



STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Bilag 1: Cen- trale begreber i arbejdet med fagplaner

Børne- og Undervisningsministeriet



Indhold

1.	Om bilaget	4
2.	Den didaktiske treklang	5
2.1	Engagement	5
2.2	Kundskaber	6
2.3	Myndighed	7
3.	Indhold	8
3.1	Forståelsen af skolefag og betydningen heraf for fagets indhold	8
3.2	Tre typer af indhold	8
3.3	Indholdsvalg	9
3.4	Mål	10
3.5	Progressionsforståelser	11
3.6	Faglige kompetencer i en indholds- og kundskabsorienteret fagplan	12

1. Om bilaget

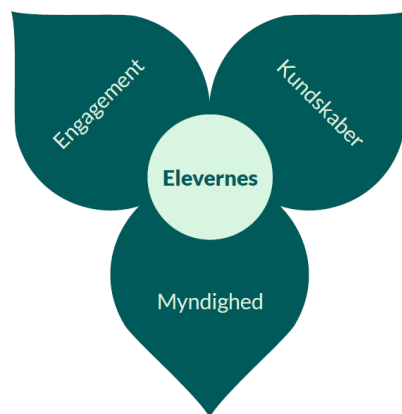
Dette bilag supplerer skrivevejledningen og uddyber centrale begreber i arbejdet med fagplanen. Bilaget kan anvendes som et opslagsværk i forbindelse med jeres læsning af skrivevejledningen og som inspiration til arbejdet med at udvikle fagplaner. I bilaget indgår opsummering af forskellige mulige hensyn, kriterier og refleksionsspørgsmål, som I kan anvende som hjælp til de overvejelser, I gør jer i arbejdet med forskellige dele af fagplanen.

Bilaget kan også anvendes som et fælles grundlag i den løbende dialog mellem jer i fagudvalgene og rådgivningsgruppe for folkeskolens fagplaner.

I denne første version af bilaget er der lagt vægt på en udfoldet beskrivelse af den didaktiske treklang og begreber, der er nyttige til jeres arbejde med 'Fagets indhold'. Andre begreber kan blive udfoldet i næste version.

2. Den didaktiske treklang

Folkeskolens formål er klangbund for fornyelsen af fagene og udviklingen af de nye fagplaner for folkeskolens fag. Den didaktiske treklang er en grundfigur, som I skal bruge som grundlag for at forholde sig til fagenes indhold, formulere faglige mål og fremstille fagene på en overskuelig og sammenhængende måde, der har en tydelig forankring i skolens og fagenes formål. Fagenes formål, mål og indhold skal sætte retning for elevernes udvikling af *engagement*, *kundskaber* og *myndighed*.



Figur 1. En didaktisk treklang for elevernes dannelse.

Eleverne står i flertal og i centrum for den didaktiske treklang for at understrege, at folkeskolens fagplaner skal fremme en faglighed, der både bygger på og videreudvikler de demokratiske værdier og fællesskaber. Den enkelte elev skal udvikle sig som

- et fagligt *engageret* menneske, der er aktivt involveret i at opsøge, udforske og gøre sig fortrolig med et indhold og herigennem tilegne sig *kundskaber*,
- et fagligt kvalificeret menneske med en horisont og et handlerepertoire, der bygger på alsidige *kundskaber* i kraft af skolens fagrække,
- et *myndigt* menneske med etisk, æstetisk og historisk sans og respekt for demokratiske værdier, der er i stand til at indgå i et forpligtende og bæredygtigt samspil med den omgivende natur og kultur.

2.1 Engagement

Første led i treklangen er engagement, da engagerede elever på én gang er en forudsætning for god undervisning og et pejlemærke for deres dannelse. Eleverne skal engageres i fagene med afsæt i deres umiddelbare oplevelser og interesser med henblik på at udvikle et dybere og mere varigt engagement, som giver dem "tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" jf. folkeskolens formålsparagraf stk. 2. Elevernes udvikling af en dybere og mere vedvarende interesse for et fagligt indhold er en væsentlig grunderfaring i sig selv og en nøgle til videre faglig udvikling.

Begreber som 'lyst' og 'glæde' indgår i flere af de nuværende fagformål. Med engagement og udvikling af interesser flyttes fokus fra individuel lyst og motivation til betydningen af at engagere sig i et fagligt fællesskab med andre og fordybe sig i indhold. Eleverne skal lære at styrke deres nysgerrighed og lære at være vedholdende, men de skal også opleve faglig meningsfuldhed over tid, hvis de skal udvikle varige interesser og virkelyst.

