

# Årsplaner

Når bunken af papirer bliver en kvalitet i sig selv



Professionsbachelorprojekt af  
Line Bay-Madsen  
Salli Kirstine Ravn

Institut for Skole og Læring, Metropol 2014  
Vejledere: Annette Hildebrand Jensen (ANHI) og Thomas Olsen (THOL)

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> (Line og Salli) .....	1
1 Problemformulering .....	2
1.1 Operationalisering .....	3
1.1.1 Den professionelle lærer .....	3
1.1.2 Årsplanlægning .....	4
<b>Læsevejledning</b> (Line og Salli) .....	5
2 Teoretisk opbygning .....	5
3 Empirisk grundlag .....	5
4 Analytisk opbygning .....	6
5 Diskussion .....	6
6 Konklusion .....	7
<b>Teori</b> .....	8
7 Hvad er god undervisning? (Line) .....	8
7.1 Klar strukturering af undervisningen .....	8
7.2 Ægte læretid .....	9
7.3 Indholdsmæssig klarhed .....	9
7.4 Metodemangfoldighed .....	10
7.5 Evaluering og faglighed .....	11
8 Læreplansteori (Salli) .....	11
8.1 Læreplaner .....	11
8.2 Læreplaner i Danmark .....	12
8.3 Årsplaner – det nære individuelle plan .....	13
9 Aktører i skolens arena (Line) .....	14
9.1 Hvem er eleverne? .....	14
9.2 Hvem er forældrene? .....	15
9.3 Hvem er læreren? .....	15
9.3.1 Autoritet vs. etablering af legitimitet .....	15
10 Opsummering teori (Line og Salli) .....	16
11 Dannelses – og fagsyn (Salli) .....	16
11.1 Faglighed, struktur og dannelse .....	16
11.2 Danskfaget og dets kompleksitet .....	17
11.3 Kompleksitet i et indholdsmæssigt perspektiv .....	18
12 Delkonklusion (Line og Salli) .....	18
<b>Empirisk metode</b> (Line og Salli) .....	20
13 Undersøgelhedsdesign .....	20

13.1	Præsentation af informanter .....	21
13.2	Vurdering af data .....	21
	<b>Analyse: Hvad, hvorfor, hvordan?</b> .....	22
14	Årsplanens hvad (Line) .....	22
14.1	Årsplanen som styringsredskab .....	22
14.1.1	Hvad skal vi lave? .....	23
14.1.2	Hvad skal vi lære? .....	23
14.2	Årsplanen som evalueringsredskab .....	24
14.3	Medbestemmelse vs. frit valg på alle hylder .....	24
15	Delkonklusion (Line og Salli) .....	26
16	Årsplanens hvorfor .....	26
16.1	En vej til kompleksitetsreduktion (Line) .....	26
16.1.1	Elever i en kompleks verden .....	27
16.2	Elever og sammenhæng (Line) .....	28
16.3	En vej til progression (Salli) .....	28
16.4	Professionalitet i lærergerningen (Salli) .....	29
16.4.1	En lærer planlægger altid for meget .....	30
16.4.2	Et redskab til samarbejde .....	31
16.4.3	Et kommunikationsmiddel .....	32
17	Delkonklusion (Line og Salli) .....	33
18	Årsplanens hvordan .....	33
18.1	Mødet med den mangelfulde årsplan (Salli) .....	33
18.2	Mødet med den reflekterede årsplan (Salli) .....	34
18.3	Når tre årsplaner mødes (Salli) .....	35
18.4	En årsplan formes (Salli) .....	36
18.4.1	Når målet formuleres .....	36
18.4.2	At vælge et indhold .....	37
18.4.3	At vælge arbejdsmetoder .....	38
18.4.4	At tænke evaluering .....	38
18.4.5	Antal uger og en kort beskrivelse .....	38
18.4.6	Hvad med de sociale mål? .....	39
18.5	En årsplan er formet (Line og Salli) .....	39
18.6	Implementering af årsplaner (Line) .....	40
18.6.1	Lærerens brug i det daglige .....	40
18.6.2	Adaption i forhold til elever .....	41
18.6.3	Adaption i forhold til forældre .....	41
19	Delkonklusion (Line og Salli) .....	42

<b>Diskussion</b> .....	43
20 Når masterplanen sikrer et fælles mål (Salli) .....	43
20.1 Kvalitet i en fælles retning .....	43
20.2 Der er langt fra Christiansborg til 7.B.....	44
21 Når arbejdet med årsplanen gør den gode lærer bedre (Line) .....	44
21.1 Didaktisk kompetenceudvikling i arbejdet med årsplanen .....	44
21.2 Længe leve metodefriheden .....	45
22 Når to veje mødes (Line og Salli).....	46
<b>Konklusion</b> (Line og Salli).....	47
<b>Litteraturliste</b> .....	49

## Indledning

---

På bordet ligger en bunke af papirer. Det er resultatet af mange timers arbejde med trinmål, progression, evaluering og undervisningsmaterialer. En årsplan er færdig.

Arbejdet starter med stakkevis af farvekodede post it's, der hober sig op som et virvar af visioner, tanker og idéer. Trinmål kategoriseres og ordnes til lyden af hvad, hvorfor og ikke mindst hvordan? I spørgsmålet om hvor meget og hvor lidt, møder vi igen og igen det uundgåelige princip progression, der rungende i vores ører stiller spørgsmål til den stadigt ufærdige plan foran os. Har vi været omkring dette før? Er der en tydelig progression i forhold til arbejdet med ældre litteratur? For ikke at tale om intertekstualitetsbegrebet. Vil eleverne forstå den novelle, vi giver dem, hvis de ikke ved, at tekster taler sammen? Hvis de ikke ved, at *Ørneflugt* er et svar til *Den Grimme Ælling*? Og i den forbindelse, så er det vel oplagt, at et forløb om eventyr kommer før arbejdet med ældre litteratur. Blot for lige at vende tilbage til det med progressionen. Og når nu vi igen er ved progressionen, så optræder den jo både inden for et forløb, på tværs af forløb og som en spiralisk tænkning ned gennem hele danskfaget. Og hvad med kommaer, medbestemmelse og innovation? Hvad med repetition, folkeviser og højtlesning? Spørgsmålene vælter ud, forløb bliver produceret i massevis, lagt op, byttet rundt og pludselig – BANG – så er den der. Alle trinmål er berørt flere gange, planen hænger sammen. Tre års skolegang er planlagt, funderet og nu udskrevet i en plan, hvor de fagdidaktiske elementer forenes i en smuk harmoni af overblik, synlighed og struktur. Arbejdet var berigende, befriende og besværligt. Det var det hele værd.

Arbejdet med årsplaner på andet år gav os i den grad noget at tænke over. Vores indstilling til årsplaner har svinget som en sinuskurve fra helt fortvivlet og uforstående til, at vi nu er fuldkommen solgt til idéen om årsplaner. I et samfund hvor læring, skole og undervisning jævnligt debatteres, kommer lærernes manglende professionalisme ofte i fokus, hvorved det synes oplagt at undersøge, om netop årsplanen kan være en del af det stillads, som skal give lærerne deres professionalisme tilbage. At der stilles spørgsmålstejn ved lærerens autoritet og professionalisme, ses i programmer som *9.z mod Kina* og kan læses i avisartikler som *Forældre underminerer lærerens faglighed*, og

dermed synes debatten om, hvem der ved bedst at trives i bedste velgående. Med et nært forstående virke som lærere ser vi på den virkelighed med en vis frygt blandet med en fuldkommen overbevisning om, at dele af problemet kan mødes med en årsplan i hånden. Men med årsplanen i hånden møder man stadig den virkelige verden med alle de ekstra ting, der melder sig i løbet af et år. En lejrskoletur, en kæmpe konflikt i klassen, et dødsfald eller et nationalt fokus – og hvad så med planen? I en omskiftelig hverdag bliver spørgsmålet om årsplanens mangel på fleksibilitet for en del lærere en grund til ikke at udforme en sådan. Men hvordan kan årsplanen have et liv i skolen? Hvordan bliver den et arbejdsredskab i en proces, der leder til god undervisning?

En rapport fra *Clearinghouse* slår fast, at tre lærerkompetencer; fagligkompetence, relationskompetence og ledelseskompentence, er særligt udslagsgivende i forhold til elevers læring (Fugl 2008, 17). I den forbindelse er det på sin plads at dvæle lidt ved ordet ledelseskompentence, der i forhold til begrebet 'læreren som leder' forplanter sig til at omhandle strukturering af rammer og facilitering af læreprocesser (Plauborg m.fl. 2010, 22). Men bliver undervisning bedre igennem planlægning? Vi rammes ofte som lærere af, at den intenderede undervisning er en anden end den erfarede undervisning. Når læringsudbytte ikke kan detailplanlægges, hvorfor giver det så alligevel mening at tale om struktur og langsigtet planlægning i lærerens arbejde med danskfaget? Hvordan bliver bunken af papirer en kvalitet i sig selv?

## 1 Problemformulering

*Hvordan arbejder den professionelle lærer med årsplanlægning, og hvilke udfordringer findes i forbindelse med implementeringen af årsplaner i skolen?*

Vores opgave vil tage udgangspunkt i den professionelle lærers arbejde med struktur og langsigtet planlægning, forstået som en proces præget af forskellige rationaler, såsom muligheder overfor bindinger samt struktur overfor spontanitet.

I et danskfagligt og didaktisk perspektiv er dette problemfelt interessant, fordi honorering af danskfagets kompleksitet og fagets størrelse kræver stort overblik over *Fælles Mål* samt fagets forskellige indholdsområder. Foruden dette efterlader læreren

som leder et ansvar for professionelt at kunne håndtere målsætning og evaluering af læreprocesser. Når alt kommer til alt vil man møde mange lærere, som synes det i højere grad er spild af tid at langtidsplanlægge i forhold til planlægningens værdi og brugbarhed. Med udgangspunkt i analyse af konkrete årsplaner og refleksioner over disse, er det særligt interessant at undersøge læreres arbejde med struktur og langsigtet planlægning, fordi arbejdet med dette kan have stor betydning for den gode undervisning og virket som en professionel lærer.

## 1.1 Operationalisering

I nærværende opgave vil vi gentagende gange benytte os af begreberne professionalisme samt årsplaner. For at skabe klarhed over, hvad der menes, når vi bruger disse begreber, vil vi i følgende afsnit gøre rede for, hvordan vi forstår og bruger begreberne.

### 1.1.1 Den professionelle lærer

Begrebet den professionelle lærer består af to dele; *den professionelle* og *lærer*. Ser vi først på begrebet profession/professionel kommer begge af det latinske ord *professio*, hvilket betyder 'officiel angivelse af erhverv' og betegner således det forhold en person har til det arbejde, som han eller hun lever af (Den Store Danske, Profession + Professionel). Når man i daglig tale taler om profession og professionalitet skelnes der ofte således, at begrebet profession knytter sig til, at man har et bestemt virke, mens professionel i højere grad knyttes til at være god til et bestemt virke i form af kompetencer. I nærværende opgave tager vi udgangspunkt i en sammensmeltning, således at der i *den professionelle* både ligger det at være noget bestemt, men også det at være god til netop dette. "[De professionelle] har en særlig funktion i samfundet, og de har tilegnet sig en lang række færdigheder, som gør, at de kan varetage denne særlige funktion professionelt i forhold til deres kunder og til deres arbejdsgivere." (Qvortrup 2006, 5) Begrebet profession forstås som et erhverv udført på baggrund af en bestemt uddannelse. Denne uddannelse giver den professionelle en faglig status og autoritet skabt gennem en række faglige normer og standarder for det gode arbejde (Den Store Danske, Professionel).

Begrebet (skole)lærer betegnes i *Den Store Danske*, som en person der underviser inden for et defineret fagligt område, og som har gennemført læreruddannelsen, og derved er uddannet i faglige såvel som pædagogiske aspekter, herunder både den faglige didaktik

og metodik. Med Qvortrups ord bliver dette til, at "[lærerens] *professionelle færdigheder består [...] i at kunne besvare disse tre fundamentale spørgsmål: Undervisningens hvad, hvem og hvordan. Viden, læring og undervisning.*"(Qvortrup 2006, 6)

Når dette samles til begrebet *den professionelle lærer*, må den professionelle lærer altså forstås som en person, der udfører et erhverv på baggrund af en læreruddannelse. På denne uddannelse har læreren tilegnet sig både faglig og didaktisk viden, således at han eller hun kan undervise elever og "[...] *sørge for, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, der medvirker til deres alsidige personlige udvikling.*"(Qvortrup 2006, 5) Den professionelle lærer skal således både opfylde krav, der ligger i erhvervet lærer, herunder formålparagraffer, *Fælles Mål* med mere, samt en række krav, der ligger udover de faglige.

### 1.1.2 Årsplanlægning

Når man i skolen forbereder undervisning benytter man sig af planlægning på forskellige niveauer. Der vil således både være tale om lektionsplanlægning, forløbsplanlægning, årsplanlægning og en mere langsigtet planlægning gældende for flere år, eksempelvis udskolingen. I nærværende opgave vil vi hovedsageligt koncentrere os om den planlægning, der forekommer på årsbasis, altså årsplaner, forstået som en sammenstykning af forløb, der gør, at læreren har et overblik over, hvad der arbejdes hen imod det kommende år. Dog ser vi kortsigtet planlægning og langsigtet planlægning som afhængige størrelser, fordi god planlægning det ene sted forhøjer kvaliteten af planlægning det andet sted, og derfor afgrænser vi os ikke fuldstændigt fra at tale om planlægning på de andre niveauer.



# Læsevejledning

---

Udgangspunktet for nærværende opgave er vores oplevelse af, at arbejdet med årsplaner bliver nedprioriteret, grundet en tidsfaktor samt at det for nogle lærere ikke ses som et kvalitetsberigende arbejde for undervisningen. Vi har hermed fundet det vigtigt at skabe fokus på denne problematik ved at undersøge, hvordan udvalgte lærere arbejder med årsplanen i praksis.

## 2 Teoretisk opbygning

For at kunne sige noget om, hvad en god årsplan er, og hvordan man må arbejde med denne, bliver man nødt til at indkredse, hvad god undervisning er. Opgavens teorikapitel er inddelt i to, hvoraf første del af kapitlet tager udgangspunkt i Hilbert Meyers<sup>1</sup> indkredsning af den gode undervisning, og anden del søger at indkredse det centrale for læreplansteori. I indkredsningen af den gode undervisning har vi udvalgt fire af Meyers kvalitetskriterier, som vi finder særligt gældende for den gode undervisning i forhold til årsplanlægning. Disse bringes senere i spil i analysekapitlet. Delen omhandlende læreplansteori søger at pille langtdsplanlægning fra hinanden og sige noget om, hvad læreplaner er. Afsnittet er opbygget således, at vi starter med det brede perspektiv, hvortil det gradvist indsnævres til at omhandle den egentlige årsplanlægning.

