

Læringsmål i praksis

Lektor, ph.d. Bodil Nielsen

Danmarks Evalueringsinstitut har undersøgt læreres brug af Undervisningsministeriets faghæfter *Fælles Mål*. Undersøgelsen viser, at lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisning ikke er præget af tænkning om læringsmål som styrende for undervisningen. I stedet planlægger lærerne et års undervisning ud fra, hvilke emner eleverne skal høre og læse om, og lægger vægt på aktiviteter og tekster, som de antager vil motivere eleverne. De formulerer, hvad eleverne skal "have om", og hvad de skal gøre, men ikke hvilke mål der er for, hvad de skal lære (EVA 2012).

At læringsmål er underforståede, er ikke ensbetydende med, at eleverne ikke lærer noget, men forskning viser, at elever generelt lærer mere, når læringsmålene er tydelige styringsredskaber for både elever og lærer.

I denne artikel giver jeg mine bud på, hvorfor det er vigtigt, at der er tydelige læringsmål, hvad der kan være årsager til, at læringsmål ofte er underforståede, og hvad der kan gøres, for at tydelige læringsmål bliver en selvfølgelig del af praksis. Min baggrund er erfaringer fra arbejde med udviklingsprojekter og efteruddannelse af lærere med fokus på læringsmål, evaluering og differentiering. Desuden har jeg været medlem af den ekspertgruppe, som har medvirket i EVA's undersøgelse.

Tydelige læringsmål

Det er rart for eleverne, hvis der er god tid i undervisningen, men det vigtigste er, at der er god undervisning i den tid, der er.

Fra selvfølgelig til synlige mål

En del af det, der kendetegner god undervisning, er, at læringsmål skal være tydelige. Det kan man bl.a. se i Hilbert Meyers gennemgang af forskellige forskningsresultater, der viser noget om, hvad der karakteriserer god undervisning. Det første af de ti kendetegn, han opregner, er klar strukturering af undervisningen med tydelig sammenhæng mellem mål, indhold og metoder (Meyer 2005).

Målet med undervisning er, at eleverne lærer noget. Det kan være så selvfølgelig, at nogle lærere ikke formulerer mål og måske heller ikke gør sig helt klart, hvilke mål der er for elevernes læring i de konkrete forløb, de planlægger i en bestemt klasse, og for de aktiviteter og metoder, de vælger. Men det selvfølgelig skal gøres tydeligt. Læreren skal formulere læringsmål sådan, at de passer til netop det konkrete forløb, eleverne i den bestemte klasse nu skal i gang med. Det skal være mål for det nye, eleverne nu skal lære i den næste uge eller to, som bygger ovenpå det, eleverne allerede ved og kan gøre. Den faglige progression skal være tydelig.

Klasseledelse og læringsledelse

Tydelige læringsmål fremmer ikke alene elevens læring. Det giver samtidig lettelse for læreren at arbejde ud fra tydeligt formulerede mål frem for underforståede mål.

Tydelige læringsmål gør det lettere for læreren at lægge årsplaner og få overblik over, hvad der skal med, og hvad der kan udelades. Det er lettere at vælge indhold og metoder til de enkelte faglige forløb, når læreren tidligt i planlægningen formulerer tydelige læringsmål. Det er lettere at planlægge hvert af forløbene sådan, at der bliver faglig progression for klassen som helhed og for de forskellige elever.

I undervisningssituationen giver tydelige mål læreren bedre muligheder for at styre sådan, at tiden udnyttes til læring, og for at prioritere undervejs, når tiden bliver knap. Klasseledelse er ikke alene ledelse af elevernes adfærd, men i høj grad også læringsledelse (Plauborg et al 2010). Når strukturen i undervisningen er klar, og når eleverne kender læringsmålene og oplever sammenhæng i forhold til indhold og metoder, er det lettere at lede klassen. Samtidig bliver det lettere for læreren at differentiere undervisningen og forholde sig til, at eleverne lærer på forskellige måder, og at eleverne har brug for forskellige former for vejledning for at udvikle sig frem mod målene.

