

Grundlag for *nyt format for* Folkeskolens Fagplaner

Et arbejdsdokument om forslag til
nyt fagplansformat for folkeskolen

Af Thomas Illum Hansen
Center for Anvendt Skoleforskning
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Med bidrag fra Ane Qvortrup, SDU, og
Lene Tanggaard, Designskolen Kolding

December 2024

Om dokumentets tilblivelse

Dette dokument er udarbejdet som en del af arbejdet i ekspertgruppe for Fagfornyelsen.

Nærværende dokument udfolder intentionerne bag det nye format for fagplaner, der er udviklet i regi af ekspertgruppen for Fagfornyelsen bestående af et formandskab, Alexander von Oettingen og Lise Tingleff Nielsen, og følgende medlemmer: Ane Qvortrup, Dennis Hornhave, Helle Bjerg, Ida Geertz-Jensen, Lene Tanggaard, Peter Staun Kastholm og Thomas Illum Hansen. Dokumentet uddyber de centrale kategorier, der er udviklet med afsæt i ekspertgruppens fortolkning af det politiske opdrag og kvalificeret i en proces med inddragelse af didaktiske eksperter fra forskellige fag. Det første udkast til et nyt format med de centrale afsnit og kategorier blev udarbejdet i maj måned 2024 af en arbejdsgruppe bestående af Ane Qvortrup, Dennis Hornhave Jacobsen, Lene Tanggaard og Thomas Illum Hansen (formand for arbejdsgruppen). Særligt Ane Qvortrup og Lene Tanggaard bidrog sammen med Thomas Illum Hansen til udviklingen af formatets narrative form og "den didaktiske treklang", der bliver introduceret i forordet. Derfor står de to som medforfattere på forordet.

Udkastet blev dernæst drøftet i ekspertgruppen i juni måned 2024, og det blev besluttet, at Illum Hansen skulle afprøve og videreudvikle formatet i samarbejde med seks andre didaktiske fageksperter: Thomas Kaas fra Absalon (matematik), Claus Auning fra UC Syd (naturfag), Bolette Kremmer Hansen fra KP (håndværk og design), Heidi Eskelund Knudsen fra UCL (historie), Jette von Holst-Pedersen fra KP (fremmedsprog) samt Charlotte Hansen fra VIA (børnehaveklassen). Illum Hansen blev desuden bedt om selv at repræsentere danskfaget, hvilket gjorde det muligt at gøre danskfaget til prøvesten for den didaktiske afprøvning. Da der var afsat begrænset tid til denne afprøvning, rummer dokumentet flest danskfaglige eksempler. Der er dog eksempler fra og perspektiver til andre fag udarbejdet på baggrund af dialogen med de seks andre fagdidaktikere. Der var bred opbakning fra fagdidaktikerne til selve formatet, men rammerne for afprøvningen gør, at der bør være mulighed for tilpasninger i den videre proces med fagudvalgenes arbejde og den nødvendige inddragelse af lærere i forbindelse med udviklingen af fagplanerne. De didaktiske afprøvninger blev gennemført med to heldagsseminarer i august 2024 samt en række tilknyttede skrivelser for de seks fagdidaktikere. Lise Tingleff og Alexander von Oettingen deltog i deres egenskab af formandskab ved begge seminarer, og Christian Lamhauge (tidligere STUK og KL) var med til at facilitere afprøvningen på baggrund af hans mangeårige erfaringer med læreplansprocesser.

Dokumentet er blevet udbygget i lyset af løbende drøftelser og beslutninger i ekspertgruppen og understøttet af et noteapparat, hvor Illum Hansen forsøger at gøre rede for en række af de væsentligste teoretiske og empiriske studier, der har været med til at inspirere og informere udviklingen af et nyt format for fagplaner.

Indhold

Forord – et enkelt format med et formålsberiget fagsprog	4
Elevens engagement og alsidige interesseudvikling	7
Elevens alsidige kundskaber og erfaringsdannelse	8
Et udvidet perspektiv på elevens myndighed.....	8
1 Fagets formål	10
1.1 Afsnittets funktion og sigte	10
1.2 Afsnittets hovedelementer og format	10
2 Fagets karakter	12
2.1 Afsnittets funktion og sigte	12
2.2 Afsnittets hovedelementer og format	14
3 Fagets indhold	15
3.1 Afsnittets funktion og sigte	15
3.2 Afsnittets hovedelementer og format	17
3.2.1 Afsnittets struktur	18
3.2.2 Præambel.....	19
3.2.3 Fagets indholdsområder	19
3.2.4 Fagligt sigte med beskrivelse af tankegange og nøgleidéer	20
3.2.5 Beskrivelse af områdets indhold	21
3.2.6 Væsentlighedskriterier for valg af kernestof	23
3.2.7 Faglige mål som afsæt for pejlemærker og forventninger til eleverne.....	24
3.2.8 Differentieret progression med afsæt i kundskabslogikker.....	30
3.2.9 Tilpasset indhold til elever med særlige behov.....	33
3.2.10 Almene og tværgående opgaver	34
4 Undervisning og evaluering	36
4.1 Undervisning i faget	36
4.1.1 Didaktiske refleksioner og principper	36
4.1.2 Specialundervisning i faget.....	38
4.1.3 Læremidler i faget	39
4.2 Evaluering i faget.....	40
4.2.1 Grundlæggende tankegange og overvejelser om evaluering i faget.....	40
4.2.2 Løbende evaluering i faget	41
4.2.3 De nationale færdighedstest i faget.....	42
4.2.4 Afgangsprøver i faget	42
Appendiks A – Om mål og målforståelser	43
Appendiks B – Om indhold og indholdsvalg	46
Appendiks C – Eksempel på progressionstænkning i danskfaget	55
Appendiks D – Om fordybelse og dybdeforståelse.....	60
Litteratur.....	65
Noter	76

Forord – et enkelt format med et formålsberiget fagsprog

Baggrunden for udviklingen af forslag til et nyt format for fagplaner er et politisk opdrag fra folkeskoleforligskredsen om, at folkeskolens gældende læreplaner (Fælles Mål) skal erstattes af enklere fagplaner for folkeskolens fag og obligatoriske emner. De nye fagplaner skal styrke koblingen til folkeskolens formål, reducere antallet af mål, tydeliggøre fagenes indhold og være skrevet i et letforståeligt, pædagogisk sprog. Det kræver en gentænkning af læreplanernes sprog og struktur, der i højere grad, end det er tilfældet i dag, lader skolens fag udfolde sig i overensstemmelse med deres egenart og dannelsesfunktion.

Det format for fagplaner, der udfoldes og fortolkes i det følgende, opfylder fordringen i det politiske opdrag ved at tilbyde en ramme for en sammenhængende fremstilling af et fag som en fagligt engagerende fortælling i fire dele: Fagets formål, karakter og indhold samt undervisning og evaluering. I det følgende gives der først en kort præsentation af formatets fire niveauer og kategorier, som efterfølges af en uddybende beskrivelse i fire separate afsnit.

1. Fagets formål, der fremstiller fagets overordnede retning og dannelsesfunktion

Fagformålet forankrer fagplanen i folkeskolens formålsparagraf og fastlægger undervisningens formål. Fagformålet angiver således, hvad den grundlæggende mening og overordnede hensigt er med at undervise i fagets indhold og bruge dets metoder. Dermed afspejler fagformålet formålsparagrafens værdier og fordringer og udpeger samtidig en horisont og en retning for lærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

2. Fagets karakter, der beskriver fagets egenart, grundlag og perspektiver på verden

Afsnittet Fagets karakter fremstiller fagets måder at forstå, undersøge og fremstille et bestemt udsnit af fænomener og problemer i verden på. Fagene tilgår verden ud fra forskellige kundskabstraditioner og erfaringsformer, som gøres tilgængelige for eleverne i undervisningen. Karakterafsnittet beskriver det særegne ved disse traditioner og former på en måde, der bygger bro mellem fagets formål og indhold, og som samtidig sætter en retning for undervisning i faget og inspirerer lærerne til at tænke og tilrettelægge undervisning, der inddrager og engagerer eleverne.

3. Fagets indhold, der fastsætter fagets kernestof og inddeler det i indholdsområder

Indholdsafsnittet fremstiller de centrale områder, faget er inddelt i, med afsæt i fagets formål og karakter. Afsnittet beskriver fagets indhold og metoder, formulerer faglige anslag for arbejdet med det og formulerer mål for udviklingen af elevernes engagement, kundskaber og myndighed. Rammen er folkeskolelovens § 5, stk. 1, der stiller krav om, at indholdet skal give eleverne "mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge".

4. Undervisning og evaluering, der beskriver didaktiske principper og retningslinjer

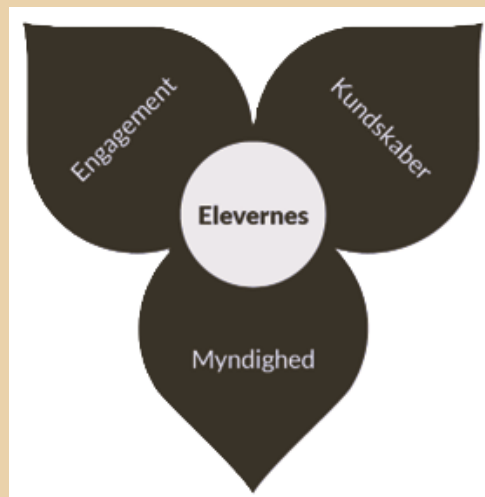
Afsnittet Undervisning og evaluering formulerer didaktiske overvejelser og principper for undervisningen. Det indeholder overordnede refleksioner over og retningslinjer for centrale del af fagets praksis, herunder tilpasning af undervisning til elever med særlige behov, vurdering af læremidlers kvalitet samt rammer for evaluering og udvikling af undervisning i et samarbejde med kolleger og elever (jf. folkeskolelovens § 18, stk. 4). Evalueringen beskrives både som formativ (løbende og udviklingsorienteret) og summativ (afsluttende og resultatorienteret) ud fra skolens og fagets formål på den ene side og indholdsområdernes faglige sigte og mål på den anden.

Formatet benytter to typer af sprog. På den ene side er der begreber og tænkemodeller, der har til hensigt at hjælpe fagudvalgene med at gentænke fagene på systematiske og sammenhængende måder, der samtidig imødekommer det politiske opdrag. På den anden side lægger formatet op til at iklæde fagplanerne en fagligt engagerende, letforståelig og formålsberiget sprogdragt. Det er ikke alle begreber og tænkemodeller i formatbeskrivelsen, der vil blive anvendt 1:1 i fagplanerne. Der vil med udarbejdelsen af fagplanerne ske en pædagogisk oversættelse til et praksisnært, lærerhenvendt sprog, der skal understøtte skolernes arbejde med at omsætte fagplanerne i praksis og gøre fagenes vigtighed forståelig for skolens omverden.

Ekspertgruppen anbefaler, at der bliver udviklet en fælles almen del for alle folkeskolens fagplaner. Formålet med en almen del er at tydeliggøre sammenhængen mellem folkeskolens formålsparagraf og fagplanerne samt at introducere de centrale begreber og overordnede didaktiske principper, der bliver anvendt og fortolket på tværs af fagplanerne. Ekspertgruppen har foreslået, at den almene del indgår i indledningen til hver fagplan, men peger også på, at der er behov at behandle den almene del for sig i en vejledende tekst (BUVM, 2024: 12).

De centrale begreber i fagplanerne kan med afsæt i folkeskolens formålsparagraf beskrives ud fra en didaktisk treklang, der gør eleverne til dannelsestsubjekt for en alsidig udvikling, der skal fremme deres engagement, kundskaber og myndighed.

Figur 1. Eleverne som dannelsestsubjekt for de tre dimensioner i den didaktiske treklang



En af de væsentligste udfordringer ved de politiske ønsker om at forny fagene og formulere fagplaner i et pædagogisk og letforståeligt sprog er, at de gældende læreplaner er gennemsyret af et abstrakt målsprog og en outputorienteret læringsmålstyring, der sætter fagenes formål, indhold og undervisning i baggrunden. På den baggrund kræver det didaktisk fantasi og en grundlæggende gentænkning af, hvordan man skal udforme en læreplan, at forestille sig fagplaner, hvor formål, indhold og didaktiske principper er omdrejningspunkter.

Særligt tre kilder har været afgørende for vores arbejde med at revitalisere fagplanernes pædagogiske sprog: folkeskolens formålsparagraf, dansk læreplanshistorie og fagenes didaktiske sprog. Med inspiration herfra har vi formuleret den didaktiske treklang, der udgør klangbunden for den måde, vi arbejder med at organisere fagenes indhold og med at formulere målkategorier, der har en tydelig forankring i skolens og fagenes formål. De tre begreber beskriver de overordnede sigtepunkter for elevens tilblivelse som et fagligt *engageret* subjekt, der er aktivt involveret i at opsøge, udforske og tilegne sig *kundskaber*, og som et *myndigt* subjekt med etisk og æstetisk sans og med sans for historiske og demokratiske værdier, og som er i stand til at indgå i et forpligtende og bæredygtigt samspil med den omgivende natur og kultur. Treklangen spejler sig i formålsparagraffens tre stykker, men er ordnet i en anden rækkefølge.

Udtrykket *den didaktiske treklang* spiller på og hentyder til *den didaktiske trekant*, men anlægger et nyt perspektiv på undervisning. Treklangen flytter opmærksomhe-

den fra trekantens tre hjørner – lærer, elev og stof – for at fremhæve de dannelses-kvaliteter, der bør kendetegne elevernes mellemværende med et stof i undervisningen.¹ Der er tale om en didaktisk klangfigur. De praktisk-musiske kvaliteter i undervisningen (takt, anslag, rytme, stemning, klangbund, komposition, samspillet med læreren og de andre elever samt resonansforholdet til stoffet) har afgørende betydning for, om eleverne lader sig bevæge og bliver bragt i bevægelse i takt med den rytme og de svingninger, der opstår i spændingsforholdet mellem undervisningen og skolens omverden. Det gælder særligt, når der praktiseres en dannelsesorienteret didaktik, som vender elevernes opmærksomhed mod fænomener, problemer og praksisser i verden og herigennem udvider deres horisont og handlerepertoire.²

Elevens engagement og alsidige interesseudvikling

Første led i treklangen er engagement, da engagerede elever på én gang er en forudsætning for god undervisning og et dannelsesmål. Elevernes engagement og alsidige interesseudvikling har et dannelsessigte, der rækker langt ud over skolens virke.³

Denne pointe er behandlet i formålsparagraffens stk. 2, der betoner betydningen af "oplevelse, fordybelse og virkelyst". Eleverne skal engageres i fagene med afsæt i deres umiddelbare oplevelser og interesser med henblik på at udvikle et dybere engagement, som giver dem "tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle". Fagene skal være dannelsesnøgler til verden. Desuden er udvikling af en dybere og mere vedvarende interesse for et fagligt indhold en væsentlig grunderfaring og en nøgle til videre faglig udvikling, der blandt andet er tematiseret som "videre uddannelse" og som "lyst til at lære mere" i formålsparagraffens stk. 1.

Begreber som "lyst" og "glæde" indgår i flere af de nuværende fagformål, men vi benytter begreberne engagement og interesseudvikling, da de flytter fokus fra individets subjektive lyst og motivation til betydningen af at engagere sig i et fagligt fællesskab med andre og fordybe sig i et indhold og gøre det til genstand for en mere varig interessedannelse. Eleverne har brug for at blive inspireret og stimuleret. De skal opøve deres nysgerrighed og lære at være vedholdende, men de skal også opleve resonans og faglig meningsfuldhed over tid, hvis de skal udvikle en personligt dedikeret virkelyst. Fagligt engagement er derfor mere end en psykologisk forudsætning. Det er en både faglig, social og personlig investering, som eleverne opfordres til at foretage, og en alsidig interesseudvikling, som skolen sætter som et dannelsesmål for hele sit virke. Vedvarende interesser og et stadigt dybere fagligt engagement har således et videre socialt og personligt sigte, som præger elevernes opfattelse af sig selv som nysgerrige, engagerede mennesker med "tillid til egne muligheder" og "lyst til at lære mere". Omgangen med det faglige stof er ikke alene en anledning til at bearbejde og værdsætte stoffet og selve fordybelsen, men indebærer også, at opmærksomheden udvides og vendes mod verden, idet eleverne lærer at gå skabende, undersøgende og anvendelsesorienteret til værks for at blive klogere på verden og udvide deres forståelse af sig selv i verden.

Elevens alsidige kundskaber og erfaringsdannelse

Andet led i treklangen er et alsidigt favnende begreb om kundskaber og erfaringsdannelse, der kan bruges til at fortolke fordringen i formålsparagraffens stk. 1 om, at folkeskolen skal "give eleverne kundskaber og færdigheder" med henblik på at fremme "den enkelte elevs alsidige udvikling". Baggrunden for denne del af treklangen er, at folkeskolelovens brede kundskabsbegreb i *Fælles Mål 2014* blev erstattet med et smalt vidensbegreb, der ligesom færdigheder og kompetencer lettere lod sig operationalisere som resultatmål, man kunne bruge til at evaluere elevernes læring med.

Det betød, at æstetiske, kropslige og praktisk-musiske kvaliteter ved elevernes erfaringsdannelse og deres faglige udvikling og mestring af en praksis, som ofte er tavse kundskabsformer, blev nedprioriteret. Disse kvaliteter var ikke egnede til at blive fremstillet som synlige mål i læreplanernes målmatricer og i de individuelle elevplaner.

Hensigten med at bringe begrebet "kundskaber" i spil igen er at udvide forestillingen om, hvad der tæller som lødig erfaringsdannelse i folkeskolen.⁴ At tilegne sig kundskaber betyder, at man får indgående kendskab til, kundskab om, praktiske færdigheder og fortrolighed med noget, og at man i kraft heraf bliver erfaren, velbevandret og i stand til at handle indsigtfuldt inden for et område. Man kan her bemærke, at begreber som "kendskab", "fortrolighed", "erfaring" og "indsigtfuld handlen" peger på, at tilegnelse af kundskaber er en alsidig dannelsesproces, en form for kundskabsdannelse, der også indbefatter tavse og praktiske-musiske kundskabsformer. På grund af fagenes forskellighed forventer vi ikke, at fagudvalgene nødvendigvis benytter disse begreber eksplicit i fagplanen, men de bør lægges til grund for de didaktiske refleksioner både i fagplanen og i undervisningsvejledningen, hvilket fagplanernes almene del gerne skal bidrage til. Det brede kundskabsbegreb er tænkt som en hjælp til at gentænke fagene og opprioritere elevernes praktisk-musiske kunnen. Hvis et fagudvalg vælger at anvende kompetencebegrebet, er det afgørende, at de faglige kompetencer ikke fremstilles ud fra en præstationslogik som resultatmål, men derimod som kundskabsbaseret mestring af en praksis og udvikling af et bredt funderet handlerepertoire.

Et udvidet perspektiv på elevens myndighed

Det tredje led i treklangen er et flerdimensionalt begreb om elevens dannelse som et myndigt subjekt. Begrebet betoner, at et alsidigt menneske skal være myndig i flere henseender. At være myndig er ensbetydende med at træffe selvstændige beslutninger, handle, tage ansvar og ytre sig med autoritet inden for områder, hvor man gør sin indflydelse gældende. Begrebet bliver ofte forbundet med demokrati, fordi oplyste borgere, der kan stemme med myndighed, er en forudsætning for folkestyret, men det vedrører alle områder i menneskelivet.⁵

Myndighed har relation til fordringerne til elevernes deltagelse, medansvar og demokratiske dannelse i formålsparagraffens stk. 3, men begrebet er ikke alene et spørgsmål om demokrati og åndsfrihed i betydningen tros- og ytringsfrihed. At være fri i ånden handler også om de selv- og omverdensforhold, der behandles i de øvrige stykker i formålsparagraffen – dels at udvikle fantasi og tillid til egne muligheder for at tænke og skabe, dels at udvikle sig alsidigt og kunne indgå i et tænksomt og ansvarligt samspil med egen kultur, andre kulturer og den iboende og omgivende natur. Det forudsætter både engagement og alsidige kundskaber at udvikle sig som et myndigt og selvstændigt subjekt, der er i stand til at bruge sin dømmekraft, tyde og påvirke forskellige tilværelsestolkninger, tage kritisk stilling og foretage selvstændige moralske vurderinger og valg med henblik på at handle ansvarligt.

Hensigten med at bringe et alsidigt begreb om eleven som et myndigt subjekt i spil er at udvide forestillingen om elevernes myndiggørelse til at omfatte fantasi og etisk, æstetisk og historisk erfaringsdannelse. Den demokratiske samtaleform er afgørende, men myndiggørelse handler også om at udvikle elevernes sociale fantasi og formåen. Det er et anliggende for alle fag, at eleverne bliver i stand til at omgås forskellige typer af almene og epokebestemte dannelsesudfordringer⁶, der er forbundet med, hvordan vi stiller os til væsentlige problemer vedrørende fx klima og miljø, demokrati som styre- og livsform, den politiske offentlighed og den teknologiske udvikling. Med den didaktiske treklang ønsker vi således at pege på og kvalificere et nuanceret ideal om fagligt engagerede, kundskabsrige og myndige elever som fundamentet for udarbejdelsen af de nye fagplaner for folkeskolen.

God læselyst!

Ane Qvortrup, Lene Tanggaard og Thomas Illum Hansen

1 Fagets formål

1.1 Afsnittets funktion og sigte

Formålsafsnittet i fagplanerne har til hensigt at angive den overordnede retning for faget og beskrive og begrunde fagets dannelsesfunktion ved at knytte sprogligt og indholdsmæssigt an til folkeskolens formålsparagraf. Formålsafsnittet giver et første svar på fagets "hvorfor" med henblik på at kvalificere lærernes refleksioner over formålets funktion i faget eller emnet. Fagenes beskrivelser heraf vil tage udgangspunkt i refleksionsspørgsmål som fx:

1. Hvad er fagets centrale dannelsesopgave i lyset af folkeskolens formålsparagraf?
2. Hvad retter faget sin opmærksomhed mod i verden – og med hvilke blik?
3. Hvordan bidrager faget til elevernes alsidige dannelse og myndiggørelse?
4. Hvordan engagerer faget eleverne i et møde med verden?
5. Hvordan bidrager faget til elevernes kundskabstilegnelse?

Det er ikke tanken, at formålsafsnittet formelt skal besvare disse spørgsmål. Fagudvalget skal derimod bruge sine besvarelser af spørgsmålene som afsæt for at skrive et nyt fagformål og for at reflektere over formålets betydning for undervisningen i faget.

1.2 Afsnittets hovedelementer og format

Alle formålsafsnit indledes med et fagformål, der viderefører traditionen med en "formålsparagraf" formuleret i et antal stykker. Efter fagformålet følger en kort tekst, der opridser fagformålets sammenhæng med folkeskolens formålsparagraf og fagets karakter og indhold. Afsnittet skal bidrage til at styrke sammenhængen mellem fagets formål og lærernes didaktiske arbejde med fagets tankegange, mål, indhold og metoder. Hovedvægten bør derfor være på elementer i fagets formål, der har særlig betydning for dette arbejde, herunder arbejdet med væsentlige, aktuelle dannelsesudfordringer i skolens omverden i faget og i tværfagligt samarbejde.⁷

Der er lagt op til, at de fremtidige fagplaner i væsentlig højere grad end i dag indeholder overvejelser om skolens og fagenes formål og formålenes betydning for undervisningen. En betydelig del af disse overvejelser har relevans for alle fag. For at give plads til at skrive formålsovervejelserne tydeligt frem og samtidig undgå, at de enkelte fagplaner bliver unødigt teksttunge, bliver de generelle overvejelser samlet i en almen, overordnet læreplanstekst, der er fælles for alle fag og emner, og som de specifikke overvejelser i de enkelte fagplaner kan knytte an til. Den almene del af fagplanen vil tage afsæt i folkeskolelovens centrale bestemmelser om undervisningen.

2 Fagets karakter

2.1 Afsnittets funktion og sigte

Fagets karakter beskriver skolefagets egenart og dets måder at forstå, erkende, undersøge og fremstille et bestemt udsnit af fænomener og problemer i verden på. Hensigten med afsnittet er at give et fagligt engagerende indblik i skolefagets væsen og et overblik over, hvad der kendetegner faget og dets perspektiver på verden, så faget fremstår overskueligt, vedkommende og træder i karakter.⁸

Afsnittet om fagets karakter bygger bro mellem fagformålet og indholdsafsnittet ved at udfolde fagformålets første bestemmelse af fagets bidrag til at løse skolens almene dannelsesopgave og ved at forberede målretningen, udvælgelsen og organiseringen af fagets indhold i det efterfølgende afsnit.

Beskrivelsen af fagets karakter skaber således et fundament og en narrativ ramme for de følgende afsnit. Afsnittet er tæt koblet til folkeskolelovens § 5, stk. 1 om undervisningens tilrettelæggelse:

Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer. I vekselvirkning hermed skal eleverne have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger.

Afsnittet fungerer både som et afsæt for udvælgelsen af, hvad der skal undervises i, og som en pejling for, hvordan der skal undervises. Det hænger sammen med, at fagets erkendelses- og arbejdsformer er rodfæstet i dets karakter og genstandsfelt, men også at det skal fremme de typer af erkendelser og den fortrolighed og mestring, som faget er sat i verden for at fremkalde hos eleverne.

Fagenes særpræg gør, at fagudvalgene vil fremstille fagets karakter på hver deres måde. Der er dog en række centrale spørgsmål, et skolefag forventes at kunne svare på, og som fagudvalgene i skrivevejledningen vil blive bedt om at reflektere over som udgangspunkt for udarbejdelsen af afsnittet. Det omfatter spørgsmål vedrørende:

1. Fagets begrundelse og dannelsesudfordringer

- Hvad er fagets legitimitet og begrundelse i skolen og generelt?
- Hvordan bidrager undervisningen i faget konkret til at løse skolens dannelsesopgave?
- På hvilken måde hjælper faget eleverne til at stille sig i et kritisk og personligt forhold til centrale udfordringer og problemer i verden?

2. Fagets perspektiver på verden

- Hvilke overordnede perspektiver anlægger faget på verden?
- Hvilke referencefag og praksisformer ligger til grund for fagets måder at organisere dets perspektiver på?
- Hvad tæller som lødige kundskaber og aktiviteter ifølge fagets selvforståelse?

3. Grundforestillinger og ordnende principper

- Hvilke grundlæggende forestillinger og fortolkninger af sammenhænge i verden ligger til grund for faget?
- Hvilke centrale forståelser og indsigter er definerende for faget?
- Hvilke ordnende principper definerer faget? (nøgleidéer, tankegange, kompetencer, kulturteknikker, praksisformer...)

4. Fagets genstandsfelt og kundskabslogikker

- Hvilke fænomener, sagsforhold og sammenhænge i verden er genstand for fagets erkendeinteresser?
- Hvordan strukturerer og inddeler faget sine kundskaber?
- Hvilke logikker ligger til grund for fagets kundskaber?

5. Fagets arbejdsformer

- Hvad kendetegner fagets måder at arbejde med stoffet og undersøge fænomener på?
- Hvordan arbejdes der med problemer i faget?
- Hvordan anvender faget metoder og praksisformer fra dets referencefag?

6. Fagets erkendeformer

- Hvilke erkendeformer er kendetegnende for faget?
- Hvad kendetegner fagets måder at gå undersøgende til værks på?
- Hvad kendetegner fagets måde at producere viden på?