Udvikling af et dybere fagligt engagement har både et socialt og et personligt sigte, som præger elevernes opfattelse af sig selv som nysgerrige, engagerede mennesker med "tillid til egne muligheder" og "lyst til at lære mere" jf. folkeskolens formålsparagraf stk. 1 og 2. Elevernes erfaring med et fagligt indhold gennem både praktiske og skabende aktiviteter samt mere abstrakte eller teoretiske aktiviteter er anledning til at værdsætte indholdet og fordybelsen i sig selv, men indebærer også, at indholdet er med til at forme eleverne og deres personlige egenskaber og handleberedskab.

2.2 Kundskaber

Andet led i treklangen er et helhedsorienteret begreb om kundskaber, der fremhæver betydningen af fortrolighed og fordybelse. Begrebet betegner det forhold at have indgående kendskab til, praktiske erfaringer og fortrolighed med noget, og at i kraft heraf være erfaren og i stand til at handle kvalificeret og indsigtsfuldt inden for et eller flere område(r).

Begrebet 'kundskaber' er velegnet til at udvide forestillingen om, hvad der tæller som fagligt relevant udbytte af undervisningen. Kundskabsbegrebet og betoningen af erfaring og fortrolighed åbner for en bred og nuanceret forståelse af forskellige former for kundskaber. Dyb forståelse, alsidig udvikling og tilegnelse af kundskaber kræver et samspil mellem flere former for kundskaber, hvoraf en væsentlig del har en tavs, kropslig og praktisk karakter. Derfor er det vigtigt, at fagplanerne understøtter et samspil mellem flere former for kundskaber, der overordnet kan forstås i tre former.

Former for forståelse af kundskaber

- 1. Implicit forståelse og fortrolighed:** Omfatter den fortrolighed og forståelse for sammenhænge, der udvikles gennem praktisk og teoretisk erfaring med et stof (*knowing with*). Denne type kundskab har en tavs og selvfølgelig karakter, og den er vigtig, fordi den skaber en grundlæggende ramme for forståelse, som andre former for viden bygger på. Uden denne ramme vil andre kundskaber miste deres sammenhæng og mening.
- 2. Færdighedsmæssige kundskaber:** Omfatter viden om procedurer og beherskelse af teknikker. Den kaldes også for hvordan-viden (*knowing how*), fordi den betegner viden om og erfaringer med, hvordan man praktiserer en færdighed, fx at cykle, røre en sovs, stove eller at bruge et mikroskop.
- 3. Kommunikerbare kundskaber:** Har en sproglig og begrebslig karakter som tydelig viden om, at noget gør sig gældende (*knowing that*). Den kan bruges til at beskrive, analysere og forklare fænomener, problemer og sammenhænge ved hjælp af sproglige begreber, men den kan også fremstilles ved brug af fx matematiske symboler, diagrammer og modeller.

Det er ikke muligt at opstille en generel taksonomi over forståelse på tværs af indholdsområder, eftersom dyb forståelse bygger på praktiske erfaringer og fortrolighed med et specifikt indhold. Det betyder, at fx indsigt i sproglige udtryksformer eller løsning af matematiske problemer kræver, at man er fortrolig med og har haft mulighed for at gøre sig erfaringer med og

udvikle en forståelse af sproglige og matematiske fænomener, der kun i et begrænset omfang vil kunne udtrykkes med sproglige begreber.

I arbejdet med fagplanerne behøver I ikke at skelne mellem de forskellige former for kundskaber, men fremstillingen af kundskaber bør være nuanceret og helhedsorienteret. Fagplanerne skal beskrive en sammenhængende faglig praksis og give en så konkret og retningsgivende beskrivelse som muligt af det indhold, der kendetegner et indholdsområde.

2.3 Myndighed

Det tredje led i treklangen fremhæver elevernes dannelse som alsidige mennesker, der er ved at udvikle sig som myndige i flere henseender. At være myndig er ensbetydende med at træffe selvstændige beslutninger, handle, tage ansvar og ytre sig med autoritet. Myndighed er ofte forbundet med demokrati, fordi oplyste borgere, der kan stemme med myndighed, er en forudsætning for folkestyret. Begrebet vedrører imidlertid flere områder i menneskelivet. I treklangen er begrebet alsidigt, da det omfatter fantasi og etisk, æstetisk og historisk erfaringsdannelse. Der demokratiske virke er centralt, men myndiggørelse handler også om at udvikle elevernes fantasi og formåen. Alsidig myndiggørelse indebærer, at eleverne udvikler en række alment dannende egenskaber som fx mod til at handle, indlevelse og respekt for andre, sans for retfærdighed, selvbeherskelse, vedholdenhed, praktiske kundskaber, sætte sig i andres sted og forestille sig alternative måder at leve og indrette tilværelsen på.

Derfor er det et anliggende for alle folkeskolens fag, at eleverne bliver i stand til at omgås forskellige typer af dannelsesudfordringer, der er forbundet med, hvordan man som menneske forholder sig til væsentlige problemer. Problemer som fx klima og miljø, demokrati som styre- og livsform, den politiske offentlighed og den teknologiske udvikling.

3. Indhold

Indhold defineres som alt det, der tematiseres og gøres til genstand for opmærksomhed, bearbejdning og erkendelse i undervisningen. I kan anvende den didaktiske treklang som optik for, hvordan I udvælger og organiserer indhold i forlængelse af fagets formål og karakter. Udgangspunktet for fagets indhold er dets grundlæggende nøgleidéer, tankegange og perspektiver på verden. Disse skal indkredse fagets indhold og måder at arbejde med fænomener og problemer på.

I de følgende afsnit finder I yderligere inspiration til, hvordan I kan arbejde med at formulere 'Fagets indhold', jf. skrivevejledningen.

3.1 Forståelsen af skolefag og betydningen heraf for fagets indhold

Fagene skal forankres i folkeskolens formålsparagraf. Det formål og den dannelsesopgave, der udfoldes her, betyder, at det er vigtigt at holde sig for øje, at fagene i folkeskolens fagrække skal forstås som skolefag. Et skolefags funktion og afgrænsning tager afsæt i fagets bidrag til den opgave, der er beskrevet i folkeskolens formål, bl.a. om elevernes alsidige udvikling og dannelse.

Skolefag adskiller sig i væsentlige henseender fra de beslægtede referencefag i skolens omverden. Derfor er det afgørende, at man ikke forveksler skolefagene og deres indhold og struktur med fx de videnskabelige grunddiscipliners systematik. Den didaktiske kvalitet af det fag, der skrives frem i den enkelte fagplan, bør derfor ikke vurderes udelukkende eller primært ud fra et referencefag. Referencefagernes bidrag til faglig systematik er et blandt flere hensyn, hvor også den klare røde tråd til folkeskolens formål gennem den treklang, der tidligere er udfoldet, samt det didaktiske potentiale, det vil sige indhold, der er relevant at kvalificere didaktisk og gøre til genstand for faglig forståelse og bearbejdning gennem undervisning i skolefaget.

3.2 Tre typer af indhold

Der er stor forskel på, hvad der tæller som centralt indhold (kernestof) i de forskellige skolefag. Det er vigtigt, at alle fag forholder sig til forholdet mellem det teoretiske, metodiske og fænomenbaserede indhold i faget. Forholdet har afgørende betydning for elevernes mulighed for at udvikle engagement, kundskaber og myndighed.

I kan læse beskrivelserne af de tre typer af indhold for at understøtte sammenhængen mellem den didaktiske treklang og jeres arbejde med at formulere 'Fagets indhold', jf. skrivevejledningen.

Tre typer af indhold

1. **Fænomenbaseret indhold:** Denne type indhold dækker fænomener, mønstre og sammenhænge i verden. Der er tale om indhold, som eleverne kan opleve, erfare og undersøge, og som kan gøres til genstand for bearbejdning og drøftelser i undervisningen. Det kan fx være madens egenskaber, organismer, årstider, ytringer, fortællinger, identitet, højtider, genbrug og kropsbevidsthed. Fænomeners egenskaber fremtræder ofte først i de praktiske erfaringer med dem. Det er tydeligt, når elever arbejder med fx madens egenskaber, men det gælder også en talehandling som fx et løfte, man giver til en anden.
2. **Metodisk indhold:** Omfatter forskellige typer af tankegange og erkendelses- og arbejdsformer i fagene, der anvendes til at omgås det fænomenbaserede indhold. Denne type indhold anvendes også til at udvikle mere teoretisk og fagligt kvalificerede forståelser, der kan anvendes på tværs af flere fænomener. Det gælder fx kildekritik, målemetoder og læseforståelsesstrategier. De udspringer af erfaringer med fænomener (fx kilder som tegn på levet liv, målbare egenskaber ved fænomener samt erfaringer med fx betydning af forforståelse og selvovervågning, når man læser), der er generaliseret som metoder. De udgør en central del af fagenes indhold, der kan gøres til genstand for undervisning i metode.
3. **Teoretisk indhold:** Omfatter de forskellige typer af teorier, erkendelser og opdagelser, der er frembragt inden for fagene som resultat af erfaring med fænomenbaseret indhold. Teorier giver typisk et sammenhængende bud på, hvordan man kan forstå et fænomenbaseret indhold. Et kendt eksempel er pladetektonik. Det er en geologisk teori, der forklarer det fænomenbaserede forhold mellem jordens ydre, faste skorpe og dens indre, flydende dele.

Teoretisk og metodisk indhold har tendens til at blive abstrakt og uvedkommende, hvis det ikke har en tilstrækkelig forankring i og sammentænkes med et fænomenbaseret indhold som eleverne gør sig praktiske erfaringer med. Derfor tilskrives fænomener en særlig rolle i fagplanerne med henblik på at gøre undervisning i fagene mere praktisk, engagerende og meningsfuld i relation til elevernes livsverden og til fænomener og problemer i skolens omverden, fx samfundsliv, arbejdsliv og naturforhold.

3.3 Indholdsvalg

I kan anvende nedenstående kriterier, hvis I har behov for inspiration til at konkretisere jeres overvejelser om indholdsvalg, jf. skrivevejledningen. Kriterierne kan understøtte jer i at kvalificere indholdsområder og progression.

Kriterierne er ikke en udtømmende liste over alle relevante overvejelser om indhold, men de opridser nogle begrundelser for indholdsvalg, som kan være væsentlige at tage i betragtning i alle fag.

Kriterier for valg og fortolkning af indhold

- 1. Eksemplaritet:** Indhold, der er eksemplarisk for en indføring i fagets centrale tankegange, indhold og erkendelses- og arbejdsformer. Udvalgte indholdseksempler bruges til at vise noget, der er alment for faget, i en koncentreret form.
 - 2. Fundament:** Indhold, der har betydning for erkendeskridt i den faglige progression, idet tilegnelsen af indholdet fungerer som fundament for at kunne forstå og arbejde med andet væsentligt indhold senere i fagets forløb. Et fag som matematik har en del indhold af denne karakter, fx tal, regnestrategier og grundlæggende algebraiske principper, der tjener som fundament for tilegnelse af andre kundskaber inden for matematik.
 - 3. Funktionalitet:** Indhold, der fremmer kundskaber og færdigheder, som er centrale for at mestre væsentlige forhold i det videre liv, fx grundlæggende færdigheder som læsning, skrivning og regning, der skal bruges i videre uddannelse, på arbejdsmarkedet, som borgere i et demokrati, i civilsamfundet og i den private livssfære.
 - 4. Kulturoverlevering:** Indhold, der vedrører fænomener og forhold, hvor der er bred politisk enighed om, at det er væsentligt at kende til indholdet som menneske og borger i Danmark, og hvor det vurderes, at alle børn bør stifte bekendtskab med det som en del af deres skolegang.
 - 5. Dannelsesudfordringer:** Indhold, der er velegnet til at tematisere og bearbejde grundlæggende etiske dilemmaer, eksistentielle spørgsmål og epokebestemte dannelsesudfordringer, som har vidtrækkende betydning for den verden, eleverne vokser op i og skal være en del af.
 - 6. Interessanthed:** Indhold, der har appel og er interesseskabende, fordi det på én gang knytter an til elevernes interessesfære og åbner for, at eleverne kan engagere sig og gøre sig erfaringer i faget og *med* faget som tilgang til fænomener og problemer i verden.
-

3.4 Mål

I kan anvende nedenstående afsnit som støtte til at formulere de faglige mål i fagplanerne.

Mål i fagplanerne sætter retning for planlægning, gennemførelse og udvikling af undervisning ved at beskrive de overordnede forventninger til elevernes alsidige faglige udvikling i sammenhæng med et bestemt, fagligt indhold.

Undervisningsvejledningen giver mulighed for at uddybe og eksemplificere veje fra disse overordnede mål til lærerens konkrete undervisningspraksis.