Mål og praktiske aktiviteter

Tydelige læringsmål bliver ikke mindre vigtige i en skole, hvor teori skal forbindes med praktiske aktiviteter, hvor eleverne selv fremstiller noget eller er ude for at undersøge omgivelserne. Målet er stadig, at eleverne lærer noget, men metoderne er anderledes, end når de arbejder med bøger eller computer. Eleverne skal trives ved at udfolde sig fysisk og blive gode til at samarbejde – samtidig med, at de tilegner sig viden og færdigheder. De læringsmål, som aktiviteterne sigter mod, skal ikke være underforståede, men formuleres, så det bliver tydeligt for alle, at der er både mål og mening med aktiviteterne.

Mål og evaluering

Læreren skal løbende evaluere elevernes udbytte af undervisningen og bruge det, evalueringen viser, til at planlægge den efterfølgende undervisning, sådan at den passer så godt som muligt til det, eleverne nu ved og kan gøre, og sådan at læreren kan støtte og udfordre eleverne til at udvikle sig et trin videre i en faglig progression. Udgangspunktet for evalueringen er læringsmålene. Evalueringen bliver mere brugbar, når de mål læreren evaluerer i forhold til, er tydelige, og når det ikke er brede mål for, hvad eleverne skal lære på området i løbet af to eller tre år, men mål, der svarer til det nye, eleverne skal lære i et forløb på fx to eller tre uger.

Fælles Mål

EVA's undersøgelse viser, at nogle lærere bruger *Fælles Mål* i forbindelse med udarbejdelsen af en årsplan, sådan at de viser, hvordan de planlagte forløb kan forbindes med forskellige trinmål. Det gælder formentlig generelt, at de emner, lærere vælger, og den undervisning, der finder sted, kan siges at høre ind under et eller flere trinmål, men trinmålene er bredt formuleret. De skal operationaliseres for at kunne bruges i en målstyret undervisning.

De brede mål giver lærere et frirum til professionel fortolkning af målene. Samtidig forudsætter de brede mål, at lærere operationaliserer trinmålene og omsætter dem til læringsmål for de enkelte undervisningsforløb i konkrete klasser. Det er muligt, at *Fælles Mål* kan bygges op på en anden måde, og at nogle formuleringer kan gøres klarere, men det vigtige for elevernes læring er, at brede mål for et eller flere år omsættes til læringsmål

for konkrete forløb og konkrete elever, og at de bruges af læreren som et led i klasseledelsen og af eleverne til at styrke egen læreproces.

Mulige årsager

Lærere er optaget af, at eleverne skal have noget ud af undervisningen. Hvorfor er der så ikke fokus på læringsmål? Det kan der være flere forklaringer på.

Motivation

En af forklaringerne kan være, at lærere ønsker at vælge emner og aktiviteter, som umiddelbart kan motivere eleverne. Lærere har både erfaringer med og forestillinger om, hvad elever er optaget af, og det er i nogle tilfælde mere styrende for, hvordan de planlægger og prioriterer, end tydelige læringsmål. Ikke så sært, for det har betydning, at eleverne – og deres forældre – er tilfredse med undervisningen og skolen i det hele taget. Der er god grund til at lærere fastholder opmærksomhed på elevernes motivation. Samtidig er der grund til at udvide opmærksomhedsfeltet, så det ikke alene omfatter, hvad eleverne på forhånd nok er motiverede for, men også, hvordan man kan *gøre* eleverne motiverede for at lære også det, de ikke kender noget til på forhånd, eller som de på forhånd har et negativt og skævt billede af. En af vejene til at *gøre* elever motiverede for det, de ikke kender, eller som de tror er kedeligt, er tydeliggørelse af, hvad de skal lære, og hvad der er meningen med, at de skal lære netop det.