2.2 Afsnittets hovedelementer og format

På grund af fagenes egenart er der behov for et vidt fortolkningsrum, der giver mulighed for en betydelig variation i, hvordan dette afsnit udformes i de forskellige fag, selv om fagplanerne er forpligtede på at forholde sig til ovenstående almene spørgsmål. Skrivevejledningen vil derfor ikke angive en bestemt struktur for inddeling og rækkefølge i fremstillingen af fagets karakter, og fagudvalgene vil ikke blive bedt om at besvare de enkelte spørgsmål i deres tekst.

Det afgørende er, at karakterafsnittet i hver enkelt fagplan løser sin funktion med at bygge bro mellem formål, indhold og tilrettelæggelse af undervisningen. Det sker, dels ved at udfolde fagformålets anslag, dels ved at lægge et fundament med strukturerende tankegange og principper, der forbereder og lægger op til gennemgangen af fagets centrale indhold, områder og didaktiske principper i de efterfølgende afsnit.

3 Fagets indhold

3.1 Afsnittets funktion og sigte

Fagets indhold udgør den centrale del af fagplanen. Indholdet er organiseret i et antal områder ud fra formuleringen af fagets formål og bestemmelsen af dets karakter. Indholdsområderne skal afspejle fagenes kundskabslogikker og danne ramme omkring lærernes indholdsvalg, prioritering af kernestof og tilrettelæggelse af undervisning.

På grund af fagenes indbyrdes forskelle er det vigtigt, at det enkelte fagudvalg får mulighed for at prioritere, udvælge, strukturere og fremstille, hvad der udgør centralt indhold og kernestof i faget, med henblik på at kunne udarbejde meningsfulde rammer, der fremmer engagerende undervisning i netop dette fag. Erfaringerne med *Fælles Mål 2014* viser, at det ikke er hensigtsmæssigt på forhånd at fastlægge en bestemt indholdsstruktur med fx et fast antal områder ud fra rent praktiske og administrative hensyn, som det blev gjort i 2014. Der er generelt brug for at gentænke den måde, fagenes indhold organiseres på, ud fra deres formål, karakter og kundskabslogik (se appendiks B for en uddybning).

Indholds- og kundskabsbegrebet favner vidt. Det varierer fra fag til fag, hvad der tæller som indhold og kundskaber, og hvordan et område kan sættes sammen. Tilsvarende kan områderne i et fag have forskellig karakter og funktion i forhold til hinanden. Mange indholdsområder afgrænser et bestemt felt af fænomener eller et emnemæssigt delområde. Det gælder både kultur- og naturfænomener som fx bestemte typer af klassiske kulturhistoriske tekster, økonomis betydning i samfundet eller stof og stofkredsløb som naturligt forekommende fænomen. Andre indholdsområder går på tværs af emne- eller fænomenfeltet og har en tværgående funktion, fx fordi de rummer fagets centrale metoder, kompetencer eller kulturteknikker, som bruges og går igen i de øvrige områder. Derfor er der brug for en præambel, der gør rede for, hvilke områder faget er inddelt i, hvilke centrale overvejelser der ligger bag deres indbyrdes afgrænsning, og hvordan de griber ind i hinanden.

Det centrale indhold i et fag er de fænomener, problemer, erkendelser, opdagelser, sagsforhold og sammenhænge i verden, som opleves og erfares og gøres til genstand for bearbejdning, erkendelse og drøftelse i undervisningen. Grundlæggende tilgange, metoder og færdigheder kan også fungere som centralt indhold i fag, fx når man gør strategier for problemløsning, måder at ræsonnere på og modelleringsprocesser til indhold i matematik.

Grundlæggende færdigheder og metoder kan udgøre en del af kernestoffet, men de skal forbindes med et fænomenbaseret indhold, så de ikke mister deres stofflighed og

reducerer kernestof til et spørgsmål om formal dannelse med vægt på metodelære og færdighedstræning.⁹ Det er fx tilfældet, hvis man træner læsning som grundlæggende færdighed uden at tillægge læsestoffet og de læste tekster værdi som grundlag for læseudvikling som en del af elevernes interesseudvikling og dannelse. Dette er grunden til, at der nedenfor bliver gjort en del ud af at gennemgå væsentlighedskriterier for valg af kernestof. I forlængelse heraf er det en pointe, at eksemplerne på faglige mål for læsning knytter an til stofligt indhold. Mål og indhold hænger med andre ord tæt sammen og kan ikke løsrives fra hinanden.

Med *Fælles Mål 2014* trådte fagenes stoflige indhold i baggrunden, fordi læreplanerne lagde op til at gøre den målsatte viden og de færdigheder og kompetencer, eleverne skulle tilegne sig, til indhold i undervisningen. Et centralt element i denne målforskydning fra indhold til mål bestod i, at både lærere og elever skulle arbejde med mål i undervisningen som et alternativ til fænomenbaseret indhold. Mål gik hermed fra at være et didaktisk værktøj for lærere til at blive omdrejningspunktet for elevers læreprocesser.

På den baggrund bør der peges på den nære sammenhæng mellem fagligt indhold og didaktisk meningsfulde mål, men også på et behov for grundlæggende at skelne mellem mål og indhold i forbindelse med fagfornyelsen. Overordnet set er målet, at eleverne skal lære noget, dvs. tilegne sig kundskaber, færdigheder og forudsætninger for kritisk stillingtagen. Det er blandt andet derfor, at vi holder skole. Men det er samtidig vigtigt, at de lærer noget om noget i verden. De skal fordybe sig i fænomener, problemer og sammenhænge, som det er væsentligt og værd at beskæftige sig med som indhold i undervisningen. Udgangspunktet for fagudvalgenes arbejde med indhold bliver derfor ikke formulering af fagets mål, men derimod dets centrale indhold og kernestof i lyset af fagets formål og karakter.

Kernestoffets betydning og funktion

Ekspertgruppen definerer fagets kernestof som det centrale faglige indhold, som alle elever i folkeskolen skal møde og arbejde med i undervisningen (BUVM, 2024: 17).

Hvad der er kerne og periferi i et fag, er et resultat af politiske og fagdidaktiske forhandlinger og fortolkninger. Med henblik på at kvalificere disse processer lægger det nye fagformat op til, at fagudvalgene tager udgangspunkt i fagets formål og karakter, dets kundskabstraditioner samt en række væsentlighedskriterier for valg af kernestof (se nedenfor) med henblik på at vurdere, hvad der for de involverede i processen er væsentligst at beskæftige sig med og lære noget om i den givne kontekst og på det givne tidspunkt i historien (landets fælles folkeskole for en given årgang af elever på et givent alderstrin).

Kernestoffets beskaffenhed bestemmes som to typer af indhold. For det første fænomenbaseret indhold, der omfatter de fænomener, sagsforhold og sammenhænge i verden, faget gør til genstand for bearbejdning og forståelse, og for det andet metodisk og teoretisk indhold, som består af de faglige metoder, teorier og begreber, faget anvender til at gribe og begribe det fænomenbaserede indhold.

Ifølge ekspertgruppens kommissorium skal en fagplan "beskrive fagets kernestof og understøtte, at eleverne stilles lige ved skoleskift og ved overgang til videre uddannelse og arbejde". Dette politiske opdrag imødekommer formatet for fagplaner ved at behandle fagets centrale indholdsområder som det essentielle og uomgængelige kernestof alle elever i danske grundskoler skal stifte bekendtskab med uafhængigt af skolens geografiske placering, størrelse og elevsammensætning.

Begrebet kernestof er historisk blevet brugt som synonymt med et fast pensum, alle elever skal igennem, men det kan derudover have den betydning, at det fremhæver en stoflighed, der knytter an til skolens omverden. Et lærestof er ifølge *Ordbog over det danske Sprog* et virkelighedsforhold eller et forestillingsindhold hentet fra virkeligheden, der tjener som genstand for åndelig virksomhed. Formatet for fagplaner betoner denne stoflige kobling til skolens omverden ved at lægge vægt på den faglige bearbejdning og fremstilling af fænomener, sagsforhold og sammenhænge i verden som den substantielle kerne i fagenes indhold. Matematik udgør et grænsetilfælde, da faget er spændt ud imellem den rene matematik med fokus på abstrakte genstande på den ene side og den anvendte matematik, der retter sig mod andre fagområder og anvendes som værktøj til at behandle mange forskellige typer af fænomener og problemer i verden, på den anden.

3.2 Afsnittets hovedelementer og format

Et fags kernestof fremstilles i et antal indholdsområder med forskellig karakter og funktion. Disse områder er sammensat af en række forskelligartede elementer som fx praktiske, æstetiske og teoretiske kundskabsformer, forskellige færdigheder og procedurer, metoder og tilgange, tankegange og arbejdsformer samt eksempler på centralt indhold. Områderne, forholdet mellem dem og deres indhold og struktur kan antage mange former og varierer fra fag til fag.

3.2.1 Afsnittets struktur

Indholdet i den enkelte fagplan bygges op omkring 3-6 faglige indholdsområder, der bliver præsenteret i en præambel. Hvert område er inddelt i underafsnit med henholdsvis 1) et fagligt sigte, 2) en beskrivelse af indholdet i området med udgangspunkt i de grundlæggende tankegange og sammenhænge samt 3) få faglige mål for undervisning og forventninger til elevernes udvikling i relation til indholdsområdet.

For fag, der løber over flere skoletrin, gentages beskrivelsen af indhold og mål for hvert af de trin, faget løber over (i eksemplet med dansk er det tre trin).

Eksempel på fremstilling af et fags indhold

Indledning

- Præambel med beskrivelse af fagets indholdsområder og deres indbyrdes sammenhæng

Indholdsområde A

- Fagligt sigte
- 1.-3. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål
- 4.-6. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål
- 7.-9. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål

Indholdsområde B

- Fagligt sigte
- 1.-3. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål
- 4.-6. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål
- 7.-9. klassetrin:
 - Beskrivelse af indholdsområdet på dette skoletrin
 - 1-2 faglige mål

Indholdsområde C

[...]

Indholdsområde D

[...]

Inden for visse fag, fx matematik, hvor kundskabslogikken kræver, at progressionen beskrives i flere trin, der griber nøje ind i og forudsætter hinanden, kan der være behov for at beskrive progressionen klassetrin for klassetrin.

Nogle fag er præget af en æstetisk legende og praktisk-musisk tilgang til indholdet, hvilket kalder på, at progressionen tænkes ud fra andre hensyn end en fast trinvis progression. Dette gælder i særlig grad børnehaveklassen, der ifølge folkeskolens formålsparagraf ikke på samme måde som de andre fag er forpligtet på faglig undervisning, men derimod dækker et meget bredt genstandsfelt inddelt i en række områder, som eleverne undervises i gennem "leg og udviklende aktiviteter" (Lov om folkeskolen § 11, stk. 1).

Det er vigtigt at udforme fagplaner, der i videst muligt omfang opleves anvendelige for lærerne med udgangspunkt i deres hverdag og fagplanens typiske anvendelsessituationer. Fagudvalgene bør derfor overveje og afprøve forskellige måder at fremstille og organisere fagenes indhold på (se alternativt eksempel i appendiks B, s. 54).

3.2.2 Præambel

Præambelen beskriver, hvilke indholdsområder faget er inddelt i, hvilke centrale overvejelser der ligger bag deres indbyrdes afgrænsning, og hvordan de hænger sammen. Præambelen skal som led i indkredsningen af fagets kernestof også gøre rede for samspillet mellem det fænomenbaserede indhold og de centrale metoder og tilgange til dette indhold. Præambelens beskrivelse suppleres af en grafisk illustration af fagets områder og deres indbyrdes relationer og sammenhænge.

3.2.3 Fagets indholdsområder

Betegnelsen "indholdsområder" er valgt som neutral betegnelse, fordi det ikke er alle fag, der kan spejle sig i begrebet "fagligt kundskabsområde". Ikke desto mindre lægger vi op til at anvende kundskabsbegrebet til at reflektere over områdernes vidensgrundlag og kundskabslogik. Begrebet kan således bruges til at betone fagenes dannelsessigte og beskrive elevernes faglige erfaringsdannelse ud fra den didaktiske treklang, hvor eleverne ikke blot tilegner sig et stof, men beskæftiger sig med det på

måder, der engagerer og myndiggør dem og giver dem mulighed for at udvikle faglig fantasi, fordybe sig og engagere sig i fællesskab med andre. At udvikle sig som en fagligt engageret elev er en skabende og myndiggørende kundskabsdannelse, der udvider elevernes horisont og udvikler deres handleberedskab, så de bliver i stand til at handle selvstændigt, tage kritisk stilling og indgå i dialog og samarbejde med andre.

3.2.4 Fagligt sigte med beskrivelse af tankegange og nøgleidéer

Fagene er karakteriserede ved forskellige nøgleidéer og grundlæggende tankegange, der kommer til udtryk i deres erkendelses- og arbejdsformer, jf. folkeskolelovens § 5, stk. 1. Disse idéer og tankegange bliver præsenteret overordnet i karakterafsnittet, men de skal også bruges til at rammesætte indholdsområderne. I naturfag kunne det være en grundlæggende forståelse af energioverførsel og -bevaring. Alt i universet kræver energi for at fungere, og energi kan ikke skabes eller ødelægges, kun omdannes fra en form til en anden. Forståelsen af energioverførsel og -bevaring er central i naturfag. I matematik kunne det være forståelsen af de naturlige tals opbygning i 1'ere, 10'ere, 100'ere osv. Denne forståelse er grundlæggende for arbejdet med regnestrategier og for udvidelsen af de naturlige tal til de hele og de rationale tal. I historie kunne det være brud og kontinuitet som en gennemgribende nøgleidé, der fremmer interessen for og forståelsen af, hvad der har ændret sig, og hvad der er forblevet det samme over tid. Dette grundlæggende perspektiv hjælper eleverne med at forstå dynamikken i historiske udviklingsprocesser.

De grundlæggende tankegange og nøgleidéer kan anvendes som rammeværk, der binder forskellige kundskaber, færdigheder og indholdselementer sammen. Dette hjælper eleverne med at forstå et fag og få et fagligt perspektiv på verden som en helhed snarere end som isolerede fænomener og fakta. Ved at fokusere på nøgleidéer og gennemgående sammenhænge kan lærere og elever få en dybere forståelse af de centrale tankegange inden for, men også på tværs af indholdsområderne, da de samtidig understøtter anvendelsen af kundskaber og færdigheder i nye og forskellige sammenhænge. Hvert indholdsområde indledes med et fagligt sigte, der med forankring i fagets formål præsenterer det overordnede sigte med elevernes omgang med områdets indhold.

Eksempler på faglige sigter for tre indholdsområder i dansk

Kommunikation og praktiske tekster

Undervisningen skal indføre eleverne i et eksemplarisk udsnit af praktiske tekster, udvikle deres kommunikative kundskaber og handleberedskab og udvide deres problemhorisont. Eleverne skal sættes i stand til at gå undersøgende til værks, beskæftige sig med dannelsesudfordringer i verden og forholde sig til betydningen af medier, virkemidler og sprogbrug, både analytisk, eksistentielt og samfundsmæssigt.

Skrivning og fremstilling

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at deltage aktivt og skabende i en moderne skriftsprogs kultur og udvikle deres kundskaber om og grundlæggende færdigheder i at skrive og fremstille meningsfulde tekster. Eleverne skal sættes i stand til selv at producere både æstetiske og praktiske tekster ved hjælp af lyd, grafik, billeder og skriftsprog, og de skal opleve kvalitetene ved deres skrivning og fremstilling som et middel til både erkendelse, fortolkning og kommunikation samt udvikling af praktisk og æstetisk virkelyst.

Mundtlighed og iscenesættelse

Undervisningen skal hjælpe eleverne med at finde deres egen stemme og gøre dem fortrolige med deres mundtlige og kropslige udtrykspotentialer med henblik på at udvikle deres retoriske kundskaber og dialogiske handleberedskab. Eleverne skal sættes i stand til at bruge deres krop, stemme, aktive lytning og situationsfornemmelse som virkemidler til at indgå i dialog med andre og gøre sig erfaringer med demokratiske samtale- og samværsformer.

Et eksempel på et matematikfagligt anslag, der er retningsgivende inden for området tal og regnestrategier, kunne lyde: Undervisningen sigter mod, at eleverne kan forbinde addition og subtraktion med hverdagssituationer, og at de kan anvende forståelse af titalssystemet og regningsarternes egenskaber til at addere og subtrahere fleksibelt.

3.2.5 Beskrivelse af områdets indhold

Forskelle imellem fag og indholdsområder gør, at det er vigtigt at anvende de fremstillingsformer (fx fortællende, beskrivende og/eller forklarende), der er bedst egnede til at beskrive et indholds særlige beskaffenhed. Eksempelvis kan et fag som matematik have brug for at fremstille indholdselementer i punktform, men det er også nødvendigt med fortællende beskrivelser og grafiske visualiseringer af sammenhænge. For det enkelte fagudvalg bliver det en væsentlig opgave at finde de rette balancer,

både i forhold til valg og vægtning af fremstillingsformer og i forhold til, hvor specifikt indholdet skal beskrives og dets sammenhænge skal formidles.

Beskrivelser af indhold skal være så specifikke og retningsgivende, at de modvirker de mekanismer, der skaber stoftrængsel i fagene. Hvis en fagplan ikke giver bud på fagets eksemplariske indhold og stofvalg, er der ingen grænser for, hvad læremidler, test og prøveformer kan prioritere som kernestof i praksis. Derfor er det helt afgørende, at fagplanerne og undervisningsvejledningerne tydeligt angiver, hvad der tæller som kernestof, hvori det består, hvad kriterierne for valg og fravalg er, og hvad der er den realistiske sammenhæng mellem stofmængden og fagets faktiske timetal i skolen. Det er fx ikke nok at skrive overordnet om fortolkning og æstetiske tekster i danskfaget, hvis hensigten er, at eleverne skal arbejde med en variation af klassiske værker, grafiske romaner, kortfilm og børne- og ungdomslitteratur valgt ud fra bestemte kriterier for kvalitet og relevans. I så fald skal fagplanen være så konkret i sin beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med teksterne, at det er gjort anskueligt, hvordan progressionen i elevernes erkendelses- og arbejdsformer kan tilrettelægges fra skoletrin til skoletrin.

Af hensyn til ønsket om en mere engagerende undervisning i dansk og historie kan man overveje at erstatte de statiske kanoner med dynamiske kanoner, der forpligter lærere og elever til at vælge et udsnit af æstetisk og historisk betydningsfulde værker og begivenheder som genstand for fordybelse inden for en bredere, fagligt kurateret bruttoliste med udgangspunkt i kriterier, der skal sikre både bredde og kvalitet i udvælgelsen. Eksempelvis kan man forestilles sig en bruttokanon for historie med 50 punkter, som eleverne skal møde 15 af i løbet af deres skolegang. Det vil i højere grad lægge op til at kvalificere lærernes didaktiske dømmekraft og deres metodiske tilgang til det kanoniserede indhold, og det vil skabe bedre forudsætninger for at inddrage eleverne og give dem en højere grad af indflydelse på et meningsfuldt og fagligt kvalificeret indholdsvalg. Beslægtet hermed kan man også inden for de andre fag overveje at styrke og understøtte de didaktiske sammenhænge mellem fagets nøgleidéer, tankegange og indholdsvalg. Et klassisk eksempel inden for naturfag er, at eleverne skal genopdage Galileis faldlov ved selv at gentage hans eksperiment med et langsomt faldende objekt, fordi dette eksperiment ikke blot giver dem mulighed for at få en erkendelse af systematiske mønstre i naturen, men også fordi det er særligt velegnet til at bibringe eleverne metodisk indsigt i den undersøgende tilgang til fænomener i naturen.

Hensigten med at konkretisere fagenes indhold er, at fagplanerne skal give bud på det væsentligste stof inden for et område, så det er tydeligt, hvad der er fælles, bindende kernestof. Samtidig skal det stå klart, at der er tale om et basalt og minimalt udsnit af indhold, der skal informere og inspirere lærerne og skabe gode betingelser for, at de i det kollegiale arbejdsfællesskab og i samarbejdet med eleverne kan bruge

deres didaktiske dømmekraft til at udmønte, konkretisere og supplere fagplanens indholdsangivelser. Det er lærerne, der bedst kan vurdere, vælge og tilpasse indhold, der er relevant, ud fra deres kendskab til eleverne og de lokale forhold på skolen.

3.2.6 Væsentlighedskriterier for valg af kernestof

Eftersom fagets og indholdsområdernes kernestof skal vælges med afsæt i fagets formål og karakter, er der brug for at opstille væsentlighedskriterier for valg af kernestof:

1. **Eksemplaritet:** Stof, der er eksemplarisk for en indføring i fagets centrale tankegange, indhold og erkendelses- og arbejdsformer. Udvalgte indholds-eksempler bruges til at vise noget, der er alment for faget, i en koncentreret form.
2. **Fundament:** Stof, der har betydning for erkendeskrift i den faglige progression, idet tilegnelsen af stoffet fungerer som fundament for at kunne forstå og arbejde med andet væsentligt stof senere i fagets forløb. Et fag som matematik har en del stof af denne karakter, fx tal, regnestrategier og grundlæggende algebraiske principper, der tjener som fundament for tilegnelse af andre kundskaber inden for matematik.
3. **Funktionalitet:** Stof, 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:** Stof, der vedrører fænomener og forhold, hvor der er bred politisk enighed om, at det er væsentligt at kende til stoffet 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:** Stof, 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 (se note 6).

Kriterierne for valg af kernestof tjener to formål. For det første danner de afsæt for en overordnet bestemmelse og kvalificering af indholdsområderne og progressionen i faget. For det andet skal de bruges til at konkretisere og give eksempler på stofvalg og eksemplariske forløb i undervisningsvejledningen og udvikle værktøjer, der kan kvalificere lærernes stofvalg.

3.2.7 Faglige mål som afsæt for pejlemærker og forventninger til eleverne

Ifølge det politiske opdrag skal folkeskolens fagplaner "understøttes af få, præcise mål, som skal sikre progression". Ekspertgruppen har i forlængelse heraf defineret faglige mål som "de overordnede forventninger til elevernes alsidige faglige udvikling og udbytte af undervisningen". De faglige mål i læreplanerne skal beskrives "i form af få, brede, retningsgivende mål, som skal sætte rammen for lærernes arbejde med at planlægge, gennemføre og udvikle undervisningen inden for det aktuelle indholdsområde" (BUVM, 2024: 17).

Denne opfattelse af mål afspejler, at den politiske fordring har givet anledning til overvejelser om, hvordan man kan forstå mål og progression i lyset af et fags formål, karakter og indhold. En særlig udfordring i Danmark er, at vi anvender begrebet mål om mange forskellige ting, og at mål ofte opfattes mere eller mindre identisk med måling på grund af den sproglige lighed.

Til sammenligning skelner man inden for den engelsksprogede uddannelsesverden mellem forskellige typer af (for)mål og skelner i en sproglig nuancerighed mellem "purpose" (formål), "aims" (sigte), "goals" (mål), "objectives" (genstandsmæssigt afgrænsede delmål) og "expectations" (forventninger) ud over at operere med "measurement" (måling) og "assessment" (vurdering) som separate begreber. Dette differentierede sprog gør det muligt både at sondre mellem formål, overordnede mål, mål for undervisningen og mål som specifik læringsgenstand samt at holde mål for undervisningen og måling/vurdering af eleverne adskilt.

I forbindelse med *Fælles Mål 2014* forsøgte man at forenkle måltænkningen ved at forstå alle mål som læringsmål, der kunne bruges til måling af elevernes læringsprogression. Uanset om de var formuleret som kompetencemål, færdigheds- og vidensmål eller meget partikulære læringsmål, blev alle mål tolket som "læringsmål" uden nogen tydelig kobling til fagenes og skolens formål.

I folkeskolens fagplaner lægger vi derimod op til at formulere få faglige mål med afsæt i fagenes formål og karakter og indholdsområdernes sigte. Hensigten er, at man som lærer selv skal udarbejde konkrete faglige mål, der fungerer som pejlemærker for undervisning og forventninger til elevernes læreprocesser tættere på egen praksis. For at kunne realisere dette er det vigtigt, at de faglige mål formuleres på en måde, så de ikke styrer snævert, men bidrager til at sætte retning for elevernes progression på langs af skoletrin og støtte den didaktiske brug af mål som pejlemærker og forventninger. Nedenfor følger to eksempler, hvor et fagligt sigte med tilhørende mål er gengivet for at gøre det anskueligt, hvordan sigte og mål kan bidrage til en mere sammenhængende og billeddannende forståelse af retning og progression i undervisningen.

Eksempel på fagligt sigte og mål for indholdsområdet Fortolkning og æstetiske tekster

Undervisningen skal indføre eleverne i et mangfoldigt univers af æstetiske tekster og udvikle deres interesse for samt lyst til at udforske og arbejde skabende med dem. Eleverne skal have mulighed for at udvikle en selvstændig, fagligt kvalificeret tilgang til teksterne, så de bliver i stand til selv at opleve, undersøge og forholde sig til teksterne og deres kontekst, både æstetisk, analytisk og eksistentielt.

Indholdet og dets progression vil blive beskrevet i forlængelse af det faglige sigte med vægt på fænomenbaseret indhold og fortolkningsmæssige erkendelses- og arbejdsformer, fx at eleverne skal stifte bekendtskab med centrale typer af æstetiske tekster, indlevelse, identifikation, perspektivskifte, metaforisk sprogbrug, modsætningsfyldte fortællerkonstruktioner, etiske dilemmaer, æstetisk modstand (fx mærkværdiggjort sprog) og litteraturhistoriske brud, kontraster og kontinuitet (fx en sammenstilling af romantik og det moderne gennembrud) som fænomenbaseret indhold, når de arbejder med fortolkning af æstetiske tekster. Betoningen af fænomener gør, at eleverne selv skal erfare, hvad det vil sige at skifte perspektiv eller gøre noget forståeligt ved hjælp af metaforik.

- **Fagligt mål efter 3. klassesettrin**

Eleverne har en nysgerrig og legende tilgang til æstetiske tekster og er i stand til at engagere sig i dialog om og undersøgelse af forskellige typer af tekster.

De har gjort sig erfaringer med, at teksterne kan bruges på flere måder og åbner for forskellige typer af sanselige oplevelser og eksistentielle temaer, og de kan sætte ord på og forholde sig til teksterne i relation til deres eget og andres liv.

- **Fagligt mål efter 6. klassesettrin**

Eleverne er fortrolige med forskellige typer af æstetiske tekster og er i stand til at lade sig gribe af tekster.

De kan mærke og bemærke væsentlige kvaliteter ved teksterne – herunder perspektivskifte, nyskabende sprogbrug, tomme pladser, fordobling af betydning, forskellen på forfatter og fortæller samt eksistentielle temaer. De har erfaring med at omsætte tekster til andre medier og udtryksformer og kan perspektivere dem til deres historiske kontekst og fortolke dem i relation til deres egen samtid.

- **Fagligt mål efter 9. klassesettrin**

Eleverne behersker forskellige typer af æstetiske tekster og er i stand til at veksle mellem personlig indlevelse, analytisk forståelse og erfaringer af det fremmedartede

De er i stand til at vælge og vurdere tekster ud fra kvaliteter ved deres form og indhold, udforske teksterne og gøre rede for brug af deres fortolkningsstrategier og metoder. De kan arbejde selvstændigt skabende, omsætte teksterne til andre medier og udtryksformer og fortolke dem ud fra et historisk, et samfundsmæssigt og et eksistentielt perspektiv.