Der skal (eller kan) ikke formuleres mål for alle dele af elevernes udvikling i omgang med og mestring af fagets indhold. Hensigten er, at lærerne skal have et didaktisk handlerum til selv at omsætte og tilrettelægge undervisningen og konkretisere forventninger til elevernes læreprocesser tættere på egen praksis. Det er derfor vigtigt, at de faglige mål formuleres på en måde, så de både har en billeddannende og retningsgivende karakter i forhold til det indhold, de konkret vedrører, og med henblik på at danne grundlag for en forståelse hos lærerne af forventningerne til elevernes udvikling i faget generelt.

Fagligt sigte og faglige mål skal fremstilles i tæt sammenhæng med et indholdsområde for at sætte retning og gøre den didaktiske forestilling om elevernes praksis til afsæt for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Fagplanerne, herunder formuleringen af mål, skal give lærerne mulighed for at tage højde for elevernes behov, forudsætninger og udviklingspotentiale samt udnytte de lokale rammer og aktuelle muligheder til at tilrettelægge en fagligt engagerende undervisning.

Målene i fagplanerne skal fortolkes i sammenhæng med et indholdsområdes faglige sigte og indhold samt fagets formål og karakter. Denne pointe hænger sammen med den didaktiske treklang. De faglige mål skal være med til at udvide den didaktiske forestilling om praksis, så den ikke bliver reduceret til et spørgsmål om observerbar adfærd og handling.

3.5 Progressionsforståelser

I kan anvende afsnittet som støtte i jeres overvejelser om progression i fagets indhold.

Beskrivelser af progression skal hjælpe lærerne med at skærpe deres didaktiske opmærksomhed over for forholdet mellem progression i henholdsvis undervisningen og i elevernes faglige alsidige udvikling, herunder at den enkelte elevs læreproces ikke nødvendigvis følger fagplanen eller undervisningens progression.

Der kan være forskellige tilgange til at beskrive progression. Progression skal fortolkes og fremstilles med afsæt i fagenes kundskabslogikker og den didaktiske treklang. Det betyder, at de faglige mål skal formuleres og fortolkes i sammenhæng med fagets indhold, og at de sammen med beskrivelserne af indhold inden for hvert område bidrager til at tydeliggøre den faglige progression. Det betyder, at mål og indhold skal hænge sammen, og det skal undlades at progression beskrives gennem brug af verber ud fra fx Blooms kognitive taksonomi, der kan føre til en fremstilling af faget som en taksonomisk trappe med mange trin, hvor eleverne især skal beskrive, gengive og forklare i indskolingen, mens de skal vurdere, forholde sig til og diskutere i udskolingen, da progressionen dermed løsrives specifikt indhold.

I kan anvende nedenstående fire perspektiver på progression, når I reflekterer over, hvordan progression i jeres fag bedst kan forstås og beskrives.

Perspektiver på progression

1. Progression som kundskabslogik og indholdsbaseerede erkendeskridt

- Hvilke kundskabslogikker ligger til grund for fremstilling af progression inden for de enkelte indholdsområder?
- Er der bestemte rækkefølger for elevernes erkendeskridt og erkendelses- og arbejdsformer, når de skal tilegne sig faglige kundskaber og færdigheder og gøre sig erfaringer med stoffet?

2. Progression som indholdsvalg og mestring

- På hvilke måder hjælper beskrivelserne af indhold lærerne med at fokusere på kernestoffet og vælge indhold og arbejdsformer, der engagerer eleverne og giver dem mestringserfaringer?
 - Understøtter progressionen lærernes eksemplariske indholdsvalg og elevernes udvikling af mestring og fortrolighed med fagets indhold?
-

3. Progression som rodfæstelse og spiralbevægelse

- På hvilke måder lægger progressionen op til, at eleverne kan fordybe sig, automatisere færdigheder, konsolidere kundskaber og gøre dem til genstand for personlig tilegnelse?
- Bygger progressionen på langs af trin i skoleforløbet på centrale nøgleidéer og tankegange, der giver eleverne mulighed for at erfare deres dannelse som en spiralbevægelse?

