

Å formulere mål for undervisningen

Toril Frafjord Hoem (Førstelektor ved Lesesenteret)

Vi vet fra forskning at **kvaliteten på undervisningsplanlegging er avgjørende for kvaliteten på lærernes praksis** (Munthe & Conway, 2017). Det er mange dilemmaer læreren må ta stilling til når hen planlegger undervisning. Det kan handle om å bestemme seg for hvordan det faglige innholdet skal presenteres, predikere hva som kan være vanskelig å forstå og som en må ha ekstra fokus på, hvordan elevene skal engasjeres og hvordan adferd skal reguleres (Kennedy, 2017). Men planlegging handler også om å operasjonalisere læreplanmål og formulere gode mål for undervisningen.

Mausethagen og Mølstad (2014) gjennomførte en spørreundersøkelse blant mer enn 2000 lærere om hva de mente var viktig for å lykkes som lærer. Kompetanse knyttet direkte til undervisningen i klasserommet, som f.eks. å ha god kunnskap om fagene en underviser i, kunne motivere og skape trygghet og trivsel, ble vurdert som svært viktig. Lærerne i undersøkelsen anså imidlertid ikke læreplananalyse og kunnskap om læreplananalyse som spesielt viktig for å lykkes i lærerarbeidet. Heller ikke det å kunne begrunne valg og prioriteringer ble vurdert som spesielt viktig. Forskerne tolker dette funnet som at læreplanen er noe lærerne forholder seg til som noe som er gitt og ikke noe de skal jobbe aktivt med. Men lærernes planlegging kan nettopp beskrives som det å **aktivt transformere læreplanen om til konkret undervisning** (Kang, 2017). I dette arbeidet har de også stor autonomi (Mausethagen & Mølstad, 2014).

Evaluering av implementeringen av Kunnskapsløftet har avdekket at det har vært utfordrende for lærerne å formulere konkrete og målbare læringsmål basert på kompetansemålene i læreplanen (Hodgson et al., 2010). Gjennom å studere både plandokumenter og intervjuer lærere, fant disse forskerne at mange lærere valgte å kopiere kompetansemål direkte fra læreplanen til egne undervisningsplaner. Andre lærere valgte å bryte ned de komplekse kompetansemålene i så små delmål at dybden og kompleksiteten i målene ble flatet ut, og det ble umulig å finne tilbake til det opprinnelige målet.

Begge disse praksisene er uheldige. DigUp har derfor ambisjoner om å støtte lærerne i arbeidet med å transformere læreplanen til undervisning. Første steg på veien er å formulere gode mål for undervisningen.

Når lærere planlegger undervisning, begynner de gjerne med å **identifisere målet**: Hva skal elevene kunne, forstå og/eller kunne gjøre? Svarene på dette spørsmålet vil gi retning for valg av vurderingsform, ressurser og tekster som skal benyttes i undervisningen, samt arbeidsmåter som skal brukes.

I dette arbeidet er det naturlig å ta utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen (LK20). **Kompetansemålene** beskriver hva elevene skal kunne etter bestemte årstrinn, og kan beskrives som en krysning mellom kategoriene mål og vurdering (Prøitz, 2014). I planleggingsarbeidet må lærerne «pakke ut», analysere og konkretisere kompetansemålene, som har ulikt innhold og ulik kompleksitet (Drost & Levine, 2015). Verbene i kompetansemålene vil legge føringer for hvilke handlinger elevene skal gjøre. Verbet utforske er det verbet som brukes oftest i læreplanen LK 20 (Karseth et al. 2020), og vi kan derfor si at læreplanen i stor grad legger opp til utforskende arbeidsmåter. Substantiv og adjektiv beskriver innholdet i faget. Et viktig prinsipp i læreplanen er metodefrihet, som gir lærerne frihet til å velge hvordan målene skal nås. Lærerne kan også til en viss grad velge innholdet i undervisningen, for det er ikke alltid at beskrivelsene av innholdet i kompetansemålene er like spesifikke.

Autonomien i dette analysearbeidet kan illustreres med følgende eksempel:

Et kompetansemål i engelsk etter 4. trinn er at elever skal kunne «samtale om noen sider ved ulike levemåter, tradisjoner og skikker i den engelskspråklige verden og i Norge». Læreren må for det første bestemme hva det vil si at elever «kan samtale om». Betyr «samtale om» for eksempel at det er læreren som har kontroll over

samtalens innhold og prosess, stiller spørsmål, peker ut elever til å svare og evaluerer elevenes svar? Eller forventes det at elevene selv kan ha ansvar både for både prosess og tema i samtalen og selv kan ta hånd om turtaking, stille hverandre spørsmål og reagere på idéene til hverandre (jf. Reznitzkaya, 2012)?