Eksempel på fagligt sigte og mål for indholdsområdet Læsning og tilegnelse af tekster

Undervisningen skal udvikle elevernes kundskaber i at se, læse, lytte til og interagere med æstetiske, praktiske og faglige tekster med henblik på at opleve glæden og nytten ved at fordybe sig i tekster og på at forstå og anvende deres betydninger for og virkemåder i forskellige livssituationer og sammenhænge i samfundet.

Indholdet og dets progression vil blive beskrevet i forlængelse af det faglige sigte med vægt på læsning som en grundlæggende kulturteknik, der udvikles i relation til forskellige typer af tekster (æstetiske, praktiske og fag- og sagtekster), situationer og kontekster. Fænomenbaseret indhold vil også spille en rolle her, da det er vigtigt, at læsestoffet ikke mister sin stoflighed, hvilket let sker, hvis læseundervisningen gør læsestoffet til et middel for formal dannelse med vægt på metode-lære og færdighedstræning, jf. s. 12.

- **Fagligt mål efter 3. klassetrin**

Eleverne har alsidige erfaringer med at tilegne sig tekster både som individuel aktivitet og fællesskabende praksis.

De kan se, læse og lytte til tekster med automatiseret afkodning, bruge passende strategier til forståelse af indholdet, sætte ord på væsentlige budskaber i teksterne og forbinde dem med deres egne erfaringsverden.

- **Fagligt mål efter 6. klassetrin**

Eleverne er fortrolige med at tilegne sig tekster og diskutere dem med andre, herunder at forholde sig til såvel lyd, grafik og billeder som skriftsprog.

De er i stand til at navigere mellem flere udtryksformer, variere tilegnelsens hastighed og måde, sammenfatte teksternes indhold, arbejde medskabende med deres form og indhold, både med indlevelse og kritisk stillingtagen i relation til forskellige formål og kontekster.

- **Fagligt mål efter 9. klassetrin**

Eleverne mestrer forskellige typer af tekster og forstår, hvilke kvaliteter de har, hvad de kan bruges til i forskellige kontekster, og hvad der fanger deres interesse.

De er i stand til at reflektere over forskellige teksters genre, formål, indhold, virkemidler og anvendelsesmuligheder, bruge forskellige strategier til at perspektivere og anvende teksterne samt veksle mellem indlevelse, kritisk stillingtagen og medskabende brug i forskellige kontekster.

De faglige mål konkretiserer det faglige sigte og sammenfatter essensen af den faglige progression i indholdsområderne på langs af fagets skoletrin. Målene er formuleret som et første eksempel, der kan inspirere fagudvalgenes arbejde med at formulere og kvalificere meningsfulde mål i samspil med praksis. Hensigten er at nå frem til få faglige mål, der sætter en retning og har en eksemplarisk, forståelig og billeddannende karakter. De skal tjene som afsæt for lærernes arbejde med at sætte retning og formulere pejlemærker for undervisningen, og de skal hjælpe lærerne med en overordnet beskrivelse af, hvad der typisk kan forventes af eleverne i en klasse. Der er altså tale om normerende mål, der kan bruges lokalt til at formulere klasse mål for hovedparten af eleverne i en almindelig klasse som helhed.

Fagligt sigte og faglige mål tilbyder en markant anderledes måde at forstå og anvende mål på, end hvad der blev gjort gældende med den læringsmålstyret undervisning. De lægger op til en målforståelse, hvor det er den didaktiske fortolkning af få bindende mål, der sammen med det faglige sigte og indholdsbeskrivelserne fungerer som afsæt for lærernes formulering af pejlemærker og forventninger.

- **Faglige mål og pejlemærker for undervisningen:** De få faglige mål er præcise i den forstand, at de er tydeligt forankret i fagets formål og indholdsområdet faglige sigte og samtidig sætter en klar retning for, hvordan man skal arbejde med et indhold på en fagligt udviklende og pædagogisk beriget måde, der afspejler den didaktiske treklang. De er retningsgivende og kan fortolkes og omsættes til pejlemærker, der støtter læreren i at træffe beslutninger vedrørende konkret indhold og arbejdsformer i tilrettelæggelse og planlægning af undervisning, men også i at vejlede og handle i klasserummet, fx når lærerne guider fælles classesamtaler og stiller spørgsmål, der udfordrer på fagligt kvalificerede måder.
- **Faglige mål og forventninger til eleverne:** De faglige mål vil blive formuleret, så der er et didaktisk råderum for lærerne. Det giver et behov for vejledningsmaterialer, der anskueliggør, hvordan man kan omsætte de faglige mål til praksisnære og indholdsmættede forventninger, der kan bruges til at tilrettelægge en helhedsorienteret undervisning og evaluering af elevernes praksis i en klasse som helhed. De billeddannende beskrivelser og vejledninger skal informere og inspirere lærernes didaktiske dømmekraft og hjælpe dem med at indkredse og gøre sig forestillinger om, hvordan en fagligt engageret og kvalificeret omgang med områdets indhold og metoder ser ud i praksis for hovedparten af eleverne på et givet skoletrin. De billeddannende beskrivelser kan suppleres med konkrete eksempler.

Den samlede ramme med faglige sigter, mål og forventninger i henholdsvis fagplaner og vejledende materialer skal udformes på en måde, der balancerer mellem at skabe rum for den didaktiske dømmekraft og tage hensyn til lokale forhold på den ene side og samtidig tilvejebringe en fælles, retningsgivende ramme for folkeskoler i hele lan-

det på den anden side. Der skal være tydelighed om, hvilken faglig bagage man almindeligvis kan forvente, at eleverne har med sig fra folkeskolen. Denne balance bliver i det følgende beskrevet med eksempler på, hvordan faglige mål kan fortolkes og omsættes lokalt som pejlemærker for undervisningen og forventninger til elevernes udvikling.

Brug af faglige mål som afsæt for pejlemærker kan hjælpe lærerne med at begrunde deres undervisning inden for et indholdsområde, knytte målene an til fagformålet, sætte en overordnet retning, have dem i baghovedet som et didaktisk kompas i undervisningen samt formulere specifikke mål for længere sammenhængende forløb i undervisningen, hvis dette skønnes påkrævet.

De faglige mål har til hensigt at understøtte lærernes didaktiske dømmekraft og inspirere den løbende tilrettelæggelse, udvikling og evaluering af undervisningen og elevernes læreprocesser. Som lærer kan man vælge at formulere flere pejlemærker og arbejde med en bredere horisont af forventninger i relation til det enkelte indholdsområde. Vejledningsmaterialerne kan støtte lærerne ved at give eksempler på konkrete, billeddannende faglige forventninger til eleverne i en klasse.

To eksempler på faglige forventninger

Faglige forventninger til arbejdet med fortolkning og æstetiske tekster i udskoling

Eleverne er i stand til at erfare og undersøge, hvordan de på den ene side er bundet til en jeg-fortæller i deres oplevelse af tekstens verden, og på den anden side er nødt til at læse bagom fortælleren for at tolke og forstå teksten. De kan på baggrund heraf sætte ord på og analysere og forstå, hvordan en jeg-fortæller påvirker deres oplevelse af tekstens verden. En del af eleverne er desuden i stand til at analysere og forstå, hvordan et perspektivskifte kan ændre deres måde at udfylde tomme pladser på og i forlængelse heraf deres måde at fortolke teksten på.

Faglige forventninger til arbejdet med mundtlighed og iscenesættelse på mellemtrinnet

Eleverne er fortrolige med at indgå i dialog med andre og demonstrerer, at de er i stand til at lytte opmærksomt, tage andres perspektiv, respondere og veksle mellem at tale og at lytte. Det kan komme til udtryk som nærvær, koncentration, vedholdenhed, flow i samtalen, meningsfulde skift i tale, åbne og opklarende spørgsmål samt et åbent og bekræftende kropssprog og brug af småord til at styre samtalen. Det kan også være, at de er i stand til at sætte ord på og reflektere over deres tilgang til dialog og bruge kropssprog og turtagning til at skabe relationer og få indsigt i andres motivation, følelser og perspektiver.

Faglige forventninger vil variere fra fag til fag, da de afspejler fagenes egenart og de progressionsformer og kundskabslogikker, der kendetegner og konstituerer det enkelte fag og dets indholdsområder. Fagplanerne lægger op til, at arbejdet med specifikke faglige forventninger i videst mulige omfang er et lokalt anliggende, da det er afgørende for en god og engagerende undervisning, at forventninger er tilpasset de enkelte elever og elevgruppers forudsætninger, behov og potentialer.

Det skal understreges, at hensigten ikke er, at lærere skal formulere eksplicite forventninger i form af detaljerede faglige mål for alle aktiviteter og gøremål. Det er hverken realistisk eller hensigtsmæssigt, da det ville være tidskrævende og risikere at atomisere undervisningen. Faglige forventninger er først og fremmest lærerens didaktiske redskab og beredskab i form af kvalificerede forestillinger om, hvordan faglig mestring typisk kommer til udtryk i praksis, og hvad man som lærer bør være opmærksom på for at fremme denne mestring. Til det formål er det bedre at anvende konkrete eksempler og sammenhængende beskrivelser af mestring samt fx at drøfte forskellige faglige situationer, dilemmaer og eksempler på kvalitet i elevprodukter med kolleger. Eleverne skal også vide, hvad der forventes af dem, men dette er ligeledes en opgave, der bedst løses med konkrete eksempler på aktiviteter og løbende respons på opgaveløsning.

Samtidig er det vigtigt, at faglige forventninger er funderet i faglige normer for progression i undervisningen, der er fælles for den danske folkeskole. Derfor bør vejledningsmaterialer støtte arbejdet med at kvalificere og opfylde faglige forventninger inden for hvert indholdsområde og knytte de faglige forventninger an til eksemplariske forløb. Disse forløb skal gøre det muligt at gå i dybden med et indhold via konkrete bud på faglige forventninger, kernestof og kriterier for udvikling af progression, der kan fungere som holdepunkter for lærernes overvejelser om progressionen i tilegnelse og mestring af fagets indhold samt evalueringen heraf.

De faglige mål i fagplanerne og de faglige forventninger i vejledningsmaterialerne vil blive formuleret ud fra viden om de basale erkendeskridt, typiske vanskeligheder og progressionsudfordringer inden for det enkelte indholdsområde. Det medfører, at der ikke nødvendigvis er det samme antal faglige forventninger i alle fag og områder. Det kan fx tænkes, at der er brug for at formulere flere faglige mål og forventninger inden for læsning i dansk og regnestrategier i matematik, fordi der er helt særlige udfordringer inden for disse områder, lærerne bør tage højde for i undervisningen.

Derfor er det nødvendigt, at fagplanerne og vejledningsmaterialerne til de enkelte fag angiver, hvordan man kan tilrettelægge og understøtte en differentieret progression, hvor man både tager hensyn til fagets og de forskellige områders kundskabslogikker på en ene side og den didaktiske treklang og fagets dannelsesfunktion på den anden.

3.2.8 Differentieret progression med afsæt i kundskabslogikker

Det er en forudsætning for en i praksis brugbar beskrivelse af faglige sigter og mål, at fagudvalgene undlader at opsplitte mål og indhold analytisk i detaljerede dele med brug af verber ud fra fx Blooms kognitive taksonomi. Det fører let til en fremstilling af faget som en taksonomisk trappe med mange trin, hvor eleverne især skal beskrive, gengive og forklare i indskoling, mens de skal vurdere, forholde sig til og diskutere i udskoling. Taksonomier af den art er udviklet til evaluering af elevpræstationer globalt og ser bort fra konkrete kulturelle kontekster og forskelle. Derfor er de abstrakte og ikke specielt egnede til at beskrive progressionen i elevernes arbejde med specifikt indhold.

Målene i *Fælles Mål 2014* er formuleret ud fra en sådan taksonomisk trappetænkning, der giver et indtryk af, at eleverne skal kravle op ad en række sideordnede, på forhånd nøje definerede trin i løbet af deres skolegang. Denne tænkning har været brugt som grundlag for udviklingen af læreplaner i mange lande. En konsekvens af tænkningen er, at den lægger op til at forvalte læreplanerne ud fra en instrumentel præstationslogik, hvilket har en række uhensigtsmæssige konsekvenser. Trappetænkningen skaber en illusion om, at man kan sikre elevernes progression, og den bidrager til atomisering, individualisering og instrumentalisering af såvel undervisningspraksis som produktionen af læremidler. Derved bidrager den til en mindre engagerende, relevant og fagligt udviklende undervisning, der – i direkte modsætning til intentionen – risikerer at have negativ indvirkning på elevernes faglige udvikling og engagement.

Alternativt hertil lægger det nye format for fagplaner op til at fortolke og fremstille progression med afsæt i fagenes kundskabslogikker og den didaktiske treklang. Det betyder, at de faglige målbeskrivelser skal formuleres og fortolkes i sammenhæng med fagets indhold, og at de sammen med det faglige sigte og beskrivelserne af indhold inden for hvert område bidrager til at gøre den faglige progression anskuelig.

Med skellet mellem faglige sigter og mål på den ene side og lokale fortolkninger af mål som pejlemærker og forventninger på den anden understreges det samtidig, at fagplanens progression og de vejledende forventninger ikke må forveksles med progression i undervisningen, som læreren har ansvar for at lægge til rette, eller progression i den enkelte elevs læreprocesser, der afhænger af mange forskellige faktorer, som en læreplan ikke kan tage højde for. Fagplanens progression kan ikke i sig selv sikre en bestemt progression i elevernes udbytte af undervisningen, men en tydelig progression kan i langt højere grad end den detailorienterede målstyring bruges til at rammesætte undervisningen og derved sætte retning for elevernes faglige, sociale og personlige udvikling, hvis den frem for instrumentel styring lægger op til at tilrettelægge undervisning, der både er engagerende for lærere og elever. Desuden kan progressionen i fagplanen i langt højere grad være med til at fremme elevernes fag-

lige progression, hvis den hjælper lærerne med at skærpe deres didaktiske opmærksomhed over for forholdet mellem progression i henholdsvis undervisningen og i elevernes indsigt *i*, fortrolighed *med* og mestring *af* fagets indhold og metoder. Med henblik på at kvalificere beskrivelserne af progression i relation til fagets indholdsområder vil fagudvalgene i skrivevejledningen blive bedt om at gøre rede for, hvordan progression i deres fag bedst kan forstås og beskrives ud fra nedenstående fem perspektiver på progression.

Fem perspektiver på progression

1. Progression som kundskabslogik og indholdsbaseede 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 kernestof 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 kernestof?

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 skoletrin 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 skoletrin?
- På hvilke måder lægger progressionen op til, at eleverne skal udvikle deres handleberedskab og udvide deres horisont og aktionsradius i omgang med stoffet?

5. Progression som engagement og myndiggørelse

- På hvilke måder understøtter den faglige progression elevernes selvstændige arbejde og mulighed for at blive myndige, træffe valg, tage initiativ og udvikle engagement og virkelyst?
- I hvilket omfang lægger progressionen op til, at eleverne lærer at tage kritisk stilling, bruger deres dømmekraft, reflekterer over egen mestring og behersker deres læreprocesser?

En væsentlig konsekvens af den skitserede tilgang til progression er, at der vil være betydelig forskel på, hvordan fag som fx dansk og matematik vil formulere mål og beskrive progression på, 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 indskoling og udskoling, men ud fra helt forskellige didaktiske intentioner og faglige forventninger.

Disse forskelle i vægtning og fortolkning af progressionsforståelser i fagene bliver tydeliggjort, når fagudvalgene med afsæt i forskellige perspektiver på progression skal beskrive, hvordan fagets indhold og elevernes engagement, kundskaber og myndighed udvikler sig over tid og hen over skoletrin. Det er således igennem de konkrete indholdsbeskrivelser, at fagplanen vil 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. Selv om eleverne både vil skulle arbejde med eventyr og talforståelse i indskoling og udskoling, vil der være væsentlige forskelle på de faglige opgaver og udfordringer. Det er fx først i udskoling, at eleverne har en aktionsradius og et handlerepertoire, der gør, at de kan anvende deres talforståelse til mere komplekse former for problemløsning så som budgettering, forståelse af rabatter og renter samt analyse af klimadata.

Fælles er for fagene er, at den grundlæggende didaktiske treklæng giver resonansrum for en helhedsorienteret tilgang til progression, der afbalancerer forskellige hensyn.¹⁰

3.2.9 Tilpasset indhold til elever med særlige behov

En væsentlig fordel ved at opstille et begrænset antal faglige mål er, at det gør det lettere at foretage tilpassede indholdsvalg, der tager hensyn til elevens forskellige forudsætninger, behov og potentialer. En af de store udfordringer ved læringsmålstyret undervisning var bestræbelsen på at differentiere ud fra mange mål, hvilket gav et uoverskueligt arbejde med at tilpasse mål til den enkelte elev. Alternativt lægger fagplanerne op til at anvende overordnede faglige mål, der gør det lettere for lærerne selv at formulere faglige forventninger og tilpasse undervisningen ved at differentiere ud fra indhold og metoder i undervisningen i stedet for ud fra mål. Eksempelvis kan man gøre tekster tilgængelige via både lyd, billeder og skriftsprog i danskundervisningen, hvilket giver flere elever adgang til en fællesskabende tekstkultur, end hvis man følger en lineær progression, hvor man skal kunne afkode og læse flydende for at få adgang til teksternes indhold. Er der tale om elever med særlige behov, kan man tilpasse tekstvalget, så fx elever, der er særligt kognitivt udfordrede, men følelsesmæssigt udviklede og optagede af aldersvarende eksistentielle problemstillinger

(kærlighed, social udelukkelse, overgang fra barn til ung og voksen m.m.), får mulighed for at beskæftige sig med tekster, der appellerer til dem og er interesseudviklende.

3.2.10 Almene og tværgående opgaver

Beskrivelserne i indholdsafsnittet tager helt naturligt udgangspunkt i faget. Folkeskoleloven indeholder imidlertid en utvetydig fordring om tvær- og fællesfaglighed, idet eleverne skal "have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger" (§ 5, stk. 1).

For at imødekomme denne fordring på en måde, der udvikler kvalitet i fagene, lægger vi op til at integrere de tværgående emner og problemstillinger i fagets indhold, da de både går på tværs af fag og indholdsområder. Ud over tværfagligheden er der to andre almene og tværgående opgaver for alle skolefag, der påkalder sig særlig opmærksomhed, nemlig elevernes sproglige udvikling og deres brug og forståelse af teknologi.

- **Tværfaglighed:** Tværgående emner og problemstillinger vedrører først og fremmest den type af teknologiske, demokratiske og klima- og miljømæssige dannelsesudfordringer, der blev nævnt under fagets karakter, og som også er formuleret som et væsentlighedskriterium for valg af indhold. Disse dannelsesudfordringer kræver, at man tager stilling til, hvordan det enkelte fag kan bidrage til at arbejde med dem og forstå dem inden for en faglig kontekst, men de lægger også op til tværfagligt samarbejde, hvor eleverne erfarer, at fagene tilbyder forskellige perspektiver og erkendelses- og arbejdsformer. Ud over de epokebestemte dannelsesudfordringer er det vigtigt, at eleverne gør sig erfaringer med andre typer af samarbejde på tværs af fag og fagblokkene. De skal erfare, at tværfaglighed forudsætter faglighed, men også at kombinationen af fagligheder åbner for erkendelse af det enkelte fags karakter, fagenes forskellighed, samt hvad fagene kan i samspil med hinanden.
- **Elevernes sproglige udvikling i og med fag:** En særlig tværgående problemstilling er, at fagene er kendetegnet ved hvert deres fagsprog og betjener sig af forskellige sproglige registre. Arbejdet med den sproglige tilegnelse af et fag bidrager både til en dybere forståelse af faget, af forholdet mellem fag og fagsprog samt en generel udvikling og forståelse af sprog. Udviklingen af fagsprog spiller en særlig rolle i forhold til at imødegå ulighed, da elever fra tosprogede eller uddannelsesfremmede hjem generelt har vanskeligere ved overgange fra hverdagsprog til fagsprog, herunder at tilegne sig gråzonesproget imellem hverdagsprog og fagsprog. De faglige begreber pakker ofte mange informationer med nomina-

liseringer og passivkonstruktioner. Derfor er der behov for at gøre sproglig opmærksomhed og undersøgende tilgange til fagsprog (og sprog i faget) til en integreret del af alle fag. Da der samtidig er risiko for, at faglig læsning og skrivning udarter sig til fagligt irrelevante aktiviteter, er det nødvendigt at rammesætte arbejdet med den sproglige udvikling i fagene og gøre det til en fagligt kvalificerende del af indholdet i alle fag. Det kræver særlige ressourcer og støtte i form af fx en kort vejledende tekst om det faglige genstandsfelt for den sproglige udvikling, og hvordan fagene løfter denne sprogudviklingsopgave. Det er en forudsætning, at fagudvalgene kan trække på faglig ekspertise inden for området. Det vil ikke være hensigtsmæssigt at fastsætte specifikke formkrav til, hvordan sproglig udvikling skal indgå i indholdsbeskrivelserne for de enkelte fag, da fagudvalgene skal have mulighed for at indarbejde den sproglige udvikling på måder, der giver mest mening i faget. Det enkelte fagudvalg skal dog i forbindelse med aflevering af deres forslag til fagplan for deres fag udpege de steder, hvor sproglig udvikling er indarbejdet i forslaget, og gøre rede for, hvordan denne løsning bidrager til, at faget kan løfte sin opgave ift. at tage hånd om elevernes sproglige udvikling.

- **Teknologibrug og -forståelse i fagene:** Beslægtet hermed er brug og forståelse af teknologi en tværgående problemstilling alle fag skal forholde sig til. Samtidig har udvalgte fag fået en opgave med at integrere teknologiforståelse som en særlig faglighed, der essentielt går ud på at kombinere en datalogisk og designbaseret tilgang til at forstå, programmere, designe, redesigne og analysere digital teknologi. Det sker med henblik på at engagere eleverne i en kritisk og myndig omgang med digitale teknologiers vidtrækkende betydning for de forskellige domæner i et moderne demokratisk samfund. Ud over denne særlige opgave for udvalgte fag skal alle fag bidrage til en forståelse af teknologi i og med fag, da den teknologiske udvikling har dyb indvirkning på fagenes erkendelses- og arbejdsformer. Det gælder fx brug af sprogteknologier og store sprogmodeller samt diverse digitale værktøjer til tekstanalyse og -produktion og multimodal kommunikation inden for de humanistiske fag, men også digital fabrikation og eksperimenter inden for de praktisk-musiske fag samt ikke mindst digitale teknologier til databehandling og -fremstilling og modelleringer og simulationer inden for naturfagene. Det er afgørende, at teknologi bliver integreret i fagene, både som middel og mål. Det er nødvendigt, at eleverne udvikler et sprog for teknologiernes faglige betydning, som inddrages i den løbende evaluering, der også omfatter en vurdering af digitale teknologier og læremidler. Begge dele bliver behandlet nedenfor i relation til fagplanens fjerde afsnit om undervisning og evaluering.

4 Undervisning og evaluering

Afsnittet om undervisning og evaluering i faget afslutter og sammenfatter fagplanens bindende del med refleksioner over og didaktiske principper for en engagerende og myndiggørende undervisning samt for udviklingen og evalueringen af fagets praksis. Hensigten er at sætte retning for og inspirere til faglige drøftelser og forberede fagplanens vejledende materialer, der giver konkrete eksempler på god undervisnings- og evalueringspraksis.

Afsnittet består af to overordnede dele: en om undervisning og en om evaluering. I den første del præsenteres formatets oplæg til didaktiske refleksioner og principper med henblik på undervisning inden for normalområdet, men da de også har betydning for specialundervisningen, følger der umiddelbart efter en refleksion over princippernes betydning for elever med særlige behov. I den anden del præsenteres de generelle overvejelser over god evalueringspraksis i faget. Er der tale om fag, hvor der gennemføres nationale færdighedstest og/eller afgangsprøver, giver denne del også bud på, hvordan de bør udvikles og anvendes, så brug af test og prøver er i overensstemmelse med en fagligt hensigtsmæssig evalueringspraksis i faget.

Fagplanen skelner skarpt mellem formativ evaluering, der bidrager til at understøtte og udvikle god undervisning på den ene side, og summativ evaluering med brug af test og prøver, der primært tjener andre formål som fx at give generel indsigt i skolers virke og resultater og elevgrupperes faglige udvikling over tid samt tjene som grundlag for sorteringen i adgang til videre uddannelse på den anden. I det omfang de nationale færdighedstest anvendes pædagogisk, er det helt afgørende, at det sker på en måde, der tager højde for, at nationale færdighedstest alene tester et snævert målbart udsnit af elevernes mestring af en faglig praksis, og derfor aldrig kan stå alene.

4.1 Undervisning i faget

4.1.1 Didaktiske refleksioner og principper

Afsnittet om undervisning i faget indledes med didaktiske refleksioner over, hvad der kendetegner god og alsidigt udviklende undervisning i faget i lyset af fagets karakter og indholdets beskaffenhed. Det er således vigtigt at binde denne del af fagplanen sammen med de tidligere afsnit ved at udfolde de forskelligartede erkendelser og den fortrolighed og mestring, som faget har til formål at fremme hos eleverne. Denne refleksion over undervisningens karakter og kvaliteter bliver sat i perspektiv ved at anvende en række didaktiske principper, der også behandles i fagplanens almene del. Principperne skal hjælpe med at omsætte ekspertgruppens overordnede principper for udvikling af en undervisning, hvor der er bedre mulighed for at inddrage elever,

fordybe sig fagligt, styrke fællesskabet samt arbejde skabende og anvendelsesorienteret. Det forudsætter, at principperne er konkrete og knytter an til undervisning, afspejler formålsparagraffen og i øvrigt er informeret af relevant forskning i de kvaliteter ved såvel undervisningen som elevernes læreprocesser, man ønsker at fremme i fagene¹¹. Et bud på didaktiske principper, der har denne karakter, kunne være nedenstående 10 principper for alsidig undervisning.

Alsidig undervisning er kendetegnet ved at være

- **Formålsbevidst** med en klar retning og tydelige værdier præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati
- **Engagerende** med anslag, inspiration, meningsfulde aktiviteter og fyldig feedback
- **Musisk** med rytme, resonans, komposition, variation, gentagelse, stemthed og flerstemmighed
- **Skabende** med praktiske, æstetiske og anvendelsesorienterede erkendelses- og arbejdsformer
- **Undersøgende** med tilpas grad af relevans, udfordringer, fortolkningsåbenhed og rum til erfaringer
- **Fællesskabende** med dialog, anerkendelse og praksisfællesskaber i undervisningen
- **Indholdsfokuseret** med stofappel og mulighed for at veksle mellem overblik og fordybelse
- **Mestringsorienteret** med forventninger, mulighed for mestring, løbende respons og udvikling af faglig selvtillid
- **Stilladseret** med systematisk støtte, ressourcer og hjælp til frustrationskontrol.
- **Alsidigt udviklende** med vægt på både æstetisk, praktisk, analytisk, eksistentiel og mellem menneskelig erfaringsdannelse.