Afsnittet *Aktører i skolens arena* har til formål at indføre læseren i udvalgte aktører, der findes i skolens arena, og for hvem der ligges et udviklingsperspektiv ind over. Dette indblik gives med henblik på senere i opgaven at kunne argumentere for, hvorfor årsplanen er et godt redskab i relationen til de forskellige aktører i skolen.

Afslutningsvis ønsker vi med afsnittet *Dannelses- og fagsyn* at gennemsigtgøre, hvilke faktorer vi anser for værende vigtige i elevernes dannelsesproces, hvilket vi mener, at læreren dermed må tage højde for i planlægning af undervisning.

## 3 Empirisk grundlag

Dette afsnit har til formål at redegøre for opgavens empiriske grundlag, og hvorledes de fremskaffede data kan berige analysen i besvarelsen af problemformuleringen. Afsnittet

---

<sup>1</sup>Tysk professor i skolepædagogik.

har endvidere til formål at gennemsigtgøre de metodiske overvejelser, der ligger til grund for indsamlingen af empiri.

#### 4 Analytisk opbygning

Opgavens analyse er bygget op omkring spørgsmålene hvad, hvorfor og hvordan. Da læreplansteori og arbejdet med årsplaner søger svar på netop disse didaktiske grundspørgsmål, finder vi det oplagt, at netop disse grundspørgsmål skal være de centrerede i vores analyse af årsplaner. Med opgaven som værende bygget op omkring denne tragtformede struktur vil analysen således lede til et handlingsperspektiv med konkrete forslag til, hvordan en årsplan kan have et liv i skolen.

I forhold til spørgsmålet om, hvad en årsplan kan bruges til, tages der særligt udgangspunkt i teori af Bodil Nielsen<sup>2</sup>, og afsnittet søger på baggrund af dette at tydeliggøre årsplanens funktioner. Dog inddrages perspektivet om hvorvidt medbestemmelse kan have en plads i en rigid og fastlagt plan, som et forsøg på at afdække elevernes indflydelse på planlægningen.

Med udgangspunkt i fastlæggelsen af årsplanens 'hvad' søger afsnittet *Årsplanens hvorfor* svar på, hvorfor årsplanen har sin berettigelse gennem argumentationer omhandlende kompleksitetsreduktion, sammenhængsforståelse, progression og professionalisme.

Afsnittet *Årsplanens hvordan* er også opgavens handleperspektiv, da afsnittet søger at påvise et praksisudviklende tiltag i forhold til, hvordan arbejdet med en årsplan kan se ud. Som den sidste del af analysens tragtbygning er det tanken med dette afsnit, at der med udgangspunkt i praksisnære og konkrete refleksioner over, hvilke kategorier en årsplan må indeholde, bliver skabt et direkte afsæt til arbejdet med årsplaner ude på skolerne samt videreudvikling af årsplaner.

#### 5 Diskussion

Opgavens diskussionskapitel er ligeledes skrevet med et handleperspektiv for øje, da vi her giver et bud på to mulige veje til at sikre den gennemarbejdede årsplan, der har til formål, at alle lærere arbejder mod *Fælles Mål*. Vi har valgt at anlægge henholdsvis et

---

<sup>2</sup> Forfatter og lektor ved Professionsinstituttet for pædagogik og læring.

Årsplaner – når bunken af papirer bliver en kvalitet i sig selv

Line Bay-Madsen

Salli Kirstine Ravn

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

masterplansperspektiv samt et perspektiv omhandlende et individuelt didaktisk arbejde med årsplanen.

## 6 Konklusion

Med udgangspunkt i opgavens problemformulering søger dette kapitel afslutningsvis at konkludere på de resultater, som vi gennem opgaven er nået frem til.

# Teori

---

## 7 Hvad er god undervisning?

Forestående afsnit har til formål at indkredse, hvad der karakteriserer den gode undervisning. Afsnittet vil tage udgangspunkt i Hilbert Meyers teori om den gode undervisning, som overordnet består af ti kriterier, hvoraf fire kriterier er udvalgt af os som værende de mest relevante for vores indkredsning af god undervisning. Som et supplement til Meyers kvalitetskriterier for god undervisning anvendes forskningsresultater fra metaundersøgelsen om *teacher effectiveness* (Plauborg 2010, 60). Meyers teori tager udgangspunkt i lektionsplanlægning, men da didaktiske overvejelser om lektionsplanlægning med fordel kan overføres til langtidsplanlægning og principperne herom, anvendes disse til senere at lave den fornødne kobling.

### 7.1 Klarstrukturering af undervisningen

Ifølge Meyer må undervisningen være klar struktureret, og det er den "... når varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og elever er en tydelig 'rød tråd'..." (Meyer 2005, 24). Den 'røde tråd' i Meyers udlægning af den gode undervisning handler om lærerens evne til at mestre didaktisk-metodisk linjeføring, hvilket som udgangspunkt lader sig etablere igennem god undervisningsforberedelse (Ibid., 31). I forhold til kompetent didaktisk-metodisk linjeføring i praksis peger Meyer på to vigtige forhold, nemlig det faktum at der skal være overensstemmelse mellem mål, indhold og metoder, samt at der må forekomme klare opgaveformuleringer. Disse to forhold er hinandens forudsætninger. Er der klarhed i opgaverne, så ved eleverne, hvad der er på dagsordenen, men det er de kun i stand til, hvis de har forstået sammenhængen mellem mål, indhold og metoder (Ibid., 27). Klarheden af disse sammenhænge må læreren sikre ved at lade eleverne få indblik i nogle af sine didaktiske overvejelser (Ibid.).

Foruden ovenstående kvalitetskriterier for god undervisning fremhæver forskning af *teacher effectiveness* yderligere et kendetegn i forhold til, hvad der fremmer elevlæring. Læreren må sørge for at opstille og ekspliciterede klare mål med undervisningen (Plauborg 2010, 61), og læreren "... bør have bevidste og tydelige forestillinger om, hvad det er intentionen, at eleverne skal lære." (Ibid., 64) Sammenfattende kan man sige, at den klare

strukturering af undervisningen ifølge Meyer og forskningsresultater af *teacher effectiveness* forekommer ved eksplicitering af mål samt en sikring af sammenhænge mellem mål, fagligt indhold og metoder.

## 7.2 Ægte læretid

Med begrebet 'ægte læretid' mener Meyer den tid, hvor elevernes udelte opmærksomhed er koblet til selve læringsprocessen: *"Den "ægte læretid" (time on task) er den tid, eleverne faktisk anvender på at opnå de tilstræbte mål."* (Meyer 2005, 38) Meyer påpeger, at andelen af den ægte læretid vil blive forhøjet, hvis man som lærer tager sig nogle forholdsregler gennem blandt andet klar strukturering af undervisningen, god forberedelse, et forståeligt indhold, god klasseledelse samt eliminering af 'organisationshalløj'<sup>3</sup>. Tanken med at eliminere 'organisationshalløj' er ifølge Meyer at mindske det tidsforbrug, der ofte går til organisatoriske opgaver (Ibid.) i en lektion, såsom løsning af praktiske opgaver, eksempelvis udlevering af papirer. Indikatorer på at 'ægte læretid' finder sted er blandt andet, at der indholdsmæssigt fremkommer velfunderede arbejdsresultater, der svarer til opgavestillingen, samt at de enkelte lektioner og dag- og ugeplanerne følger en selvstændig, didaktisk begrundet rytme (Ibid., 39). Ifølge Meyer er det væsentligt for en vellykket læring, at den tid eleverne udnytter aktivt til læring forhøjes mest muligt.

## 7.3 Indholdsmæssig klarhed

En indholdsmæssig klarhed i undervisningen er altafgørende for, at eleverne forstår, hvad der foregår i de enkelte lektioner: *"Indholdsmæssig klarhed er til stede, når opgavestillingen er udformet forståeligt, det tematiske forløb er tilrettelagt plausibelt, og resultatsikringen er klar og forpligtende."* (Meyer 2005, 52) At opgavestillingen er udformet forståeligt handler ifølge Meyer om for det første at klarlægge, hvordan eleverne når frem til målet, og for det andet at medtænke elevernes forudsætninger for at kunne løse opgaven (Ibid.) og forstå indholdet.

De tematiske forløb skal tilrettelægges plausibelt således, at det er forudsigeligt for eleverne, hvordan et forløb er opbygget. Det kunne være som et lineært forløb, et forløb

---

<sup>3</sup>En sammenskrivning af tekst og figur (Meyer 2005, 39+45).

der kommer fra forskellige hjørner og sammenkobles, eller som spiralcurriculum hvor ét og samme tema gentages og gennemgås på et gradvist højere niveau (Ibid., 55).

Klarhed i resultatsikring er, jf. Meyer, at man til sidst i en lektion i fællesskab får skabt klarhed over, hvilke resultater der kan fastlåses i forhold til det, der er arbejdet med i lektionen, samt hvilke spørgsmål der endnu er uklare (Ibid.). Særligt væsentligt bliver det, at man med eleverne får afklaret, hvordan man kan arbejde videre med de spørgsmål, der ved lektionens afslutning endnu er uklare. Gentagelser, god orden på tavlen og i elevernes hæfter samt fejlretning er elementer, der kan bidrage til større klarhed i forhold til resultatsikring (Ibid.).

En del af Meyers tanker om indholdsmæssig klarhed handler ligeledes om, at der i elevernes vidensopbygning må forekomme en vis grad af 'transfer' (Ibid., 57), hvilket vil sige, at eleverne lærer at kunne overføre erhvervet viden fra ét indholdsområde til et andet. Som supplement til Meyers pointe om indholdsmæssig klarhed fastslås det, at vejen til vellykket læring handler om, at læreren " ... sikrer sammenhæng mellem tidligere lært stof og nyt." (Plauborg 2010, 61) Når indholdsmæssig klarhed er så vigtig for den gode undervisning handler det om, at eleverne skal vide, *hvad* de skal bruge indholdet til, *hvorfor* indholdet har værdi, samt *hvordan* indholdet kan kobles på andet indhold, de møder i undervisningen.

#### 7.4 Metodemangfoldighed

I en Meyer'sk optik er metodemangfoldighed én af vejene til den gode undervisning. En mangfoldighed af metoder er til stede, når " ... undervisningsforløbene bliver udformet med variationer, og når der findes en god balance mellem undervisningens grundformer..." (Meyer 2005, 71). I forhold til makrometodikken som er særligt relevant i nærværende opgave, inddeler Meyer yderligere i fire grundformer<sup>4</sup> og påpeger, at varierede forløb med god afbalancering af grundformerne kan medvirke til en øget adaptation i undervisning, såfremt grundformerne anvendes, så de stemmer overens med mål- og indholdsbeslutninger.

---

<sup>4</sup> Den individualiserede undervisning, den kursusprægede undervisning, den kooperative undervisning og fælles undervisning.

## 7.5 Evaluering og faglighed

I forhold til ovenstående kvalitetskriterier synes evaluering og faglighed at mangle for at kunne sikre den gode undervisning. Man kunne med fordel problematisere Meyers manglende inddragelse af disse kriterier, og vi vil i vores forståelse af den gode undervisning medtænke netop disse to faktorer. Evaluering må naturligvis medtænkes, da det er i evalueringen, at elevernes læring kontrolleres og den fremadrettede undervisning kan justeres. Ligeledes må et fagligt overblik være vigtigt for den gode undervisning, hvilket vil blive udfoldet i afsnittet *Dannelses- og fagsyn*.

## 8 Læreplansteori

I nærværende afsnit vil vi udbrede begrebet læreplansteori. Først præsenteres begrebet læreplan, herefter rettes fokus mod læreplaner i Danmark og *Fælles Mål* for til sidst at fokusere på den individuelle årsplan. Vi afgrænser os fra at se på det sociopolitiske plan, omend vi godt er klar over, at lærerplanerne udspringer af dette (Hiim & Hippe 2010, 110 ff.). Vi vælger ikke at dykke ned i disse, da vi ønsker at se på de årsplaner lærerne udarbejder på baggrund af *Fælles Mål*, og ikke hvordan man politisk set er nået frem til *Fælles Mål*.

### 8.1 Læreplaner

Læreplan og læseplan – begreberne overlapper hinanden og bruges delvist om det samme; retningslinjer for skolens virksomhed både indenfor fagligt indhold og arbejdsmåder, og er "... et af de vigtigste styringsmidler staten har overfor skolen." (Imsen 2005, 187+192). Den er et forpligtende arbejdsdokument for skolerne og de enkelte lærere og bruges som udgangspunkt for den mere konkrete planlægning (Hiim & Hippe 2010, 110). En definition af læreplanen kunne være Lawrence Stenhouses: "En læseplan er et forsøg på at kommunikere de vigtigste principper og egenskaber ved en pædagogisk virksomhed på en sådan måde at den er åben for kritisk analyse og mulig at overføre til praksis på en effektiv måde ..." (Stenhouse citeret i Imsen 2005, 186) Læreplanen er altså et kommunikationsmiddel der skal sikre, at undervisningsministeriets mål kan overføres til skolen. Den giver mulighed for en kritisk vurdering og et indblik for alle som måtte være interesserede, eksempelvis forældre. Endvidere skal den forholde sig til eleverne, og

må og skal altså ikke være så ambitiøs og teoretisk funderet, at den ikke kan gennemføres i praksis (Imsen 2005, 187). Mere konkret kan man sige, at læreplaner *"... er planer for, hvad der skal læres og arbejdes med i et fag.[...]Læreplaner forsyner undervisningsfag med mål og indhold."* (Hansen & Skovmand 2011, 115) I engelsksprogede lande bruges begrebet *curriculum* (Imsen 2005, 186). Dette adskiller sig dog på nogle punkter fra den danske læreplan, da man med curriculumstænkningen taler sig ind i en tradition, hvor fokus ligger på skolesystemets faste curriculums og deres implementering i skolen. Denne tradition kaldes også den angelsaksiske didaktik (Juul 2008, 9). En del af denne didaktiske tænkning omfatter også mål-middel-didaktikken, hvor læring tænkes som et lukket system, og hvor målet er det styrende (Hiim & Hippe 2010, 40 ff.). Dette ses blandt andet i USA og Sverige, hvor man i mål-middel-strukturerede læreplaner lægger stor vægt på undervisnings- og læreprogrammer (Ibid., 120). Hvor den danske læreplan *"... beskriver det der er tænkt at skulle ske i undervisningen, altså intentionerne bag den, så omfatter den engelske term også det der faktisk sker i undervisningen ..."* (Imsen 2005, 186) Læreplaner adskiller sig altså fra curriculum ved at være mere intentionelle end foreskrivende og målbaserede. Didaktik i Danmark tager udgangspunkt i både den angelsaksiske didaktik og i den kontinentale didaktik, der blandt andet beskæftiger sig med dannelse og dannelsesidealer (Juul 2008, 5+12).