Videre må læreren avgjøre hvilke levemåter, tradisjoner og skikker dette kompetansemålet handler om. Så må læreren bestemme hvor mange land i verden som skal inngå i en slik sammenligning og vurdere hvorfor dette er viktig for elevene. Er det for eksempel fordi det vil gi elevene økt kulturforståelse? Eller er det fordi det er viktig at elevene utvikler et bestemt ordforråd? Lærere må til slutt konkretiserer kunnskapen som skal læres, og må planlegge undervisning slik at den er like aktuell for elever som allerede kan mye om ulike levemåter i ulike land, som for de som kan lite om dette.

Ulike målsettinger vil kunne føre til ulikt innhold og ulike arbeidsmåter for elevene, og dermed føre til at elever på samme trinn med samme kompetansemål i sikte, faktisk lærer forskjellige ting. En lærer kan ha som mål at elevene skal øke sin kulturkompetanse gjennom å kunne samtale om ulike levemåter i ulike land, mens en annen lærer har som mål at elevene skal utvikle et bestemt ordforråd og kunne anvende begrepene i samtalen om ulike levemåter. De ulike målene vil prege valg av oppgaver og arbeidsmåter og til slutt elevenes kompetanse.

I tillegg til å ta utgangspunkt i kompetansemål når man fastsetter mål for undervisningen, er det også en forventning om at målene skal forankres i andre deler av læreplanen. **Overordnet del** beskriver verdiene og prinsippene opplæringen skal bygge på. Den er dermed både grunnmuren og overbygningen for skolen. Undervisningen i fag skal sees i lys av disse verdiene og prinsippene. Denne delen av læreplanen kan også brukes til å forstå ulike deler og innhold i læreplanene for fag, og til å se sammenhenger i opplæring på tvers av fag. I overordnet del blir både **kompetansebegrepet** og **dybdelæringsbegrepet** definert. Kompetanse er «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Denne forståelsen må ligge til grunn for undervisningsplanleggingen. Dybdelæring innebærer «at elevene kan anvende

kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at de over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre». For at elevene skal utvikle dybdelæring, er det viktig at læreren tenker gjennom hva slags forståelse de ønsker å fremme og hva slags tenking de vedsetter i klasserommet når de planlegger undervisningen.

Kompetansemålene skal videre forstås i lys av teksten «**Om faget**» i læreplanen, som gir læreren føringer når de skal fortolke kompetansemålene, se sammenhenger mellom målene og forstå hva samlet kompetanse i faget er. «Om faget» består av fire deler: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.

- 1. Fagets relevans og sentrale verdier** beskriver hvorfor faget er viktig både for eleven, arbeidslivet og samfunnet, og forteller hvordan opplæringen i faget kan bidra til å realisere verdier som står beskrevet i overordnet del.
- 2. Kjerneelementene** beskriver det viktigste innholdet i faget, og handler om det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan være både kunnskapsområder, begreper, metoder, tenkemåter og uttrykksformer. Kjerneelementene kan brukes til både å forstå kompetansemålene, velge innhold til dem og til å se sammenhenger mellom dem.
- 3. Tverrfaglige temaer**
Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utviklinger prioriterte temaer i læreplanen fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Tekster om disse tre tverrfaglige temaene, både i overordnet del og i de forskjellige fagene, gir føringer for hvordan man kan jobbe med disse tematikkene både i og på tvers av fag.
- 4. De grunnleggende ferdighetene**
Alle læreplanene i fag har også en tekst som beskriver hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av kompetansen i faget. De grunnleggende ferdighetene bygger på forståelsen av at det å lære i et fag handler om å tilegne seg språket i faget og de fagspesifikke tenke- og væremåtene (Shanahan & Shanahan, 2008; Moje, 2015).



Figur 1. Hvordan formulere mål for undervisningen?

Når lærere planlegger ved hjelp av det digitale verktøyet DigUp, velger de først fag. Deretter følger de lenken fra det eller de aktuelle fagene i læreplanen og henter aktivt ut de elementene fra læreplanen som de ønsker å forankre undervisningen i. Det kunne nok vært fristende å bare huke av for de ulike elementene, for på den måten å forankre i læreplanens ulike deler. Da ville man på sikt også kunne få oversikt over i hvilken grad man har **dekket** læreplanen. Ulempen med avhuking er for det første at man da får svært mye tekst. For det andre har man ikke gjort noe aktivt analysearbeid. Planlegging av undervisning innebærer nemlig en læreplananalyse (Mausethagen & Mølstad, 2014). I planleggingsarbeidet er det derfor viktig at læreren **avdekker** læreplanen (Wiggins & McTighe, 2005) og selv kopierer og limer inn bare det som de anser som relevant tekst i akkurat denne konteksten fra de ulike delene av læreplanen i et åpent tekstfelt i DigUp.

Når forankringen er gjort, blir læreren bedt om å formulere målet for undervisningen i et språk som elevene forstår, og reflektere over hvorfor elevene skal lære eller forstå dette. I verktøyet anses forståelse som selve nøkkelen til kompetanse, for det er først når man forstår at man kan anvende kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer i tråd med kompetansebegrepet i læreplanen.

I læreplanen koples dessuten utforskning til dybdelæring. I DigUp blir dette ivare tatt ved at læreren til slutt blir bedt om å formulere et utforskende spørsmål eller en problemstilling som kan være drivende for hele temaplanen. Spørsmålet kan være et faglig problem eller en utfordring som må løses, og det må være engasjerende for elevene. I støtteteksten som følger DigUp-verktøyet, får læreren hint om hvordan disse spørsmålene kan gjøres fagspesifikke. Det utforskende spørsmålet kan også fungere som mål for undervisningen og vil kunne fungere som tittel på temaplanen. Figur 1 viser prosessen med målformulering.

Videre følger et eksempel på prosessen med å formulere mål for undervisningen: La oss tenke oss at vi skal planlegge en periode i norskfaget på andre trinn der elevene skal samtale om litteratur. Læreren velger å forankre undervisningen i et **kompetansemål** fra 2. trinn som sier at «*Elevene skal kunne lytte til og samtale om skjønnlitteratur (...) på bokmål og nynorsk*».

I tillegg velger læreren å forankre opplegget i fagets relevans og sentrale verdier, i kjerneelementer og i grunnleggende ferdigheter.

Fra **fagets relevans og sentrale** verdier henter læreren følgende tekstbrokker:

- *Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære.*
- *Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst.*
- *Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende.*
- *Lesing av skjønnlitteratur (...) skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (...)*

Fra **kjerneelementene** er det spesielt «Tekst i kontekst» som er relevant: Her hentes teksten:

- *Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.*

Siden kompetansemålet handler om å samtale er det spesielt tekst fra **muntlig kommunikasjon** under grunnleggende ferdigheter som velges ut:

- *Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal (...) diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, (...)*

Som vi ser i eksempelet, nærleser læreren læreplanen og velger kun tekst som er relevant for akkurat dette opplegget. Noen ganger hentes hele setninger, andre ganger bare setningsemner. Etter at forankringen i læreplanen er gjort, formulerer læreren mål for undervisningen i et språk som elevene kan forstå:

Vi skal lese og lytte til fortellinger og samtale om disse for å undre oss og bli klokere på livet.

I boksen for hvorfor elevene skal lære skriver læreren at:

Elevene skal forstå seg selv i relasjon til andre og verden og utvikle identiteten sin. Hvis elevene kan hjelpe hverandre med å forstå hva fortellinger dreier seg om, finner tema og forstår dypere mening, kan de få bedre forståelse for tematikker. Dette forutsetter at de får tekster som er relevante for dem og som de kan kjenne seg igjen i, at de blir oppmuntret til å trekke forbindelser mellom det de leser/hører og eget liv, egne erfaringer og at de får åpne spørsmål.

Støtteteksten i DigUp minner læreren på at i norskfaget formulerer man gjerne utforskende spørsmål knyttet til tolking av tekster og språk og søker etter belegg for tolkingene i tekster. I dette eksempelet formuleres et utforskende spørsmål på denne måten:

Hva kan vi lære av fortellinger?

Referanser:

Drost, B. R., & Levine, A.C. (2015). An analysis of strategies for teaching standards-based lesson plan alignment to pre-service teachers. *Journal of education*, 195(2), 37 – 47.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2014). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning,*

planlegging og syn på LK06. NF-rapport nr 3/2010. Nordlandsforskning.

Kang, H. (2017). Preservice teachers' learning to plan intellectually challenging tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68.

Karseth, B. Kvamme. O.A, & Ottosen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold.* (EVA 2020). Rapport nr. 1. Universitetet i Oslo.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945-980.

Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). *Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling.* I E. Elstad, E. & K. Helstad. *Profesjonsutvikling i skolen.* Universitetsforlaget.

Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254–278.

Prøitz, T. S. (2014). *Conceptualizations of learning outcomes. In education - an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars.* Doctoral thesis, Faculty of Education, University of Oslo.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussion. *The Reading Teacher*, 65(7), s. 446 – 456.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content - Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40-59.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design.* Alexandria.