De didaktiske principper vil blive vægtet, fortolket og anvendt forskelligt afhængigt af fagenes egenart. Sammen med den didaktiske treklang bidrager de til at perspektivere den øvrige fagplans fremstilling af undervisning i faget. Hensigten er at inspirere lærerne og kvalificere lokale drøftelser af undervisning, der fremmer lærernes didaktiske dømmekraft uden at binde og begrænse dem metodisk.

Det er vigtigt, at de didaktiske principper bliver fortolket og omsat konkret, så de bliver forbundet med fagets formål, karakter og indhold. I de enkelte fag vil dette komme forskelligt til udtryk. Fx vil man i dansk blandt andet kunne kombinere det undersøgende og det fællesskabende i forbindelse med fortolkning af æstetiske teksters åbne flerstemmighed. I matematik vil der ofte være et mere reguleret udfaldsrum og en rationelt styret problemløsning, men der er også rig mulighed for at arbejde kreativt med åbne problemstillinger og metodevalg, så både enkeltelever og grupper oplever, at de kan bidrage med deres idéer og forslag til en fælles problemløsning. Forskellene mellem de to fags genstandsfelt gør, at man vil anvende forskellige erkendelses- og arbejdsformer, men det sker ud fra en enighed om værdien af dialogbaserede undersøgelser.

4.1.2 Specialundervisning i faget

De didaktiske principper gælder både den almene undervisning og specialundervisningen, men der vil være forskellige typer af behov for at skærpe opmærksomheden over for elevernes individuelle forudsætninger i fagene. I dansk, matematik og børnehaveklassen er der i *Fælles Mål* formuleret en række bindende opmærksomhedspunkter, der har haft til hensigt at sikre de allermest basale færdigheder via en læringsmålstyret undervisning. De har desværre ikke alene bidraget til at instrumentalisere undervisningen, men også virket imod hensigten. Fordi *Fælles Mål* forsøgte at styre og sikre via et minimumsniveau, fjernede de fokus fra, hvordan man observerer og handler på tegn på elever med særlige behov og faglige udfordringer. Derfor er der behov for at erstatte de bindende opmærksomhedspunkter (fx ift. Læsevanskeligheder) med vejledningsmaterialer, hvor faglige forventninger og anvisende handlepunkter gør det tydeligt, hvad lærerne skal være opmærksom på i praksis, og hvilke typer af diagnostiske test og indsatser skolerne bør tilbyde elever med særlige behov.

Det er vigtigt, at fagplanen angiver, hvordan der kan arbejdes med det enkelte fags indhold og mål på en måde, der bedst muligt tilpasses undervisning af elever med særlige behov og muliggør deres deltagelse i og udbytte af undervisningen på lige fod med andre elever. Afsnittet vil med afsæt i fagdidaktisk og specialpædagogisk viden indeholde overvejelser om indholdselementer, erkendelsesskridt og arbejds- og organiseringsformer i det pågældende fag, som erfaringsmæssigt kan give enten udfordringer eller deltagelsesmuligheder for elever med særlige behov.

Kombinationen af fagligt sigte og mål ligger til grund for en differentieret undervisning, der på én gang inkluderer flere elever i undervisningen via fagligt retningsgivende sigtepunkter og skærper opmærksomheden over for elevernes forskellige måder at være udfordret og mestre en praksis på via konkrete billeddannende forventninger. Fx lægger det faglige sigte og de faglige mål for læsning i dansk op til, at alle elever involveres i en fællesskabende læsekultur via brug af både lyd, billede, grafik og skrift. Det gælder også elever, der har problemer med fx lydering, ordgenkendelse eller begrebsforståelse. Samtidig skærpes lærernes opmærksomhed over for elevernes forskellige typer af vanskeligheder, når de anvender faglige forventninger, der tegner et billede af, hvordan eleverne forventes at mestre fx afkodning i praksis. Dette hjælper lærerne med at observere og handle med afsæt i konkrete tegn på vanskeligheder, udfordringer og udsathed. Der er generelt forskel på elevernes forudsætninger, men hvis elever er udfordret af ADHD, autisme eller ordblindhed, vil der i særlig grad være behov for at tage individuelle hensyn i form af fx tydelige rammer, trin-for-trin-instruktioner, oplæsningsprogrammer og tilpassede materialer.

4.1.3 Læremidler i faget

Den didaktiske treklang og de didaktiske principper skærper krav til valg, anskaffelse og vurdering af læremidler. Fra tidligere reformer og forsøg på at forny fagene ved vi, at forudsætningen for en vellykket fornyelse af fagene er, at lærerne har adgang til læremidler, hvis didaktiske design og kvaliteter stemmer overens med intentionerne i de gældende læreplaner. Dette ressourcebehov er blevet tydeligere med digitaliseringen af læremidler, der har haft den ikke-tilsigtede virkning, at de forstærker tendenser i læreplansværket. I forbindelse med *Fælles Mål 2014* betød det, at de risici, der lå i læringsmålstyringens fokus på tusindvis af detailorienterede mål, synlige tegn på læring og kvantificerbar måling af læring og trivsel samt fraværet af et tydeligt indholdsvalg og en indholdsrelateret progression, blev forstærket. Digitale læringsplatforme og portaler med masseproducerede træningsopgaver og reproduktion af faktaviden bidrog til stoftrængsel i fagene, en instrumentalisering af undervisningen og en individualisering af elevernes læring, der gjorde det vanskeligt at leve op til formålparagraffens og fagformålenes dannelsesfordringer. Denne digitale overimplementering af læringsmålstyring advarer om, at produktion og brug af læremidler har afgørende betydning for realisering af intentionerne i en fagfornyelse.

På den baggrund er det afgørende, at den didaktiske treklang og de faglige mål og didaktiske principper bliver retningsgivende for valg, anskaffelse og vurdering af læremidler. Det gælder både digitale og analoge læremidler, da fx printede udfyldningsark heller ikke vil leve op til en fagplans didaktiske principper.

Læremidlernes indbyggede didaktik behøver ikke være specielt omfattende og understøtte alle elementer i fagplanerne (dvs. fagligt sigte, mål og indholdselementer inden for et område), men de må ikke modarbejde fagplanernes intentioner og de

kvalitetskriterier for vurdering af læremidler, man kan udlede af de didaktiske principper. Derfor vil der blive behov for at udvikle vejledningsmaterialer i relation til fagplanerne, der opstiller kriterier for vurdering af læremidler og skærper det kritiske blik for, om de har uhensigtsmæssige effekter (fx i forhold til at udvide stofmængden, kanonisere overflødig indhold, overbetone færdighedstræning og reproducere faktaviden), eller om de modarbejder fagplanens progression og didaktiske intentioner om at engagere, inddrage og myndiggøre eleverne.

4.2 Evaluering i faget

4.2.1 Grundlæggende tankegange og overvejelser om evaluering i faget

Evaluering af undervisningen og af elevernes faglige progression har et dobbelt afsæt i formål og de faglige målbeskrivelser. Det betyder, at evalueringen i og af undervisningen både sker ud fra folkeskolens og fagets formål samt de faglige mål for undervisning og lærernes formulering af forventninger til elevernes progression. I lærerens evalueringspraksis bør de konkrete formuleringer af formål og forventninger indgå og gøres til genstand for samtale, undersøgelse og overvejelse. Omdrejningspunktet for evalueringen er den didaktiske treklæng og de faglige mål for elevernes progression i forhold til engagement, kundskabstilegnelse og myndiggørelse, der forbinder formål, pejlemærker og forventninger.

Figur 2: Omdrejningspunktet og det dobbelte afsæt for evaluering af undervisning



Dette dobbelte afsæt er en didaktisk grundpræmis, der går tilbage til didaktikeren Carl Aage Larsens tænkemodel for undervisning, hvor evaluering forstås som "undervisningens effekt vurderet i forhold til formål og mål", og det cirkulære, der ledsagede 1975-loven.¹²

Det dobbelte afsæt indebærer, at tilgange til evaluering vil variere med fagets karakter og indhold. I dansk vil der således være væsensforskel på, om læreren evaluerer

elevernes fortolkningsmæssige kundskaber og repertoire i relation til æstetiske tekster eller deres kommunikative kundskaber og handleberedskab i relation til praktiske tekster. Det skyldes, at det er basale forskelle mellem områdernes nøgleidéer, basale erkendeskridt, mulighed for at engagere eleverne og deres udvikling af progression i relation til tegn, tekster og kontekster. Evalueringen af elevers omgang med æstetiske tekster er præget af, at teksternes værkkarakter gør, at de skal være i stand til at fortolke og inddrage viden fra konteksten på værkets præmisser og ud fra en helhedsforståelse af teksten. Evaluering af deres omgang med praktiske tekster er derimod præget af, at teksternes formål og funktion varierer med den samfundsmæssige kontekst, hvilket gør, at eleverne skal være i stand til at forholde sig til teksten med afsæt i en forståelse af konteksten. Tilsvarende vil evaluering inden for fx forskellige matematiske indholdsområder variere, hvilket har betydning for den løbende evaluering af undervisningen. Der er således behov for, at hvert enkelt fagudvalg gør rede for, hvilken rolle evaluering skal spille i deres fag med udgangspunkt i fagets centrale tankegange, erkendelser og arbejdsformer.

4.2.2 Løbende evaluering i faget

Den løbende evaluering har til opgave at udvikle undervisningen samt danne grundlag for tilrettelæggelse af tiltag med henblik på at imødekomme såvel grupper af elever som enkelte elever med særlige forudsætninger, behov og potentialer. Evalueringen tjener således to formål:

- Evaluering af undervisningen, herunder valg og brug af indhold og læremidler samt tilrettelæggelse og stilladsering af elevernes erkendelses- og arbejdsformer med henblik på at justere eller videreudvikle undervisningen.
- Evaluering af elevernes læreprocesser med særligt fokus på kritiske komponenter i deres faglige udvikling, herunder, hvor de står i forhold til de faglige pejlemærker, der angiver retning, om de udviser fagligt engagement som forudsætning for personlig kundskabstilegnelse, foretager basale erkendeskridt, og om de har vanskeligheder i mødet med stoffet.

De dansk- og matematikfaglige eksempler på faglige mål og retningsgivende rammesætning ovenfor kan bruges til at illustrere, hvordan en sammenhængende og indholdsmættet beskrivelse af mestring i praksis kan fungere som afsæt for udviklingen af lærernes didaktiske dømmekraft og forestillingsevne. I forbindelse hermed bliver det vigtigt at supplere fagplanerne med vejledende materialer, der kan inspirere og kvalificere det lokale arbejde med at formulere faglige forventninger og udvikle lærernes didaktiske dømmekraft.

4.2.3 De nationale færdighedstest i faget

For så vidt der er politiske krav om nationale færdighedstest i bestemte fag, er der brug for, at de pågældende fagplaner og tilhørende vejledningsmaterialer bidrager til didaktisk begrundede bud på, hvilke dele af faget det er relevant at anvende test i relation til. Da det er begrænsede dele af et fag og dets indholdsområder, der egner sig til færdighedstest, er det nødvendigt at behandle testresultater som indikatorer, der ikke repræsenterer et fag eller et fagligt område som helhed, men alene belyser udvalgte dele. Der er således behov for, at fagplaner og undervisningsvejledninger anlægger et helhedsorienteret perspektiv, der gør det klart:

- Hvilke indholdsområder og hvilke specifikke kundskaber og færdigheder hos eleverne testene, det er relevant at have for øje, når man anvender test.
- Hvordan informationer fra de nationale færdighedstest kan anvendes som et blandt mange elementer i lærernes løbende evaluering og tilrettelæggelse af undervisningen.

4.2.4 Afgangsprøver i faget

For så vidt der er politiske krav om afgangsprøver i relation til udvalgte fag, er der brug for, at de pågældende fagplaner og tilhørende vejledningsmaterialer bidrager til didaktisk begrundede bud på, hvordan afgangsprøverne bør anvendes og fortolkes. Da afgangsprøver har indvirkning på den måde, undervisning tilrettelægges på, er det vigtigt, at prøverne fortolkes med blik for faget som helhed. Det betyder ikke, at fortolkningen af prøver skal være udtømmende for et fags samlede indhold, men derimod at man med afsæt i fagplanen skal kunne give bud på, hvordan prøverne i videst muligt omfang bidrager hensigtsmæssigt til tilrettelæggelse og udvikling af undervisningen i faget. Derfor er der behov for, at fagudvalgene anlægger et helhedsorienteret perspektiv, der gør det klart:

- Hvilke indholdsområder og -elementer, hvilke erkendelser og hvilke aspekter af elevernes mestring, det er relevant at have for øje, når man anvender prøver.
- Hvordan informationer fra prøverne kan anvendes som et blandt mange bidrag til didaktiske drøftelser hos lærere og fagteams om udvikling af undervisningen i faget på skolen.

Appendiks A – Om mål og målforståelser

Den pædagogiske forskning har udviklet og undersøgt en række begrebslige skel mellem forskellige typer af mål og målforståelser, der kan være med til at klargøre, hvordan man bruger målkategorien hensigtsmæssigt i relation til udvikling og anvendelse af læreplaner. Det gælder blandt andet skellene mellem instruktivistiske og ekspressive mål, mellem præstationsmål og mestringsmål samt mellem mål forstået som styring og retning (Carlsen et al., 2016; Hansen, 2018). En tidlig, men indflydelsesrig forståelse af mål er Franklin Bobbitts forestilling om, at mål skal være eksakte og entydige. I *The Curriculum* (1918) og *How to make a curriculum?* (1924) fremlægger han en teori om udvikling af læreplaner, der bygger på ingeniøren Frederick Taylors ideer om videnskabelig ledelse og effektivisering af den amerikanske industri. Hensigten var at objektivere pædagogikken og forstå udvikling af læreplaner som en form for ingeniørkunst, hvor man først skaber en oversigt over landskabet og dernæst lægger den mest effektive og optimale rute frem mod målet (Carlsen et al., 2016: 72). Det forudsætter eksakt viden om de væsentligste pædagogiske processer og kausale sammenhænge i undervisningen, så mål kan defineres så præcist og detaljeret, at lærere og elever ved, hvad de skal gøre i undervisningen. Selv om denne forestilling er blevet kritiseret og modereret, har angelsaksiske tilgange til udvikling af læreplaner i det 20. århundrede været præget af en forestilling om, at mål skal defineres præcist og detaljeret med brug af adfærdstermer, så man kan danne sig en klar forestilling om den elevadfærd, man ønsker at frembringe (Tyler, 1969; Mager, 1997; Mager, 1962). I en dansk kontekst sammenfattede Kirsten Reisby allerede i 1971 den væsentligste kritik af, hvad der sidenhen blev døbt læringsmålstyret undervisning. Ifølge Reisby er den kritiske udfordring, at pædagogiske processer i undervisningen er yderst komplekse, fordi der er mange forskellige og foranderlige faktorer, der er forbundet og påvirker hinanden og resultatet (jf. Hoppman, 2015). Derfor er det ikke muligt at specificere alle mål, og der er en betydelig risiko for at centrere undervisningen om let evaluerbare mål, der kan defineres eksakt og måles objektivt med test. Denne kritik bygger især på Elliot Eisner (1969) og Myron Atkins (1968), men John Dewey har også været en væsentlig kilde til kritik af objektivistiske modeller for målstyring og udvikling af læreplaner (James, 2012). Eisner peger blandt andet på, at et krav om målspecifikation skaber et u hensigtsmæssigt arbejdspress på læreren, der tager tid fra andre væsentlige opgaver i undervisningen. Ifølge hans beregninger ville en lærer skulle formulere og anvende mindst 4.200 adfærdsmål om året for at realisere en fyldestgørende målstyring, hvilket ville gøre læreren afhængig af præfabrikerede undervisningsprogrammer. I en dansk kontekst har nyere studier peget på, at lærerne netop har oplevet en betydelig arbejdsbyrde forbundet med læringsmålstyret undervisning (Hansen, 2018; Mikkelsen, 2020). John Hattie kritiserer adfærdsmål for at være uden egentlig effekt og for primært at vedrøre overfladeviden frem for dybere viden (Hattie, 2009: 167).

Kritikken af målstyring har inspireret til udvikling af et mere nuanceret sprog om mål. Eisner bidrager fx ved at skelne mellem instruktivistiske mål, der styrer ud fra en bestemt forestilling om ønskelig adfærd som læringsudbytte, og ekspresive mål, der sætter en retning for undervisningen ved at indkredse og beskrive situationer og en beskæftigelse med fænomener og problemer, som engagerer eleverne og inviterer dem til at gå undersøgende til værks (Eisner, 1969: 20). Eisners pointe er, at man bør benytte forskellige typer af mål i læreplaner og i undervisningen, og at de skal varieres og artikuleres i relation til det konkrete indhold i fagene og de forskellige læreprocesser, man ønsker at fremme i den konkrete kontekst, målene anvendes i. I en dansk sammenhæng har Eisner været en vigtig inspiration for det store forskningsprojekt *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM) med i alt 178 skoler. Her blev der anvendt flere typer af mål, men undersøgelsesorienterede mål blev tildelt en særlig rolle, da de var velegnede som udgangspunkt for at tilrettelægge forløb, der var forankret i fagenes formål og samtidig havde en anvendelsesorienteret karakter, hvor resultatet ikke var givet på forhånd (Hansen et al., 2020: 57). Skellet mellem præstationsmål og mestringsmål er også relevant, da der er væsentlig forskel på, om man er drevet af at præstere ud fra en forhåndsdefineret skala, eller om man er engageret i at mestre en praksis (Hansen, 2020: 25; Carlsen et al., 2016: 92 f.). En særlig udfordring er her, at mestring til forveksling minder om præstation, da de begge kan beskrives med adfærdstermer. Derfor er det vigtigt at skelne mellem forskellige måder at forstå og anvende mål på. Ifølge Carlsen et al. (2016) og deres undersøgelse af 20 læreres målforståelser i forbindelse med implementeringen af læringsmålstyret undervisning, anvender lærere to metaforer til at forstå mål med: mål som styring og mål som retning (Carlsen et al., 2016: 97-99). Mål som styring kommer til udtryk i en adfældsorienteret forestilling om at sikre elevernes læring ved at anvende specifikke og præcise mål, at nå målene step-by-step og at tjekke op på, om eleverne har nået målene. Mål som retning afspejler sig i en mere dannelsesorienteret forestilling om at sætte retning for undervisning, at have en vision for undervisningen og at kunne begrunde undervisningen ud fra mål, hvor man ikke præcist kan fastlægge udkommet af undervisningen på forhånd. Den målforståelse, der ligger til grund for udviklingen af mål i de nye fagplaner, er informeret af ovenstående forskning, men den er også udviklet på baggrund af teoretiske studier, herunder John Deweys begreb om mål som dynamisk intentionalitet, der forbinder handling, situation og interesse, samt Wolfgang Klafkis dannelsessteoertiske tilgang, hvor mål behandles som retningsgivende, men formuleret på forskellige niveauer fra overordnede dannelsesmål for elevernes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet til mere specifikke faglige mål for læreprocesser i relation til et indhold (Dewey, 2005: 34; Klafki, 2011: 220 ff.).

En anden væsentlig inspirationskilde for formatets målforståelse er teorier om betydningen af billeddannelse og forestillingsevne, når man skal sætte retning og anvende

dømmekraft. Eisners ekspressive mål formulerer handlingsfelter og forståelsesmuligheder med et delvist åbent udfaldsrum, og dette kan kvalificeres med teorier om stilladsbygning (Wood, Bruner og Ross, 1976; Pea, 2004) og forestillingsevnen betydning for dømmekraft (Dewey, 1960). Pointen er, at man skal have en kvalificeret forestilling om mestring i praksis, herunder modstand og udfordringer i elevernes omgang med et stof, hvis man skal hjælpe dem og stilladsere deres læreprocesser. Dewey kalder en sådan forestilling for en dramatisk øvelse (*dramatic rehearsal*) i fantasien, fordi man skal anvende sin kropsligt forankrede erfaringsdannelse og tavse kundskabsformer til at gøre sig en konkret forestilling, der skærper ens dømmekraft, så man bliver bedre til at foregribe og tage stilling til værdier, kvaliteter og konsekvenser i en fremtidig situation (Dewey, 1960: 135):

Deliberation is actually an imaginative rehearsal of various courses of conduct. We give way, in our mind, to some impulse; we try, in our mind, some plan. Following its career through various steps, we find ourselves in imagination in the presence of the consequences that would follow, and as we then like and approve, or dislike and disapprove, these consequences, we find the original impulse or plan good or bad.

Hensigten med at fremstille fagligt sigte og faglige mål i tæt sammenhæng med et indholdsområde er at sætte retning og gøre den didaktiske forestilling om elevernes praksis til afsæt for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. De faglige mål kan ikke stå alene. Man kan ikke, som Klafki har påpeget, udlede planlægning af målene alene, da læreplaner skal levne plads til lærerens handlings- og beslutningsspillerum (Klafki, 2011: 314 ff.). Målene i fagplanerne skal fortolkes i sammenhæng med et områdes 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. Den er, afhængigt af indholdet, forbundet med forskellige former for engagement, interesse, beredskab, indlevelse, stillingtagen, selvstændiggørelse, fornemmelse for, erfaring med og handleparathed i relation til et bestemt indhold.

Appendiks B – Om indhold og indholdsvalg

Afsnittet *Fagets indhold* giver et bud på en organisering af indhold, der især er inspireret af en tysk, men også en dansk tradition for at tillægge undervisningens indhold en særlig betydning for elevernes dannelse. Ifølge Rudolf Künzli er det særegne ved den tyske didaktik, at indholdet forstås som et dannelsesindhold, der har en fortrinset (Künzli, 1998: 40). Med afsæt i denne tradition har blandt andre Stefan Hopmann kritiseret den procesorienterede reformpædagogik for at ignorere, at fagenes metoder er afhængige af og bør afspejle dannelsesindholdet (Hopmann, 1997: 205).

Indholdets pædagogiske primat er også kendt fra den dansk didaktisk tradition, hvor fagdidaktikkens væsentligste opgave ifølge Carl Aage Larsen er at kvalificere indholdsvalget og bidrage til "et velvalgt indhold" (Laursen, 2003: 11; Carlsen, 2021: 90). Larsen opfatter mål og indhold som gensidigt afhængige (Larsen, 1976). I en tidlig tekst behandler han både beskæftigelsesformer, faglige metoder og emner som undervisningsindhold, der har det til fælles, at de er midler for realiseringen af mål (Larsen, 1969: 25). Han skelner mellem to sider af undervisningens indhold på en måde, der er beslægtet med fagplanernes skel mellem et fænomenbaseret indhold og et metodisk og teoretisk indhold. Larsen kaldte det for indholdets henholdsvis aktivitetsside og emneside.

Frede V. Nielsens bud på et funktionelt indholdsbegreb kan i forlængelse heraf fortolkes som en konsekvens af, at man i princippet kan gøre alt til genstand for opmærksomhed og indhold i undervisningen, hvis man kan kvalificere det fagligt. Han definerer indhold som "det, der (skal) læres, og som (derfor) tematiseres i undervisningen" (Nielsen 2006: 252). Resultatet bliver et omfangsrigt indholdsbegreb, som han kvalificerer ved at inddele det i fire kategorier: a) fænomener, b) realia og kontekst, c) faglige aktiviteter og metoder samt d) personlige og sociale erfaringer. Denne inddeling kan bruges til at reflektere over forskellige typer af indhold, men den rejser samtidig et principielt spørgsmål om, hvorvidt der er nogle typer af indhold, der er mere centrale og definerende for et fag end andre.

Tysk dannelses teori trækker ofte på en fænomenologisk tradition, der kan være med til at kvalificere dette spørgsmål og pege på fænomener og sagsforholds betydning for, at indhold fremtræder som et substantielt indhold, man kan arbejde skabende og undersøgende med i undervisningen. Ifølge Andreas Gruschka er der en risiko for indholdstømning af den faglige undervisning. Han opregner en række eksempler på *didaktisering*, der fjerner eller ligefrem forfalsker indholdet i undervisningen ved hjælp af forenkling, skematisering, medieforbrug, trivialisering og kontrol (Gruschka, 2016). Baggrunden for hans kritik er 150 casestudier med fokus på undervisning i fag i tyske skoler, der dokumenterer, hvor vanskeligt det er at gå til sagen selv.

Dansk forskning i læremidler, målstyring og undervisningspraksis peger beslægtet hermed på, at undervisning i overvejende grad er præget af lukkede opgaver, færdighedstræning, lærerstyret formidling og reproduktion af viden (Christensen, Elf & Krogh, 2014; Hansen & Bundsgaard, 2018; Bremholm, Hansen & Slot, 2016; Gissel & Skovmand 2018; Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg, 2017; Elf & Hansen, 2017: 20-31) samt præstationsorienteret brug af mål og test (Mikkelsen 2020: 21-32). Udfordringen er, at indholdets fænomenologiske kvaliteter, sagen og sagsforholdets substantielle fylde, der yder modstand mod elevernes forsøg på at forstå og begribe med ord og metoder, enten bliver forenklet eller erstattet.

På baggrund af den nævnte forskning kan man pege på to faldgruber. På den ene side er der en tendens til formidlingsorienteret, træningspræget undervisning, der reducerer indhold til højstruktureret viden, som er let at formidle og gøre til genstand for reproducerende tilegnelse og evaluering. På den anden side er der en tendens til aktivitetsorienteret, eventpræget undervisning, der erstatter indhold med generiske metoder, selvstændiggjorte tiltag og elevaktivering, som ikke knytter substantielt an til fænomener i fagene. Gruschka fremstiller denne indholdsproblematik som en forfaldshistorie, der er karakteriseret ved "afvidenskabeliggørelse" og erstatning af indholdsformidling med elevaktivering.

Ovenstående forskning understøtter, at målstyring og præstationskultur er med til at skærpe indholdsproblematikken, men den kan også bruges til at pege på, at der er behov for en fænomenbaseret fagfornyelse, der i tråd med Gruschka tilskriver modstand, udfordringer, stoflighed, langsomhed og fordybelse didaktisk værdi. Med inspiration fra den fænomenologiske tradition er det muligt at nuancere Nielsens indholdsbegreb (Hansen, 2012; Hansen, 2020b). Indhold er ikke alene "det, der (skal) læres", men det der skal læres noget om.

Det skal her præciseres, at inden for fænomenologien anvender man et bredt begreb om fænomener (Husserl, 1972; Zahavi, 2018). Det omfatter således alt, der kan fremtræde for en bevidsthed. Mange vil nok især tænke på fysiske genstande i verden, der kan perciperes: stole, biler, bøger, frøer eller flødeboller. Men fænomenologiske tilgange interesser sig også for relationer og abstrakte genstande som fænomener. Det kan både være relationer mellem fysiske genstande samt betydningsdannelse (fx erfaringer med at biler kører på veje som grundlag for bestemte sproglige præpositionsforhold), relationer mellem mennesker (fx tillid som en måde at forholde sig til andre mennesker på), og matematiske genstande og relationer (fx en geometrisk figur og transitive relationer mellem elementer: $x > y$ og $y > z$ medfører $x > z$). Disse er alle sammen eksempler på fænomener, man kan rette sin opmærksomhed imod og gøre til genstand for undersøgelse.

Desuden er der tradition for at undersøge fænomener i bevidstheden som fx den indre oplevelse af tid, rum, krop, angst og kedsomhed. Det centrale indhold i undervisningen er de fænomener, problemer og sagsforhold i verden, man skal arbejde med i et fag eller på tværs af fag og lærer noget om ud fra et førstepersonsperspektiv. Det betyder, at det ikke er nok at henvise til og repræsentere fænomener med begreber, det skal også være muligt at gøre sig erfaringer med fænomenernes fylde.