## 8.2 Læreplaner i Danmark

I Danmark er der tradition for, at staten udfærdiger en læreplan, men *" [hvor]... meget staten skal eller vil bestemme, og hvor meget den enkelte skole eller den enkelte lærer skal bestemme, er et varmt diskussionsemne mellem politikere og lærer."* (Imsen 2005, 185) I Danmark er disse planer vejledende, og der udformes på lokalplan (kommuner) en arbejdsplan, som er en uddybning og specificering af de nationale planer. Når den nationale læreplan bearbejdes på klasseniveau kaldes den ofte for en årsplan. Disse årsplaner vil få en varieret udformning alt efter, hvor detaljeret de ministerielle planer er, og hvordan læreren fortolker disse. Denne detaljering udmønter sig også i, hvor stor en grad af "frirum" der efterlades til læreren. Er planen meget detaljeret, er der ikke meget plads til skolens og lærerens kreativitet, hvor imod den åbne og generelle ministerielle plan efterlader et større spillerum for den enkelte lærer (Ibid., 186).



I Danmark er det *Undervisningsministeriets* læreplan, *Fælles Mål*, der er det styrende redskab for lærerens individuelle årsplan. Denne læreplan er inddelt i nogle forskellige niveauer, som skal hjælpe kommuner, skoler og til sidst lærerne med at udføre undervisningen. Først præsenteres nogle mål; formål, trin- og slutmål, som alle er bindende, og derfor skal tænkes ind som en del af den undervisning, der skal udføres i praksis. Dernæst møder man *Læseplanen* for til sidst at støde på *Undervisningsvejledningen* (Undervisningsministeriet 2009). Undervisningsvejledningen er en vejledning til læreren, og denne giver blandt andet et bud på, hvad man som lærer kan undervise i inden for de tre centrale kundskabs- og færdighedsområder (Hansen & Skovmand 2011, 115). Endvidere præsenterer den også, hvordan en årsplan kan bygges op, altså hvilke kategorier der bør medtænkes i planlægningen af den konkrete undervisning (Undervisningsministeriet 2009, 32 ff.). Undervisningsvejledningen er, modsat målene, et bud på hvordan undervisningen kan struktureres, og hvordan der kan arbejdes med de forskellige områder inden for danskfaget og er ikke bindende. *Fælles Mål* efterlader altså et vist spillerum til den enkelte lærer, og metodefriheden bliver en aktiv medspiller i undervisningsplanlægningen i Danmark.

Det er i dette spændingsfelt mellem styrende mål og den vejledende plan for undervisningen, at den didaktiske kombination mellem en angelsaksisk og kontinental didaktik kommer til syne. De fastlagte og bindende mål kan siges at være hentet i en curriculumstankegang, mens den løsere vejledning finder fodfæste i den kontinentale didaktik. Der skeles således til begge traditioner, og både mål, indhold og dannelse vægtes i planlægningen af undervisningen (Juul 2008, 12).

### 8.3 Årsplaner – det nære individuelle plan

*"Danskfaget er bredt [...]Vejene mod målet er talrige, lærerne har frihed til at vælge den måde, der ud fra deres faglige begrundelser bedst opfylder de mål og krav, som er formuleret i Fælles Mål for dansk."* (Undervisningsministeriet 2009, 64) Således giver fagets bredde god anledning til udførelsen af årsplanerne, sådan at det sikres at mål og krav opfyldes. Om disse planer skriver Bodil Nielsen: *"En årsplan for et fag er en plan over de forløb undervisningen skal bestå af, med beskrivelser af faglige mål, hovedtræk i indhold og evaluering og eventuelt noget om materialer og særlige arrangementer i de forskellige forløb."* (Nielsen 2007, 50) Årsplanerne kan bygges op omkring overskrifter, der tager

udgangspunkt i genrer, perioder, temaer eller forfatterskaber etcetera. Endvidere kan forskellige kategorier overvejes og udfyldes såsom trinmål, aktiviteter og evaluering med mere (Undervisningsministeriet 2009, 65). Mål og indhold bør være afgørende for valg af materialer og metoder, men flere faktorer spiller ind i planlægningen, eksempelvis elevernes forudsætninger (Nielsen 2007, 63-64) En god årsplan til én klasse er ikke nødvendigvis en god årsplan til en anden. Progression må ligeledes tænkes ind som en vigtig del af årsplanen. Undervisningen skal hænge sammen således, at et forløb danner grundlaget for det næste. Dette skal forstås både inden for det enkelte år, men også op igennem hele skolegangen. Der vendes tilbage til fagområder, som tidligere har været berørt, men denne gang med flere nuancer og sværere tekster (Ibid., 54.)

## 9 Aktører i skolens arena

Forestående afsnit har til hensigt at indfange særlige karakteristika for udvalgte aktører i skolens arena med henblik på en senere diskussion af aktørerne i forhold til struktur og langsigtet planlægning. I indkredsningen af de særlige karakteristika tages der forbehold for en vis grad af generalisering af aktørerne, for hvem der er tale om tendenser.

### 9.1 Hvem er eleverne?

Senmoderniteten er rammen om elevens opvækst, hvor selvbestemmelse og demokratisering i familien for alvor har slået igennem (Hermansen 2004, 57). Elever kommer fra forhandlerfamilier, der har medbestemmelse og selvforvaltning som et naturligt grundprincip. Skolen indeholder derfor elever, der er mere reflekterende, argumenterende og selvstændige end tidligere (Ibid.). Samtidig møder eleverne en skole, hvor lærere forsøger at opdrage dem til autonomi, men inden for rammer, som eleverne ikke selv har valgt. Midt i det pædagogiske grundparadoks åbnes der i skolen op for, at eleverne skal være medbestemmende (Gertz 2012, 112) i arbejdet med at sætte mål, vælge indhold og arbejdsformer. Og noget tyder på, at eleverne har gode forudsætninger for dette (Ibid., 57).

## 9.2 Hvem er forældrene?

I takt med individualismens udbredelse bliver institutioner konstrueret, så de kan indfri det enkelte individs ønsker og udviklingsmuligheder (Brejnrod 2010, 202). Som følge heraf er subjektet kommet i centrum for store dele af den måde, hvorpå vi driver skole og undervisning. Det synliggøres blandt andet i kraft af individuelle læreplaner, elevens selvbestemmelse på en række områder samt differentiering, som overordnet set manifesterer sig i skolens formålsparagraf om 'at fremme hos *den enkelte*' (Gertz 2012, 37). Samfundets tendens til individualisering indvirker ligeledes på nutidens forældre, for hvem skolen ikke er til for fællesskabets skyld (Information 2012), men snarere eksisterer på baggrund af et individuelt behov med dertilhørende krav og forventninger. Forældre er i højere grad end tidligere karakteriseret ved at have en målrettet og resultatorienteret tilgang til skolen, hvilket har betydning for samarbejdet omkring den enkelte elev og synet på elever som værende individuelle.

## 9.3 Hvem er læreren?

Det moderne samfund er i større grad end tidligere præget af ord som individualisme og aftraditionalisering (Imsen 2005, 72). Skolen må i højere grad end tidligere være en opdragende og værdisættende instans, hvilket stiller store krav til lærerens rolle, som den myndighedsperson, der skal sætte rammerne for undervisning og læring (Brejnrod 2010, 205): *"Underviserrollerne i dag er i høj grad defineret af underviserens evner til at skabe gode relationer til eleverne og forældrene. Hun må desuden kunne skabe mening med undervisningen (...) elevernes accept er i høj grad kriteriet for succes"* (Ibid.). Læreren befinder sig mellem på den ene side at have den formelle autoritet, og på den anden side konstant at skulle opbygge den i kraft af sin personlige indsats (Ibid., 206). I kølvandet på reformpædagogikken har synet på læreren ændret sig fra det mere autoritære og bedrevidende til et langt mere demokratisk og ligeværdigt syn på forholdet mellem lærere og elever (Hermansen 2004, 54 ff.).

### 9.3.1 Autoritet vs. etablering af legitimitet

I kraft af den ændrede lærerrolle affødes nu spørgsmålet om, hvorvidt læreren stadig har autoritet. Begrebet autoritet er efterhånden et udtømt begreb, hvortil der jf. Qvortrup snarere må være tale om *etablering af legitimitet*. Forholdet mellem lærer og elev vil altid

være et autoritetsforhold, så om læreren skal have autoritet er ikke til diskussion (Folkeskolen 2010, 2), men snarere hvordan man genvinder den ved at være på en bestemt måde. Ifølge Qvortrup er der tale om, at læreren skal etablere sin legitimitet i forhold til ledelse, forældre, elever og samfundets syn på lærerne igennem blandt andet faglig autoritet (Ibid., 1). Faglighed bliver på den måde en forudsætning for *etablering af legitimitet*, der kan bidrage i en ny definition af lærerens forspring i viden og livserfaring (Hermansen, 2004, 54).

## 10 Opsummering teori

Ovenstående indkredsning af teori vil berige opgaven med de grundelementer, som vi mener, må være bærende i forhold til arbejdet med årsplaner. Teorien vil således være en del af de briller, hvorigennem vi senere vil analysere og diskutere årsplanens berettigelse i skolens liv, samt hvordan denne skal udformes.

## 11 Dannelses- og fagsyn

Med afsæt i ovenstående afsnit om god undervisning og læreplaner har følgende afsnit til formål at gøre vores dannelses- og fagsyn gennemsigtigt. I det følgende afsnit er der tale om en normativ udvælgelse i forhold til udvalgte faktorer.

### 11.1 Faglighed, struktur og dannelse

Først og fremmest er vellykkede læreprocesser afhængige af, hvorvidt læreren besidder en høj grad af faglighed eller ej. Faglighed handler for os om to aspekter, dels handler høj grad af faglighed om en vis faglig korrekthed (Meyer 2005, 23), og dels det faktum, at læreren må have et stort overblik over sit fag. Dette er vigtigt for elevernes læreproces, fordi vi samtidig tror på, at det er i forståelsen af et fags sammenhænge, at det indholdsmæssige giver mening for eleverne, og på sigt er det, der gør faget anvendeligt.

Jf. Meyer og hans studier i forhold til strukturens betydning for læring, indtager struktur ligeledes en central plads i vores dannessyn. Vi mener, at struktur kan bidrage til, at eleverne oplever en større sammenhæng<sup>5</sup> i deres læreproces i kraft af, at de møder

---

<sup>5</sup> Man må i den forbindelse spørge sig selv, hvad det vil sige at opleve sammenhæng. En "oplevelse af sammenhæng" handler for os om en *følelse* eller *fornemmelse* af, at der er en sammenhæng, fremfor en egentlig kompetence, der sætter eleven i stand til at kunne redegøre for sammenhænge.

genkendelighed, tydelighed og forudsigelighed. Dette forekommer på flere forskellige niveauer i praksis, nemlig i alt lige fra eksplicitering af mål til måden man som lærer agerer i et klasserum på. Fælles er, at strukturen bliver rammen for elevernes udbytte af læringssituationen.

Endvidere udspringer vores dannelsessyn ligeledes af en tanke om, at man som lærer igennem struktur og ledelse hjælper eleverne til autonomi i forhold til deres eget liv. Den demokratiske dannelse må være et bærende princip for skolen, da vi mener, at elever skal dannes til at kunne være og agere i et samfund, hvor vi alle er forskellige, hvilket også udtrykkes i folkeskolens formålsparagraf (Gertz 2012, 37). Samtidig må man også erkende, at en stor del af den enkeltes dannelsesproces foregår på et individuelt plan, hvor det enkelte individs særlige forudsætninger er i fokus (Nielsen 2007, 11). Samfundets krav til den enkelte om konstant at skulle træffe valg gør, at skolen må danne og opkvalificere elevernes evne til selvbestemmelse og medbestemmelse (Brejnrod 2010, 195). Eleverne må således udvikle handlekompetencer, der sætter dem i stand til at forholde sig til eget liv, men også i forhold til samfundets problemer og udfordringer.

I vores dannelses- og fagsyn står det altså centralt, at den følelse af sammenhæng der skabes i undervisnings- og læringssituationer medvirker til, at der skabes en tiltro til skolen og dens formål. Denne tiltro vil således være et fundament for elevernes valg og kvalificeringen af disse.

## 11.2 Danskfaget og dets kompleksitet

Ser man på formålet for dansk, står der blandt andet: *"Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til personlig og kulturel identitet."* (Undervisningsministeriet 2009, 3) Endvidere indeholder formålet ligeledes krav om indsigt i og indstilling til sproget samt adgang til det nordiske kulturfællesskab. Danskfaget skal således brede sig over meget. Det rummer både mange tekster, der kan arbejdes med, samt mange temaer der kan berøres. Denne bredde gør, at det bliver nødvendigt for læreren at dele faget op i dets faglige kerne; sprog og tekster, og i de opgaver som ligger ud over denne. Traditioner gør, at man som dansklærer vil møde forventninger til disse "ekstra" opgaver fra både skole, forældre og i nogen grad også fra den offentlige debat (Nielsen 2007, 156). Dansklærergerningen er ofte koblet sammen med klasselærergerningen, og dermed

opgaver som omhandler klassens sociale liv og trivsel (Ibid., 156 ff.). Vi anser denne dobbeltrolle, som indeholdende en stor kompleksitet, der gør, at dansklærerens arbejde stilles over for et endnu større behov for struktur. Jf. afsnittet *Aktører i skolens arena* møder dansklæreren elever og forældre, som har forventninger til undervisningen og tilrettelæggelsen, og som ikke lægger skjul på disse forventninger.

### 11.3 Kompleksitet i et indholdsmæssigt perspektiv

Danskfaget spænder over alt fra overblik over litteraturhistorie til grammatik og analyse af medieproduktioner (Undervisningsministeriet 2009). Den indholdsmæssige kompleksitet står således også centralt i rollen som dansklærer. I arbejdet med denne kompleksitet bliver progressionen vigtig. Jf. afsnittet *Årsplaner – det nære individuelle plan* må undervisningen bygges op således, at den gradvist stiger i abstraktionsniveau, så eleverne fortsat udfordres. Det er også i forbindelse med denne progressionstanke, at vi ser muligheden for at trække tråde fra forskellige områder af faget og give eleverne oplevelsen af sammenhæng.

I forhold til arbejdet med fagets indholdsmæssige kompleksitet bliver udvælgelsen af indhold meget central. Når eksempler fremhæves må disse være eksemplariske og kunne fortælle mere end "blot sig selv". Eksempler må altså udvælges efter en faglig vurdering, hvor kriteriet for den udvalgte tekst ikke kun er, at den kan sige noget om sig selv, men kan bruges som eksempel for andre tekster, ligeledes med billeder, film og så videre. Den eksemplariske udvælgelse bliver således relevant i forhold til at kunne rumme fagets kompleksitet.

