Progress Report of 9th IWG meeting, [EDU/EDPC(2019)13/ANN1].

Shwartz, Yael, Weizman, Ayelet, Fortus, David, Krajcik, Joe & Reiser, Brian (2008). The IQWST experience: Using coherence as a design principle for a middle school science curriculum. *Elementary School Journal*, 109(2), 199-219. DOI: 10.1086/590526

Sullanmaa, Jenni, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne & Soini, Tiina (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland, *The Curriculum Journal*, 30:3, 244-263, DOI: [10.1080/09585176.2019.1607512](https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512)

Sundberg, D. (2022). Curriculum Coherence: Exploring the Intended and Enacted Curriculum in Different Schools. In: *Equity, Teaching Practice and the Curriculum: Exploring Differences in Access to Knowledge*. Oxon, Routledge. 76-89.

Sundberg, D. (2023). Läroplanskoherens – En analys av samstämmighet i Lgr22 och gy2011 rev2021. Rapport till Skolverket.

Sundberg, D (2021). *Svenska läroplaner – Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Lund: Studentlitteratur.

Sundberg, D. (2021). Den undervisade läroplanen – En studie av läroplansmönster i hög- respektive lågpresterande klassrum, årskurs 8. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2022, 3*.

Viden og færdighet – hvordan kan vi lage planer som gjør mer enn å ramse opp innhold, uten å innsnevre lærerens pedagogiske handlingsrom?

Marte Blikstad-Balas, Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Universitetet i Oslo

1. Indledning

En læreplan er en helt spesiell tekst som utfører tre ulike handlinger samtidig: den er et løfte, en ordre og en definisjon (Gedde-Dahl, 2002). Noen tenker kanskje at en læreplan først og fremst angår de som jobber i skolen, men jeg mener den er en av samfunnets viktigste tekster. Den er et kollektivt dokument som lover oss noe. En god læreplan er så tydelig at den viser alle som vil lese den hva ambisjonene for skolen er – både når det gjelder konkretet viten i enkeltfag på ulike trinn og mer overordnede verdier og prinsipper for opplæringen. Planen er også en ordre, da den eksplisitt pålegger skolen, og da spesielt lærerne, en rekke oppgaver som skal utføres. En læreplan er også det styringsdokumentet som til enhver tid definerer den danske skolens virkelighet – altså hva den danske skolen «er».

Læreplanen skaper forventninger om hva slags opplæring elevene skal få, den legger føringer om hvordan dette arbeidet skal skje, og den sier noe om hva slags skole den danske skolen skal være. Men vi vet alle at det kan være lang vei fra plan til virkelighet. I denne teksten skal jeg derfor komme inn på noen aspekter ved læreplanarbeid som er ekstra krevende - og som det kan være klokt å tenke på når en er i gang med det viktige og vanskelige arbeidet det er å lage nye planer. Jeg vil både vektlegge hva vi vet kjennetegner god undervisning, og i hvilken grad en plan bør integrere vekt på viten og vekt på hvordan denne kunnskapen skal vises i praksis. Hele mitt bidrag er ment å problematisere noen av de vanskelige valgene dere må ta – ikke løse dem.

2. Å planlegge for viten og ferdigheter?

Selv om det finnes mange måter å ha god undervisning på, viser forskningen at det finnes noen overordnede kjennetegn på undervisning av høy kvalitet. Jeg skal ikke gå i detalj i dette korte formatet, men kort oppsummert viser forskning at god undervisning kjennetegnes av noen overordnede trekk (se for eksempel (Senden, Nilsen, & Blömeke, 2022):

Undervisningen må være tydelig. Dette handler om å ha tydelige mål for læringen (hva skal vi lære og hvorfor), om å gi eksplisitt undervisning og modellering av hvordan en best lærer i faget, og hvor tydelig lærerens formidling er. Også tydelige tilbakemeldinger på elevenes arbeider (muntlige eller skriftlige) er en viktig del av dette. Læringsfremmende eller formativ feedback peker på hva elevene har fått til, og guider dem videre.

Undervisningen må innebære kognitiv aktivering. Skolen verden over kritiseres ofte for å være passiv, og for å belønne at elevene gjengir andres kunnskap og ikke selv er aktive i egen læring. Forskningen på undervisningskvalitet fremhever at elevene må utfordres faglig, og de bør gjøre oppgaver der de må tenke, tolke, resonere, argumentere, begrunne – ikke gjensfortelle det som står i en bok med "egne ord".

Deltagende klasseromsdiskurs. Elevene må kunne delta i faglige diskusjoner, de må kunne ta ordet i klassen og delta i samtaler. De må også erfare å bli hørt, altså at det de sier faktisk får en betydning i klasserommet. De må også erfare å stå i en uenighet og lytte til andres perspektiver. Kvaliteten på samtale mellom elever, og mellom lærer og elev, har betydning for elevenes læring.

Klassemiljø og klasseledelse. Skolen skal være et sted å lære, men et premiss for dette er at den må være et trygt og godt sted å være. Elevene må erfare at det er arbeidsro og rom for å ytre seg, og at klasserommet kjennetegnes av gjensidig respekt mellom alle som er der.

Læreplaner kan ikke og bør ikke "bestille" eller kreve punktene over, da det vil gi økt detaljstyring og innskrenke lærerens autonomi på en svært uheldig måte. Jeg vil si med all tydelighet at selv om en læreplan også er en ordre, bør den være en raus og romslig ordre, der lærere som skal oppfylle skolens autonomi har tilstrekkelig med rom for å selv ta avgjørende didaktiske valg. Men jeg merker meg at det fjerde av de "politiske pejlemærker" for Fagfornyelsen er at "Folkeskolens Fagplaner skal understøtte den løbende evaluering af elevernes viden og færdigheder samt den endelige afslutning af faget". Her kan vi se at både elevenes *viden* og deres *færdigheder* skal evalueres løpende. Det må bety at kompetansebegrepet som ligger til grunn for planen, krever mer enn bare viten alene?

Selv om en god fagplan ikke detaljstyrer lærerens arbeid, er det mulig og kanskje også nødvendig å legge til rette for enkelte arbeidsformer eller måter å vise ferdigheter på som er i tråd med det vi vet om god undervisning. Når det utvikles nye læreplaner, er det lett å kun tenke på hva slags faglig *innhold* eller viten som skal inn. Min erfaring er at det er her nesten alt av offentlig debatt kommer, for eksempel knyttet til hvilken rolle litteraturen skal ha i danskfaget, hvor mye elevene skal lære om kunstig intelligens i samfunnsfag versus andre fag, om de skal programmere i matematikk, etc. Men dere som skal lage planer, må ikke tenke på bare innholdet. Dere kan tenke på hva slags arbeidsmåter dere gjennom læreplanen vil sikre at alle elever i danske klasserom får oppleve. Dette er krevende, for det er heller ikke lurt å detaljstyre eller låse lærerne for mye. De kjenner klassen sin best, og det er en stolt og viktig tradisjon i de nordiske landene at læreren skal få legge opp sin undervisning slik de mener det passer best for egne elever. Her er det viktig å finne en balanse mellom for store mål som overlater alle valg til læreren og potensielt gir økte forskjeller i undervisningen, og mål som detaljstyrer læreren på en uheldig måte. I de norske læreplanene har vi tatt inn for eksempel at elevene skal *revidere* tekstene sine med utgangspunkt i *tilbakemeldinger* fra medelever og *kriterier*. Dette gir et tydelig signal om at skriveing skal være prosessorientert og i tråd med

normer for skriving, og sikrer at revisjon av tekster forekommer, noe skriveforskningen fremhever som avgjørende (Berge et al., 2019; Graham & Harris, 2016).

Dersom formålet med undervisningen eller fagstoffet kommer tydelig frem i hele planen blir det enklere for både lærere, elever, læremiddelforfattere og samfunnet forøvrig å se hva som er intensjonen med for eksempel et bestemt faglig mål. Her er verbene i planen særdeles viktige. Det er stor forskjell på om en elev skal kunne "fortelle om" et bestemt fenomen i naturfag, eller å utforske dette samme fenomenet og så gjøre rede for og reflektere over det de finner. Det vil gi svært ulik undervisning. Jeg argumenterer her for læreplaner som ikke bare er orientert mot innhold, men som også inkluderer *noe* om arbeidsmåter og formål med arbeidet der det er naturlig, for eksempel ved å be om at elevene skal utforske noe, analysere, argumentere, sammenligne, revidere og så videre. Dersom vi ikke legger til rette for slike arbeidsprosesser med høy faglig utfordring, kan kunnskapsbegrepet i praksis bli nokså snevert og elevene vil kanskje ikke gjøre så mye mer enn å "forklare" og "gjengi". En svært vanskelig balansegang i et slik arbeid er å finne det rette forholdet mellom innholdsbeskrivelser og hvilke arbeidsmåter planen vil legge opp til – og når det er viktig å koble disse to sammen.

Indre sammenheng og uttalte prioriteringer: hvordan skal planen brukes?

For at en læreplan skal fungere godt, må den henge sammen med seg selv. Det kan virke åpenbart, men det er en reell problemstilling at strukturen i en læreplan ofte er slik at noe overordnet står ett sted, og noe mer spesifikt står ett annet sted. I den siste norske læreplanen var det en uttalt ambisjon med mer sammenheng eller alignment, og det ble forsøkt løst med en såkalt "overordnet del" med generelle prinsipper, så beskrivelser av fag og kjerneelementer i fagene, noen "grunnleggende ferdigheter" som gjelder i alle fag (lesing, skriving, regning, muntlighet, digital kompetanse) før de ulike kompetansemålene knyttet til trinn. Selv om intensjonen var sammenheng, vet vi at mange lærere forholder seg mest til kompetansemålene i fagene (Sundby & Rødnes, 2023). Da kan den praktiske læreplanen bli noe mye mindre enn den intenderte.

De såkalte kjerneelementene der det viktigste i faget skulle skilles ut, spilte en viktig rolle i utformingen av de norske planene. Kjerneelement ble definert som « både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer». Men hva slags status de egentlig har nå, er mer uklart, også for lærere som selv skal bruke planen (Sundby & Rødnes, 2023). Dersom en skal definere et kjernestoff i fagene, er det viktig å operasjonalisere disse inn i faglige mål, og definere hvilken rolle kjernestoffet er ment å ha. Skal kjernestoffet for eksempel vurderes? Er de ment å være overordnet læringsmålene, eller ha en parallell funksjon, eller skal de ikke brukes i hverdagen til en lærer som planlegger undervisning? I den norske lærerplanen vil jeg dessverre si at dette er nokså uklart for praksisfeltet, selv om det nok var tydelig for myndighetene og læreplanmakerne underveis (Iglund, 2019; Sundby & Rødnes, 2023). Mitt råd her er å eksplisitt inkludere noe i planen om hvordan de ulike delene er ment å brukes sammen, og hvilken status de ulike delene har. Samtidig må vi anerkjenne at læreplanmakerens makt er begrenset. Selv om den norske «overordnet del» har «overordnet» i navnet, vet vi at den i praksis ikke er overordnet enkeltmål i fag.

Et evig dilemma for alle som skal utvikle læreplaner, er å finne den gode balansen mellom å gi rom for tolkning og profesjonsutøvelse på den ene siden, og å være konkret nok på den andre. En plan som er for konkret, blir i praksis en "to-do-list", og det vil være svært uheldig. På den annen siden vil en helt åpen plan gi enorme forskjeller i hvordan ulike lærere møter

planen, noe som kan øke forskjellene mellom klasserom på en uheldig måte. Faglige mål som er knyttet til et bestemt fag og et bestemt trinn bekymrer meg lite, men de overordnede og spesielt de tverrfaglige målene er mer krevende. Spesielt dersom de ikke skal vurderes. I Norge innførte vi tre tverrfaglige tema i 2020: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring. De heter "tverrfaglige", men de er også delvis konkretisert i ulike fag, og all vurdering i den norske skolen må ta utgangspunkt i kompetansemål i faget. Dette har ført til full forvirring: må ikke det tverrfaglige arbeidet på skolen innebære samarbeid *mellom* ulike fag? Hvem sitt ansvar er dette? Vi vet at dette har gitt ulike løsninger på ulike skoler. Noen har tverrfaglige temaer og oppløser timeplanen, andre skoler sier at det er "every man for himself" - altså at hvert fag får gjøre det de skal. For elevene gir dette ulikhet i opplæringen. Det er også språk internt i selve planen: i overordnet del står det at de tverrfaglige temaene skal være i fagene og *på tvers* av dem. I kompetansemålene står det ingenting om flere fag – noe som skaper forvirring.

Teknologi i eller mellom skolefagene

Til slutt vil jeg si litt om teknologi, siden jeg vet at ekspertgruppen skal gi anbefalinger om i hvilke fag og klassetrin teknologiforståelse skal integreres. Å integrere teknologi godt i ulike fag er en utfordring på tvers av land, og den enorme entusiasmen over ed-tech-bransjens muligheter har enn så lenge ikke realisert seg i økt og bedre læring. Det er derfor avgjørende å ha en tydelig plan: hva slags bruk av teknologi fra elever er det dere ønsker at skolen skal legge til rette for? Hvor og når skal dette arbeidet skje? Hvem sitt ansvar er det? Hva slags utstyr trengs på hvilke trinn? Her tror jeg det er svært viktig å gi retning i planene som sikrer lesing og skriving på *både papir og skjerm* fra tidlig alder (Jensen, Roe, & Blikstad-Balas, 2024; Spilling, Rønneberg, Rogne, Roeser, & Torrance, 2023) og at det konkretiseres hva elevene selv skal kunne *gjøre* med ulike teknologier i ulike fag. Hvis ikke, risikerer vi at de inntar en passiv rolle som konsumenter, og ikke utnytter potensiale i de digitale teknologiene (Blikstad-Balas & Klette, 2020; Kure, Brevik, & Blikstad-Balas, 2023). Å gå for den norske varianten med digitalisering i alle fag der "det passer seg" gir fullstendig vilkårlig opplæring i teknologi, og er noe jeg vil fraråde. Den internasjonale forskningen er svært tydelig på at det å gi alle tilgang til nettbrett og pc og internett, i seg selv ikke sikrer noen form for utvikling av digital kompetanse eller kunnskap. Om det var slik, ville jo alle de nordiske barna vært best i verden på alt av teknologi. Dette er et felt med enorm spilltelse og polarisering, og det er lett å gå for enten full tilgang eller full begrensning. Jeg tror det elever trenger er noe midt i mellom: tydelige ambisjoner for hva de skal kunne gjøre digitalt. Også her kan vi koble viten og ferdigheter: hva må de *kunne* om for eksempel algoritmer og kunstig intelligens, og hva må de selv *kunne gjøre* av kildevurderinger, koding eller produksjoner?

3. Opsamling

Det er både et sant privilegium og en nesten umulig oppgave å utvikle nye læreplaner. Jeg har forsøkt å diskutere noen av forholdene jeg tror er ekstra krevende. For å oppsummere, er mine tre viktigste råd disse:

1. Ikke tenk bare på hva slags innhold vi vil ha i skolen, men hva slags undervisning og arbeidsformer vi vil sikre at alle barn får oppleve i dansk skole (uten å detaljstyre!)
2. Pass på at planen fungerer som en helhet som drar i samme retning, og gi eksplisitt veiledning på hvordan hele og deler av planen skal brukes av praksisfeltet

3. Ha ambisjoner og forventninger til hva slags teknologiforståelse elevene bør ha, både hva de må vite og hva de må utvikle av ferdigheter

4. Kilder

Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6-25.

Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go: Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 55-68.

Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplaner. In J. L. Tønnesson (Ed.), *Den flerstemmelige sakprosaen: nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359-365.

Igland, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. In M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Eds.), *Det (nye) nye norskfaget* (pp. 97-104). Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, R. E., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2024). The smell of paper or the shine of a screen? Students' reading comprehension, text processing, and attitudes when reading on paper and screen. *Computers & Education*, 219, 105107.

Kure, A. E., Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Digital skills critical for education: Video analysis of students' technology use in Norwegian secondary English classrooms. *Journal of computer assisted learning*, 39(1), 269-285.

Senden, B., Nilsen, T., & Blömeke, S. (2022). Instructional quality: A review of conceptualizations, measurement approaches, and research findings. In M. Blikstad-Balas, M. Tengberg, & K. Klette (Eds.), *Ways of analyzing teaching quality: Potentials and pitfalls* (pp. 140-172).

Spilling, E. F., Rønneberg, V., Rogne, W. M., Roeser, J., & Torrance, M. (2023). Writing by hand or digitally in first grade: Effects on rate of learning to compose text. *Computers & Education*, 198, 104755.

Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? Teachers' perspectives of an L1 Language and Literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-27.

Et tidssvarende faglighedsbegreb

Simon Skov Fougat, lektor, ph.d., DPU, Aarhus Universitet

1. Indledning

“Det let målbare” kalder konsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning, Kirsten Friis, det (Friis 2016). Jeg kalder det *pseudofaglighed*. Det er den form for faglighed, der især som følge af den læringsmålstyrede undervisning dominerer i skolen i dag.

Det er ‘let målbart’ om jeg kan stave til gjort (SIC) eller ligge (SIC) to og to sammen. Det har bare ikke ret meget med faglighed at gøre.

Det er svært målbart at vurdere, om en given tekst, jeg skriver i en given situation, er *hensigtsmæssig*, eller om den valgte statistiske metode population-based-linking (se Davier et al. 2023) bag den internationale læseundersøgelse PIRLS (Progress in International Reading Literacy) 2021 (Fougat et al. 2023) er det.

Det kommer an på konteksten. For ja, gjort staves uden d og der skulle stå lægge sammen, medmindre det læses som en intim situation...

Skolens fagplaner har – forhåbentligt og nok mod hensigten – fremdyrket det let målbare, og det er i min optik den væsentligste pointe at medtænke for ekspertgruppen.

Politisk er der lysninger i et ellers udbredt mørke. Der er startet et opgør mod dette læringsmålstyranni, og der gennemføres mundtlige forsøgsprøver i dansk og matematik, som er baseret på en tidssvarende faglighedsopfattelse: Faglighed er noget man gør i konkrete kontekster med et givent formål.

Faglighed er til hver en tid kontekstafhængig, og derfor kan man ikke – og skal man ikke – hverken måle, arbejde med eller forstå faglighed uden en kontekst – heller ikke i skolen. For mine stavfejl ovenfor indgår jo netop her i en kontekst – en kommunikationssituation (Bundsgaard 2005).

Inden jeg så går videre, understreger jeg en disclaimer: Stavfejlene ovenfor var med vilje. Det er resten ikke, skulle du finde nogen. Men i stedet for at fokusere på det let målbare, skal du fokusere på kommunikationssituationen, hvor jeg her søger at formidle en forskningsbaseret – men også klart værdibaseret – position som input til udarbejdelsen af de kommende læseplaner.

2. Et tidssvarende faglighedsbegreb

Faglighedsopfattelsen i gældende Fælles Mål udlægger faglighed som en dikotomi mellem viden og færdigheder, som så er samlet i det mere eller mest mindre veletablerede

kompetencebegreb, som i min læsning betyder, at jeg kan sammensætte min viden og mine færdigheder til handling.

Jeg har altid læst Fælles Måls dikotomi med udgangspunkt i Aristoteles' skelnen mellem 'episteme' (at vide) og 'techne' (at kunne).

Men Aristoteles havde et tredje centralt begreb med, nemlig 'phronesis' (at bedømme), som er et fundamentalt – men tilsyneladende overset – element i faglighed. Det har jeg indledningsvist to pointer med.

For det første er det ikke faglighed i sig selv at vide eller at kunne. Hvis jeg kun ved, men ikke kan anvende, er jeg ilde sted, og hvis jeg kan uden at vide, er jeg også på længere sigt lige så ilde stedt.

For det andet er bedømmelsen – phronesis – en lige så vigtig del af det at være faglig. At bedømme hvordan den viden, jeg har, kan omsættes på forskellige måder. At kunne vælge den mest hensigtsmæssige måde at tilgå et problem, en udfordring eller opgave

Netop det ståsted var drivende i udviklingen af det faglighedsbegreb, jeg har opstillet sammen med min kollega Jeppe Bundsgaard (Bundsgaard & Fougt 2017). Begrebet er inspireret bl.a. af Vibeke Hetmar (2013), som med udgangspunkt i James Paul Gee (2001) betoner, at faglighed er en identitet, man *gør* inden for bestemte domæner i direkte eller indirekte interaktion med andre på bestemte måder, så man bliver genkendt som medlem af domænet af dets øvrige medlemmer.

Det er inspireret af den amerikanske læringsteoretiker David W. Shaffers *Epistemic frames*: "Collections of skills, knowledge, identities, values, and epistemology that professionals use to think in innovative ways" (Shaffer, 2006, p. 12).

Og af den franske matematikdidaktiker Yves Chevallards begreb om praxéologie (1998, 2007), der tager udgangspunkt i samtænkningen mellem praksis (teknik, metode, værdier og etik) og logos (teorier) som indbyrdes afhængige, jf. Aristoteles.

Vi opstiller dermed en kontekstbaseret opfattelse af faglighed, som består af fem sammenhængende og -virkende dimensioner – ikke niveauer hvor 1 er bedre end 5 – men hvor alle fem dimensioner er nødvendige for at være *faglig*.

1. Sprog (viden, fagbegreber, diskurs)
2. Metoder – en systematisk tilgang til at stille spørgsmål, tilgå og løse opgaver på
3. Social konstellation: Selvfølgelig og position i et system af relationer
4. Interesse – eller interesse – et mellemværende med verden og en måde at opfatte noget som vigtigt, godt, rigtigt eller forkert og dermed kunne begrunde sine handlinger
5. Perspektiv – altså en måde at opfatte, hvad verden er (ontologi), og hvordan den kan forstås, tales om og tilgås på (epistemologi).

Faglighed er dermed noget, man gør, ikke noget man har eller ved. En journalist, som ved, hvad åbne og lukkede spørgsmål er, men som ikke kan handle på denne viden og anvende dem hensigtsmæssigt i et interview, er en dårlig journalist. En læge, som ved noget om anatomi og fysiologi, men som ikke kan (eller vil) handle på denne viden, eksempelvis give en indsprøjtning korrekt, eller som ikke er interesseret i at gøre patienten rask, er ligeledes en dårlig læge. Eller som ved, at det måske er mere hensigtsmæssigt at henvise til en fysioterapeut frem for at medicinere... En elev, der ved, hvad en metafor er, men som ikke ved, hvad denne viden skal bruges til, er også ilde stedt.

Faglighed er handling, baseret på viden. Derfor må undervisning give eleverne mulighed for at handle sammen med deres viden i meningsfulde, kontekstualiserede kommunikationssituationer, hvor eleverne dermed får mulighed for at bringe sprog, metoder, social konstellation, interesser og perspektiver i spil.

Senere har jeg forskningsmæssigt så været optaget af, hvordan delfærdigheder – herunder også stavning, læsning osv. – indgår i den generelle undervisning, der tager udgangspunkt i kommunikationssituationer. For i den undervisning må fokus være på kommunikationssituationerne.

Her anvender jeg begrebet *faglighedsfragment*, (Fougt 2018), hvor den didaktiske tanke er at opøve en given delfærdighed i et fragment *med henblik på* at anvende dette i 'næste uges kommunikationssituation'.

Med andre ord er mit væsentligste input til arbejdet med læseplaner, at det må medtænke, at faglighed er noget man gør. Til nogen, rettet mod nogen – af en grund – i en given situation. Vi har brug for en kontekstbaseret tilgang til skrivning af læseplanerne.

3. Opsamling

1. Faglighed er noget man gør i sociale situationer – noget for nogen for noget
2. Derfor bør undervisning tilrettelægges i kommunikationssituationer, hvor man gør noget til noget for noget
3. Enkelte faglighedsfragmenter kan oplagt sættes i fokus isoleret i 'ugen før det givne forløb' for at opøve en delfærdighed eller lign.

4. Kilder

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik: Med særlig henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Forlaget Ark.

Bundsgaard, J., & Fougt, S. S. (2017). Faglighed og scenariedidaktik. In *Hvad er scenariedidaktik?* (pp. 97-117). Aarhus Universitetsforlag.

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique. *Actes de l'UE de la Rochelle*, 91-118.

- Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- Davier, M. von, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy. (2023). "Methods and Procedures in PIRLS 2021". IEA. <https://pirls2021.org/methods/>.
- Foug, S. S. (2018). *Lærerens scenariekompetence.: didaktik 3.0: faglighed, undervisning og it i det 21. århundrede*. Akademisk Forlag.
- Foug, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag
- Friis, K. (2016). Med literacy i bagagen – og ud i verden, i K. Friis. & D. Østergren-Olsen (red.). *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklassen*, s. 7-18. Dafolo.
- Gee, J. P. (2001, February). Critical literacy as critical discourse analysis. In *46th Annual Convention of the International Reading Association, New Orleans, LA*.
- Hetmar, V. (2013). Faglighed. *Kvan-et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 33(96), 7-17.
- Shaffer, D. W. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computers & education*, 46(3), 223-234.

Fagfornyelsens formål, fagplaner, udviklingsprogram og danskfag

Nikolaj Elf, professor i uddannelsesvidenskab med særligt henblik på fagdidaktik, Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU; leder af Center for Grundskoleforskning

1. Indledning

Jeg vil adressere fagfornyelsen og ekspertgruppens arbejde med fagplaner ud fra fire perspektiver formet af mine forskningserfaringer og -kompetencer samt aktuelle hverv og ud fra de tematikker ekspertgruppen særligt har ønsket jeg skulle forholde mig til i invitationen: danskfagets didaktik og it-didaktik. Mit skriv er præget af at jeg tidligere har været med til at give indspil til Fagfornyelsen både internt før programmet officielt blev lanceret og offentligt, bl.a. i debatindlæg og ved at jeg sammen med Thomas Illum Hansen i flere omgange har været inviteret af Danmarks Lærerforening til at holde workshops med deres medlemmer om fagfornyelsen. Nedenfor vil jeg strukturere mine indspil ud fra følgende fire perspektiver: A) Argumenter for en formålsorienteret tilgang til grundskolen, B) Bemærkninger til udformningen af kommende fagplaner, C), Bemærkninger til et forestående udviklingsprogram, samt D) Dansk- og (lidt) it-/teknologididaktiske hovedpointer. Undervejs i afsnit A kommer jeg også med et mere principielt syn på hvordan jeg forstår fag og fagudvikling.

2. Fire perspektiver på Fagfornyelsen

A) Argumenter for en formålsorienteret tilgang til grundskolen

Med 'Argumenter for en formålsorienteret tilgang til grundskolen' ligger en opfordring til at fagfornyelsen bør gøre sig grundlæggende værdibaserede overvejelser over – og i kommende læreplaner reflektere og kommunikere – hvad vi som samfund vil med grundskolens og ikke mindst folkeskolens undervisning i fremtiden. Rent tekstuel bør det nok optræde i en overordnet sektion, som vi har set det med fagfornyelsen i Norge, men med tydelige tråde ind i de enkelte fagplaner. Der er en overhængende risiko for at lærere ikke læser overordnede formålserklæringer.

Alle fagplaner er naturligvis formålsorienterede, også den nuværende, men ikke alle er eksplicite, klare eller ærlige om deres værdigrundlag. Set fra mit perspektiv vil en eksplicit formåls-/værdiorientering kræve at man kommunikerer hvilket overordnet samfundsformål skolen og fag skal tjene, hvilket syn man grundlæggende anlægger på didaktik, og hvilket syn der anlægges på børn og unge i og udenfor skolen: hvordan deres udvikling, dannelse og læring forstås i det man kunne kalde et bredere økosystem, som medtænker alle de kontekster børn og unge agerer i. Med til en klar formålstænkning må også høre markering af hvad man opfatter som kvalitet(er) i undervisningen. Og i det hele taget hvilken

(fremtids)fortælling skolen skal bidrage til. Hvilket naturligtvis i sidste ende er et åbent – demokratisk og politisk – spørgsmål.

I den forbindelse er det (faktisk!) inspirerende at lytte til undervisningsminister Mattias Tesfaye, som ønsker at være ganske eksplicit og klar, men samtidig tillader åbenhed, tvivl og tid til at tænke sig om. I et interview i Information formulerede han det på den måde at "Folkets skole er ikke kun folkets skole, men også en skole, der skaber folket" (Inf., 18/3/23). Det overordnede værdiorienterede spørgsmål for ham er hvilket 'folk' den kommende fagfornyelse skal være med til at skabe, hvilken grundfortælling den skal handle om. Det er på det niveau der bør tænkes og tales formålsorienteret. Det særligt spændende ved Tesfayes tilgang er at han faktisk er usikker på hvad den nye grundfortælling skal være. Tesfaye formulerede i interviewet en historisk kritik af tidligere skolefortællinger fra 1800-tallet og frem: først den kristne skole, så den nationsbyggende, så i efterkrigstiden den demokratiske, afløst af konkurrencestatens i slutningen af forrige og starten af det nye årtusinde (som de nuværende Fælles mål og hele fagtænkningen i dem i høj grad er et produkt af). Men på spørgsmålet om hvilken overskrift fremtidens skole skal have, var han faktisk svar skyldig. Som han sagde: "Det kan jeg nok ikke helt svare på med få ord endnu". Spørgsmålet til fagfornyelsen – herunder udvikling af fagplaner og udviklingsprogrammet - er derfor på en måde: Hvad skal svaret på folkets skole være i fagfornyelsen?

Det kan vi som (fag)didaktikere prøve at svare på (og forligskredsen), for således at kunne kvalificere ministerens og forligskredsens overvejelser. Jeg har selv fra et forskningsperspektiv bidraget med principielle teoretiske overvejelser og empiriske analyser af dette i flere publikationer som både retter sig mod grundskole generelt og fag og undervisning specifikt. Det gør jeg bl.a. i antologien *Bæredygtige skoleliv* (Elf et al., 2024) og i publikationer om kvalitet i undervisningen. I førstnævnte gør jeg mig til talsmand for at man bør orientere sig mod at tænke grundskolen i et *bredt* bæredygtighedsperspektiv, som tager et pluralistisk demokratisk udgangspunkt, bl.a. med inspiration fra den svenske didaktiker Johan Öhman (Öhman & Sund, 2021). Et bredt bæredygtighedsperspektiv inddrager økologiske, sociale, økonomiske, kulturelle perspektiver i sin skole- og fagtænkning. Dette perspektiv lægger op til en ændret overordnet fortælling om og begrundelse for grundskoleundervisning og omfatter også en omtænkning af fag mere specifikt, uden at bæredygtighedstænkningen bliver en spændetrøje. Jeg har selv formuleret udfordringen principielt i *Bæredygtige skoleliv*, hvor jeg samtidig giver udtryk for mit syn på hvordan fag og faglig udvikling kan forstås og foregå:

(...) alle fag rummer potentielle bæredygtighedsperspektiver som man endnu kun så småt er begyndt at tænke over og didaktisere i fagenes teoretiske, kulturelle og retoriske praksis (Krogh, 2011). Fag kan forstås som praksisrum der giver plads til at undervise og lære om centrale aspekter af verdens substans og indhold. Fag er forpligtet på bestemte dele af det værende, altså ontologien, og ontologien former måden man erkender på i fagene. Men samtidig er fag dynamiske erkendelsesrum – mange er for længe siden holdt op med at tænke fag som en simpel pensumliste, et bestemt stof der skal undervises i og læres. Fag må snarere forstås som erkendelsesrum der bestræber sig på at tradere viden i en verden i bevægelse (Ongstad, 2006). Det indebærer at fags og undervisningens indhold, form og funktion/brug er i bevægelse og løbende må didaktiseres på mange niveauer – i en teoretisk praksis, i undervisningens kulturelle praksis og i den mere offentlige retoriske praksis hvor man kæmper om og forhandler fag og undervisnings normativitet. (s. 29f)

Med henvisningen til fagenes teoretiske, retoriske og kulturelle praksisser hentydes der indirekte til den fagudvikling – og fagfornyelse – vi står i nu. Hvis fagfornyelsen skal lykkes, skal den lykkes på alle tre praksisniveauer. Det er en kæmpe udfordring. Særligt hvad angår den kulturelle praksis (se senere om udviklingsprogram). Og den bliver nærmest gigantisk hvis man vil indtænke en ny grundfortælling og formål med skolen: en demokratisk og bæredygtig grundskole for alle. Det er dog ikke mere gigantisk end at læreruddannelsen med den seneste reform skal uddanne lærere til at kunne undervise i, som der står i formålsparagraffen, "et demokratisk og bæredygtigt perspektiv." Det bør vel grundskolens formål og fagplaner være klar til at tage imod.

B) Bemærkninger til udformningen af kommende fagplaner

Generelt om udformningen om kommende fagplaner for enkeltfag tilslutter jeg mig ambitionen, som jeg har set skitseret i anden sammenhæng, om at formulere dem relativt kort, måske efter gymnasieforbillede; hvor der lægges vægt på at gøre dem *formålsorienterede* på det overordnede niveau; have formuleringer om et fags *identitet* eller *karakter*; have et afsnit om *indhold*, hvor der bl.a. ikke lægges en for stram styring ned over den diskurs som faget skal benytte sig af, men tværtimod gives mulighed for at fag kan have forskellige historisk udviklede diskurser knyttet til deres erkendelsesinteresse og praksis (fx bruge eller ikke bruge kompetencebegreber); gøre sig overvejelser over didaktiske *principper* som knytter an til fagets tradition og praksisser; og endelig udstikke former for *evaluering og vurdering* – hvor jeg bevidst formulerer det på dén måde, idet fx 'prøver og test' hurtigt bidrager til summativ vurderingstænkning i stedet for procesorienteret og formativ. Der må således gerne være formuleringer og opfordringer om *en bred vifte af evalueringsformer*.

Jeg vil generelt anbefale at man er tilbageholdende med at afholde mange prøver og test, al den stund at jeg ved at dette er et politisk ønske, og fag bliver taget mere alvorligt hvis de er prøvefag. Det lægger imidlertid et helt unødvendigt pres på både elever og lærere og risikerer at reducere fags råderum.

Dertil er det afgørende, i det omfang der skal tales om prøver, at der er *alignment* mellem forskellige konstrukter der informerer prøver. Dvs. at der lægges op til en meningsfuld sammenhæng mellem det der undervises i, det vi teoretisk véd om god faglig praksis på et givet fagområde (fx om skrivning i dansk), og så den vurderingspraksis lærere og censorer faktisk har udviklet og anlægger, og som måske vil forsøge at udfordre med nye fagplaner. Sådan en ændring kommer ikke af sig selv. Hvis man fx ønsker mere funktionelt og indholdsorienterede vurderinger af skriftligt arbejde – i stedet for form-orienterede, som fx krydser af på om man demonstrerer brug af bestemte modeller eller begreber – kræver det et stort udviklingsarbejde.

Hvad angår synet på kvalitet i undervisningen, som kort blev antydnet ovenfor, er det afgørende at kvalitet ikke tænkes simpelt instrumentelt, men multidimensionelt, som vi har forsøgt at gøre i Kvalitet i Dansk og Matematik-projektet (Hansen et al., 2020). Jeg tænker tillige kvalitet i undervisning som et *overskudsfænomen* (Elf, 2021). Man skal og må naturligvis udtrykke intentioner og ambitioner om den forventeligt gode undervisning, og den udvikling elever forventeligt kan gennemgå med og gennem fagundervisning. Men man kan samtidig ikke uden videre antage at disse intentioner lader sig gøre eller sker – eller at de sker på samme måde for alle børn/unge. Fagene og deres beskrivelse må derfor være åbne for det ikke-mekaniske, uforudsigelige i dynamikken mellem undervisning-læring/dannelse/udvikling. Det har vi bl.a. lært af skriveforskningen, som har påvist at elevers skriveudvikling tænkes for

lineært og simpelt i læreplaner. Så en udfordring bliver at formulere fagplaner og prøvekrav på en måde der anerkender at ikke alle aspekter af undervisning kan planlægges eller måles, og at elevers udvikling er kompleks og knyttet til identifikationsprocesser.

C) Bemærkninger til det forestående udviklingsprogram

Jeg har tidligere givet indspil til et muligt udviklingsprogram, som formandskabet i ekspertgruppen er bekendt med, ligesom jeg kort ovenfor har berørt hvad der kræves af udvikling i praksis. Så jeg vil blot tilføje dette: Det, jeg har lært fra 'læreplansværksteder' med Difs medlemmer, er at det er afgørende at lytte til læreres forventninger til og forståelser af dels de grundkategorier som fagplanen kommer til at bestå af (fx begrebet formål), dels de styredokument-konstrukter fagplansgrupper kommer til at udvikle. De vil formentlig på ingen måde være selvfølgelige og vil blive tolket og tillagt vægt og betydning forskelligt afhængig af skole og fag. For at lærerne – eller rettere: lærer- og fagprofessioner – skal føle og tage ejerskab til en kommende ny fagplan, og for at der kan opstå en vis fælles ny konsensus om fagene, er det centralt at der afsættes tid til at fagplanernes grundtanker og forestillinger om forandringer bringes i dialog med, afprøves og tryktestes lokalt i praksis af lærere, med understøttelse af didaktisk ledelse og evaluerende opsamlingsheats. Det kræver tid og ressourcer samt tålmodighed fra politisk hold og styrelser.

D) Dansk- og it-/teknologididaktiske hovedpointer

Danskfaget har brug for at genbesøge og genbeskrive sin fagplan ud fra en ny helhedsforståelse. Jeg har for nylig forsøgt at give et bud på en sådan helhedsforståelse med udblik til andre landes L1-fag (Elf, 2024). På den ene side identificerer jeg danskfaget som et tekst(ualiserings)fag, man kunne også sige literacy-fag, som det bør fortsætte med at være; på den anden side peger jeg på, med belæg i nyere forskning, hvordan faget i højere grad kan og bør indtænke kropslige, materielle, teknologiske, interaktionelle og bæredygtige aspekter, i sidste ende til fremme af børn og unges læring og dannelsesprocesser. Der er for så vidt ikke tale om at lægge nyt stof til. Det handler snarere om at omtænke didaktiseringen af faget, fx i relation til læse- og skriveundervisning og skabe synteser mellem tidligere helhedsforståelser af faget og anerkende at faget er og bør tænkes forskelligt på forskellige niveauer.

Det skal generelt bemærkes at den danskidaktiske forskning er righoldig og mindre en kamplads end det har været tidligere – hvilket taler for et konstruktivt udviklingsprogram for dansk! Bl.a. Dorthe Carlsen har gjort et fint arbejde med at identificere fire helhedsforståelser (Carlsen, 2021), der identificerer faget som et kultur-, et praktisk-musisk, et brugs- og et samfundsorienteret fag. Særligt det praktisk-musiske bør efter min mening skrives mere frem i en kommende fagplan – som del af et mere alment nyt syn på faglighed. Samtidig bør fagets kulturbegreb udfordres hvad angår dets implicite praksis knyttet til kanon, køn og (de)kolonisering. Det kunne informere beskrivelser af indhold for litteraturundervisning.

Til sidst en bemærkning om 'it-didaktik' - både i danskfaget og i andre fag. Jeg er generelt skeptisk overfor termen, i hvert fald hvis den ensidigt refererer til digital teknologi. Man bør mere bredt tale om og tænke i *teknologi* før typen af teknologi indtænkes – også i en angiveligt AI-præget fremtidig verden. Sagt principielt: Der bør på tværs af fag indtænkes et bredt teknologibegreb indtænkende allehånde resurser der allerede eller potentielt kan indgå som del af fagenes meningskabende faglige repræsentations- og kommunikationsformer. Det gør det muligt at bevæge skolen og undervisningen i retning af det jeg samlet har argumenteret for som en *designdidaktik til en multimodal verden* (Elf, 2019).

3. Opsamling

1. Tænk Fagfornyelsen helheds-, formåls- og værdiorienteret i lyset af samfundsmæssige og globale udfordringer
2. Gør fagplaner enkle og mulige at forstå og arbejde med for lærere, og tryktest dem i et udviklingsprogram, hvis udkomne får lov til at informere endelige udgaver af fagplanerne.
3. Omtænk danskfaget ud fra en ny syntetiserende helhedsforståelse.

4. Kilder

Carlsen, D. (2021). Danskdidaktiske forståelsesmåder DPU, AU]. Aarhus.