Fænomener er altid mere specifikke, omfattende og uudtømmelige, end hvad man kan målfastsætte i undervisningen. Derfor er hensigten med at forbinde fagligt sigte, indhold og mål i fagplanerne at lægge op til en kvalificering af indholdsvalget (jf. væsenkriterierne for indholdsvalg), men også at inspirere til en fænomenbaseret undervisning, der lægger vægt på at få de fænomener, der er væsentlige for et fag eller et indholdsområde, til at fremtræde så fyldestgørende og mangefacetteret som muligt i undervisningen, hvorved eleverne selv kan være med til at erfare og undersøge fænomenerne.

Det betyder, at stilladsering af undervisning ikke alene handler om at støtte op om elevers læreprocesser som tilegnelsen af et kognitivt indhold, men også om at skabe processer, der får fænomener til at fremtræde med fylde som et stofligt mellemværende, der engagerer eleverne. Af samme grund er læreprocesser i princippet altid åbne, selv når en lærer forsøger at kontrollere udbyttet af undervisningen. Tag fx en skønlitterær tekst i dansk, et mugnende brød i biologi eller den franske revolution i historie. Eleverne skal smage på ordene, fornemme den særlige stil og gå på opdagelse i den fiktive verden i en litterær tekst, hvis de skal erfare litteraturen som litteratur. De skal selv gøre sig erfaringer med det mugnende brøds forunderlige transformation. Og de skal gøre sig grundlæggende erfaringer med brud og kontinuitet som en nøgleidé og have en vist indsigt i historiens kompleksitet, så de ikke reducerer fortiden til en simpel kæde af årsager og virkninger, og så de også forstår den som levende fortid (forestillingen om menneskerettigheder var fx en udløber af den franske revolution).

Eksempler på fænomenbaseret indhold i naturfaglige og humanistiske undersøgelser

I USA har utilfredsstillende resultater i internationale komparative studier (NCSL Study Group Report, 2016) skabt et politiske ønske om at skærpe den faglig systematik inden for naturfag. Som følge heraf har man videreudviklet en Dewey-inspireret problembaseret tilgang til naturfag og udbygget den med en fænomenbaseret didaktik. Et centralt initiativ er udviklingen af et curriculum for K-12-undervisning, kaldet *Next Generation Science Standards* (NGSS) (National Research Council, 2012). NGSS er struktureret som en didaktisk matrix, der kombinerer problembaseret anvendelse

(horisontal udvidelse af aktionsradius) med fænomenbaseret fordybelse (vertikal forståelse og systematisk faglig fundering i naturfaglige fænomener). Denne kombination understøtter en sagsorienteret didaktik, hvor sagen enten kan være et problem fra skolens omverden, der kræver tværfaglig løsning, eller et fænomen, der undersøges dybdegående for at opnå faglig indsigt. Et emne som pladetektonik bruges til at illustrere denne didaktiske pointe. Pladetektonik er en geologisk teori, der forklarer det fænomenbaserede forhold mellem Jordens ydre, faste skorpe og dens indre, flydende dele. Gennem en række tegn som vulkaner, jordskælv og kontinenternes form kan eleverne opnå forståelse af fænomenets bagvedliggende mekanismer. Pladetektonik muliggør både fordybelse i naturvidenskabelige mekanismer og anvendelse af denne viden i forhold til globale problemstillinger som fx jordskælv, vulkanudbrud og bæredygtig energi (Hansen, 2022a: 527).

En særlig udfordring for en fænomenbaseret didaktik er, at mange naturfaglige fænomener er komplekse og svært tilgængelige. Det kræver typisk brug af flere forskellige repræsentationsformer at få fænomenerne til at fremtræde med perceptuel fylde. For eksempel er det de færreste elever, der har mulighed for selv at gøre sig erfaringer med geotermisk energi i praksis, som det er tilfældet i Island. Derfor bliver multimodale læremidler brugt til at gøre fænomenerne anskuelige og erfarbare i undervisningen. Et eksempel er læremidlet *Amplify Science*, udviklet af *Lawrence Hall of Science* på *University of California, Berkeley*. Materialet veksler mellem fænomen- og problembaserede forløb og tilbyder elever en alsidig oplevelse af fænomener gennem førstepersonlige oplevelser, multimodale repræsentationer, digitale simulationer og metaforisk begrebsdannelse (Hansen, 2020a).

Fænomenbaseret indhold er imidlertid også relevant inden for andre fag, fx de humanistiske, hvor man med inspiration fra blandt andre fænomenologiske, antropologiske og sociologiske tilgange undersøger etiske, sociale og eksistentielle fænomener. Et berømt eksempel er fænomenet tillid, som den danske filosof Knud Ejler Løgstrup undersøger i *Den etiske fordring* (2010), som udkom første gang i 1956. Ved hjælp af en situation i en togkupé illustrerer han, hvordan tillid kan erfares som en tavs fordring i mødet med fremmede mennesker. Han inviterer læseren med ind i sin forestillingsverden og anskueliggør, at man i udgangspunktet møder et fremmede menneske i en togkupé med tillid, medmindre der er særlige grunde til at "nære mistillid" som fx at han gør sig "skyldig i for groteske overdrivelser" (Løgstrup 2010: 17). Løgstrups argument er blevet diskuteret og modargumenteret med togsituationen som omdrejningspunkt. Det tjener som eksempel på en situation, der gør en undersøgelse af et etisk fænomen konkret og nærværende.

Tillid er et eksempel på et fænomen, der er væsentligt inden for flere fag. Etik og religion er her to oplagte fag at nævne, men tillid spiller også en central rolle for forståelse af sprog og litteratur, fx for måden man møder den andens ord som ytring eller

betydningen af empatisk identifikation og tillidsfuld indlevelse ved læsning af litteratur. Inden for de forskellige fag vil tillid blive behandlet ud fra forskellige faglige systematikker, og man vil argumentere forskelligt for fænomenets betydning. Fælles er, at det er vigtigt være yderst kritisk og selektiv i sit stofvalg, da elever skal have mulighed for at møde betydningsfulde fænomener i egen person. Denne lidt specielle formulering skal forstås på den måde, at fænomenologiske undersøgelser er optaget af situationer, hvor fænomener fremtræder som sig selv; og det kræver en metodisk skærpet opmærksomhed at få fænomener til at fremtræde som sig selv under de bedst mulige omstændigheder. Tillid er et eksempel på et etisk fænomen, der vedrører mellem menneskelige relationer, man ikke nødvendigvis er opmærksom på, førend man er i en bestemt situation eller bliver bedt om at reflektere over et scenarie, der henleder ens opmærksomhed *på* og skærper ens sans *for* fænomenet.

Eksempel på refleksioner over indholdsvalg i dansk

I danskfaget vil der være behov for at kvalificere valg af indhold i relation til forskellige typer af tekster. Der er tradition for helt overordnet at skelne mellem tre typer af tekster (Hansen, 2015; Hansen & Gissel, 2021b), men også samtidig at skelne mellem teksttype og læseform. Teksterne har en appelstruktur, der lægger op til bestemte måder at blive læst på, men konteksten har afgørende indflydelse på, hvordan de bliver læst:

- *Æstetiske tekster* er kendetegnet ved deres æstetiske form, oplevelsesmæssige kvaliteter og ofte også fiktive fremstilling af en forestillet verden, der giver dem værkarakter og iscenesætter en æstetisk læseform, der modificerer læserens forventninger til tekstens deiktiske forankring og referentialitet. Denne æstetiske modifikation tjener typisk et alment formål, da den frisætter indbildningskraften og åbner for bl.a. eksistentielle undersøgelser, legende eksperimenter og ren underholdning. Æstetiske tekster kan indeholde faktisk fremstilling og praktiske informationer, men de vil i så fald være underordnet den æstetiske form og almene funktion.
- *Praktiske tekster* er derimod karakteriseret ved deres praktiske funktion og informative karakter. Denne funktion er afhængig af en tydelig deiktisk forankring og referentialitet, der muliggør faktisk fremstilling af praktiske forhold og funktioner i den faktiske verden. De praktiske teksters deiksis er typisk institutionelt forankret, fordi teksterne tjener sociale formål og opfylder en funktion i forhold til en bestemt kommunikationssituation. Det gælder fx en kontrakt, en eksamenstekst eller en reklame.

- *Sag- og fagtekster* er kendetegnet ved at fremstille et sagligt indhold så sandfærdigt og fagligt kvalificeret som muligt. Denne type af tekster tjener typisk et alment formål i form af faglige undersøgelser, der også omfatter refleksion over potentialer, som ikke er realiseret. Sag- og fagteksters fremstilling af et emne giver dem en høj grad af selvstændighed, der gør dem mindre bundet af den historiske fakticitet og institutionelle forhold end de praktiske tekster. Sag- og fagtekster kan således fremstille al verdens fremtidsscenarier, fx muligheden for at menneskeheden kan kolonisere Mars, på meningsfulde måder.

Disse skel mellem teksttyper og læseformer har afgørende betydning for danskfagets erkendelses- og arbejdsformer. Den æstetiske og oplevelsesorienterede læseform er typisk med til at sænke tempoet og skærpe læserens opmærksomhed over for tekstens stil, indholdets sansekvaliteter og en flerhed af mulige tolkninger, fordi den har en åben og undersøgende karakter.

En praktisk læseform derimod fremmer en mere funktionel og effektiv læsning, fordi den er selektiv og styret af en specifik brugskontekst. Det er fx, når man skimmer manualer og varedeklarationer. Men det kan også ske, når man læser en æstetisk tekst med et praktisk formål i undervisningen, fx hvis man leder efter adjektiver for at løse en opgave under tidspres.

Endelig befinder den saglige og faglige læseform sig et sted mellem den æstetiske og den praktiske, da den ikke er snævert bundet til en praktisk kontekst, men kan forårsage en langsom dybdelæsning. Dette sker, når læseren er drevet af nysgerrighed og går undersøgende til værks, men den kan let slå over i en praktisk læseform, hvis man fx har et rationelt og uddannelsesmæssigt læseformål.

Der er kriterier for tekstvalg forbundet til hver af disse teksttyper, der kan bruges til at skabe en kombination af dybde, bredde og mangfoldighed i undervisningen. Ved at tydeliggøre kriterierne, bliver der skabt en ramme for en didaktisk begrundet inddragelse af elever i tekstvalget med henblik på at udvikle deres med- og selvbestemmelse. Det gælder fx æstetiske tekster, hvor skiftende perspektiver kan være henholdsvis i forgrunden og baggrunden for tekstvalget, fx at litteratur kan opleves, erfares og anvendes som virksom i elevernes livsverden, som fremstilling af dannelsesudfordringer i samfundet, som bearbejdning af alment eksistentielle problemstillinger i tilværelsen og som genstand for faglige undersøgelser. I relation til valg af æstetiske tekster anvendes blandt andet følgende kvalitetskriterier (Hansen & Gissel, 2021: 99).

- **Enhed:** Elever skal møde tekster, hvor de kan fornemme, erkende og værdsætte de kvaliteter, der får teksterne til at hænge sammen. Det kan være en gennemgående stil, en særlig tone og stemning, et mærkværdigt formsprog og kompositoriske principper.

- **Intensitet:** Teksterne skal give eleverne mulighed for at erfare den kunstneriske energi og udtryksfuldhed, der er forbundet med forfatterens æstetiske og eksistentielle undersøgelse. Den æstetiske appel og virkning på eleverne skal ikke blot underholde, men appellere i kraft af fx eksistentiel tematik, etiske dilemmaer, rammende sprogbrug, fængende fortællinger, stemte situationer og billeddannelse med betydningsoverskud, der gør det muligt at læse med litterær fordobling.
- **Kompleksitet:** Teksterne skal rumme en kompleksitet i form af modsætninger, diversitet og kontrastvirkninger, der kan komme til udtryk på flere niveauer. Det kan fx være perspektivskift, plottwist, normbrud eller nyskabende sprogbrug, der gør tekstens form og indhold mærkværdig og modsætningsfyldt.
- **Fortolkningsåbenhed:** Samspillet mellem enhed, intensitet og kompleksitet skal være kendetegnet ved en grad af åbenhed, der appellerer til eleverne og åbner for flere mulige fortolkninger.

De æstetiske kvalitetskriterier er et centralt sæt af kriterier, men der er også andre kriterier, der har betydning for en alsidig undervisning, som kan være med til at skærpe elevernes æstetiske nysgerrighed og eksistentielle engagement. Det gælder fx relevanskriterier for tekstvalg ud fra et elevperspektiv, der giver eleverne mulighed for selv at udvikle deres sans og interesse for litteratur over tid, eller ud fra et verdensperspektiv, der vægter samfundsudfordringer og historisk og kulturel forskellighed. Et bud på kriterier af denne art kan fx sammenstilles på følgende måde:

Tabel 1. Oversigt over æstetiske kvalitetskriterier

Æstetik	Elever	Verden
Enhed	Læsbarhed	Samfundsudfordringer
Intensitet	Interesseudvikling	Intertekstualitet
Kompleksitet	Eksistentiel tematik	Historisk diversitet
Fortolkningsåbenhed	Kulturel diversitet	Kulturel diversitet

Kriterier for tekstvalg og indholdsbindinger kunne behandles kort i selve fagplanen og udfoldes i undervisningsvejledningen. Det kunne fx være et forslag om at transformere den statiske litteraturkanon og et snævert udvalg af fjorten forfatterskaber til en dynamisk kanon med solnedgangsklausul og et bredere udvalg af æstetisk kernestof, der lægger op til at kombinere æstetiske kvalitets- og eksistentielle relevanskriterier.

Det dynamiske kunne mere konkret rammesættes ved hjælp af en bruttoliste, der gør det muligt at vælge fra både kvalitet, relevans og variation inden for parametre som fx a) køn og identifikationsmuligheder; b) tid og kontrastmuligheder (ældre/nyere tekster samt forskellige genrer, perioder og stilarter); c) appel og målgrupper (tekster skrevet for børn, unge og voksne). Hvordan en dynamisk kanon mere præcist skulle ramme- og sammensættes, er en oplagt opgave for fagudvalget for dansk at tage stilling til. Den kunne fx have form som en bruttoliste, der blev opdateret jævnligt som en del af undervisningsvejledningen. Et øget fokus på kriterier for valg af tekster og sammensætningen af en dynamisk kanon ville desuden skabe et bedre grundlag for at inddrage elever og give dem medbestemmelse i arbejdet med æstetiske tekster.

Om organisering og fremstilling af fagenes indhold

Som nævnt under afsnit 3.2.1 bør man afprøve flere måder at organisere og fremstille fagenes indhold på med hver deres fordele og ulemper. En sammenhængende fremstilling af hvert indholdsområde for sig giver fx overblik over, hvordan indholdet udvikler sig hen over flere skoletrin (jf. eksemplet på s. 18-19). Fremstiller man derimod indhold med skoletrinnet som samlende princip, får man, som det fremgår af eksemplet nedenfor, overblik over et skoletrin med tilhørende indholdsområder.

Eksempel på fremstilling af et fags indhold ud fra skoletrin

Indledning

- Præambel med beskrivelse af fagets indholdsområder og deres indbyrdes sammenhæng

1.-3. klassetrin

- Område A:
 - Fagligt sigte for område A.
 - Beskrivelse af indholdet i område A på dette skoletrin.
 - 1-2 faglige mål ifm. område A.
- Område B:
 - Fagligt sigte for område B.
 - Beskrivelse af indholdet i område B på dette skoletrin.
 - 1-2 faglige mål ifm. område B.
- Område C:
 - Fagligt sigte for område C.
 - Beskrivelse af indholdet i område C på dette skoletrin.
 - 1-2 faglige mål ifm. område C.
- Område D: ...

4.-6. klassetrin

[Som 1.-3. klassetrin.]

7.-9. klassetrin

[Som 1.-3. klassetrin.]

Appendiks C – Eksempel på progressionstænkning i danskfaget

De forskellige forståelser af progression i formatbeskrivelsen udelukker ikke hinanden, men det kræver en tydelig forankring i et formål og en dannelsesteoretisk ramme at kvalificere en differentieret progression og på den baggrund tilrettelægge engagerende og alsidig undervisning. Til det formål kan den didaktiske treklang anvendes, som det fremgår af nedenstående skitse til en progressionsmodel for danskfaget, der kan anvendes som en bagvedliggende faglig systematik. Modellen beskriver fem indholdsområder i dansk ud fra seks perspektiver på progression i faget:

- **Nøgleidéer, tankegange og sigtepunkter:** De knytter an til fagformålet og bidrager til at udfolde det fagligt retningsgivende sigte for et område. Nøgleidéer og tankegange er fagligt funderede fortolkninger af og tilgange til sammenhænge, der har betydning for et fags selvforståelse og sammenhængskraft. Som lærer kan man bruge dem som sigtepunkter til at formulere pejlemærker for undervisningen og udvikle sit didaktiske kompas, da de egner til at skabe og fokusere på sammenhænge inden for, men også på tværs af indholdsområderne (jf. note 8).
- **Basale erkendeskridt:** De er, som beskrevet ovenfor (s. 35), centrale i matematik, men andre fag har også erkendeskridt, der er afgørende for den faglige progression, fordi de tjener som fundament for at kunne forstå og arbejde med andet væsentligt stof senere i faget. Fx er det nødvendigt at erfare og erkende betydningen af forskellen på forfatteren bag og fortælleren i en tekst, hvis man skal forstå den videre betydning af fiktive fortællekonstruktioner og brug af utroværdige fortællere. På grund af skridtenes basale karakter og vidtrækkende betydning er det vigtigt at fordybe sig i, vende tilbage til og kredse om dem i en fagligt funderet undervisning.
- **Fagligt engagement og interesseudvikling:** Dette perspektiv bruges til at beskrive en væsentlig progression, der let overses, hvis man primært har fokus på en snæver kundskabslogik i faget. En vigtig pointe er her, at fagligt engagement og interesseudvikling er forskellig fra område til område, og at engagement har betydning for elevernes selvopfattelse, herunder om de udvikler tillid til egne muligheder og en faglig myndig identitet, fx som en der læser, skriver, tolker, tænker og deltager aktivt i dialoger eller har mod på at blande sig i en offentlig debat.

- **Tegn-, tekst- og kontekstbaseret progression:** Tre faglige perspektiver på progression, der gør det tydeligt, at øget grad af blandt andet dybde, kompleksitet, erfaringshorisont og handerepertoire er forbundet med forskellige typer af tegn, tekster og kontekster inden for de fem områder, danskfaget her er inddelt i. Man kan i øvrigt bemærke, at elevernes myndighed også er integreret i disse tre perspektiver som øgede grader af kyndig og myndig omgang med områdernes indhold og metoder.

Treklangen udgør således det dannelsesmæssige resonansrum for en progression, hvor nøgleidéer, tankegange og sigtepunkter danner ramme for en sammenhængende kyndiggørelse og myndiggørelse. Engagement er beskrevet i et perspektiv for sig, mens kundskabstilegnelse især er beskrevet som basale erkendeskridt og tegn-, tekst- og kontekstbaseret progression. Tilsammen tegner denne progressionsforståelse et billede af såvel en faglig læreproces som en dannelsesproces med faglige sigtepunkter i horisonten. Det vil være muligt at formulere faglige forventninger i relation til samtlige progressionselementer, men det vil hverken være hensigtsmæssigt eller nødvendigt, da lærerne har brug for få nøje udvalgte fixpunkter for at orientere sig i det faglige terræn. Tabel 2a og 2b på de følgende sider skal læses som et første bud på en model for alsidig progression i danskfaget, der bør kvalificeres og videreudvikles i et fagligt fællesskab med andre fag- og almendidaktikere.

Område/ Perspektiv	Læsning & tilegnelse	Skrivning og fremstilling	Mundtlighed & iscenesættelse	Fortolkning & æstetiske tekster	Kommunikation & praktiske tekster
Parameter	<i>Læse(r)udvikling</i>	<i>Skrive(r)udvikling</i>	<i>Krops- og talehandlingsrepertoire</i>	<i>Indlevelse og fortolkningsrepertoire</i>	<i>Kommunikativ forståelse og handle-repertoire</i>
Nøgle-idéer, tanke-gange og sigte-punkter	<ul style="list-style-type: none"> Læsning som kilde til fordybelse og indsigt i sammenhængende viden og forståelse Tegnsystemer og repræsentation: betydningen af tegns materialitet og deres repræsentationer og multimodale samspil Formål og teksttype: situationen og kontekstens betydning for hensigt, form og indhold Læsning som kultur: forståelse af læsning som indkulturering og kulturskabende 	<ul style="list-style-type: none"> Skrivning som middel til erkendelse og udvikling af egen stemme Skriften som betingelse for at sikre, bekræfte og etablere offentlige rum Skriftkultur og multimodal repræsentation: skrift og billeders betydning for at udvikle, forhandle og overleve kultur Tegn, repræsentation og meningssystemer: betydningen af tegns materialitet og deres repræsentationer og multimodale samspil som ressourcer for betydningsdannelse og skabelse af kultur 	<ul style="list-style-type: none"> Pluralitet som kilde til dialog og demokratiske samtaleformer Perspektiv og vinkling: sammenhænge mellem menneskers holdninger, synspunkter, interesser og erfaringer Princippet om, at det bedste og mest fornuftige argument vinder gennem demokratisk samtale Samtalens kontinuum: betydningen af forholdet mellem indre og ydre dialog, herunder den iscenesættende og den iscenesatte krop 	<ul style="list-style-type: none"> Spændingsfeltet mellem læserens identifikation og fremmederfaringer Den eksistentielle betydning af særlige temaer og erfaringer i tilværelsen Den hermeneutiske cirkel: Vekselvirkning mellem æstetisk indlevelse, analytisk forståelse og helhedsfortolkning Æstetisk brud og kontinuitet: betydningen af æstetiske chok og mærkværdiggørelse som afsæt for metaforisk forståelse og litterær fordobling 	<ul style="list-style-type: none"> Forskellighed og an-erkendelse som for-udsætning for kommunikativ handlen Den regelstyrede samtale og offentlig-heds betydning for kommunikation i et demokrati Formål, magt, autoritet og modtagerbevidsthed som kerneelementer i, hvordan kommunikation bliver organiseret, udøvet og udfordret Kommunikationens kontinuum: betydningen af forholdet mellem indre og ydre dia-log og monolog
Basale erkendelses-kridt	<ul style="list-style-type: none"> Begynder at forstå forholdet mellem bogstaver og lyde Indsigt i, at læsning er en social praksis Erfaring med, at læsning er en medskabende handling, hvor man udfylder tomme pladser Teknologiforståelse: Indsigt i medier og teknologiers betydning for læsemåder og læseudvikling 	<ul style="list-style-type: none"> Begynder at forstå, at tegn og symboler kan repræsentere ord og mening Indsigt i skrivning som ytring og som social praksis, der formes af skrivesituation Indsigt i, at skriftlige meddelelser kan og skal fungere på tværs af situationer og kontekster Teknologiforståelse: Indsigt i medier og teknologiers betydning for skrivemåder og skriveudvikling 	<ul style="list-style-type: none"> Indsigt i forskel på de positionerende, bekræftende og undersøgende samtaleformer Indsigt i metoderne og betingelserne for debat, drøftelse og overtalelse. Kropslig gestikulation og intonation som betydningskabende basis for tale Teknologiforståelse: Indsigt i medier og teknologiers betydning for talehandlinger og kropslige sanser og handlemønstre 	<ul style="list-style-type: none"> Begynder at forstå forskel på forfatter og fortæller Indsigt i den litterære fordobling, der åbner for billedlig fortolkning Indsigt i plot-twist og perspektivskifte som grundlag for baglæns inferens og genfortolkning af tekster Teknologiforståelse: Indsigt i medier og teknologiers betydning for eksistentielle temaer og æstetiske udtryksformer 	<ul style="list-style-type: none"> Begynder at forstå, at mod-tager ikke har samme bag-grundsviden som af-sender Indsigt i social bekræftelse, konformitet og kognitiv dissonans som kilder til spredning af desinformation Indsigt i gentagelse som basis for den illusoriske sandhedseffekt Teknologiforståelse: Indsigt i medier og teknologiers betydning for kommunikation og offentlighedsformer i forskellige domæner i samfundet
Fagligt engagement og interesseudvikling	<ul style="list-style-type: none"> Fremgang i læseglæde, læseinteresse og læseridentitet Erfaring med læsning som flow, friktion og fordybelse Engagement i sociale læserpraksisser og i tekstvalg og formål Læsning som kilde til personligt tilegnet stof og udforskning af emner 	<ul style="list-style-type: none"> Fremgang i udtryksglæde, skriveinteresse og skriveridentitet Erfaring med skrivning som udtryks- og erkendelses-middel Engagement i sociale skriverpraksisser og i valg af skriveformål Skrivning som kilde til forhandling af magt, stemme, position og selvopfattelse 	<ul style="list-style-type: none"> Fremgang i kropslig og mundtlig udtryksglæde og iscenesættelse Erfaring med krop, tale og lytning som praktiskmusiske kundskaber Engagement i dialogiske fællesskaber og i valg af interaktionsformer med inddragelse af teknologi i bred forstand Performativ deltagelse som kilde til at udvikle sit selv og omverdensforhold 	<ul style="list-style-type: none"> Fremgang i æstetisk sans og litteraturogagement og -interesse Erfaring med æstetiske tekster som identifikation og fremmederfaringer Engagement i æstetiske fortolkningsfællesskaber, eksistentielle temaer og i tekstvalg og tilgang Litteratur, film m.m. som kilder til æstetisk og eksistential udforskning og fordybelse 	<ul style="list-style-type: none"> Fremgang i kommunikativ virkelyst og praktiske samfundsinteresser Erfaring med praktiske tekster som autentisk kommunikation Engagement i dansesudfordringer, politiske og kulturelle offentligheder samt i valg af tekster og formål Kommunikation med sagstekster og praktiske tekster som kilder til demokratisk deltagelse og forhandling

Tabel 2a. Eksempel på model for alsidig progression i danskfaget

Område/ Perspektiv	Læsning & tilegnelse	Skrivning og fremstilling	Mundtlighed & iscenesættelse	Fortolkning & æstetiske tekster	Kommunikation & praktiske tekster
Tegn-baseret progression	<ul style="list-style-type: none"> Fonologisk, grafologisk og multimodal opmærksomhed Afkodning (lydering og ordgenkendelse) Dybere ordforståelse og indsigt i tegntyper Reflekteret, selvreguleret tegnforståelse 	<ul style="list-style-type: none"> Fonologisk, grafologisk og multimodal opmærksomhed Legeskrivning og multimodale eksperimenter Forståelse af skrift, lyd og billede som tegntyper Reflekteret, selvreguleret tegnproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> Fonologisk, kinæstetisk, kropssproglig og multimodal opmærksomhed Forståelse af pauser, betoning, rytme, mimik og gestikulation Mestring og selvreguleret brug af krop og tale i social interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> Æstetisk opmærksomhed og sans for stilistiske valg af tegn og materialitet Forståelse af metaforer og andre stilfigurer Mestring og selvreguleret fortolkning af tegns merbetydning i sammenhæng med andre tegn 	<ul style="list-style-type: none"> Praktisk fornemmelse for intentioner med og brug af kommunikative virkemidler Forståelse af retoriske og strategiske virkemidler Mestring og selvreguleret stillingtagen til og brug af kommunikative virkemidler i sociale praksisser
Tekst-baseret progression	<ul style="list-style-type: none"> Tilegnelse af fortalte tekster Tilegnelse af multimodale tekster med stærk appel og lyd- og/eller billedstøtte Flydende læsning med god forståelse og intonation og et passende læsetempo Mestring af skimme- og dybdelæsning og dyb forståelse med brug af tekstbelæg og baggrundsviden 	<ul style="list-style-type: none"> Opdagende skrivning af sammenhængende tekst Stilladseret skrivning med brug af lyd, grafik, billeder og/eller skrivenheder som støtte Fortrolighed med at skrive inden for udvalgte genrer og med alsidige formål og udfordringer Mestring af skrivning som cyklus med idéudvikling, planlægning, udkast, revision, redigering og udgivelse 	<ul style="list-style-type: none"> Vekselvirkning mellem indre og ydre dialog Forståelse af forskelle på dialog og monolog Fortrolighed med mundtlig fortælling og primære og sekundære talegenrer Reflekteret, selvreguleret brug af forskelle mellem kropsligt situeret dialog, mundtlige fortællegenrer og tekstbaseret monolog 	<ul style="list-style-type: none"> Indlevelse og oplevende læsning af æstetisk tekst Stilladseret udforskning af æstetiske tekster med god støtte til at opleve, opdage, uddybe, fortolke og sætte teksterne i perspektiv Fortrolighed med æstetisk-eksistentiel udforskning af forskellige genrer Mestring af fortolkning som en cyklus med valg af æstetisk tekst, tilgang og formål med den æstetisk-eksistentielle udforskning 	<ul style="list-style-type: none"> Erfaringer med praktiske teksters sociale formål og funktioner Stilladserede scenarier med simulering af autentiske kommunikationssituationer Indsigt i privat, politisk, statslig og kommerciel brug af praktiske tekster Mestring af genrebevidst kommunikation som en cyklus med valg af teksttype og virkemidler ud fra sociale formål og praktiske funktioner
Kontekst-baseret progression	<ul style="list-style-type: none"> Opmærksomhed over for læsekulturer og læsefællesskaber Deltagelse i læsning som social praksis Indsigt i, at formål med læsning varierer med situation og kontekst Mestring og selvreguleret brug af læsemåder afhængigt af formål, tekstnormer, situation og kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> Opmærksomhed over for skrivekulturer og skrivefællesskaber Deltagelse i skrivning som social praksis Indsigt i, at formål med skrivning varierer med situation og kontekst Mestring og selvreguleret brug af skrivemåder afhængigt af formål, tekstnormer, situation og kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> Opmærksomhed over for normers betydning for fælles omgangsformer Deltagelse i dialog som social praksis Indsigt i, at formål med tale og iscenesættelse varierer med situation og kontekst Mestring og selvreguleret brug af krop og tale afhængigt af formål, omgangsformer, situation og kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> Fornemmelse for æstetiske normer og litterære kontekster og konventioner Deltagelse i fortolkning som social praksis Fortrolighed med udforskning af tekster, der varierer med tilgang, perspektiv og forholdet mellem fortolkerens og forfatterens historiske kontekst. Mestring og selvreguleret brug af litteratur, film m.m. som genstand for udforskning med skiftende æstetiske, eksistentielle og samfundsmæssige formål 	<ul style="list-style-type: none"> Situerede erfaringer med kommunikation, kropsligt, mundtligt og skriftligt Tekst og kontekst-baseret kommunikation på tværs af situationer Genrebevidst forståelse af, hvordan praktiske tekster, men også æstetiske tekster og sag og fagtekster fungerer eller ej i diverse kommunikative kontekster Kritisk omgang med tekster og kontekstuel forståelse af polarisering, desinformation og manipulation samt betydningen af demokrati, ligeværd og åndsfrihed.