## 12 Delkonklusion

I dette kapitel er den gode undervisning udlagt som værende afhængig af *klar strukturering, en høj grad af ægte læretid, indholdsmæssig klarhed* samt *metodemangfoldighed*, hvilket vi i resten af opgaven vil omtale som kvalitetskriterier for god undervisning. Endvidere har vi fundet det væsentligt at tilføje evaluering og faglighed, som en del af disse kvalitetskriterier. Det er vigtigt for en læringsituation, at eleverne igennem klar struktur oplever sammenhæng i et indholdsmæssigt perspektiv, hvilket må være forankret i lærerens eksplicitering af mål, indhold og metoder. Jf. vores dannelses- og fagsyn bidrager struktur til genkendelighed, tydelighed og forudsigelighed, hvilket er

Årsplaner – når bunken af papirer bliver en kvalitet i sig selv

Line Bay-Madsen

Salli Kirstine Ravn

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

udslagsgivende i forhold til en vellykket læringsproces, særligt i danskfaget, som rummer stor kompleksitet.

Kapitlet har i den forbindelse søgt at indfange forståelsen af begrebet læreplaner, og hvordan danskfagets bredde samt krav fra ministeriet giver god anledning til udarbejdelsen af årsplaner. Årsplanen må ses som et arbejdsredskab til læreren, der skal sikre overblik og opfyldelse af faglige mål, men som samtidig kan være et fundament i relationen til ledelsen, forældre og elever og imødekomme de tendenser, som vi antager som gældende for skolen, jf. afsnittet *Aktører i skolens arena*.

## Empirisk metode

---

I det følgende ønsker vi at tydeliggøre opgavens empiriske metode for herigennem at gennemsigtiggøre det grundlag, hvorpå opgaven bygger for hermed at kunne besvare vores problemformulering.

### 13 Undersøgellesdesign

Som en del af opgavens besvarelse har vi valgt at interviewe (Bilag A + B), da dette kan give os et indblik i de interviewedes perspektiv på opgavens fokusområde (Bjørndal 2007, 101). I forhold til særligt anden del af problemformuleringen, der omhandler udfordringerne ved implementeringen af årsplaner, forekommer viden fra praksispersoner berigende for besvarelsen af problemformuleringen. Interviewene gennemføres på baggrund af en interviewguide (Bilag C), der er løst struktureret med det formål at åbne op for informanternes egne perspektiver samtidig med at sikre en vis styring vedrørende bestemte emner (Bjørndal 2007, 103). Metoden åbner op for, at den interviewede kan bidrage med en ny vinkling indenfor et givent felt, idet det er muligt at bevæge sig udenfor de på forhånd skrevne spørgsmål. Endvidere *"er [samtalen] måske den bedste måde at tage del i en anden persons tanker på [...] [og giver mulighed] for at afprøve forståelse og opklare misforståelser."* (Ibid., 101 ff.) Den kvalitative metode har derfor de fordele, at den giver mulighed for subjektivitet og er åben for forskellige opfattelser af et konkret emne, og den åbner således op for relevante tolkninger (Ibid., 119). Ulempen er dog, at informationen kan være svært sammenlignelig, hvilket gør, at resultaterne i kraft heraf bliver mindre entydige.

Foruden interviews har vi valgt at analysere konkrete årsplaner, hvoraf den ene er indhentet fra en tidligere praktik (Bilag K), og de andre er informanternes (Bilag D – H). Disse årsplaner bruges som supplement til interviewene for dels at underbygge og kontrollere informanternes udsagn, samt dels at få indblik i, hvordan lærere arbejder med dem i praksis. Da citering af informanternes udsagn indgår, som en naturlig del af vores analyse og diskussion, har vi valgt at transskribere interviewene (Bilag A og B). Med det formål at citaterne skal være så læsbare som muligt, har vi forbeholdt os retten til at



korrigere grammatiske og sproglige fejl, når disse vel og mærke anvendes direkte i opgaven.

### 13.1 Præsentation af informanter

Udvælgelsen af informanter er sket på baggrund af refleksioner omkring informanternes praksiserfaring. På den samme skole har vi i den forbindelse interviewet Stine, som har været lærer i ni år og underviser 7.B i dansk samt Gitte, der blev uddannet for to år siden og nu underviser 8.B i dansk. På den måde får vi et indblik i, om der er en forskel i arbejdet med årsplaner for en erfaren lærer, fremfor en nyuddannet. Foruden de to informanters årsplaner inddrages Carstens årsplan i og med, at det var i arbejdet med analyse af netop denne årsplan, der inspirerede os til opgavens problemstilling. Opgaven igennem vil de tre personer benævnes ved navn, således at der bibeholdes en vis personlighed, dog har vi valgt at anonymisere skolen, så lærerne forbliver anonyme.

### 13.2 Vurdering af data

Med henblik på en kritisk vurdering af de indsamlede data kan det problematiseres, at de to informanter henter deres erfaringer fra en boglig og fagligt orienteret privatskole. Dog synes deres svar at være alment gældende i forhold til planlægning og undervisning i skolesammenhænge generelt. I forbindelse med empiriens reliabilitet styrkes informanternes troværdighed i og med, at der forefindes en overensstemmelse mellem det sagte i interviewene og det skrevne i årsplanerne. I forhold til validitet af informanternes udsagn søger vi i opgaven at forholde os kritisk til de forskellige udsagn, for på den måde også at få blik for andre syn på praksis.

## Analyse: Hvad, hvorfor, hvordan?

---

### 14 Årsplanens hvad

Følgende afsnit søger at afdække, hvad årsplanen kan bruges til. Med særligt fokus på mål, evaluering og medbestemmelse er det hensigten at vise, at årsplanen har en berettigelse.

#### 14.1 Årsplanens som styringsredskab

Faghæftet er lavet som en fælles styring for alle lærere med henblik på at nå omkring udvalgte mål i undervisningen, deraf navnet *Fælles Mål*: *"I udarbejdelsen af årsplanen skal lærerne tage stilling til hvordan arbejdet i det bestemte skoleår skal sigte mod trinmålene."* (Nielsen 2007, 50) I forhold til at honorere disse udvalgte mål bliver årsplanen et styringsredskab, som kan være med til at sikre, at undervisningen centrerer om disse mål. Jf. en rapport fra *Danmarks Evalueringsinstitut*, der omhandler læreres brug af *Fælles Mål*, viser det sig først og fremmest, at kendskabet til målene ikke er gode nok, samt at lærere ikke ser *Fælles Mål*, som en forudsætning for kvalitet i undervisningen (Folkeskolen 2012, 8). Endvidere pointeres det, at *"... der er en alt for udbredt 'frit slag-kultur', hvor lærere har den indstilling, at de bedst selv ved, hvordan undervisningen skal være [...] vi skal have styrket fokus på det, der er vigtigt – og i Fælles Mål er der taget kvalificeret stilling til, hvad det helt præcist er ..."* (Ibid.). I et praksisperspektiv kan det dog diskuteres, hvorfor *Fælles Mål*, og særligt anvendelsen af trinmål, er svært omsætteligt. Dette vil blive udfoldet i et senere afsnit *Når målet formuleres*.

Jf. Nielsen er der flere grunde til, at læreren skal afklare og formulere mål, hvilket hun klarlægger ved at anskue det på to planer, nemlig i et årsplansperspektiv samt på forløbsbasis. Lærere skal afklare og formulere mål, dels for at bruge målene til at holde overblik over, hvordan det korte sigt passer ind i det lange sigt, og dels for at bruge målene som det styringsredskab, der skal skabe "den røde tråd"<sup>6</sup>, når forløbet er i gang (Nielsen 2004, 54 ff.). Arbejdet med mål på forløbsplan fordrer, at læreren har formuleret klare mål i sin årsplan.

---

<sup>6</sup> Jf. opgavens teorifsnit underbygger Meyer denne pointe i hans studier omkring klar strukturering af undervisningen og eksplicitering af mål.

#### 14.1.1 Hvad skal vi lave?

Det viser sig, at mange lærere tror, at *Fælles Mål* på forhånd er integreret i lærebogsmaterialer (Folkeskolen 2012, 8), og derfor ikke lader overvejelser over *Fælles Mål* være udgangspunkt for didaktiske overvejelser i forhold til planlægning af undervisning. For Stine er dette ikke hensigtsmæssigt i forhold til udarbejdelsen af årsplanen:

*"Hvis man får lavet en årsplan som måske ikke er så velfungerende, så får man lavet en årsplan, hvor der er meget stort fokus på materialer og på aktiviteter [...] Først og fremmest så er vi nødt til at sætte os ned og sige: "Hvad er det, de [eleverne] skal lære?" Og jeg tror rigtig tit med årsplaner, at der sker det, at man sætter sig ned [...] og siger: "Jeg har en bog. Den skal vi arbejde med... det må jeg hellere finde ud af, hvordan vi gør" [...] For mig at se er det en helt bagvendt måde at gøre det på ..."* (Stine, Bilag B, 3).

Ifølge Stine giver det ikke mening at lade aktiviteter være de styrende for årsplanlægningen, da overvejelser om aktiviteter snarere hører til som en del af detailplanlægningen (Ibid.). I vejledningen for *Fælles Mål* er det på baggrund af disse refleksioner interessant, at 'danskaktiviteter' optræder som et forslag til en kategori i årsplanen, hvis overvejelser over aktiviteter er sekundært i forhold til indkredsning af mål. Omvendt kan man sige, at 'aktiviteter' i en eller anden grad med fordel kan være til stede i en årsplan, men snarere bør handle om metodeovervejelser.

#### 14.1.2 Hvad skal vi lære?

En elev udtrykker vigtigheden af, at læreren ved, hvad eleverne fortløbende skal lære: *"Hvis man skal lære noget nyt – noget helt ny -, så skal man helst have det at vide dagen i forvejen..."* (Løvbjerg 2000, 28). Udgangspunktet i Stines planlægning er et fokus på mål og at lade disse være omdrejningspunktet for den efterfølgende drøftelse af aktiviteter og arbejdsmåder (Bilag B, 3):

*"[...] Du skal kigge på, hvad er det, de skal lære? Hvad er det, de skal ha' ud af det her? De skal lære noget om følgende ting. Det er også rigtig godt lige at stoppe op*

*en gang imellem og tænke hvorfor skal de det? [...] Hvis du for dig selv har formuleret nogle mål omkring, hvad er det de skal lære? [...] Så kan du altid derudfra gå ned og se; okay hvad kunne være eksemplariske eksempler? Hvilket materiale kunne være fornuftigt? Og så ud fra det sige; okay, hvad skal jeg så igennem af aktiviteter?” (Stine, Bilag B, 3)*

Også ifølge Gitte "letter" det nogle ting i den senere forløbs- og lektionsplanlægning fra start af at have formuleret og opsat nogle mål for, hvad man skal (Gitte, Bilag A, 1). På den måde bliver årsplanen et fundament for arbejdet med mål på de forskellige planlægningsniveauer. Jf. Nielsen bidrager udformningen af mål for de enkelte forløb til, at man som lærer får afklaret, hvad der for hvert forløb skal være det tydelige faglige fokus (2007, 53). På baggrund af dette kan der blive skabt "en rød tråd" i undervisningen, som Meyer påpeger virker meningsgivende for læreren, såvel som eleverne.

#### 14.2 Årsplanen som evalueringsredskab

Jf. afsnittet *Læreplansteori* kan årsplanen ligeledes bruges som et evalueringsredskab med det sigte at skulle evaluere de mål, der arbejdes hen imod. Jf. Gitte giver årsplanen hende et bedre grundlag for at vurdere og evaluere eleverne (Gitte, Bilag A, 7). Læreren er formelt forpligtet på at skulle evaluere i forhold til trinmål og forpligtet i forhold til at foretage en løbende evaluering af eleverne (Nielsen 2004, 55). Evaluering kan bruges løbende til at støtte og udfordre eleverne i deres faglige udvikling samt mere summativt som afslutning på et år. Foruden dette kunne årsplanen også ligge op til en løbende evaluering af egen undervisningspraksis, for hvilken der kunne finde relevante justeringer sted til udvikling af lærerens egen praksis og planlægning. Gitte fremhæver vigtigheden af at kunne revidere i sin plan på baggrund af udført undervisning, så de samme "fej" ikke gentages næste år (Gitte, Bilag A, 4). Fordi evaluering er en fremadrettet erfaringsopsamling er det væsentligt, at der afsættes tid til evaluering (Nielsen 2004, 56), så de forskellige forløb i årsplanen kan udvikles og opkvalificeres.

#### 14.3 Medbestemmelse vs. frit valg på alle hylder

I forhold til årsplanen og ordet styringsredskab bliver det interessant at vende begrebet medbestemmelse. For i hvor høj grad kan stram struktur og langsigtet planlægning opfylde kravet om elevernes medbestemmelse, hvis alt på forhånd er planlagt af læreren?

Jf. skolelovens paragraf 18 skal der foregå et samarbejde i forhold til dele af planlægningen: *"På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt [...] Fastlæggelsen af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere og eleverne"* (Gertz 2012, 112). På den ene side er der argumenter for, at medbestemmelse har svært ved at blive forenet i arbejdet med årsplaner, hvortil Stine pointerer, at det helt centrale er, at man som lærer gør op med sig selv, hvor eleverne har gode forudsætninger for at være medbestemmere. Ifølge Stine er det som udgangspunkt ikke på indholdsområdet og i forhold til mål, men snarere i forhold til valg af arbejds måder og valg "i det små", som for eksempel valget mellem læsning af én roman, fremfor en anden. For Stine er medbestemmelse ikke et spørgsmål om, hvorvidt eleverne har frit valg på alle hylder, hvilket hun mener, at de ikke skal have, men snarere hvordan man kan tænke medbestemmelse ind ad anden vej (Stine, Bilag B, 8). I forlængelse heraf påpeger Stine, at der jo også forekommer en progression i forhold til, at forudsætningerne for at være kvalificerede medbestemmere udvikler sig i løbet af ens skolegang, hvilket også fremgår i folkeskoleloven (Gertz 2012, 114). På den anden side er der argumenter for, at medbestemmelse ligger implicit i lærerens forberedelse af årsplanen, i og med at læreren ofte tænker elevernes interesse med ind i planlægningen (Gitte, Bilag A, 9). Elever vil typisk ikke se det som at have indflydelse, til trods for at det i en vis grad må siges at være en slags indflydelse, som jævnlige må italesættes, så den ikke bliver usynlig for eleverne (Jensen 2009, 63).

Omvendt kan man hævde, at den mere indirekte form for medbestemmelse og indflydelse ikke er det, der lægges op til i omhandlende paragraf, men snarere er et krav om en langt mere direkte form for medbestemmelse, hvilket nogle mener, er en evne de fleste elever besidder i dag (Hermansen 2004, 57). Jf. opgavens teoriafsnit muliggør arbejdet med årsplanen ligeledes den mere direkte form for medbestemmelse, såfremt læreren i sin planlægning sørger for at variere sine forløb ud fra forskellige metodiske grovformer. Særligt den individualiserede og den kooperative undervisning<sup>7</sup> indbyder i høj grad til selvorganiseret læring og egen målsætning (Meyer 2005, 76), hvor det at sætte mål med eleverne vanskeliggøres i andre forløb. En anden direkte måde er at lade eleverne komme

---

<sup>7</sup> Dette omtaler Meyer som den projektorienterede undervisning.

med idéer og forslag til forløb til den næste årsplan. Integrering af medbestemmelse i et årsplanlægningsperspektiv handler om, at man i årsplanen gør plads til nogle særlige rammer, forløb og arbejdsmåder, der fordrer at medbestemmelse kan finde sted. I et senere afsnit *Årsplanens hvordan* udfoldes det, hvorledes årsplanen kan give eleverne en følelse af motivation og ejerskab over det planlagte.