Mål for hvad der skal nås

En anden forklaring kan være læreres oplevelse af, at der er meget, der skal nås i et fag inden for en snæver tidsramme. Derfor kan planlægningen blive styret af overvejelser over, hvilke emner og områder eleverne skal nå at "have om" på et år, og hvilke aktiviteter der skal nås i en time eller et modul, frem for mål for, hvad eleverne skal lære. Mål bliver til mål for, hvad der skal nås.

I nogle fag vil flere undervisningstimer dæmpe det pres, men der er også brug for, at lærere sorterer i det, der skal nås. På en måde er det udtryk for en overskudssituation, at lærere fastholder at nå meget i løbet af et år og have mange aktiviteter i det enkelte forløb, men der kan også være behov for, at læreren letter presset på sig selv og sorterer det ud af en plan, som ikke behøver at være med. Udgangspunktet for den sortering skal være læringsmålene. Det, der skal nås, er det, som læreren vurderer kan føre til, at eleverne udvikler sig så meget som muligt i retning mod læringsmålene. Andet kan udelades, når tiden er knap. Den forenkling kan være en lettelse for både lærer og elever.

Elevernes trivsel og alsidige udvikling

Det har stor betydning for planlægning af undervisning og prioritering af aktiviteter, at lærerne er optaget af elevernes trivsel og alsidige udvikling. Eleverne skal føle sig godt tilpas i skolen, og de skal blandt andet lære at samarbejde og give plads til hinandens forskelligheder. Det er der god grund til at lægge vægt på i alle skolens aktiviteter, og der er god grund til at fastholde, at det er en del af det, der skal være styrende for al planlægning og for, hvordan der prioriteres i forskellige situationer. Det er dog mindre godt, hvis fokus på trivsel og sociale mål får læringsmålene til at stå sløret i baggrunden, når læreren planlægger og prioriterer. Målene kan godt forenes. Eleverne kan også trives ved, at læringsmål er tydelige, og ved, at det bliver tydeligt, hvad de allerede har lært.

Aktiviteter, hvor eleverne lærer at samarbejde og give hinanden plads, kan også være aktiviteter, hvor eleverne sigter mod faglige læringsmål.

Indsatsområder

I de seneste år har skolers udvikling været præget af forskellige indsatsområder, ofte som en samlet indsats for kommunens skoler. Integreret brug af it har været et indsatsområde, og lærerne har skullet stille om fra kridttavle til aktivtavle. Klasseledelse har været et indsatsområde, en del steder med vægt på adfærdsledelse og vejledning til lærerne i at dæmpe uro. Inklusion af elever, der tidligere har været henvist til specialundervisning, er et omfattende indsatsområde i disse år, og mange lærere skal finde frem til, hvordan de forholder sig til klasser, der er anderledes sammensat end tidligere, og til de vanskeligheder og muligheder, de nu inkluderede elever har.

De områder har forvaltninger haft opmærksomhed på i forhold til skolelederne, og skolelederne har haft opmærksomhed på de områder i forhold til lærerne. Her har der ikke alene været tale om, at forvaltninger havde tillid til at skoleledelserne gjorde det fornødne, og at skoleledelserne havde tillid til, at lærerne gjorde det fornødne, sådan som det i EVA-undersøgelsen er gældende, hvad angår *Fælles Mål*. Her har der også været kurser, timer til vejledning og fokus fra forvaltninger og ledelser på, hvad der sker i lærernes praksis. Det har – som ønsket – fyldt i lærernes hverdag, som ofte kan opleves som overfyldt. Også det kan have bidraget til, at læringsmål ikke har fyldt så meget.

Der har også været indsatser med fokus på læringsmål, mest markant på området læseindlæring, som ikke indgår i EVA's undersøgelse. Her har der i nogle år været arbejdet målrettet mod, at eleverne lærer at læse hurtigt og sikkert, og de seneste internationale undersøgelser viser, at det har båret frugt.