Tabel 2b. Eksempel på model for alsidig progression i danskfaget (fortsat)

Didaktiske progressionsovervejelser

Der er didaktiske overvejelser forbundet med at tænke og tilrettelægge progression i undervisningen. Lærere har brug for at drøfte progression med deres kolleger (fx i et fagteam), få inspiration fra eksemplariske forløb og have mulighed for at arbejde med progression i forbindelse med efter- og videreuddannelse. Behovet for at kvalificere progression kan tydeliggøres ved at granske nogle af de didaktiske overvejelser over progression, der knytter sig til arbejdet med æstetiske tekster og fortolkning i dansk.

Indføring af eleverne i et mangfoldigt univers af æstetiske tekster indebærer, at eleverne allerede i indskoling skal opleve æstetisk appel, mærkværdig sprogbrug, overraskende perspektivskifte, kontrastfyldte fremstillinger og gøre sig erfaringer med selv at vælge tekster og gå undersøgende til værks. Det er afgørende, at deres nysgerrighed stimuleres, og at teksterne opleves som udfordrende og meningsfulde. På mellemtrinet vil eleverne i stigende grad skulle forholde sig til stadig mere komplekse og udfordrende tekster og kontekster, være vedholdende, håndtere frustration, træffe selvstændige valg, gøre rede for deres beslutninger, underbygge deres fortolkninger, anvende fagsprog og kunne indgå i dialog med andre. Øgede grader af kompleksitet, mestring, selvbeherskelse og brug af fagsprog er ikke en lineær udvikling fra det simple til det komplekse. Æstetisk stimulering og eksistentielle erfaringer vil fra begyndelsen af opleves som komplekse, men der er forskel på, hvordan elevernes arbejde med teksterne bør støttes, stimuleres og rammesættes på forskellige trin i deres faglige udvikling.

Lærerens og læremidlernes stilladsering spiller en afgørende rolle for, at eleverne allerede i indskoling gør sig faglige erfaringer med at pleje meningsfuld omgang med æstetiske tekster og anvende deres fortolkningsrepertoire og handleberedskab, selv om de endnu ikke er i stand til at mestre en fortolkningspraksis uden et stillads. En tydelig og engagerende progression kræver, at lærerne er opmærksomme på kriterier for tekstvalg, væsentlige erkendeskridt og gennemgående nøgleidéer. Disse kriterier vil blive behandlet mere udførligt i en undervisningsvejledning. Et eksempel på et erkendeskridt er, at oplevelser af æstetiske chok og brud med elevernes forventninger er et nødvendigt skridt for at gøre sig erfaringer med tekstlig forundring og skift fra umiddelbar indlevelse til æstetisk oplevelse og analytisk distance. Et andet erkendeskridt frem mod at forstå en fiktiv verden som en anderledes verden, hvor udsagn og handlinger skal fortolkes i relation til tekstens univers som helhed, er, at eleverne skal erfare og forstå betydningen af, at der er forskel på en forfatter og en fortællerstemme i en fiktiv tekst. Et eksempel på en nøgleidé, der kan fungere som pejlemærke og understøtte deres erfaringer af progression over tid, er fortolkningens cirkulære karakter. Eleverne skal således gradvist beriges af deres erfaringer med, at fortolkning af æstetiske tekster, dels bevæger sig mellem del og helhed, dels veksler mellem æstetisk oplevelse, analytiske begreber og forståelse og intuitive fortolkningspring.

Appendiks D – Om fordybelse og dybdeforståelse

Fordybelse er et vanskeligt begreb at få hold på. Det hænger sammen med, at det anvendes om forskellige typer af fænomener, der giver en erfaring af at komme bagom noget eller under en overflade, og at denne bevægelse er forankret i en førsproglig erfaringsdannelse, som er forbundet med at blive fortrolig med og få dyb viden om et fænomen eller et problem i verden. Den amerikanske skoleforsker Carl Bereiter har beskæftiget sig indgående med begrebet dybde og dyb forståelse og konstaterer det paradoksale i, at alle tillægger dybde stor værdi og benytter begrebet med en vis indforståethed, selv om ingen er i stand til at definere det, og det er yderst subjektivt, hvad vi hver især vurderer som dybde (Bereiter, 2006). Man kan her tilføje, at det samme gælder andre fænomener som fx ånd, tillid og dannelse, der er vanskelige at definere, men som ikke desto mindre tillægges stor betydning og kan indkredses ved hjælp af indirekte billeder og beskrivelser. Erfaringer af dybde beskrives ofte metaforisk som at være i *flow*, blive opslugt, dykke ned i eller grave op og få kendskab til underliggende mønstre. At være ekspert beskrives af samme grund som det forhold, at man er fortrolig med fænomener og mønstre og kan fortolke dem og forstå bagvedliggende mekanismer og dynamikker, der gør, at man kan handle intelligent og forklare sammenhænge og udviklinger (Bereiter & Scardamalia, 1998: 684). Inspireret af fænomenologisk og pragmatisk filosofi har Kristiane Hauer gjort opmærksom på, at fordybelse både erfares som en *opmærksomhedsform* (at være fokuseret og koncentreret), en *oplevelsesform* (at være opslugt og *immersiv*) og en *refleksionsform* (at forholde sig analytisk og fortolkende). De tre former er forbundet, overlapper og fletter sig sammen fx i forbindelse med dybdelæsning (Hauer, 2024: 70; Hansen, 2024a: 104-106). Forholdet mellem de tre former kan forklares ved at pege på en fjerde form: fordybelse som *fortrolighedsform* (at have indgående kendskab til og fornemmelse for et fænomen). Fordybelse som fortrolighedsform forudsætter fænomenbaseret erfaringsdannelse med gentagen oplevelse og kultiveret opmærksomhed over tid og danner samtidig grundlag for, at man kan forholde sig reflekteret og nuanceret til et indhold. De fire former for fordybelse giver en flerdimensionel forståelse af forholdet mellem fordybelse som proces (der kan analyseres psykologisk som en særlig zone eller tilstand af *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), hvor man glemmer tid og sted, fordi der er en optimal kombination af udfordringer og forudsætninger for at mestre) og fordybelse som et forhold til et indhold (der kan analyseres fænomenologisk som grader af fortrolighed med og forståelse af et indhold). Det er dette forhold, den didaktiske interesseforskning, der beskrives i note 3, forsøger at styrke i undervisningen med henblik på at modvirke en tendens til at psykologisere indholdet og gøre enten procesfordybelse eller begrebslig analyse til mål i sig selv (Hansen,

2024a: 57-58). Bereiter beskriver det på den måde, at evnen til at reflektere og forklare kan være en del af fordybelsen, men dyb viden rækker ud over dette, idet den omfatter mønstre, der informerer handling, men som alligevel ikke er tilgængelige for en eksplicit bevidsthed og begrebslig forståelse. Det bliver tydeligt i hans kritik af kognitive taksonomier, der ifølge ham kredser om ideen om dybde, men aldrig griber den rigtigt, fordi der er kvaliteter forbundet med at sans og forstå et fænomen og være fortrolig med det, der ikke kan oversættes til begreber. Han formulerer det på den måde, at hvis man accepterer, at dyb forståelse indebærer at forstå dybe ting ved det fænomen, man retter sin opmærksomhed imod, så må man opgive ethvert håb om en generel taksonomi for forståelsesniveauer (Bereiter & Scardamalia, 1998: 684). For eksempel har de dybe ting, der er forbundet med at forstå Mark Twains roman *Huckleberry Finn*, ingen nødvendig lighed med de dybe ting, der ligger til grund for at forstå princippet om naturlig selektion, selv på et meget abstrakt niveau. Denne forskning i fænomenologisk og pragmatisk funderede tilgange til fordybelse står i kontrast til den form for kognitiv dybdelæring, der bliver anvendt i forbindelse med den seneste norske læreplan, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019):

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis udvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

Ifølge Bereiter er der ikke forskningsmæssigt belæg for en sådan begrebslig og taksonomisk rammesætning af dyb forståelse. Problemet er, at man erstatter en perceptuel og eksplorativ fordybelse i fænomener med en intellektuel fordybelse i de begreber, man forsøger at begribe fænomenerne med. Dyb forståelse bør ifølge denne kritik ikke tilrettelægges som en begrebslig fordybelse inden for fagene, da man herved risikerer, at fagene lukker sig om sig selv og ikke åbner for en kategorial undersøgelse af fænomenerne. Bereiter står ikke alene med sin kritik af en kognitiv og taksonomisk forståelse af dybdelæring. Winje og Løndal (2020) peger på, at en kognitiv tilgang til dybdelæring bygger på et snævert udsnit af kognitiv læringsvidenskab. Kovač et al. (2023) har dokumenteret, at begrebet dybdelæring er uklart og kendetegnet ved en stor variation i måden, det bliver anvendt og defineret på. De tilføjer, at der er en påfaldende modsætning mellem, hvor meget denne form for dybdelæring fylder i policy, og hvor lidt forskning, der ligger til grund. Asikainen og Gijbels (2017) kritiserer, at der mangler evidens for, at elever udvikler dybe tilgange til læring. Dinsmore og Alexander (2012) har tidligere forklaret den manglende evidens med begrebets uklarhed. Desuden er der tegn på, at den kognitive tilgang til dybdelæring er ekskluderende, da den intellektualiserer forståelse og kræver en højere ordens abstraktion (Kovač et al., 2023). Problemet er, at dybde defineres ud fra en vertikal akse i et abstrakt taksonomisk hierarki. De forskellige former for kritik kan forklares med, at

dyb forståelse af genstande og fænomener i verden er domæne- og genstandsspecifik (Bereiter & Scardamalia, 1998). Alternativet til kognitiv dybdelæring er en anden teoretisk rammesætning af fordybelse, der bygger på en førsproglig erfaringsdannelse. Det kunne fx være Bereiter (2002), Dohn & Klausen (2020), Eraut (2010), Markauskaite & Goodyear (2017), Polanyi (1966) eller Winch (2013). Som eksempel vil jeg her fremhæve Carl Bereiters teori om seks kundskabsformer, der kan bruges til at forklare, hvorfor det er vigtigt at tilrettelægge en alsidig undervisning, der giver plads til praktiske erfaringer og kundskabsdannelse:

- **Implicit forståelse** betegner en kundskabsform, der kendetegner menneskers fortrolige og kropsligt forankrede interaktion med fænomener, som både kan være fysiske, konkrete og materielle og relationelt, abstrakte og immaterielle. En klassiske reference er her Polanyis *The tacit dimension* (1966), hvor han demonstrerer, hvor meget tavs og implicit forståelse, der kendetegner matematisk problemløsning. Ifølge Polanyi kan matematisk teori kun læres ved at anvendes. Sand viden om problemløsning skulle ligge i vores evne til at bruge den (Polanyi, 1966: 17). Det samme gælder skakspilleres mønstergenkendelse, der kan være vanskelig at oversætte til verbalsproglige udsagn. Implicit forståelse er blevet undersøgt inden for flere traditioner, fx fænomenologi, konnektivisme (som Bereiter tilhører) og kognitive embodiment-tilgange. Den implicite forståelse har horisontkarakter og kan derfor med H.S. Broudys (1977) begreb også beskrives som medviden. Broudy bruger dette begreb til at forklare, at vi ikke kan nøjes med Gilbert Ryles klassiske skel mellem at-viden (replikativ viden: "knowing that") og hvordan-viden (applikativ viden: "knowing how"), men har brug for en tredje kundskabsform: med-viden (interpretiv viden: "knowing with"), der betegner det forhold, at de andre former for viden etableres inden for en bredere videnshorisont. Implicit forståelse har derfor også et betydeligt overlap med en række andre kundskabsformer, der fletter sig sammen i en sammenhængende horisont for forståelse. Det gælder særligt episodisk viden, impressionistisk viden og den implicite og subkognitive del af færdighedsviden.
- **Episodisk viden** betegner en kundskabsform, der er forbundet med situerede, casebaserede erfaringer, som typisk er organiseret narrativt og bliver formidlet i en fortællende form. Jerome Bruner har forklaret betydningen af narrativt artikuleret viden som et nødvendigt supplement til videnskabelige forklaringsmodeller (Bruner, 1998: 155; jf. Dorf, 2018: 195). Den narrative forms erkendelsesmæssige potentiale hænger sammen med, at den kan bruges til at undersøge problemstillinger, der ikke foreligger forlods i en rationel, eksplicit og propositionel form (fx en hypotese, man vil afprøve), fordi de kræver en narrativ setting og en forestilling om en situeret begivenhed. Derfor er den narrative form mere eksplorativ og eigner sig til at undersøge og formidle etiske, historiske og samfundsmæssige dilemmaer og problemstillinger, som ikke uden videre kan løses ved logisk deduktion.

Den episodiske viden undersøges også ofte som scripts og casebaseret tænkning, der adskiller sig fra den semantiske hukommelses deklarative viden (se nedenfor), fordi der ikke blot er tale om at lagre en generel og deklarativ viden om verden i langtidshukommelsen.

- **Impressionistisk viden** betegner en kundskabsform, der har en intuitiv og abduktiv karakter, dvs. den foreligger som kreative indfald, fornemmelser og fortolkningsmæssige spring, som skaber et udtryksbehov og en impuls efter at artikulere og formgive det, man i første omgang kun fornemmer. Det er en viden, der erfarer som nye indsigter og forståelser, som man endnu ikke har et sprog for. Denne kundskabsform udspringer af og overskrider de andre kundskabsformer, idet man foretager et fortolkningsmæssigt spring og frembringer et mere eller mindre kvalificeret gæt. Forudsætningen er, at man åbner sig for nye mulige sammenhænge og forståelser, hvilket er forbundet med en æstetisk indstilling, hvor man ikke er forudbestemt af den foreliggende viden og kulturelle reproduktion. Den impressionistiske viden bliver inden for en fænomenologisk tradition forbundet med stemninger og følelser, der kobler horisont og indtryk, implicit forståelse og impressionistisk viden sammen. Pointen er, at følelser og stemninger har en kognitiv funktion, fordi den situerede stemthed giver en kondenseret og impressionistisk her-og-nu-erfaring, som gør det muligt at fornemme og forholde sig til helheden.
- **Færdighedsviden** omfatter både kognitiv viden om procedurer og subkognitiv viden om at beherske en teknik. Den kognitive del kaldes for procedural viden eller "knowhow", fordi den betegner viden om, hvordan man praktiserer en færdighed, fx at læse, at cykle, at svømme eller at bage kager. Denne viden er en kognitiv forudsætning for at kunne oversætte en praksis til en deklarativ kundskabsform i form af fx en opskrift, som er en procedural handlingsanvisning. Den subkognitive del betegner den kropslige fornemmelse for, hvad der skal til for at mestre en færdighed. Det er en førrefleksiv mestring, man kan sofistikere ved øvelse. En ting er kognitivt at være klar over, hvad det kræver proceduralt at cykle, noget andet er subkognitivt at vide, hvordan man cykler på en behændig og stilfuld måde, hvilket man vil have svært ved at sætte ord på og forklare. Den subkognitive færdighedsviden dannes ved gentagen mestring af praksis og kan beskrives som et bredt forgrenet rodnetværk under den implicite forståelse.
- **Eksplíciterbar viden** betegner den eksplicite del af den deklarative kundskabsform, der har en propositionel og kommunikerbar form. Den kommer typisk til udtryk i analytiske sætninger (S er P) og forklarende fremstillinger, men den kan også udtrykkes med diagrammer, formler, historier og handlinger, hvis den formidles på en måde, så man kan argumentere for det strukturerede indhold, sammenligne det med alternativer og lade andre evaluere det. Skellet mellem, hvad der kan og ikke kan ekspliciteres, er ikke skarpt, og det ændrer sig over tid, da det

afhænger af mange historisk-epistemiske betingelser. Videnskabshistorien rummer mange eksempler herpå fra geometriens oprindelse til fx Keplers love, der gør det muligt at fremsætte og evaluere udsagn om forholdet mellem himmellegemer.

- **Regulativ viden** betegner en metakognitiv kundskabsform, der i Bereiters version er spændt ud mellem selvbevidsthed og regulative idéer. I relation til en aktivitet inden for et givent domæne og handlefelt er det viden, der relaterer til en selv som faktor i denne aktivitet. Bereiter giver et eksempel med historie, hvor man ved, at man studerer historie, hvilket ikke kun handler om, hvordan man fungerer i denne rolle, men også hvordan man kommer til at fungere i rollen, fx hvordan man forbliver opmærksom, mens man studerer skiftende dokumenter, overvåger ens egen forståelse, afpasser og regulerer læsestrategier med læseformålet og forholder sig reflekteret til ens bias og blinde vinkler. Bereiter tilføjer desuden en mere kontroversiel dimension ved regulativ viden, nemlig regulative idéer. Det kan fx være det gode, det sande og det skønne, eller frihed, lighed og solidaritet, der fungerer regulativt som idealer, man aldrig fuldstændigt vil kunne realisere. Mange forfattere vil fx blive ved med at stræbe efter den æstetisk formfuldendte formulering, mens mange videnskabsfolk bruger deres liv på at stræbe efter den mest sande og fyldestgørende forklaringsmodel i relation til et fænomen. Regulativ viden omtales også ofte som metakognition og selvovervågning, men med de regulative idéer udvider Bereiter perspektivet på, hvad der regulerer vores metakognition inden for et givent felt. Man kan her tilføje, at Martin Heidegger anvendte begrebet "Umsicht" om den form for praktisk klogskab, som er indlejret og fungerer som regulativ fortrolighed i enhver mestring af en praktisk aktivitet, hvor man tager højde for situationen og foregriber de videre begivenheder, uden at man nødvendigvis er specielt opmærksom på det og dermed eksplicit bevidst om det (Heidegger, 1993: 69).

Gennemgangen af de seks kundskabsformer belyser, hvorfor det ikke var hensigtsmæssigt, at man i forbindelse med *Fælles Mål 2014* krævede, at alle fag skulle formulere deklarativer og ekspliciterbare vidensmål, der operationaliserede et smalt vidensbegreb, og som fungerede som grundlag for taksonomiske færdighedsmål, som eleverne skulle vurderes ud fra. Konsekvensen var en opprioritering af abstrakte videnselementer og en nedprioritering af den praktiske klogskab og kundskabsdannelse, der bygger på kropsligt forankret fortrolighed med fænomener og kendskab til materialer.

Litteratur

- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelsesbaseret undervisning. Et review over nyere forskningslitteratur fra et almindidaktisk perspektiv*. Danske Professionshøjskoler.
- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do Students Develop towards More Deep Approaches to Learning during Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 29, s. 205-234.
- Atkin, J.M. (1968). A Critical Look at 'Process' in Science Education. *The EPIE Forum (Educational Products Information Exchange)*, Vol. 1, Nos. 8-9, s. 6-10.
- Atkin, J.M. (1968). Behavioral Objectives in Curriculum Design: A Cautionary Note. *The Science Teacher*, 35(5), s. 27-30.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. (2006). Reflections on Depth. I K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia, A. Rodrigue (red.). *Teaching for Deep Understanding: What Every Educator Should Know*. Corwin Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1998). Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (red.). *International handbook of educational change*. Kluwer Academic Publishers.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* Revised edition. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What Works to Improve Student Literacy Achievement? An Examination of Instructional Practices in a Balanced Literacy Approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), s. 17-44. <https://doi.org/10.1080/10824660802715403>
- Bjerre, L. I. (2024). Fortidsperspektiv – en begrebsafklaring. I J.A. Poulsen, L.I. Bjerre & H. E. Knudsen. *Fortiden som et fremmed land. Historieundervisning og fortidsformidling*, s. 17-36. Hans Reitzels Forlag.
- Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company.

- Broudy, H.S. (1977). Types of Knowledge and Purposes of Education. I R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (red.). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, s. 1-17. Lawrence Earlbaum Associates.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. Munksgaard.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Didaktiske studier 1. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., Hansen, R. & Slot, M.F. (2016). *Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede – en kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag*. Læremiddel.dk.
- Brinkmann, S., Rømer, T.A., & Tanggaard, L. (red.) (2021). *Sidste chance. Nye perspektiver på dannelse*. Klim.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik. Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Ph.d.-afhandling. Ark.
- Bundsgaard, J., Foug, S. S., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2022). Scenariedidaktik – en introduktion. I S. S. Foug, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt (red.). *Håndbog i scenariedidaktik*, s. 16-42. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T.I. (2018). Blik på undervisning. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S.T. Graf, T.I. Hansen & C.K. Skott (red.). *Skoleudvikling med IT – Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I*, s. 106-142. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? I E. Krogh & S. E. Holgersen (red.). *Sammenlignende fagdidaktik 4*, *Cursiv* Nr. 19, s. 89-112. DPU, Aarhus Universitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Naturvidenskabens ABC. 10 grundlæggende naturvidenskabelige erkendelser*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Beslutningsgrundlag. Ekspertgruppe for Fagfornyelsen*.
- Carlsen, D., Tamborg, A. L. & Hansen, R. (2016). *Læreres målforståelser*. Læremiddel.dk.
https://auuc.demonstrationsskoler.dk/sites/default/files/DUL/laereres_malforstaelser_srh.pdf
- Carlsen, D. (2021). *Danskidaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. DPU, AU.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119 (2), s. 115–140. <http://www.jstor.org/stable/20025303>
- Dewey, J. (2005[1916]). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1960). *Theory of the Moral Life*. Irvington.
- Dewey, J. (2001[1902]). Barnet og læreplanen. I E.L. Dale (red.). *Om utdanning – klassiske tekster*. Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken: Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Juventa.
- Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2012). A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How It Is Measured, the Role of Context, and Model Specification. *Educational Psychology Review*, 24(4), s. 499-567.
<https://doi.org/10.1007/s10648-012-9198-7>
- Dohn, N. B. (2011). 'Best practice' – eller næstbedst praksis? I T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann (red.). *Uren Pædagogik*, s. 159-186. Klim.
- Dohn, N. B., & Klausen, S. H. (2020). Situativity of different forms of knowledge. I N. B. Dohn, S. B. Hansen, & J. J. Hansen (red.). *Designing for Situated Knowledge Transformation*, s. 23-38. 1. udgave. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429275692-2>
- Dossey, J. A. (1992). The Nature of Mathematics: Its Role and Its Influence. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, s. 39-48. Information Age Publishing.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum. I W. J. Popham, E. W. Eisner, H. Sullivan & W. Bruneau (red.). *Instructional Objectives*, s. 1-18. McNally & Co.
- Elf, N. (2021). The surplus of quality: How to study quality in teaching in three QUINT projects. I M. Blikstad-Balas, K. Klette & M. Tengberg (red.). *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls* (s. 53-88). Scandinavian University Press.
<https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021-02>
- Elf, N. (2024). Fra 'sprog og litteratur'-dyaden til andre helhedsforståelser. I A. Siggrell, A. Ohlsson, P. Strand, & M. Sundby (red.). *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller schön förening?* (Studia Rhetorica Lundensia; Bind 8, (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI); Bind 15), s. 27-52. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/189007418/SMDI_15_-_webb.pdf
- Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2. Læremiddel.dk.

- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark. I J. V. Jeffery & J. M. Parr (red.). *International Perspectives on Writing Curricula and Development: A Cross-Case Comparison*, s. 169-191. Routledge.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I S. Billett (red.). *Learning Through Practice*, s. 37-58. Springer Science + Business Media B.V.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality teaching. *Teacher College Record*, 107, s. 186-213. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Ferguson, R F., & Danielson, C., (2015). How framework for teaching and tripod 7Cs evidence distinguish key components of effective teaching. I T.J. Kane, K.A. Kerr & R.C. Pianta (red.). *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the Measures of Effective Teaching Project*, s. 98–143. Jossey Bass.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Klett-Cotta.
- Gissel, S. T., & Skovmand, K. (2018). *Kategorisering af digitale læremidler: En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika*. 2. udgave. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/05/Kategorisering-af-digitale-l%C3%A6remidler.pdf>
- Graf, S.T. (2012b). Læremidler og almindidaktiske modeller – en ny didaktisk strukturmodel. I S.T. Graf, J.J. Hansen, & T.I. Hansen (red.). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*, s. 89-114. Klim.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2016). *At lære at forstå. Et forsvar for god undervisning*. Klim.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Hetmar, V. (2017). Omverdens praksisformer i undervisning. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fougat, & V. Hetmar (red.). *Hvad er scenariedidaktik?*, s. 9-32. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, R. (2018). *Målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Hansen, T.I. (2012). Indhold og genstand. I S.T. Graf, T.I. Hansen & J.J. Hansen (red.). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Hansen, T.I. (2015). *Dansk*. Klim.

- Hansen, T.I. (2020a). The quality of quality: Toward a semiotics of quality in learning materials. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 2020(8), s. 39-60.
- Hansen, T.I. (2020b). Indhold. I P. Brodersen (red.). *Didaktisk opslagsbog*, s. 143-149. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I. (2022a). Learning by undergoing. I S.S. Fougst, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt (red.). *Håndbog i scenariedidaktik*, s. 515-532. Aarhus Universitetsforlag. <https://unipress.dk/udgivelser/h/h%C3%A5ndbog-i-scenariedidaktik/>
- Hansen, T. I. (2022b). Kvaliteters kvalitet i undervisningen. Bidrag til et fænomenologisk funderet begreb om kvalitet i undervisningen. *Acta Didactica Norden*, Vol. 1, Art. 5.
- Hansen, T.I. (2024a). *Læsningens drivkræfter. Mellem læselyst og litteraturinteresse*. Aarhus Universitetsforlag. <https://unipress.dk/media/20611/laesningens-drivkraefter.pdf.pdf>
- Hansen, T. I. (2024b). *Læreplaner som prisme for fagfornyelse*. BUVM. www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/sep/240912laereplaner-som-prisme-for-fagfornyelse-af-thomas-illum-hansen.pdf
- Hansen, T.I. & Gissel, S.T. (2021a). *Tilbage til teksten*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I., & Gissel, S.T. (2021b). Æstetisk læsning og inferensdannelse – en undersøgende tilgang. *Læsepædagogen*, 3, s. 10-15.
- Hansen, T.I., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hansen, T.I., Frydensbjerg Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S.T., & Lindhardt, B. K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/kvalitet-i-dansk-og-matematik/>
- Hauer, K. (2024). *Læsning og fordybelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heidegger, M. (1993[1927]). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.
- Herbart, J.F. (1980[1835]). *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt Nordisk Forlag.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), s. 111-127.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2020). On educating, curiosity, and interest development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, s. 99-103. DOI: [10.1016/j.cobeha.2020.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.08.002)

- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), s. 14-21. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Husserl, E. (1972[1939]). *Erfahrung und Urteil. Studien zur Genealogie der Logik*. Felix Meiner Verlag.
- Iskov, T. & Tange, N. (2018). Dannelsesmål i skolen. I Laursen, P.F. (red.). *Mål med mening*, s. 167-202. Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T. (2018). Lærerens målkundskab. I Laursen, P.F. (red.). *Mål med mening*, s. 81-101. Hans Reitzels Forlag.
- James, M. (2012). An alternative to the objectives model: The process model for the design and development of curriculum. I N. Norris & J. Elliott (red.). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research, The work of Lawrence Stenhouse*, s. 61-83. Routledge.
- Kant, I. (1993[1784]). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I M. H. Jeppesen (red.). *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske Skrifter*, s. 71-80. Slagmark.
- Kant, I. (2012[1803]). *Om pædagogik*. Klim.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.). *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA 2020). Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA2020). Rapport 4. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kemp, P. (2013). *Engagementets poetik*. Anis.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2011[1994]). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. 3. udgave. Klim.
- Klausen, S. H. (2018). Erkendelsens former. *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, (58), s. 151-171. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i58.104700>
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. https://research.acer.edu.au/teaching_standards/1

- Komischke-Konnerup, L. (2019). Benner og pædagogik – praktisk eksperiment og videnskab. I A. von Oettingen (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk danselsesforskning*, s. 169-182. Hans Reitzels Forlag.
- Komischke-Konnerup, L., & Jakobsen, G.H. (2019). Pædagogisk professionsprog: Hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for professionsstudier*, s. 46-58.
- Korsgaard, O. (2010). Samfundets trosbekendelse. *Politik*, (1), s. 44-52.
- Kovač, V.B., Nome, D.Ø., Jensen, A.R. & Skreland, L.Lj. (2023). The why, what and how of deep learning: critical analysis and additional concerns. *Education Inquiry*, s. 1-17. DOI: 10.1080/20004508.2023.2194502
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016). Melding til Stortinget. Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon 1. september 2017*.
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I B.B Gudem, & S. Hopmann (red.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, s. 29-46. Peter Lang.
- Kvamme, O.A., Karseth, B., Ottesen, E. (2023). Verdier på glid. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/verdier-pa-glid/343105>
- Larsen, C.A. (1969). Didaktik. Didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I E. Jensen (red.) (1997). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler*, s 18-38. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, C.A. (1976). Didaktik og metodik. En indføring. I E. Jensen (red.) (1997). *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler*, s. 70-92. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Laursen, P.F. (2003). *Didaktik og kognition*. 2. udgave. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (2010[1956]). *Den etiske fordring*. Klim.
- Løgstrup, K.E. (1987). Skolens formål. I *Solidaritet og kærlighed og andre essays*, s. 44-56. Gyldendal.
- Lykkegaard, E., & Qvortrup, A. (2024). The malleability of students' perception of key teaching factors within and across Nordic contexts: validating the 7Cs framework. *Education in the North*, 31(1), s. 79-105. <https://doi.org/10.26203/n7tv-6n78>
- Mager, R. F. (1997[1962]). *Preparing Instructional Objectives: A Critical Tool in the Development of Effective Instruction*. 3. udgave. Center for Effective Performance.
- Mager, R.F. (1962). *Målsætning i undervisningen. En programmeret gennemgang af målbeskrivelsens udformning*. Gyldendal.

- Maton, K. (2009). Cumulative and Segmented Learning: Exploring the Role of Curriculum Structures in Knowledge-Building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), s. 43-57.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of Education*. Routledge.
- Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). *Epistemic Fluency and Professional Education: Innovation, Knowledgeable Action and Actionable Knowledge*. Springer Netherlands.
- Matthewman, S. (2020). Nation and Nature in L1 Education: Changing the Mission of Subject English. I B. Green & P.-O. Erixon (red.). *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times*, s. 235-256. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Mercer, N, Wegerif, R. & Major, L. (2020) (red.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Mikkelsen, S. L. S. (2020). *Målstyring, lærerarbejde og undervisningskvalitet. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Moffett, J. (2022). *Detecting Growth in Language*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/moffett/growth/> (Originally published by Heinemann in 1992).
- National Research Council 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.
- Nawal, A. F. (2018). Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), s. 385–402. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812>
- Nielsen, F. V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I A. Tams & B.G. Hansen. *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø.
- Niss, M. (1999). Aspects of the Nature and State of Research in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics* 40, s. 1–24. <https://doi.org/10.1023/A:1003715913784>
- Nordin, A. (2023). On the Normativity of Data-Driven Curriculum Policy-Making: A Discursive and Non-affirmative Approach. I M. Uljens (red.). *Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Educational Governance Research*, Vol 20, s. 303-318. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_14
- Oettingen, A. von (2018). *Undervisning er dannelse*. Pædagogisk rækkevidde. Aarhus Universitetsforlag.

- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38(1), s. 1–4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education and Human Activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), s. 423–451. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_6
- Pedersen, O. K. (2008). *Om folkeskolens formål og nyeste udfordringer*. Department of Business and Politics. Copenhagen Business School.
- Pinar, W.F. (2011). *The Character of Curriculum Studies. Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. Palgrave Macmillan.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L.M., & Dolezal, S. (2002). *Balanced literacy instruction. Focus on exceptional children*, 34(5), s. 1-14.
- Priestley, M., & Xenofontos, C. (2021). Curriculum Making: Key concepts and practices. I J. Biddulph & J. Flutter (red.). *Inspiring Primary Curriculum Design*, s. 1-13. Taylor & Francis.
- Qvortrup, A. (red.) (2019). *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo.
- Reisby, K. (1972). *Formulering af undervisningsmål*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I.A.G. (2017). *The Most Reasonable Answer. Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press.
- Rømer, T.A. (2022). *Skolens formål – dannelse, splittelse og uniformivering*. Klim.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, s. 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007>
- Sawyer, W., & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *L1-Educational Studies in Languages and Literature*, 7(1), s. 5-20. <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html>.
- Scheerens, J. (2017). The perspective of “limited malleability” in educational effectiveness: treatment effects in schooling. *Educational research and evaluation*, 23(5-6), s. 247-266. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1455286>
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Senden, B., Nilsen, T., & Blömeke, S. (2021). Instructional quality: A review of conceptualizations, measurement approaches, and research findings. I M. Blikstad-Balas, K. Klette & M. Tengberg (red.). *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls*, s. 140-172. Scandinavian University Press. DOI: doi.org/10.18261/9788215045054-2021-05
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.). *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenkede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K., Frederiksen, M. & Tanggaard, L. (2023). *Skolens demokratiske tilstand. Dekalog, didaktik, dialog*. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner. Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur.
- Sundberg, D. (2022). Curriculum Coherence: Exploring the Intended and Enacted Curriculum in Different Schools. I N. Wahlström. *Equity, Teaching Practice and the Curriculum: Exploring Differences in Access to Knowledge*, s. 76-89. Routledge.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Juventa Verlag.
- Tyler, R.W. (1977). *Undervisningsplanlægning*. Christian Ejlers' Forlag.
- Tyler, R.W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Undervisningsministeriet (1975). *Cirkulære om gennemførelse af lov om folkeskolen (Til alle amtsråd, kommunalbestyrelser, skolekommissioner, skolenævn, lærerråd og skoleledere udenfor København)*. https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/10/cirkulaere_1975.pdf
- Wagenschein, M. (2015). *Dannende faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), s. 3-13.
- White, M. (2021). A validity framework for the design and analysis of studies using standardized observation systems. I M. Blikstad-Balas, K. Klette, & M. Tengberg (red.). *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls*, s. 53-88. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021-02>

- Wiberg, M. (2019). Klafki og pædagogik – den dobbeltsidige åbning. I A. von Oettingen (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk uddannelsesforskning*, s. 155-168. Hans Reitzels Forlag.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. 2. udgave. Pearson.
- Winch, C. (2013). Three Different Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), s. 281-298. doi:10.1111/1467-9752.12025
- Winje, Øystein, & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface. A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), s. 25–41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Temple University Press.
- Wong, D. (2007). Beyond Control and Rationality: Dewey, Aesthetics, Motivation, and Educative Experiences. *Teachers College Record*, 109(1), s. 192-220. DOI: [10.1177/016146810710900101](https://doi.org/10.1177/016146810710900101)
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), s. 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Young, M. (2013). Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), s. 195-198.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledgebased approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), s. 101-118.
- Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi. En introduktion*. Samfundslitteratur.

Noter

¹ Selve indholdet i den didaktiske treklang er udviklet med afsæt i en fortolkning af folkeskolens formålsparagraf og uafhængigt af den didaktiske trekant som model, men betegnelsen er valgt for at markere en bestemt udlægning af forholdet mellem grundlæggende elementer i undervisningen. De to udtryk, treklang og trekant, kan let forveksles, men det lille skifte i betoning og musikalitet peger på, at der er tale om en dannelsesorienteret udlægning af grundlæggende elementer i undervisningen, der er kendt fra den didaktiske trekant. Den klassiske model med tre hjørner har været genstand for en del diskussion og forskelligartede fortolkninger (Diederich, 1988; Sünkel, 1996; Künzli, 1998; Gruschka, 2002; Bundsgaard, 2005; Hansen & Skovmand, 2011; Graf, 2012; Graf, 2017; Carlsen, 2021). Et væsentligt spørgsmål har været, hvordan man fremhæver den didaktiske kerneopgave, der består i at etablere et verdensforhold, en gensidig åbning mellem elever og verden i undervisningen og formidle et forhold mellem den opvoksede generation og verden (Gruschka, 2002: 100 ff.; Klafki, 1983: 61; Graf, 2017: 9). For at svare på spørgsmål af denne type er den didaktiske trekant blevet genfortolket og suppleret med perspektiver, der blandt andet behandler repræsentationsproblematikken og tydeliggør stoffets forhold til skolens omverden. Hensigten er at undgå, at undervisningen lukker sig om sig selv og reducerer stoffet til et skolastisk lærestof uden substantielle koblinger til fænomener, problemer og sammenhænge i verden (Hansen & Skovmand, 2011; Graf, 2012: 90-103; Hansen, 2012: 137-151). Den didaktiske pointe er, at der er behov for at kvalificere, hvad der kendetegner relationerne mellem de tre hjørner i trekanten. Til det formål kan man anvende den didaktiske treklang, da den sætter fokus på undervisning som et mellemværende mellem elever og lærer, lærer og stof samt mellem elever og stof, hvor det engagerede fællesskab og samtalen har en konstitutiv betydning for forholdet til stoffet. Forudsætningen for et dybere engagement, personlig tilegnelse af kundskaber og dannelse som et myndigt subjekt er kultiverende, dialogiske fællesskaber, hvor læreren spiller en central rolle som fagperson, samtalepartner og kulturbærer. Lærerens eget engagement, repertoire af kundskaber og faglige myndighed har et dobbelt fagligt og didaktisk sigte i undervisningen, som både vedrører stoffet og til eleverne. Læreren skal ikke alene være engageret i stoffet selv, men også i elevernes engagement, tilegnelse af kundskaber og dannelse som myndige subjekter.

² Vendinger som "at rette opmærksomheden mod fænomener, problemer og praksisser i verden" og "udvide elevernes horisont og handlerepertoire" bliver her brugt i en dannelseseoretisk betydning, der både kan forbindes med John Deweys vækstbegreb og Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse. Begreber som scenariebaseret, fænomenbaseret, sagsorienteret og verdensvendt er blevet udbredt i de senere år og har været med til at revitalisere en dannelseseoretisk forestilling om, at mennesker er indfældet i verden, og at det derfor er vigtigt at forstå elevens læreprocesser som del af en erfaringsdannelse, der kan udvide deres horisont og udvikle deres selv- og omverdensforhold. I Danmark har der de seneste år været en omfattende diskussion af, hvordan man didaktiserer scenarier, situationer, sagsforhold, problemer og fænomener i skolens omverden (Dohn, 2011: 167 ff.; Hanghøj et

al., 2017: 9 ff.; Bundsgaard et al., 2022: 16 ff.). Et eksempel er scenariedidaktikken, der med inspiration fra John Dewey fremstiller den gode undervisning som en scenariebaseret *learning by doing*. Inspirationen kommer fra den del af Deweys forfatterskab, der lægger vægt på gøremål (*occupations*) i undervisning, imaginære dramatiske gennemspilninger (*dramatic rehearsals*) i tankevirksomhed og prøvehandlinger i erfaringsdannelse (*experience as trying*). Det har ført til en diskussion om fortolkningen af Dewey og en fornyet interesse for Deweys begrebspaar *doing* og *undergoing*, der kan bruges til at nuancere betoningen af gøremål, eftersom *doing* ifølge Dewey altid er forbundet med *suffering* og *undergoing* (Hansen, 2022a: 515 ff.; Bjerre, 2024: 17 ff.). Mennesker handler i verden og gør noget, men verden gør også noget ved mennesker og udsætter dem for konsekvenserne af deres handlinger inden for et spektrum af oplevelser og passivformer, fra nydelse til lidelse, så de undergår en transformation i vekselvirkning med deres omgivelser (Dewey, 1939: 35 ff.). Ifølge Dewey er *doing* og *undergoing* de to væsentligste aspekter ved erfaringsdannelse. Han udfolder sin teori i *Experience and Education* (1938) og *Knowing and the Known* (1949), hvor han fremstiller erfaringsdannelse som en transaktion mellem organisme og miljø, men allerede i *Art as experience* fra 1934 har han et helt kapitel om, hvad det vil sige at have en erfaring ("Having an Experience"). Med afsæt i en undersøgelse af æstetiske erfaringer analyserer han, hvad der kendetegner fuldbyrdede erfaringer og oplevelse af fordybelse (Dewey, 1939: 44):

An experience has pattern and structure, because it is not just doing and undergoing in alternation, but consists of them in relationship. [...] The scope and content of the relations measure the significant content of an experience. A child's experience may be intense, but, because of lack of background from past experience, relations between undergoing and doing are slightly grasped, and the experience does not have great depth or breadth. [...] Experience is limited by all the causes which interfere with perception of the relations between undergoing and doing. There may be interference because of excess on the side of doing or of excess on the side of receptivity, of undergoing. Unbalance on either side blurs the perception of relations and leaves the experience partial and distorted, with scant or false meaning.

Dewey er optaget af, hvordan man skaber en god rytme og vekselvirkning mellem *doing* og *undergoing*, men også af, hvad der sker, når der er ubalance. På den ene side betegner *doing* de skabende og performative gøreforhold, der ifølge Dewey bliver til overfladisk aktivisme, hvis man ikke forstår de afgørende kvaliteter ved modstand og derfor behandler modstand som støj, der skal undgås og reduceres, snarere end som anledning til refleksion. Hans kritik lyder, at vi ofte ikke prioriterer tid og rum til fordybelse og fuldbyrdede erfaringer, fordi mennesker er kendetegnet ved at efterstræbe situationer, hvor de kan gøre flest mulige ting på kortest mulige tid. På den anden side betegner *undergoing* receptive, indtryksfulde passivformer, der ifølge Dewey kan udarte sig i en form for passiv og overdreven modtagelighed, hvor oplevelser ikke bliver rodfastet i tænkning og kvalificeret som erfaringer. En nøgleudfordring for en praksisorienteret undervisning er i forlængelse heraf, hvordan vi med Deweys udtryk forbinder handling og forståelse, *doing* og *undergoing*, i undervisningen, så eleverne kan udvikle en alsidig interesse for sagsforhold, uden at den er snævert forbundet med problemløsende aktiviteter. Det sidste begreb, der blev nævnt overfor: den verdensvendte undervisning, kan ligeledes bidrage til en udvidet forståelse af, hvad det vil sige at være praksisorienteret.

Gert Biesta har udfoldet betydningen af det verdensvendte i bogen *Verdensvendt uddannelse* (Biesta, 2022). Biesta opfatter det verdensvendte som et alternativ til klassiske modstillinger, der anviser en tredje vej i forhold til en "ældgammel" modstilling mellem en børne- eller elevcentreret tilgang til uddannelse på den ene side, og en læreplancentreret tilgang forstået som en ren indholdsbaseeret curriculumtænkning på den anden (Biesta, 2022: 171 f.). Biesta griber tilbage til en klassisk tekst af John Dewey om forholdet mellem barnet og læreplanen, hvor han arbejder på at skabe en frugtbar og forpligtende sammenhæng mellem barnets verden og erfaringer og læreplanernes faglige og systematiske indhold på en måde, der giver mindelser om Klafkis forestilling om den dobbeltsidige åbning, hvor verden åbner sig for eleven, og omvendt eleven åbner sig for verden (Dewey, 1984; Klafki, 1983). Biesta tillægger selv den verdensvendte tilgang en særlig demokratisk og økologisk betydning, der kan forbindes med formålsparagraffens betoning af demokrati, ligeværd, åndsfrihed og menneskets samspil med naturen. Han er optaget af, hvad det vil sige at eksistere *i* og *med* den naturlige og sociale verden, når man må anerkende, "at verden – den sociale såvel som den naturlige verden – sætter grænser for og begrænsninger på, hvad man kan ønske af den og kan gøre med den" (Biesta, 2022: 22). Målet med fagplanerne er ikke at identificere disse grænser og begrænsninger, men at rejse spørgsmålet om, hvor de kan og skal gå, og kvalificere flere mulige svar og derved aktivere et didaktisk potentiale, som har rødder tilbage til Dewey og Klafki. Den grundlæggende didaktiske pointe er, at vi kan styrke en praktisk og anvendelsesorienteret undervisning ved at tage udgangspunkt i, at eleverne altid allerede er engagerede i verden (se note 3). Heri ligger det didaktiske anslag til at engagere dem i såvel epokebestemte dannelsesudfordringer (fx vedrørende demokrati, økologi og teknologi) som de grundlæggende nøgleidéer og tankegange i fagene, der bliver behandlet i note 9.

³ Det pædagogiske begreb om engagement, der bliver brugt her, bygger både på et ældre pædagogisk begreb om interesse (Herbart, [1835] 1980; Dewey [1916] 2005) og på nyere empirisk, fagdidaktisk interesseforskning, hvor begrebet både knytter an til stof og fællesskab. Denne nyere forskning lægger vægt på den latinske betydning af interesse (at være mellem: inter-esse) som et anliggende og et mellemværende med nogen om noget i verden (Renninger & Hidi, 2016; Hidi & Renninger, 2006; Hidi & Renninger, 2020). Den didaktiske interesseforskning er optaget af at påvise, "hvordan interesse udvikles over tid som et stabilt, varigt og genstandsspecifikt mellemværende med noget, den interesserede tilskriver selvstændig værdi" (Hansen, 2024a: 56). Interesser udvikles ifølge denne forskning under de rette pædagogisk tilrettelagte betingelser fra at være afhængige af nogen og noget i det omgivende miljø (situation, stimulering og udløsermekanismer) til i højere grad at udvikle sig som et personligt tilegnet forhold til noget, der varer ved over tid, og som giver mening på tværs af situationer og kontekster (Hidi & Renninger, 2006; Hidi & Renninger, 2020). Det er vigtigt, at der er tale om en didaktisk forståelse af begrebet, da interesse ofte bliver forbundet med en subjektiv og forbigående følelse eller med strategisk interessevaretagelse og interessemod-sætninger. Didaktisk tilrettelagt interesseudvikling er kendetegnet ved at forbinde det, der har eller kan vække elevernes umiddelbare subjektive interesse, med det, der vil være i deres langsigtede objektive interesse at beskæftige sig med. Denne udvikling bliver også beskrevet som tilegnelse af magtfulde og kraftfulde kundskaber ("powerful knowledge"), fordi det kundskabsstof, der er genstand for interesseudvikling, er værd og værdifuldt at beskæftige

sig med over tid i et perspektiv, der rækker ud over skolen (Young, 2013). Engagementsbegrebet er også forbundet med en fællesskabende betydning, der etymologisk kan føres tilbage til det oldfranske verbum "engagier", der betyder at binde sig til et løfte eller at have et pant i noget. Substantivet "gage" kan både oversættes til pant og løfte, og denne dobbelthed genfinder vi i det faglige engagement som en fællesskabende handling og forhandling. Mennesker engagerer sig på én gang i noget og i nogen. Det faglige engagement er både en personlig og social investering, da afkastet afhænger af sociale og faglige fællesskaber i skolen, men også i skolens omverden. Et engagement i et fagligt indhold (fx et fagligt fænomen eller en problemstilling) kan i forlængelse heraf fortolkes som et engagement i den betydningskabende forskel, man tillægger indholdet i en kontekst, der rækker ud over skolens fag (Hansen, 2024a: 45 f.). Ifølge den danske filosof Peter Kemp er et engagement kendetegnet ved en særlig dobbelthed, fordi det engagerede menneske er spændt ud mellem et passivt og et aktivt forhold til verden, da det på én gang er grebet af noget og aktivt griber ud efter dette noget og forsøger at begribe det. Kemp fremstiller det at være engagereret som en eksistentiel nødvendighed, der har afgørende betydning for menneskets dannelse, oplevelse af retning og meningsfuldhed, skabende handlinger og etiske ansvarlighed (Kemp, 2013).

⁴ En af de skarpeste kritikere af et smalt vidensbegreb og en taksonomisk tilgang til progression er som beskrevet ovenfor Carl Bereiter (se appendix D). Sammen med Marlene Scardamalia har han med både teoretiske og empiriske studier dokumenteret, at dyb forståelse og tilegnelse af kundskaber kræver et samspil mellem flere kundskabsformer (Bereiter & Scardamalia, 1998). Hans typologi med seks kundskabsformer gør det tydeligt, at væsentlige dele af erfaringsdannelsen har en tavs, kropslig og praktisk-skabende karakter. Med afsæt heri gør han rede for kundskabstilegnelse som en skabende proces, der væver sig tæt sammen med det stof, som er genstand for dyb forståelse. En vigtig konsekvens, der har vidtrækkende didaktisk betydning, er, at det ikke er muligt at opstille en generel taksonomi over forståelsesniveauer, hvis dyb forståelse inkluderer forståelsen af dybe egenskaber ved det fænomen, man beskæftiger sig med (Bereiter & Scardamalia, 1998: 684). 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 ekspliciteres med analytiske begreber og deklarativer kundskabsformer (Polanyi, 1966). Denne pointe er underbygget af nyere forskning, der peger på, at der ligger implicit kropslig erfaringsdannelse til grund for blandt andet at forstå de fire regnearter, bruge sproglige metaforer og at erkende naturfænomener (Lakoff & Núñez, 2000; Jensen & Greve, 2019; Kersting et al., 2021; Kersting et al., 2024).

⁵ Det pædagogiske begreb om myndighed bliver gerne fremstillet med henvisning til filosofen Immanuel Kant og den lille bog *Om pædagogik* (Kant 2012), der blev udgivet i 1803 af hans ven Friedrich Theodor Rink på baggrund af noter fra Kants foredragsrække om pædagogik. Emnet er menneskets udvikling af og opdragelse til selvstændig tænkning, praktisk klogskab og moralsk forsvarlig handling gennem disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering med henblik på, at det kan blive et frit og myndigt subjekt. I det klassiske skrift *Hvad er oplysning?* forbinder Kant myndighed med menneskets mod til at bruge sin forstand "uden en andens ledelse" og derved træde ud af sin "selvforskyldte umyndighed" (Kant, 1993:

71). I forlængelse heraf er myndighed først og fremmest blevet forbundet med fornuft, kritisk stillingtagen, selvbestemmelse og demokratisk dannelse, men også med andre begreber som fx dømmekraft og selvvirksomhed, der ikke alene er knyttet an til mennesket som et rationelt væsen (Klafki, 2001: 32 ff.).

Det er vigtigt at understrege, at myndiggørelse ikke udelukkende er et spørgsmål om at fremme demokratisk dannelse, da det vedrører alsidig udvikling inden for flere domæner i tilværelsen. En af de pædagogiske forskere, der har studeret den alsidige myndiggørelse, er den tyske dannelsesfilosof Dietrich Benner. Ifølge Benner bliver mennesker dannet alsidigt gennem en flerhed af sideordnede fællesmenneskelige praksisfelter (von Oettingen, 2018: 32; Komischke-Konnerup, 2019; Komischke-Konnerup & Jacobsen, 2019). Han udvikler en praksisologi med seks praksisfelter: arbejde, kunst, etik, politik, opdragelse og religion, som er pædagogisk determineret af, at mennesker skal myndiggøres (Benner 2001: 44). Benners begreb om en sådan alsidig myndiggørelse flugter fint med det nye format for fagplaner, men også med den etymologiske betydning af begrebet myndighed, der er beslægtet med kyndighed, da man skal være kyndig for at kunne agere myndigt inden for et praksisfelt. Nyere klasserumsforskning kan være med til at belyse, hvordan elevers samtaleformer, forhandlinger og stillingtagen tager form i undervisningen, herunder at faglig kyndiggørelse og myndiggørelse er nært forbundet og kan berige hinanden. Kritisk dialog og stillingtagen befordrer fx en dybere bearbejdning af stoffet, hvis undervisningen stilladserer elevernes deltagelse og dialogiske dannelse (Alexander, 2017; Mercer et al., 2020). Det er tydeligt i forbindelse med undervisning i kontroversielle emner og rammesætning af uenighedsfællesskaber, men dialogbaserede og myndiggørende arbejds- og erkendeformer bør helt grundlæggende være en del af den daglige undervisningspraksis, da de tjener flere formål. Empirisk forskning peger også på, at det kræver en høj grad af øvelse og disciplinering at indgå i dialogiske fællesskaber, afveje og forholde sig reflekteret til etiske dilemmaer, lære at skifte perspektiv samt ikke mindst indtage og argumentere for et standpunkt (Reznitskaya & Wilkinson; 2017).

⁶ Begrebet "dannelsesudfordringer" og forståelsen af disse som epokebestemte og almene er inspireret af Wolfgang Klafkis idé om "epokale nøgleproblemer", som han opfatter "som et af de *indholdsmæssige* omdrejningspunkter for et almindeligedannelseskonscept" (Klafki, 2011: 22). Klafki knytter videre begrebet om almindeligedannelse an til sine nøgleproblemer, som han også karakteriserer som tidstypiske (Klafki, 2011: 74):

Almindeligedannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid.

Klafki omtaler disse problemer som "en samtids- og fremtidsorienteret indsats for dannelse", hvilket er grunden til, at det giver mening at tale om dem som dannelsesudfordringer (Klafki,

2011: 77). I udgangspunktet var der fem nøgleproblemer, som Klafki også kalder "strukturproblemer" (Klafki, 2011: 79). Nøgleproblemerne begrænser sig ikke til det tidstypiske, men vedrører også det almene forstået som det fællesmenneskelige. De fire første eksempler på tidstypiske strukturproblemer er fortsat højaktuelle: 1) fredsspørgsmålet (i dag Ukraine og Gaza), 2) miljøspørgsmålet (i dag klimakrisen), 3) spørgsmål i relation til teknologibårne medier (i dag digitale teknologier) og deres indvirkning på menneskers liv og samfundet, ikke mindst arenaerne for den offentlige nyhedsformidling og debat) og endelig 4) spørgsmålet om den samfundsskabte ulighed (mellem rige og fattige lande og mennesker). I forhold til det tredje nøgleproblem og fagfornyelsens satsning på teknologiforståelse er det tankevækkende, hvad Klafki skriver: "I et fremtidsorienteret uddannelsessystem er der på alle skoletrin og inden for alle skoleformer brug for en trindelt, kritisk informations- og kommunikationsteknologisk grunduddannelse som moment i en ny almindelse" (Klafki, 2011: 78).

Det femte problem rækker langt ud over og griber samtidig ind i det epokebestemte. Det handler om menneskets relation til andre og til sig selv, og dermed om den enkeltes eksistens og etik (Klafki, 2011: 79):

Her rykker det enkelte menneskes subjektivitet og det grundlæggende jeg/du-forhold i centrum for vores betragtninger: erfaring med kærlighed, med den menneskelige seksualitet, med forholdet mellem kønnene eller mennesker af samme køn – i hvert enkelt tilfælde inden for et spændingsfelt mellem individuelt krav på lykke, medmenneskeligt ansvar og anerkendelse af et andet menneske.

Didaktisk brug af nøgleproblemer i skolens omverden indebærer ifølge Herman Giesecke (1998) en risiko for henholdsvis moraliserende kortslutninger, for tidlig eksponering af elever for voksenproblemer, fragmenteret undervisning og mangelfuld tematisering af nøgleproblemer inden for de enkelte fag samt ikke mindst en risiko for, at alle fag i skolen forvandles til en form for samfundsfaglige holdningsfag, en reduktion, der kan resultere i sindelagspædagogik (Giesecke, 1998: 207 ff.).

Det er vigtigt, at arbejdet med tidstypiske strukturproblemer er fortolkningsåbent, sådan at undervisningen hverken giver eller fører til bestemte svar og forsimplede forklaringsmodeller. Det er også vigtigt, at det tidstypiske ikke begrænses eller forfladiges til det aktuelle, men at opmærksomheden rettes mod det strukturelle og dets forudsætninger. Blikket må bevæge sig ud over det historiske nu og række ud mod både epoken og mod den historie, der betinger nutiden. Klafki taler om, at "det 18. århundredes sidste og det 19. århundredes første årtier" (oplysningstiden) indleder en tidsalder, som "ikke kan betragtes som relativt afsluttet, når man ser tilbage i historien": "Vi befinder os tværtimod stadig midt i den – ganske vist som medvirkende og medlidende i en sen fase" (Klafki, 2011: 29).

⁷ Afsnittet *Fagets formål* giver et bud på en rammesætning af fagudvalgenes arbejde med at udvikle og formulere fagenes formål. Det teoretiske grundlag og inspirationen til at udarbejde rammen bygger på forskellige typer af kilder. Det skyldes, at det politiske ønske om at styrke skolens formål er forbundet med såvel teoretiske som praktiske udfordringer. Fagudvalgene skal både bidrage til at klargøre fagenes værdigrundlag og udvikle en genre for fagformål, der fungerer på tværs af fagene, og samtidig respekterer fagenes egenart. En aktuell inspiration er erfaringerne fra Norge, hvor ambitionen i forbindelse med den seneste læreplan, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20), har været at tydeliggøre skolens formål. Det kommer blandt andet til udtryk i stortingsmeldingen *Meld. St. 28* (2015–2016). De officielle evalueringer af det norske læreplansværk peger imidlertid på, at der er spændinger i LK20 imellem tydeliggørelsen af formålet og værdiløftet i den overordnede del af læreplanen på den ene side og ”dybdelæring” og generelt formulerede kompetencemål i fagene på den anden (Karseth et al., 2020; Karseth et al., 2022). Den manglende sammenhæng mellem overordnet del og læreplanerne for fagene skyldes blandt andet, at LK20 i modsætning til forløbet (LK06) ikke har formål for fagene, og der derved mangler et sammenhængende hierarki (se note 12). LK20 har derudover været anledning til en række teoretiske studier af formålets betydning, læreplanernes samfundsmandat og værdiglidninger i læreplanerne (Karseth, 2019; Sivesind, 2019; Kvamme, Karseth & Ottesen, 2023). I Danmark er der også tradition for at studere og diskutere folkeskolens formålsparagraf (Løgstrup, 1987; Pedersen, 2008; Korsgaard, 2010), herunder formålsparagraffens betydning for fagenes læreplaner (Hansen & Skovmand, 2011). Denne interesse er blevet intensiveret efter folkeskolereformen i 2013, der blandt andet har givet anledning til en række studier af, hvilke konsekvenser en øget grad af læringsmålstyring har haft for læreplanerne, særligt for deres manglende kobling til formålsparagraffen og for fagformålets betydning (eller mangel på samme) for formuleringen af mål og indhold i fagene. Teoretiske og historiske dokumentstudier og dannelses-teoretiske drøftelser af folkeskolens formål og fagenes formål har været væsentlige inspirationskilder til den spørgeramme, der skal være med til at rammesætte fagudvalgenes arbejde (Hansen, 2015; Bundsgaard, 2016; Iskov & Tange, 2018; Qvortrup (red.), 2019; Hansen et al. 2020; Brinkmann et al., 2021; Carlsen, 2021; Elf & Troelsen, 2021; Rømer, 2022; Skovmand et al., 2023).

⁸ *Fagets karakter* er en type af afsnit, der er kendt fra tidligere læreplaner og læreplaner fra andre uddannelser under betegnelser som ”Fagets identitet” eller ”Signalement af faget”. Afsnittet ”Fagets karakter” adskiller sig ved at få en særlig funktion som brobygger i en formålsforankret fagplan, og det skal bruges til at fremstille fagets tankegange, grundforestillinger og perspektiver på verden som grundlag for fremstillingen af fagets indhold og mål. Grundlaget er blandt andet nyere forskning, der har inspireret til den spørgeramme, fagudvalgene bliver bedt om at reflektere over som afsæt for deres fremstilling af fagets karakter. Udgangspunktet er den grundantagelse, at et fag har en række epistemologier indlejret, der gør, at det anlægger bestemte perspektiver på verden. En inspirationskilde er en tradition med rødder i pragmatismen, der forstår et fag som en prakseologi, dvs. som en sammenhæng af praksis og teori, der tillægger handlinger, forståelser og redskaber bestemte kvaliteter inden for en fagligt meningsgivende horisont (Chevallard, 2007; Bundsgaard & Fougt, 2017, Hansen et al. 2020). En anden kilde til inspiration er en sociologisk tradition, der med en videreudvikling af Basil Bernsteins teori om pædagogisk diskurs (2000) fremstiller fagenes

forskellige kundskabslogikker og diskurser ud fra en analyse af deres vidensstrukturer og semantiske karakteristika (Maton 2009; Young, 2013; Maton, 2014). Særligt analyser af forskelle imellem hierarkiske og horisontale vidensstrukturer har betydning for at forstå fagenes egenart. På den ene side er hierarkiske vidensstrukturer inden for fx matematik og naturfag ofte kendetegnet ved en logisk, systematisk og integrerende opbygning af viden, hvor ny viden bygger på tidligere viden og skaber mere abstrakte og generelle forståelser. På den anden side er horisontale vidensstrukturer inden for fx kulturfag ofte kendetegnet ved, at de består af adskilte vidensområder, der ikke nødvendigvis bygger på hinanden. De er mere kontekstspecifikke og situationsbestemte. En tredje kilde, der inspirerer til at forstå, hvorfor et fags karakter har betydning for udviklingen af fagets læreplan, er en række teorier om fagnaturer, fagparadigmer og faglige nøgleidéer (Niss, 1999; Sawyer & van de Ven, 2006; Sørensen, 2008; Seixas & Morton, 2013; Meld. St. 28, 2015-2016; BUVM, 2020; Matthewman, 2020; Carlsen, 2021; Priestley & Xenofontos, 2021; Elf, 2024). Nøgleidéer (*big ideas*) er fagligt funderede fortolkninger af sammenhænge i verden, der har betydning for fagets selvforståelse. Inden for matematik og naturfag er der tradition for at diskutere de store idéer med fagene samt *nature of science* og *nature of mathematics*, men også inden for andre fag, fx de humanistiske, har man forsøgt at fortolke fagenes indhold og tankegange, fx *Thinking History*, som del af en større meningsskabende sammenhæng (Seixas & Morton, 2013: 3 f.). Hensigten er at modvirke, at det enkelte fag og dets begrebsdannelse lukker sig om sig selv og bliver selvrefererende. I stedet forsøger man at fremme dyb forståelse og at gribe og begribe fænomener med fagligt kvalificerede tankegange og måder at arbejde med et stof og herigennem tænke og anskue verden på. Med henvisning til formålsparagraffen kan fagenes tankegange og nøgleidéer bruges til at kvalificere, hvad der kendetegner de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer (§5). Der findes en række bud på, hvordan man kan anvende nøgleidéer som en overordnet ramme, der hjælper eleverne med at forstå, hvordan forskellige emner og begreber passer sammen i en større sammenhæng. Dette kan bidrage til at udvikle fagligt kvalificerede perspektiver på verden. Et eksempel er Wiggins og McTighe (2005), der udvikler den didaktiske tilgang *Understanding by Design*, hvor nøgleidéer bliver brugt til at hjælpe eleverne med at forstå dybere forbindelser og forståelsessammenhænge inden for et emne. Det giver en spiralformet tilgang til progression, hvor nøgleidéerne fungerer som ankerpunkter for elevernes tilegnelse og forståelse. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at mange skolefag beror på flere referencefag, og at der ofte er modsatrettede fortolkninger af fagets karakter. Inden for forskning i blandt andet dansk, norsk, svensk og andre førstesproglige har man fx diskuteret, om der er tale om et polyparadigmatisk fag (Sawyer & van de Ven, 2006). Tilsvarende er Seixas & Morton (2013) tilgang ikke det eneste bud på historisk tænkning som grundlag for en fortolkning af historiefagets karakter. Et andet bud er den amerikanske historiker Sam Wineburg (2001), der vægter en kognitiv tilgang til historisk tænkning. Han argumenter for, at grundlæggende strukturer fra videnskabsfaget skal transformeres til skolefaget – især mht. kildearbejde (ophavssituation, kontekst, verifikation). Keith Barton og Linda Levstik (2004) repræsenterer en anden amerikansk strømning, der lægger vægt på, at historisk tænkning skal bidrage til demokratisk dannelse og medborgerskab. Ifølge deres tilgang skal eleverne i historiefaget øve sig i at kunne mestre kulturelle værktøjer, bl.a. den narrative struktur i fortællinger om fortiden, refleksioner over, hvordan man formulerer meningsfulde spørgsmål til fortiden, og de skal kunne opsøge, vælge og vurdere kilder og ud fra dem udarbejde en konklusion eller syntese og udvikle historisk empati. De pågående diskussioner af de forskellige

fags egenart og karakter understreger vigtigheden, at en fagplan klargør den bestemte for-

tolkning af fagets karakter, der ligger til grund for fremstillingen. Lærere, børnehaveklasseledere og andre pædagogiske fagfolk skal have mulighed for at tage stilling til fagplanens fortolkning af faget og bringe sin egen fagforståelse i spil i en lokal tilpasning til undervisningen. En tydelig og reflekteret tilgang til fagets karakter har afgørende betydning for en sammenhængende forståelse af faget, der binder dets formål, indhold, mål og metoder sammen. Kohærens er en afgørende kvalitet ved læreplaner (Sundberg, 2022). En sammenhængende fremstilling af faglige begreber, tankegange og perspektiver har betydning for læreplanens pædagogiske anvendelighed. Det betyder ikke, at en læreplan nødvendigvis skal undgå at fremstille faglige modsætninger og stridigheder. Disse kan være både informative og engagerende, men de skal i givet fald være fremstillet i en sammenhængende formidling, der tjener et pædagogisk formål. Derfor handler det ikke alene om, hvilket fagdidaktisk grundlag en fagplan bygger på, men også om, hvorvidt den i det hele taget bygger på en sammenhængende didaktisk fortolkning af faget (Scholl, 2009).

⁹ Det er en central pointe i Klafkis udvikling af sin kategoriale dannelsessteori, at han gør op med ethvert forsøg på at "udstyre eleven med en eller flere universalmetoder", fordi han opfatter det som et overgreb imod "den indholdsmæssige fylde". Han taler imod forestillingen om transfer og for den forpligtende forbundethed mellem metode og indhold: "[...] enhver metode og ethvert system af kriterier er kun forståelige i korrelation med de indhold, som de retter sig imod". Og: "Indhold og metode er uløseligt forbundet med hinanden som korrelativer" (Klafki, 1983: 47 ff.). Denne pointe bliver understøttet af nyere fagdidaktisk forskning, blandt andet af det landsdækkende lodtrækningsforsøg, KiDM-projektet, der bliver beskrevet i appendiks A og uddybet i note 12 (Hansen et al., 2020; Elf et al., 2017; Albrechtsen & Qvortrup, 2017). Projektets forundersøgelser og resultater peger på, at der er en bred vifte af undersøgende tilgange til indhold i undervisningen, fra åbne og eksplorative udforskninger til hypotesebaserede og investigerende afprøvninger, og at de undersøgende metoder bør være fagdidaktisk fortolkede og tilpassede til indholdets beskaffenhed, da fagenes forskelligartede problemer og fænomener har indvirkning på, hvilke metoder det er hensigtsmæssigt at anvende.

¹⁰ Internationalt kommer spørgsmål vedrørende forholdet mellem forskellige perspektiver på progression typisk til udtryk i faglige diskussioner om, hvordan man skal vægte henholdsvis *kognitive og affektive læreprocesser* (fx fremgang i kundskabs-, færdigheds- og følelsesmæssig udvikling), *social interaktion* (fx indkulturering, deltagelse og mestring i praksisfællesskaber) og *undervisningsstrategier* (fx kognitiv aflastning eller stilladsering med gradvis nedtagelse af støtte), i takt med at eleverne bliver i stand til at mestre indhold, metoder og praksisser i undervisningen. Formatet for fagplaner forsøger at kvalificere denne diskussion og bidrage til at balancere forskellige hensyn ved at rammesætte en drøftelse og afvejning af flere perspektiver.

¹¹ Principperne skal være tilpas konkrete til at inspirere til didaktiske drøftelser. De skal afspejle formålsparagraffen, så man undgår en instrumentel optimering af elevernes læreprocesser, hvor man ikke har skolens formål for øje. Samtidig skal principperne være informeret af relevant forskning og bearbejdet praksiserfaring, så udvikling af fag bygger på en sammenhængende didaktisk tolkning af teoretiske og empiriske studier af både almen og fagdidaktisk karakter, som knytter an til læreres erfaringer og perspektiver fra praksis. Ønsket om,

at principperne er "informeret" af "relevant" forskning, markerer, at det ikke er muligt at omsætte forskning direkte til en opskrift for "god" undervisning, der fremmer et bestemt "læringsudbytte". Der er altid tale om en didaktisk tolkning, der vurderer forskningens relevans i relation til fagets formål, karakter og indhold, og som foretages i dialog med skolens lærere. Frem for en instrumentel tilgang, der forsøger at besvare spørgsmålet om, hvad der virker, lægger de didaktiske principper op til en drøftelse af, hvad vi ønsker at fremme (værdi), for hvem (målgruppe), hvordan (metode) og under hvilke omstændigheder (kontekst).

De 10 eksempler på principper er således formuleret med afsæt i en fortolkning af blandt andet forskningsprojektet *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM), der både omfattede større forskningskortlægninger af kvalitetene ved skabende og undersøgende undervisning og kvantitative og kvalitative studier af, hvilke virkninger undervisning med disse karakteristika havde på forskellige typer af elever, men også hvordan undervisningen påvirkede elevernes måder at interagere på i undervisningen (Elf et al., 2017; Albrechtsen & Qvortrup, 2017; Hansen et al., 2020). Projektet er det hidtil største lodtrækningsforsøg med fagudvikling i Danmark. Det blev gennemført fra 2016 til 2019, og alene i forsøget med en undersøgende tilgang til litteratur på 7. og 8. klasses trin deltog i alt 234 lærere og 4.681 elever. KiDM-projektet opnåede en del positive resultater, fx at eleverne blev bedre til at forbinde deres subjektive oplevelser af litteratur med faglige analyser, og at de udviklede kompetencer til at fortolke flertydige tekster, når undervisningen blev tilrettelagt som udforskning af tekster, der engagerer og stilladserer eleverne og rammesætter omgang med teksterne som mestring af en fortolkningspraksis. Resultaterne peger på, at det er muligt at udbrede en undersøgende tilgang til tekster i stor skala, men også på at der er store forskelle lokalt, og at det er vigtigt at skabe rum for lærernes didaktiske dømmekraft og deres faglige fællesskab med andre lærere (Hansen et al., 2020). Den didaktisk fortolkning af forskningsresultater er nødvendig, da forskning ikke leverer entydige svar. Det fremgår også tydeligt af forskning i kvalitet i undervisningen (Fenstermacher & Richardson, 2005; Welzant et al., 2015; Gruschka, 2016; Senden et al., 2021; Elf, 2021; Hansen, 2022b). Allerede Fenstermacher og Richardsons forskningsoversigt fra 2005 peger på, at forskernes begreber om kvalitet og undervisning varierer med forskningstraditioner og fortolkningskontekster, men de giver samtidig et bud på tre handlingsdimensioner, der kan anvendes til vurdering af kvalitet i undervisning: A) En *logisk* (fx at definere, demonstrere, forklare, korrigere og fortolke), der vurderes ud fra krav om, at handlingerne er fyldestgørende, sammenhængende og sandfærdige. B) En *psykologisk* (fx at motivere, opmuntre og engagere), der vurderes ud fra relationelle kriterier, da lærerens opmuntning vurderes i relation til, om eleverne rent faktisk bliver opmuntrede. C) En *moralisk* (fx at opdrage til ærlighed, mod, tolerance, medfølelse, respekt og retfærdighed), der vurderes ud fra gældende dyder og værdier. Fenstermacher og Richardsons handlingsdimensioner er interessante, fordi de benytter en indholdsmæssig bestemmelse af kvalitet til at formulere et korrektiv til en læringsmålstyret undervisning, der reducerer god undervisning til et spørgsmål om succes og effektivitet (se også Kleinhenz & Ingvarson, 2007: 15 f.). God undervisning er ifølge Fenstermacher og Richardson undervisning, der stemmer overens med etisk og fagligt lødige principper for praksis. De skelner principielt mellem god undervisning, der kan vurderes kvalitativt på den ene side, og effektiv undervisning, der kan måles og kvantificeres som læringsresultater på den anden. Dette skel ligger til grund for deres kritiske kommentar til et ensidigt fokus på læringsudbytte (Fenstermacher & Richardson, 2005: 189):

...there is something more to a judgment of quality teaching than simple learning. Quality teaching, it seems, pertains to what is taught and how it is taught. The content has to be appropriate, proper, and aimed at some worthy purpose. The methods employed have to be morally defensible and grounded in shared conceptions of reasonableness. To sharpen the contrast with successful teaching, we will call teaching that accords with high standards for subject matter content and methods of practice good teaching. Successful teaching is teaching that yields the intended learning. Good teaching is teaching that comports with morally defensible and rationally sound principles of instructional practice.

Inspiration herfra ligger til grund for fordringen om, at undervisning, dels skal være god og leve op til principper for fagligt lødig og moralsk forsvarlig undervisning, dels skal virke ifølge formålet og fremme elevernes alsidige udvikling. Sidenhen er der gennemført en del forskning, der forsøger at sandsynliggøre bestemte sammenhænge mellem henholdsvis lærernes undervisning og elevernes udvikling og fortolker dem ud fra en samlet flerdimensionel ramme for kvalitet i undervisning (White, 2021: 93). Et eksempel er en tradition for at sammenfatte forskningen i fire basale dimensioner, der har betydning for kvalitet i undervisningen på tværs af fag (Klette et al., 2017): a) *klarhed i undervisningen* (klare mål, tydelig instruktion og indholdsfokuseret undervisning); b) *kognitiv aktivering* (kvalitet i opgaver/læringsressourcer, kognitiv udfordring, indholdsdækning, adaptiv undervisning, begrebslig læring, flersprogethed); c) *diskurstræk* (kvalitet i lærer-elev-interaktion, elevens engagement); d) *støttende klima* (styring af klasserummets procedurer, skabelse af et miljø præget af respekt, respons og omsorg). Et andet eksempel fra samme tradition er et rammeværk med syv nøglefaktorer (7C: *Care, Control, Clarify, Challenge, Captivate, Confer, Consolidate*), som ifølge Ferguson og Danielson (2015) repræsenterer flere dimensioner i undervisning, der tilsammen forudsiger elevernes engagement og læring (Ferguson & Danielson, 2015: 98). En af udfordringerne ved denne tradition er, at faktorer af denne art ofte er formuleret i et abstrakt og generisk sprog, at faktorerne er formbare og foranderlige i relation til forskellige kontekster, og at det er vanskeligt at dokumentere, at faktorerne har en stabil positiv indvirkning på elevernes præstationer på tværs af tid og kontekster (Scheerens, 2017; Scheerens & Marks, 2017). Et nyere nordisk studie af gymnasielevs opfattelse af de pædagogiske faktorer i 7C-rammen dokumenterer, at faktorerne ikke er stabile på tværs af de fem nordiske lande. Den eneste pædagogiske faktor, som fungerer som et stabilt tegn på kvalitet på tværs af de nordiske kontekster, er kontrol-faktoren, der fokuserer på adfærd, respekt og fravær af tidsspild (Lykkesgaard & Qvortrup, 2024: 89). De andre faktorer varierer med konteksten. Det understreger vigtigheden af at fortolke kvaliteter i undervisningen i relation til lokale kontekster, didaktiske traditioner og opfattelser af undervisning. Det sidste gælder ikke mindst den skjulte læreplan, som betegner de tavse kundskabsformer, uskrevne regler og implicite værdier, der er med til at regulere handlingsmønstre i undervisningen og påvirke både lærerens måde at fortolke og praktisere en læreplan på og det, man ud fra et elevperspektiv har kaldt for henholdsvis den erfarede og den lærte læreplan (Hansen, 2024b: 15-18). De 10 eksempler på didaktiske principper er netop formuleret som ansatser til didaktiske drøftelser, der skal forstyrre den skjulte læreplan, så de nye fagplaner bliver en didaktisk anledning til at forny fagene. Det er imidlertid kun muligt, hvis de didaktiske principper bliver fortolket, konkretiseret og diskuteret i relation til fagets formål, karakter, indhold og erkendelses- og arbejdsformer. I stedet for at foku-

sere på fx klarhed i undervisningen og tydelige mål, der let kan forveksles med og føre til detailorienteret læringsmålstyring, lægger principperne eksempelvis op til at drøfte, hvordan man som lærer sætter fokus på indhold og mestring af en praksis i undervisningen og rammesætter elevernes erkendelses- og arbejdsformer på engagerende, musiske, skabende, undersøgende, fællesskabende og dialogbaserede måder.

¹² I Carl Aage Larsens tænkemodel for undervisning forstås evaluering som "undervisningens effekt vurderet i forhold til formål og mål" (Larsen, 1969: 35). Modellen formulerer en sammenhæng mellem politiske værdier, skolens formål og mål for fagene, som forbindes med elevernes forudsætninger, undervisningens indhold, tilrettelæggelse og udførelse i et klart og sammenhængende hierarki, som lærere skal kunne bevæge sig både opad og nedad i. Undervisningens effekt er her holdt op imod samfundets værdier og skolens formål. Larsen forankrer mål i formål og skriver, at "det er lærerens opgave at tage stilling til og vurdere, om de tilsigtede mål er i overensstemmelse med undervisningens og uddannelsens (skolens) formål" (Larsen, 1976: 78). Mål ses med andre ord som midler til at indløse et formål. En lignende sammenhæng fremgår af det cirkulære, der ledsagede 1975-loven. Her er sammenhængen oplistet som et hierarki i et afsnit om Folkeskolens formål. Her hedder det: "Lovens formålsbestemmelse (§ 2) vil blive retningsgivende for de beslutninger, der skal træffes i flere led om grundlaget for undervisningen og om rammerne for det daglige arbejde i skolerne." Disse led vedrører fagformålene, fastlæggelsen af undervisningens indhold og tilrettelæggelsen af den daglige undervisning, forældresamarbejdet og skolens samværsformer og aktiviteter. Der er udtrykkelig tale om en rammebestemmelse, der efterlader størst muligt rum for udfoldelsen af lærernes dømmekraft og autonomi: "Det falder uden for rammerne af dette cirkulære at give nærmere vejledning med hensyn til formålsbestemmelsens anvendelse i disse relationer eller med hensyn til dens fortolkning i øvrigt" (Undervisningsministeriet, 1975: 2). Der er påfaldende lighed mellem hierarki og sammenhæng i Larsens tænkemodel og det ministerielle cirkulære, bortset fra at den didaktiske model begrænser sig til at forholde sig til undervisningsopgaven.