## 15 Delkonklusion

Det centrale i årsplanen bør handle om, hvad eleverne skal lære, fremfor hvad de skal lave, for derigennem bliver arbejdet med *Fælles Mål* det centrale i undervisningen. Årsplanen kan bruges som et styringsredskab i forhold til mål samt en sikring af, om man som lærer kommer rundt omkring alle fagets indholdsområder. Derudover fungerer årsplanen ligeledes som et evalueringsredskab i forhold til elevernes læring, samt som evaluering af det kontinuerende arbejde med årsplanen med det sigte at skulle udvikle og forbedre de forskellige forløb i den. Som svar på spørgsmålet, hvad en årsplan gør i forhold til efterlevelsen af medbestemmelse i skolen, er det blevet tydeligt, hvordan elevernes interesse kan tænkes ind i planlægningen samt hvordan metodemangfoldighed i årsplanen kan være en vej til at sikre elevernes medbestemmelse.

## 16 Årsplanens hvorfor

Jf. *Årsplanens hvad* er årsplanen et arbejdsredskab til læreren, men den er samtidig et nyttigt redskab i relationen til forældre og elever. I følgende afsnit er det hensigten at vise, hvorfor årsplanen har en berettigelse. Afsnittet vil undervejs indeholde diskussioner af nogle af de udfordringer, der opstår i forhold til implementeringen af årsplanen.

### 16.1 En vej til kompleksitetsreduktion

Jf. afsnittet *Danskfaget og dets kompleksitet* må faget siges at indeholde mange forskellige dimensioner. Man kan mene, at kompleksiteten på en eller anden måde har brug for at blive "ordnet", hvorved der kan være tale om en form for kompleksitetsreduktion af fagets indhold, der spænder fra alt lige fra grammatik til periodelæsning til håndtering af et medieområde. En vej til denne kompleksitetsreduktion kan findes igennem struktur og langsigtet planlægning, som i sidste ende gerne skulle generere fagligt overblik for den enkelte lærer. På den måde kan man tale for, at struktur og planlægning kan være et

direkte redskab til at sikre, at den enkelte lærer i sin undervisning varetager de dele af faget, der er krav om. Man kan spørge sig selv om, hvad der mon sker for den lærer, der ikke accepterer kompleksiteten og erkendelsen af, at der må findes nogle redskaber til at håndtere en sådan? Hvis ikke struktur og langsigtet planlægning bliver styrende for deres måde at planlægge undervisning på, hvad bliver så det styrende? Et svar til dette kunne være, at en sådan lærer i højere grad bygger sin undervisning op på baggrund af spørgsmålet: Hvad mon eleverne synes er sjovt? Hvad synes *jeg*, at det kunne være interessant at undervise om? Og ikke mindst, hvad fravælger *jeg* på grund af manglende interesse? Konsekvensen bliver, at en sådan lærer aldrig vil nå til det punkt, hvor *Fælles Mål* og andre ministerielle krav bliver udgangspunktet for undervisningen. Man kan argumentere for, at det i den henseende på mange måder vil være u hensigtsmæssigt at lade sig styre af en stemning i klassen (Folkeskolen 2013, 4). På den anden side kunne undervisning jo sagtens styres af elevernes eller lærerens lyst med det argument, at der ville forekomme en større motivation for at deltage i det indhold, der undervises i, dog stadig med en fare for en undervisning med manglende retning. Ud fra en samlet betragtning bør hensynet til *Fælles Mål* overstige hensynet til, hvad eleverne som udgangspunkt har lyst til at skulle undervises i, for at kunne sikre fagets bredde og dybde, og hermed en professionel håndtering af fagets kompleksitet.

#### 16.1.1 Elever i en kompleks verden

Kompleksitetsreduktion drejer sig ikke blot om lærerens overblik og opfyldelse af faget, men har ligeledes det aspekt, at læreren - grundet et forspring i viden og erfaring (Hermansen 2004, 54) - på elevernes vegne må foretage en kompleksitetsreduktion, således at det bliver nemmere at navigere i fagets indhold. På den måde "ordner" man med lærefaglige overvejelser "den komplekse verden" for eleverne, som et udgangspunkt for, at eleverne senere selv skal kunne reducere og navigere i kompleksitet og blive selvbestemmende, jf. vores dannelses- og fagsyn. Forskning viser, at det er vigtigt for elevernes læreproces, at der forekommer en høj grad af tydelighed i undervisningen blandt andet i kraft af lærerens udvælgelse og fokus på faglige mål og indhold (Winther & Nielsen 2013, 26 ff.) . En tydelighed i udvælgelse af faglige mål gør, at eleverne ikke skal inddrages i, hvorvidt de vil undervises i grammatik eller ej, fordi læreren igennem en

didaktisk begrundet årsplan har tænkt det ind som en naturlig del af fagets indhold, og hermed kompleksitetsreduceret danskfagets indhold på vegne af eleverne.

### 16.2 Elever og sammenhæng

Når vi tidligere argumenterer for, at det er i forståelsen af et fags sammenhænge, at det indholdsmæssige giver mening for eleverne, er det med udgangspunkt i en forståelse af sammenhæng, som værende afhængig af struktur. En årsplan ligger op til, at forløbene er tænkt ind i en sammenhæng, og at rækkefølgen af dem langt fra er tilfældig. Synliggørelsen af sammenhænge i måden undervisningen er struktureret på fører til en vis grad af transparens og øget opmærksomhed hos eleverne (Meyer 2005, 31), hvilket skaber øget lærings succes. Meyer taler om elevernes evne til at foretage 'transfer' (Ibid., 58), som en vigtig del af, at eleverne føler, at der er sammenhæng mellem de ting, der foregår i undervisningen. I årsplanen er transfer-tænkning forstået på den måde, at eleverne skal kende til koblingerne mellem forløb for at kunne foretage den fornødne transfer. Man lærer at forstå sammenhænge, finde koblinger, at kunne perspektivere samt at kunne forankre den aktuelle undervisning i det man allerede kender eller tidligere har lært, såfremt læreren hjælper til med at tydeliggøre sammenhængene mellem de forskellige forløb og deres indhold. Det er tanken om, at et fag folder sig ud og bliver anvendeligt, når sammenhænge i indholdet bliver tydeligt for eleverne. Med det argument, at årsplanen er en direkte vej til sammenhængsforståelse bliver det væsentligt at forholde sig til den situation, hvor planen skrider og forløb må annulleres. Man må formode, at nogle elever, i det tilfælde hvor planen ikke holder, mister den sammenhængsforståelse, som man har forsøgt at bygge op i sin plan, og at der hermed skabes kaos hos eleverne. Til trods for at det vil skabe en forvirring, mener vi, at årsplanen stadig vil være det redskab, der kan hjælpe læreren til at vise eleverne, hvordan det hele alligevel kan nås.

### 16.3 En vej til progression

Også i forhold til en sikring af progression må rækkefølgen af forløb i årsplanen gennemtænkes, således at årsplanens forløb bygges oven på hinanden, og at det man tidligere har undervist i danner grundlag for det man senere vil undervise i (Nielsen 2007, 54). I et årsplanlægningsperspektiv bliver progression et bærende princip, der



sikrer at eleverne ikke kun oplever sammenhæng indenfor det enkelte forløb, men også forløbene imellem. Progression i et årsplanlægningsperspektiv kan udvides til også at omhandle progression i et mere langsigtet perspektiv. Stine har i samarbejde med kollegaen fra parallelklassen lavet årsplaner for syvende til tiende klasse, hvori progressionen er vægtet som et spiralprincip, jf. Bodil Nielsen (Nielsen 2007, 54):

*"... vi tænker i en progression op igennem udskolingen. Tankegangen i den er sådan en spiralformet progression, hvor man kører de samme emner, og så uddyber i abstraktionsniveau op ad." (Stine, Bilag B, 2)*

Med årsplanen som frit tilgængelig for alle på skolen får lærerne mulighed for at tænke progression ind i et større perspektiv. At årsplanerne ligger tilgængelige for alle lærere på skolen gør, at lærerne i princippet kunne tænke progression op igennem alle klassetrin. Dog oplever vi, at lærerne ikke umiddelbart benytter sig af denne mulighed. Progressionen begrænses således til kun at være gældende for eksempelvis udskolingen uden at der skelnes til de andre afdelinger. Den treårige progressionstanke muliggør dog til stadighed, at læreren kan varetage en langsigtet planlægning, der sikrer, at eleverne udfordres på et gradvist højere abstraktionsniveau.

#### 16.4 Professionalitet i lærergerningen

Læreren må med udgangspunkt i faget indtænke mål, indhold og metoder, således at disse faktorer hænger indbyrdes sammen, og så undervisningen ikke opfattes af eleverne som fragmentarisk. Samtidig vil synliggørelsen af lærerens plan medvirke til, at lærerens legitimitet underbygges i forhold til, at læreren på en meningsgivende måde kan besvare eventuelle spørgsmål fra eleverne, jf. afsnittet *Hvem er eleverne?* Når vi tidligere argumenterer for, at den professionelle lærer er den lærer, som kan rumme sit fags kompleksitet, og derved er kendetegnet ved at kunne varetage undervisning ud fra didaktiske overvejelser, mener vi, at arbejdet med årsplanen understøtter dette. Dansk læreren skal både kunne mestre den danskfaglige del samt den fagdidaktiske del af undervisningen og bør planlægge sin undervisning således, at den opfylder kvalitetskriterierne for god undervisning. Den klare strukturering af undervisningen giver eleverne en klar målsætning at arbejde efter, og inviterer samtidig læreren til at tænke sammenhænge mellem mål, indhold og metode. Der skabes et bedre overblik for

læreren i forhold til at rumme metodemangfoldighed, og læreren vil på et makrometodisk plan kunne indtænke variation i metoden og således differentiere undervisningen samt sikre, at metoden sammen med indholdet understøtter de mål, som er undervisningens fundament. Med årsplanen får læreren sat ord på den undervisning, som ønskes udført og en del af fagets kompleksitet sættes i system.

Den gode årsplan tager dog tid at udarbejde. Da Stine bliver bedt om at beskrive arbejdet med årsplanen er hendes første indskydelse *tidskrævende* (Stine, Bilag B, 1), hvilket udsagn vi flere gange er stødt på. Carsten brugte netop det med tiden til at afvise at lave en udførlig og gennemarbejdet årsplan. Han mente, at det var spild af tid og unødvendigt. Gitte og Stine ville derimod ikke være foruden deres årsplaner, da de begge mener, at den tid det tager at lave planen bliver frigivet andetsteds. Oplevelsen af de pågældende læreres undervisning afspejler en mere professionel tilgang til undervisningen i de to kvinders undervisning fremfor Carstens, som ofte fremstod improviseret og uden egentlig retning. Med Gitte og Stines gennemtænkte planer oplever vi en højere grad af *ægte læretid*, da mange af de organisatoriske tanker er gjort på forhånd, samt at undervisningen er bygget op omkring en fast struktur, som skaber plausibilitet for eleverne.

#### 16.4.1 En lærer planlægger altid for meget

Et andet problem som synes at komme til syne i arbejdet med årsplaner, er spørgsmålet om, hvorvidt man kan planlægge for meget. Det er i sig selv interessant, at man planlægger ud fra en rationel logik, når det der rent faktisk sker i klasselokalet ofte er præget af kaos og uforudsigelighed (Løvbjerg 2000). Der planlægges og planlægges velvidende, at det ofte er intentionelt, og at der sjældent kommer præcis det ud af det, som var planlagt. Tiden skrider, der dukker noget uforudset op, eller eleverne reagerer ikke som forventet. Både Gitte og Stine har gjort sig overvejelser omkring dette, hvortil Gitte indvender:

*"... jeg tror at alle lærere overplanlægger. Det er jo også derfor, at det skrider. Man har alt for høje forventninger, ambitioner og tanker om hvad man kan nå på så kort tid. [...] Man kan jo aldrig blive færdig med at planlægge, og man kan aldrig nå rundt om alting."* (Gitte, Bilag A, 11)

Gitte argumenterer altså for, at overplanlægning er et bredt problem, som de fleste lærere kender til, da det er naturligt at stille højt og have ambitioner på elevernes vegne. Ifølge Stine er det forskelligt fra lærer til lærer, hvortil hun giver udtryk for, at planerne bliver problematiske, når de bliver for styrende for den enkelte:

*” ... man kan planlægge derhen, hvor planen bliver styrende. For du kan blive så optaget af din plan, at du lader den styre i stedet for at lade undervisningen styre. Altså, det betyder ikke, at du ikke skal planlægge, og at du ikke skal have nogen klare linjer og sådan noget, men hvis ikke du er i stand til at ændre i din plan, så styrer din plan for meget [...] Det kan jo ikke nytte noget, at du går til undervisningen med sådan en; ”jeg har en plan, og jeg har brugt lang tid på at forberede mig med min plan, så derfor så er projektet at køre planen igennem”. Vi er nødt til at holde fokus på at planen, altså målet med undervisningen, er at lære nogen noget. Det er nødt til hele tiden at være det, der er styrende.” (Stine, Bilag B, 12 ff.)*

Begge lærere er enige om, at en årsplan er vigtig, men som Stine gør opmærksom på, må man som lærer ikke lade sig styre for meget af den plan, man har lavet. Det er misforståelse at tro, at årsplanen kan gennemføres til punkt og prikke, da *”... en læseplan aldrig kunne blive så konkret at den dækker alt det der sker i et klasseværelse [...] Undervisning [er] en virksomhed, hvor eleverne ikke kun sidder som passive modtagere, der bare lader sig styre af læreren.”* (Imsen 2003, 188) Det vigtige bliver, at man når de mål, der er sat for elevernes læring, og hvis det kræver, at man må ”forlade” sin plan et øjeblik, så bør dette efterleves. Dog er der ingen af de to lærere, der mener, at planen helt skal droppes, da de begge ser planen som en uundværlig ressource og argumenterer for, at den er det fundament, som får undervisningen til at lykkes.

#### 16.4.2 Et redskab til samarbejde

På skolen, hvor Gitte og Stine arbejder, har man udarbejdet masterplaner, der er årsplaner med forslag til, hvilke forløb, med dertilhørende mål og temaer, man kan arbejde med hen over et år. Både Stine og Gitte har lavet deres nuværende årsplan i samarbejde med en kollega, og Gitte argumenterer for, at hun som ny lærer på denne måde kan lære af kollegaers erfaringer:

*"... hvis der er noget man er i tvivl om, og især når man er ny ung lærer [...] så mange tekster kender man bare heller ikke, når man lige er færdig uddannet. Så er det rigtig godt at have en at sparre med, der kan sige; de og de tekster er rigtig gode ... det er rart at få diskuteret nogle ting igennem ..."* (Gitte, Bilag A, 2)

Årsplanen er således også et redskab, der skaber erfaringsudveksling og kan hjælpe de nyuddannede lærere til en eksemplarisk indholdsudvælgelse og udvide deres tekstkendskab. Den ad hoc-agtige udvælgelse af indhold i undervisningen samt fare for tilfældigt udvalgte tekster og undervisningsmaterialer i en travl hverdag, bliver mindre i samarbejdet med andre.

### 16.4.3 Et kommunikationsmiddel

Årsplanen kan være det fundament, der kan give læreren et fundament at stå på, når læreren skal møde de 'krævende' forældre, jf. afsnittet *Hvem er forældrene?* Igennem arbejdet med at lave planen har læreren gjort sig en række tanker og overvejelser, og planen afspejler således et professionelt stykke arbejde. En didaktisk begrundet plan medvirker til at styrke lærerens kommunikation med forældrene igennem et fælles fagligt fundament. Ifølge Stine og Gitte skaber det en tryghed for forældrene, at der foreligger en årsplan, dog oplever de sjældent, at der bliver kommenteret på den, hvortil Stine tilføjer:

*"Jeg oplever forældrenes interesse for årsplanerne som værende sådan at de, på samme måde, som når vi andre går til lægen, gerne vil have en fornemmelse af, at der er tjek på det. Og hvis de har en fornemmelse af, at der er tjek på det, og synes at det virker som om, at det har du styr på, så ånder de lettet op og træder glade et skridt tilbage og tænker 'det kører, gør det.'" (Stine, Bilag B, 9)*

I forhold til forældrene bør der altså tænkes i, at årsplanen bør understøtte lærerens professionalitet. Årsplanen er et godt udgangspunkt for at tale om, hvor klassen skal hen, og om der er områder, hvor forældrene skal være særligt opmærksomme. Som Stine beskriver giver en gennemtænkt årsplan forældrene en fornemmelse af, at der er styr på, hvad eleverne skal lære, og hvordan de skal lære det.

## 17 Delkonklusion

I det ovenstående kapitel er det vist, hvordan årsplanen kan medvirke til at kompleksitetsreducere danskfagets indhold, således at faget for læreren og eleverne bliver lettere at begribe og mere tilgængeligt. I forlængelse heraf bliver årsplanen, og de udvalgte forløb, en direkte vej til sikring af sammenhæng og progression, hvilket medfører, at eleverne får blik for fagets bredde og dybde. Til trods for, at vi laver planer ud fra en rationel tankegang, og at årsplanens liv i praksis sjældent forholder sig sådan, er det vist, hvorledes årsplanen alligevel er det styringsredskab, der sikrer retningen mod målene. Når vi tidligere er kommet frem til, at årsplanen er et styrings- og evalueringsredskab anser vi årsplanen som det fundament, der kan sikre lærerens professionalisme gennem blandt andet samarbejde og kommunikation ud ad til. Samtidig er det vist, at årsplanlægning for mange lærere er forbundet med en vis grad af overplanlægning, men at dette vilkår er i orden, såfremt planerne ikke bliver det styrende uden øje for elevernes læring. Det tidskrævende arbejde med årsplanen kan ligeledes være med til at legitimere lærerens rolle over for eleverne og frigive tid andetsteds.

## 18 Årsplanens hvordan

Det tidligere afsnit har vist, at årsplanen har sin berettigelse i forhold til legitimering af lærerens professionalisme, og spørgsmålet bliver nu, hvordan en årsplan udformes. Da man i Danmark ikke har en ministerielt bestemt årsplan, men i stedet har en læreplan, der udstikker de overordnede mål for undervisningen, kan den enkelte lærers individuelle årsplan se ud og være opbygget på forskellige måder, jf. *Læreplansteori*.

Afsnittet vil indeholde en analyse af tre forskellige årsplaner og med afsæt i disse et bud på, hvordan en årsplan kan se ud. Afslutningsvis vil vi vise, hvordan årsplanen kan få et liv i skolen.

### 18.1 Mødet med den mangelfulde årsplan

I arbejdet med årsplaner på andet år mødte vi Carstens årsplan (Bilag K). Denne årsplan var lavet i samarbejde med en kollega og var således gældende for skolens to syvende klasser. Årsplanen var udtrykt på ni linjer og beskrev i overskrifter generelle overvejelser om, hvilke læringsmål eleverne skulle opnå. I årsplanen nævnes det, at eleverne skal have

øget sikkerhed i læse-, skrive- og stavefærdigheder samt have udviklet deres begrebsdannelse. I korte træk opridses, hvilke undervisningsmaterialer de har til hensigt at bruge i forbindelse med både litteratur- og grammatikundervisning. Endvidere fokuseres der på lærernes valg af grundbogen *Vild med Dansk*, og at denne ligger til grund for en stor del af deres litteraturundervisning. Hvad angår elevernes læsekompetencer er der ikke nogen uddybet plan for, hvordan dette skal tilegnes, dog nævnes det kort, at der i arbejdet med læsningen skal indgå aspekter såsom læselyst, læsevaner, læseformål, læsehastighed og læsemåder (Bilag K).

Overordnet set vurderer vi Carstens årsplan til at være for generel og mangelfuld. Centrale danskfaglige elementer fra faghæftet nævnes kort i årsplanen, dog uden videre uddybelse. Årsplanen svarer ikke på spørgsmålene hvad, hvorfor og hvordan, og vejen til målene bliver dermed uklare. Der er ingen konkrete forløb, ingen litteraturliste, ingen refleksion over evaluering og dermed ingen synlig progression. Årsplanen har ingen gennemsigtighed og fungerer kun som et internt arbejdsredskab for Carsten og samarbejdspartneren. Dele af *Fælles Mål* berøres, men der findes ingen klare mål for klassen eller overvejelser herom. Carstens undervisning bærer generelt præg af, at skolearbejdet ikke er tilrettelagt på baggrund af de ministerielle mål, men at disse tilfældigt bliver berørt undervejs.

## 18.2 Mødet med den reflekterede årsplan

Helt anderledes ser det ud med Stine og Gittes planer. Begge planer er delt op i en række forløb, der herefter uddybes i en række kategorier. Årsplanerne som er lavet til henholdsvis syvende og ottende klasse ligner langt hen ad vejen hinanden i både udformning og i fokus. Dog adskiller Gittes årsplan sig fra Stines ved ikke direkte at indeholde trinmål, men i stedet omskrivninger af disse til nogle lettere tilgængelige mål. Stines årsplan er derimod meget målbaseret og har udover trinmålskategorien to kategorier, der hedder henholdsvis *viden* og *færdigheder*, som begge er mål for eleverne, men som adskiller sig fra hinanden ved at handle om henholdsvis faglig viden "at vide noget om" og faglig brug "at kunne bruge den tilegnede viden til noget". Stine og Gitte afslutter begge deres årsplaner med nogle fokuspunkter, der arbejdes med løbende over hele året, blandt andet sociale mål samt studieteknik. Endvidere findes der i begge årsplaner en evalueringskategori (Bilag F+H).

I et vurderingsperspektiv bliver det tydeligt, at begge årsplaner fokuserer på læringsmål, og både Stine og Gitte siger, jf. *Hvad skal vi lære?*, at det centrale for årsplanen netop er dette. Stine fokuserer dog så meget på mål, at der ikke er noget om arbejdsmetode eller indhold, da hun ser dette som underordnet (Stine, Bilag B, 3 ff. & Bilag H). I forhold til evaluering forekommer der ikke variation i evalueringsformen, idet der i størstedelen af forløbene i Stines årsplan evalueres med en skriftlig del samt notatportefølje. Gitte derimod anvender 'noter til genren' som en del af evalueringen, der med *indholdsmæssig klarhed* for øje kan virke som en kilde til fejlretning og dermed resultatsikring. Det kan dog problematiseres, at elevernes notater ofte ikke bliver kontrolleret, samt at der vil være elever som ikke får lavet ordentlige noter. Dette kunne der dog arbejdes med under temaet studieteknik. Progressionen ses ikke udtalt i selve årsplanen, men bliver mere tydelig, når man sammenligner med årsplanerne for ottende og niende. Undervisningen bliver her tænkt som en overbygning på den undervisning eleverne allerede har fået, hvilket begge lærere giver udtryk for (Gitte, Bilag A, 10 ff. & Stine, Bilag B, 2). I forlængelse af dette opererer begge lærere med årsplanen som værende fordelt på flere adskilte dokumenter, der bør ses i sammenhæng, hvilket kan virke forvirrende for læseren, da de til en vis grad fremstår interne. Overordnet set synes deres planer at fungere, da de bruger planerne aktivt, og gennem deres store arbejde med dem reflekterer over relevante didaktiske spørgsmål.

### 18.3 Når tre årsplaner mødes

Sammenligner man de tre årsplaner, bliver det tydeligt, at Gitte og Stines årsplaner fremtræder mere gennemtænkte end Carstens, fordi de giver udtryk for en lærerfaglig professionalitet. Ligeledes synes der at være lagt mere energi og arbejde i disse planer, hvor Carstens plan snarere virker uovervejede. Samtidig mener vi at kunne identificere en sammenhæng mellem årsplanen og lærerens måde at drive undervisning på. Vi oplever, at der i Carstens klasse er mangel på struktur samt forventninger til eleverne, mens der i Gitte og Stines klasser ikke er tvivl om, at eleverne har det fornødne overblik over det faglige samt kendskab til undervisningens struktur. Også i samtale med de pågældende lærere synes der at kunne trækkes tråde til refleksioner over årsplanen, da både Stine og Gitte giver udtryk for vigtigheden af målene, som værende retningsgivende i undervisningen. Motivation og lyst samt valg af lærebogsmateriale synes at være det



eneste styrende i Carstens undervisning. I nærværende analyse er det blevet tydeligt, hvordan Carstens årsplan kun delvist forholder sig til det didaktiske spørgsmål *Hvad*, hvorimod *Hvorfor* og delvist *Hvordan* medtænkes i Stine og Gittes to årsplaner.

#### 18.4 En årsplan formes

Med udgangspunkt i mødet med ovenstående årsplaner, ønsker vi i nærværende afsnit at diskutere, hvorledes en årsplan kan opbygges således, at den opfylder *Fælles Mål* og kriterierne for god undervisning med inddragelse af de didaktiske grundspørgsmål.

I forbindelse med planlægningen må *mål*, *indhold* og *metode* ses som grundkategorier. Når disse grundkategorier bruges i planlægningsarbejdet er det dog vigtigt at være opmærksom på, at de står i et gensidigt vekselvirkningsforhold til hinanden. Ingen af kategorierne bør eller kan tænkes alene, og i arbejdet med planlægningen må kategoriernes indvirkning på hinanden altid tænkes med (Jank & Meyer 2010, 58 ff.). Det er ligeledes vigtigt, at eleverne har forudsætninger for den undervisning læreren planlægger, hvorfor en progression må medtænkes, jf. afsnittet *En vej til progression*. Uanset om vi ser på *mål*, *indhold* eller *metode*, så bliver det vigtigt, at disse tre indbyrdes passer sammen, således bliver gruppearbejde hermed uhensigtsmæssigt, hvis målet er individuelle refleksioner. Lykkes dette vil man kunne tale om almen målorientering, hvor både elever og lærere vil opleve undervisningen som fuldendt og forløsende (Ibid., 59 ff.).

##### 18.4.1 Når målet formuleres

Afsnittet *Årsplanen som styringsredskab* klarlægger, hvorledes *Fælles Mål* må være udgangspunkt for planlægning af undervisning, hvormed "*Folkeskolens formålsparagraf* [må stå] [...] *som overskrift for al undervisning ...*" (Undervisningsministeriet 2009, 64). På denne måde bliver målet en beskrivelse af det resultat der tilstræbes, det vil sige de hensigter der forfølges i undervisningen (Jank & Meyer 2010, 53). Jf. tidligere afsnit er både Stine og Gittes årsplaner målstyrede, men adskiller sig fra hinanden i deres brug af målkategorier. Når læreren arbejder med mål i årsplanen og vægter *undervisningsmål*, som er mål formuleret af læreren med udgangspunkt i *Fælles Mål*, mener Jank & Meyer ikke, at disse mål nødvendigvis dækker over de mål, som eleverne arbejder efter. Når læreren alligevel arbejder med undervisningsmål gøres dette velvidende, at eleverne ikke kan skrives ud af undervisningssituationen, men i et planlægnings øjemed må målene



tilrettelægges normativt. Vi mener, at der i årsplanen kan argumenteres for to målkategorier; *Trinmål* og *Evaluérbare mål*. Trinmålene er de ministerielt udformede mål fra *Fælles Mål*, som er formuleret således, at de dækker bredt, hvor man med fordel kan udvælge et par stykker som overordnede for forløbet, mens andre vil kunne stå som underordnede. De evaluérbare mål er en omformulering af trinmålene således, at trinmålene gøres mere undervisningsrettede og forståelige for forældre, såvel som elever, hvilket Gitte også understreger vigtigheden af (Gitte, Bilag A, 2 ff.). Med de evaluérbare mål er det tanken, at det bliver lettere at evaluere på trinmålene, der ellers kan synes "bredde" og svært omsættelige. Når vi i ovenstående argumenterer for, at der må forekomme et samspil mellem årsplanens grundkategorier finder vi det vigtig med indførelsen af kategorien evaluérbare mål, da denne kategori kan synliggøre, hvorvidt det lykkedes at skabe et samspil mellem *mål, indhold og metode*.

#### 18.4.2 Atvælgeetindhold

Når målene for forløbet er sat, må læreren overveje, hvilket indhold der skal til for, at eleverne når målet. I indholdskategorien tænkes der ofte i materiale, hvilket tilmed fremgår af Gittes årsplan (Bilag F), men kategorien er mere kompliceret end som sådan. Begrebet har en tvetydighed, der tydeliggøres i opdelingen *tema og indhold*. *Tema* dækker over det der for eksempel bliver bestemt af læreplaner og læreren, og som retter opmærksomheden mod målsætningen. *Indholdet* derimod handler om undervisningsprocessen, som værende noget man ikke kan "tage med ind" i et klasselokale, men er "... de meningssammenhænge, der er frembragt af elever og lærer i fællesskab gennem arbejdet med undervisningens genstand." (Jank & Meyer 2010, 55) For læreren handler det derfor om, hvilket potentiale eksempelvis en særlig tekst bærer i sig. Når vi argumenterer for en indholdskategori, må denne kategori tænkes som det intenderede indhold. Stine har i sin årsplan udeladt en sådan kategori, da hun mener, at målene er så centrale, at indholdet er underordnet (Stine, Bilag B, 3). Vi mener dog, at læreren altid bør have en indholdstanke med i sin planlægning, men om det præcis er det indhold, der realiseres i undervisningssituationen, kan ikke garanteres på forhånd. Indholdskategorien bør i vores optik både indeholde bud på materiale, men også centrale begreber for undervisningen.

### 18.4.3 At vælge arbejdsmetoder

Det er i denne kategori, at man jf. Meyers pointe om metodemangfoldighed kan imødekomme elevernes forskellige læringsstile. Metodeovervejelser bliver vigtige både i forhold til lærerens formidling af undervisning, og i forhold til at eleverne selv skal tilegne sig en metodisk kompetence. Læreren skal således være forbillede og bevidst sørge for, at eleverne får øvelse i forskellige metodiske tilgange, såfremt dette lykkes vil eleverne selv blive i stand at arbejde med undervisningens *hvordan*, hvorigennem læringen vil øges. (Jank & Meyer 2010, 55-56) Det bliver også denne kategori, der dækker over den metodemæssige differentiering i årsplanen, og dermed tager højde for elevernes forskellige læringsstile forstået på den måde, at nogle forløb fordrer den visuelle intelligens, mens andre den taktile. Den faglige differentiering mener vi bedre kan gøre sig gældende i lektions- og forløbsplanlægningen, da man i arbejde med disse vil have et bedre overblik over de enkelte elever og deres faglige niveau.

### 18.4.4 At tænke evaluering

Kategorien evaluering indeholder de evalueringsformer som enten løbende eller afsluttende skal kontrollere, hvad eleverne har lært (Nielsen 2007, 73). Når vi i afsnittet *At vælge et indhold* hævder, at indhold ofte er intenderet, bliver det af særlig afgørende betydning at få evalueret på det, som eleverne rent faktisk har lært. Evalueringen er vigtig for det fremadrettede arbejde, da der altid bør tages udgangspunkt i elevernes faglige kunnen.

### 18.4.5 Antal uger og en kort beskrivelse

Afsluttende vil vi argumentere for, at der i årsplanen er en kategori, der angiver hvor lang tid læreren har beregnet til forløbet. Vi vil argumentere for, at forløbene ikke angives med dato, men i stedet med forventet brug af uger. Dette skal gøre planen mere elastisk og mindre bundet af årets gang. Når kategorien bruges således imødekommes både Stine og Gittes argumenter for, at planen ikke må være henholdsvis for styrende og samtidig sikre at et forløb ikke løber løbsk (Stine, Bilag B, 12 ff. & Gitte, Bilag A, 10 ). *Kort beskrivelse* er lærerens beskrivelse af forløbet som helhed, hvortil en angivelse af forløbets tema og en opridsning af, hvad der skal arbejdes med kan indskrives. Med denne kategori får læreren mulighed for at sætte lidt flere ord på, både for at skabe en gennemsigtighed og for nemt

at kunne genkalde sig tanker om forløbet. Endvidere vil vi senere argumentere for, at denne kategori sammen med kategorien *Evaluérbare mål* kan give forældre et indblik i årets gang.

#### 18.4.6 Hvad med de sociale mål?

Når kategorien sociale mål ikke er med, skyldes dette, at vi i praksis oplever klassens kultur og elevernes trivsel, som noget der må arbejdes med sideløbende og kontinuerligt. Som Stine og Gitte mener vi dette derfor bør være et sideløbende, dog vigtigt fokus. Samtidig medtænker kategorien *Arbejdsmetode* sociale mål i kraft af variationer i arbejdsmetoder.

#### 18.5 En årsplan er formet

Opsummerende er vi kommet frem til, at en årsplan bør indeholder følgende kategorier; *Antal uger*, *Kort beskrivelse*, *Evaluérbare mål*, *Indhold*, *Arbejdsmåder*, *Evaluering* og *Trinmål*. I nedenstående udsnit af en årsplan er kategorierne sat i brug til visning af deres funktion. De to kategorier markeret med blå er de kategorier, som vi mener, er særligt anvendelige i kommunikationen med forældrene, hvilket vil blive uddybet i afsnittet *Adaption i forhold til forældre*.

Det trykte reklamebillede						
Antal uger	Kort beskrivelse	Evaluérbare mål	Indhold	Arbejdsmetode	Evaluering	Trinmål
3	Eleverne skal arbejde med den trykte reklame. De præsenteres for begreber og analyseværktøjer og skal i grupper arbejde med analyse af konkrete reklamer og egen produktion.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunne foretage en analyse af reklamens ydre komposition, herunder billedets linjer, dybde og perspektiv.</li> <li>• Kunne indgå i samtale om yderligere billedlige virkemidler, herunder blikfang, farver, lys og forholdet mellem tekst og billede.</li> <li>• Kunne foretage en analyse af reklamens indre komposition, herunder motiv, produktfremstilling og kropssprog.</li> <li>• Kunne benytte kommunikations-model og AIDA-modellen.</li> <li>• Kunne lave et målgruppeportræt, herunder køn og interesser.</li> </ul>	Udvalgte reklamer  Opgave til egenproduktion af reklame  <b>Centrale begreber:</b> AIDA-modellen  Den simple kommunikations-model  Målgruppeanalyse	Lærerstyret undervisning  Gruppearbejde	Opsamling på analyser  Fremlæggelse af egen produktion  Individuel skriftlig aflevering af leksikon-artikel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner</i></li> <li>• <i>fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse</i></li> <li>• gøre rede for samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation</li> <li>• beherske ord og begreber fra mange forskellige fagområder</li> <li>• gøre rede for og beherske betydningen af sproglige og stilistiske virkemidler</li> <li>• udvikle kulturel kompetence</li> </ul>
<b>NB: Husk eleverne på undervisningen i billedanalyse.</b>						

## 18.6 Implementering af årsplaner

Årsplanen må naturligvis kunne fungere i praksis, hvilket rejser spørgsmålet om, hvordan den kan gøres anvendelig? Implementeringen af årsplanen handler om, hvordan læreren bruger den i den daglige praksis, samt hvordan den gøres brugbar i forhold til elever og forældre. Der er som oftest visse udfordringer forbundet med implementeringen af årsplanen, som bliver tydeligt, når lærere udtrykker, at årsplanen laves af pligt for derefter at leve sit liv bagerst i en mappe. Men hvordan kan årsplanen indgå i den daglige praksis, som et redskab, der giver mening for lærere, såvel som elever og forældre?

### 18.6.1 Lærereens brug i det daglige

I forhold til brugen af årsplanen er den først og fremmest et arbejdsredskab for læreren (Nielsen 2004, 62) til at fastholde didaktiske overvejelser. Derudover har årsplanen betydning for den videre planlægning. Jf. opgavens teori-afsnit ses lektionsplanlægning og årsplanlægning som afhængige størrelser, hvilket har betydning for brugen af årsplanen i praksis i og med, at man i sin forløbs- og lektionsplanlægning må have årsplanen for øje. Faren består ofte i, at man i sin forberedelse af forløb eller lektioner "glemmer" årsplanen og tror, at man gang på gang skal opfinde den dybe tallerken, hvilket vi tilmed erfarede i vores praktik. Stine og Gitte fortæller dog, at de kun hiver årsplanen frem i ny og næ, når de forbereder forløb og lektioner, og at især læringsmålene fra årsplanen er det, der betyder noget for forløbsplanlægningen, når de hiver dem frem. På den måde forekommer der en overensstemmelse mellem målene på de to planlægningsniveauer (Stine, Bilag B, 10). Årsplanens anvendelighed blev synlig for os som praktikanter, da vi med afsæt i praktiklærernes årsplaner skulle forberede forløb, hvilket gav os et godt udgangspunkt for at lade særligt målene være de centrale. Dog kan man i den forbindelse diskutere årsplanens opbygning, da det ofte er svært at tyde andres årsplaner, i og med at der ikke er et egentligt krav om, hvordan de skal se ud, og hvilke kategorier de skal indeholde. En højere grad af ensretning af årsplanerne ville afhjælpe et eventuelt skift mellem to lærere, da den nye lærer lettere ville kunne afkode planen. Omvendt har vi tidligere talt for, at årsplanen er den enkelte lærers personlige redskab, der som udgangspunkt skal virke for læreren selv.

### 18.6.2 Adaption i forhold til elever

På trods af årsplanen som et redskab til læreren selv, mener vi alligevel, at eleverne også bør have indblik i årsplanen. Dette hænger sammen med Meyers pointe om, at en indholdsmæssig klarhed og synliggørelse af struktur kan bidrage med øget transparens for eleverne, som i højere grad vil anerkende og "koble sig" på det, der er tænkt til at skulle ske i undervisningen. Ifølge Stine kan eleverne godt lide at have overblik over, hvad der skal ske, hvortil hun i samme sætning fremhæver ordet synlighed, som værende væsentligt (Bilag B, 7). I forhold til at lærerens autoritet er udfordret, jf. *Hvem er læreren?* mener vi at kunne argumentere for, at en præsentation af årsplanen og efterfølgende drøftelse af den i klassen kan legitimere lærerens arbejde over for eleverne med en tillid til det, der skal foregå. På den måde bliver elevernes efterspørgsel af *meningen med undervisningen* indfriet igennem en klarlæggelse af, hvad de skal lære, hvorfor de skal lære det, og hvordan indholdet skal læres. I forhold til eleverne kan man overveje at lave en mere visuel version af årsplanen, der fokuserer på de begreber, som er vigtige for hvert af forløbene, eventuelt med "småopgaver" med henblik på at fastholde eleverne i forhold til planen og forløbenes centrale fokuspunkter. Ved at lave en udgave af årsplanen særligt til eleverne vil de muligvis føle en større motivation for samt ejerskab over det, som læreren har planlagt. Det problematiske ved en sådan version er dels arbejdsbyrden og dels i forhold til, som tidligere nævnt, at planer ofte skrider. Tanken om den adapterede plan til eleverne er på et ideelt plan oplagt, dog svært at realisere i praksis. Man kunne forestille sig, at en adapteret version snarere kunne være en synoptisk fremstilling suppleret med billeder ophængt centralt i klassen.

### 18.6.3 Adaption i forhold til forældre

Jf. afsnittet *Et kommunikationsmiddel* er årsplanen i forhold til forældre ligeledes et redskab til at vise lærerens didaktiske kompetence, som i sig selv kan virke tillidsskabende. For Gitte og Stine betyder det noget for deres tanker om udformningen af årsplanen, at planen i starten af året skal præsenteres for forældrene og efterfølgende ligge tilgængelig (Bilag A, 4 ff. & Bilag B, 5 ff.). Begge forsøger de at lave en "light-udgave" af årsplanen, som er mere forståelig for forældrene. Ifølge professor Gunn Imsen<sup>8</sup> bliver

---

<sup>8</sup> Lærebogsforfatter og professor ved Pædagogisk Institut ved Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet.

"en læseplan nødt til at forholde sig til sin målgruppe på en sådan måde, at læseren forstår, hvad der er tænkt (...)". Man kan dog diskutere, hvor langt væk adaptationen af årsplanen til forældrene skal ligge fra lærerens egen årsplan, da vi mener, at lærerens årsplan med fordel kan være den forældrene ser, såfremt de henvises til, hvor i planen de primært skal orientere sig. I en samtale med Stine gjorde hun opmærksom på "faren" i at fjerne alle fagbegreber fra årsplanen for at gøre den lettere for forældrene at forstå. Det er vigtigt, at læreren holder fast i sine fagbegreber og det professionelle sprog, men det må stadig være sådan, at forældrene kan afkode planen uanset deres baggrund. Vi foreslår derfor, at der udpeges nogle bestemte kategorier som værende dem forældrene skal fokusere på i deres læsning af årsplanen<sup>9</sup>.

## 19 Delkonklusion

I ovenstående kapitel er det vist, hvordan udformningen af en årsplan bliver vigtig for dens efterfølgende liv i skolen, hvilket er væsentligt i et handlingsperspektiv. Med afsæt i Carstens utilstrækkelige årsplan er det blevet tydeligt, at en årsplan bør kunne danne ramme om den senere lektionsplanlægning, hvortil en alt for løs og overordnet formuleret plan er ubrugbar for læreren selv og i kommunikationen med andre. Endvidere kan vi igennem Stine og Gittes tanker om arbejdet med årsplaner konkludere, hvorledes en velfunderet årsplan senere kan danne rammen for en forløbs- og lektionsplanlægning, der har gennemgående mål for øje. I arbejdet med hvordan en årsplan kan opbygges er vi blevet opmærksomme på, at ensliggørelse af årsplanen bliver en faktor, som på den ene side gør det gennemsigtigt, hvad læreren har tænkt, men på den anden side fjerner den individuelle frihed til at udforme årsplanen efter eget ønske. For at understrege lærerens professionalisme, herunder en didaktisk kompetence, er det vist, hvorfor det kan være en god idé at udarbejde adapterede versioner af årsplanen, som de forskellige målgrupper forstår samt et bud på, hvordan disse kan udformes. I forhold til det konkrete handlingsperspektiv mener vi, at det er en fordel at bygge årsplanen op omkring kategorierne; *Antal uger*, *Kort beskrivelse*, *Evaluérbare mål*, *Indhold*, *Arbejdsmetoder*, *Evaluering* og *Trinmål*, da disse afdækker svar på spørgsmålene hvad, hvorfor og hvordan.

---

<sup>9</sup> For eksempel se kategorier markeret med blå i forslag til kategorier i årsplan.

## Diskussion

---

I det følgende vil vi på baggrund af analysen diskutere to veje, hvorpå standarden for årsplaner kan højnes. Den ene vej tager udgangspunkt i en fælles masterplan, og den anden er med udgangspunkt i den individuelle udarbejdelse af årsplanen. Som vist skal planlægning på den ene side sikre, at alle elever lærer nogle grundlæggende ting, men på den anden side må planlægning heller ikke blive så rigidt, at hverken lærere eller elever kan præge undervisningen. Spørgsmålet bliver således, hvordan man finder balancen mellem at årsplanerne på den ene side naturligvis ikke skal være fuldkommen individuelle, men at de heller ikke skal være så ministerielt styret, at lærerens didaktiske kompetence undermineres?

### 20 Når masterplanen sikrer et fælles mål

Når der i Danmark arbejdes med en læreplan, der udstikker mål for undervisningen, men som derudover kun er vejledende bliver det problematisk, at ingen ved hvad hinanden gør. Kunne løsningen være en masterplan, og dermed en tilnærmelse til en curriculumstanke, hvor mål, indhold og metode på forhånd er planlagt, og hvor lærerens opgave ikke længere er planlægning, men udførelse af undervisning?

#### 20.1 Kvalitet i en fælles retning

Det er i mødet med lærere som Carsten, at spørgsmålet om masterplaner for alvor får deres berettigelse. Carstens utilstrækkelige årsplan er et stykke pligtarbejde og kunne lige så godt have været udeladt. Jf. *Årsplanen som et styringsredskab* er Carsten ikke den eneste, der ikke arbejder målrettet efter *Fælles Mål*, og det bør derfor overvejes om *Fælles Mål* bør operationaliseres. En kortere og mere stringent udgave kunne fungere som reel køreplan for undervisningen. Denne tilnærmelse af mål-middel didaktikken ville sikre den ensliggørelse af undervisningen, der uanset hvilken skole eller hvilken lærer, der er tale om kunne sikre eleverne en målstyret undervisning (Imsen 2005, 366). *Fælles Mål* bliver således både central og samarbejdet kan siges at blive lettere i og med, at alle nu arbejder efter den samme plan. De lærere som før havde svært ved at lave udførlige og arbejdsrettede årsplaner, får nu en årsplan udleveret. Når dette er sagt, er det vigtigt at holde sig for øje, at også de kompetente lærere, som laver meget udførlige årsplaner, kan



profitere af en sådan masterplan. De nyuddannede kan trække på den erfaring, som planen er bygget op omkring og står derfor ikke alene med ansvaret for planlægningen. Særligt i dansk kompleksitetsreduceres faget da mål, indhold og metode på forhånd er fastlagt. Også tiden bliver et argument for masterplanen som årsplan, da den kan frigive tid til det arbejde, såsom lektionsplanlægning, klassens trivsel, vejledning og så videre, som ligger udover arbejdet med årsplanen. Når Gitte peger på, at overplanlægning er et problem, jf. *En lærer planlægger altid for meget*, bliver masterplanen et redskab til at undgå dette. En fælles årsplan kan dermed siges at være et godt fundament for den gode undervisning, men spørgsmålet bliver, på hvilket plan den skal udformes?

## 20.2 Der er langt fra Christiansborg til 7.B

Med en centralt udformet årsplan der anviser mål, indhold og metode opstår der imidlertid et problem omkring, hvem der bør udforme denne. Med en praksiserfaring synes det svært at skulle arbejde med en ministerielt udformet årsplan. Man må spørge sig selv, om en sådan plan skal gælde for eksempelvis alle syvende klasser, og i så fald hvordan man tager højde for det lokalmiljø eller de ressourcer hver enkelt klasse kan føre med sig? Når 7.B på en skole i Odense skal have om H.C. Andersen, er det så ikke nærliggende, at klassen tager forbi H.C. Andersens hus og ”oplever” ham i stedet for kun at læse om ham? Foreslår planen en tur til havet i forbindelse med et lyrikforløb bliver dette for 7.B i en midtjysk skole en heldagstur, og er det ideelt? En årsplan med mål, indhold og metode udformet ministerielt kan derfor problematiseres i praksis. I det tilfælde hvor planen bliver for fjern og urealistisk, vil den for lærerne ikke fremstå realiserbar (Imsen 2005, 196), hvortil læreren vil efterspørge et nærhedsprincip og en logik i forhold til realisering af undervisningen i praksis.

## 21 Når arbejdet med årsplanen gør den gode lærer bedre

Følgende afsnit har til hensigt at indkredse, hvorfor arbejdet med årsplaner bedst kommer til sin ret, når det er læreren selv, der får lov at udforme en individuel og personlig årsplan.

### 21.1 Didaktisk kompetenceudvikling i arbejdet med årsplanen

Den enkelte lærers arbejde med udformningen af årsplanen, såvel som udførelsen af denne, er en proces, der kræver didaktisk refleksion over undervisningen. Det er i



arbejdet med årsplanen, at den enkelte lærers didaktiske kompetence kan fastholdes og udvikles, og som hermed bliver det kvalitetsskabende. Man må formode, at en plan der er gennemtænkt af læreren selv sandsynligvis vil skabe en større ejerskabsfølelse, der virker motiverende for den undervisning, man skal udføre. I den forbindelse muliggøres det i en personlig årsplan at tænke lærernes forskellige evner og ressourcer ind samt tage højde for elevernes forskellige forudsætninger, hvilket taler for den individuelle årsplan. Endvidere er det, jf. *Professionalitet i lærergerningen*, arbejdet med årsplanen, der gør, at man i relationen til forældre, elever samt i samarbejde med andre lærere, kan forsvare sin tilrettelæggelse og hermed sine valg og fravalg. Årsplanen bliver et stykke selvstændigt arbejde, der kan opretholde en professionel tilgang til planlægning af undervisning.

## 21.2 Længe leve metodefriheden

For mange lærere er metodefriheden det argument, der modsvarer tanken om at skulle følge en masterplan. Da folkeskolen i Danmark hviler på lærernes frihed til selv at vælge, hvordan der skal undervises samt til dels i hvad, vil en eventuel efterlevelse af en masterplan virke hæmmende for den enkelte lærers frihed. For lærere som Gitte og Stine, der i forvejen bruger deres didaktiske kompetence i deres forberedelse og planlægning, er denne indskrænkning af metodefrihed, samt mulighed for didaktisk udvikling, utilfredsstillende og kan ligefrem virke som en mistillid til lærernes kompetence (Imsen 2005, 195). Omvendt stiller metodefriheden store krav til lærerne, og en utilstrækkelig håndtering af denne må derfor ses som et problem, hvis læreren ikke er klædt ordentligt på til at varetage metodefriheden. For at metodefriheden kan efterleves på fornuftig vis kræves det, at læreren er i stand til at arbejde med det eksemplariske og kan centrere undervisningen om de udstukne mål. Dette kræver, at læreren er i stand til at didaktisere mål, indhold og metode. Med fare for at ikke alle lærere er i stand til dette og gør det, jf. *Årsplanen som styringsredskab*, ville en konkret udvælgelse af mål, indhold og metode i en masterplanstanke sikre en ensretning i forhold til, hvor undervisningen føres hen. Når dette er sagt, vil nogen mene, at der i forvejen forekommer en høj grad af styring i kraft af *Fælles Mål* og dens tydelige vejledninger, som netop er tænkt som det normative redskab, der skal sikre en højere grad af fælles retning samt en klar håndtering af indhold og arbejdsmetoder (Imsen 2005, 195).

## 22 Når to veje mødes

På den ene side er der en klar fordel med en ministerielt udformet masterplan, som årsplan, der giver lærere det samme fundament at undervise ud fra. Masterplanen kan fungere som den nye lærers sikkerhed og virke som alle læreres fælles arbejdsredskab, der sikrer ensliggørelse af mål, indhold og metode. Ligeledes giver lærerens metodefrihed anlæg til problematisering, da denne kræver, at læreren har en høj grad af didaktisk kompetence. På den anden side forsvinder kvaliteten i lærerens refleksion, når læreren ikke selv udformer sin årsplan. Det er i selve arbejdet med årsplanen, at læreren fastholder og udvikler sin didaktiske kompetence og ligeledes opretholder et ejerskab over det planlagte. Det er samtidig i den individuelle årsplan, at læreren får mulighed for at inddrage lokale og egne ressourcer. Ud fra en samlet betragtning kan man argumentere for, at hensynet til den dygtige lærers kompetencer bør overstige hensynet til den ensliggørelse, som masterplanen er et udtryk for. På baggrund af dette synes konklusionen derfor, at der må værnes om det didaktiske frirum, som dog bør være bundet op på en ministerielt fastlagt struktur. Det er tanken, at man kunne udforme en skabelon til udfyldelse med ministerielt udvalgte kategorier, som alle lærere er bestemt til at skulle udfylde og offentliggøre. Denne skabelon udfyldes med udgangspunkt i *Fælles Mål* og sikrer således, at alle lærere tvinges til at tænke i hvad, hvorfor og hvordan i deres planlægning af undervisning. På denne måde nærmer vi os ligeledes en praksis, hvor vi ved, hvad hinanden laver.

## Konklusion

---

Med udgangspunkt i diskussionen om lærerens manglende professionalisme gik vi til opgaven med en tese om, at årsplanlægning er det redskab, som skal styrke denne. Når vi i starten af denne opgave har fundet frem til, at *klar strukturering, en høj grad af ægte læretid, indholdsmæssig klarhed, metodemangfoldighed, faglighed* samt *evaluering* er kriterier for den gode undervisning, har vi valgt at argumentere for, at læreplanen, udarbejdet som en årsplan, kan blive det redskab, der sikrer opfyldelsen af disse.

På baggrund af ovenstående analyse og diskussion kan det konkluderes, at årsplanen har en berettigelse i skolen. Det er årsplanen, der bliver det styrings- og evalueringsredskab, der sikrer, at læreren gør *Fælles Mål* til det centrale for undervisningen samt at kvalitetskriterierne for den gode undervisning kan indfries. Endvidere bliver den redskabet, der giver læreren mulighed for at kunne rumme danskfagets kompleksitet og skabe sig overblik over fagets indholdsområder med en sikring af progression. Det er med dette som fundament, at årsplanen for læreren bliver et kommunikationsredskab i relationen til forældrene, såvel som eleverne, hvilket medvirker til legitimering af lærerens rolle.

For elevernes læring bliver aspekter som genkendelighed, tydelighed og forudsigelighed vigtige, og lærerens evne til at skabe disse rammer er dels afhængig af planens realisérbarhed og dels lærerens formidling af den. I opgaven er det vist, at det i den forbindelse kan være oplagt at udarbejde adapterede versioner af årsplanen med henblik på, at målgruppen forstår denne samt kan anvende den i det daglige.

Med øje for implementeringens udfordringer er det vist, at arbejdet med årsplanen er tidskrævende og kræver en høj grad af didaktisk kompetence, men arbejdet med den må dog siges at frigive tid andetsteds. Dette kommer til udtryk i arbejdet med forløbs- og lektionsplanlægning, da der på baggrund af en gennemtænkt årsplan lettere kan skabes sammenhæng i arbejdet med mål, indhold og metode. Enhver planlægning problematiseres dog af, at der i kraft af skolens uforudsigelighed og kaos, ikke altid kommer det ud af det, som er det intenderede. Når læreren bliver i stand til at træde ud af planen skabes der rum for fleksibilitet, hvilket er vigtigt, da gennemførelsen af planen

aldrig må være målet i sig selv. Dog viser opgaven, hvorledes årsplanen alligevel bliver det afsæt, hvorfra struktur kan sikre og fastholde lærerens overblik.

Opgavens afsluttende del har vist, hvorledes to forskellige veje på hver deres måde forsøger at belyse, hvordan standarden for årsplaner kan højnes. På den ene side synes masterplanen at kunne løse problemer vedrørende læreres manglende målstyring, hvorimod den individuelle årsplan synes at styrke lærerens kontinuerlige arbejde med didaktisk planlægning af undervisning. Ud fra en samlet betragtning må konklusionen være et sammenspil mellem disse. For at bunken af papirer kan blive en kvalitet i sig selv, må bunken kunne give svar på de didaktiske spørgsmål *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* med *Fælles Mål* som det centrale. Det er i lærerens arbejde med årsplanen, at kvalitet og professionalisme bliver til det fundament, hvorfra den gode undervisning sikres.

## Litteraturliste

---

- Bjørndal, Cato R. P. (2007): *Det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, 1. udgave, 2. oplag, Forlaget Klim, Århus
- Brejnrod, Poul (2010): *Grundbog i pædagogik – oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*, 1. udgave, 4. oplag, Gyldendals Lærebibliotek
- Den Store Danske: *Lærer*;  
[http://www.denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/Stillingsbetegnelser i skolev%C3%A6senet/1%C3%A6rer?highlight=1%C3%A6rer;Profession](http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Stillingsbetegnelser_i_skolev%C3%A6senet/1%C3%A6rer?highlight=1%C3%A6rer;Profession;);  
[http://www.denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Sociologi/Organisationer og institutioner/profession?highlight=profession](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Organisationer_og_institutioner/profession?highlight=profession), og *Professionel*;  
[http://www.denstoredanske.dk/Gyldendals Teaterleksikon/Begreber/professionel?highlight=professionel](http://www.denstoredanske.dk/Gyldendals_Teaterleksikon/Begreber/professionel?highlight=professionel), (besøgt d. 10/10 2013)
- Folkeskolen.dk (2010): Qvortrup, Lars: "Læreren som autoritet"  
<http://www.folkeskolen.dk/~Documents/164/64564.pdf>, (besøgt d. 11/12-2013)
- Folkeskolen (2012), nr. 23, fagblad for undervisere, december, folkeskolen.dk
- Folkeskolen (2013), nr. 14, fagblad for undervisere, august, folkeskolen.dk
- Fugl, Marie (2008): *Forskere giver opskriften på den perfekte lærer*, ([https://pure.au.dk/portal/files/543/asterisk\\_41\\_s16-18.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/543/asterisk_41_s16-18.pdf) (besøgt d. 9/1-2014))
- Gertz, Svend Erik (2012): *Folkeskoleloven med kommentarer*, 15. udgave, 1. oplag, Dafolo forlag, Frederikshavn
- Hansen, Thomas Illum & Keld Skovmand (2011): *Fælles Mål og midler – Lærermidler og læreplaner i teori og praksis*, 1. udgave, Forlaget Klim, Århus
- Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth (red.) (2004): *Udfordringer til undervisningen – i didaktisk perspektiv* - "Hvad skal vi lave, spørger vi hinanden", Alinea

- Hiim, Hilde & Else Hippe (2010): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*, 2. udgave, 2. oplag, Gyldendal, København
- Imsen, Gunn (2005): *Lærerens verden – indføring i almen didaktik*, 2. udgave, 3. oplag, Universitetsforlaget, København
- Information (2012); <http://www.information.dk/313629>, – besøgt d. 9/12-2013
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (2010): *Didaktiske modeller – grundbog i didaktik*, 1. udgave, 3. oplag, Gyldendal, København
- Jensen, Elsebeth; Løw, Ole (red.) (2009): *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*, 1. udgave, 1. oplag, Professionsserien, Akademisk forlag
- Juul, Henrik (2008): *Didaktik – et overblik*, 1. udgave, 1. oplag, Gyldendals Lærerbibliotek, København
- Løvbjerg, Mette (2000): *Årsplaner – berigende, befriende og besværligt*, 1. udgave, Danmarks lærerforening
- Meyer, Hilbert (2005): *"Hvad er god undervisning?"*, Gyldendals Lærerbibliotek, 1. udgave, 1. oplag
- Nielsen, Bodil (2004): *Danskfaget i praksis – i grundskolen og læreruddannelsen*, 1. udgave, 1. oplag, Dansk lærerforening
- Nielsen, Bodil (2007): *Danskfaget i praksis – mål og evaluering*, 2. reviderede udgave, 1. oplag, Dansk lærerforenings Forlag
- Plauborg, Helle; m.fl. (2010): *Læreren som leder*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Qvortrup, Lars (2006); *Undervisningens mirakel*, Dafolo (hentet i scannede artikler, Institut for skole og læring, Metropol)
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 - Dansk*, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3
- Winther, Søren C & Vibeke Lehmann Nielsen (red.) (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*, SFI - det nationale forskningscenter for velfærd, København