Elf, N. (2019). Designdidaktik til en multimodal verden. Undervisningsministeriet. www.emu.dk

Elf, N. (2021). The surplus of quality: How to study quality in teaching in three QUINT projects. In M. Blikstad-Balas, K. Klette, & M. Tengberg (Eds.), *Ways of Analysing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls* (pp. 53-88). Scandinavian University Press.
<https://doi.org/https://doi/pdf/10.18261/9788215045054-2021-02>

Elf, N. (2024). Fra 'sprog og litteratur'-dyaden til andre helhedsforståelser. In A. Siggrell, A. Ohlsson, P. Strand, & M. Sundby (Eds.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* (Vol. *Studia Rhetorica Lundensia*; Bind 8, (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI); Bind 15), pp. 27-52). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/189007418/SMDI_15_-_webb.pdf

Elf, N., Svabo, C., & Skovgaard, T. (2024). Introduktion: Bæredygtige skoleliv? In N. Elf, C. Svabo, & T. Skovgaard (Eds.), *Bæredygtige skoleliv* (pp. 12-47). Syddansk Universitetsforlag.

Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. In E. Krogh & F. V. Nielsen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 7). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. In S. Ongstad (Ed.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Universitetsforlaget.

Öhman, J., & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability*, 13(3083), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13063083>

Inklusion

Mette Molbæk, Docent, ph.d., forskningsleder, VIA UC

1. Indledning

I år er det 30 år siden, Danmark underskrev Salamancaerklæringen, der med henvisning til menneskerettigheder understreger vigtigheden af, at børn får mulighed for at dannes som mennesker og lære at være sammen med de børn, der går på den lokale skole.

For at kunne imødekomme dette og for at arbejde for folkeskolens formål er vi som nation forpligtet på at stræbe mod en mere inkluderende folkeskole og kontinuerligt arbejde for, at alle børn, uanset behov og forudsætninger for at deltage, har de bedste muligheder for at indgå i positive, lærerige og bæredygtige faglige og sociale fællesskaber i deres lokalsamfund sammen med deres kammerater.

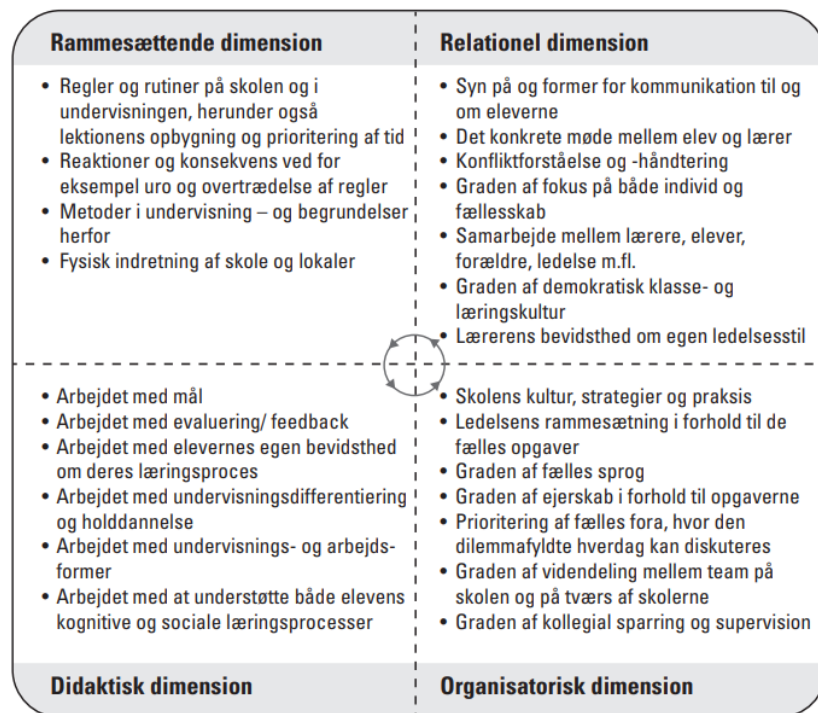
På den baggrund og med udgangspunkt i egen forskning præsenteres fire centrale temaer i arbejdet med fagenes fornyelse. Mit bidrag er tænkt som grundlæggende og tværgående elementer i arbejdet med fagene og i arbejdet med at understøtte formålsparagraffens fokus på "forståelse for andre" (§1, stk. 1), "oplevelse, fordybelse og virkelyst" (§1, stk. 2.) og "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter" samt "åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (§1, stk. 3).

2. Deltagelse gennem fokus på didaktik, trivsel og samarbejde

Deltagelsesmuligheder for alle

I en skole præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, der skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre, bliver det afgørende, at elever lærer at deltage i faglige og sociale fællesskaber, hvor forskellighed ses som en naturlig del af (skole)livet. Dette fordrer et skift i synet på forståelser af årsager og indsatser, når elever møder barrierer for deltagelse.

I dag har vi en udpræget forståelse af, at den bedste hjælp til børn, der har det svært i skolens faglige og sociale sammenhænge, er at fokusere på den enkelte elevs unikke forudsætninger og behov i stedet for at vende blikket mod de fællesskaber, der skal udvikles og styrkes, så børn og unge får adgang til dem. Dermed vedligeholdes en negativ spiral, som udfordrer vores samfunds sammenhængskraft både demokratisk og økonomisk og modarbejder folkeskolens formål. I arbejdet med at understøtte deltagelsesmuligheder for alle står læreres evne og muligheder for at udøve inkluderende klasseledelse i centrum. Følgende model visualiserer centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse (Molbæk, 2016) og kan være med til at nuancere forståelser af og arbejdet med fag og faglighed:



Flere veje til deltagelse gennem et øget fokus på didaktikken

At sikre elevers deltagelse fordrer, at samarbejde om og med børn og unge forstås og organiseres på måder, der bygger på en kontinuerlig udvikling af en fleksibel undervisning med det formål at arbejde for reel og meningsfuld deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber.

Her kan vi heldigvis lade os inspirere af mange af de indsatser, der allerede er i gang både nationalt og internationalt, og som giver konkrete bud på, hvordan vi tager grundlæggende livtag med vores cementerede forståelser og organiseringer af forholdet mellem det almene og specialiserede. I Danmark er arbejdet med fx co-teaching og mellemformer eksempler på dette. Tilsvarende kan vi gennem et fokus på bl.a. fællesskabende didaktikker (Hansen et al, 2022) blive bedre til at se og forstå elevens udvikling og læring gennem deltagelse, fællesskaber og relationer.

Et andet og meget konkret bud på en didaktisk ramme er UDL (Universal Design for Learning), som mange andre lande omkring os anvender som en grundlæggende tænkning i relation til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, og som understøtter et fokus på de professionelle pædagogik og didaktik. UDL er ikke en konkret metode eller et færdigt didaktisk design, men en ramme der på en overskuelig måde tilbyder professionelle et dialog- og analyseredskab, der kan være med til at understøtte en øget fleksibilitet i undervisningen og herigennem give eleverne flere muligheder for at deltage. Dermed kan UDL være med til at udvikle inkluderende læringsmiljøer ved at (gen-)tænke didaktikken som en mere grundlæggende faktor i arbejdet med inklusion i skolens undervisning og ved at understøtte et læringsmiljø, der er godt for alle og samtidig sikrer et fokus på nogle af de didaktiske greb, der kan vise sig afgørende for de få.

UDL trækker tre principper frem, som planlægningen af undervisningen centrerer sig omkring, og som kan være en guide til arbejde med/i fagene. Kort fortalt skal undervisning/lærere kunne:

- tilbyde forskellige veje til engagement og motivation, så eleverne får mulighed for at forstå og opleve vigtigheden af det, de skal lære
- præsentere indholdet gennem forskellige veje/medier, så eleverne får mulighed for at tilegne sig stoffet på forskellige måder
- tilbyde forskellige måder at arbejde med indholdet på, så eleverne får mulighed for selv at arbejde med, hvordan de vil lære og udtrykke sig.

De tre principper kan visualiseres i nedenstående ramme (Molbæk, 2021; Molbæk & Hedegaard- Sørensen, 2023) og evt. danne udgangspunkt for udviklingsarbejde og kompetenceudvikling:

	Øge engagement og motivation	Øge muligheder for at forstå og modtage indtryk	Øge muligheder for at udtrykke sig og arbejde på forskellige måder
	Læringens "hvorfor"	Læringens "hvad"	Læringens "hvordan"
Adgang	Skabe muligheder for Interesse <ul style="list-style-type: none"> • Optimere individets valg og autonomi • Optimere relevans, værdi og autenticitet • Minimere trusler og distraktioner. 	Skabe muligheder for Indtryk <ul style="list-style-type: none"> • Tilbyde veje og tilpasse information • Tilbyde alternativer i form af information som lyd • Tilbyde alternativer i form af visuel information. 	Skabe muligheder for Fysisk handling <ul style="list-style-type: none"> • Variere mulighederne for svar og navigation • Optimere adgang til værktøjer og assisterende teknologier.
Opbygge	Skabe muligheder for at Fastholde indsats og vedholdenhed <ul style="list-style-type: none"> • Højne synlighed i mål og målsætninger • Variere krav og ressourcer for at optimere udfordringer • Fremelske kollaboration og fællesskab • Øge mestringsorienteret feedback. 	Skabe muligheder for Sprog og symboler <ul style="list-style-type: none"> • Tydeliggøre vokabular og symboler • Tydeliggøre syntaks og strukturer • Understøtte afkodning af tekst, matematiske tegn og symboler • Fremhæve forståelse på tværs af sprog • Illustrere gennem forskellige medier. 	Skabe muligheder for Udtryk og kommunikation <ul style="list-style-type: none"> • Gøre brug af forskellige kommunikationsredskaber og -medier • Gøre brug af forskellige redskaber til konstruktion og komposition • Opbygge færdigheder med graduerede støtteniveauer for træning og præstation.
Internalisere	Skabe muligheder for Selvregulering <ul style="list-style-type: none"> • Fremhæve forventninger og overbevisninger for at optimere motivation • Facilitere personlig mestringsveje og -strategier • Udvikle selvvurdering og -refleksion. 	Skabe muligheder for Førståelse <ul style="list-style-type: none"> • Aktivere og komme med baggrundsviden • Fremhæve mønstre, kritiske elementer, store ideer og forhold • Styre bearbejdning og visualisering af information • Øge transfer og generalisering. 	Skabe muligheder for Eksekutive funktioner <ul style="list-style-type: none"> • Vejlede i at sætte passende mål • Understøtte udvikling af planlægning og strategi • Facilitere, hvordan man administrerer information og ressourcer • Fremhæve evnen til at monitorere fremskridt.
Mål	Ekspertlærende som er...		
	Målbevidste og motiverede	Opfindsomme og vidende	Strategiske og målorienterede

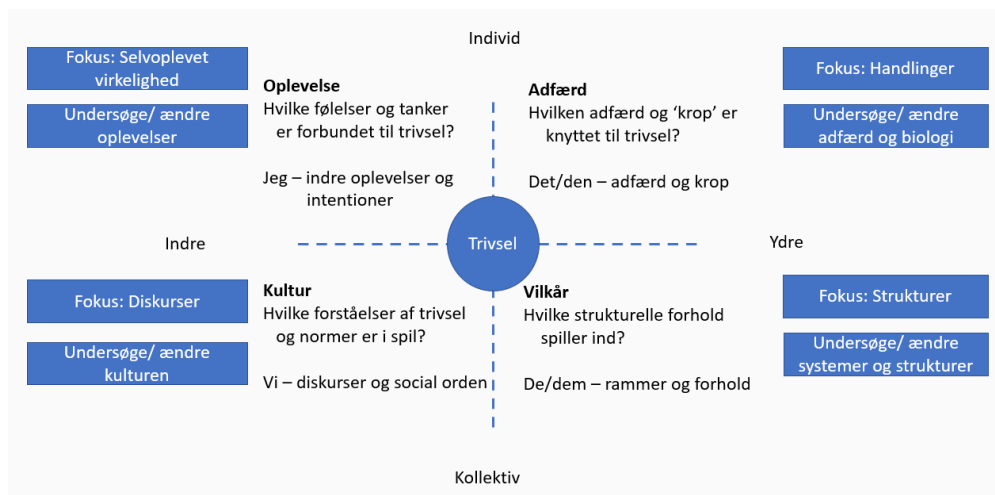
Trivsel i og som fælles opgave i fagene

Som en naturlig forlængelse af behovet for differentierede deltagelsesmuligheder og -former bliver arbejdet med og forståelsen af elevernes trivsel en grundlæggende opgave for folkeskolen og arbejdet i og med fagene. Elevers trivsel, udvikling og læring må ses sammenhængende, og der er derfor behov for, at fagenes formål, mål og metoder eksplicit forholder sig til, at trivsel og læring er hinandens forudsætninger. Dette lægger op til et arbejde med og i fagene, hvor det at (lære at) deltage og trives på kort og lang sigt må være en central del af folkeskolen og undervisningens formål.

I dette arbejde bliver det afgørende, at fokus flyttes fra individuelle og psykologiske/biologiske forståelser og forklaringer på (manglende) trivsel og udvikling/læring til også at se og forstå faglig og social udvikling og trivsel i en social sammenhæng, hvor vilkår og skolekultur får stor betydning for elevens deltagelses- og dermed udviklingsmuligheder, også i fagene. Også andre danske forskere pointerer behovet for et

mere nuanceret og udvidet begreb om trivsel i skolen (Primdahl & Simovska, 2004; Kousholt & Simovska, 2021; Qvortrup & Wistoft, 2024).

Følgende metamodel visualiserer nogle af de forståelser af trivsel, der får betydning for forklaringer på og arbejder med (mis)trivsel, og som man med fordel kan forbinde til fagene og lærernes arbejde og samarbejde (Molbæk, Koch & Villumsen, 2023)



Modellen underbygger en integrativ forståelse af trivsel og arbejdet med trivsel, også i fagene. De forskellige perspektiver skal således ses som dialektisk forbundne, da de tilsammen kan understøtte elevernes trivsel i fag og på skolen. Et integrativt syn på trivsel i og gennem fag kan kvalificere de underliggende trivselsforståelser, der ligger i fagenes metoder og aktiviteter og være med til at underbygge et udvidet syn på trivsel og udvikling i fag og skole.

Samarbejde og fællesskab som krumtap

Opsamlende understreges vigtigheden af at forstå og arbejde med fagene, så elever får mulighed for at deltage gennem fleksible læringsmiljøer, hvor det at kunne indgå i og bidrage til de faglige og sociale fællesskaber bliver krumtappen for at kunne understøtte folkeskolens og fagenes formål.

Dette fordrer samarbejde på alle niveauer. For at skabe reelle, inkluderende og udviklende fællesskaber i skolen må der også inkluderende samarbejde til blandt de voksne omkring barnet. Derfor bliver det afgørende, at der skabes muligheder for, at professionelle bliver en del af en analyserende samarbejdskultur, hvor forskellige professionelle med deres forskellige fagligheder kan understøtte elevernes deltagelsesbaner ind i almenmiljøer, og hvor alle børn allerede tidligt i livet lærer, at alle har en central opgave for, at både den enkelte og vores samfunds fællesskaber kan udvikle sig og blive bæredygtige.

Arbejdet med og i fagene må derfor orientere sig mod faglige fællesskaber, hvor fx fællesskabende didaktikker, UDL og co-teaching kan være omdrejningspunkter for forpligtende fællesskaber for både børn og voksne.

3. Opsamling

For at understøtte folkeskolens formål bliver det vigtigt, at fagenes formål, indhold og metoder aktivt arbejder med, at eleverne lærer at indgå i forpligtende fællesskaber, hvor det ikke (kun) er den enkeltes faglige præstation, der vurderes. Det at lære at bidrage til fællesskabers sammenhængskraft er centralt for både den enkelte og fællesskabet – på både kort og lang sigt.

På den baggrund bliver det afgørende, at **fleksible organiseringer af undervisning prioriteres**, så der skabes flere muligheder for deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber.

I naturlig forlængelse heraf ligger et fokus på **samarbejdet mellem de professionelle og eleverne om udvikling af pædagogik og didaktik**, så flere elever kan indgå og trives i den almene skole. Her bliver også tværprofessionelt samarbejde vigtigt – også som en forebyggende indsats, hvor man mødes om at styrke almenområdet.

Dette (sam)arbejde understøttes af et fælles og **nuancerende sprog om didaktik og trivsel**, der ikke adskiller de to områder og lukker ned for kompleksiteten, men som skaber klarhed gennem systematisk og eksplicit inddragelse af flere forståelser og indsatser/handlemuligheder (jf. metamodel over trivsel og UDL).

Hvis ovenstående bliver pejlemærker i arbejdet med fagenes formål, planer og det tilknyttede udviklingsprogram, betyder det, at der skabes en fælles retning for fagenes didaktik (herunder indhold, metoder og evaluering), læremidler og tests, som både understøtter folkeskolens formål og mange andre af kvalitetsprogrammets indsatser.

4. Kilder

Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag. Professionsserien

Hansen, H. R., Rasmussen, T. N. Og Søndberg, A. (red.) *Fællesskabende didaktikker*. KvaN

Molbæk, M., Koch, A. B., & Villumsen, A. M. A. (2023). Forståelser af børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 60(2), 6-20.

Molbæk, M., & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). *Universal Design for Learning: Fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle*. Dafolo.

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Primdahl, N. L. & Simovska, V. (2024). Untangling the threads of school wellbeing: Underlying assumptions and axes of normativity. *British Educational Research Journal*, 00, 1-14. <https://doi.org/10.1002/berj.4052>

Qvortrup, L. & Wistoft, K. (2024) *Trivsel og mistrivsel – mellem offergørelse og kompetencegørelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Simovska, V. & Kousholt, D. (2021) Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *PPT*, vol 58, nr. 1, s. 54-64

Simovska, V. & Primdahl, N. L. (2024) *Trivsel og trivselsfremme i skolen*. Aarhus Universitet.

[Trivsel og trivselsfremme i skolen \(unipress.dk\)](https://unipress.dk)

www.cast.org

Fællesskabende didaktik – et begreb på tværs af den almene didaktik og fagdidaktikken

Helle Rabøl Hansen fra NO!SE, Network of Independent Scholars (in) Education. Specialkonsulent I Uddannelsesstyrelsen I Grønland. Tilknyttet forskningsprojektet: DOT, UCN.

1. Indledning og åbning

Jeg vil gerne bidrage til ekspertgruppens fagplansarbejde med en præsentation af det teoretisk-praksisinformerede begreb "Fællesskabende didaktik". Begrebet placerer sig på tværs af det almindidaktiske og det fagdidaktiske – og dets virke knytter didaktikken nærmere vores ny-gammel viden om lærende subjekter.

2. Begrebsindhold

Didaktik (undervisningskunst – læringskunst) er i sit historiske udgangspunkt tilgange til, hvordan undervisning kan blive til læring. Og i nærværende sammenhæng læring forstået situeret som den udvikling og forandring, der sker for deltagere i lærende kontekster. Med inspiration fra læringsteoretiker Knud Illeris: den læring der ligger udover det biologisk-genetiske forhold (Illeris 1999).

Med afsæt i situeret læringsteori (Lave & Wenger 2003) kombineret med Knud Illeris læringsforståelse betyder det, at undervisning ikke i sig selv er læring – men at undervisning er at vise sammenhænge – der ligger under viden. Ambitionen er dog, at denne eller disse visninger giver adgang til læring. Det sker især – når undervisning opleves meningsfuld sammen med andre. Meningsfuldhed har igennem den læringsteoretiske nyere historie ofte være forbundet med 'motivation' – og med Jerome Bruners ord er det meningsfulde en proces – en social proces (Bruner 1999).

Didaktikkens udtryksformer manifesterer sig ofte i undervisningsveje, undervisningsmaterialer og undervisningsdesigns – men det er vigtigt at understrege, at didaktikkens kerne ikke er undervisningstekniker – men HVORDAN undervisningsprocesser griber dets deltagere.

I princippet og helt nøgternt kan didaktik udføres alene ved at dyrke lærer-til-elev-relationer og elev-til-elev-relationer – med undervisningsartefakter som praktisk krykke, som variationsværktøjer og som understøttelse af det *at vise sammenhænge*. Forholdet mellem det man kan, og det man ikke kan – er således centralt for engagement og motivation – undervisningen er vejen derhen – og læner sig op ad pædagogik.

Og 'de andre' i omgivelserne er med til at forbinde det man ikke kan med det, der beherskes. Det omgivende vi udgør på den vis en del af dynamikken for læring – og herudaf får vi tre begreber i samspil: det fælles, det skabende og didaktikken: fællesskabende didaktik (Hansen 2013).

Fællesskabende didaktik har sit udspring i nyere mobbeforskning i Danmark. I eXbus, Exploring Bullying in Schools (2007-2013), viste vores fund baseret på mixed methods data, at skoleklassers fællesskaber kan siges at stå på et tipping point – der kan tippe mod det mere inkluderende eller det mere ekskluderende – og at undervisnings-vi'erne tipper med. Disse fund udvidede dele af mobbeforskningen til også at rette forskningsinteresse mod vilkår for skolens fællesskaber (Hansen 2011, 2013, 2022) som betingelse for elev-tilblivelser i bredere forstand.

I det vi har kaldt for eXbus 2,0 forsøgte vi at oversætte vores teoretiske pointer til praksisveje. Her opstod begrebet "fællesskabende didaktik". Vores ambition var at sætte os i lærerens sko – og se på undervisningen dels ud fra praksis og dels ud fra en fællesskabsdidaktisk prisme. Det betød, at vi måtte ind i didaktikbegrebets kulturelle DNA og interessere os for, hvordan didaktik både kan bevæge sig – men også stå stille. Altså en historisk vinkel.

Jeg vurderer ud fra vores skoleempiriske data, at vi i de senere år har set en mere stillestående didaktik – alt imedens både hjemmeforhold og samfundsforhold har ændret sig i en retning, hvor børn har fået mere plads.

"Fællesskabende didaktik" praksisoversættes og afprøves i disse år på eksperimenterende (og vilkårlige) måder af enkelte lærere og skolepædagoger (og læreruddannelser) – men uden en systematisk følgeforskning – da det fortsat drives på frivillig, faglig vis og uden at have opnået forskningsstøtte. Men ud af det eksperimenterende skal her nævnes et enkelt nedslag – som handler om stavning. I projektet "Er-du-på-vej" i Køge kommune udviklede vi – på tværs af forskere og lærere – narrative stavemetoder, hvor vi stort set slap 'diktaten' og i stedet lod eleverne gå på jagt efter egne og andres stavfejl. Eleverne blev herefter opmuntret til at skabe fortællinger om deres stavfejl. Enten fiktive historier eller som forklaringer på, hvorfor stavfejlen virkede logisk i første omgang. Processen skabte begejstring og stor aktivitet i hele elevgruppen. Hør mere her: <https://erdupaavej.dk/>. Se evt også: <https://www.ucn.dk/media/fvalq0kn/udvikling-af-f%C3%A6llesskabende-didaktik-p%C3%A5-1%C3%A6reruddannelsen-og-i-folkeskolen.pdf>

Begrebet videreudvikles ligeledes teoretisk i disse år – og for indeværende er vi optaget af dialektikken mellem 'det fælles' og 'det forskellige' (Se fx Madsen 2024 og Hansen in press).

3. Opsamling

"Fællesskabende didaktik" er et teori- og praksis informeret begreb, der kan benyttes i samtlige fag – som måder at engagere og motivere flere elever på – samt at gøre undervisning til et fælles tredje mellem lærer og elever – og eleverne imellem. Samtidigt kan begrebet benyttes som teoriinspiration til at bringe almindidaktikken på højde med vores allerede akkumulerede viden om læring som social dynamik. En viden der i perioder står i

skyggen af reformer og politiske prioriteringer – hvis formål ofte er at højne det faglige niveau – men som ofte kommer i modsætning til at gøre didaktikken pædagogisk.

Tre vigtige pointer at tage med fra studier, forskning og praksisoversættelser af "Fællesskabende didaktik" lyder:

1. Det fælles, det skabende og didaktikken er tre begreber i et dynamisk samspil. Det fælles er her skabende – i betydningen, at der skabes noget i form af forståelsesløft, ah-ha-oplevelser eller artefakt-produkter.
2. "Fællesskabende didaktik" bygger på en forståelse af fællesskab som et vilkår – der ikke i sig selv hverken er positivt eller negativt – men kan tippe til begge sider.
3. I det fælles ligger respekt for forskellighed. Forskelligheder trækkes ind i didaktikken som bidrag til det fælles.

4. Kilder

Bruner, J.S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.

Hansen, H.R. (in press. 2024). *Forskellighedens pædagogik*. Antologi/DAFOLO.

Hansen, H.R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening, I Hansen, H.R., Rasmussen & T.N., Søndberg, A. (red.): *Fællesskabende didaktikker*. KvaN.

H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I H. R. Hansen, & D. M. Søndergaard (red.), *Nye perspektiver på mobning* (s. 63-72). Skolepsykologi. Den blå serie Nr. 31 Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift Bind 51 Nr. Temanummer.

Hansen, H. R. (2011). Fællesskabende didaktik: et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i morgen*, (10), 10-15.

Illeris, K. (1999). *Læring*. København. Samfundslitteratur.

Lave, J. & E. Wenger (2003). *Situeret Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, C. D., May 2024, *Elever med tegn på høj begavelse - elevperspektiver på skolens praksis*. Børne- og Undervisningsministeriet, p. 25-32 8 p.)

Elektroniske referencer:

<https://erdupaavej.dk/>

<https://www.ucn.dk/media/fvalq0kn/udvikling-af-f%C3%A6llesskabende-didaktik-p%C3%A5-l%C3%A6rerdannelsen-og-i-folkeskolen.pdf>

<https://pure.au.dk/portal/da/publications/f%C3%A6llesskabende-didaktikker-2>

<https://exbus.dk/index.html>

Danskdidaktiske fagforståelser

Dorthe Carlsen. Docent, UC SYD

1. Indledning: Danskfaget og danskundervisning

I dette bidrag fokuserer jeg på fagplaner i et fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på danskfaget. Jeg vil argumentere for, at læreplaner kan styrke lærerens professionalitet, hvis læreplaner udformes, så de mere tydeligt støtter lærerens fagdidaktiske valg (se nedenstående bud på grundarkitektur).

Mange lærere oplever danskfaget som 'ustabilt' og 'lærersubjektivt' (i sammenligning med fag som fx biologi). Det kan hænge sammen med mange ting, bl.a. at der er forskelle mellem fag (fx mellem kulturfag og naturfag) samt at danskfaget løbende debatteres, forandres og forhandles. Man taler om forskellige fagsyn, konkurrerende fagdiskurser og fagforståelser. Både indhold, metoder og begrundelser er i løbende forandring. Samtidig oplever mange elever faget som 'abstrakt' (og kedeligt). Beskrivelsen af faget i det nuværende faghæfte er kompleks, og samtidig risikerer faget gennem øget instrumentalisering at reduceres til et spørgsmål om udvikling af elevernes læsefærdigheder.

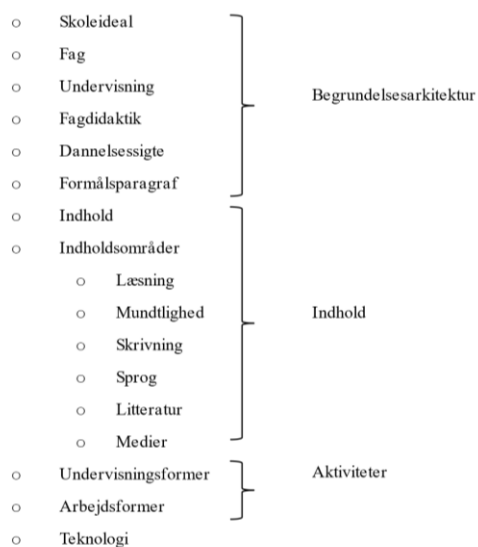
Udfordringen er at udforme fagplaner så de kan støtte lærerens fagdidaktiske valg samtidig med at læreplanen rummer mulighed for forskellige fagdidaktiske fortolkninger af faget. Enkelt, men med didaktisk råderum.

2. Sammenhængende fagdidaktisk fortolkning af faget

Det kan synes paradoksalt at faget på en og samme tid opleves som præget af stoftrængsel, øget kompleksitet og fragmentering – og på den anden side af reduktion og instrumentalisering. 'Dansk er mange ting', 'dansk er splittet mellem sprog og litteratur', 'danskfaget er reduceret til læsning', 'danskfaget udvides hele tiden med nye tekster, teksttyper og -kategorier'. Hvis man som dansklærer oplever at kravene til 'hvad man skal nå' hele tiden øges samtidig med at faget opleves 'ustabilt', så risikerer læreren at stå usikkert i faget. Det er derfor vigtigt at fagplaner støtter læreren i at vælge og prioritere på et fagdidaktisk grundlag.

Skolefag er fag i skolen – og derfor indlejret i og underlagt en pædagogisk opgave. Det vil sige, at en fagbeskrivelse også rummer en forestilling om hvad skolens opgave er og skal være. Det lyder på mange måder selvfølgelig, men jeg vil argumentere for, at det ikke nødvendigvis opleves sådan. Skoledanskfaget trækker både på flere videnskabsfag og på en række professioner. Samtidig er der en tendens til at den fagdidaktiske forskning splittes, mens læreren (og eleverne) må fortolke faget som ét sammenhængende fag. Hvad samler skolefaget?

Nedenstående arkitektur er et forsøg på at skitsere væsentlige dimensioner i en sammenhængende fagdidaktisk beskrivelse af danskfaget. At fortolke faget handler ikke om at prioritere litteratur, kommunikation eller læsning, men om at spørge sig selv: Hvilket skole- og dannelsesideal sigter min undervisning på ved disse valg? Læreplanen skal støtte læreren i (sammenhæng mellem) fagdidaktiske begrundelser, indholdsvalg og faglige aktiviteter.



Figur 1. Carlsen, 2021, s. 130.

Da også dette kan virke meget 'abstrakt' vælger jeg at eksemplificere med nedenstående bud på, hvordan forskellige forståelser af faget kan beskrives:

Fagforståelse Dimension	Kulturfag	Praktisk-musisk fag	Brugsfag	Samfundsfag
Skoleideal	Dannelsens skole. Vekselvirkning mellem indføring af elever i og udvikling af fælles kultur	Livets skole. Elevers alsidige, personlige udvikling og vækst	Samfundets skole. Elevers udvikling af højest mulige kompetencer og faglighed	Demokratiets skole. Udvikling af elevers kritiske forholden sig og frihed til at forandre
Undervisning	Vise	Være	Socialisere	Forandre
Fagdidaktik	Fagdidaktik er valg af indhold og begrundelser herfor	Fagdidaktik er valg af hverdagsituationer og identificering af eleverfaringer	Fagdidaktik er valg af effektive metoder	Fagdidaktik er valg af (verdens)situationer og problemer

Fagforståelse Dimension	Kulturfag	Praktisk- musisk fag	Brugsfag	Samfundsfag
Dannelsessigte	Kategorial dannelse, deltagelse, æstetisk dannelse	Formal dannelse, vækst, æstetisk dannelse	Formal dannelse, kvalifikation, kompetence	Kritisk-konstruktiv dannelse/handlekompetence
Indhold (fx)	Eksemplariske (og æstetiske) tekster. Fortolknings fællesskaber	Elevers egne erfaringer/ personlige oplevelser. Fortællinger	Modeltekster, praktiske tekster. Faglige aktiviteter	Autentiske situationer og praktiske tekster. Praksisfællesskaber
Undervisningsformer	Spørgende og dialogiske undervisningsformer	Bearbejdende og praktisk orienterede undervisningsformer	Instruerende og bearbejdende undervisningsformer	Dialogiske og bearbejdende undervisningsformer
Arbejdsformer	Faglige metoder	Kreativt skabende	Stilladsering, modellering	Undersøgelsesbaseret

Figur 2. Danskdidaktiske forståelsesmåder (for en udvidet oversigt se Carlsen, 2021, s. 137-138).

Jeg opfatter fagets kernestof som tekster. Derfor er tekstvalg helt afgørende, og en kommende fagplan bør støtte lærere i at vælge tekster, fx gennem pejlemærker, orienteringspunkter eller kriterier for tekstvalg, som læreren kan reflektere og argumentere med. At beskrive faget som et tekstfag (og ikke fx som et litteraturfag eller sprogfag) kan samle faget samtidig med at læreren i en undervisningssituation kan sætte noget i forgrunden og andet i baggrunden. Undervisningsindhold er det, eleverne skal arbejde med og tilegne sig og er derfor mere end tekster. Det er også hvad de gør med disse tekster, hvordan og hvorfor. Der er altså en tæt sammenhæng mellem indhold, retningsgivende mål og faglige aktiviteter. Eksplicitering af måder at tænke i faglige progressioner på vil kunne støtte lærerens undervisningstilrettelæggelse og give flere elever øgede deltagelsesmuligheder (differentiering).

En fagplan er en idealiseret beskrivelse af faget, og derfor rummer fagforståelserne også forfaldsformer. Forfaldsformer opstår af paradoksale spørgsmål, som hvordan vi lader elever der hader at læse, udvikle "sans for litteratur" og "kærlighed til det litterære stof" – uden at pådutte dem vores egne oplevelser, selvforglemmelser og kærlighed til litteraturen? Eller hvordan viser vi og lærer eleven undervisnings- og samfundsdiskurser, og lader dem tilegne sig disse *literacies* - uden at pådutte dem at overtage bestemte former? En læreplan kan eller skal næppe rumme eller pege på fagets forfaldsformer. Men når ekspertgruppen også skal *give anbefalinger til sammenhængen mellem folkeskolens fagplaner og vejledende materiale*, kan det være væsentligt at et vejledende materiale tager forfaldsformer, skyggesider og risiko for instrumentalisering alvorligt og italesætter dette. Hvordan får vi også gjort det, der ikke

lykkedes, det fejlslagne og risikoen til en del af professionelle didaktiske refleksioner og dialoger?

Sammenhæng mellem læreplaner, læremidler og prøver?

Der er ingen tvivl om at læreplaner virker – ikke mindst gennem fortolkningen heraf i læremidler og prøvebekendtgørelser. Læremidler udgør et væsentligt element i oversættelsen mellem et intenderet fag (i læreplanen) og det realiserede, faktiske fag i skolen. Vi har brug for mere viden om disse oversættelser, men den eksisterende danske læremiddelforskning peger på, at lærerne i højere grad følger læremidlet end forholder sig til læreplanen.

Der er enighed om at eksamen bør betragtes som en del af læreplanen, men sammenhæng mellem læreplaner og eksamen er forskningsmæssigt underbelyst. I *Fokusområde for danskfagets didaktik*, Center for Grundskoleforskning gennemfører vi pt. et kvalitativt pilotstudie, hvor vi bl.a. undersøger læreres erfaringer med forsøg med nye prøveformer. De foreløbige analyser tyder på, at forsøgene giver lærerne anledning til refleksioner over eksisterende praksis og afprøvning af nye undervisningspraksisser.

3. Opsamling

I forlængelse af ovenstående følger tre anbefalinger til det videre arbejde:

Gør fagbeskrivelser enklere ved at lade dem følge en didaktisk grundarkitektur. Det giver læreren mulighed for selv at 'tænke videre' med læreplanen (og transformere endnu ukendte krav og ønsker). Lærere angiver, at sådan en måde at fremstille faget på (som en mere sammenhængende fortælling i et fagdidaktisk sprog) kan støtte kollegiale dialoger om fag, undervisning og skole.

Fremhæv vekselvirkningen mellem fagets receptive og produktive elementer. Fagets praktiske elementer handler om fagets produktive sider, men også om at inddrage krop, genstande, billeder og diagrammer sammen med og ved siden af verbalsprog.

Hvis tekster er fagets kernestof, bør læreplanen indeholde fagdidaktiske kvalitetskriterier for tekstvalg.

4. Kilder

Carlsen, D. (2023). Et metafagdidaktisk perspektiv på mundtlighed i danskfaget. In A. Billing, J. W. Folkeryd, Å. af Geijerstam, Y. Hallesson, A. Nord, O. Nordberg, & A. Palmér (Eds.), *Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur*: (pp. 63-84). Uppsala Universitet.

Carlsen, D. (2021). *Danskidaktiske forståelsesmåder* [Ph.D.-afhandling. Aarhus Universitet].

Gissel, S. T., Carlsen, D., Buch, B., & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech*, 6(9), 80–119.

Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.

Hansen, J. J., Carlsen, D., Christensen, A. S., Kjeldsen, K., & Knudsen, H. E. (2024, feb. 6). Fem skoleforskere: Regeringen ønsker forsøg med mere praktiske prøveformer - men hele området er underbelyst. Skolemonitor

Perspektiver på målsætningsarbejde og læreplaner i dansk og andre fag & kritisk literacy og elevers skrivning som tværgående temaer

Kristine Kabel, lektor i dansksdidaktik, DPU, Aarhus Universitet

1. Indledning

Der er to temaer og problemstillinger, jeg ønsker at rejse:

Perspektiver på målsætningsarbejde og læreplaner i dansk og andre fag

Udvikling af retningslinjer for folkeskolens nye fagplaner vil have fokus på indhold og kernestof i fagene, men her vil jeg argumentere for, at det er centralt at trække på eksisterende viden om fx lærerperspektiver på målsætningsarbejde, så en ideologisk intention om frihed ikke resulterer i lærerunsikkerhed, mindre faglighed og lavere elevtrivsel. Omsætningsarbejdet (fra læreplaner til lokal undervisning) kan desuden være udfordret på forskellige måder i forskellige fag – det udfordrer generelle retningslinjer. Derudover bør udvikling af de nye fagplaner bygge på viden om kulturel indforståethed eller blind spots i eksisterende og tidligere læreplaner, som fx tværnationale studier af de Skandinaviske L1-fag (dansk, svensk, norsk) har bidraget til.

Kritisk literacy og elevers skrivning

Danskfagets kerneaktiviteter er arbejdet med sprog og tekster, og derfor har faget stadig et hovedansvar for at undervise børn og unge i læsning og skrivning. To ting til det: For det første, at læsning i praksis har fået langt mere fokus i fx efteruddannelse og lokalt på skoler de to sidste årtier. Forskning peger imidlertid på, at skrivning i lyset af digital udvikling har stadig mere afgørende betydning for samfundsdeltagelse og socialt liv. Behovet for avancerede skrivekompetencer er kun øget med generativ AI. De nye fagplaner kan derfor indtænke at styrke prioriteringen af et nytænkende arbejde med skrivning. For det andet, at kritisk literacyundervisning, herunder arbejdet med at styrke elevers skrivning og reflekterede dialog med og inddragelse af fx tekster og viden udviklet af chatbots, bør adresseres som et tværgående tema, som alle skolens fag bør reflektere over, jf. også læreplanen i Norge.

2A. Perspektiver på målsætningsarbejde i dansk og andre fag

At forandre praksisser i undervisning i fag på skoler lokalt er afhængigt af en række forhold, herunder formelle læreplaner, pædagogiske tendenser, test og afgangsprøver i fag, læremidler, læreres fagdidaktiske kundskaber og derved læreruddannelse, lærererfaring og eftervidereuddannelse samt fagområdets underliggende videnskabsteoretiske forankring. Praksisser udvikles relativt langsomt, og altså ikke i takt med det politiske niveau som formelle læreplaner (jf. Krogh, 2014). I udviklingen af nye retningslinjer for folkeskolens fagplaner er det derfor – hvis man ønsker at bidrage til en reel ændring i undervisning – ret komplekst. Selvom man ønsker at slanke læreplanerne og fokusere på indhold og kernestof, så er al undervisning intentionel og handler også om mål (inklusive formål) og veje til det (Stovgaard et al., 2024). Hvis indholdet er en novelle af Naja Marie Aidt i 8. klasse, så kan den læses på mange måder og med mange forskellige mål og formål, og selvfølgelig altid også i relation til klassens elever. Hvis hele den del skal lægges over til lærerne, spørgsmål om hvorfor, hvordan og hvem, så kræver det ressourcer til at sikre en stærk skolekultur og at lærere løbende kan udvide deres fagdidaktiske kundskabsrepertoire, fx gennem eftervidereuddannelse – ellers kan man risikere mekanisk, ikke-elevinddragende og læremiddelstyret undervisning (jf. Myhill et al., 2012; Kabel et al., 2022) i strid med lærernes grundforståelser af det faglige område (jf. Gabrielsen & Oksbjerg, 2022). Altså det modsatte af frihed, for såvel lærere som elever. Fag er med andre ord på ingen måder kun indhold, og hvorfor ikke lade læreplanerne guide og inspirere lærere og skoler til hele faget? At ville forlade obligatoriske og meget detaljerede mål (som man har gjort allerede i 2019, og som jeg mener er en god idé at tage konsekvensen af i de kommende faghæfterne) bør ikke lede til en misforstået indsnævring af, hvad undervisning i fag er, hvad det kræver at undervise i fag eller hvilken rolle læreplaner kan have her – sammen med alle andre forhold, der spiller en rolle for praksis i klasserum.

Forskning om betydningen af en faglig stærk undervisning – elevinddragende og dialogisk omkring indhold, retning og formål, differentieret, engagerende for alle – er ret entydig, fx her fra Norge, et lidt ældre men omfattende studie: i skolekulturer præget af faglig synlighed, oplever flere elever lærerne som emotionelt støttende, og at de har en god relation til læreren i forhold til skolekulturer, hvor det ikke er tilfældet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærere kan desuden ikke stå med etablering af faglig stærk undervisning alene: skolekulturer der bakker op om faglig synlighed er vigtig, og politisk opbakning er vigtig for at understøtte det. I en mindre kvalitativ undersøgelse, jeg selv var med i, interviewede vi 11 dansk- og matematiklærere fra Islev Skole i forbindelse med et udviklingsprojekt om målsætningsarbejde (i bred forstand) (Stovgaard, Svarstad & Kabel, 2014; Kabel & Svarstad, 2015). Her fremhævede dansklærerne blandt andet, at det var udfordrende at begrunde hvad de gjorde i dialog med eleverne, altså have en samtale om formål i de forskellige forløb, fordi faget er så foranderligt – i modsætning til fx biologi, som en lærer udtrykte det, der er langt mere fast etableret hvad angår svar på didaktiske kernespørgsmål. En anden udfordring var kriterier, altså: hvad vil det egentlig sige at have fortolket et digt på en måde der (lad os sige, gennem en kiastisk åbning) har givet Freya i 6.a en ny indsigt? Kan den aflæses i hendes broderi af en central verslinje eller i hendes Minecraft-bygning af en situation i digtet? Eller i udsagn om rimpar i en klassesamtale? Hvornår skal læreren støtte hende og grupper af elever videre, og videre mod hvad? Når særligt spørgsmål om formål og kriterier kan være udfordrende, som det var for lærerne i denne undersøgelse (der vel at mærke allerede arbejdede på det gennem et udviklingsprojekt på skolen), så kan det indtænkes som områder,

der specifikt bør inspireres til i folkeskolens fagplaner. Spørgsmålet om kriterier er – vigtigt – forbundet med muligheder for differentieret helklasseundervisning med relevant feedback til grupper af elever. Ud over udfordringer i relation til formål og kriterier fremhævede lærerne også (manglende) tid som en udfordring, og det peger tilbage til pointen ovenfor: det kræver ressourcer at sikre en stærk skolekultur, og god undervisning kræver løbende fagdidaktisk opkvalificering og inspiration, ikke mindst for fag i forandring og osmotisk udveksling med omgivelserne som de humanistiske sprog- og kulturfag i skolen.

Læreplaner kan fortolkes som udtryk for forestillinger om, hvad der har værdi i et fag. Hvad der har værdi, er kulturelt formet og forhandlet, og kan være indforstået og bestå af blind spots. At udvikle nye læreplaner kan derfor også ses som en mulighed for at være visionær på en inkluderende og inspirerende måde for nye (og gamle) lærere – vel at mærke i forhold til hvad det vil sige at undervise i faget, holistisk set, i stedet for at reducere det til indhold. Uden at det hindrer frihed, tværtimod. I en undersøgelse af formelle læreplaner i dansk, svensk og norsk specifikt for litteraturundervisning i 7.-9. klasse (Gourvenec et al., 2021) fremstod tydelige forskelle i værdisætninger mellem landene: I alle fire lande (DK, FI, NO, SE) bliver litteraturundervisning koblet til (personlig) dannelse, men mens formålet i DK i nuværende Fælles Mål er formuleret som at udvikle forståelser for andre mennesker og måder at forstå verden på i et demokratisk perspektiv, handler det i FI fx også om at udvikle generelle og litteraturspecifikke læsekompetencer. I alle lande er der stor frihed til at vælge hvilken litteratur, men mens spørgsmålet om oprindelse er ekspliciteret i NO og SE som at det er vigtigt at læse litteratur fra forskellige dele af verden, er normen delvist implicit i DK, nemlig nationale og Skandinaviske forfatterskaber. Er det et blind spot? På hvilken måde vil man berøre indhold og stofområder, når det fx handler om valg af tekster i et fag som danskfaget? Bør det være en generel anbefaling, at alle fag bør forholde sig til såvel demokrati og diversitet, også når det handler om indhold og centrale stofområder?

2B. Kritisk literacy og elevers skrivning

At lære elever at læse har været og er et kernefokus i danskfaget, og de seneste to årtier har der derudover været gjort en stor indsats for, at alle faglærere til gengæld var med til at tage ansvar for at lære elever at *læse for at lære* på fagspecifikke måder. Skrivning er fulgt med i slipstrømmen under termen fagspecifik literacy, men skolen har læsevejledere, ikke fx skrivevejledere. Et konkret råd er at sætte fokus på skriveundervisning ikke kun i dansk, men alle fag, på baggrund af forskellige former for ny forskning. For det første, som med læsning er også skrivning et fagspecifikt spørgsmål, efter the basics. Det handler om kundskaber og dannelse gennem skrivning (og andre produktive aktiviteter, hvor skrift indgår i større eller mindre grad). Det, der har størst effekt på elevers udvikling af skrivning, er undervisning i skrivning, det gælder også æstetiske tekster. For det andet har undervisning i skrivning effekt på elevers læsning – ikke kun i grundskolen, men også på ungdomsuddannelser (Graham et al., 2023). I lyset af digital udvikling har skrivning stadig mere afgørende betydning for samfundsdeltagelse og socialt liv (fx Brandt, 2015; Vittrup & Lützen, 2021). Behovet for avancerede skrivekompetencer er kun øget med generativ AI i form af chatbots. Det handler om at kunne vurdere indholdet i alle tekster, også tekster, hvor der hallucineres som i GAI-tekster. Det handler også om at kunne gennemskue perspektiv og stil, og i egen skrivning gå i dialog med de tekster, der konsulteres og genereres digitalt undervejs, så man gør det til éns egen, hvad angår såvel troværdighed som perspektiv og stil. Der kræves med andre ord flere og mere avancerede literacykompetencer end hvad der tidligere var nødvendigt. Allerede

indskolingselevers skrivning er forbundet med uddannelsesmuligheder senere og socialt liv, og det rejser krav om en god skriveundervisning, inklusive arbejdet med æstetiske udtryksformer (jf. Bock, 2024). I Norge har man opereret med fem grundlæggende kompetencer eller kundskabsområder for børn og unge, herunder læsning og skrivning. I DK har vi hidtil haft det lidt vage tværgående tema *It og medier*. I lyset af ovenstående vil jeg klart anbefale, at alle fagplaner forholder sig til, hvordan hvert fag tager hånd om og styrker elevers kritiske literacy og skrivning (relevant for faget), og at skrivning opjusteres i dansk, og gerne med øget fokus på at formulere og få øje på perspektiv og stil (og troværdighed, men kritisk forholdet sig til indhold er allerede i fokus).

3. Opsamling

1. At undervise i fag handler ikke kun om indhold, men også og måske især om didaktiske kernespørgsmål som hvorfor, hvordan og hvem. For at understøtte stærk faglighed lokalt i klasserum, kan folkeskolens fagplaner inspirere til alle didaktiske kernespørgsmål, som fag og undervisning er formet af. Ikke at gøre det, kan risikere at føre til mindre frihed for såvel lærere som elever. Ekspertgruppen kan med fordel inddrage eksisterende forskningsviden fra skolens virke, der udfoldes af lærere og elever gennem undervisning i fag, ligesom trivsel skabes den vej, gennem synlig og dialogisk faglighed, holistisk forstået.

2. Hvad der har værdi i et fag er kulturelt formet og læreplaner har blind spots. Læreplansstudier har blandt andet vist, at i DK forholder man sig i mindre eksplicit grad til diversitet i et fag som danskfaget, når det handler om valg af litteratur. Til refleksion: Bør det være en generel anbefaling, at alle fag bør forholde sig til såvel demokrati og diversitet, også når det handler om indhold og centrale stofområder? Hvor konkret vil man lægge op til at det skal formuleres?

3. Kritisk literacy og elevers skrivning bør være nye tværgående temaer som alle fagplanerne forholder sig til, accentueret af den digitale udvikling og fx GAI, ligesom skrivning i danskfaget specifikt kan nytænkes (fokus på perspektiv og stil).

4. Kilder

De nævnte kilder er alle refereret i disse tre udgivelser:

Gourvenec, A., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(20), 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>

Kabel, K., & Svarstad, L. K. (2015). Lærerperspektiver på faglig målsætning i dansk og engelsk. I *Læringsmål* (s. 57-63). Aarhus Universitetsforlag.

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>

På nær disse:

Bock, A. (2024). Den poetiske fordring. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.

Gabrielsen, I. L., & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbrug i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>

Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. w., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>

Stovgaard, M., Laursen, P. F., Højgaard, T., & Andresen, B. B. (2024). Folkeskolens mål skal være meningsfulde - ikke mindst for lærerne: Folketinget arbejder netop nu på at formulere, hvad målet med undervisningen i folkeskolen skal være. Vi mener, at klare læringsmål er den rette vej – hvis målene vel at mærke giver mening for lærerne. *Dagbladet Information*

Vittrup, B., & Lützen, P. H. (2021). "Jeg skriver faktisk overhovedet ikke" - om skriveudfordrede unge i uddannelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2021(2), 15-29. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/jeg-skriver-faktisk-overhovedet-ikke-om-skriveudfordrede-unge-i-uddannelse/>

Udvikling af læsekompetencer, læselyst og læsekultur for alle elever; et ansvar for danskfaget i samarbejde med den øvrige fagrække og skolen som helhed

Anna Karlskov Skyggebjerg, seniorforsker, ph.d., leder af Nationalt Videncenter for Læsning

1. Indledning

Siden midten af 1990'erne og det historiske læsechok, som fulgte af negative undersøgelsesresultater, har grundskolen været presset i forhold til læsning. Trods mange initiativer og større opmærksomhed er vi dog stadigvæk i dag i en situation, hvor mere end 20% af eleverne forlader skolen uden tilstrækkelige læsekompetencer; på nogle skoler er tallet højere. Senest har det i offentligheden været adresseret, at op mod 50 procent af eleverne i udsatte kommuner ikke kan bestå afgangsprøven i dansk. Samme elevgruppe har også svært ved at bestå andre fag på grund af manglende læse- og literacykompetencer.

Fagplanerne må være en støtte for det fokuserede arbejde og hjælpe til en sikring af, at udviklingen af elevernes læse- og literacykompetencer er en helt grundlæggende opgave i grundskolen, og at alle elever har ret til en undervisning, som videreudvikler deres kompetencer.

Dette papir adresserer vigtigheden af et vedholdende fokus på elevernes læse-, skrive- og sprogudvikling i og på tværs af fag, herunder forebyggelse af læsevanskeligheder og udvikling af en læsekultur.

2. Indhold

En række forsknings- og udviklingsprojekter fra NVL (se f.eks. <https://videnomlaesning.dk/projekter/selv-sikker-laesestart/>) tyder sammen med anden forskning på, at der ikke i tilstrækkelig grad og alle steder finder en systemiseret læseundervisning sted, hverken i indskolingen eller senere i skoleforløbet. Det er i dag en opgave for alle lærere i grundskolen at styrke elevernes faglige literacy (altså læse- og skrivekompetencer i fagene), men det hidrører under danskfaget at lære eleverne at læse og skrive og at styrke deres generelle sproglige bevidsthed.

Hvis der skal rykkes ved elevernes læsekompetencer, således at flere elever opnår bedre læsefærdigheder samt rutine i og lyst til læsning, er det nødvendigt med klare målsætninger

og fokus på området i fagplanen for faget dansk. Det gælder fra indskoling til udskoling og også i overgangen mellem børnehave og skole (0. klasse).

Erfaringer fra gennemførte projekter i Odense, Hedensted og Højt Taastrup kommuner viser, at det forbedrer elevernes kompetencer, hvis dansk lærerne er uddannede og forpligtede på at undervise i læsning, og hvis skolens fagligheder arbejder sammen. Dertil er det en nødvendighed i udviklingen af elevernes evne til læsning i fagene, at den øvrige fagrækkes lærere kender til greb, der kan understøtte og stilladsere læsning af og arbejde med tekster formuleret i fagsprog / faglig literacy. Udviklingen af kompetencer til digital læsning kræver også en særlig opmærksomhed fra alle lærere (<https://videnomlaesning.dk/projekter/digital-laesning-et-nordisk-netvaerk-om-digital-laesning/>).

Når det gælder danskfaget, vil det derfor være nødvendigt og tilrådeligt at have opmærksomhed på at sikre en balanceret læseundervisning (se eksempelvis Bremholm 2020), der indbefatter fokus på både afkodning, tekstforståelse, flydende læsning, læsefordybelse, læselyst (læseglæde) i indskoling, mellemtrin og udskoling. Den enkelte elevs læseudvikling er progressiv gennem hele skolen, og læseundervisningen i bred forstand kræver opmærksomhed og vedligeholdelse for alle elever.

Læseundervisningen kan frugtbart spille sammen med litteraturundervisning, skriveundervisning, mundtlighedsundervisning og andre fagområder, hvilket peger på nødvendigheden af en helhedstænkning i danskfaget og et fokus på danskfagets samspil med andre fag og også med skolens øvrige virke og praksis (skolebiblioteksvirksomhed, læsevejledning mv).

Vi ved, der er en sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence, men at denne er kompliceret (se opsummering i Lund og Skyggebjerg 2021). Mange elever vælger læsningen fra, fordi de ikke føler sig inkluderet i skolen (se Gøtttsche 2019), og et stort antal elever går under lærerens radar eller mødes ikke i de vanskeligheder, de har (se opsummering her: <https://nvol.dk/skriftsprogsvanskeligheder/>)

Der er således et behov for en sikring af indsatsen for elever med vanskeligheder (dysleksi, forståelsesvanskeligheder, sprogforstyrrelsen dld), hvilket kræver forpligtende samarbejder mellem skolens forskellige fagligheder.

Der er derudover massivt behov for at sikre udviklingen af en sammenhængende læse-, litteratur- og øvrig danskundervisning samt læse- og litteraturvejledning for alle elever. En anbefaling til udvalget er at forpligte skolerne på en skolebiblioteksvirksomhed, der sikrer en central placering af en bred og elevcentreret læse- og litteraturvejledning til eleverne, en rådgivning af lærerne i forhold til klasserumlæsning og en didaktik, som kan fremme elevengagement og mulighed for fordybelse i tekster og områder, som interesserer eleven (Hansen 2024, Hauer 2024, Lund 2024).

3. Opsamling

Jeg anbefaler ekspertgruppen at sikre, at der gennem hele skolesystemet sættes fokus på:

1. Læsefærdigheder, herunder afkodning og forståelse, fagspecifik literacy og digital literacy.
2. Forebyggelse af læsevanskeligheder, hvor skolens forskellige fagligheder med både didaktiske og vejledningsmæssige kompetencer arbejder sammen, bør sikres.
3. Udvikling af en læsekultur med fokus på læselyst (og glæde)

4. Kilder

Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>

Daugaard, H. T., & Veber Nielsen, A.-M. (2019). *Tag ordet med dig!* (1. udgave udg.) Gyldendal.

Gøttsche, N. B. (2019). Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen. Aarhus Universitet. https://harvester-2-eu.services.rm.elsevier.com/ws/274a6e38-e6c9-11ea-adc1-0242ac120007/via/ws/files/108471516/Nina_Berg_G_ttsche_net.pdf

Gøttsche, N. B., & Svendsen, H. B. (2014). *Læs litteratur med forståelse. Guide til en inkluderende undervisningsmetode.* Gyldendal. http://www.xn--historieptvrs-xfbr.gyldendal.dk/Home/dansk2/laes_litteratur_med_forstaaelse

Hansen, T. I. (2024). *Læsningens drivkræfter: Mellem læselyst og litteraturinteresse.* Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/20611/laesningens-drivkraefter_pdf.pdf

Hauer, K. (2024). *Læsning og fordybelse.* Aarhus Universitetsforlag

Lund, H., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Børns læselyst: En forskningsoversigt.* Aarhus Universitetsforlag. *Pædagogisk Indblik Bind 13 Nr.* <https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/boerns-laeselyst>

Lund, H. (2024). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever.* DPU, Aarhus Universitet.

<https://videnomlaesning.dk/projekter/selv-sikker-laesestart/>

<https://nvol.dk/centerets-projekter/fra-ordforraad-til-sprogforstaaelse/>

<https://videnomlaesning.dk/projekter/digital-laesning-et-nordisk-netvaerk-om-digital-laesning/>

Børnelitteratur og litteraturredaktik

Ayoe Quist Henkel, læreruddannelsen i Silkeborg og
Forskningscenter for pædagogik og dannelse, VIA
University College

1. Indledning

Børn og unge får i dag oplevelser, viden og erkendelse, når de læser litteratur i bøger, men også fra forskellige andre medier. Det giver os en oplagt (og nødvendig) mulighed for at gentænke vores forståelse af litteratur og begrundelser for at læse og arbejde med litteratur i skolen. Dette bidrag giver derfor bud på, hvordan man i Fagfornyelsen kan gentænke de litteraturredaktiske spørgsmål vedrørende formål, indhold og tilrettelæggelse af litteraturundervisning. Jeg vil i det følgende argumentere for at give formålsovervejelserne fornyet plads, at arbejde ud fra en åben litteraturforståelse samt at integrere æstetiske og skabende tilgange for at skabe en inkluderende læsepraksis med et eksplicit handleperspektiv.

2. Sansende, skabende og verdensvendt litteraturundervisning

Igennem en årrække har kvantitative såvel som kvalitative undersøgelser vist, at litteraturundervisningen er præget af et fokus på anvendelse af analyseskemaer, genrekompetencer og beherskelse af faglige termer allerede fra begyndelsen af mellemtrinnet (Skyggebjerg 2017, Rørbech og Skyggebjerg 2020, Hansen et al. 2020, Norup 2021 og Oksbjerg 2021). Der har ofte været fokus på træning af faglige delelementer og formelle aspekter ved teksten som fx at karakterisere tekstens sprog, miljø, personer og synsvinkel og ikke sjældent har undervisningen taget udgangspunkt i uddrag af litterære tekster. Denne læsepraksis har atomiseret den litterære tekst, og fokuset på målbare resultater har medført en instrumentel litteraturundervisning, der kun i begrænset omfang inddrager elevernes læseoplevelser og egne forståelser, æstetisk-skabende dimensioner eller sociale og kulturelle aspekter af litteraturlæsning. Der har således været meget fokus på, hvad litteratur *er*, fremfor hvad litteratur *gør* ved os som mennesker i verden.

Denne optagethed af detaljerede og avancerede mål for litteraturundervisningen, som også afspejles i de nuværende Fælles Mål, fx at eleven efter 6. klasse: "har viden om scenarier og tidsforståelser" og efter 9. klasse fx skal have viden om "analysemetoder og forståelsesstrategier" og "om vurderingskriterier vedrørende form", har fortrængt de overordnede formål med at læse litteratur, som såvel folkeskolens som danskfagets formål giver adskillige bud på, og som de kommende fagplaner gennemgående bør afspejle. I folkeskolens formål står bl.a., at skolen skal "skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (§ 1, stk. 2), og i danskfagets formål betones bl.a. elevernes oplevelse, forståelse, fordybelse, udtryks- og læseglæde samt at faget skal fremme "elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse". Med andre ord

peger de to formål på, at litteraturlæsning skal være meningsfuldt, udvide børns forestillingsverden og sættes i relation til ens eget liv, til andre mennesker, til samfundet og til verden. Sådanne overordnede overvejelser over, *hvorfor* børn i skolen overhovedet læser litteratur – dvs. det litteraturdidaktiske begrundelsesniveau – er ellers blevet diskuteret af lærere, filosoffer og skoleforskere igennem tiderne. Én af dem, der i en dansk kontekst har betonet vigtigheden af, at formålet med at holde skole ikke mistes af syne, er K. E. Løgstrup. Han fremhæver digtning som afgørende for skolens formål formuleret som tilværelsesoplysning (Løgstrup 2005). Tilværelsesoplysning er langt mere end formelle færdigheder og kompetencer, men "oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, universet vi er indfældet i med vore sanser" (ibid. s. 2-3). Løgstrup pointerer desuden, at æstetiske oplevelser og erkendelser, som litteratur og anden kunst kan give, fjerner "trivialitetens filter", sådan at vi bliver "langsynede". I det daglige liv lever vi efter "vaner og planer", hvilket medfører "kortsynethed", men i mødet med digtningen og anden kunst forekommer "æstetisk suspension", som åbner vores horisont: Vi bliver tilbudt en fiktiv verden, hvormed vi kan "se langt". På den måde får vi indsigt i tilværelsens grundvilkår, interdependensen, der er Løgstrups begreb for menneskers konstitutive afhængighed af hinanden (Løgstrup 2018: 56 ff.), altså det forhold, at vi altid er indlejrede i hinanden og har ansvar for hinanden. Det presserende litteraturdidaktiske spørgsmål i forlængelse heraf er, hvordan denne mere eksistentielle og verdensvendte dimension ved det at læse litteratur kan komme i spil i den konkrete danskundervisning? Dette spørgsmål har jeg været optaget af i en årrække. Sammen med fem lærere har jeg udviklet og afprøvet en række principper, faser og litteraturdidaktiske greb for det, vi betegner som en "sansende, skabende og verdensvendt litteraturdidaktik" (Henkel et al. 2020 og 2023) i lærerens klasser, som spænder fra 1. og til 9. klasse, samt gennemført to kvalitative studier i en 6. og 8. klasse. I det følgende uddyber jeg disse tre begreber.

Ved at tillægge den *sansende* dimension i læsningen og i litteraturundervisningen mere vægt kan der ske en vægtforskydning, sådan at læsning *også* indbefatter det at lytte til, mærke, se og fornemme den litterære tekst som et æstetisk artefakt, der henvender sig såvel kognitivt som kropsligt til sin læser. Det drejer sig med andre ord om at 'læse med sanserne forrest', dvs. med vægt på den æstetiske udveksling mellem eleven og teksten. Det kan eksempelvis være, hvordan teksten gennem lyd og rytme i ord og syntaks ved højtlesning af læreren eller af eleverne vækkes til live og lagres i bevidstheden, eller hvordan emotionelle aspekter og identifikation eller det modsatte opstår hos eleven i mødet med tekstens verden, som vedkommende får mulighed for at relatere sig til ud fra sine egne erfaringer med mennesker og med verden. Den sansende dimension af litteraturlæsning er tæt knyttet til begrebet *stemthed*, der både kan betegne det, der bliver artikuleret og udtrykt i en kunstnerisk tekst, læserens åbne og ubetingede møde med livets fænomener (Løgstrup 2018) og være det, der skaber oplevelsen af nærvær og tilstedeværelse mellem tekst og læser og medfører, at læseren bliver knyttet til eller føler sig forbundet med litteratur (Felski 2020). Forståelsen af stemthed er afgørende i en litteraturdidaktisk sammenhæng og vigtigt at indtænke i lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, da stemtheden forstået som elevens åbne og ubetingede møde med teksten ikke altid opstår af sig selv. For at fordre og udfordre denne følelsesmæssige åbne tilgang hos eleverne kan det være hensigtsmæssigt at tilrettelægge æstetiske oplevelser og læreprocesser i mødet mellem tekst og læser, så eleverne åbner sig eller bliver stemte for de særlige æstetiske indtryk, den tekst, de står overfor at skulle læse, har. Hermed kommer elevernes grebthed af teksten *for* deres begrebsliggørelse. Man kan arbejde med stemthed og dermed elevernes sansning af teksten på mange måder. Det kan

ske igennem oplæsning, at skabe eller finde et fysisk rum for læsning, der ræsonnerer med tekstens univers (fx igennem musik, eller ved at læse i skoven, skolegården, ved havnen osv.). Det kan også ske ved, at eleverne får nogle artefakter med betydning for teksten og dens handling mellem hænderne (fx en flaskepost, en høj hat, en slidt bamse, en balkjole), eller at de træder ind i tekstens univers på anden vis med sanserne forrest. Stemthed kan altså befordres ved, at eleverne mærker teksten, nænsomt bevæger sig ind i dens rum og udtrykker sig om dens stemning, tone og atmosfære. At der er fokus på, hvor teksten rører, inspirerer, ryster, trøster eller provokerer dem. Det kan de herefter udtrykke sig om i det mundtlige sprog, men det kan også være i andre sprog som billedsprog, skulptur, musik, kropssprog osv.

Den sansende dimension af litteraturundervisning er dermed tæt knyttet til den *skabende* dimension. Når eleverne har 'litteratur mellem fingrene' og dermed læser og laver skabende arbejde med teksterne ved brug af såvel analoge som digitale redskaber, bruger de både hovedet og kroppen i deres læsning. I denne æstetiske udveksling kan der også skabes en bedre balance mellem den receptive og den produktive side af danskfaget i litteraturlæsningen. Ved både at læse, mærke, høre og se den litterære tekst, men også udtrykke sin forståelse af den ved hjælp af skriftbårne, visuelle, auditive og taktile udtryk opstår der flere veje ind i og ud af teksten og dermed flere deltagelsesmuligheder for mangfoldige elevgrupper. Dermed kommer den enkelte elev tættere på teksten, og teksten kommer tættere på eleven. Helt konkret kan det fx være ved, at eleverne genskaber dele af den litterære tekst i billedlige udtryk, skaber lydcollager til oplæsning af teksten, fiktive sms-dialoger mellem de litterære karakterer eller udtrykker sig om fx den narrative opbygning eller tekstens scener i form af visuelle fortolkninger. Det kan også være ved, at de udvælger et centralt citat fra teksten, som de skriver på en vigtig genstand eller et symbol fra teksten, som de genskaber i pap, og på bagsiden skriver deres begrundelse, hvorefter de fremlægger deres figurer, valg og begrundelser i klassen. Denne skabende dimension af litteraturlæsning fokuserer på, hvordan litterære tekster bærer og skaber betydning, der ikke altid kan verbaliseres og dermed bedre kan udtrykkes gennem kropslig læring og konkret skaben. Ved at undersøge relationerne mellem skrift, billede og eventuelt lyd i litterære tekster og selv være skabende i skrift, billede og lyd kan eleverne samtidig blive klogere på sig selv og de udtryksformer, der omgiver dem. Dette har også konsekvenser for litteraturvalget i undervisningen, dvs. det litteraturdidaktiske spørgsmål om *hvad*, der læses. Særligt børnelitteratur har med billedbøger og grafiske romaner haft en særlig tæt forbindelse mellem skrift og billede, og i de senere år har lydbøger vundet indpas. Det er derfor flere veje og formater til gode læseoplevelser, og det har et inkluderende potentiale i sig selv, da elever har forskellige præferencer for såvel indhold som formater. Samtidig sætter de pris på papirbøger (Henkel, Mygind og Svendsen 2021). Derfor er det vigtigt at sikre, at de har adgang til bøger i bogform via CFU, og at disse landsdækkende bogsamlinger løbende opdateres. Desværre viser de årlige udlånsstatistikker fra CFU en vis træghed i forhold til at inkludere nye og varierede udgivelser. Eleverne har ret til nye bøger med mangfoldige tematikker og udtryksformer og også til af og til at have indflydelse på litteraturvalget, samtidig med at dansklæreren præsenterer dem for det, de ikke vidste fandtes. At arbejde med en åben litteraturforståelse og lade eleverne være medbestemmende i forhold til litteraturvalg, læsemåder og -metoder vil kunne skabe en mere inkluderende læsepraksis.

Løgstrups tidligere omtalte pointer synes på sin vis at forudgribe den *verdensvendte* dimension, der aktuelt kan iagttages i såvel (kunst)pædagogikken hos blandt andre Gert Biesta som i litteraturen i sig selv og i litteraturpædagogikken. Som pointeret af Løgstrup - og med ham andre dannelsesteoretikere - kan mødet med litteratur åbne vores blik og medføre

“horisontudvidelse, den åbenbarelse af hvad livet og verden rummer” (Løgstrup 2018: 64). Den i dannelsesbegrebet indlejrede forestilling om at vende subjektet mod verden og dermed verdensvendthed har i de senere år fået en ny dybde i kraft af forandringer i samfundet. Disse forandringer afspejles i litteraturens vending mod køn, krop, krig, kultur, klima og klasse og kan potentielt tænkes ind i litteraturredidaktikken i langt højere grad ved at gøre den mere verdensvendt: Litteratur skal ikke læses i lukkede klasserum, hvor den holdes under lup og dissekeres, men tages ud af sit ekkokammer og ud i verden. Når lærere arbejder med elevernes forståelse og analyse af teksterne skal det have meningsfulde formål, ligesom disse aspekter af læsningen skal vægtes på linje med tolkning og perspektivering. Netop (lives)tolkning, perspektivering og kontekstualisering har begrænset plads i det nuværende danskfag, hvilket de tidligere nævnte empiriske undersøgelser viser. Ved at gøre litteraturlæsningen mere vendt mod verden og undersøge den i forskellige sammenhænge kan den også dreje sig om: Hvad siger teksten mig om verden, om samfundet og om mig selv? Hvad kan denne litteratur bruges til i mit eget og andres liv? Her er der fokus på, hvordan elevernes læsning kan bidrage til handlekraft og -mod. Får de fx lyst til at gøre noget aktivt på baggrund af litteraturen? Enten i forhold til sig selv eller deres omverden. Med andre ord drejer det sig om ikke kun at arbejde med, hvad litteratur *er*, men også hvad litteratur *gør*!

3. Opsamling

Ved gennem stemthed, æstetisk udveksling, at eleverne læser og skaber med forskellige udtryksformer og nænsomt nærlæser litteratur på sansende, skabende og verdensvendte måder, er det muligt at skabe en inkluderende læsepraksis. Ved at integrere skabende og æstetiske tilgange får eleverne flere konkrete veje ind i og ud af litteraturen, som vil kunne engagere blandede elevgrupper. Samtidig vil det kunne sikre elevernes ret til indflydelse og medbestemmelse på arbejdsformer og -metoder. Tilsvarende vil en åben litteraturforståelse og opmærksomhed på at variere litteraturvalg potentielt kunne invitere alle eleverne i klassen ind i læsefælleskabet. Desuden vil integrationen af et eksplicit handleperspektiv, hvor eleverne læser litteratur *også* for at kunne tage stilling og handle i deres eget og i andres liv kunne bidrage med meningsfuldhed. For at ændre litteraturundervisningen i denne retning, er det vigtigt, at den løbende evaluering og de afsluttende prøver reflekterer dette, hvilket de aktuelle forsøg med case- og portfolioprøver er et væsentligt skridt i retningen af. Dette bidrag til Fagfornyelsen skal dog ikke forstås som fremstilling af en universaltilgang til litteraturundervisningen, for teksten, konteksten og eleven kommer *før* tilgangen. Og dansk læreren kommer *før* tilgangen: For det er igennem lærerens egen tekstlæsning og nuancerede fagdidaktiske overvejelser, at et frugtbart møde mellem eleven og litteraturen i den konkrete undervisningssituation kan opstå. Derfor er det afgørende, at læreren har tid, rum og frihed til at rammesætte læsningen og dermed fokusere på, hvad den enkelte tekst er, kan, vil og potentielt kan gøre i forhold til sine elever lige her og lige nu.

4. Kilder

Dette skriftlige bidrag bygger på min aktuelle forskning og min bog *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere* (Samfundslitteratur, 2023). I denne fagfællebedømte bog fremgår bidragets samlede referencer til såvel det teoretisk grundlag som empirisk forskning, da jeg ikke har plads til at indsætte de samlede referencer her.

Uforløste potentialer i emnet uddannelse og job fra 1.-9. klasse

Rie Thomsen, professor MSO, Aarhus Universitet og
Randi Skovhus, lektor, ph.d., VIA

1. Indledning

Uddannelse og Job er et obligatorisk emne på alle klassetrin. Undervisningen i Uddannelse og job skal danne grundlag for den uddannelsesvejledning, som eleverne, jf. Bekendtgørelse af lov om kommunal indsats for unge under 25 år og Vejledningsbekendtgørelsen, modtager i udkolingen. Undervisningen i uddannelse og job taler derfor sammen med lovgivning, som rækker ud over folkeskoleloven og fagplanen for emnet. Men Uddannelse og job er først og fremmest en vigtig mulighed for at lave inddragende, motiverende og undersøgende undervisning om alle de spændende muligheder for uddannelse, arbejde og læring som et menneskeliv byder på.

Uddannelse og job er også et valgfag (2,5 ECTS) i grundfagligheden på læreruddannelsen.

Forskning, vidensnotater og undersøgelser i relation til uddannelsesvejledning og karrierelæring samt unges valg og overgange viser, at når skoleelever får mulighed for at lære om uddannelser og job på en undersøgende og systematisk måde fx gennem undervisning i fag som Uddannelse og job (på engelsk *career education*), så bidrager det til: motivation og oplevelse af mening med skolen, tiltro til sig selv og fremtiden, viden og kompetence til at udforske uddannelse og arbejde, bedre faglige præstationer og mere succesfulde overgange til og fastholdelse i uddannelse efter grundskolen. Særligt for elever i udkolingen gør det sig i tillæg gældende, at eleverne peger på en virkning i forhold til håb, motivation og skoletræthed, og at de oplever, at der er forskel på fordomme om EUD og egen oplevelse af at være på EUD, samt at de kan indgå i dialoger, som udfordrer fordomme om ungdomsuddannelserne.

2. Indhold

Rammesætning og formål med Uddannelse og job

Det anbefales, at Uddannelse og job rammesættes tydeligere i forhold til Folkeskolens formålsparagraf. Siden sidste fagfornyelse har en række forsknings- og udviklingsprojekter peget på vigtigheden af, at undervisningen har fokus på elevernes læring om uddannelse, job og arbejdsliv fremfor på deres valg af uddannelse. Skiftet fra at rammesætte U&J med fokus på uddannelsesvalg til læring om uddannelse, job, arbejdsliv og eleven selv i relation til det, betyder, at undervisningen får til formål at udvikle elevernes nysgerrighed og skabe en undersøgende tilgang til de muligheder, der findes, fremfor en vurderende tilgang, hvor aktiviteterne skal bidrage til, at eleverne afgør om en uddannelse er 'noget for dem' eller ikke. Det første perspektiv er åbnende, det andet er lukkende. En ny fagplan bør forholde sig til, hvordan undervisningen kan undersøge stereotyper og normer ift. uddannelser og arbejde i

relation til fx køn, seksualitet, etnicitet, funktionsnedsættelser, land/by fortællinger mv., så undervisningen bidrager til at udvide elevernes mulighedshorisont lokalt såvel som internationalt.

Det er vigtigt, at evalueringspraksis i Uddannelse og job har fokus på at understøtte elevernes refleksion og skabe rum for samtale mellem eleverne og for lærernes eksplicite anerkendelse af elevernes oplevelser, erfaringer og erkendelsesproces. Her adskiller uddannelse og job sig fra andre fag idet, det er elevernes alsidige personlige udvikling, der er i centrum og ikke foruddefinerede læringsmål relateret til fag.

Ressourcer og samarbejde

Det anbefales, at det faglige ansvar for undervisningen i uddannelse og job forankres tydeligt på skolen og prioriteres i fagrækken. Det nationale program for udskoling og valg af ungdomsuddannelse gav i 2022 en række anbefalinger til et styrket fundament for valg af ungdomsuddannelse fx, at undervisningen i Uddannelse og job skal bidrage til at sikre en tidlig, bred og ligeværdig introduktion af uddannelsesmuligheder og arbejdsmarked samt, at omverdenen skal være en integreret del af undervisningen. Dette sker for nuværende i for ringe grad og for tilfældigt, hvilket bidrager til ulighed for eleverne på tværs af skoler og især i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse eller arbejde. Anbefalingerne fra det nationale program peger på, at U&J skal styrkes gennem hele elevernes skoleforløb. For eksempel ved at emnet integreres i alle fag, at der fastlægges et timetal for emnet, og/eller ved at det koordinerende ansvar for undervisningen forankres hos kommunen, og at særlige ressourcpersoner understøtter lærerens undervisning i emnet, samt at skoler skal samarbejde med ungdomsuddannelser og lokalsamfundet om, at elever gennem hele deres skoleforløb får erfaringer med uddannelser og job og de valg, livet rummer. Endvidere peges der i anbefalingerne og i undersøgelser på vigtigheden af ledelsesprioritering fx, at Uddannelse og job skal indgå som fast punkt i skoleudviklingssamtaler, prioriteres som kompetenceudvikling hos lærerne, samt at der sikres tid til, at lærere og uddannelsesvejledere kan samarbejde om at udvikle undervisningen, som beskrevet i Lovgivning om den kommunale ungeindsats.

Folkeskolens formål og kvalitet i U&J

Det anbefales, at formålet med U&J i den nye fagplan formuleres i tæt sammenhæng med Folkeskolens formål, med fokus på at skolen skal forberede eleverne til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere. At få lyst til videre uddannelse kalder på indsigt i, hvilke uddannelser og erhverv der findes i samfundet, samt en tiltro til, at der vil være en uddannelse eller et arbejde, som er spændende og relevant for den enkelte elev. Det er denne indsigt og tillid til egne muligheder, der går igen i stk. 2 i Folkeskolens formålsparagraf om at udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi, og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Som en del af at understøtte elevernes handleevne og fantasi er Uddannelse og job særligt velegnet til at inddrage eleverne i udviklingen af undervisningen og til at understøtte en praksisfaglig tilgang. Denne pointe understøttes af det igangværende forsknings- og udviklingsprojekt Samarbejde om udvikling og ledelse af læringsorienteret uddannelsesvejledning (SamVej), hvor erfaringer med elevinddragelse er rigtig gode.

Formålet med Uddannelse og job i en ny fagplan kunne være at understøtte elevers karrierelæring, nysgerrighed, indsigt i og respekt for mangfoldigheden af uddannelser og jobs. Uddannelse og job bidrager til, at eleven får en uddannelses- og jobrelateret forståelse for egne ønsker og muligheder. Undervisningen i Uddannelse og job danner dermed

grundlag for den uddannelsesvejledning, som tilbydes i udkolingen og understøtter en reflekteret uddannelsesvalgsproces.

Med afsæt i national og international forskning er der udviklet 9 kendetegn for kvalitet i karrierelæring og uddannelsesvejledning i skolen. Disse fremgår her:

- 1) En synlig og sammenhængende årsplan for karrierelæringsaktiviteter og uddannelsesvejledning
- 2) Karrierelæring finder sted på alle klassetrin
- 3) Karrierelæring og uddannelsesvejledning skaber nysgerrighed og udvider elevernes horisont
- 4) Skolen inviterer forskellige arbejdspladser og medarbejdere/selvstændige ind i skolen
- 5) Elever oplever arbejdspladser og gør sig erfaringer med arbejde
- 6) Elever opdager, oplever og drøfter uddannelser
- 7) Elever får information og viden om uddannelser og arbejdsmarked
- 8) Elever har adgang til professionel uddannelses- og erhvervsvejledning
- 9) Aktiviteterne tager højde for diversitet og personlige behov for vejledning hos elevgruppen

Ovenstående 9 kendetegn for kvalitet i karrierelæring og uddannelsesvejledning kan fungere som pædagogisk/lærerfagligt redskab og grundlag for didaktiske og ledelsesmæssige dialoger om den konkrete udmøntning af Uddannelse og job gennem hele skoleforløbet og samspillet med uddannelsesvejledningsaktiviteter i udkolingen, således at Uddannelse og job opnår dets potentiale hos eleverne i folkeskolen.

Opsamling

Tre pointer som er væsentlige i fagfornyelsen af Uddannelse og job

- 1) Uddannelse og Job skal rammesættes tydeligere i forhold til Folkeskolens formålsparagraf. Uddannelse og job bør have mindre fokus på elevernes uddannelsesvalg og mere fokus på elevernes læring om, nysgerrighed på og undersøgelse af uddannelse, job og arbejdsliv og sig selv i relation til dette.
- 2) Det faglige ansvar for undervisningen i Uddannelse og job skal forankres tydeligt på skolen og prioriteres i fagrækken. Uddannelse og job skal prioriteres i skolens hverdag og fag evt. med timetal, så elever stilles mere lige på tværs af skoler og kommuner ved overgang til uddannelse og arbejde efter grundskolen.
- 3) Den nye fagplan skal understøtte Uddannelse og jobs særlige potentiale for at inddrage i eleverne i udvikling og gennemførelse af undervisningen, for at bidrage til varierende og motiverende undervisning og for at åbne skolen mod omverdenen ved at samarbejde med aktører uden for skolen.

Kendetegn for kvalitet i karrierelæring og uddannelsesvejledning i skolen	
1.En synlig og sammenhængende årsplan for karrierelæringsaktiviteter og uddannelsesvejledning.	Alle skoler har en sammenhængende årsplan for karrierelærings- og vejledningsaktiviteter. Planen er kendt af lærere, uddannelsesvejledere, elever, forældre og samarbejdspartnere. Planen er afstemt med kommunens sammenhængende plan for vejledning.
2.Karrierelæring finder sted på alle klassetrin	På alle klassetrin møder eleverne aktiviteter, der giver dem mulighed for at lære om uddannelse, arbejde, arbejdsliv og sig selv i relation til det. Aktiviteter kan integreres i skolens fag eller finde sted i særligt tilrettelagt undervisning. Emnet Uddannelse og job kan danne ramme om aktiviteterne.
3.Karrierelæring og uddannelsesvejledning skaber nysgerrighed og udvider elevernes horisont	Rammesætningen af aktiviteterne er tydelig med fokus på muligheden for at lære om forskellige typer af erhverv som findes i samfundet. Dermed er der også fokus på aktiviteterne almen dannende potentiale.
4.Skolen inviterer forskellige arbejdspladser og medarbejdere/selvstændige ind i skolen	Skolen åbner sig mod omverdenen ved at have opmærksomhed på, hvornår det er relevant at invitere arbejdspladser og medarbejdere/selvstændige ind i skolen.
5.Elever oplever arbejdspladser og gør sig erfaringer med arbejde	Eleverne besøger forskellige arbejdspladser. Skolen er tydelig om elevernes ret til at komme i erhvervspraktik, hvordan dette er tilrettelagt på skolen og understøtter at alle elever kommer i praktik
6.Elever opdager, oplever og drøfter uddannelser	Eleverne forberedes til at deltage i introduktionskurser og brobygning samt andre aktiviteter, hvor de kan opleve ungdoms- og videregående uddannelser. Lærerne faciliterer, at eleverne deler deres oplevelser og indsigter med hinanden.
7.Elever får information og viden om uddannelser og arbejdsmarked	Elever og forældre introduceres bredt og ligeværdigt til forskellige typer af uddannelse. Elever og forældre skal vide, hvor de kan finde uvildig information om uddannelser og arbejdsmarked fx ug.dk og uddannelseszoom.dk

8.Elever har adgang til professionel uddannelses- og erhvervsvejledning	Elever og forældre skal vide, hvor de kan få professionel, uvildig og institutionsuafhængig uddannelses- og erhvervsvejledning i kommunen, hos eVejledning og Studievalg Danmark
9.Tager højde for diversitet og personlige behov for vejledning hos elevgruppen	Skolens årsplan for karrierelærings- og vejledningsaktiviteter tager højde for diversitet og den enkelte elevs behov for vejledning.

4. Kilder

Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Et styrket fundament for valg af ungdomsuddannelse: Anbefalinger for det nationale program for udskoling og valg af ungdomsuddannelse*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Vidensnotat for Uddannelsesbilleder – skoleelevers læring om uddannelse og arbejde*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Unge oplevelse af uddannelsesvalg og vejledning i 9. klasse. Unge vej mod ungdomsuddannelse*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse. Unge veje mod ungdomsuddannelse*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse. Unge veje mod ungdomsuddannelse*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Samarbejde om unges overgang til ungdomsuddannelse. Lærere og vejlederes fælles arbejde med vejledning i udskoling*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2023). *Praksisfaglig undervisning*.

Eriksen, J., Thomsen, R., & Reimer, D. (2021). *Udsyn i Udskoling – Kvantitativ evaluering af læringsorienteret uddannelsesvejledning*. Aarhus Universitet.

Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskoling*. KL og Danmarks Lærerforening.

Poulsen, B.K. (2023). *Karrierelæring, vejledning og profession. Et studie af udviklingen af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledningen i udskoling med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet 'Udsyn i udskoling'* [ph.d.-afhandling; Aarhus Universitet].

SamVej (2024). *Samarbejde om udvikling og ledelse af læringsorienteret uddannelsesvejledning*. Aarhus Universitet og VIA. Fremfærd Børn. Vpt.dk/samvej

Skovhus, R. B. (2018). *Vejledning—Valg og læring*. Trykværket.

Skovhus, R. B., & Mølgaard, L. B. (2022). Arbejdsrapport til vidensnotat for Uddannelsesbilleder – skoleelevers læring om uddannelse og arbejde. VIA University College.

Skovhus, R. B., & Thomsen, R. (2023). Normkritik og elevers oplevelser af brobygning og uddannelser. *Unge Pædagoger*, 83(2), 23–30.

Politisk og demokratisk dannelse med udgangspunkt i samfundsfag

Anders Stig Christensen, ph.d. Lektor, UCL
læreruddannelsen

Indledning

Jeg er blevet bedt om at tage afsæt i viden om samfunds- og kulturfagenes betydning for eleveres politiske og demokratiske dannelse, samt det overordnede spørgsmål om hvilke pointer det er væsentligt at medtænke, for at fagplaner kan fungere bedst muligt i praksis. 1) politisk og demokratiske dannelse forstået ud fra samfundsfag og fagets læreplan 2) fra kompetencer til kernestof og 3) andre perspektiver på indhold. I opsamlingen gives 3 anbefalinger til det videre arbejde.

Politisk og demokratisk dannelse i samfundsfag, med udgangspunkt i læreplanerne

Udgangspunktet for de gældende læreplaner, Fælles Mål, er dels folkeskoleloven og dens formål og dels det skoleforlig, der havde tre mål hvoraf et var at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund (Undervisningsministeriet, 2013) Der var således et politisk formuleret ønske om, at skolen skal bidrage til social retfærdighed.

Et af de tiltag, der skulle bidrage til dette mål var den såkaldte læringsmålstyrede undervisning og beskrivelsen af kompetencer. Tankegangen bag læringsmål var, at tydelige forventninger skulle være til gavn for alle, men særligt for de mere usikre elever (Rasmussen, 2015). Denne forståelse blev hurtigt genstand for kritik (Skovmand, 2019), men det modsiger ikke at vi stadig mangler viden og erfaringer om hvilken betydning formulering af mål og valg af indhold kan have for uddannelsesmæssig social retfærdighed.

Politisk og demokratisk dannelse

At bidrage til den demokratiske dannelse er en opgave for hele skolen, som formuleret i folkeskolelovens formålsparagraf: at forberede eleverne til "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre".

Min brug af begrebet politisk dannelse bygger det især på den tyske tradition, der er uhyre mangfoldig både i teoretisk og empirisk arbejde (Sander & Pohl, 2022 og Detjen, 2013). Politisk dannelse forstås her som politisk og samfundsmæssig dannelse, da det handler om at kunne deltage i et samfund. Det skal også understreges at politisk deltagelse ikke skal forstås snævert som deltagelse i det formelle demokrati, men som deltagelse på alle områder hvor mennesker er sammen. Politisk dannelse er tæt knyttet til begrebet om (politisk) myndighed. Hvis demokratiet forstås som folkestyre, kræver det at borgerne er i stand til at deltage, og det bygger på idealet om den myndige borger, der kan tage fornuftige valg. Denne ide om myndighed forbindes ofte med Immanuel Kants formulering af oplysningens ideal, at man skal vove at bruge sin forstand.

En model for politisk dannelse blev formuleret i 2004 af GPJE, som er et videnskabeligt selskab for politisk dannelse (Detjen et al., 2004). Her formuleres kompetenceområderne for den politiske dannelse med tre hovedområder: politiske dømmekraft, politisk handlekraft og metodiske færdigheder. Det hele er indeholdt i en ramme af fagviden eller "begrebslig fortolkningsviden". Den politiske dømmekraft indebærer at kunne orientere sig i politiske spørgsmål, vurdere disse ud fra både faktuelle og værdimæssige perspektiver og tage stilling. Den politiske handlekraft (Handlungsfähigkeit) indebærer at kunne formulere egne holdninger, overbevisninger og interesser over for andre, og de metodiske færdigheder indebærer at kunne informere sig om aktuelle problemer i politik og samfund, og kunne organisere egen videre læring omkring politik (Detjen et al., 2004 og Pohl, 2020). Modellen har inspireret flere læreplaner, en af de seneste i Brandenburg 2022 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2022).

Denne model er naturligvis omdiskuteret men den afspejler at der er en bred enighed i den tyske tradition for politisk dannelse om at have den politiske myndighed, dømmekraft og handleevne som mål og at de metodiske og faglige færdigheder som indgår i fagligheden forstås som underordnede til dette mål.

Politisk dannelse i fælles mål

I fælles mål for samfundsfag er fagets formål at eleverne skal "opnå viden og færdigheder så de kan tage reflekteret stilling til samfundet og dets udvikling" og "opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund." Kompetencemålene er, i overensstemmelse med målet om politisk dømmekraft, formuleret, så de tager udgangspunkt i elevernes stillingtagen, og muligheder for handling, eller at komme med forslag til handling.

På det normative plan er det genkommende tema i diskussioner af politisk og demokratisk dannelse, hvordan forholdet bør være mellem tilpasning til det politiske system og kritik af samme. Skal skolen opdrage til tilslutning til det eksisterende demokrati, eller til kritik og forandring? I fælles mål fra 2009 var det formuleret at eleverne skulle kende "og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier" (Undervisningsministeriet, 2009 s. 3). I 2014 blev formuleringen mere åben, at "eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 7).

Kompetencer og deres sammenhæng med politisk dannelse

Kompetencebegrebet optræder i samfundsfags læreplaner første gang i 1995, som handlekompetence (Undervisningsministeriet, 1995 s. 10). Dette er formodentlig inspireret af brugen af begrebet handlekompetence hos Karsten Schnack og andre (Schnack, 1993) I fælles mål fra 2014 anvendes begrebet handlekompetence ikke, men det beskrives at det at være kompetent indenfor et område betyder "at man kan vurdere og handle på baggrund af viden, forståelse og analyse af en problemstilling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019 s. 36).

Når man læser på tværs af faghæfterne er brugen af kompetencebegrebet meget forskelligartet. Der er således ikke nogen fælles forståelse på tværs af fagene af hvad der forstås ved kompetencer. Det kan på den ene side være hensigtsmæssigt i forhold til at afspejle de enkelte fags erkendelses- og arbejdsmåder (jf. folkeskoleloven § 5). På den anden side kan det skabe forvirring for både lærere og elever, når fagenes overordnede kategorier er formuleret i så forskelligartede termer.

Opsamling på den politiske dannelse og samfundsfagets bidrag:

Politisk dannelse forstås som politisk dømmekraft og handleevne. Det kræver at eleverne har

mulighed for at udvikle faglig viden og forståelse af samfundet og deres egne muligheder for at deltage, som kan styrke deres muligheder for at tage stilling og handle.

Fra kompetencer til kernestof?

I de politiske pejlemærker for fagfornyelsen er det beskrevet at fagplanerne skal beskrive fagets kernestof. I folkeskolesammenhæng er det et nyt begreb, selvom der i læreplanerne for gymnasiet beskrives kernestof. I en tidligere analyse af fagopfattelser i læreplanerne i samfundsfag for folkeskolen har jeg identificeret fire fagtyper, hvilket måske kan være med til at vise en retning for hvad kernestoffet kan være (Christensen, 2021 s. 15). De fire typer er forskellige bl.a. i om de tager udgangspunkt i eleven (type 1 og 2) eller i faget (type 3 og 4). De fire samfundsfagstyper er 1) samfundsfag som samtale 2) samfundsfag som metoder 3) samfundsfag som aktuelle sager/problemer og 4) samfundsfag som faglig disciplin (politik, økonomi, sociologi). Historisk har faget vekslet mellem forskellig vægtlægning af disse, og et ideal vil være, at de alle er til stede i en passende balance. Inspireret af Wolfgang Klafkis begreber er type 1 og 2 beskrevet som formal dannelse og type 3 og 4 som material dannelse, og fusionen af de fire som kategorial samfundsfaglig dannelse.

Umiddelbart kunne fokus på kernestof tolkes som om der ønskes mere fokus på den materiale side (aktuelle problemer og faglig disciplinorientering), men det beror naturligvis på hvad der forstås ved kernestof.

I gymnasiefaget er kernestoffet beskrevet som indholdsområder med overskrifter fra fagdisciplinerne: Sociologi, politik, økonomi og metode (Undervisningsministeriet, 2020). Dette kan forstås som om kernestoffet er de faglige discipliner, svarende til samfundsfag type 4. Det er beskrevet under punktet 'supplerende stof' at begreber fra kernestoffet anvendes i undersøgelse af eksempler fra aktual debat (som udgør det supplerende stof).

Andre perspektiver på indhold

Ideen om at der skal formuleres kernestof og kritikken af de mange målformuleringer i Fælles Mål giver anledning til ny- eller gentænkning af hvad der bør forstås ved det centrale indhold i undervisningen i skolen. Her vil jeg blot nævne tre perspektiver: Nøgleproblemorientering (jf Klafki), *powerful knowledge* (M. Young) og *capabilities* (M. Nussbaum). Problemorienteringen som Klafki formulerede tog udgangspunkt i at eleverne i skolen burde beskæftige sig med væsentlige samtidsproblemer. Med bæredygtighed og FNs verdensmål har denne tilgang fået ny tilslutning og det må overvejes på hvilken måde samtidsproblemer behandles i undervisningen. I Fælles Mål er tilgangen at det ikke skal afgøres i læreplanen hvilke problemer der bearbejdes, men at eleverne skal tage stilling til samfundsmæssige problemer.

Begrebet *powerful knowledge* er lanceret af Michael Young, som en reaktion på curriculumdiskurser, der enten ønsker generiske færdigheder eller en reproduktion af den viden som er relateret til de magtfulde klasser i samfundet (*knowledge of the powerful*). Young er optaget af skolens rolle for social uddannelsesmæssig retfærdighed og argumenterer derfor for at det er essentielt at sikre lige muligheder for adgang til den viden, der er magtfuld i samfundet. Ideen er blevet omfattende diskuteret i forhold til læreplaner bl.a. Indenfor geografifaget og samfundsfag (Muller & Young, 2019)(Young & Lambert, 2014 og Aashamar & Klette, 2023).

Martha Nussbaum har i samarbejde med Amartya Sen udviklet ideen om *capabilities* som et mål for menneskelig udvikling og har i den forbindelse også formuleret det som et mål for uddannelse, at alle får adgang til at udvikle deres *capabilities*, meget kort sagt, deres evner til at leve et frit liv i et frit samfund. *Capability*stankegangen minder om

ideen om myndighed, som grundlag for den politiske dannelse, men er mere omfattende bl.a. fordi den også vedrører de muligheder der er for at handle og udfolde sig i et samfund (Nussbaum, 2021 og Lambert et al., 2015).

Disse tre tilgange lægger op til nogle spørgsmål i arbejdet med fagfornyelsen i lyset af den politiske og demokratiske dannelse: Skal indholdet i samfundsfag i højere grad forstås som bestemte problemer i samfundet, der skal arbejdes med i skolen, eller skal det være op til lærerne at afgøre det i samarbejde med eleverne? Er den viden, der gives adgang til i skolen, den viden der giver adgang til magt over ens eget liv og i samfundsmæssige sammenhænge? Kan adgang til viden være med til at mindske betydningen af elevers sociale baggrund? Og i forhold til kapabilitetstankegangen: bidrager fagene til elevernes udvikling af kapabiliteter, som del af deres alsidige udvikling og som deltagere i samfundet?

Opsamling

- 1) At eleverne har mulighed for at arbejde fagligt og tage stilling til samfundsmæssige problemer i samfundsfag er essentiel for den politiske og samfundsmæssige dannelse.
- 2) Det bør indgå i overvejelserne om nye fagplaner hvordan de bidrager til at sikre lige adgang til politisk og samfundsmæssig deltagelse uanset elevernes sociale baggrund.
- 3) Beskrivelser af hvad der er kernen af viden og færdigheder (stof) i fagene skal reflekteres i forhold til skolen og fagenes mål.

Kilder

Aashamar, P. N., & Klette, K. (2023). Powerful knowledge in the social studies classroom and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 388–408. 10.1080/00220272.2023.2234427

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Samfundsfag Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Christensen, A. S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik - livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzel.

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Oldenbourg Verlag.

Detjen, J., Kuhn, H., Massing, P., Richter, D., Sander, W., & Weißeno, G. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend und Erwachsenenbildung)*. Wochenschau.

Lambert, D., Solem, M., & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723–735. 10.1080/00045608.2015.1022128

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2022) *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C Politische Bildung*.

Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214. 10.1080/09585176.2019.1570292

Nussbaum, M. (2021). *At skabe kapabiliteter*. Mindspace.

Pohl, K. (2020, *Kompetenzorientierung und konzeptuelles Deutungswissen: (K)ein neuer Königsweg für politische Bildung?* <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/305945/kompetenzorientierung-und-konzeptuelles-deutungswissen-k-ein-neuer-koenigsweg-fuer-politische-bildung/>. Retrieved 28-08-2024, from

Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. In J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen - efter reformen* (pp. 9–44). Hans Reitzel.

Sander, W., & Pohl, K. (Eds.). (2022). *Handbuch Politische Bildung* (5th ed.). Wochenschau.

Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. In K. Schnack, & B. B. Jensen (Eds.), *Handlekompetence som didaktisk begreb* [Action competence and political education] (pp. 5–16). Danmarks Lærerhøjskole.

Skovmand, K. (2019). *I bund og grund - reformer uden fundament*. Hans Reitzel.

Undervisningsministeriet. (1995). *Samfundsfag faghæfte 5*. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Samfundsfag faghæfte 5*

Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*

Læreplan til Samfundsfag C - STX, (2020). <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>

Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future School*. Bloomsbury.

Fortid som indhold i historiefaget

Loa Bjerre. Lektor, PhD, Læreruddannelsen i Odense, UCL

1. Indledning

Det tema, jeg med teksten vil belyse, er: *indhold og kernestof i fagene*. Jeg giver en præsentation af min forskning i historiefagets læreplans forhold til indhold og undervisningens operationalisering af samme. På den baggrund kommer jeg også ind på temaet *læreplaner som pædagogisk/lærerfagligt redskab og grundlag for didaktiske dialoger og sammenhæng mellem læreplaner og læremidler*. Dokumentation og data, for alt hvad der står i teksten, findes i min afhandling (Bjerre 2019).

2. Fortid som indhold i historiefaget

Historiefagets læreplan er domineret af et nutidsblik på fortid – så meget at man kan levere undervisning, der lever op til fagets mål, principielt uden at eleverne nogensinde møder et fortidsperspektiv på verden. I min undersøgelse af hvordan læreplanen blev operationaliseret i skolen og fortidens rolle som indhold i den forbindelse, udarbejdede jeg denne model. De 4 pile illustrerer mulige måder at arbejde med fortid som indhold i faget. I denne version eksemplificeres begreberne *repræsenteret fortid*, *blik* og *appel*:

	Historie på skemaet Klassens ugentlige dobbeltlektion på 90 minutters historie		
Repræsenteret fortid	Repræsenteret fortid Højtlesning fra et afsnit i lærebogen om 1. verdenskrig.		Ingen repr. fortid kildekritik, snakke om krige i dag
Blik	Fortidsblik Et brev gengivet i lærebogen fra en soldat i skyttegrav til sin mor. Elevens subjektposition som læser af brevet er fortidig.	Nutidsblik En gennemgang i lærebogen af de største slag i krigen. Overblik og bakspejlsammenhænge. Elevens subjektposition som læser af teksten er nutidig.	Intet blik på fortid
Appel	Appel til perspektivskifte Hvordan har han det? Hvad oplever han? Hvad skriver han at han synes om krigen?	Appel til nutidsrefleksion Hvordan kommunikerer soldater med deres mor i dag? Hvorfor vidste de ikke hvor længe de skulle være i skyttegraven?	Appel til nutidsrefleksion Hvordan var deres våben anderledes end i dag, og hvad betød det for krigens udfald?

I mine observationer af historieundervisning fandt jeg at hovedparten af tiden bruges på elementer, som ikke rummer repræsenteret fortid (pil 4). Fx regler i instrumentel kildekritik, at finde rundt på et site, at fordele opgaver imellem eleverne, at snakke om en nutidig situation som senere skal perspektiveres til noget fortidigt, osv. Den fortid, der imidlertid blev peget på, blev det hovedsageligt fra et nutidsblik, hvilket er i forlængelse af hvad læreplanen foreskriver (pil 3). Hvis eleven vistest et fortidsblik i undervisningen, appellerede lærer og læremiddel primært til at eleven skulle tilnærme sig det gennem nutidsrefleksion (pil 2), og kun ganske

sjældent gennem perspektivskifte til noget fortidigt (pil 1). Det, både mængden og typen af repræsenteret fortid primært bestemtes af, var ét gennemgående læremiddel i hvert af de observerede forløb.

Hvilken karakter har perspektivskiftet til noget fortidigt?

Når læreren (sjældent) appellerede til perspektivskifte, var det som regel til aktører i den givne fortid, der gjorde oprør mod eller var ofre for den fortidige etablerede orden. Dette fulgte læremidlernes manglende fokus på den fortidige etablerede ordens perspektiv. Fx er brevet i modellen fra en soldat i en skyttegravs første række, der rystes over den makabre virkelighed lige her – ikke fra en soldat, der drømte om at kæmpe denne vigtige krig, som kedede sig bag fronten, eller fra de generaler, som (i begyndelsen) fandt denne krig god og vigtig.

Adgang til en fortidigt fremmed etableret orden kom jeg frem til er et nødvendigt kriterium for at et perspektivskifte til noget fortidigt kan blive historiefagligt kvalificeret. På alle skoler var kontekst indimellem til stede – men kun angående oprører/offer-aktøren og dennes livsvilkår og modstand mod den etablerede orden. Fx fik vi (nutidsgjorte) oplysningstanker som kontekst til oprørernes handlinger på begge de skoler, der underviste i den franske revolution, men hverken undervisning eller læremiddel leverede kontekst til den pågældende fortidige etablerede ordens verdensbilleder eller grundlag for at træffe valg. Det er altså ikke nok at der appelleres til perspektivskifte og herigennem peges på fortidig kontekst. Det må medtænkes *hvis* perspektiv det historiefagligt er hensigtsmæssigt at låne, med tanke på en balance mellem etableret orden og oprører/offer i en given periode, hvis det skal være noget *fortidigt* fremmed, eleverne skal præsenteres for.

Fortidsperspektivet tilnærmes gennem et perspektivskifte, som aldrig helt kan opnås. Mine undersøgelser af praksis og andres empiri pegede på at perspektivskifte bruges som ikke-refleksiv tilgang af elever, og på at det ikke lader til at udvikles lineært, hvilket jeg foreslog kan forklares med andre vidensteorier end de i historiefaget gængse taksonomiske. I historiedidaktisk teori er der tradition for at tilskynde til nutidsrefleksion som meningen med faget, fremfor at værne perspektivskiftet fra netop nutidsrefleksion. Jeg kom frem til, med fænomenologisk afsæt, at perspektivskifte må betragtes som komplementært med nutidsrefleksion, og som en tilgang der bruges i pause fra nutidsrefleksion af lærer og elever – ikke som et metarefleksivt mål sammenvævet med nutidsrefleksion.

Hvorfor repræsenteres fortiden som den gør?

Der er både samfundsmæssige, pædagogiske og skolepolitiske forklaringer på *nutidsblikkets* og *–refleksionens* dominans, fx menneskets indlejring i nutidig kultur og lærerens hensyn til motivation og kobling til elevens livsverden. Dette udmøntes i overordnede skolepolitiske strømninger og dominerende ideer om viden, som ligger bag den læreplan i historie, der har sit fokus netop her. Jeg analyserede mig frem til en berøringsangst og negativ holdning i fagets egen didaktiske teori til 'viden om fortid' i det hele taget, som beskrives i negative vendinger som *faktaviden*, *fortidsfiksering*, *reproduceret grundfortælling*, og som både af læreplan og fagdidaktikere betragtes som et nødvendigt onde at komme ind på, og kun i en større sags tjeneste, som er at modvirke eller forholde sig kritisk til denne 'viden om fortid'. Jeg ser dette som udtryk for at praktikere i fag og læreruddannelse i årtier har forsøgt at vriste sig fri af (myten om) opfattelsen af skolefaget som et blindt fakta-overleverende og meningsløst fag.

En anden forklaring fandt jeg i at (nutids)refleksion er blevet en megatrend i didaktisk teori, der gennemsyrrer alle forslag til elevernes arbejde i faget. Dette står i kontrast til hvad vi ved om det engagerende ved historiefaget for voksne, og det skyldes måske at der ikke er reflekteret over forskellen på børn og voksne i forhold til perspektivskiftet. Hvor voksne historikere kan opleve perspektivskifte som følelsen af at *være der selv* i fx kildekritisk arbejde eller aktualiseringer mellem fortid og nutid, lader det i mine undersøgelser til at perspektivskiftet mistes i den simplificering, der nødvendigvis må foregå, når disse greb omsættes didaktisk til elever. Fagdidaktikkens tilskyndelse af historiefaglige nutidsrefleksive kernebegreber (fx aktualisering og kildearbejde) blokerer for en ikkereflexiv tilgang til perspektivskiftet, hvilket er problematisk hvis eleven forventes (også) at møde et fortidigt perspektiv i faget.

En tredje, men beslægtet, forklaring på fagets måde at repræsentere fortid på, findes i den bredere historiekultur. Som sagt er adgang til en fortidigt fremmed etableret orden en forudsætning for et historiefagligt kvalificeret perspektivskifte. At en sådan adgang ganske simpelt ikke blev leveret i et eneste af læremidlerne i min undersøgelse, foreslår jeg kan skyldes læremidlernes afspejling af en kommerciel og populærhistorisk praksis, der – som en slags vulgarisering af den ny kulturhistorie – typisk leverer en nutidsforherligende og *kronocentrisk gysen* over hvor dårligt man havde det i gamle dage, fremfor at møde et fortidigt fremmed perspektiv, der fandt den etablerede orden rimelig. Det er svært at forestille sig hvordan undervisningen skal kunne vise elever fortidigt fremmede etablerede ordners perspektiv, hvis hverken læremidler eller kultur giver adgang til sådanne.

Hvilke konsekvenser har de påviste indholdsvalg og -vinklinger?

Hvis det fortidigt fremmede ved fortiden ikke vises i historieundervisningen, er der ikke noget fortidigt perspektiv at tilnærme sig. Med begrebet *kronocentrisme* argumenterer jeg for det problematiske i at have et historiefag, der udelukkende repræsenterer fortid med *nutidsblik* og *appel til nutidsrefleksion*. Et fag der kalder sig historie må bekæmpe kronocentrisme, som antropologi må bekæmpe etnocentrisme - gennem at have en *ambition om en tilnærmelse til en fortidig ordens perspektiv*. Det dannende potentiale ved historiefaget, som det er beskrevet for nuværende, er i den optik meget lidt *historiefagligt*, med sit fokus på kritisk kompetence og refleksiv nutidsidentitet, uafhængigt af det fortidigt fremmede i sig selv.

3. Opsamling

Første pointe: En læreplan i historie skal turde at forholde sig til indhold forstået som viden om fortiden. På den ene side langt mere åbent end en låst liste over begivenheder og perioder (som kanon i nuværende), på den anden side langt mere støttende i forhold til hvordan et givent stykke fortid vælges og vinkles mest hensigtsmæssigt i forhold til at efterlade eleven med et rimeligt og balanceret billede af fortidens verdensbilleder og grundlag for at træffe valg. Dette gøres gennem fortidsperspektiver nøje balanceret mellem etableret orden og oprører/offer-perspektiv.

En holdning til 'faktaviden' om at den ikke har noget at gøre i et historiefag før den nutidsreflekteres, skylder så at sige fortidsperspektivet ud med badevandet, som vi ser det udtrykt i nuværende ideer om faget i lærebøger, fagformål og læreplaner. Her dominerer kritisk tænkning og refleksiv identitet en undervisning, som den jeg så praktiseret, hvor eleverne i arbejdet med fortiden skal oplæres i at gennemskue og kritisere historiske

fremstillinger og moderne historiebrug, uden at fordre en tilnærmelse til fortidsperspektivet som værdifuld i sig selv.

Anden pointe: En læreplan i historie må i sine beskrivelser og retningsangivelser for indhold sikre at læreren kan agere modvægt til den måde, fortiden repræsenteres på generelt i fagets læremidler og kommerciel historiekultur. Læreres støtten sig til læremidlernes valg og vinkling af indhold tyder på at læreren gerne vil have støtte i sine indholdsvalg, og at det har været en bjørnetjeneste at sætte indholdet så frit.

Tredje pointe: Perspektivskifte skal anerkendes som historiefaglighed, og et væsentligt indhold i en læreplan for historie må derfor handle om indlevelse og møder med fortidsperspektiver. Dette bidrager samtidig til et større fokus på ud af skolen, fordybelse og praksisfaglighed. Med mødet med det fortidigt fremmede som dannelsesmål, foreslår jeg en praksis hvor tilnærmelse til fortidsperspektivet foregår gennem det modsatte af en kritisk rustning: en afklædning af nutidige rationaler og værdier gennem pauser til det ikke-refleksive. På den måde skal eleverne ikke bare have bevidsthed om at sejrherren skriver historien, som er en dominerende dimension i den i dansk kontekst dominerende historiebrugsdidaktik, men faktisk stifte bekendtskab med forgangne ordners verdensbilleder, dem, der tabte til nye, og som derfor ikke optræder i sejrherrens historie. Det dannende element ved fortidsperspektivet bliver således helt anderledes historiefagligt, med et emancipatorisk potentiale til at åbne for hvordan verden også har set ud, og hvordan rimelige verdensbilleder og grundlag for at træffe valg kunne se anderledes ud i fremtiden end det, vi finder naturligt.

En sådan opmærksomhed på selve fremmed-mødet er ikke et nyt lag oven på alt det andet man skal i faget, men en forenkende "af-metaficering" af dele af faget, som kan give læreres eget engagement i mødet med repræsenteret fortid mere plads. Det handler ikke om flere lag, men om et nyt greb til at komme tættere på fortiden, som den blev oplevet.

4. Kilder

Alt i teksten er skrevet på baggrund af afhandlingen: Bjerre, L: Fortidens rolle i historieundervisningen, SDU 2019

Dansk som andetsprog

Line Møller Daugaard, VIA University College, Ph.d.,
docent, forskningsleder

1. Dansk som andetsprog – en særlig faglig konfiguration

Dansk som andetsprog udgør er et komplekst fag i grundskolen. Den vurdering vil enhver fagdidaktisk forsker instinktivt og med en vis ret kunne gøre gældende om sit fag. Men i sammenligning med andre fag i grundskolen har dansk som andetsprog tre curriculære særtræk, som tilsammen skaber en helt særlig faglig konfiguration:

- Dansk som andetsprog er *hverken et obligatorisk fag eller et tilvalgsfag* – det henvender sig til et særligt udsnit af den samlede elevgruppe og udløses efter sagkyndig behovsvurdering af sprogstøttebehov
- Dansk som andetsprog er et *timeløst fag* – elever med sprogstøttebehov har krav på undervisning i dansk som andetsprog, men der er stort lokalt råderum i udmøntningen af undervisningen
- Dansk som andetsprog har *to sæt Fælles Mål*: Dansk som andetsprog – basis og Dansk som andetsprog – supplerende

Kompleksiteten blev yderligere øget med ankomsten af ukrainske elever i foråret 2022 – elever, der har dansk som andetsprog, men som gennem særlovgivning har særlige rammer og privilegier i andetsprogsundervisningen i forhold til den øvrige elevgruppe.

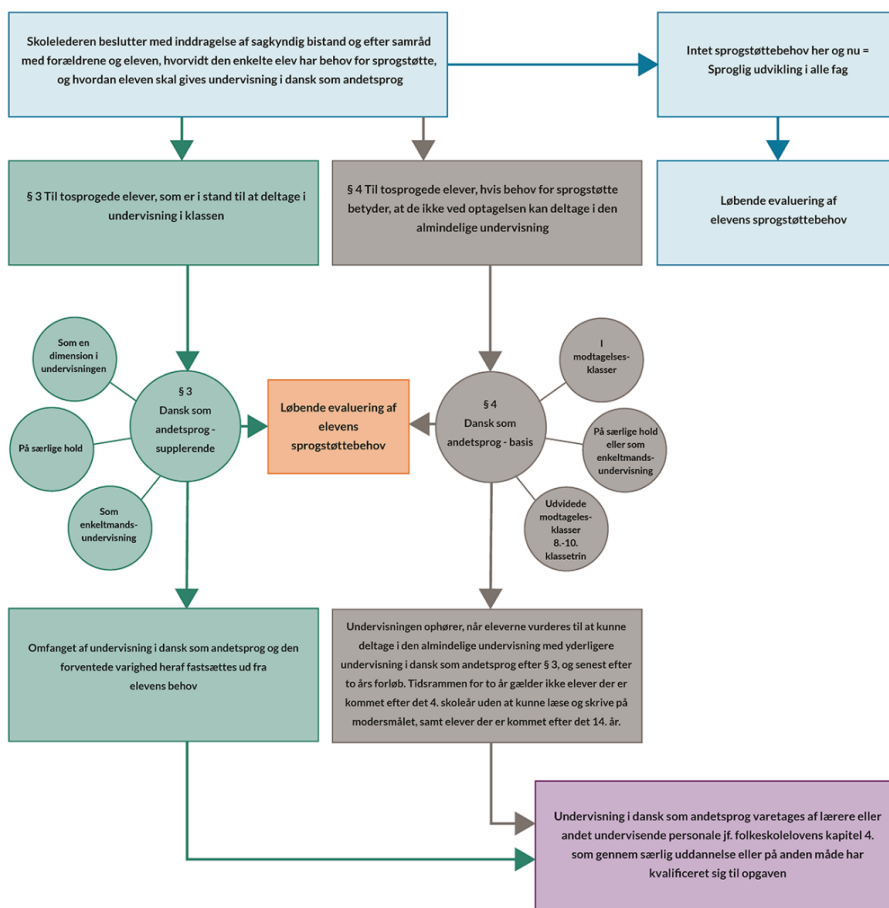
2. Dansk som andetsprog – i curriculum og i praksis

Dansk som andetsprog har som andre fag og fagområder sit eget område på emu.dk. Her fremhæves fagets særlige faglige konfiguration gennem overskriften "Et særligt fagområde" – en overskrift, som ikke optræder i andre fag. Faget anskueliggøres gennem et komplekst "flowchart over organiseringen af undervisningen i dansk som andetsprog" (se næste side). Mens flowchartet giver et illustrativt indblik i den kompleksitet, der kendetegner faget dansk som andetsprog, rejser det samtidig en række spørgsmål:

- Hvordan foretages den afgørende vurdering af den enkelte elevs sprogstøttebehov? Hvem bidrager med hvilken form for sagkyndig bistand? Efter hvilke kriterier?
- Hvordan foregår den efterfølgende løbende vurdering af sprogstøttebehov?
- Hvad karakteriserer undervisningen i dansk som andetsprog i de to overordnede former, basis og supplerende, og i de i alt seks forskellige skitserede organiseringsformer?
- Hvornår og hvordan ophører undervisningen i dansk som andetsprog?
- Hvad gælder som særlige kvalifikationer i forhold til den komplekse undervisningsopgave i dansk som andetsprog?

Tosprogede elever med behov for sprogstøtte skal ved optagelse i folkeskolen i forbindelse med **skolestart** eller **senere** i skoleforløbet gives undervisning i dansk som andetsprog jf. §§ 3 og 4

Tosprogede elever, der **under** skoleforløbet viser sig at have behov for sprogstøtte, kan ligeledes gives undervisning i dansk som andetsprog



@Styrelsen for Kvalitet og Undervisning

<https://emu.dk/grundskole/dansk-som-andetsprog/organisering/skolens-organisering-af-undervisning-i-dansk-som-b=t5-t16-t4584>

Ingen er disse spørgsmål er nye; det er i store træk opmærksomhedspunkter, som blev påpeget allerede i 2004 som et led i den største (og hidtil eneste) egentlige landsdækkende evaluering af dansk som andetsprog i grundskolen (Saarup m.fl. 2004). Efterfølgende evalueringer og undersøgelser har i høj grad fokuseret på basisundervisningen af nyankomne elever, men ikke anlagt et helhedsperspektiv på dansk som andetsprog i grundskolen.

I forskningen er det komplekse curriculum i dansk som andetsprog relativt velbeskrevet, fx gennem Bergthora Kristjánsdóttir (2023) og Sofia Esmann Buschs (2020) forskning. Til gengæld savner vi opdateret viden om forholdet mellem det foreskrevne og det praktiserede curriculum i dansk som andetsprog: I hvilken grad findes de forskellige organiseringsformer i skolens former? Hvilke organisatoriske mellemformer og overlap er der? Hvilke pædagogiske og didaktiske fordele og ulemper er der ved de forskellige organiseringsformer? En del af dette videnshul søger Mette Rose Kjær Thomsen at udfylde i et nyt ph.d.-projekt med arbejdstitlen *Dansk som andetsprog mellem fag, (u)lighed og demokrati*. Thomsens afsæt er, at dansk som andetsprog i den reviderede læreruddannelse er tilbage som undervisningsfag,

men hun spørger med rette, hvad det er for et skolefag, de lærerstuderende vil møde i praksis?

Den sparsomme forskning i undervisning i dansk som andetsprog er en udfordring for både praksis- og forskningsfelt, men i høj grad også for det vigtige arbejde med fagfornyelse og fagplaner. Hvis de nye fagplaner for dansk som andetsprog skal opleves som nyttige og meningsfulde af lærerne i grundskolen, må de være opdaterede og præcise i forhold til fagets aktuelle fremtrædelsesformer og realistiske i forhold til reelle udfordringer og dilemmaer. Et velkendt dilemma er balancen mellem segregering og mainstream (jf. Daugaard & Christensen, 2023): Hvornår er dansk som andetsprog 'noget særligt', og hvornår er dansk som andetsprog en del af eller dimension i den almene undervisning? En særlig udfordring knytter sig til at sikre, at elever med reelle sprogstøttebehov efter ophør af basisundervisning fortsat modtager den målrettede og kvalificerede andetsprogsundervisning, de har ret til og brug for, og ikke alene møder almenpædagogiske foranstaltninger som fx tolærerordninger (jf. Daugaard & Laursen, 2020).

I forlængelse heraf bør det i fagplansarbejdet nøje overvejes, hvem der er den intendede 'lærerlærer' af fagplanerne for dansk som andetsprog: Er det lærere med særlige kompetencer og opgaver inden for dansk som andetsprog, eller er det faglærere med elever med dansk som andetsprog i fagundervisning – eller begge grupper? Hvordan skal man som lærer forholde sig til fagplaner i dansk for dansk som andetsprog og fagplaner for de øvrige fag? Det fremgår af fagformålet for dansk som andetsprog, at "[u]ndervisningen skal knyttes tæt til skolens øvrige fag". Men hvad betyder det, og hvordan ser det ud i praksis? Og ikke mindst: Hvordan kan det afspejles og adresseres i fagplanerne? Relationen mellem dansk som andetsprog og det tværgående emne Sproglig udvikling er ligeledes et opmærksomhedspunkt: Hvor starter og slutter dansk som andetsprog, og hvor starter sproglig udvikling?

Desuden udgør prøver i dansk som andetsprog og for elever med dansk som andetsprog et særligt opmærksomhedspunkt. På den ene side findes der prøver i dansk som andetsprog særligt rettet mod elever med dansk som andetsprog. Det gælder for de omdiskuterede sprogprøver for elever i 1.-9. klasse, som ophører med supplerende undervisning i dansk som andetsprog, ligesom der er frivillige Nationale færdighedstest i dansk som andetsprog under udvikling til erstatning for de nuværende Nationale test i 5. og 7. klasse. Men i kontrast hertil går alle elever ved slutningen af deres grundskoleforløb op til samme afgangsprøve i dansk, uanset om de har dansk som modersmål eller andetsprog, og uanset om de har modtaget andetsprogsundervisning i en af de skitserede organiseringsformer i løbet af deres skoleforløb. Her skelnes der ikke mellem dansk og dansk som andetsprog, og der gælder samme (skarpe) adgangskrav for adgang til ungdomsuddannelser for elever med dansk som andetsprog som for elever med dansk som modersmål. Det er en kompleks situation at navigere i for både lærere, elever og skoleledere, og dette spændingsfyldte forhold mellem undervisningspraksis og prøver må de nye fagplaner for dansk som andetsprog både adressere og vejlede i forhold til, hvis de skal udgøre meningsfulde redskaber for dansk som andetsproglærerne i grundskolen.

Endelig giver de aktuelle faghæfter i dansk som andetsprog anledning til at overveje, hvorvidt der i et fagplansperspektiv fremadrettet skal være en eller to fagplaner? Dansk som andetsprog har som tidligere nævnt to sæt Fælles Mål: basis og supplerende. De to indeholder de samme fire kompetenceområder, men hvor færdigheds- og vidensmål i

supplerende er differentieret i 2., 5., 7. og 9. klasses trin, er der kun ét trin i basis (svarende til målene for supplerende efter 2. klasses trin). Det giver mening, for så vidt at basisundervisning sprogligt set er begynderundervisning og tidsbegrænset til to år, men risikerer til gengæld at ramme skævt i forhold til de faglige og fagsproglige krav, der er særdeles forskellige efter 2. klasse og senere i skoleforløbet. Hvor der er to sæt Fælles Mål, er der til gengæld kun ét fælles fagformål, der dækker både basis og supplerende, ligesom der er relativt små forskelle i teksten i læseplan og undervisningsvejledning. Denne tekstlige kompleksitet bidrager til at øge fagets indholdsmæssige og organisatoriske kompleksitet, og da et vigtigt (og indlysende rigtigt) mål med fagfornyelsen er forenkling, meningsfuldhed og brugbarhed for lærerne, vil det være afgørende at søge en mere gennemsigtig form i de(n) ny(e) fagplan(er).

3. Opsamling

I det fremadrettede fagplansarbejde i dansk som andetsprog ser jeg to overordnede udfordringer. For det første at formidle og adressere fagets komplekse faglige konfiguration og dilemmaer i en form, der er så tilpas enkel og overskuelig, at den kan udgøre en brugbar fagplan; for det andet at sikre overensstemmelse mellem fagplaner og faget, som det reelt praktiseres – i alle dets aktuelle fremtrædelsesformer. Jeg ser følgende konkrete opmærksomhedspunkter:

- En eller to fagplaner for dansk som andetsprog?
- Forholdet mellem fagplaner for dansk som andetsprog og fagplaner for de øvrige fag
- Forholdet mellem fagplaner i dansk som andetsprog og det tværgående emne sproglig udvikling i alle fag
- Forholdet mellem dansk som andetsprog i hverdagens undervisningspraksis, prøver i dansk som andetsprog og prøver for alle elever.

4. Kilder

Busch, S. E. (2020). *Folkeskolens to danskfag – modersmålfag og dansk som andetsprog*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetsforlag.

Daugaard, L.M. & Christensen, M.V. (2023). "Fordi vi mangler noget..." – nyankomne unges perspektiver på modtagelsesklassen. *KvaN*, 127, 29-40.

Daugaard, L.M. & Laursen, H.P. (2020). *Med flere sprog i klassen*. Aarhus Universitetsforlag.

Kristjánsdóttir, B. (2023). Dansk som andetsprog i skolen - organisering og historisk udvikling. *KvaN*, 127, 7-17.

Saarup, J., Andresen, B., Luna, J., Schlamovitz, J., & Timm, L. (2004). *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. Forlaget CVU København & Nordsjælland.

Mette Rose Kjær Thomsens ph.d.-projekt:

<https://portal.findresearcher.sdu.dk/da/projects/dansk-som-andetsprog-mellem-fag-ulighed-og-demokrati>

Motivation, fagforståelse og sammenhæng i fremmedsprogsfagene

Mette Skovgaard Andersen, centerleder ved Det Nationale Center for Fremmedsprog, NCFE; phd og master i fremmedsprogsdidaktik

1. Baggrund og indledning

Perspektivet i nedenstående er – i tråd med NCFE's opdrag – ønsket om, at fremmedsprogsundervisningen hænger sammen i hele uddannelsessystemet, samt at flere unge får lyst til at beskæftige sig med fremmedsprog, både på lavere niveauer, hvor de kan anvende deres kompetencer som en form for ekstrakompetence/tillægskompetence (grundskole og gymnasium), og de højere niveauer (professionshøjskoler og universiteter). Sidstnævnte skal både sikre den fortsatte mulighed for kvalificeret undervisning af de unge samt samfundets øvrige behov for fremmedsprogskompetencer. Imidlertid er der en stadig faldende interesse for at tilegne sig sprog på alle niveauer (se fx NCFE-udgivelserne [Tyskfagets udvikling](#); [Franskfagets udvikling](#) samt [Elevernes valg på STX og HHX](#)). Det nedenstående omhandler primært tysk og fransk, men inddrager i noget omfang også engelsk.

Grundskolens fremmedsprogsundervisning er central i fødekæden, da den lægger fundamentet for elevernes fagforståelse og motivation. En fagfornyelse på dette niveau må og skal derfor tænkes sammen med de øvrige niveauer. Fagforståelsen er afhængig af såvel den praktiske gennemførelse af undervisningen som det indhold, eleverne præsenteres for. Nedenstående kommer derfor ind på følgende centrale punkter: Motivation, fagforståelse (indhold/kernestof) og sammenhæng.

2. Motivation, fagforståelse og sammenhæng

2.1 Motivation

NCFE's store kvalitative [undersøgelse](#) af elevperspektiver på fremmedsprogsundervisningen, baseret på interviews med ca. 1000 elever fra både GSK og GYM fra hele landet, havde to hovedfund, som er relevante i forbindelse med fagforyselsesdiskussionen:

- 1) Eleverne vil – ifølge egne udsagn – gerne lære fremmedsprog, især for at kunne tale med, interagere med og forstå folk med andre perspektiver. Det er et godt udgangspunkt og viser med al tydelighed, at fremmedsprogsundervisning er central ift. §1 i Folkeskoleloven. At kende sig selv og forstå "den anden" er en central del af Folkeskolens almindeligdannende opgave, og midlet til dette er bl.a. sprog- og kulturkompetencer.

- 2) Eleverne oplever imidlertid – igen ifølge egne udsagn – som hovedregel **IKKE**, at fremmedsprogsundervisningen er et brugbart og relevant redskab, men at den i stedet har fokus på skriftlighed, korrekthed og grammatik. (Dette gælder især fransk og tysk, men kan også ses i engelsk, der dog i højere grad synes at give eleverne en oplevelse af brugbarhed.)

Elevernes oplevelser kan forenklet sammenfattes således, at "fremmedsprog" konceptualiseres på to forskellige måder: "fremmedsprog i skolen" og "fremmedsprog i virkeligheden". Fremmedsprog i skolen er for eleverne lig med tekstlæsning, grammatik, manglende brugbarhed, manglende autenticitet, mens fremmedsprog i virkeligheden især forbindes med evnen til at kunne sige noget, at gøre sig forståelig, at forstå andre og forbindes derfor med brugbarhed. At de to konceptualiseringer tilsyneladende ikke spiller særligt godt sammen, kan ifølge analysen være årsag til, at en stor del af eleverne står af og ikke synes motiverede for at lære. Analysen peger på, at en løsning må være at få de to virkeligheder til at mødes bedre: Det sprog, der læres i skolen skal – populært sagt – kunne finde sin anvendelse i virkeligheden og være et relevant handleredskab for det unge menneske – både den, der skal videre i en ungdomsuddannelse, og den, der kan få brug for sine sprogkompetencer i et senere erhverv.

Den skitserede grundlæggende problematik med konceptualiseringerne kan genfindes i hele sproguddannelsessystemet. Formentlig kan den tilskrives to væsentlige udviklinger inden for forskningsområdet, der ikke synes at være blevet konsekvent implementeret, hverken i styredokumenterne/faghæfterne eller i undervisningen. De to udviklinger er hhv. et ændret sprogsyn (og deraf følgende ændret sprogtilegnelse) og et ændret kultursyn. Formålet med fremmedsprogsundervisning både på de lavere og de højere niveauer er, at eleverne skal lære sig selv og den anden at kende og med tiden udvikle interkulturel kommunikativ kompetence på fremmedsproget. Derfor er udviklingerne i sprog- og kultursyn af afgørende betydning for fremmedsprogfagernes identitet (fagforståelsen) og nedenfor skitseres udviklingerne med meget bred pensel.

2.2 Fagforståelse – sprogsyn og sprogtilegnelse

Over de seneste mange år har sprogsynet og sprogtilegnelsestyret ændret sig. Om end der endnu ikke er noget entydigt svar på, hvordan man tilegner sig sprog, og om end det er forenklet, kan hævdes, at et formelt, strukturalistisk sprogsyn er blevet erstattet af et kommunikativt, funktionelt sprogsyn. Det strukturalistiske sprogsyn lægger vægt på sprogets former og antager, at en beherskelse af disse er en forudsætning for at bruge dem. I denne forståelse tilegner man sig sprog ved først at kende formerne, øve sig på dem og så bruge dem, mens det kommunikative, funktionelle sprogsyn lægger vægt på sprogets funktion i konkrete situationer. I denne forståelse er det grundlæggende princip, at vi lærer sprog ved at bruge det, og at vi ved at bruge det får en oplevelse af tillid (*confidence*) til mestring og evne til at kunne tale nogenlunde flydende (*fluency*), hvorefter man kan forfine sine ytringer, både hvad angår kompleksitet og korrekthed (*accuracy*). Denne sprogtilegnelseproces foregår konstant og spiralisk, og tilgangen er også til stede i de nuværende faghæfter. Selvom ændringen i sprogsynet og sprogtilegnelsestyret i princippet har eksisteret i mange år, er det væsentligt at forstå, at det nye sprogsyn er et markant opgør med det strukturalistiske, og at sidstnævnte af strukturelle grunde (som uddybes i bilag 1) ikke synes fuldt implementeret, når elever som ovenfor nævnt giver udtryk for, at sprogundervisningen i skolen ikke gør dem i stand til at bruge sprog i virkeligheden og derfor efterlyser autenticitet, relevans, mundtlighed og brugbarhed.

2.3 Fagforståelse – kultursyn

En lignende udvikling kan ses inden for kultursynet.

Fremmedsprogsfag i Danmark, også i grundskolen, udfyldte tidligere generelt en rolle som kulturelle dannelsesfag i en nationalt forankret fagforståelse. Her sås vejen til den interkulturelle forståelse, altså forståelsen af "den anden" medieret af en mere eller mindre statisk forståelse af litteraturen, historien og sproget/sprogområdet. Eller med andre ord: forståelsen baserede sig på et essentialistisk kultursyn, hvor kultur er noget man *er*, hvorfor man kunne forklare handle- og tankemønstre med stereotypiske, essentialistiske udsagn som fx "tyskerne er meget høflige, fordi de bruger 'De' som tiltaleform". I dag er fremmedsprogsfagene på grundskole- (og delvist gymnasieniveau) – ifølge styredokumenter og i overensstemmelse med forskningen – officielt forankret i et dynamisk kultursyn (se fx 3.3 i faghæftet for tysk og samme sted for fransk). Det dynamiske kultursyn indebærer, at kulturer er, eller i det mindste kan være, transnationale størrelser, der er til konstant forhandling, og altså noget man *gør*, typisk i fællesskaber. Dette rører imidlertid grundlæggende ved fremmedsprogsfagernes indhold, for i dette perspektiv giver faktaviden om Tyskland, Frankrig, England eller USA eller begreber som "franksprogede kulturer" etc. ikke i sig selv mening. Det afgørende for forståelsen og kommunikationen kan i den konkrete situation lige så godt være viden om "ungdomskulturer", "skolekulturer", "gamerkulturer" etc. samt evnen til at tage højde for dette i situationen. Det står der allerede i de nuværende faghæfter, men samtidig opereres der i tysk og fransk med kompetenceområderne: skriftlig kommunikation, mundtlig kommunikation og kultur og samfund. Tredelingen kan opfattes som to færdighedsområder (hhv. mundtlig og skriftlig kommunikation) og et videnområde (kultur og samfund). I lyset af de vejledende tekster kan sidstnævnte risikere at blive fortolket af læreren som områdeviden, baseret på et statisk kultursyn¹. Hermed kan hævdes, at heller ikke det ændrede kultursyn er helt implementeret.

Sprogbrug er altid kontekstuel og situeret. Omdrejningspunktet for sprogundervisningen er og skal stadig være den interkulturelle kommunikative kompetence (eller jf. e norske [læreplaner](#): *at forstå og bli forstået*, men denne kommer ikke nødvendigvis af fx viden om Frankrig eller evnen til at tale korrekt tysk, men derimod af elevernes evne til at bruge alt deres omverdens-, sprog- og kontekstviden til at forstå og agere i forskellige situerede kommunikationssituationer, altså grundlæggende håndtere en sproglig og kulturel kompleksitet (Jordheim m.fl., 2011, s. 266), fuldstændig i overensstemmelse med §1 i Folkeskoleloven. Også dette er en markant ændring i en fagforståelse, der ændrer grundlæggende på vidensdimensionen i fremmedsprogsundervisningen.

2.4 Sammenhængende sprogundervisning og læreruddannelserne

At såvel det dynamiske kultursyn som det kommunikative, funktionelle sprog- og sprogtilegnelsessyn især synes implementeret i faghæfterne og ikke opleves som implementeret i undervisningen af eleverne, kan have mange årsager. Baseret på adskillige NCFE-undersøgelser er en mulig forklaring på dette en manglende sammenhæng i læreruddannelsernes sprog- og kultursyn. En uddybning af dette findes i bilag 1.

¹ Måske særligt når den medfølgende tekst fx i tysk lyder, at det er "nedslag på de tysktalende landes beliggenhed og geografi og sammenligninger mellem tysktalende kulturer og egne kulturer, der tilsammen skaber fundamentet for at kunne kommunikere på tysk i diverse kulturmøder" (Tysk faghæfte).

En forklaringsramme for problematikken ift. læreruddannelsernes forskellige sprog- og kultursyn kunne være forskningsfeltet *'Teacher cognition'*, med Borg (2001, 2003, 2009) forskning i "what teachers think, know and believe" (se også Henriksen et al., 2020), og hvilken indflydelse dette har på lærerens praksis. Forskning i feltet har vist, at en lærer er under indflydelse både af det, som vedkommende selv har oplevet som sprogelev (*schooling*), det, som vedkommende har tilegnet sig af fagviden (*professional coursework*), det, som vedkommende oplever i sin konkrete praksis (*classroom practice*) og den øvrige kontekst (*contextual factors*), og væsentligst har den vist, at det kan tage lang tid at implementere ny viden.

Der er med andre ord måske to forskellige grunde til, at eleverne hverken i gymnasiet eller grundskolen synes at møde den intendede undervisning. I gymnasiet, fordi lærerne groft sagt ikke er uddannet til det, og i grundskolen, fordi der er for kort tid til at ændre så grundlæggende opfattelser som opfattelsen af begreberne sprog og kultur. Fagfornyelse i grundskolens fremmedsprogsundervisning må derfor tage sit udgangspunkt i, hvordan lærernes arbejde med det "nye" sprog- og kultursyn kan understøttes mest hensigtsmæssigt. Her kan der med fordel skeles til de norske læreplaner. Den ovenfor skitserede, komplekse problemstilling peger endvidere på faren ved ikke at understøtte de nye tilgange: Det kan være svært for en grundskolelærer at finde ud af, præcis hvordan vedkommende kan hjælpe eleven til at håndtere den sproglige og kulturelle kompleksitet, der følger med de nye syn.

3. Opsamling

Ovenstående indblik i et par af udfordringerne peger på, at

- Faghæfterne må tage den fulde konsekvens af det ændrede sprog- og kultursyn og i den forbindelse hjælpe læreren til at finde alternativer til den statiske kulturforståelse og det strukturalistiske sprogsyn; dette indebærer blandt andet, at det understreges, at man må trække på alle elevens sproglige resurser (flersproglighedstilgang) og frigøre sig fra det nationalkulturelle og det monosproglige, også i monosproglige fag.
- Faghæfterne må lægge tydeligt op til, at undervisningen skal beskæftige sig med sprog, der kan bruges i virkelige situationer. Der skal – i øvrigt også i lyset af AI – lægges op til et tydeligt fokus på mundtlighed, autenticitet, relevans, også fremmedsprogsfagernes relevans for andre fags videnskilder. Dette vil øge elevernes motivation pga. det mindske skel ml. "sprog i virkeligheden" og "sprog i skolen".
- Fagfornyelse i grundskolen i fremmedsprogsfagene bør efterfølges af en tilsvarende fagfornyelse på de øvrige uddannelsesniveauer, men bør som minimum forholde sig til, at eleverne får et sprog, der kan bruges i alle former for elevens efterliv (uddannelse/arbejde/samfundengagement). Her kan en konsekvent implementering af den europæiske referenceramme, CEFR (se fx pixiversionen [her](#)), måske hjælpe.
- Sprogfærdighed og viden må altid gå hånd i hånd, men elevernes evne til at tilegne sig relevant viden på fremmedsproget til forståelse af samtalepartneren er i de begyndende faser begrænset, hvorfor den relevante kontekstviden også kan fås ved at læse om det relevante på andre sprog, fx dansk.
- Fagfornyelsen bør indtænke de didaktiske muligheder i kunstig intelligens, fx muligheder for differentiering, individualisering i tilegnelsen, etc., men understrege,

at sprog også – og måske især – handler om relationsopbygning, respekt, magt, interaktion m.m.

4. Kilder

NCCF-udgivelser tilgængelige på NCCF's vidensbank <https://viden.ncff.dk> :

Databaseret status på elevernes valg af fremmedsprog – stx og hhx 2014-2023. <https://viden.ncff.dk/ncff/databaseret-status-paa-elevernes-valg-af-fremmedsprog-paa-stx-og-hhx-2014-2023>. Downloadet d. 30.08.2024.

Franskfagets udvikling gennem de sidste 10 år. En databaseret undersøgelse af franskfagets udvikling 2012-2021 i grundskolen, på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser. <https://viden.ncff.dk/ncff/franskfagets-udvikling-gennem-de-sidste-10-aar-en-databaseret-undersogelse-af-franskfagets-udvikling-2012-21-i-grundskolen-paa-ungdomsuddannelserne-og-paa-de-videregaende-uddannelser>. Downloadet d. 30.08.2024.

Introduktion til Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. <https://viden.ncff.dk/NcffSearch?search=cefr>. Downloadet 30.08.2024.

Lærerstuderendes perspektiver på sprogfag. <https://viden.ncff.dk/ncff/laererstuderendes-perspektiver-paa-sprogfagene-en-motivationsundersogelse>. Downloadet 30.08.2024.

Tyskfagets udvikling gennem de sidste 10 år. En databaseret undersøgelse af tyskfagets udvikling 2012-2022 i grundskolen, på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser. <https://viden.ncff.dk/ncff/tyskfagets-udvikling-gennem-de-sidste-10-aar>. Downloadet d. 30.08.2024.

Styredokumenter:

Folkeskoleloven. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1510>. Downloadet d. 30.08.2024.

Faghæfterne for tysk, fransk og engelsk. Downloadet fra EMU <https://emu.dk/grundskole> 30.08.2024.

Norske læreplaner. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/om-faget/kjerneelementer>. Downloadet 30.08.2024.

Bøger mm:

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT journal*, 55(1), 21-29.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 163-171.

Gamma3-projektet. <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/grammar3/> Downloadet 30.08.2024.

Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?: Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.

Jordheim, H. (2011). *Humaniora: en indføring*. Universitetsforlaget.

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCF). <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>. Downloadet d. 30.08.2024.

Æstetiske oplevelser og lærerens engagement

Jesper Juellund Jensen, lektor ph.d., Københavns Professionshøjskole

1. Indledning

Jeg fremdrager i dette bidrag tre dilemmaer, som jeg med udgangspunkt i viden om musikfaget i folkeskolen anser for væsentlige for det videre arbejde med fagfornyelsen. Fokus er på æstetiske oplevelser og lærerens personlige engagement – med et par afsluttende bemærkninger. Signe Adrian har ydet væsentlige bidrag.

2. Æstetiske oplevelser

En tungtvejende begrundelse for musikfaget må omfatte fænomenets egenart, musik som *kunst*, som *æstetisk fænomen* – i allerbredeste forstand. Musikfaget må have som ambition at tilbyde og understøtte æstetiske erkendelser som værdifulde og betydningsfulde. Mange voksne kan genkalde sig stærke, eksistentielle, æstetiske oplevelser, som skolen har skabt mulighed for (ikke bare i musikundervisningen), og som har haft betydning for deres fremtidige liv. Man kan fx tænke på Dan Turells vidunderlige fortælling:

„Da jeg hørte det første vers: ‘Lysets engel går med glans’, besvimelede jeg for første gang i mit liv. Jeg faldt sammen og blev båret ind i klasseværelset, hvor jeg vågnede nogle minutter senere stadig mumlende, sagde de, om Lysets Engel. Dette billede var så stærkt og rent, at det kunne ramme selv en 10-årig skoledreng i hjertet eller livet ...“

Her citeret fra <https://hojskolesangbogen.dk/om-sangbogen/historier-om-sangene/fj-lysets-engel-gaar-med-glans>

At tilstræbe så dramatiske oplevelser for alle elever er selvfølgelig ikke inden for det muliges kunst, næppe heller det ønskelige. Men mindre kan også gøre det.

Det er i sagens natur umuligt præcist at forudsige, hvornår sådanne oplevelser indtræffer. Men undervisningen må have som mål at tilbyde og understøtte *muligheden* for det og i hvert fald ikke *træde i vejen* for det. Det kan ske i mødet med professionel musik, som fx *Levende Musik i Skolen* arrangerer, men det er vigtigt at huske, at det også kan forekomme til en helt almindelig morgensang på en helt almindelig tirsdag. Ja, forhåbentlig spiller den æstetiske oplevelse jo en rolle i langt de fleste musiktimer.

Det er også vigtigt at understrege, at det ikke blot handler om oplevelsen *i øjeblikket*, så værdifuld den end kan være. Det handler om oplevelser, der sætter sig spor, giver erkendelser og udvider elevens verden ud over den umiddelbare oplevelse.

Det er karakteristisk – og problematisk – at ambitionen *ikke* genfindes i de nuværende mål for musikfaget. Omvendt er mål om æstetiske oplevelser/erkendelser naturligvis heller ikke uden problemer:

- Målet er yderst vanskeligt at evaluere. Hvordan ved læreren, om en elev har haft en stærk æstetisk oplevelse? Kaster man læreren ud i en opgave, som hun ikke har den fjerneste mulighed for at vurdere om lykkes?
- En sædvanlig løsning, man kan gribe til for at støtte læreren, er at angive mål, man forestiller sig kan være *tegn* på æstetisk oplevelse, og som bedre lader sig evaluere – fx at eleven kan sætte ord på sine oplevelser, eller at eleven oplever glæde ved undervisningen. Det genfindes også i de nuværende fagdokumenter. Men risiko er da, at disse mål *erstatte* den egentlige ambition.
- Endelig kan man påpege, at svage elever kan støttes af, at undervisningens mål er klare, mens mere ressourcestærke elever bedre kan afkode en undervisning med mere komplekse hensigter. Hvordan understøtter men en undervisning, der ikke forøger skel mellem svage og stærke elever?

Men uanset problemerne bør skolen have som ambition at give mulighed for æstetiske oplevelser og udvikling af æstetiske erkendelser som en værdifuld og meningsfuld berigelse af menneskelivet, hvilket bør afspejles i fagbeskrivelser – herunder de dilemmaer, det kan medføre.

Spørgsmålet kan i øvrigt også udvides til andre fag. Jeg kommer til at tænke på Craig Mods skønne artikel, *The Healing Power of JavaScript*. Skolen kommer næppe til at give alle elever den stærke oplevelse med programmering, der beskrives her, og det kan og bør heller ikke være det primære mål med undervisning i teknologiforståelse, men ikke desto mindre bør undervisningen ikke formene elever muligheden for at blive dybt grebet af og forsvinde ind i skolens fagligheder, men understøtte og have øje for det.

3. Lærerens personlige engagement

Musiklærere har typisk selv haft stærke og værdifulde oplevelser med musik, der i mange tilfælde har ændret deres liv, og de har et dybt ønske om at videregive noget af den erfaring til eleverne. Samtidig er det velunderbygget, at læreren spiller en kolossal rolle i undervisningen – en engageret lærer, der formår at opbygge gode relationer til eleverne, kan inspirere og motivere. Mange musiklærere bærer da også på fortællinger om *deres* lærer(e), der formåede at begejstre og bevæge dem. Lærerens dybt *personlige* erfaring med musik opleves af musiklærere typisk som fuldstændig afgørende for undervisningen. Desværre ignoreres betydningen af lærerens personlige engagement og motivation i fagets nuværende dokumenter, hvorfor musiklæreren kan opleve en „dissonans“ mellem de beskrevne mål og egne værdier.

En for stor basis i lærerens eget faglige engagement er da heller ikke problemfrit. En betydelig risiko er for det første en undervisning, der blot tager udgangspunkt i lærerens personlige *smag*. Elevernes egen aktuelle musikalske verden får derfor mindre betydning, ja negligeres måske næsten helt. Konkret betyder det for eksempel, at et ideal om „det rytmiske band“ som et ligeværdigt samspil mellem musikere, der spiller på bas, guitar, keyboard osv., og som har været dominerende for de generationer af musiklærere, der fylder mest i skolen i

dag, stadig dominerer i skolen, mens fx elektronisk produceret musik med andre roller og anden æstetik forbigås. Tilfældige, næsten „private“, lærererfaringer risikerer således at blive en altdominerende faktor, der af læreren opleves langt mere relevant og betydningsfuld end „distant og følelseskolde“ læreplaner. Selv på læreruddannelsen har jeg oplevet, hvordan en underviser opfordrede sine studerende til at se bort fra *Fælles mål* til fordel for, hvad vedkommende opfattede som musikfagets egentlige værdi. Lærers dybtfølte ønske om at engagere eleverne har desuden en hang til at medføre en undervisning, der er overvejende *lærerstyret* med læreren som karismatisk „entertainer“ – evt. forstærket af „glade elever“ som foretrukket evalueringstegn. Igen er glade elever bestemt ikke et problem, men det bør være en *fagglæde* og ikke en glæde ved at være underholdt af en nok så inspirerende lærer. En reaktion på denne tilstand har været at understrege behovet for didaktisk refleksion og forskningsbaseret som modvægt. Desværre har det ofte blot forstærket oplevelsen af „dissonans“, når det personlige engagement, som man ved er afgørende i undervisningen, og som opleves som centralt for musiklæreren, ignoreres. I stedet må fagbeskrivelser medtænke læreren – og igen de problemer, det medfører.

Endelig er der i øvrigt det forhold, at en musiklærer med stærk musikfaglig baggrund risikerer at opfatte egen musikalsk udvikling (der jo har været *ekspertens* udvikling) som den ønskværdige udvikling – hvilket jo bestemt ikke behøver at være tilfældet for den elev, hvor musik indgår som en del af almindelsen, men ikke i den dominerende rolle, som den har haft for musiklæreren. Problematikken er især kendt fra musikskolen, men genfindes også i folkeskolen, hvor den yderligere har den dybt beklagelige konsekvens, at habile lærere, der leverer glimrende musikundervisning, men som ikke har en dyb musikalsk baggrund, oplever sig selv som utilstrækkelige og uden legitimitet.

4. Dannelsen – og „jeg er sådan en, der synger“

Forhåbentlig uden at falde ned i et dannelsesdiskussions-kaninhul kan man bemærke, at den elev, der forlader skolen, også blevet en anden, blevet „skabt“ – dannet – gennem forløbet; eleven er blevet *forandret* på en dybere måde end blot opnåelsen af viden og færdigheder. Mens dette nok adresseres i folkeskolens formål, bør det fremtræde tydeligere i fagbeskrivelsen. De nuværende mål rammer ikke den forskel, der er på at kunne og vide noget som „ydre“ færdigheder og viden og på at have indoptaget noget som en del af ens person – forskellen på „jeg kan synge“ og „jeg er sådan en, der synger“. Hvis skolen skal give eleverne agens og støtte myndiggørelse og medborgerskab, må det også afspejles i fagbeskrivelserne – og ikke blot som „ydre“ mål om viden og færdigheder. Ellers risikerer man den desværre ikke helt usædvanlige situation, at *musiklæreren tager musikken med sig, når hun går ud af klasse-lokalet*.

Andre end jeg er bedre til at uddybe og nuancere spørgsmålet om dannelse, og det er jo et velkendt tema, men jeg vil sluttelig blot bemærke, at der naturligvis også her er tale om et dilemma – det „pædagogiske paradoks“. Pointen er, at paradokset bare ikke forsvinder, hvis man undlader at tage livtag med det.

5. Teknologiforståelse

Jeg vil til sidst give mit besyv med i forbindelse med en af de helt store bekymringer, jeg har i forbindelse med fagfornyelsen, nemlig *integrationen af teknologiforståelse* (jeg forsker og

underviser i teknologiforståelse som undervisningsfag på læreruddannelsen på KP). Det er åbenlyst, at der er en opgave med at få teknologiforståelse til at få en plads i skolen. Min bekymring går på, at man blot „uddelegerer“ denne opgave til et valgfag og nogle få udvalgte fag og dermed ignorerer, at den digitale udvikling påvirker stort set alle faglige områder – og i øvrigt ikke mindst musik, der i dag overvejende produceres, distribueres og forbruges digitalt. Der er derfor også et påtrængende behov for inddragelse af en teknologiforståelsesfaglighed langt mere bredt og på en måde, der ikke tager udgangspunkt i teknologiforståelse, men *i de enkelte specifikke fag*.

6. Opsamling

De tre vigtigste pointer:

- Æstetiske (og andre lignende) oplevelser og erkendelser må medtænkes, ikke bare som overordnede formål, men i konkrete fagbeskrivelser og vejledninger.
- Lærerens personlige forhold til sit fag må gives plads som en værdifuld – og dilemmafyldt – kilde i undervisningen.
- Teknologiforståelse må inddrages i *alle* fag, hvor det er meningsfuldt.

7. Kilder

Hansen, M. E. R. (2024). Gode musikalske fællesskaber i folkeskolen fra et elevperspektiv. *Unge Pædagoger*, 2024(1), 100–108. <https://u-p.dk/vare/2024-nr-1/>

Holgersen, S.-E., Kampp, G., Bechmann, S., Johansen, K. K., Marinos, N., Kaufmanas, S., Boysen, M., Uddholm, M., Lembcke, S., Lyhne, E., Sonne, L., Jensen, J. J., Gade, M., Bille, J., Seidenfaden, K. J., Fjeldsøe, M., Ringsager, K., & Guldberg, M. (with Bonde, L. O., & Ingerslev, S.). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020* (S.-E. Holgersen & F. Holst, Eds.). DPU, Aarhus Universitet.

Kulturministeriet. (2017). *Musikskolerne i Danmark*.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). Akademisk.

Varkø, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.

Fagplaner for Madkundskab – Fagfornyelsen i folkeskolen

Karen Wistoft, docent, KP

1. Indledning

Med vedtagelse af regeringens nye kvalitetsprogram for folkeskolen skal de eksisterende læseplaner erstattes med nye fagplaner for alle folkeskolens fag. Med faget Madkundskab som eksempel præsenterer jeg tre pointer. De to første pointer er baseret på historiske analyser af faget Madkundskab (tidligere hjemkundskab) fra Lov om folkeskolen fra 1975 til i dag. Den tredje, fremtidsorienterede pointe er en vision om Madkundskab som praksisfagligt spydspidsfag.

De historisk baserede pointer er:

1. At der med den politiske rammesætning af arbejdet med nye fagplaner er tegn på, at man i stedet for at forny og forenkle de eksisterende læseplaner erstatter elevorienterede læseplaner med fag- og indholdsorienterede fagplaner.
2. At der er tegn på, at man i stedet for at videreudvikle idealet om praksisfaglighed erstatter praksisfaglighed med et snævert færdighedsorienteret curriculum.

Den fremtidsorienterede pointe er:

3. At hvis man dropper forestillingen om 1975-loven og faghæfterne fra 1976 som ideal og i stedet udvikler ideen om praksisfagdidaktik, vil man kunne gøre Madkundskab (og andre praktisk-musiske fag) til et fag, hvor eleverne ikke alene tilegner sig kundskaber og færdigheder om mad, smag og måltider, men også lærer at arbejde praksisfagligt, dvs. lærer at skabe synergi mellem kundskaber og færdigheder og dermed er med til at udvikle en reflekteret praksis.

2. Indhold

Der sker noget nyt, når man siger "fagplaner". Når man siger "læreplaner" betoner man elevernes udbytte. Når man siger "læseplaner", betoner man indhold som eleverne skal lære, og her kan det være godt at have fagbøger ved hånden.

I sin bog "World-Centred Education. A View for the Present" fremfører uddannelsesforskeren Gert Biesta, at læseplanpendulet altid svinger mellem at sætte eleven i centrum og at sætte faget i centrum (Biesta 2022, s. 90). Biesta bemærker at striden mellem et elevcentreret og et undervisningscenteret syn har eksisteret gennem hele uddannelsessystemets historie, selv om modsætningen i realiteten er falsk. Aktuelt er det danske læseplanspendul på vej fra et kompetenceorienteret fokus til et undervisningsorienteret fokus. Det fremgår også tydeligt af "Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram" hvor et af målene er: "Mere praktisk undervisning og flere valgfag i udskolingen" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a). Undervisningen bliver igen central og eleverens læring og kompetenceudvikling nedtones. De skal undervises for at

lære. De skal ikke primært involveres og engageres med den viden og de kompetencer, de allerede har. Denne pendulering belyser jeg ved at sætte et historisk perspektiv på læseplansudviklingen, både generelt i Folkeskolens fag og specielt i faget Madkundskab.

Folkeskolen styres af mål. I mange år af folkeskolens formål, senere også af formål for skolens fag, som siden 2004 er suppleret med Fælles Mål. Udviklingen af disse mål er sket i en kontinuerlig proces af justeringer, tilføjelser og forbedringer i forbindelse med de større skolereformer, der er gennemført over det seneste halve århundrede. 1975-reformen blev fulgt op af læseplaner for alle skolens fag. Ved at bruge benævnelserne 'læseplan' adskiller folkeskolen sig fra ungdomsuddannelserne og, fra 2004, fra dagtilbud for børn, der begge bruger benævnelserne 'læreplan'. En undtagelse forekommer dog i Fælles Mål 2004, hvor et underafsnit benævnes 'læreplan'. Her udgør læseplanen et underafsnit til læreplanen. Læseplanerne beskriver fagenes mål og indhold og i de fleste tilfælde indeholder de også en undervisningsvejledning. Skolens læseplaner har ændret karakter og fokus over årene, således også læseplanerne for Hjemkundskab.

Efter skolereformen i 1975 udarbejdede det daværende Folkeskolens Læseplansudvalg i 1976 et hæfte for hvert af skolens fag. Disse hæfter indeholdt det respektive fags formål, en undervisningsvejledning og et vejledende forslag til læseplan. Da hjemkundskab tilhører gruppen af praktisk/musiske-fag, understreger indholdsbeskrivelsen naturligt nok, at eleverne "øves i at udføre praktiske arbejder og løse opgaver, der forekommer i hjemmene". Nøgleordene er færdigheder, viden og holdninger, "hvor hovedvægten skal lægges på det praktiske arbejde og i tilknytning til dette behandles det teoretiske stof" (Undervisningsministeriet, 1976).

Det er bemærkelsesværdigt, at læseplanen bruger nøgleordene færdigheder, viden og holdninger. Det er nemlig disse tre ord eller begreber, der indgår i OECD's holistiske kompetencebegreb, som organisationen formulerer 20-25 år senere i det såkaldte DeSeCo-projekt (Definition and Selection of Competencies), og som videreudvikles i Education 2030-projektet. OECD kvalificerer her begreberne ved at tydeliggøre, at viden omfatter faglig, interdisciplinær, epistemisk og procedural viden, at færdigheder, omfatter kognitive, metakognitive, sociale og emotionelle færdigheder samt fysiske og praktiske færdigheder og at holdninger (og værdier), omhandler personlige, lokale, samfundsmæssige og globale holdninger (OECD, 2019, s. 4).

Fagets identitet fastlægges i 2004 bredere end det er tilfældet i de ovennævnte, tidligere fagbeskrivelser, som tydeligt fokuserer på fagets praktiske perspektiv. Eleverne skal ikke blot opnå praktiske færdigheder til at håndtere omgang med mad og måltider, men også opnå "æstetiske erfaringer og forståelse af egen og andres madkultur, af madens, husholdningens og forbrugets samspil med samfundsfaktorer samt af områdets betydning for ressource- og miljøproblemer og for sundhed og livskvalitet" (Undervisningsministeriet, 2009). Fagets indhold bredes ud fra overvejende at omhandle håndværksmæssige aspekter til nu også at omhandle filosofiske, sociologiske og politologiske aspekter.

Målene i Fælles Mål 2009 Hjemkundskab er overvejende formuleret som undervisningsmål, dvs. som mål for undervisningens indhold, dvs. det, eleverne skal undervises i. Med Forenklede Fælles Mål fra 2014 og læseplanen Madkundskab Læseplan 2019 udfoldes OECD's holistiske kompetencebegreb ved en lige vægtning af færdigheds- og vidensmål som grundlag for kompetencemål. Faget skiftede navn til Madkundskab og er i dag et toårigt

obligatorisk fag i folkeskolen, som placeres mellem 4. og 6. klasse ([GSK Læseplan Madkundskab 2020 \(emu.dk\)](#)). Det er stadig både et obligatorisk fag og på mange skoler også et valgfag, og det har haft prøve siden 1975. Prøven ligner i store træk sig selv fra 1975 med få ændringer undervejs, og den blev obligatorisk i 2018. Madkundskab fik dog ikke ny prøve, da prøven blev obligatorisk, da faget jo allerede havde en prøve (fra 1975). Gennem årene har et stort antal elever valgt at gå til prøve i den gang Hjemkundskab og senere Madkundskab.

Det brede perspektiv, som gjorde sig gældende i Fælles Mål 2009, er nu snævret ind til et tydeligere fokus på fagets praktiske egenart. Eleverne forventes nu at tilegne sig færdigheder og viden om mad, smag, sundhed, fødevarer, madlavning og måltider, og det understreges, at eleverne skal opnå praktiske færdigheder i madlavning og gennem eksperimenteren gøre sig æstetiske erfaringer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014, 2019). Det er dog bemærkelsesværdigt, at selvom fokus er på elevernes kompetencer, viden og færdigheder, betegnes fagets tydelige læreplan stadig 'læseplan'.

Som anført henviser den aktuelle politiske rammesætning af arbejdet med fagfornyelse til faghæfterne fra 1976. Som jeg har vist i ovenstående historiske sammenfatning blev der udgivet faghæfter med undervisningsvejledninger i 1976 baseret på Skoleloven 1975. Et af dem var Undervisningsvejledning for Folkeskolen nr. 9 Hjemkundskab. Af dette fremgår, at formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden og gør erfaringer inden for områder, der kan være af betydning for dem som forbrugere og ved planlægning og varetagelse af arbejdet i hjemmet. Især i stk. 2 var Hjemkundskab i 1976 et fag med stærkt og også snævert fokus på færdigheder: Eleverne skulle opnå "færdigheder i teknikker og arbejdsprocesser", samt "færdigheder i at tilrettelægge og udføre husarbejdet". Desuden var der en stærk rationaliserings- og effektiviseringsorientering. Faget indgik tydeligvis i en kontekst, hvor kvinderne skulle ud på arbejdsmarkedet, og hvor det huslige arbejde derfor skulle effektiviseres. Dette gik hånd i hånd med den *teknologiske* effektivisering af hjemmet med indførelse af elektriske køle- og fryseskabe, elkedler, kaffemaskiner, opvaskemaskiner og andre effektiviserende køkkenredskaber.

Det praktiske arbejde var helt klart målet med undervisningen. Dog svarede det ikke til et ideal om *praksisfaglighed*, som vi kender det i dag, for med sit snævre færdighedsfokus stod det i modsætning til vor tids ideal om praksisfaglighed som refleksiv praksis. Det vil jeg forklare nærmere på seminaret den 17. september ved at skitsere en moderne forståelse af Madkundskab – ikke som et færdighedsfag, men som et praksisfagdidaktisk, dvs. færdigheds- og vidensreflekteret fag. Et refleksivt fag hvor eleverne lærer at tænke rundt om sundhed, produktionsforhold, madlavning og madmæssig mangfoldighed (Wistoft, 2024; Wistoft et al., 2022; Wistoft & Qvortrup, 2023).

Det er bemærkelsesværdigt, at der med fagfornyelsen ikke er specifikt tale om praksisfaglighed, som ellers har været et nøglebegreb gennem den politiske og pædagogiske debat de senere år. Fagfornyelsen trækker tilsyneladende på et snævert begreb om praksisfaglighed, et mere/mindre begreb, hvor praksisfaglighed primært knytter sig til ambitionen om, at skolen skal rumme mere undervisning i de praktiske fag samt være mere anvendelsesorienteret og erhvervsrettet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b). Heroverfor står et bredere begreb om praksisfaglighed, som et både/og begreb, og et begreb om praksisfagdidaktik, der kan defineres som didaktisk viden om og refleksion over praksisbaseret og/eller færdighedsorienteret undervisning og læring i skolen. Ligesom andre

alment-didaktiske begreber sætter begrebet om praksisfagdidaktik fokus på almene overvejelser om undervisningens mål, indhold, form og metoder, dvs. overvejelser der ofte operationaliseres som læseplaner, der rammesætter forventningerne til undervisningen (Wistoft & Qvortrup, 2023).

3. Opsamling

Min historiske sammenfatning viser den stærkeste pointe: at man tilsyneladende skruer tiden 50 år tilbage og genetablerer fokuset på fagene, dvs. på lærernes undervisning og ikke på elevernes læring. Så pendulet svinger fra undervisning til læring til undervisning igen. Hvis man skal beskrive en ny fagplan for Madkundskab og samtidigt indløse ambitionen om praksisfagdidaktik, må fagplanen indeholde svar på alment- og praksisfagdidaktiske grundlagsspørgsmål (Wistoft & Qvortrup, 2023). Prøveformen må være praktisk for dermed at afspejle en praksisfaglig undervisning. Det bliver tilmed centralt at reflektere over, hvilke undervisningsmetoder, -teknikker og -kompetencer, som generelt set forudsættes hos undervisere, der arbejder praksisfagdidaktisk, og hvordan det specielt styrker de såkaldt "svage" elevers motivation, at undervisningen ikke først og fremmest er kognitivt (videns-) motiveret, men i lige så høj grad er færdigheds- og praksismæssigt (anvendelses-) motiveret.

Det handler om at gøre tilegnelsen af kundskaber praktisk og virkelighedsrelevant og skabe synergi, som giver udviklingen af færdigheder en kundskabsbaseret klangbund. Jeg må dog pointere, at viden ikke står i modsætning til færdigheder, men altid er en del af færdighederne og omvendt. Så hvis man dropper forestillingen om 1975-loven som ideal og i stedet udvikler ideen om praksisfaglighed og praksisfagdidaktik, vil man kunne gøre Madkundskab (og skolens andre fag) til et fag, hvor eleverne ikke alene tilegner sig kundskaber og færdigheder om mad, smag og måltider, men også lærer at arbejde praksisfagligt, dvs. lærer at arbejde reflekteret med kundskaber og færdigheder med et fokus på at udvikle en reflekteret praksis (Wistoft, 2024).

4. Kilder

Biesta, G. (2022). World-centred education. A view for the present. Routledge.

Børne- og Undervisningsministeriet (2024). Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse. BUVM.

Børne- og Undervisningsministeriet (2024). Mere praktisk undervisning. [Mere praktisk undervisning og flere valgfag i udskolingen | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#). BUVM.

Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Ekspertgruppe for Fagfornyelse. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/ekspertgruppe-for-fagfornyelsen>. BUVM.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Madkundskab Faghæfte 2019. Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/GSK_Fagh%C3%A6fte_Madkundskab.pdf BUVM

Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Læreplan – Digitale Lærerplaner ([Læreplan – Digitale Læreplaner \(digitalelaereplaner.dk\)](#)) STUK, BUVM

Børne- og Undervisningsministeriet (2017 [2014]). Fælles mål. [Fælles Mål | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#) BUVM.

OECD Directorate for Education (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners Vol. OECD. EDU Working paper no. 41. Retrieved from [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)
[http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)

Pollard A., Anderson, U., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2010). Reflective teaching, 3rd Edition. Continuum International Publishing Group.

Undervisningsministeriet (1976). Undervisningsvejledning for folkesolen 9 Hjemkundskab. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1994). Formål og Centrale Kundskabs og Færdighedsområder - Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Undervisningsministeriet (1995). Læseplaner - Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Undervisningsministeriet (2009). Fælles Mål 2009 Hjemkundskab Faghæfte 11. Undervisningsministeriet.

Wistoft, K (2024). Fagplan for Madkundskab - i Fagfornyelse i Folkeskolen. I: Rasch-Christensen, A. (red.): Fagplaner i skolen. Frederikshavn: Dafolo [indsendt].

Wistoft, K. & Qvortrup, L. (2023). Praksisfagdidaktik – med Madkundskab som eksempel. I: Rasch-Christensen, A. (red.): Praksisfaglighed i skolen. Frederikshavn: Dafolo s. 77-94.

Wistoft, K., Thorborg, M., Christensen, J. H., Pless, M., Frerks, C. G., Carlsen, H. B., Vial, M., Damsgaard, C., & Tønneskov, S. (2022). Madmæssig mangfoldighed i Madkundskab. Odense: Smag for Livet.

Websites

[GSK Læseplan Madkundskab 2020 \(emu.dk\)](#)

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Madkundskab_2020.pdf

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Madkundskab.pdf

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Madkundskab_Valgfag_0.pdf

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Madkundskab_Valgfag_0.pdf

Er idrætsfaget blevet (for) akademisk? Og hvordan skal den nye læreplan for idræt se ud?

Andreas Bolding Christensen, Lektor i idræt på læreruddannelsen i UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

1. Indledning

Mette Frederiksen (S) adresserede i sin åbningstale til Folketinget i 2023, at idrætsfaget i folkeskolen er blevet for teoretisk og abstrakt (Frederiksen, 2023). Dansk Skoleidræt afviste dette og mente, at faget blev gjort grin med (Riise, 2023). Annemari Svendsen (2012) analyserede læreplanerne for idrætsfaget fra 2002-2009. Artiklen "*Er idrætsfaget blevet (for) akademisk? Og hvordan skal den nye læreplan for idræt se ud?*" (Messell, Bech og Christensen, 2024) fortsætter analysen frem til 2019, med fokus på læreplansskiftet i 2015. Analysen sammenholdes med empiriske data fra "Status på idrætsfaget" (Guldager et al., 2023a), som viser, hvad idrætslærerne vægter i praksis. Nedenstående er nedslag fra artiklen; "*Er idrætsfaget blevet (for) akademisk? Og hvordan skal den nye læreplan for idræt se ud?*", som netop har til formål at kvalificere dialogen om fagets fremtid og den nye fagplan.

2. Indhold

Målpendulet svinger fra den ene yderlighed til den anden

I perioden fra 2009-2019 er Faghæftet for Idræt blevet mere omfattende ift. antal sider, mål og områder. Historisk er målene gået fra at være vejledende til at være bindende, hvilket kan ses som et led i en stærkere statslig styring af skolen (Hansen og Skovmand, 2011). Aftalen om øget frihed i 2017, hvor flertallet af målene blev vejledende, er dog en modbevægelse, som blev gennemført for at give skolerne og lærerne større professionelt råderum til at tilrettelægge undervisning. Med den nye aftaletekst er der lagt op til yderligere frihed ved at gøre de 14 færdigheds- og vidensområder i faget vejledende.

	Faghæftet for idræt 2009	Faghæftet for idræt 2015	Faghæftet for idræt 2019	Faghæftet 2024
Antal sider	39	54	105	105
Antal mål	132 (bindende)	204 (bindende)	204 (12 bindende og 192 vejledende)	204 (12 bindende og 192 vejledende)

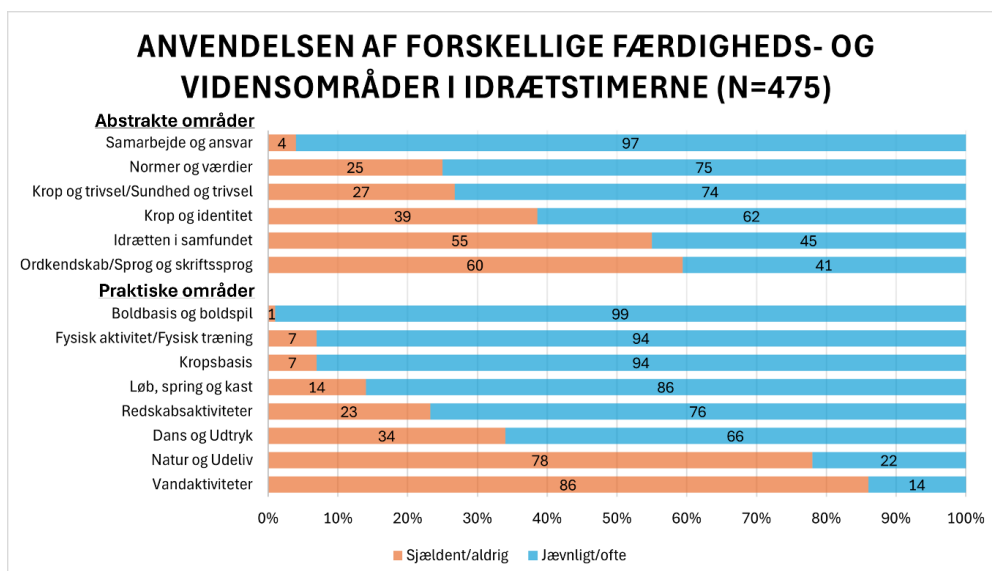
	Faghæftet for idræt 2009	Faghæftet for idræt 2015	Faghæftet for idræt 2019	Faghæftet 2024
Antal områder	9 (vejledende)	14 (bindende)	14 (bindende)	14 (vejledende)

Tabel 1: Udviklingen i antal sider, mål og områder i de tre seneste faghæfter for idræt i folkeskolen.

SPIF-11 viste, at lærere i 2011 så Fælles Mål som vejledende, selvom de var bindende (Munk & von Seelen, 2012). Idrætslærere følte sig mindre forpligtede til at følge dem, da idræt ikke var et prøvfag (Ibid). SPIF-22 viser, at lærere ikke skelner mellem bindende og vejledende mål, men referer til dem som én samlet betegnelse. De oplever målene som overvældende og får dårlig samvittighed, når de ikke kan opfylde dem alle (Guldager et al., 2023b). Færre mål kan derfor opleves som øget frihed, selvom de fleste mål allerede er vejledende.

Praktiske og abstrakte færdigheds- og vidensområder i de gældende Fælles Mål

Inden for de tre kompetenceområder i idrætsfaget er der knyttet 14 vejledende (tidligere bindende) færdigheds- og vidensområder. Disse kan underopdeles i hhv. de *praktiske* idrætsområder, da de tilhørende mål rummer konkrete idrætslige handlinger (fx udføre opvarmingsøvelser, modtage og aflevere boldtyper, udvikle fælles koreografier, anvende balance og kropsspænding, etc.). De resterende områder kan kategoriseres som de *abstrakte* områder, da de i højere grad rummer begreber, som kan være mere u håndgribelige (fx handle i overensstemmelse med fairplay, formidle fordele og ulemper ved forskellige idrætsvaner, samtale om kropsidealers betydning for identitet). Figur 1 giver et overblik over, hvordan idrætslærerne prioriterer idrætsfagets abstrakte og praktiske områder. Der er en generel tendens til, at de praktiske områder prioriteres højere end de abstrakte områder.



Figur 1: Idrætslærernes anvendelse af de bindende færdigheds- og vidensområder i Fælles Mål. Her inddelt efter abstrakte og praktiske områder, og om lærerne anvender dem sjældent/aldrig eller jævnligt/ofte (Guldager et al., 2023b).

Flere idrætslærere oplever stoftrængsel og vægter derfor ikke overraskende nogle områder frem for andre. Prioriteringen foretages bl.a. ud fra egne færdigheder og interesser (Guldager et al., 2023a). SPIF-22 viser, at prioriteringen i udskolingen er mere jævnt fordelt på de 14

områder sammenlignet med indskolingen og mellemtrinnet. Dette kan skyldes prøven i idræt, der påvirker lærernes prioritering.

Fra en overvægt af kropslige mål til en overvægt at kognitive mål

Et af de mest illustrative eksempler på forskelle mellem de to læreplaner er i Fælles Mål fra 2009, efter 2. klasses trin. Her er der 17 mål orienteret mod kropslige færdigheder (fx udføre, kontrollere, bruge, deltage i) og 4 mål orienteret mod viden (kende til). I 2015 var der modsat 17 vidensmål (eleven har viden om), fire mål som kan kategoriseres som akademiske færdigheder (fx kan samtale om, kan anvende enkle fagord) og 13 mål, der karakteriseres som kropslige færdigheder (fx udføre, deltage i, bevæge sig).

	Fælles Mål 2009	Fælles Mål 2015
	Efter 2. klasse	Efter 2. klasse
Viden og akademiske færdigheder	4 mål (20%)	21 mål (60%)
Kropslige færdigheder	17 mål (80%)	13 mål (40%)

Tabel 2: Antal mål i Fælles Mål i indskolingen i henholdsvis 2009 og 2015, som kan karakteriseres ud fra enten viden og akademiske færdigheder eller kropslige færdigheder. Parentesen angiver procentdelen af det samlede antal mål for alderstrinnet.

Indførelsen af målrammen i 2015, som krævede kompetence-, færdigheds- og vidensmål, har påvirket idrætsfaget ved at skabe en ligelig vægtning af færdigheder og viden. Nogle færdighedsmål følger en kognitiv taksonomi (fx kunne analysere og vurdere), hvilket giver en overvægt til det kognitive domæne. Svendsens (2012) analyse af Fælles Mål for idræt i 00'erne viste idræt som et fag med kroppen i centrum. Nærværende analyse af de nuværende Fælles Mål viser en vægtning af kognitiv viden og akademiske færdigheder over kropslige færdigheder. Denne tendens ses dog ikke i idrætslærernes praksis. Ifølge SPIF-22 har faget fortsat kroppen og praktiske færdigheder i centrum (Guldager et al., 2023b). Lærerne angiver, at idrætsfaget primært består af fysisk aktive aktiviteter. Som det ses af nedenstående tabel 3, er lærernes vurdering af vigtigheden af kropslige færdigheder stort set uforandret over det seneste årti. Der er dog en stigning i udskolingslærere, der mener, at teoretiske færdigheder er vigtige.

	2011	2022
Udvikler kropslige færdigheder	79% (udskoling)	82% (udskoling) 82% (indskoling)
Udvikler teoretiske færdigheder	23% (udskoling)	32% (udskoling) 16% (indskoling)

Tabel 3: Den procentvise andel af idrætslærere, der vurderer, at de givne formål i høj grad er vigtige i idrætsfaget.

Taksonomisk højde i idrætsfaget

I Mette Frederiksens åbningstale fremhævede hun et mål for idrætsfaget for at illustrere, at skolen er blevet for teoretisk: *“Eleven kan vurdere idrætskulturelle normer, værdier og relationer i et samfundsmæssigt perspektiv.”* Dette mål er et kognitivt mål på øverste niveau af Blooms taksonomi. Til sammenligning skal eleverne i gymnasiet på c-niveau (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022) have *“forståelse for idrættens kulturelle værdier”*, hvilket er et lavere taksonomisk niveau og rummer en lavere grad af kompleksitet. Folkeskolens mål for kropslige færdigheder er også høje, som fx *“anvende komplekse bevægelsesmønstre i udvikling af en alsidig idrætspraksis”*. Komplekse bevægelser er på næstøverste niveau set ud fra en kropslig taksonomi (Gustafson, 2015). Gymnasieelever skal *“beherske centrale færdigheder i udvalgte idrætsdiscipliner og aktiviteter”*, hvilket er enklere end folkeskolens komplekse bevægelsesmønstre.

Uddannelse	Folkeskolen	Gymnasiet
Taksonomi relateret til idrætskultur	Vurdere	Forstå
Taksonomi relateret til kropslige færdigheder	Anvende/beherske komplekse bevægelsesmønstre	Beherske centrale færdigheder

Tabel 4: Taksonomiske termer brugt i hhv. Folkeskolen og Gymnasiet.

Opsamlende viser idrætsfaget tegn på akademisering i læreplansniveau, men ikke i praksis, hvor lærernes holdninger og prioriteringer er anderledes. Afgangsprøven har dog øget brugen af Fælles Mål i udkolingen, hvilket har ført til en mere jævn prioritering af områder og større fokus på teoretiske aspekter. Samlet set kan der peges på tre kerneområder i idrætsfaget på baggrund af ovenstående analyser: det praktiske (fx idrætslige oplevelser, praktiske aktiviteter og kropslige færdigheder), det sociale (fx idrætsfagets bidrag til fællesskabsfølelse og udvikling af samarbejdsevner) og det personlige (fx idrætsfagets betydning for holdninger til, lyst til og aktiv deltagelse i idræt i fritiden og i fremtiden).

3. Opsamling

Hvordan skal den nye fagplan for idræt se ud? Nedenstående diskussionsspørgsmål kan danne grundlag for en kvalificeret dialog om udviklingen af den nye fagplan.

Idrætsfaget bliver ifølge aftaleteksten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024) skåret ned med 90 timer, hvilket svarer til 14% af det samlede timetal. Så hvordan tilpasses det taksonomiske ambitionsniveau, der i forvejen er (for) højt, så det matcher det nye timetal? Og hvad der skal fjernes fra læreplanen i idræt, for at skabe plads til fordybelse, uden at idealet om alsidighed samtidig tabes?

Med færre timer i udkolingen, ingen afgangsprøve og fjernelse af kravet om kompetencedækning i indskolingen, hvordan undgås det, at fagets status nedprioriteres?

Argumenter som "fordi det står i målene" og "fordi eleverne kan komme til prøve i det" vil i mindre grad kunne danne grundlag for valg af mål og indhold. Lærerne skal derfor i højere

grad selv kunne argumentere for valg af mål og indhold ud fra kriterier, der ikke alene er styret af egne idrætslige præferencer. Hvordan klædes lærerne og kommende lærere på til det? En ny fagplan skaber ikke af sig selv en ny praksis på skolerne (Herold, 2020; Brattenborg et al., 2021), så hvordan kan implementeringen understøttes?

4. Kilder

Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. og Vinje, E. E (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvningslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes af fagfornyelsen? I: Vinje, E. E. (Red.). *Didaktiske udfordringer i kroppsøving*. 2021. Cappelen Damm Akademisk.

Børne- og Undervisningsministeriet, 2022: Vejledning til Idræt C, STX. Tilgået d. 21.04.2024: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/220929-idraet-c-stx-vejledning-juni-2022.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet, 2023: Forberedt på fremtiden 2. Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen. Regeringen, oktober 2023. Tilgået d. 12.12.2023: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-pa%CC%8A-fremtiden-2-web.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet, 2024: Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse. Folkeskoleforligskredsen marts 2024. Tilgået d. 15.02.2024: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-%E2%80%93-frihed-og-fordybelse.pdf>

Frederiksen, M. (2023). *Statsministerens tale ved Folketingets åbning* den 3. oktober 2023. Statsministeriet. Tilgået d. 11.11.2023: <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsministerens-tale-ved-folketingets-aabning-den-3-oktober-2023/>

Guldager, J. D., Andersen, F. A., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023a). *Status på idrætsfaget. Idrætsunderviserens oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. Udgivet af Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring. Tilgået d. 28.04.2024: <https://fiibl.dk/wp-content/uploads/2023/10/SPIF-22-oktober-2023.pdf>

Guldager, J. D., Andersen, F. A., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023b). *Status på idrætsfaget. Idrætsunderviserens oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. (Intern data – ikke publiceret). Udgivet af Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring.

Gustafson, T. (2015). Simpsons taksonomi for psykomotorisk læring. I: Brønd, K. F., Iverssøn, V. G. & Hook, P. (Red.) (2015). *Læringsmål og taksonomiske redskaber*. By: Dafolo.

Hansen, T. I. & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.

Herold, F. (2020). 'There is new wording, but there is no real change in what we deliver': Implementing the new National Curriculum for Physical Education in England. *European Physical Education Review*, 2020, Vol. 26(4) 920–937.

Messell, M., Bech, L. L., & Christensen, A. B. (2024). *Er idrætsfaget blevet (for) akademisk? Og hvordan skal den nye læreplan for idræt se ud?* MOV:E, 15, 28–43. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL).

Munk, M. & von Seelen, J. (2012). *Status på idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Udgivet af KOSMOS. Tilgået d. 28.04.2024: <https://www.ucsyd.dk/sites/default/files/inline-files/SPIF-2011.pdf>

Riise, A. B. (2023). *Dansk Skoleidræt kan ikke genkende billedet af et akademiseret fag: "Vi blev reduceret til et billigt grin"*. Tilgået d. 12.04.2024 <https://www.folkeskolen.dk/idraet-skolepolitik/dansk-skoleidraet-kan-ikke-genkende-billedet-af-et-akademiseret-fag-vi-blev-reduceret-til-et-billigt-grin/4736258>

Svendsen, A. M. (2012). *Idræt. I serien Mål og midler*. Klim.

At fælles-skabe: Når materialer skaber vej for nye eksperimenterende materialebårne fællesskaber i skolen

Anne-Lene Sand, ph.d., lektor, Designskolen Kolding

De forskningsbaserede anbefalingerne til ekspertgruppen er:

- Arbejde med materiale kan med fordele have et eksplorativt, eksperimenterende og ikke normativt sigte. Eksempel: Børn på udskolingstrin kan lære at anvende designfagets tinkering-metode, som understøtter børns intuitive arbejde med hænderne, og herigennem skaber børn nye materielle forme, typer æstetik eller svar og løsninger inden for et givet fokus.
- Børn kan udvikle materiale-sensitivitet, som gør dem i stand til at sanse materiales potentialer og indgå i dialog med materialet. Dette kræver et undervisnings afsæt som anerkender, at materialer har agens og ikke blot anvendes til at løse en bestemt funktion eller problemstilling. Denne type undervisning kræver fordybelsestid til at udvikle en materiel nysgerrighed, hvor elever må udforske materiale sammensætninger, "fifle", gå tilbage, og vende og dreje materialer.
- Materialer kan understøtte sociale forbindelser og skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Med andre ord kan materialer understøtte nye former for fællesskaber, der er intense, kortvarige og stemningsfyldt. Når materialerne skaber disse sociale forbindelser, så betyder det, at materialerne kan hjælpe med at trække børns leg i nye og bredere retninger. Materialerne kan på den måde understøtte et bredt legerepertoire og herigennem brede sociale kompetencer, hvor man som barn kan være sammen med mange.
- Materialebåret undervisning kan kalde på tværfaglige undervisningskonstellationer, hvor lærere samarbejder med håndværkere eller designere med henblik på faglig fordybelse, professionelt håndværk og mødet med fx en designer.
- Materialer afstedkommer praktiske arbejdsformer gennem et multimodalt lærings- og formsprog, som kan inkludere forskellige elevtyper og deres tilgange til arbejde, forståelse og læring. Når børn og unge arbejder med øvelser og eksperimenter, hvor både analoge (fx pap) og digitale (fx micro-bits) materialer kombineres, kan de opdage nye former for materiale sammenhænge og potentialer.
- Brug af materialer skal ikke reduceres til fag som håndværk og design, men kan med fordel integreres i meget skriftbårne fag. Eksempel: elever i 7.klasse kan arbejde med svære emner som etik og skabe nye forståelse af etiske dilemmaer gennem materialeeksperimenter.
- Arbejde med eksperimenter og materialer kræver tid til forberedelse på lige fod med anden undervisning.

1. Indledning

Teksten tager bl.a. afsæt i aktuel forskning med undervisningsrelevant pædagogisk arbejde med design og leg i danske folkeskoler. Tekstens hovedtese er, at børn og unges mulighed for at indgå i fællesskaber er en betingelse for trivsel, da det giver øget muligheder for deltagelse i og uden for undervisningen. Teksten anvender en ny form for fællesskabsforståelse – hvor det nye er en mere dynamiske forståelse. Forskning peger på, at det at være en del af et fællesskab, have venner og lege med andre børn har stor betydning for børns trivsel og deltagelsesmuligheder i og udenfor skolen. Studier af børns fællesskaber fokuserer primært på forholdet mellem børns fællesskaber og forældresamarbejde, fællesskab og børns konflikter i skolen, børnefællesskaber og familieliv, fællesskab og inklusion, social identitet og civilisering. Samtidig er fællesskaber ofte noget, som er langvarige, afgrænsede, aldersbetonede, som man kan være inde i eller ude af, og relativt nemt at forklare grænser, markerer m.v. for. Men ved at anlægge en legende og eksperimenterende tilgang til arbejdet med materialer kan nye typer af deltagelsesformer og fællesskaber synliggøres og tage form, hvilket kan øge forskellige typer af børns deltagelsesmuligheder og dermed trivsel.

Nedenstående indhold understøtter ekspertgruppens arbejde med temaer som fordybelse og praktiske arbejdsformer:

2. Indhold

Et andet formsprog

Længerevarende observationer af børn og unges arbejde med materialer viser, at materialet afstedkommer et andet formsprog, som for nogle børn og unge er lettere at beherske og udtrykke sig gennem end eksempelvis tale eller skrift. Svensk og dansk forskning viser, at der i uddannelsessystemet er tendens til at fokusere på sproget og skriftlighed og at en materiel optik i skolen kan udvikle et fokus på læringsmiljøer, materielle kropslige praksisser og andre typer deltagelsesformer. Et materielt fokus kan ydermere supplere mere curriculumstyrede tilgange til børns læring og skabe nye måder at tænke kreative og eksperimenterende læringsrum på, som inkluderer krop og materialitet (se Taguchi, 2011). I tillæg viser dansk forskning at materialer kan generere en følelse af at høre til og føle sig godt tilpas (se Skovbjerg et al., 2022a).

Muligheden for at udvikle et multimodalt formsprog giver øget deltagelsesmuligheder i skolens fællesskab og dermed også i sociale aktiviteter udenfor skolen. Det kunne fremadrettet være interessant at sikre, at skolens fag repræsenterer forskellige formsprog og multimodale tilgange og materialer til at kommunikere igennem. Dette leder over til næste tema om eksperimenterende brug af materialer.

Eksperimenterende brug af materialer

De seneste år har socialforskere været optaget af at studere børns leg med materialer, i politisk debat har materialer, håndværk og design fået øget opmærksomhed og derudover er Håndværk og Design siden 2016 blevet et fag i folkeskolen. Selvom en bred materialenysgerrighed vinder frem, er der meget forskel på, hvordan arbejdet med materialer tilgås. På baggrund af forskning fra Nina Bonderup Dohn (2022) vil jeg gerne spørge til, om brug af materialer rammesættes eksplorativt eller om der ofte foreligger en normativ forståelse af, hvad arbejdet med materialerne skal udmunde i og hvad børnene skal "sætte på

hylden" og "udkomme" med. Designfagligt arbejde, med systematisk brug af videnskabelige metoder, vidner om, at det at eksperimentere ikke blot er en uforudsigelig praksis, hvor man afventer et potentielt resultat. At eksperimentere kræver designfaglig didaktisk rammesætning, tid til fordybelse, processuel facilitering og det kræver, at man som underviser tør give slip og samtidig formår at samle de forskellige sociale, rumlige, materielle m.v. dimensioner op i undervisningssituationen.

Gennem eksperimenter vil børn og unge lære at tage sig selv og hinanden med i hånden, når de designer og bruge materialer til at understøtte og udvikle læringsprocesser. De vil være nødsaget til at skabe en materiel nysgerrighed, som ikke er funktionsbestemt, men som handler om at sanse, vende og dreje, afprøve og udforske muligheder, kombinationer og potentialer. Derudover vil eksperimenterne blive genstand for fælles-skabende refleksion over relationen mellem materiale, kropslighed, design, den didaktiske læringsform, de valg der er taget undervejs i processen og kernestoffet inden for feltet. Dette er dog kun muligt, når der samtidig er tid til fordybelse, tid til sammenhængende arbejde, hvor processen kan gå i stå og hvor processen og processuel refleksion kan veje højere end resultatet eller sågar være resultatet.

Eksperimenterende brug af materialer er ikke blot forbeholdt værkstedsfag, men også traditionelt skriftlige og verbale fag, som matematik, engelsk, dansk, samfundsfag m.v.

Fælles-skaber

Dansk og international forskning viser, at materialer muliggør og medskaber et socialt rum i børn og unges samvær, hvor den måde børnene er sammen på ikke blot er italesat verbalt, men også kropsligt og det markerer et socialt samvær gennem en fælles optagethed (Maares, 2012; Sand et al. 2022). Materialer kan ydermere 'trikke' energier eller skabe forbindelser mellem børn og materialer, som påvirker børns engagement både socialt og fagligt. Der ligger med andre ord meget uudtalt viden i dét børn *gør* sammen, når de arbejder med materialer.

Begrebet fællesskab, som navneord, kan konnotere en prædefineret og statisk forståelse af, hvad fællesskab er. Fællesskaber italesættes ofte som noget, man kan være *inde i* og *ude af* og selve sproget, og italesættelsen af at være i et fællesskab, anses som centralt, når vi skal forstå, hvad der er på spil i fællesskabet. Som en ny form for fællesskabsforståelse, anvendes verbet *fælles-skabe*, da det giver et blik for mere dynamiske, processuelle, sensoriske og uforudsigelige dimensioner. Optikken på fælles-skabende processer, sætter børns skaber-kraft, unikke påfund, børns hænder og samarbejde om materialer i centrum og kan give indblik i betydningsfulde fællesskabende deltagelses- og læringsprocesser, som er intense, kortvarige, energiske og stemningsfulde. Får vi blik, sprog og mulighed for denne type fællesskaber, bliver det muligt at understøtte forskellige børns deltagelses- og læringsmuligheder i skolen.

Fordybelse og engagement

Variert og multimodalt (forskellige materialer) arbejde med hænderne bør være et fælles anliggende og tænkes ind i mange forskellige undervisningssammenhænge. I bogen *Håndværkeren gør* Sennett (2009) op med tendensen til at romantisere håndværkeren og modstille den moderne vidensarbejder med den traditionelle håndværker. En pointe for denne tekst er, at håndværksmæssighed handler om engagement og udøve en praktisk kunnen – hånden er central såvel som muligheden for at finde fordybende måder at arbejde med materialer på. Frem for at tale om praktisk eller bogligt begavethed kan en vidensbaseret, praktisk og systematisk tilgang til arbejdet med materialer skabe en sammenhæng mellem

forskellige typer af fag, som kan engagere fagligt på nye måder. Eksempel: Når undervisere fra folkeskole og gymnasieskole tager kurset Design i Praksis for Undervisere på Designskolen i Kolding arbejder de med at integrere designtænkning og designfagets eksperimenterende og materialebårne metoder til egne undervisningsforløb. Det kan omhandle et forløb i arkitektur, håndværk og design, billedkunst, matematik, engelsk m.v. Designfagets iterative og eksperimenterende proces bliver således et didaktisk værktøj for underviserne, som understøtter deres pædagogiske og didaktiske arbejde med at arbejde iterativt og eksperimenterende. Denne pointe taler ind i Ekspertgruppens arbejde med temaerne fordybelse og praktiske arbejdsformer.

3. Opsamling

Som nævnt ovenfor skal arbejdet med materialitet, hånd og formgivning ikke tilgås som et færdigtænkt og normativt defineret produkt, men derimod gennem fordybelse, nysgerrighed, eksperimenterende og multimodal undervisning. På baggrund af aktuel dansk forskning handler teksten om, hvordan materialer kan få betydning i undervisningssammenhænge. I teksten vises det, hvordan materialer har; en social og pædagogisk kraft, et eksperimenterende potentiale og afstedkommer et materialebåret formsprog, som kan understøtte børns deltagelsesmuligheder og kombinere forskellige måder at tilgå viden på. En grundlæggende hypotese i den forskning der inddrages er, at materialebåret undervisning kalder på et arbejde med fordybelse, håndværk, uforudsigelighed og villighed til at lege og eksperimenter. Dette kræver, på lige fod med anden undervisning, tid til fordybelse, økonomi til materialer og eventuel kompetenceudvikling, hvor undervisere lærer at håndtere uforudsigelighed og eksperimenter som en kilde til viden og læring.

4. Kilder

Dohn, N. B. (2022). Hvad elever lærer, når de designer. *Unge Pædagoger*. Nr.4., 8-18.

Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A.-L., Hansen, J. H., Lieberoth, A., & Skovbjerg, H. M. (2022). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Design based research-studie af leg i skolen. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 1-16. Artikel 2. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133771/178839>

Maares, N. (2012). *Material Participation: Technology, the Environment and Everyday Publics*. Palgrave MacMillan.

Sand, A.-L., Skovbjerg, H. M., Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., & Bekker, T. (2023). Can I Design for Play? How Pedagogues Design for Children's Play Situations in School. *The Design Journal*, 30 May, 1-30. <https://doi.org/10.1080/14606925.2023.2215416>

Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., Hansen, J. H., & Andreas, L. (2022). Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 55-71. Artikel 3. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133772>

Skovbjerg, H.M., Hansen, J. H., Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Lieberoth, A., Lasthein Lehmann, A., & Jørgensen, H. H. (2022a). "Må jeg være med?": En forskningsrapport om leg, inkusion og

fællesskab i skolen. Designskolen Kolding.

https://adk.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/66136662/22M_jeg_v_re_med_22.Forsknin_gsrapport.pdf

Skovbjerg, H. M., Sand, A.-L., & Jørgensen, H. H. (2022). At udforske legen i skolen i et økologisk perspektiv. *Barn*, 40(2), 41-56. Artikel 3.

Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*. 2011;1(1):36- 50.

Tanggaard, L., Feder, K., Petersen, M. L., & Truelsen, L. G. (2022). Når design skaber nye muligheder i skolen. *Unge Pædagoger*, 83(4), 20-28.

Idrætsfaget

Jesper von Seelen, UC SYD

1. Indledning

Teksten beskriver kort idrætsfaget udvikling siden 2011, med et særligt fokus på arbejdet med idrætsfagets faglige indhold.

2. Indhold

Idrætsfagets status er løbende blevet undersøgt i de såkaldte SPIF-rapporter (SPIF = Status På IdrætsFaget) i 2011, 2018 og 2022 (1).

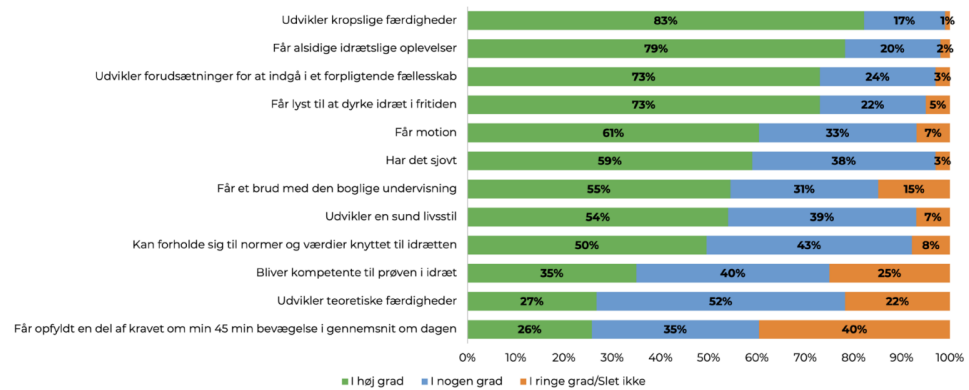
Samlet set tegner rapporterne et billede af et fag der siden 2011 har bevæget sig fra primært at være et bevægelsesfag til et fag som også indeholder en teoretisk dimension, fokus på normer og værdier samt elevernes lyst og evne til at indgå i idrætsaktiviteter uden for skolen. F.eks. har andelen af undervisere der anvender Fælles Mål for idræt, når de laver årsplaner til idrætstimerne, planlægger undervisningsforløb til idrætstimerne, planlægger den daglige idrætsundervisning og evaluerer idrætsundervisningen været jævnt stigende gennem årene fra 2011 til 2022 (SPIF-22, s. 10). I perioden har der i flere omgange været debatteret om faget alene handler om at eleverne skal bevæge sig og være fysiske aktive eller om faget også indeholder teori. Faget har indholdsmæssigt også ændret karakter i perioden hvor en dominerende bold-diskurs er afløst af en bredere vifte af indholdsområder.

I det nuværende formål for faget er det tydeligt at faget indeholder andet og mere end blot at "eleverne skal have sved på panden". Diskussionen om fagets formål, og hvor meget faget skal indeholde ud over fysisk aktivitet, er en vigtig diskussion. Det er vigtigt at der i de kommende fagplaner fastholdes at faget selvfølgelig handler om fysisk aktivitet, men at faget også indeholder en teoretisk dimension, at eleverne skal lære idrættens normer og værdier og at eleverne motiveres til – og er i stand til – at deltage i idræt uden for skolen.

Nedenstående figur 13 fra SPIF-22, viser at lærerne i høj grad prioriterer at eleverne ud over at udvikle kropslige færdigheder også får lyst til at deltage i idræt uden for skolen og udvikler kompetencerne til det.

FIGUR 13:

Vurdering af vigtigheden af følgende formål med idrætsfaget, blandt alle idrætsunderviserne: at eleverne... (n = 525).



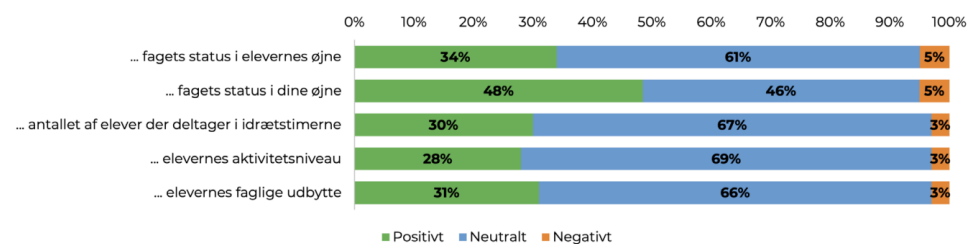
SPIF-rapporterne viser at faget i de yngste klasser i højere grad handler om fysisk aktivitet imens andre elementer som f.eks. teoretisk indhold fylder mere i de ældste klasser.

En af årsagerne til dette er givetvis det øgede fokus på bredden i fagets formål (og ikke blot på fysisk aktivitet) som prøven i idræt har medført. Idrætslærerne har som det ses i nedenstående figur 33 fra SPIF-22 oplevet at prøven i idræt har påvirket idrætsfaget positivt. For yderligere perspektiver på idrætslærernes oplevelser med prøvens positive betydning for faget – se (2).

Idrætsfaget vil ifølge den nye skoleaftale blive et prøveløst fag og dette kan medføre at fagets udvikling siden prøvens indførelse vendes om og faget vender tilbage til "blot" at handle om at være fysisk aktiv.

FIGUR 33:

Idrætsundervisernes (alle) vurdering af prøven i idræts bidrag til... (n = 435).

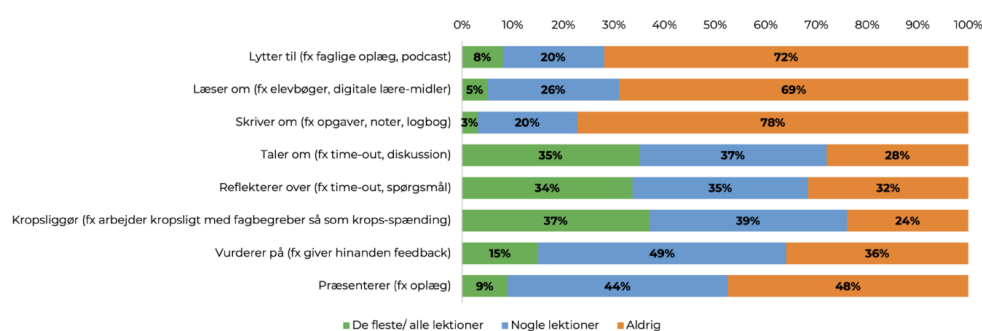


Når idrætslærerne arbejder med teoretisk indhold, anvender de forskellige metoder – se nedenstående figur 24 fra SPIF-22.

De nye fagplaner bør understøtte disse praksisser og give anvisninger til hvordan idrætslærere i praksis kan arbejde med elementer som teori eller normer og værdier samtidig med at eleverne er fysiske aktive.

FIGUR 24:

Idrætsundervisernes (alle) anvendelse af forskellige handleformer i idrætsundervisningen, hvor eleverne... (n = 460).



3. Opsamling

- Idrætsfaget har udviklet sig til et fag som både indeholder fysisk aktivitet og teoretiske elementer, fokus på normer og værdier samt elevernes lyst og evne til at deltage i idræt uden for skolen. Det er vigtigt at de kommende fagplaner holder fast i fagets bredde.
- Prøven i idræt har haft en positiv betydning (særligt i udskolingen) for at faget er mere end blot fysisk aktivitet. Et prøveløst fag risikerer at vende tilbage til et fag som alene handler om fysisk aktivitet.
- Fagplaner bør indeholde en vejledning som understøtter idrætslærernes praksisser om integration af teoretiske elementer i undervisningen.

4. Kilder

1. SPIF-rapporterne findes på følgende link: [SPIF - Status På Idrætsfaget | UC SYD](#)
2. Guldager, J. D., Bertelsen, K., & Bruun, T. H. (2021). Hvad påvirker elevers og idrætslæreres motivation for idrætsfaget? *Forum for Idræt*, 36(1), 96-110. <https://tidsskrift.dk/forumforidraet/article/view/127454/173737>

Bidrag af Mie Buhl, Professor, Aalborg Universitet

Min anbefaling: integrer teknologiforståelse som fagfornyende del af billedkunstfaget. Anbefalingen er baseret på fagdidaktisk forskning.