4. Progression som vækst og horisontudvidelse

- Hvilke forestillinger om vækst, faglig udvikling og erfaringsdannelse ligger til grund for fremstillingen af progression i beskrivelserne af indhold på langs af trin?
 - På hvilke måder lægger progressionen op til, at eleverne skal udvikle deres handleberedskab og udvide deres horisont og aktionsradius i omgang med stoffet?
-

Der vil være betydelig forskel på, hvordan fag som fx dansk og matematik vil formulere mål og beskrive progression, da der er forskel på fagenes centrale indhold, bagvedliggende kundskabslogikker og forestillinger om progression og mestring. I matematik spiller det fx en helt særlig rolle, at der er bestemte rækkefølger for elevernes erkendeskridt. I dansk indebærer den fortolkende tilgang til tekster fx, at spiralbevægelsen spiller en helt særlig rolle, da der således kan være gode faglige grunde til at arbejde med det samme eventyr af H.C. Andersen i indskolingen og udskolingen, men ud fra helt forskellige didaktiske intentioner og faglige forventninger.

Det er altså igennem de konkrete indholdsbeskrivelser, at fagplanen skal gøre det konkret og anskueligt, at der er forskel på grader af dybde, kompleksitet, horisont, aktionsradius og handlerepertoire i omgangen med fagets indhold og metoder.

Eksempel på progression

Selv om eleverne både vil skulle arbejde med eventyr og talforståelse i indskolingen og udskolingen, vil der være væsentlige forskelle på de faglige opgaver og udfordringer. Det er fx først i udskolingen, at eleverne har en aktionsradius og et handlerepertoire, der gør, at de kan anvende deres talforståelse til mere komplekse former for problemløsning og modellering, fx i sammenhæng med budgettering, rabatter og renter eller analyse af klimadata.

3.6 Faglige kompetencer i en indholds- og kundskabsorienteret fagplan

I kan læse dette afsnit, hvis I overvejer at anvende faglige kompetencer som del af beskrivelsen af jeres fag.

I fagplanerne har kompetencer som begreb ikke en selvstændig funktion ift. beskrivelse og strukturering af faget, da denne tager udgangspunkt i fagets og skolens formål og et bredere, formåls- og kundskabsorienteret indholdsbegreb. Det betyder, at I har frihed til at vælge, om I

vil trække på kompetencebegrebet i fremstillingen af faget, og hvilken rolle faglige kompetencer i givet fald skal spille.

Fagplanens forankring i et alsidigt og helhedsorienteret begreb om kundskaber, som opstår i en praktisk omgang og fortrolighed med et fænomenbaseret indhold, eleverne gør sig erfaringer med, betyder, at faglige kompetencer i fagplaner vil være kendetegnet ved tre forhold:

1. At kompetencen beror på en central tankegang og måde at forholde sig til fagets fænomener og fagligt relevante problemer og situationer på.
2. At denne tankegang og forholdemåde bliver fortolket og omsat til fagligt kvalificerede handlemåder - fx at kunne modellere eller ræsonnere matematisk i relation til matematiserbare fænomener og problemer i verden.
3. At kompetencen manifesterer sig som en mestring, der bidrager til, at eleverne bliver i stand til at handle fagligt hensigtsmæssigt, myndigt og ansvarligt på et alsidigt kundskabsgrundlag i relation til konkrete fænomener, problemer og situationer i verden.

Hvis I ønsker at anvende faglige kompetencer i fremstillingen af jeres fag, kan I som følge af ovenstående tage stilling til følgende refleksionsspørgsmål.

Refleksionsspørgsmål til faglige kompetencer i en indholds- og kundskabsorienteret fagplan

- Hvilke kompetencer skal indgå i fagplanen for faget?
 - Hvad består den enkelte kompetence i, herunder hvordan vil den komme til udtryk hos eleverne?
 - Hvilken rolle spiller kompetencen i faget, herunder om kompetencen fx (alene eller sammen med andre) udtrykker centrale dele af fagets tankegange og indhold eller mere har metode- og redskabskarakter?
 - Hvordan kompetencen spiller sammen med fagets fænomenbaserede indhold, metoder og øvrige tankegange, og hvordan dette skal afspejles i inddelingen og afgrænsningen af indholdsområder og deres indbyrdes samspil og fremstillingen heraf?
-

Kolofon

Bilag 1: Centrale begreber i arbejdet med fagplaner

Redaktion

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet

Layout

Børne- og Undervisningsministeriet

Publikationen kan ikke bestilles, men den kan hentes på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til stuk.cf@stukuvm.dk

Udgivet af

Børne- og Undervisningsministeriet, marts 2025