Støtte i læremidler

Lærerne i EVA's undersøgelse – og i andre sammenhænge – siger, at de støtter sig til læremidler og regner med, at læremidlerne tilgodeser *Fælles Mål*. Det kan være en fordel for både lærere og elever at bruge læremidler, der er udarbejdet af forfattere med solid viden om fag, undervisning og læring, og lærere kan ikke overkomme selv at fremstille skræddersyede læremidler til deres elever i alle forløb. Men det kan også rumme ulemper. Forlagene producerer mange læremidler med spændende materiale til forskellige områder, men de er samtidig styret af, hvad de mener sælger bedst. Det kan indebære, at et læremiddel til et bestemt klassetrin dækker nogle områder fra trinmålene rigeligt og dækker andre sparsomt eller slet ikke. Det kan også indebære, at et læremiddel lægger mere vægt på, hvilke emner eleverne skal have om, end hvilke læringsmål der skal arbejdes hen mod.

Det er ofte sådan, at der i lærervejledningen til et læremiddel er redegjort for, hvordan det valgte stof kan kobles til forskellige trinmål, men det er også ofte sådan, at læringsmål er beskrevet i brede vendinger, som kan være svære at styre efter, når det kommer til praksis. Dermed bidrager nogle læremidler til at fastholde en praksis, hvor undervisningen ikke er målstyret.

Fjerne fælles mål

EVA's undersøgelse viser, at *Fælles Mål* er fjern eller fraværende i den daglige praksis, og viser også, at nogle mener det er tegn på professionel sikkerhed, at læreren kan frigøre sig fra den. I samtaler med lærere i anden sammenhæng kan man få det indtryk, at der nogle steder er en slags kollegial konsensus om, at trinmålene er svære at forbinde med den daglige praksis, og at det derfor er ok at lade være. Det er uhensigtsmæssigt, men forståeligt. Der er mange andre krav og forventninger, der presser sig på i den hverdag, som lærerne skal få til at hænge sammen. De indsatsområder, der har præget skoler de seneste år, har helt sikkert krævet og fået lærernes opmærksomhed, men de har typisk ikke omfattet læringsmål og *Fælles Mål*.

Det har medført, at det er blevet uvant for mange lærere at formulere læringsmål, der er så tydelige, at de kan være gode styringsredskaber i planlægning, praksis med eleverne og evaluering. Dermed er det blevet i hvert fald uvant, men nok også svært for en del lærere at omsætte trinmål til mål for elevernes læring i de enkelte undervisningsforløb og det enkelte modul.

Ny praksis

Lærernes praksis er under stadig udvikling på mange områder. EVA's undersøgelse peger på, at der også er behov for en udvikling med fokus på målstyret undervisning.

Fleksible mål

Det er ikke ønskværdigt, at der kommer mere detaljerede faghæfter, sådan at de enkelte undervisningsforløb på to-tre uger skal være direkte styret af centralt stillede læringsmål, men lærere skal rustes bedre til selv at operationalisere brede centralt stillede mål og omsætte dem til mål, der passer til det konkrete forløb i den konkrete klasse.

Meningen med at sætte fokus på læringsmål er heller ikke, at alt helst skal gå efter en snor, når først læreren har fastlagt læringsmålene for et forløb. Tydelige læringsmål skal være styrende, når læreren planlægger. De skal også være styrende, når læreren gennemfører undervisningen, men de skal ikke bare fastholdes, når noget uforudset viser sig – et uforudset problem eller uforudsete muligheder. I nogle tilfælde vil det være bedst for elevernes læring, at de mål der er planlagt med, fraviges, men det centrale er så, at læreren i situationen skal se, hvilke andre læringsmål der passer bedre, og derefter ændre kursen så retningen passer til de nye mål.