1. Indledning

Dette bidrag forholder sig til fagets billedfremstillende praksis, der er en central del af fagets uddannelses- og dannelsesfunktion. Der er i dette bidrag et særligt fokus på en opdatering af den *digitale* billedfremstilling i den nye fagplan. Der argumenteres, at det digitale er en del af en samlet udvikling, som faget gennemgår i lyset af dets samspil med kunst og visuel kultur som børn og unge møder og deltager i. Principper for digital billedfremstilling har ligheder med samtidskunstens konceptkunst ligesom digitale billederfaringer er en uomgængelig del af et hverdagsliv.

Fagplaners eksisterende hovedfokus på *'håndens manipulering'* af materiale med henblik på at udføre et billedudtryk (fx tegning, maleri, skulptur) bør udvides til også at omhandle fokus på *'udvikling af regler'* for computerens/beskuersens medfremstilling af et billedudtryk/en invitation til interaktion (fx generativ kunst, social kunst).

Det digitale billedarbejde i faget kan styrkes med en integration af teknologiforståelse, idet en billedfremstilling som en tilgang til dette område skaber indsigt og forståelse når dette går hånd i hånd med en kritisk tilgang til emner og temaer af relevans for målgruppen. Ligeledes bidrager billedkunstfagets metoder og særlige *problemudforskende* fokus til udvikling af elevernes teknologiforståelse. Nationalt forskes der i dette fagfornyende fokus i perioden 2018-2025 (Buhl & Skov 2021, 2023).

2. Fra 'hånden' til 'regler'

Billedfremstilling som æstetisk læreproces er kendetegnende for faget billedkunst. Dette indebærer både at udvikle viden og færdigheder gennem selve fremstillingsprocessen (uddannelsesperspektivet) og at arbejde undersøgende med relevante emner og temaer, der udforskes i denne proces (dannelsesperspektivet). I formålsbeskrivelsen for den eksisterende fagbeskrivelse er dette dobbelte greb tydeligt, mens dette ikke afspejles i beskrivelsen i indholdsområderne, der alene fremstår færdighedsprægede og instrumentelle.

Praktisk billedfremstilling med digital teknologi

Den praktiske billedfremstilling, der involverer digital teknologi, fordrer færdigheder i og viden om de principper som teknologien bygger på. Inden for skolen og i læreruddannelsen har der de senere år været arbejdet med at udvikle teknologiforståelse som fag og faglighed i blandt andet billedkunst (fx Buhl & Skov, 2021). Baggrunden er ønsket om at forstå de

logikker, der ligger bag computergeneret indhold og ikke kun være forbrugere af det. Datalogien tilbyder et nyt udtryksrepertoire, dels skal vi kunne forstå data som et nyt materiale, dels skal vi kunne øve os i at bruge datalogiske principper til fremstilling af visuelle udtryk, -handlinger og -fortællinger. Med andre ord så skifter fokus fra hånden som den, der former et materiale og sætter spor på papir til at hånden beder computeren om at forme via tastaturet. Vi skal kunne forstå og bruge datalogiens koder til at fremstille billeder.

Dette har der været eksperimenteret med før af billedkunstlærere og billedpædagogiske forskere. Allerede fra 1980'erne og frem er der blevet eksperimenteret med programmering i udviklingsprojekter knyttet til miljøer på Danmarks Lærerhøjskole (fx Skov 1988, Petersen 1997, Jessen 2002, Johansen & Muhlig 2011). Der blev forsket i teknologi, æstetik og erkendelse (fx Nielsen 1987, Flensborg 1999, Rasmussen 2017)).

En lignende udvikling fandt sted i billedkunstmiljøer uden for Danmark. De amerikanske billedpædagogiske forskere Knochel og Patton (2015) har beskrevet, hvordan billedkunstundervisere i USA i 1980'erne både skulle lære at programmere software og manipulere hardware. Ligesom inden for det danske fagmiljø var den praktiske beherskelse af programmering forbundet med kritisk refleksion. Eleverne skulle udfordres med spørgsmål om, hvorvidt de kontrollerede teknologien eller omvendt. Det amerikanske fokus på kritisk bevidsthed om digitale teknologiers funktion pegede på, at indførelsen af digitale teknologier ikke blot kunne føre til en instrumentalisering af visse dele af den billedfremstillende proces, men også at teknologien ville gribe ind i måden vi erkender på gennem æstetiske læreprocesser.

Denne diskussion har vi igen nu i 2020'erne, da teknologien hele tiden udvikles til at kunne overtage flere af de processer, som ellers ville kræve menneskelig manuel kunnen. Den gradvise udvikling ses, hvor digitale teknologier simulerer kendte billedværktøjer, men også skaber helt nye typer af billedprocesser. Den seneste udvikling af AI til billedfremstilling er mere end blot et simuleringsværktøj vi kan sammenligne med kendte former for fremstilling (fx Manovich, L. & Arielli, E. (2023). AI har udviklet sig til en medskaber, der også kan gøre andet end det, som vi specifikt beder den om.

Kunstnere bruger AI-algoritmer til at skabe unikke kunstværker, der kombinerer deres egen kreativitet med maskinens evne til at genkende og analysere mønstre og lære af det til skabelsen af nye stilarter og kunstneriske udtryk (fx Anadol 2023). Det åbner for muligheden for at udforske kunstneriske retninger, som måske aldrig ville være opstået uden AI's indflydelse. I billedkunstfaget indebærer det at kunne arbejde med at udvikle æstetiske principper og omsætte det til 'regler' (koder) som computeren kan omsætte til visuelle udtryk.



Fig. 1. Valgfagshold i billedkunst laver algoritmisk kunst, 2024, <https://algoritmisk-kunst.dk/om-projektet>

Samtidskunst

Lignende processer kan ses inden for samtidskunstens praksisformer, der er kendetegnet ved at *udvikle koncepter for handling* (Buhl, 2019). Samtidskunstens æstetiske erkendelsespotentialer er her båret af den relation, der skabes i mødet mellem en udviklet idé og beskuerens erfaringer. I perspektivet med billedfremstilling er dette ret abstrakt omsat til en hverdag med billedpædagogik – og så alligevel ikke. Men perspektivet er helt enkelt og konkret, når 2.v på Vibenshus Skole sammen med deres lærer undersøger, idéudvikler og konceptualiserer en intervention i deres nærmiljø i form af fremstilling af papirbemalede 'street carpets', udvikler regler for placering på fortovet på Østerbro (billedkunstens dag 2017:21). Samtidigt med, at eleverne præciserer deres tegn (tæppernes udtryk), lader hånden formgive artefakter (undersøger mønstre og maler dem på papir), samt placerer dem i en kontekst (gadefliser i nærmiljøet), lærer eleverne også, at tæpper er en del af den visuelle kultur, at tæpper på gaden trækker dagligstuen udenfor, at gader ikke behøver at se ud på en bestemt måde, og ikke mindst stifter de bekendtskab med det demokratiske potentiale: lokalområder er noget man kan tage stilling til og tage del i.

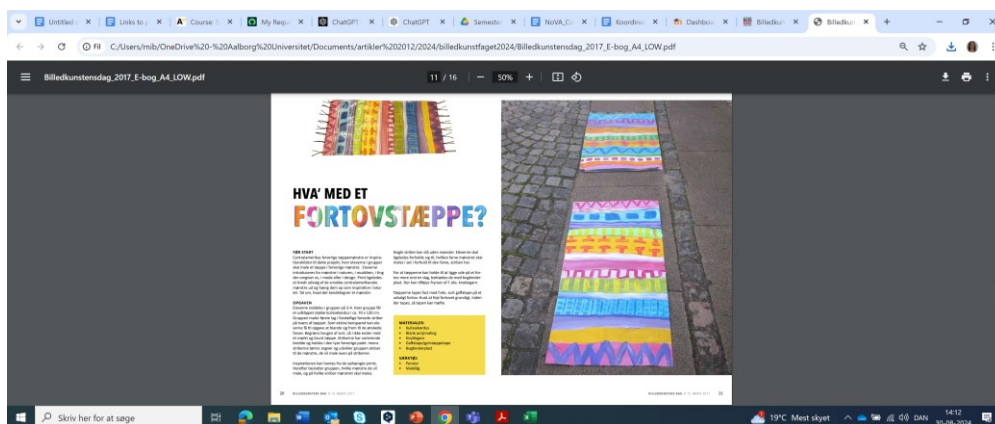


Fig 2. 2. klasse laver samtidskunst, 2017 https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wp-content/uploads/2023/06/Billedkunstsdag_2017_E-bog_A4_LOW.pdf

Det er et 'både-og' - ikke et 'enten-eller'

I drøftelser af implementeringen af teknologiforståelse i skolen opstår spørgsmålet naturligt: Hvilken berigelse kan denne nye faglighed tilføre billedkunstundervisningen? Som refereret ovenfor har digital teknologi i mange år været en integreret del af billedkunstfaget. I skolens læseplaner har teknologien markeret sin tilstedeværelse som levende billeder i undervisningsvejledningen fra 1991 (UVM 1991), elektroniske billeder i faghæftet fra 1995 (UVM 1995), og digitale billeder i de fælles mål fra 2009, 2014 og 2019 (UVM). I fagmålene indgår digitale billeder som kompetenceområde for billedfremstilling, men i beskrivelsen af de digitale billeders færdighedsområder har fokus været på æstetiske virkemidler udviklet med henblik på 'håndens manipulering' i formgivning af artefakter (tegning, maleri, skulptur) frem for 'udvikling af regler' til koncepter for handling (generativ kunst og social kunst). I et tidssvarende billedkunstfag er begge praksisformer til stede. Det er ikke et enten eller, men et både-og (fig. 3.)



Fig. 3 Valgfagshold i billedkunst laver 'både-og', 2024, <https://algoritmisk-kunst.dk/om-projektet>

3. Opsamling

1. En integrering af teknologiforståelse i faget billedfremstilling kan støtte eleverne i at tilgå digitale data som et materiale blandt materialer, samt tilgå digitale teknologier fra et *problemudforskende* perspektiv
2. At kunne arbejde i blandformer af både analoge og digitale billedformer i en egen billedpraksis kan bidrage til at forstå de mekanismer og agere hensigtsmæssigt i en kompleks visuel kultur.
3. En tidssvarende beskrivelse billedkunstfagets fagfornyende praksis vil styrke fagets uddannelses- og dannelsesfunktion.

4. Kilder (udvalgte)

Buhl, M. (2019). Computational thinking utilizing visual arts, or maybe the other way around. I: R. Ørngreen, M. Buhl & B. Meyer (red.), *Proceedings of the 18th*

European conference on e-learning, (s. 102-108). Academic Conferences and

Publishing International. DOI:10.34190/EEL.19.138

Buhl, M., & Skov, K. (2023). From 'tool' to 'collaborator': Digital 3D modelling as a catalyst for new aesthetic practices. *TILDE - Department of creative studies, Umeå University*

Buhl, M., & Skov, K. (2021). "Har I robotter til at male for jer?": Et fagdidaktisk perspektiv på teknologiforståelses fagfornyende potentiale i billedkunst. *Learning Tech*, 10, 382-404.
<https://doi.org/10.7146/lt.v6i10.125610>

Knochel, A. D. & Patton, R. M. (2015). If Art Education Then Critical Digital Making: Computational Thinking and Creative Code. *Studies in Art Education*, 57(1), s. 21-38.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11666280>

Manovich, L. & Arielli, E. (2023). *Artificial Aesthetics: A Critical Guide to AI, Media and Design*, Creative commons. Hentet fra nettet: <http://manovich.net/index.php/projects/artificial-aesthetics-book>

Rasmussen, H. (2017) *Kompleks betydningsfremstilling i digitalt billedarbejde og billedæstetisk kompetenceudvikling i skolen*. Ph.D-afhandling Aalborg Universitetsforlag

Æstetiske og kreative processer, praksisfaglighed og legende læring

Julie Borup Jensen, professor, Aalborg Universitet

1. Indledning

Det problematiseres fra både praksis, forskning og politisk hold, at folkeskolen arbejder ganske bogligt og digitalt, mens det, at eleverne går i skole med hele kroppens hverdags erfaringer og sanser alt hvad der foregår i klassen, nok tematiseres, men måske mangler et sprog i den almindelige samtale om skolen. På samme måde indfanges de kropslige, sanselige, rumlige og materielle aspekter af skolelivet sjældent i lære- eller fagplaner. Elevernes kroppe, med alt hvad de indeholder af erfaring, følelser og sanselighed, vil imidlertid altid være til stede i en rumlig og materiel virkelighed, lige meget, hvor teoretisk, boglig og digital, undervisningen er. Derfor fokuserer dette bidrag til fagplansarbejdet på kreativitet i læring, æstetiske dimensioner af læring og praksisfaglig læring og adresserer *forholdet og balancen mellem praksis og teori* i elevers læreprocesser og lærernes undervisning, deraf følgende mere kropslige, sanselige og æstetiske aspekter af didaktik og pædagogik samt i en vis forstand *sammenhæng mellem læreplaner, undervisning, evaluering og prøver*.

2. Indhold

2.1 Kreativitet i læring

Kreativitet er i et pragmatisk perspektiv tæt forbundet med læring og læreprocesser – ikke som et *resultat* af læreprocesserne, men snarere som en *integreret del* af børns og voksnes erkendelsesprocesser. Den grundlæggende tilgang til læreprocesser ses her som tæt forbundet med identificering og løsning af *problemer*, både praktiske problemer og *erkendelsesproblemer*. Et erkendelsesproblem opstår, når eleven oplever en uoverensstemmelse mellem, hvad hun tidligere har erfaret, og hvad hun oplever i den situation, hun står i nu. Hvis hun undersøger problemet for at komme frem til en meningsfuld problemløsning, er kreativiteten midlet til, at eleven skaber nye forståelser af noget hidtil velkendt, eller erfarer noget helt nyt og former en ny erkendelse (Dewey, 1981). Det pragmatiske kreativetsbegreb kan sige noget vigtigt i forhold til den nutidige fremkomst af praktisk orienteret undervisning (praksisfaglighed), nemlig at problemundersøgelsen ikke reduceres til en tankeproces, men sættes i værk som en helt konkret undersøgelse af omverden med krop, sanser og eksperimenterende handlinger i samspil med den sociale, fysiske, materielle omverden.

2.2 Kritisk-konstruktiv kreativitet

En interessant dimension af kreativitet i forhold til fagplaner og skolens fremtidsorienterede og dannende opgave er den såkaldt *kritiske kreativetsforskning*, hvor ideen om problem *finding* er central. Problem *finding*'ens præmis er, at eleverne får muligheder for at stille spørgsmål, som ikke umiddelbart besvares af kulturelle konventioner, vaner og sociale

praksisser, der omgiver os (immanent kritik) (Ortiz 2022). Dette kan motivere eleverne til at forestille sig alternativer til sociale praksisser og vilkår, de oplever som problematiske. Problem *finding* ses som en (individuel og fælles) aktiv, passionsdrevet, spørgende, udforskende proces, kombineret med det at forestille sig og eksperimentere med nye måder at handle på som udgangspunkt for problemløsning (Tanggaard 2019). Kritisk kreativitet ligger i god tråd med politiske forestillinger om, at uddannelse skal ruste børn og unge til at løse tidens store samfundsudfordringer og bliver således et vigtigt aspekt af nye fagplaner. Det kræver dog, at fagplanerne understøtter eleverne i at *undre sig* i forhold til sociale konventioner etc. (dvs. spørgsmål som *hvorfor er tingene på denne måde?* eller *hvorfor gør vi altid sådan?*). Det kræver også understøttelse af, *hvordan* man undrer sig, problematiserer, tager stilling og skaber grundlag for nye handlemuligheder, hvilket uddybes nedenfor.

2.3 Kroppen i læreprocesserne

I en kropslig forståelse af læreprocesser ses elevens bevidsthed om sanseindtryk som en forudsætning for at kunne få øje på både problematiske og værdifulde kulturelle tagen-for-givetheder, som man er en del af (fx problematiske, stereotype forestillinger om køn, race etc., klimavaner, eller værdifulde omsorgs- eller tillidspraksisser) (Ortiz 2022). Sanseindtryk er en grundlæggende måde at orientere sig på i omverden, men ofte er det, vi lægger mærke til, og måden vi forstår sanseindtrykkene på, stærkt formet af, hvordan vores omgivelser viser os, at sanseindtrykkene kan, skal eller bør fortolkes (Vannini et al., 2014). Dvs. at vi sanser og forstår i én umiddelbar bevægelse (Løgstrup 1983). Fx når vi ankommer i et lokale med borde og stole i rækker, ser vi umiddelbart et klasseværelse, og fænomenet undervisning popper op i tankerne. Vi bevæger os automatisk rundt i rummet i vores prædefinerede roller som hhv. lærer eller elev. Vi ser således ikke rummet som rum. Hvis vi derimod lægger op til at bruge sanserne aktivt, opdager vi måske, at borde og stole aktiverer en erfaring, vi har med os fra lignende rum. Vi begynder måske at undre os over, hvorfor borde og stole står på den måde, de gør, og at overveje, om rummet afspejler værdier og sociale mønstre, som vi gerne vil bevæge os væk fra, men som vi er fastholdt i pga. en indgroet social/kulturel fortolkning af rummet og de magtstrukturer, rummet genproducerer. Vi opdager måske, at vi egentlig godt kunne forestille os, at borde og stole kunne stå på en anden måde (Ortiz 2022). Her forbindes sanserne og kroppen med den kritisk-konstruktive, kreative, erfaringsbaserede undren, hvor opmærksomhed på "rene", fænomenologiske sanseindtryk kan gøre os i stand til at undre os og stille spørgsmål til det, vi tager for givet.

2.4 Praksisfaglighed – skolefagene og "værker"

Undrende kreativitet kan relatere til skolens fag vha. praksisfaglig undervisning. Praksisfaglighed afspejler, at fagene på én gang indeholder teoretiske og praktiske dimensioner, og at dette tydeliggøres gennem det at *skabe* noget, ikke bare genstande eller produkter, men også praksisser. Dette skabende aspekt knytter elevernes erfaring (eksisterende viden) og kreativitet (nye ideer, ny viden gennem fagene) sammen som en central dimension af læring, hvor eleverne opdager, hvordan *fagene* i skolen kan bidrage med nye begreber og metoder til at forstå, hvad de erfarer. Fx. i faget i fysik: elevens sanselige erfaringer med vand som en konkret materialet, hun kan mærke, drikke, bade i mm., bliver "forstyrret af" og koblet til naturfagsundervisningens forståelse af vand som en kemisk forbindelse, der kan indgå i fysiske processer. Naturfagligt "sprog" kan hjælpe hende med at forstå sin sanselige erfaring på en ny måde, som kan give hende en større horisont for at forstå, hvordan vand fx har en fundamental betydning for livet på jorden. Hvis eleven dernæst skaber en genstand eller et produkt sammen med klassekammeraterne (fx en vandrensningskonstruktion), *eksternaliserer* hun erfaringer og viden og *anvender* dem i en

(ny)skabende proces af et produkt - eller *værk* (oeuvre) (Ortiz 2022). I værkproduktionen ses fagene som kulturelle "redskaber for tanken", hvor hvert fag har deres egne begreber, hvormed eleverne kan forstå deres erfaringer, og gennem hvilke de kan skabe produkter med anvendelse af faglig viden. Værket "giver mening", når elevernes forståelse og anvendelse af fagenes redskaber bliver synlige/hørlige for dem selv, og de kan afkodes af andre. Denne eksternalisering af fagenes viden kan dermed danne afsæt for udvikling af bedømmelsesformer, der handler om hvordan fagenes mål udtrykkes i produkter og praksis.

2.5 Elevernes dømmekraft og demokratisk praksis i skolen

Den praktiske, kreative problembehandling og erfaringsdannelse kræver samtidig, at eleverne opbygger refleksivitet, selvstændig stillingtagen og dømmekraft og øver sig i at meningsforhandle med hinanden i processen med at tage stilling og skabe rum til andres stillingtagen. Mao. er potentialerne i praksisfaglighed, kreativitet og æstetisk læring, at eleverne inviteres til at arbejde kropsligt og hands-on med demokratiske processer i fremstillingen af værker.

3. Opsamling

Baseret på ovenstående kan fagfornyelsen overveje, hvordan fagplanerne:

- Skaber plads til elevernes kroppe og sanselige erfaringsdannelse samtidig med at fagene giver eleverne flere demokratiske muligheder for at forstå sig selv, fællesskaberne og omverden
- Understøtter at eleverne ikke kun tilegner sig foruddefineret viden, færdigheder og kompetencer, men også lærer at undre sig i relation til sociale konventioner og kulturelle tagen-for-givetheder i deres omgivelser
- Understøtter fælles skabelse af "værker" i undervisningen og udvikling af bedømmelsesformer af den faglige forståelse, værkerne udtrykker.

4. Kilder

Dewey, J. (1988). Construction and Criticism. I J. A. Boydston (red.), *Dewey, J. The Later Works 1925-1953*. Southern Illinois University Press

Heybach, J. & Sheffield, E. C. (2014). Dystopian Schools: Recovering Dewey's Radical Aesthetics in an Age of Utopia-Gone-Wrong. *Education and Culture*, 30(1), 79–94.

Jensen, J. B. (2023). Kreativitet og praksisfaglighed. I A. Rasch-Christensen (red.), *Praksisfaglighed i Skolen* (s. 45-60). Dafolo

Løgstrup (1995). *Kunst og erkendelse. Metafysik II*. Gyldendal

Ortiz. (2022). Pragmatism and Creativity: Patenting the School Art Manifesto from Dewey's Aesthetic Experience. *Creativity: Theories - Research - Applications*, 9(1), 130–145.

Tanggaard, L. (2019). Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption, and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity. I Beghetto, R.A., Corazza, G.E. (red.) *Dynamic Perspectives on Creativity. Creativity Theory and Action in Education*, vol 4. Springer

Vannini, P., Waskul, D., & Gottschalk, S. (2014). *The Senses in Self, Society, and Culture: a Sociology of the Senses*. Routledge

Fagfornyelse naturfagene

Claus Auning, læreruddannelsen Haderslev

1. Indledning

At de nye fagplaner skal arbejde mere målrettet med formålet for naturfagene, ser vi som meget positivt. En klar retning og relevans er afgørende for at styrke elevernes forståelse og engagement i naturfagene (Naturfaget.dk, 2023). Vi er også meget tilfredse med det nuværende indhold i naturfagene, som giver eleverne en solid basis i naturfaglige emner (Rocard et al., 2007). Dog er det vigtigt at bemærke, at det store fokus på naturfaglige kompetencer primært understøtter en Vision I-tænkning, hvor faget er i centrum (Sjöström & Eilks, 2018).

Derudover står lærerne i dag over for betydelige udfordringer med evalueringen i undervisningen, især når det gælder systematisk formativ evaluering af naturfaglige kompetencer samt evaluering af elevernes personlige stillingtagen (Vision II) og deres handlekompetence (Vision III). For at lærerne kan arbejde mere effektivt med disse aspekter, er der behov for at styrke deres didaktiske redskaber og sikre, at fagplanerne i højere grad støtter dette arbejde (Valladares, 2021).

2. Indhold

Vision I - Faget i centrum

De naturfaglige fagplaner bør som i dag fortsat fokusere på at udvikle elevernes naturfaglige kompetencer som undersøgelse, modellering, kommunikation og perspektivering. Disse kompetencer er vigtige for elevernes forståelse af naturfagene og deres evne til at anvende naturfaglig viden i forskellige kontekster (Rocard et al., 2007). Ved at strukturere fagplanerne omkring centrale faglige ideer og principper kan elevernes forståelse styrkes, hvilket giver en dybere indsigt i naturfagene (Sjöström & Eilks, 2018). Svein Sjøbergs kulturelle argument fremhæver, at naturfagsundervisning ikke kun handler om naturfaglig viden, men også om forståelsen af naturvidenskabens rolle i kultur og samfund, hvilket fortsat bør integreres i fagplanerne (Sjøberg, 2012; Valladares, 2021).

Vision II - Samfundet i centrum

Naturfagene bør også bidrage til elevernes evne til at perspektivere og anvende deres viden i en samfundsmæssig kontekst. Fagplanerne skal give plads til emner, der støtter elevernes demokratiske deltagelse, især i forhold til problemstillinger med naturfagligt indhold. Et eksempel på dette er det fællesfaglige arbejde og prøven i 9. klasse, hvor eleverne skal anvende deres naturfaglige viden til at tage stilling til samfundsrelevante problemstillinger (Rocard et al., 2007). Svein Sjøbergs demokratiske argument understreger vigtigheden af, at naturfagsundervisningen understøtter elevernes evne til at deltage i demokratiske processer, hvilket bør være en central del af fagplanerne (Sjøberg, 2012; Valladares, 2021). Det er også vigtigt, at naturfaglig dannelse ikke kun handler om viden i og om fagene, men også om, at eleverne skal opnå en naturfagligt informeret forståelse af sig selv og verden, som de kan

bruge, når de skal tage stilling og handle i forhold til lokale og samfundsmæssige problemer (Krogh, 2022).

Vision III - Handling i centrum

En vigtig dimension i undervisningen er udviklingen af elevernes transformativ handlekompetence, der fokuserer på at gøre dem til kritiske, ansvarlige, selvstændige og aktive borgere. Fagplanerne bør derfor inkludere eksempelvis bæredygtighedsundervisning og tilgange, der fremmer elevernes evne til at handle på deres viden. Dette vil ikke kun styrke elevernes faglige kompetencer, men også deres evne til at agere ansvarligt i verden (Chen & Liu, 2020). Handlekompetence bør være en central del af fagplanerne, så eleverne opnår de nødvendige færdigheder til at tage stilling til komplekse problemstillinger og handle i overensstemmelse hermed (Corres et al., 2020; Rieckmann, 2017).

Udfordringer med evaluering

En udfordring, som lærerne i dag står over for, er arbejdet med evaluering i undervisningen, særligt når det gælder systematisk formativ evaluering af de naturfaglige kompetencer. Derudover har lærerne også svært ved at evaluere elevernes personlige stillingtagen (Vision II) og deres handlekompetence (Vision III). Fagplanerne bør i højere grad støtte lærerne i dette arbejde, så evalueringen kan blive en mere integreret og værdifuld del af undervisningsprocessen (Chen & Liu, 2020; Corres et al., 2020).

3. Opsamling

For det videre arbejde med fagfornyelsen vil jeg gerne fremhæve følgende fire vigtige pointer:

Nedbrydning af kompetencer på alle niveauer: Inspireret af modeller som Science and Engineering Practices (NGSS, USA) og Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter (Norge) bør fagplanerne nedbryde naturfaglige kompetencer fra 1.-9. klassetrin gennem systematisk integration af Nature of Science (NOS) (NGSS Lead States, 2013; Haug et al., 2021).

Støtte til lærernes arbejde med personlig stillingtagen: Fagplanerne bør støtte lærerne i at fremme elevernes naturfaglige perspektivering gennem metoder som Socio-scientific Issues (SSI) og Problem Based Learning (PBL), samt bevare den fællesfaglige prøve i 9. klasse (Sadler, 2011).

Fremme af elevernes transformativ handlekompetence: Fagplanerne bør i højere grad inkludere undervisningsmetoder, der fremmer elevernes aktive stillingtagen, bæredygtighedsundervisning og transformativ handlekompetence, hvilket vil styrke deres evne til at agere ansvarligt i samfundet (Rieckmann, 2017; Schnack, 2023).

Forbedret støtte til evaluering: Fagplanerne skal i højere grad støtte lærerne i deres arbejde med formativ evaluering af både naturfaglige kompetencer, elevernes personlige stillingtagen og deres handlekompetence. Dette vil sikre, at evalueringen bliver en effektiv del af undervisningen, der understøtter elevernes læring og udvikling (Black & Wiliam, 2009)."

4. Kilder

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Chen, S.-Y., & Liu, S.-Y. (2020). Developing students' action competence for a sustainable future: A review of educational research. *Sustainability*, 12(4), 1374. <https://doi.org/10.3390/su12041374>
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Danmarks Naturfagslærerforening. (2023). Håber nyt læreplansformat passer med vores kompetencemål. *Naturfaget.dk*. <https://www.naturfaget.dk>
- Haug, B. S., Sørborg, Ø., Mork, S. M., & Frøyland, M. (2021). Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter – på vei mot et tolkningsfellesskap. *Nordic Studies in Science Education*, 17(3), 293-310. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2021-03-06>
- Krogh, L. B. (2022). *Naturfaglig dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Naturfaget.dk. (2023). Gør naturfag forståeligt. *Naturfaget.dk*.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. The National Academies Press.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252424>
- Sadler, T. D. (2011). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1453-0>
- Sjöberg, S. (2012). *Naturfag som almindannelse – en kritisk fagdidaktik*. Klim.
- Sjöström, J., & Eilks, I. (2018). Reconsidering the role of scientific literacy in science education. *Science & Education*, 27(5-6), 435-454. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9961-4>
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation. *Science & Education*, 30, 557-587.
- Schnack, K. (2023). *Handlekompetence som demokratisk dannelsesideal*. Aarhus Universitetsforlag.

Kompetencemål som lærernes redskab

Jan Sølberg, Lektor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.

1. Indledning

Denne tekst argumenterer for, at kompetencer bør fastholdes som et centralt element i fagplanerne i den danske folkeskole. Kompetencer sikrer en formålsorienteret tilgang, der hjælper lærerne med at fokusere på, hvad eleverne skal kunne i praksis, frem for blot at opfylde indholdsbaseede mål. For at fagplanerne kan være praktisk anvendelige, skal de udvikles i tæt samarbejde med lærerne og understøtte deres behov for at planlægge og evaluere undervisningen, herunder arbejde med progression og formativ evaluering. Dette kræver klare, anvendelige mål, der kan oversættes til konkrete undervisningsaktiviteter og fagplaner, som kan støtte lærerne i at bruge evalueringer i undervisningen, og som er meningsfulde både for elever og lærere.

Følgende er primært baseret på erfaringer fra arbejde med naturfagene i grundskolen.

2. Indhold

Kompetencer som centralt element

Kompetencebegrebet er veletableret i folkeskolen, men der er stadig udfordringer med at operationalisere det på en måde, der er brugbar for lærerne. Inden for naturfagene har kompetencetænkningen principielt set været godt modtaget blandt naturfagslærere i grundskolen siden Fremtidens Naturfaglige Uddannelser udkom i 2003. Og selv om ordet kompetence har været omdiskuteret og udskældt i nogle sammenhænge, er det afgørende, at vi holder fast i den grundlæggende ambition, som indførelsen af kompetencemålene repræsenterede.

Der findes mange forskellige definitioner af kompetence, men de deler ofte visse kerneelementer, uanset hvordan man betegner det, eleverne skal kunne (Ropohl et. al, 2018). Ordet "kompetence" anvendes her som den foretrukne betegnelse for læringsmål, der beskriver elevernes "vidensbaseede parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer, som rummer en bestemt slags [...] faglige udfordringer" (Niss & Jensen, 2002, s. 43.). Denne definition har haft stor betydning i matematik i Danmark, og den fungerer godt til at beskrive, hvad ambitionen for en formålsorienteret fagplan bør være: At gøre eleverne i stand til at handle hensigtsmæssigt med udgangspunkt i det de har lært i skolens fag – også uden for skolen.

De fleste kan være enige i denne ambition selv om der kan være debat om, hvor langt fra dannelse denne definition peger. Men det er diskussion til en anden lejlighed. Det centrale budskab i denne sammenhæng er, at der er brug for at holde fast i ambitionen om at gøre

eleverne handledygtige, som en central ambition for de kommende fagplaner, og "kompetencemål" er allerede en etableret betegnelse for dette. Følgende er et argument for hvorfor og hvordan denne ambition bør fastholdes på en måde, som er meningsfuld for både lærere og elever.

Todimensionel struktur i fagplanerne

Inden for matematik og naturfagene har det vist sig praktisk at beskrive fagene ud fra en todimensionel logik, hvor fagets centrale stofområder (og praksisser) udgør den ene dimension og kompetencerne knyttet til faget udgør den anden. Denne model har vist sig nyttig ift. at hjælpe lærerne med at bevare fokus på kompetencerne (Sølberg, Bundsgaard, Højgaard, 2015).

Selv om de nuværende Fælles Mål i princippet er struktureret på en sådan todimensionel måde, så føler mange lærere sig ikke i stand til at arbejde målrettet med kompetencerne ((Rambøll & Københavns Professionshøjskole, 2019). De mange videns- og færdighedsmål, som primært beskriver stofområderne, har tendens til at overskygge kompetencemålene. Selv om regeringen nu har lagt op til at reducere i antallet af disse læringsmål, er der ingen garanti for, at det vil hjælpe lærerne med at fastholde fokus på elevernes kompetenceudvikling, hvis ikke kompetencerne beskrives på måder, som gør det nemt for lærerne at forholde sig til dem. Der er derfor behov for principper for, hvordan kompetencemålene kan beskrives, så lærerne vil anvende dem.

Undervisningsbar og meningsfuld

For at lærerne kan anvende fagplanerne aktivt, er det afgørende, at kompetencemålene er både *meningsfulde* og samtidigt også *undervisningsbare* (Højgaard og Sølberg, 2023). Kompetencemålene skal være meningsfulde i den forstand, at de skal formidle centrale elementer af faget i klare og overskuelige mål, der afspejler fagets bidrag til elevernes udvikling. Hvis ikke lærerne umiddelbart kan genkende og forholde sig til kompetencemålene, fordi er for abstrakte, vil de ikke kunne bruge dem i deres undervisning.

Samtidigt skal målene være undervisningsbare, hvilket vil sige, at de skal være konkrete nok til, at lærerne kan bruge dem til at planlægge undervisningsforløb og -aktiviteter samt at evaluere elevernes udvikling med. Men hvis kompetencemålene bliver for mange og for detaljerede mister både lærere og elever overblikket over og fokus på de overordnede begrundelser for faget. Der er mange eksempler i litteraturen på, hvordan en kompetence kan nedbrydes i dele, som er umiddelbart undervisningsbare for lærerne, men det fører ofte til rigide målregimer, hvor lærerne mister mulighed for at bruge deres professionelle dømmekraft til at tilpasse og fortolke kompetencerne mere holistisk (Sølberg & Waadegaard, 2024). Derfor er en balance mellem meningsfulde og undervisningsbare mål afgørende for at lærerne kan anvende fagplanerne.

Af samme årsag bør fagplanerne heller ikke indeholde for mange bindinger, da lærerne skal have mulighed for at tilpasse arbejdet med kompetencemålene til eleverne og vende tilbage til de aspekter af kompetencerne, som volder vanskeligheder for eleverne gentagne gange i løbet af elevernes skolegang. Det er således afgørende at fagplanerne giver mulighed for at lærerne kan arbejde målrettet med de samme kompetencer flere gange afhængigt af klassens behov. Det kræver tid og overblik, så selv om regeringen nu ønsker at reducere antallet af mål, er det vigtigt at sikre, at de nye mål ikke ender med at lægge bånd på lærernes tid i en grad, som ikke hænger sammen med den praktiske virkelighed, de skal arbejde i.

Fagplanerne risikerer fortsat at være for omfangsrige eller for ambitiøse til at eleverne reelt har mulighed for opnå målene, hvis ikke det medtænkes, at det kræver øvelse og gentagelse at opbygge kompetencer.

Progression og formativ evaluering ind i fagplanerne

En anden central anbefaling er, at fagplanerne skal understøtte lærernes brug af formativ evaluering som en central drivkraft i udviklingen af undervisningen. Formativ evaluering er vigtig, fordi den hjælper lærerne med at fremme elevernes forståelse af deres egen læring og giver dem konkrete anvisninger på, hvad de kan gøre for at forbedre sig. Internationale erfaringer fra blandt andet det engelske TAPS-projekt viser, at målrettet brug af formativ evaluering kan styrke både elevernes faglige udvikling og lærernes professionelle praksis (Davies et. al, 2017).

I den danske kontekst er det ganske udbredt, at lærerne evaluerer deres elever ifm. undervisning, men det er ofte kun i forbindelse med afslutningen af enkeltstående forløb. Der er ikke nogen systematisk opfølgning over tid eller kontinuitet ift. andre forløb. Projektet SENK (Sammenhængende Evaluering af Naturfaglige Kompetencer²) arbejder netop på at udvikle gode eksempler på, hvordan lærere kan evaluere eleverne løbende og over tid inden for rammerne af en travl hverdag. En vigtig støtte til at opnå dette ville være, hvis fagplanerne indeholdt tydelige progressionstrin, som lærerne kunne benytte sig af i forbindelse med planlægning af undervisningen og dermed øge elevernes og lærernes mulighed for at følge elevernes læring mere tydelig.

Inddragelse af lærerne i processen

Lærerne bør inddrages aktivt i udviklingen af fagplanerne for at sikre, at målene bliver formuleret og formidlet på en måde, der er brugbare for dem. Det handler især om at sikre at målene bliver formuleret og formidlet i samarbejde med lærere, så det bliver lettere at huske og implementere målene i deres daglige praksis. Erfaringer fra forskellige udviklingsprojekter har vist, at det kan være nyttigt for forståelsen og anvendelsen af målene, at inddrage lærerne i udvikling af modeller, der beskriver hvordan kompetencemålene hænger sammen og kan forstås (Sølberg et al., 2015). Sådanne modeller kan hænges op i klassen og fungere som hukommelsesknager, der hjælper lærerne med at fastholde fokus på målene.

Forskning peger desuden på, at arbejdet med at omsætte styredokumenter til praksis bør ske lokalt blandt lærerne (gerne sammen med pædagogiske ledere og vejledere) (Heineke, Ryan, & Tocci, 2015). Derfor bør fagplanerne understøtte lærerteamets samarbejdet omkring implementeringen af nye mål ved at tilbyde vejledninger og materialer, der kan facilitere lokalt samarbejde og dialog om målene. Det kunne være i stil med materialerne om opbygning af evalueringskulturer på Test- og evalueringsbanken. Denne indeholder arbejdsark, cases og videoer mm., der opfordrer til og understøtter lærernes brug af evaluering i undervisningen og lægger samtidigt op til at arbejde aktivt med udvikling af en god skolekultur omkring evaluering. Således bør lærerne ikke kun være tænkt grundigt med i udarbejdelsen og afprøvningen af fagplanerne, men også efterfølgende, når det egentlige implementeringsarbejde starter.

² <https://nafa.nu/cese-varetager-nafas-naturfagsdidaktiske-forskning/forskningsprojekter/senk-sammenhaengende-evaluering-af-naturfaglige-kompetencer/>

3. Opsamling

Kompetencebegrebet er veletableret i folkeskolen, men det er fortsat udfordrende at omsætte dem i praksis. Selvom begrebet har været genstand for debat, er det vigtigt at fastholde ambitionen om at gøre eleverne i stand til at handle hensigtsmæssigt ud fra relevant faglig viden. En todimensionel struktur i fagplanerne, der adskiller stofområder og kompetencer, kan hjælpe lærerne med at fokusere på kompetenceudvikling. Fagplanerne bør også være tydeligt strukturerede, så de understøtter lærernes arbejde med progression og formativ evaluering – både for den enkelte lærer, men også kollektivt på skolerne. Derudover er det nødvendigt at sikre, at det er muligt for lærerne at have tid til at vende tilbage til samme kompetencer gentagende gange i løbet af elevernes uddannelse, så de skal være realistiske ift. lærernes tid. For at opnå, at lærerne reelt kan bruge fagplanerne i praksis, kræver det at lærerne inddrages aktivt i hele processen.

4. Kilder

Davies, D. J., Earle, S., McMahon, K., Howe, A., & Collier, C. (2017). Development and exemplification of a model for teacher assessment in primary science. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1869-1890.

Heineke, A. J., Ryan, A. M., & Tocci, C. (2015). Teaching, learning, and leading: Preparing teachers as educational policy actors. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 382-394.

Højgaard, T., & Sølberg, J. (2023). Fostering competence: A narrative case study of developing a two-dimensional curriculum in Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 223-250.

Niss, M., & Jensen, T. H. (2002). *Kompetencer og matematiklæring: ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Undervisningsministeriet.

Rambøll & Københavns Professionshøjskole. (2019). *Undersøgelse af kompetencebehov blandt naturfagslærere i grundskolen*.

Ropohl, Mathias, Jan Alexis Nielsen, Christopher Olley, Silke Rönnebeck, and Kay Stables. 2018. 'The Concept of Competence and Its Relevance for Science, Technology and Mathematics Education'. Pp. 3–25 in *Contributions from Science Education Research*. Vol. 4. Springer Science and Business Media B.V.

Sølberg, J., Bundsgaard, J., & Højgaard, T. (2015). Kompetencemål i praksis: hvad har vi lært af KOMPIS?. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*, 2015(2), 46-59.

Sølberg, J., & Waadegaard, N. H. (2024). *Evaluering af naturfaglige kompetencer: Et scoping review*. Københavns Universitet, Institut for Naturfagenes Didaktik.

5 vigtige punkter i forhold til målbeskrivelser i grundskolens matematikundervisning

Dorte Moeskær Larsen, FNUG/IMADA Syddansk Universitet

1. Indledning

Igennem min forskning som matematikdidaktiker på Syddansk universitet og medlem af NCUM's ekspertgruppe for grundskolen arbejder jeg meget bredt med forskelligt matematikdidaktisk indhold. Derfor kommer her 5 punkter som jeg mener er vigtige at medtage i fagfornyelsen i matematik i grundskolen.

- a) **Tydelig progression:** Der skal være en klar progression i både indhold og mål, så lærere og lærebogsforfattere tydeligt kan følge udviklingen i faget, da dette er essentielt i netop matematikundervisning.
- b) **Fokus på tværfaglighed:** Der skal lægges op til at elever skal arbejde tværfagligt med matematik, således at eleverne oplever den vigtige anvendelse af matematik i samspil med andre fag i en større helhed.
- c) **Digitale teknologier:** Lærerne skal have støtte i anvendelsen af digitale programmer og teknologier i forhold til, hvad der skal indgå i undervisningen og hvordan.
- d) **Fokus på statistik/datascience:** Statistik og datascience skal være et vigtigere og større element i grundskolen.
- e) **Matematiske kompetencer** er stadig vigtige: Især modelleringskompetencen, ræsonnementskompetencen og problemløsningskompetencen skal stå tydeligt i målene.

Disse punkter vil i de kommende sider vil blive behandlet sideløbende.

2. Indhold

I de nuværende Fælles Mål for matematikundervisningen findes tre centrale stofområder: tal og algebra, statistik og sandsynlighed samt geometri og måling. Disse stofområder er fortsat fundamentale i matematikundervisningen, men der bør være en mere tydelig prioritering i forhold til deres vigtighed.

Tal og algebra bør efter min vurdering have den højeste prioritet i grundskolens matematikundervisning, da de udgør grundlaget for en dybere forståelse af matematiske sammenhænge. Specifikt bør fx brøkregning i langt højere grad prioriteres på mellemtrinnet, da det er afgørende for elevernes senere forståelse af mere komplekse algebraiske begreber (Ladegaard, 2022) mens fx regnestrategier skal prioriteres højt i indskoling (Sunde, 2022).

Herunder beskrives fem vigtige punkter som jeg mener bør indtænkes i de nye målbeskrivelser på den ene eller anden måde.

Beskrivelse af progression - en hjælp og støtte til lærerne

Mange internationale læreplaner, såsom de norske, japanske, canadiske og amerikanske, har tydelige mål for hvert klassetrin. Dette hjælper både lærere og lærebogsforfattere med at sikre progression inden for matematik. Det er i matematik vigtigt at have en klar progression, da matematikundervisning spænder over mange begreber og færdigheder der ofte afhænger af hinanden, således at man ikke ville kunne lære et nyt begreb inden man har fået en forståelse for et andet, og denne sammenhængende progression kræver en dyb forståelse af fagets indhold og de nødvendige kompetencer. Uden tydeligt beskrevne mål kan der også opstå en risiko for, at det i stedet bliver de nationale tests der bliver styrende for undervisningen, da lærerne kan blive tilbøjelige til at undervise målrettet mod testen som vi kender som "teaching to the test" (Suurtamm et al., 2016). Derfor bør mål og indhold være kort og klart beskrevet for hver årgang, baseret på matematikdidaktisk forskning. Dette vil sikre, at nationale tests har en tydelig rettesnor og dermed afspejler en hensigtsmæssig progression, og at undervisningen samt læremidler styres af korte og klare, forskningsbaserede målbeskrivelser. I det nationale center for udvikling af matematik (NCUM) arbejder vi aktuelt med udviklingen af såkaldte læringsspor (NCUM 2024), som er en konkret og systematisk tilgang til at tydeliggøre progressionen i matematikundervisningen. Læringssporene fungerer som en struktureret vejledning for, hvordan eleverne gradvist opbygger deres matematiske forståelser og kompetencer gennem skoleforløbet. Denne indsats er med til at sikre, at undervisningen er sammenhængende og bygger på en klar forståelse af, hvordan forskellige begreber og færdigheder udvikles over tid. Disse forskellige læringsspor kan med fordel inddrages i beskrivelsen af målene og der vil kunne tilføjes flere læringsspor inden for flere stofområder.

Anvendelsesorienterede og tværfaglige mål

Det er afgørende, at de danske målbeskrivelser for grundskolen indeholder konkrete og kortfattede mål, der sikrer, at matematikundervisningen arbejder anvendelsesorienteret og tværfagligt. Ifølge Folkeskoleloven skal undervisningen veksle mellem faglig undervisning og arbejde med tværgående emner og problemstillinger (jf. Folkeskolelovens §5). Dette betyder, at matematik ikke bør stå alene som et isoleret fag, men snarere indgå som en aktiv del af tværfaglige projekter, hvor dens anvendelse bliver tydelig for eleverne. Dette bidrager til, at eleverne forstår matematik som et centralt og uundværligt redskab i samfundet (Svabo et al., 2024). International forskning har vist, at matematik ofte bliver overset eller forsvinder i tværfaglige sammenhænge (English 2016), hvilket kan resultere i, at elever mister forståelsen for matematikkens praktiske anvendelse i virkeligheden. For at undgå dette er det vigtigt, at målbeskrivelserne fremhæver matematikken i tværfaglige sammenhænge, eksempelvis gennem matematisk modellering, der kan bruges til at forstå, hvordan matematiske modeller spiller en afgørende rolle i samfundet, naturvidenskaben og håndteringen af krisesituationer (Larsen & Auning 2024). Dette sikrer, at eleverne oplever matematik som både et teoretisk og praktisk værktøj, der er nødvendigt i virkelige situationer.

Anvendelsen af digitale teknologier i matematik

PISA-resultater viser, at elever, der anvender digitale værktøjer som Geogebra og NetLogo, opnår de højeste gennemsnitsscorer i matematik (Jóelsdóttir & Østergaard, 2022). Dette betyder dog ikke, at enhver brug af digitale teknologier automatisk forbedrer elevernes forståelser i matematik. Undersøgelser af læreres og elevernes brug af programmer som fx

Matematikfessor, som 80% af danske skoleklasser har adgang til (Christensen, 2024), viser, at teknologiens anvendelse skal være velovervejet og fokuseret på elevernes dybere begrebsforståelse (Skemp, 1976). Det er derfor essentielt, at lærere forstår, at denne positive effekt ikke gælder alle IT-programmer, men specifikt de programmer, der for mål at understøtte fagets mål. Undersøgelser har nemlig vist, at mange lærere bruger teknologien på en måde, der primært fremmer instrumentel læring og udenadslære, snarere end en reformorienteret tilgang. Dette understreger behovet for at støtte lærerne i hvordan de skal anvende digitale teknologier og hvilke mål de skal arbejde henimod på en måde, der bidrager til elevernes dybere matematiske forståelse,

Statistik og Datascience - et større fokus især i udkolingen

I en tid, hvor data omgiver os, er det afgørende at udvide fokus i grundskolens målbeskrivelser til at omfatte mere end blot statistiske deskriptorer og præsentationer af data (Fællesmål 2019). Selvom statistik allerede er en del af målbeskrivelser i dag, har disse mål mest fokus på elevernes værktøjer til at indsamle, analysere og fortolke data, hvilket kun dækker en del af de nødvendige kompetencer i vores nuværende samfund. Derfor bør der lægges større vægt på *datascience*, som omfatter en bredere vifte af færdigheder og teknologier, herunder datahåndtering, algoritmisk tænkning og mønstergenkendelse i behandlingen af data (Biehler et al., 2022). Hvor statistik typisk fokuserer på anvendelsen af foruddefinerede metoder til dataanalyse, involverer datascience hele processen fra indsamling og rensning af data til anvendelse af avancerede algoritmer for at lave forudsigelser og identificere mønstre (Ben-Zvi et al., 2017). Ved at integrere disse elementer af datascience i grundskolen vil eleverne opnå en dybere forståelse for, hvordan data anvendes i praksis, hvilket er afgørende i en datafyldt verden. Dette vil ikke kun styrke deres teknologiske forståelse med data, men også forberede dem på at navigere og træffe informerede beslutninger i en fremtid, hvor data spiller en central rolle.

Matematiske kompetencer

Afslutningsvis er det også vigtigt at fremhæve de matematiske kompetencer, som allerede er integreret i de nuværende mål. Disse kompetencer mener jeg er essentielle, da de ikke alene fokuserer på slutproduktet, men også på den proces, eleverne gennemgår for at nå frem til løsningerne. Kompetencebegrebet styrker netop både produktet – en model eller et ræsonnement – men samtidig fokuserer det på processen, såsom at modellere og at ræsonnere. Dette er en vigtig del af disse kompetencer, da de både kan anvendes som mål og som middel til at opnå nogle af de andre stofområderne (Niss & Jensen, 2002). Det har allerede taget mange år at skabe forståelse og accept blandt lærerne for disse kompetencer, og det vil være en stor ulempe, hvis dette store arbejde gik tabt i forsøget på at integrere nye begreber i matematikundervisningen. At fastholde disse kompetencer, især ræsonnementskompetencen, modelleringskompetencen og problemløsningskompetencen, er derfor afgørende for at sikre en fortsat balance mellem proces og produkt i matematikundervisningen. Det bør også nævnes, at vi i Danmark allerede har udarbejdet en betydelig mængde forskning omkring disse kompetencer i grundskolen, som alle peger på deres vigtighed. For eksempel har vi forskning om ræsonnementskompetencen (Larsen et al. 2019) og om modelleringskompetencen (Auning, 2021).

3. Opsamling

Opsamlende foreslår jeg, at de nye målbeskrivelser inkluderer flere væsentlige elementer: Der bør være en klar progression i indholdet for at sikre en solid læringsgrundlag, samtidig med at tværfaglighed fremmes ved at integrere matematik med andre fag. Desuden skal lærere støttes i brugen af digitale teknologier, og der bør lægges større vægt på statistik og datascience. Endelig skal matematiske kompetencer som modellerings-, ræsonnerings- og problemløsningskompetence være tydeligt fremhævet.

4. Kilder

Auning, C. (2021). *Styrkelse af folkeskoleelevers modelleringskompetencer gennem et tværfagligt samarbejde mellem naturfag og matematik*. Ph.d. afhandling Syddansk Universitetsforlag.

Auning, C., & Larsen, D. M. (2024). Matematisk modellering som udgangspunkt for et bæredygtighedsfokus i STEM-undervisningen. In *Bæredygtige Skoleliv*. Syddansk Universitetsforlag.

Ben-Zvi, D., Makar, K., & Garfield, J. (Eds.). (2017). *International handbook of research in statistics education*. Springer.

Biehler, R., De Veaux, R., Engel, J., Kazak, S., & Frischemeier, D. (2022). Research on data science education, Special issue of the Statistics Education Research Journal. *Statistics Education Research Journal*, Vol 21, 2.

Christensen, T. G., Larsen, D. M., Gissel, S. T., & Køhrsen, L. (2024). Matematiklærernes didaktiske brugsmønstre og elevhandlingerne når læremidlet MatematikFessor anvendes i undervisningen. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*.

English, L. D. (2016). Advancing mathematics education research within a STEM environment. *Research in mathematics education in Australasia 2012-2015*, 353-371.

Jóelsdóttir, L. B., & Østergaard, K. (2022). *PISA 2022 Matematik: Delrapport*.

Kristensen, M. A., Larsen, D. M., Seidelin, L., & Svabo, C. (2024). The Role of Mathematics in STEM Activities: Syntheses and a Framework from a Literature Review. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 12(2), 418-431.

Larsen, D., Kristensen, M., Hjort, M., & Seidelin, L. (2022). STEM-didaktik—et internationalt, systematisk review om STEMundervisningens didaktik. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*.

Larsen, D. M. (2019). *Developing reasoning competence in inquiry-based mathematics teaching*. Ph.d. afhandling. Syddansk Universitetsforlag.

NCUM (2024) <https://matematikdidaktik.dk/projekter/tal-og-algebra/laeringsspor-at-loese-ligninger>

Niss, M., & Jensen, T. H. (2002). *Kompetencer og matematiklæring: ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Undervisningsministeriet.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching*, 77(1), 20-26.

Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., ... & Vos, P. (2016). *Assessment in mathematics education: Large-scale assessment and classroom assessment*. Springer Nature.

Sunde, P. (2022). Adaptivitet og fleksibilitet: Regnestrategier i de yngste klasser. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*.

Svabo, C., Larsen, D. M., Borch, K. B., Svendsen, M. W. H., & Kristensen, M. L. A. (2024). *STEM-didaktik: med fokus på matematik til grundskole, gymnasie og dagtilbud*. Syddansk Universitets forlag.

Matematik og vanskeligheder – med særligt fokus på talforståelse og regnestrategier

Pernille Bødtker Sunde, VIA University College, Center for didaktik og pædagogik

1. Indledning

Bidraget tager udgangspunkt i min, og mine kollegers, forskning inden for undervisning og læring i matematik centreret omkring det faglige kernestof talforståelse og regnestrategier og sammenhængen til vanskeligheder i matematik.

En nylig rapport viser at 15 % af en årgang forlader grundskolen med store udfordringer i matematik, og at disse udfordringer har alvorlige konsekvenser for den enkeltes muligheder i forhold til uddannelse og job senere i livet (Mikkelsen et al., 2023). Dette bakkes op af den seneste PISA rapport (Jóelsdóttir & Østergård, 2023) som viser at 20 % af danske 15-årige klarer sig under det niveau i matematik, som anses for nødvendigt for at kunne fungere hensigtsmæssigt i samfundet. Der er således tale om en ganske stor andel af eleverne i folkeskolen, som er alvorligt udfordret i matematik.

Der eksisterer ikke nogen entydig definition på matematikvanskeligheder (se fx Aunio et al, 2019), men i relation til skolematematik er der grundlæggende tale om faglige vanskeligheder af en sådan karakter, at videre læring i faget bliver vanskelig. Årsager til vanskeligheder inddeles typisk i neurologiske (fx talblindhed), psykologiske (fx motivation og angst), sociologiske (fx socioøkonomisk baggrund, holdninger til faget) og didaktiske årsager (Engström, 2013). I relation til fagplaner er det primært de didaktiske årsager, jeg vil tage udgangspunkt i, da fagplaner netop vedrører både fagets indhold og tilgangen til undervisningen, dvs. hvad undervises der i hvornår og hvordan? Og dette står centralt i forhold til forebyggelse og afhjælpning af matematikvanskeligheder.

I forhold til fagplaner vil jeg derfor pege på to elementer med særlig relevans for matematikvanskeligheder:

- **Kernestoffet:** det særlige fokus på tal og regnestrategier som forudsætning for videre læring for alle elever. Det handler om det forebyggende element, dvs. at forebygge vanskeligheder der skyldes mangelfuld forståelse af den grundlæggende talforståelse og en ufleksibel tilgang til talbehandling, samt manglende sammenhæng og fokus i tilgangen til det faglige stof.
- **Læreplaner som didaktisk redskab:** de nødvendige pejlemærker eller opmærksomhedspunkter i forhold til elever i matematikvanskeligheder. Det handler om det opsporende og vejledende element, dvs. at opdage de elever der ikke

udvikler sig optimalt i matematik og at tilrettelægge undervisning der støtter disse elevers udvikling.

2. Indhold

Kernestoffet: talforståelse og regnestrategier

Den helt grundlæggende forståelse for tal og regnestrategier er forudsætningen for en god udvikling i matematik generelt. Vores forskning har således vist en klar sammenhæng imellem de regnestrategier eleverne anvender til helt simpel addition (plus med etcifrede tal) i starten af 1. klasse, og hvordan eleverne klarer sig i mere kompliceret matematik, såsom brøkgregning, ligninger og tekstopgaver, i 4. klasse: elever der fortrinsvist tæller i 1. klasse, klarer sig dårligere i 4. klasse end elever der også anvender mere sofistikerede strategier (Sunde, 2022; Sunde et al, 2023). Samtidig ved vi, at tællestrategierne er meget hyppige hos nogle elever ved skolestart og at strategibrugen kun udvikles langsomt (Sunde et al, 2020; Sunde & Sunde, 2019).

Det er dog ikke regnestrategierne i sig selv det handler om. Når elever fx anvender de simple tællestrategier, er det typisk et tegn på manglende talforståelse, samt manglende fleksibilitet og adaptivitet. Flexibilitet og adaptivitet handler om at kende til og kunne anvende mange forskellige løsningsstrategier, og at kunne vælge den strategi, som er mest hensigtsmæssig i den pågældende situation (Jóelsdóttir & Sunde, 2024a). Det at kunne tænke fleksibelt og adaptivt er et centralt element i al matematisk aktivitet.

Ser vi på elevernes fleksibilitet og adaptivitet i regning med flercifrede tal er der en klar sammenhæng til, hvor godt eleverne klarer sig i matematik generelt målt ved nationale test. Jo mere fleksible og adaptive eleverne er, dvs. jo flere regnestrategier de kender og jo bedre de er til at vælge en hensigtsmæssig strategi i en given situation, jo højere scorer de i nationale test. Det gælder både for de højt præsterende (Jóelsdóttir et al, in review) og lavt præsterende (Jóelsdóttir & Sunde, 2024b). De lavt præsterende elever, dvs. de 35 % lavest scorende i nationale test i matematik, er den gruppe, som anvender de talbaserede regnestrategier i flercifret regning mindst (Jóelsdóttir og Sunde, 2024b) selvom netop disse strategier rummer et potentiale for de fagligt udfordrede elever (Jóelsdóttir og Sunde, 2024c). Samtidig er standardalgoritmen, for alle præstationsgrupper, den regnemetode med lavest grad af korrekthed sammenlignet med brugen af talbaserede regnestrategier. Samlet viser forskningen at fleksibel og adaptiv tænkning, her i forhold til arbejdet med talforståelse og regnestrategier, bør stå centralt i matematikundervisningen, også når det gælder elever i matematikvanskeligheder.

Ovenstående forskningsresultater skal ses i lyset af, at siden Klare Mål i 2001 har de officielle mål netop haft et tydeligt fokus på udvikling af regnemetoder, der bygger på talforståelse, og ikke træning af standardalgoritmer. Alligevel ser vi, at danske elever for langt størstedelens vedkommende primært anvender standardalgoritmer og ikke er fleksible og adaptive (Jóelsdóttir & Sunde, 2024a). En problemstilling som viser, at fagplanerne i sig selv ikke nødvendigvis fører til det ønskede fokus i undervisningen. Det kræver bl.a. at der er tydelig sammenhæng på tværs af de forskellige elementer i et curriculum, at der er ensartet og tydelig kommunikation omkring det ønskede fokus, samt at der er en tydelig sammenhæng mellem fagplaner og folkeskolens test og prøver.

Vi har således i formidlingen af vores forskningsresultater til lærere oplevet, at det har haft stor betydning i forhold til lærernes vilje og motivation til at arbejde med talforståelse og regnestrategier, at opgaver i folkeskolens prøver så entydigt lægger op til brug af fleksible og adaptive regnestrategier, og at læseplanen og undervisningsvejledningen understøtter dette (se fx Jóelsdóttir & Sunde, 2024a, 2024b; Sunde, 2022).

Læreplaner som didaktisk redskab

For at lærerplaner kan fungere som et didaktisk redskab, er både struktur og indhold afgørende. Struktur handler bl.a. om tilgængelighed, fx er dokumenter og informationer nemme at få adgang til og navigere i og er sproget letforståeligt og entydigt, er omfanget af dokumenter og anden relevant information overskueligt, samt er der sammenhænge mellem de forskellige dokumenter og elementer, som også beskrevet ovenfor? Af særlig vigtighed er, at der er tydelig sammenhæng mellem de overordnede mål, særlige opmærksomhedspunkter, samt de vejledninger lærerne skal støtte sig opad. Og så skal der være en klar og eksplicit progression. I forhold til lærernes arbejde med elever i vanskeligheder vil jeg pege på to centrale aspekter: opmærksomhedspunkter og systematisk vejledning.

Fagplaner skal indeholde særlige opmærksomhedspunkter. De nuværende Fælles Mål indeholder 8 særlige opmærksomhedspunkter, som beskriver det minimumsniveau af viden, en elev skal have inden for det pågældende emne for at kunne relatere til ny læring på de næste klassetrin. Dette støtter lærerne i at opdage de elever, som potentielt kan have i matematikvanskeligheder. Samtidig er det beskrevet at opgaven omkring disse elever er et fælles anliggende imellem skolelederen og læreren.

Vejledninger skal systematisk vejlede i støtte til elever i matematikvanskeligheder. Der skal som minimum til hvert af opmærksomhedspunkterne være klare vejledninger til lærerne om hvordan de kan støtte de elever, som ikke opfylder disse mål. Her er en tydelig beskrivelse af progressionen central. Det vil dog være vigtigt at der inden for alle fagets områder, og ikke kun de specifikke områder inden for tal og algebra, som opmærksomhedspunkterne er rettet mod, er vejledninger til lærerne om hvad de særligt skal være opmærksomme på i forhold til elever i matematikvanskeligheder. Her er tydelig beskrivelse af progressionen indenfor og på tværs af emnerne kernen.

3. Opsamling

Elever i matematikvanskeligheder udgør op mod en femtedel af eleverne i folkeskolen. Det er derfor centralt at have fokus på denne gruppe i udarbejdelsen af fagplaner. Jeg mener, at man bør have et særligt fokus på den del af kernestoffet der omhandler udvikling af talforståelse og fleksible, adaptive regnestrategier, og her tænke i både progression og særlige opmærksomhedspunkter. Dette område er centralt for videre muligheder for elevernes udvikling i matematik. Derudover skal man sikre en relevant vejledning til lærere i forhold til undervisningen af elever i matematikvanskeligheder, især i forhold til de særlige opmærksomhedspunkter, men også i relation til undervisningen generelt i alle faglige emner.

Jeg anbefaler derfor følgende:

1. Talforståelse og udvikling af fleksible, adaptive regnestrategier bør stå centralt i matematikfagets mål.
2. Fagplaner skal indeholde særlige opmærksomhedspunkter vedr. elever i matematikvanskeligheder.
3. Vejledninger skal vejlede i undervisning af elever i matematikvanskeligheder i alle fagets emner.

4. Kilder

Aunio, P., Pedersen, P. L., Ridderlind, I., Sayers, J., & Sunde P. B. (2019). Identification and Educational Support for Students With Learning Difficulties in Mathematics in Denmark, Finland, and Sweden. I: Xenofontos, C. (red.) Equity in Mathematics Education Addressing a Changing World. IAP– Information Age Publishing

Engström, A. (2013). Matematikvanskeligheder – nogle grundlæggende problemstillinger. I: M.W. Andersen, P. Weng (red). Håndbog om matematik i grundskolen - læring, undervisning og vejledning.

Jóelsdóttir, L. B., & Sunde, P. B. (2024a). Adaptivitet og fleksibilitet: Addition og subtraktion med flercifrede tal. Accepted for publication in MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik

Jóelsdóttir, L. B., & Sunde, P. B. (2024b). Regnestrategier og de udfordrede elever i matematik: Eksempel fra 6. klasse. Accepted for publication in MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik

Jóelsdóttir, L. B. & Sunde, P. B., (2024c). Subtraktion som indirekte addition: en mulig succes for de udfordrede elever. Matematik. 52, 3, s. 34–36.

Jóelsdóttir, L. B., Sunde, P. B., Sunde, P. & Andrews, P. (in review). Routine and Adaptive Experts: Individual Characteristics and Their Impact on Multidigit Arithmetic Strategy Flexibility and Mathematics Achievement.

Jóelsdóttir, L. B. & Østergaard, K. (2023) PISA 2022 Matematik. VIVE

Mikkelsen, M., Rangvid, B. S. & Jensen, V. M. (2023) Børn og unge i matematikvanskeligheder. En registeranalyse af konsekvenser og kendetegn. VIVE, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Sunde, P. B. (2022). Adaptivitet og fleksibilitet: Regnestrategier i de yngste klasser. MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik, 2, 7-23.

Sunde, P. B., De Smedt, B., Verschaffel, L. & Sunde, P. (2023). Grade One Single-Digit Addition Strategies as Predictors of Grade Four Achievement in Mathematics. European Journal of Psychology of Education. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00761-x>

Sunde, P. B., Sunde, P., & Sayers, J. (2020). Sex differences in mental strategies for single-digit addition in the first years of school. Educational Psychology. 40(1), 82-102
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1622652>.

Sunde, P. B., & Sunde, P. (2019). Development and variance components in single-digit addition strategies in year one. I: Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M. & Veldhuis, M. (Eds.). Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. <https://hal.science/hal-02401094>

Fagplaner og matematik i folkeskolen

Thomas Kaas, lektor, ph.d., Professionshøjskolen Absalon

1. Indledning

I første del af teksten tager jeg udgangspunkt i en diskussion af matematiklæreplaner som pædagogisk/lærerfagligt redskab og som grundlag for didaktiske dialoger. Jeg argumenter for, at læreplaner har potentialet til at sætte nye emner og dagsordner på programmet og giver tre anbefalinger, der kan bidrage til en hensigtsmæssig retning for grundskolens matematikundervisning.

I anden del af teksten tager jeg udgangspunkt i en beskrivelse af relationen mellem læreplaner og nationale tests/prøver. Beskrivelsen fører til en diskussion af, hvor detaljeret matematikindhold/mål/forventninger bør beskrives i fagplanerne. Også i den forbindelse giver jeg to anbefalinger.

2. Indhold

Det er velkendt, at læreplaner i de senere år kun har spillet en perifer rolle for danske læreres daglige planlægning og tilrettelæggelse af undervisning (EVA 2012, 2015). Brugen af læreplaner i Danmark er snarere indirekte og sigter på mere generelle overvejelser om undervisning. Læreplaner implementeres gennem læremidler, prøver og tests og indgår i uddannelse og kurser samt formentlig i læreres overordnede planlægning og dialoger om undervisning.

I de sidstnævnte funktioner har danske læreplaner i matematik igennem årene haft vigtig betydning for bevægelser i matematikundervisningens indhold og form. Fx medførte indførelsen af perspektivtegning i Fælles Mål 2003 og trigonometri i Fælles Mål 2009 en række kurser og udgivelser (fx Beck 2010). Et andet eksempel er den gradvise indførelse af en kompetencebaseret beskrivelse af matematisk faglighed i Fælles Mål siden 2003. I dag tages det på danske kurser og konferencer for matematiklærere typisk for givet, at matematiklærere kender til matematiske kompetencer og til det samspil mellem kompetencer og matematisk stof, der fx er beskrevet i Fælles Mål 2019. En 'kompetenceorienteret tilgang' til matematikundervisning i grundskolen har fået en plads i matematiklæreres didaktiske dialoger, som den formentlig ikke ville have fået uden indførelsen i læreplanerne (Højgaard & Winther, 2021). Læreplaner ser således ud til at være et redskab, der bl.a. fungerer til at sætte nye emner og tilgange i undervisningen på dagsordenen.

Hvad er det så vigtigt at sætte på dagsordenen med de nye læreplaner for matematik? Svaret hænger sammen med spørgsmålet om, hvordan dansk matematikundervisning 'ser ud' pt. Desværre er vores viden om, hvad der egentlig foregår i danske matematikklasserum begrænset, men de mindre studier der beskriver daglig, dansk matematikundervisning tegner et billede af matematikundervisning, der på mange måder er 'ude af sync' med forskningsbegrundede tilgange til matematikundervisning.

På tværs af lidt forskellige syn på matematiklæring- og undervisning er det inden for matematikdidaktik rimeligt at sige, at der er konsensus om tilgange til matematikundervisning, hvor klassens faglige fællesskab, udgør det helt centrale referencepunkt i undervisningen. I disse tilgange iscenesætter læreren typisk igennem dialog åbne problemstillinger, der er fælles for alle klassens elever. Eleverne arbejder sammen i smågrupper om problemerne, der efterfølgende diskuteres fælles i klassen. Eleverne lærer igennem deres deltagelse i og bidrag til klassens faglige fællesskab, og klassen guides af læreren på en sådan måde, at den fælles faglige viden og kunnen, der opbygges, gradvist udvikler sig i retning af det intendede (Walshaw & Anthony 2008). I de omtalte klasserum er det ikke alene hensigten at lære 'matematisk stof'. Eleverne skal også lære, hvordan de på konstruktive måde deltager i og bidrager til dette lokale, matematikfællesskab. De måder at kommunikere om og beskæftige sig med matematik, der udvikles i klassen, er ikke alene mål i sig selv, de betragtes også i mere snæver forstand som afgørende for de læringsmuligheder, der opstår.

De få danske studier, der findes, tyder imidlertid på, at dansk matematikundervisning generelt er langt fra de skitserede, forskningsbegrundede tilgange, der spiller en langt større rolle i lande, som klarer sig bedre end Danmark i internationale undersøgelser (Stieger & Hiebert 2009). Fx rapporteres fra projektet 'Matematikundervisning i praksis' at fælles iscenesættelser, fælles åbne problemstillinger og fælles faglige dialoger ser ud til at være stort set fraværende i Danmark (Kaas et al. under udarbejdelse). Matematikundervisning i Danmark er typisk *ikke* fokuseret omkring klassens faglige fællesskab, men i højere grad på individuelle elevers arbejde med tekstopgaver i lærebøger og portaler. I modsætning til forskningsanbefalinger arbejder danske elever sjældent i dybden med faglige emner, men snarere med korte opgaver, der ofte skifter mellem faglige emner, og som kun behandler disse overfladisk. Dansk matematikundervisning giver derfor pt. eleverne begrænsede muligheder for at skabe mening i matematik og begrænsede muligheder for at lære, hvordan man på konstruktive måder kan handle i vigtige typer af udfordringer med matematik (fx i forbindelse med problemløsning, modellering, argumentation og kommunikation).

De nye fagplaner for matematik er bl.a. en mulighed for at 'tegne billedet' af forskningsbegrundede tilgange til matematik, som er effektive, og som samtidig harmonerer godt med det danske formål med folkeskolen. Et sådant billede vil kunne skabe et fornyet grundlag og fungere som redskab for didaktiske dialoger om matematikundervisning med klassens fællesskab som omdrejningspunkt (jf. forskningsanbefalingerne). De nuværende læreplaner står ikke i modsætning til det billede, jeg her har tegnet, men følgende justeringer vil i mine øjne kunne bidrage konstruktivt til den retning, jeg her har skitseret:

1) **Et øget fokus på matematiske arbejds måder.**

Det bør bl.a. være tydeligere end nu, at eleverne i en stor del af undervisningen bør arbejde med fælles, åbne oplæg, der iscenesættes af læreren igennem dialog (ikke tekster), og som giver grundlaget for fælles faglige drøftelser i klassen. Der er tale

om arbejds måder, som er karakteristiske for matematik (undersøgelser, udviklinger af hypoteser, drøftelser af hypotesernes holdbarhed).

2) Mindre, men dybere stofområder.

Stofområderne bør være mindre brede for at give plads til mere dybde – især inden for tal, regnestrategier og algebra (jf. anbefalinger fra bl.a. en ekspertgruppe nedsat af ministeriet, 2022), herunder algebra på de yngste klassetrin (Kaas, T. 2019, 2020, 2021, 2022). Min anbefaling er at skære i dele af området med geometri ('geometrisk tegning' og 'placeringer og flytninger'). En sådan justering vil harmonere med efterspørgslen fra flere ungdomsuddannelser og potentielt give en bedre brobygning fra grundskolen.

3) Øget fokus på matematik som fagområde og fagets relation til folkeskolens formål

Det er centralt, at de kommende fagplaner beskriver fagområdet matematik som en helhed, der spiller en central rolle for elevernes dannelse. En stor del af matematikundervisningen handler nødvendigvis om 'mindre ingredienser' i det store billede (fx om forståelse af begreber som brøk, forhold og funktion), men det er afgørende, at 'ingredienserne samles' – eller med andre ord, at eleverne udvikler overblik og dømmekraft over matematik som fagområde, og at de oplever det som et meningsfuldt og spændende fag, de kan anvende og fordybe sig i selvstændigt og sammen med andre.

Sammenhæng mellem læreplaner og evaluering og prøver

Vi ved, at summative tests og prøver som fx Folkeskolens Nationale Færdighedstest (FNF) og Folkeskolens prøver (FP) i højere grad end fagplaner virker styrende for undervisningens indhold i skolen (William 2007). Hvis det en dag skulle vise sig, at FNF og FP tester indhold, der *ikke* harmonerer med fagplanerne, kan det næppe undgås, at det reelt vil være indholdet i FNF og FP, der sigtes på i grundskolens undervisning og ikke fagplanernes. En sådan situation vil naturligvis være problematisk, hvis man ønsker, at det er fagplanerne, der skal være omdrejningspunktet for undervisningen. Hvis der omvendt er harmoni mellem indholdet i fagplanerne og de nationale tests/prøver, findes problematikken ikke rigtigt – ideelt set kan fagplaner, tests og prøver ligefrem berige hinanden, hvis tests og prøver konkretiserer indhold/mål/formål, og fagplanerne kvalificerer vejen mod indhold/mål/formål.

Spørgsmålet er altså, hvordan der bedst kan komme harmoni mellem indholdet i fagplaner og tests/prøver? Generelt set er det et spørgsmål, der vedrører udformningen af test og prøver – og ikke udformningen af fagplaner. Ideelt set bør de kommende fagplaner være styrende for indholdet i skolen, og nationale test og prøver bør udformes, så de (så vidt muligt) bredt kan teste det indhold, der bestemmes af fagplanerne. Dette hierarki skal sikre, at undervisningens indhold formes af 'det vi gerne vil' med undervisningen og ikke af, hvad det er muligt at teste.

I Danmark er relationen mellem de kommende fagplaner og nationale tests imidlertid vendt på hovedet, idet det på forhånd er besluttet, at der skal være nationale færdighedstest på 2., 4., 6., 7 og 8. klassetrin. Disse tests skal være færdige i 2026 (altså et år før fagplanerne), og det er derfor uklart, hvor godt testene kommer til at harmonere med det intenderede indhold i undervisningen. Set i lyset af den skitserede viden om sammenhængen mellem tests/prøver og undervisning, bør der

1) **sikres et tæt samarbejde mellem skrivegrupperne for hhv. fagplaner, FNF og FP.**

I dette samarbejde er det vigtigt, at det er fagplanerne, som er styrende for indholdet i FNF og FP – ikke omvendt.

Desuden bør det overvejes, hvor detaljeret fagplanerne skal beskrive det indhold, der testes i de nationale tests og prøver. Bør det fx være sådan, at fagplanerne beskriver forventninger til det eleverne ved og kan på de samme klassetrin som FNF for så vidt muligt at sikre, at det reelt ikke bliver FNF som 'guider undervisningens indhold' og ikke fagplanerne?

Hvor detaljeret bør fagplanerne beskrive undervisningens indhold i matematik?

I Danmark har der i mange år været tradition for at beskrive indhold (og formulere mål) i matematik i meget overordnede termer. Der har typisk været formuleret indhold og mål for indskolingen, mellemtrinnet og sluttrinnet (fx Undervisningsministeriet 2003, 2009). Med Fælles Mål 2014 blev denne tradition ændret med (vejledende) trinmål, som skulle vise progressionen igennem treårige perioder.

Når indholdsbeskrivelser og mål bruges som pejlemærker i undervisningen, må man foretage en afvejning af pejlemærkernes detaljeringsgrad. Er det mest hensigtsmæssigt at pejle efter kortsigtede eller langsigtede mål? En fordel ved den førstnævnte type kan være, at de er lettest at få øje på og navigere efter – de er mest 'inden for rækkevidde'. En ulempe kan imidlertid være, at kortsigtede mål gør det vanskeligt at se det store perspektiv. Lærere (og elever) kan fx komme til helt at glemme de grundlæggende ideer ved at beskæftige sig med funktioner, der spiller en central rolle i samfundsliv og arbejdsliv og i beskrivelser af naturforhold, når en klasse i perioder fokuserer specifikt på fx den generelle form af lineære funktioner. En fordel ved langsigtede mål kan omvendt være, at de netop er rettet mod de store perspektiver. En ulempe kan imidlertid være, at der også er behov for at fokusere på trinene i vejen derhen – og at det kan være urimeligt udfordrende for en matematiklærer selvstændigt at planlægge disse trin.

Min (3.) anbefaling er, at de **kommande fagplaner inden for matematik bør beskrive forholdsvis langsigtede mål/forventninger, når det gælder matematiske kompetencer (fx til indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen), men noget mere kortsigtede mål/forventninger, når det gælder matematisk stof (fx til hvert klassetrin)**. Her er tre argumenter for de sidstnævnte, kortsigtede mål/forventninger:

- 1) Kortsigtede mål/forventninger inden for matematisk stof giver mulighed for tydeligt at demonstrere en hensigtsmæssig, forskningsbegrundet progression i undervisningen. Progressionen er afgørende for elevernes begrebsdannelse i faget matematik, fordi nye matematiske begreber bygger oven på tidligere begreber i flere lag (her adskiller matematik sig formentlig fra andre fag). Det kan ikke forventes, at lærere på egen hånd fx kan planlægge en sådan forskningsbegrundet progression inden for emner som brøker, forholdsregning og funktioner og heller ikke, at læremidler formidler en forskningsbaseret progression.
- 2) Stofmål til hvert klassetrin vil gøre fagplanerne mere enkle og overskuelige for den enkelte lærer. Der vil fx være færre og mere specifikke mål til 4. klassen end der vil være til mellemtrinnet som helhed.

- 3) Stofmål til hvert klassetrin vil harmonere med de vedtagne FNF og gøre det tydeligt, hvad der forventes af eleverne på de klassetrin, som vedrører FNF. På det grundlag kan FNF tydeliggøre, hvilke dele af indholdet, der testes (og ikke testes).

Det er centralt, at mål/forventninger retter sig mod klassen som helhed (ikke til en udvalgt elevgruppe), de kan fx have form som matematiske praksisser (Cobb et al. 2001). Det er også centralt, at mål/forventninger til hvert klassetrin ikke står alene, men at der i fagplanen i tillæg er mere sammenhængende beskrivelser af faget (jf. tidligere bemærkninger).

3. Opsamling

Jeg afslutter med mine anbefalinger i kort form:

- 1) Et øget fokus på matematiske arbejdsmåder.
- 2) Mindre, men dybere stofområder.
- 3) Øget fokus på matematik som fagområde og fagets relation til folkeskolens formål
- 4) Der bør sikres et tæt samarbejde mellem skrivegrupperne for hhv. fagplaner, FNF og FP.
- 5) Matematikmål/forventninger bør være langsigtede, når det gælder matematiske kompetencer (fx til indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen), men noget mere kortsigtede, når det gælder matematisk stof (fx til hvert klassetrin)

4. Kilder

Beck, H., J. (2010). Trigonometri 8. til 10. klasse. København: Gyldendal

Cobb, P., Stephan, P., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163. doi: 10.1207/S15327809JLS10-1-2_

EVA (2012). Fælles mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles mål. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2015). Undersøgelse af læreres og forældres forståelse af forenklede Fælles Mål. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Højgaard, T., & Winther, N. (2021). Facilitering af kompetenceorienteret matematikundervisning: Erfaringer med kommunalt forankret, skolebaseret udvikling af lærerkompetencer. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*, 1, 50-68.

Kaas, T., Helle, L. Ø., Ole, F., Johnsen, L. B. (u.å). Matematikundervisning i praksis. Under udarbejdelse.

Kaas, T. (2019). *Tilgange til tidlig algebra*. *Nordic Studies of Mathematics Education* 24(3-4), 15-41.

Kaas, T. (2020). *Tidlig algebra*. EMU. Tidlig algebra | emu danmarks læringsportal

Kaas, T. (2021). Algebra fra 1.- 10. klasse - Hvad, hvorfor, hvordan? I M.W. Andersen & P. Weng (red.).

Håndbog for matematik i grundskolen, 2. udgave. Læring, undervisning og vejledning.
København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kaas, T (2022). Tidlig algebra i grundskolens matematikundervisning. [Ph.d.-afhandling; DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet].

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. London: Simon and Schuster.

Undervisningsministeriet (2003). Faghæfte 12. Matematik. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie, (10). København: Forfatterne.

Undervisningsministeriet (2009). Fælles Mål 2009. Matematik. Faghæfte 12. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 14-2009. København: Forfatterne.

Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). Creating productive learning communities in the mathematics classroom: An international literature review. *Pedagogies: an international journal*, 3(3), 133-149.

William, D. (2007): Keeping learning on the track. Classroom assessment and the regulation of learning. I F.K. Lester (red.): *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, s. 1053-1098. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