Vejledning

En ændring af praksis kan føre til, at eleverne generelt lærer mere, men det forudsætter, at der er solid støtte til lærerne. Lærere skal støttes i at udvikle en ny praksis, hvor tydelige læringsmål gradvis bliver en selvfølgelighed. En undervisning med en klar struktur, hvor der er det, Hilbert Meyer kalder en betydelig mængde ægte læretid. Det er lærernes praksis, der skal udvikles. Derfor skal støtten ikke alene handle om generelle forhold vedrørende målstyret undervisning, men knyttes til eksempler på undervisningsforløb fra lærernes egen praksis. Vejledning skal sigte mod, at læreren formulerer tydelige læringsmål og styrer undervisningen ud fra dem.

Støtten kan komme flere steder fra. Vejlederne på skolernes ressourcecentre kan skærpe egne kompetencer til at vejlede lærere i at sætte tydelige læringsmål og i at bruge dem til at planlægge, lede og prioritere undervisning.

Vejledning i målstyring kan være en del af det, som Ministeriet for Børn og Undervisnings kommende task force kan vejlede lærere i, når en folkeskolereform skal implementeres. Også når læring skal forbindes med leg og praktiske aktiviteter, er der brug for, at der er tydelige læringsmål – mål, som læreren kan justere undervejs, så uforudsete muligheder udnyttes, men mål, som stadig skal være tydelige.

Ledelse og samarbejde

Det er godt, at forvaltningerne har tillid til skoleledelserne, og at skoleledelserne har tillid til lærerne, hvad angår brug af *Fælles Mål*, som EVA's undersøgelse viser, men der er brug for at forvaltninger og skoleledelser får større kendskab til, hvordan lærere arbejder med læringsmål, og støtter lærerne i at udvikle deres praksis også på det område.

Forvaltninger og ledelser kan gøre udvikling af teamsamarbejdet til et indsatsområde. En undersøgelse af teamsamarbejde viser, at samtalen på et teammøde ofte handler om enkeltbørn eller praktisk koordinering og i ringe grad om elevernes læring (Tingleff Nielsen 2012). Her ligger der store muligheder for udvikling, sådan at kollegial drøftelse og samarbejde kommer til at handle om, hvad elever skal lære, hvordan de bedst lærer, og hvordan der bedst skabes en progression i læringsmål hen gennem en skoles afdelinger. Skolernes ledelser skal sørge for, at teamene får vejledning i at udvikle teamsamarbejdet, og ledelserne skal skaffe sig indblik i, hvordan teamene arbejder, ikke for at kontrollere, men for at vide noget om, hvilke problemstillinger de arbejder med.

Skolernes ledelser kan tilrettelægge pædagogiske dage og lignende arrangementer, hvor lærerne kan drøfte, hvordan der kan formuleres tydelige læringsmål og skabes sammenhæng mellem mål, indhold og metoder i eksempler fra egne klasser. Her kan ledelsen få indsigt i praksis og samtidig bidrage til at udvikle en skolekultur, hvor det er i orden at vise en praksis, der ikke er perfekt, og hvor det er selvfølgeligt, at der skal være tydelige læringsmål, og selvfølgeligt, at kolleger drøfter, hvordan praksis kan udvikles, så flere lærer mere. Ledelsen skal ikke kontrollere, men støtte en udvikling. Den internationale undersøgelse PIRLS 2011 viser, at danske skoleledere generelt bruger forholdsvis lidt tid på at følge med i, hvordan faglige mål føres ud i praksis i undervisningen. En ændring af det kan bidrage til, at flere elever lærer mere. Fokus på læringsmål i det hele taget kan være et nyt indsatsområde for forvaltninger og skoleledelser.

Litteratur

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

Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning*, Gyldendals Lærerbibliotek

Mejding, Jan og Louise Rønberg (2012): *PIRLS 2011 – en sammenfatning*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet

Plauborg et al.(2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, Hans Reitzels Forlag

Tingleff Nielsen, Lise (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, ph.d. afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet