

Dannelsesbegrebet i vores samtid: pædagogiske bekendelser

Af Jens Skou Olsen, Rytmisk Musikkonservatorium juli 2017

Denne tekst er en sammenskrivning af i alt fire tekster, som blev udgivet på *Fagbladet Folkeskolen* i 2016 og 2017. Baggrunden for disse udgivelser er, at jeg i maj 2016 af *Tænk tanken Sophia* blev opfordret til at skrive en blog på Folkeskolen.dk, der diskuterer de aktuelle pædagogiske brændpunkter omkring undervisning, uddannelse, dannelse og læring. Disse fire tekster blev i løbet af juni og juli 2017 læst mere end 8000 gange og fik dermed placering som de mest læste tekster på Folkeskolen.dk. Bortset fra justerede titler, afsnitoverskrifter og referenceapparat fremstår de oprindelige tekster her i uredigeret form.

Nøgleord: Dannelse, uddannelse, undervisning, læring, pædagogik, mål

Om den store illusion kaldet "læringsmål"

Jeg er underviser, ikke lærer! Jeg hverken "lærer fra mig" eller "skaber læreprocesser", for det har både Sokrates og Steen Larsen for længst vist os er en umulighed. Jeg er underviser. Det vil sige, at jeg er den, der viser, hvad der ligger under. *Jeg viser undere frem*, som Jens Raahauge så smukt formulerede det i 2005 (Raahauge 2005, 1).

Hvorfor underviser jeg? Jeg underviser, fordi jeg er vild med det øjeblik, hvor elever og jeg sammen kommer bag på os selv og opdager, at vi pludselig nemmer en lille smule mere end blot for et øjeblik siden. Eleverne nemmer sagen selv, og jeg nemmer sagen selv samt deres mirakuløse nemmelse! Ja, jeg skriver "nemmelse" og ikke "læring" (2). At nemme betyder noget, man har lært, og som man oven i købet mestrer. At lære betyder det første spæde bekendtskab med noget vigtigt. Først herefter starter arbejdet med at mestre det, vi har lært. Det er derfor, vi "står i lære" på en "læreplads". Der skal slides og slibes på det lærte, indtil det nemmes – og er du "lærenem", *så kan du både lære og nemme!* Vi har nemmet, når vi uden videre bare "gør" det lærte med den største lethed, ynde og i balance med verden. Så kan vi stolt udbryde: Det er nemt! Fordi vi har nemmet det.

Børns, voksnes og min egen nemmelse er grunden til, at jeg underviser og har gjort det i snart 30 år. Igennem alle disse mange års undervisningspraksis har jeg aldrig haft nogen som helst nytte af

læringsmål, og jeg har altid lavet noget, jeg synes var spændende, vildt, vigtigt og berigende med mine elever uden tanke på, hvad de præcis skal lære. Jeg indrømmer det blankt og går til bekendelse. Men: har jeg så aldrig lavet læreplaner, og har jeg aldrig opstillet læringsmål for min undervisning? Jo da! Lige som de mere kedelige dele af selvangivelsen eller udfyldelsen af blanketten til adresseflytning har jeg – med en Luhmansk trivialisering tungt hvilende i kroppen (Luhmann 2006) – udført de besværgende læringsmålsbevægelser og fyldt læringsmålspinde på papir. Helt og aldeles meningsløst, idet hverken jeg, mine medundervisere eller elever nogensinde har beskæftiget os med disse læringsmål! Jeg har faktisk svært ved at komme på noget mere meningsløst i vores kulturs samlede frembringelser af tekster – og jeg har alligevel siddet nu mere end ti minutter og undret mig. Skraber vi her bunden af vores kulturs tekstuelle tidspilde?

Læringsmålsfortalerne ved godt, at den er gal. Det er en offentlig hemmelighed, at vi undervisere brænder for vores undervisning og ikke læringsmålsskrædderi. Vicedirektør for læreruddannelse på UCC Katja Munch Thorsen skriver sammen med Tomas Højgaard (DPU) og Bodil Nielsen (UCC) følgende i forlængelse af en EVA-undersøgelse af lærernes brug af læringsmål:

[L]ærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tager ikke afsæt i læringsmål. I stedet tager den afsæt i, hvilke emner og hvilket stof de skal nå i undervisningen, og hvilke aktiviteter den skal indeholde, mere end, hvad eleverne skal lære af undervisningen. (Thorsen et al. 2005, 8)

Tænk, det kunne jeg godt have fortalt dem! Gad vidst, hvor mange hundrede tusinde kroner den undersøgelse har kostet – og gad vidst hvor meget undervisning og nemmelse, vi kunne have fået for de penge! Det er nemlig lige præcis det, vi undervisere er så dybt optaget af: emnet, stoffet, undervisningen og aktiviteterne. "*Til Sagen!*", som Filosoffen Martin Heidegger ville råbe det ud i nattemørket. Thorsen, Højgaard og Nielsen vil gerne have os til at råbe "*Til Målet!*" i stedet for sagen, og de har også et bud på, hvad vi skal gøre. Eller rettere, hvad *de* skal gøre med *os*:

Lærerne skal klædes på til at sætte læringsmål for det enkelte undervisningsforløb, undervise efter dem og følge op på, i hvilken grad de er nået, og samtidig må både skoleledelser og forvaltninger stille tydelige forventninger til lærernes arbejde med målstyret undervisning og følge op på arbejdet. (Thorsen et al. 2005, 10)

Vi undervisere skal "klædes på" – hvilket må betyde, at de ser os som nøgne i al vores til-sagenlighed eller *saglighed*. Det tøj, vi skal iklædes er deres til-målet-lighed eller *målelighed*, og skolelederne skal tydeligt forvente meget af os og følge op på os. Hvor langt er der fra målelighed til middelmådighed? Ikke langt. Vores tilsyneladende nøgenhed er skamfuld, idet den er grænseløs i sin undren og frygtløs i sit mod. Der er nemlig noget sjælerystende og umåleligt (umådeligt!) på spil, når

vi viser undere frem for hinanden; og det er dét, som skræmmer Thorsen, Højgaard og Nielsen. For tænk nu, hvis vi sammen nemmede mere, end vi nogensinde kunne finde på at læringsmålsætte? Tænk hvis vores Folkeskole kunne være rugekasse for overraskende tøbrud, grænseløs opfindsomhed og målløse (mål-løse) nemmelser og fornemmelser?

Om dannelse som en første praksis

Denne anden del handler om, hvordan det er lykkedes professorer og evalueringseksperter at vende op og ned på det hele: nemlig illusionen om, at vi underviser skal vide, hvad vores elever skal lære, *før vi går i gang med at undervise*. Vicedirektør for læreruddannelse på UCC Katja Munch Thorsen, Tomas Højgaard og Bodil Nielsen (de tre benævnes herefter THN) skriver følgende i forlængelse af en EVA-undersøgelse af lærernes brug af læringsmål:

[Lærernes] fokus er mere på, hvad [eleverne] skal lave, end på, hvad de skal lære. Men hvad skal der så til for at styrke arbejdet med at sætte læringsmål og undervise efter målene? Hvordan styrker vi fokus på, hvad eleverne skal lære, i stedet for det primære fokus på, hvad de skal lave? (Thorsen et al. 2005, 5)

THN har i deres læringsmålsiver glemt at redegøre for det lille, men helt afgørende "hvorfor". Hvorfor vil THN styrke fokus på, hvad eleverne skal lære (et strategisk blik) frem for et fokus på, hvad eleverne skal lave (et praksisbåret, processuelt blik)? Fordi THN er optaget af at få hele verden presset ind i deres ideverden – en verden, hvor alting *handler om læring*.

Begrebsudhulerne er i fuld sving. God skolepraksis er hermed blevet strategisk. Hvad så med dannelsen, hvad med det gode, sande og smukke *som en første praksis*? Og hvis vi ikke er vågne, så risikerer også vi at se det hele på hovedet – for THN ved jo åbenlyst rigtig meget om alt det her. Jeg får dårlig samvittighed, for det, jeg vil lave med mine elever, det er det, som jeg oplever, det hele handler om. Dette er faget, sagen og det, der driver mit engagement og dermed min undervisning. Men THN fortæller mig, at det ikke er godt nok. Der skal læringsmål til som det allerførste. Det vil sige, at min undervisning skal begrundes i og bæres af et læringsstrategisk blik – og SÅ er det, at jeg må gå til bekendelse. Det kan jeg ikke, det vil jeg ikke!

Min glæde ved og levende interesse i mine elever og mit fag er nemlig ikke strategisk. Det er før-strategisk! Min undervisning er båret af medfølelse, af omsorg, undren, nysgerrighed, overblik, spænding, glæde, irritation, erfaring, mestring, passion og overgivelse. Alle disse samlivstilstande fordrer en udelt spontanitet og et udelt nærvær; og de fordufter som dug for solen, hvis jeg er strategisk. Vi kan ikke være spontane, *hvis vi er strategisk bevidste om, at vi er spontane*.

Det er alvor, da THN dermed ikke blot forstyrrer med meningsløse udsagn og uholdbare teorier. Deres parløb med skolemagthaverne bliver direkte ødelæggende for min og mine elevers muligheder for at udfolde os, når vi skal pakkes ind i strategi og styring. Den før-strategiske selvforglemmelse er den levende undervisnings forudsætning. Og når det lykkes at komme udelt, før-strategisk til verden og hinanden, så er vi lykkelige. Som måner lyser vi undervisere og elever på hinanden i vores intense samvær – med fagligheden som lyset, der strømmer fra noget andet og større end os selv: *en fælles sags sol* (frit efter Kirkeby 2006).

Vi går foran os selv!

Jeg lever! Jeg er levende! Jeg bliver levendegjort af de fundamentale krops- og verdensfænomener, som tillader mig at opleve, at jeg er levende! *Jeg* (den Jens, der endnu ikke kan vide, kun være) er på mærkværdig Heideggersk vis foran *mig selv* (den Jens, der kan vide, at han er). Livsoplevelsen strømmer frem som bølgerne på stranden – hvor hav og sand allerede på forhånd er til stede. Jeg (han, der ved, at han er) går i hælene på mig selv (han, der kun kan være)! Se, det var godt nok syrede sager, hvad? Sikke en vildt mærkelig bekendelse. Men prøv lige at læse det lille afsnit igen, inden du skynder dig at klikke væk – jeg lover, at det nok skal give en eller anden form for mening hen mod slutningen!

Denne tredje del af mine bekendelser handler om, hvad der sker, når pædagogikken – den filosofiske tænkning omkring pædagogisk praksis – mister jordforbindelsen. *Vi har mistet jordforbindelsen*. De universitetslærde, der prædiker læringsmål og fælles mål, står ikke med 26 vilde og smukke unger i håret mandag morgen; de politikere og kommunalfolk, der, støttet af de universitetslærde, autoritært tvinger læringsmålene ind i klasseværelserne, de underviser slet ikke; og de af os, der rent faktisk underviser børnene, vi tvinges til at tie stille og forsøge at fægte os igennem målsuppen fra dag til dag. *De, der filosoferer, underviser ikke børnene, og de, der underviser børnene, filosoferer ikke*. Og dog! Vi undervisere er faktisk ikke så tossede endda, vi udstyres blot med friheden til at blive overhørt, overset, tromlet og udsat for rå magt. "Stop brokkeriet eller find et andet arbejde!", som en meningsdanner alt andet end venligt formulerede det for nylig. Vi har mistet jordforbindelsen.

Hvad sker der, når vi mister jordforbindelsen? Det første, der sker, er, at vi forveksler verden og alle skolerne, de beskidte toiletter, underviserne og vores dejlige unger med vores ideer om verden, skoler, toiletter, undervisere og børn. Og efter et par kopper kaffe og lidt mere filosofien foran computeren, giver det faktisk allerede ganske god mening. Det er dejligt. Vi kan nu (i rolige omgivelser med udsigt til grønne områder) konstruere overblik, ro og orden i klassen, blot ved at

tænke det! Det er ren magi. Og vi kan efter endnu et par kopper kaffe begynde at ordne, logisk kategorisere, typologisere og skabe analytiske distinktioner, der som Einsteins ligninger besidder en skønhed og forjættende grad af gennemtænkthed. Vi har lavet en teori!

Det begynder i det små, men snart er vi fortabt, sunket langt ind i vores flimrende ideverden. Og snart begynder vi at forsøge på at klistre vores ideverden oven på den besværlige og rodede verden, som vi har mistet kontakten med. Vi begynder at skrive sætninger som disse:

[d]et at være i stand til at formulere og undervise efter læringsmål er en afgørende forudsætning for kvalitet i undervisningen. (Holm 2015, 3)

Vi mennesker har inden for de seneste 100.000 år undervist hinanden i alt lige fra knivkast, kvægdrift og kaffebrygning til kvantemekanik, kemi og kønspolitik. Hvordan har det kunnet lade sig gøre, når vi ved, at ideer om "formulering af læringsmål" kun har eksisteret i verden i nogle få årtier? Jeg ser for mit indre blik de unge homo sapiens mennesker løbe rundt cirka 40.000 f.Kr. i Europas skove – fortvivlet på udkig efter læringsmål ... Samt: påstanden om, at disse forestillinger om læringsmål ligefrem skulle være "[e]n afgørende forudsætning for kvalitet i undervisningen", den illustrerer blot, hvor galt, det står til. Disse universitetslærde har mistet jordforbindelsen og dermed forbindelsen til os, der rent faktisk står i klasseværelserne i mudder til halsen. Se, dét er jordforbindelse, der vil noget! Men det bliver værre endnu. I alvorlige tilfælde af mistet jordforbindelse nøjes vi ikke blot med at udvikle løsrevede teorier om f.eks. skole og undervisning. Nej, vi tager livtag med livet selv. Efter en umådelig mængde kaffe ser vi (stadig på vores kontor med den gode udsigt) selveste Livets ligning for vores indre blik, og en dyb glæde strømmer igennem os. Vi har svaret på alting! Pædagogikkens Store Forenede Livsteori! Og så holder vi en dimissionstale som Institutleder på Aarhus Universitet Claus Holm gjorde det i 2015:

Læring som duelig livsform. Sluttes det der med læring da aldrig? Hvornår kan man endelig få lov at tage en slapper? Svaret er: I princippet aldrig! Det er jer, der kan og skal hjælpe det danske samfund med at skabe systemer, organisationer og kulturer, der hjælper folk til at leve duelige liv i læringens tegn. (Holm 2015, 4)

Det duelige liv er et liv i læringens tegn? Ifølge Holms teori kan vi ikke undslippe læringen og læringsmålene. Endda ser han døden som et læringsmål! Vi er uhjælpeligt fanget i læringsspindelvævet. Eller er vi? Gå tilbage til denne bekendelses start og læs første afsnit igen. Har du læst det igen? Godt. Her afdækkes Holms manglende jordforbindelse. Hvorfor? Fordi vi allerede er fuldt og helt i vores væren langt før, vi kommer til verden i vores blik som viden-om-vores-væren. Vi bliver "været" – og her er vores livsalige jordforbindelse! Og hvis vi vil forsøge at tænke klart og med fornuft, så gør vi klogt i at bedrive pædagogik – forstået som en filosofisk tænkning omkring

pædagogisk praksis – i en levende dialog med vores egen, sprællevende praksis. Ellers mister vi hurtigt jordforbindelsen og ender med at lave skolereformer, som er hevet ud af det blå.

Læringsmål som pædagogisk frenologi

Hvordan kvæler man et oprør? Ved at erobre oprørets sprog, ved at udhule dette oprørssprog – og så udfylde denne nu indholdstømte sprogskal med sine egne strategiske blikke, forforståelser og agendaer. Man institutionaliserer modkulturen og fremmedgør den for sig selv – og vupti! Lige pludselig handler et begreb som 'læring' ikke mere om en kritisk åbning af rigide, autoritære skolesystemer men tværtimod om en konsolidering af de selvsamme rigide, autoritære skolesystemer. Læring drives nu af en radikal, magtskyg og værditom mistillid: af individualiserede målinger af elevens formodede læringsfremskridt. Læring handler nu om en fragmentering og atomisering af det, der tidligere var undervisningens sociale samskabelsescredo – nu reduceret til anti-demokratisk afsocialiseret selvspejling.

Det er værd at undre sig over: vi synes at lade stå til, mens en hær af professorlærere begrebsudhulere suger livet ud af vores begreber og tvinger vores undervisere til at bedrive en pervers form for pædagogisk frenologi: med måleinstrumenter forsøger vi at udmåle bulerne på denne nye, styringsramte læring på vores stakkels elevens hoveder – og kroppenes fælles, læringstavse, ukodede samsansinger har ingen interesse. Som om, det ikke var nok, så kommer nu det allerværste: Det oprindelige læringsoprør er ikke blot blevet kvalt, vi har endda mistet vores egentlige ædelsten: begrebet undervisning og dermed vores mulighed for at undervise. Undervisningsrelationens vidunderlige dynamik og drama som en dialog mellem *lighed* (vi er fælles om at undre os) og *ulighed* (min underviser-undren udgør et mesterskab, som du som elev får adgang til og del i) udkobles til fordel for ... ja, for hvad?

Alt er blevet til læring, læringsmål, læringsfremskridt og læreplaner. Læring har som *Claus Deleurans tykke kat* spist både undervisningen, dannelsen, fællesskabet og underviseren med – og vi har reduceret vores stærke, modige og sprællevende undervisere til måleapparatsfacilitatorer, målstyringsvagter og læreplanskonsulenter. Hvad bilder vi os ind? Vi bilder os selv og hinanden ind, at denne nye forjættende læring er vores redning. Men ak, det er som at suse afsted på en flot nytunet racercykel i lækkert cykeltøj uden at være klar over, at vi cykler omvendt på cyklen med cykelhjelm ned for øjnene og i den helt gale retning. Det er på tide at lægge resterne af vores stakkels udhulede, *bodysnatch'ede* læringsbegreb i graven.

Hvorfor begraver eller brænder vi vores døde? Fordi afsjælede legemer ellers hurtigt begynder at rådne, lugte og sprede dårligdom. Det samme gælder vores afsjælede begreber. Læring har i årevis

ligget og lugtet i gaderne, i ministerierne og på direktionsgangene; og råddenskabten breder sig. Universiteter, konservatorier, kunstskoler, folkeskolen og vores hele kultur er inficeret af læring. Det er på høje tid at finde skovlen frem, begynde at grave et hul i passende dybde og få lagt læring i graven, *inden vi ender med at få afsjælet hinanden helt og aldeles.*

Men hvad så? Hvad står vi så tilbage med? Vi står tilbage med nogle underbelyste, men vidunderlige begreber, som det ikke er lykkedes begrebsudhulerne at få bugt med – endnu! *Undervisning* er et af disse velgørende begreber, der lader os genindsætte mesterskab, autoritet (som anti-autoritær praksis) og vovemod i klasseværelset. *Dannelse* er et andet velgørende begreb, hvor vi på et solidt etisk grundfjeld vil noget godt, sandt og smukt med hinanden, *som er svært*. Men: hvad nu, hvis vi gerne vil kunne tale sammen om det dér mirakuløse, som sker, når undervisningen lykkes ... hvad så?

Når vores begreber og forståelser udhules af en rundforvirret, mistillids- og evalueringsramt samtid, så er der hjælp at hente dér, hvor samtidens fangarme ikke kan nå hen: og ganske som vellagret vin eller egetræ har noget at byde på, så har længst svundne samtidens velhængte begreber måske noget at tilbyde. Hvad kunne det være? Hvis vi sammen kæmper med noget, der er svært, så kan miraklet ske: det tidligere så svære begynder at blive gennemsigtigt, det begynder pludselig at svæve og stille sig fuldt og helt til rådighed for os. Det svære bliver nemt! "Det er da nemt nok", siger vi til hinanden, når vi kan det; og vi glemmer den forudgående sved, sliddet og modløsheden i kampen med det, som en gang var svært.

Lad os trykprøve det gamle begreb '*nemme*'. Nemme betyder at 'gribe fat i noget', at 'tage noget til sig' (fra tysk: nehmen), og der er ikke den der lidt læringspassive duft over dette begreb. Læring 'sker', og vi mener at kunne styre hinandens læring. At nemme er ikke noget, der sker, det er noget, vi 'gør'. Vi nemmer, vi fornemmer og handler i et aktivt samspil med verden. Vi kan nu måske ane, at dette begreb vil radikalt mere, end hvad det udhulede, uselvstændige, passive og ufrie læringsbegreb er i stand til. Vi har lært både dette og hint, men er det nemt for os? Kan vi praktisere det, vi mener at have lært? *Selv når det er lært, er det stadig svært!*

Rygning er farligt, har vi lært, men er det nemt at lade være med at ryge? Et hurtigt blik på en pakke cigaretter fortæller historien om en læringsramt kultur. Vi bør ville mere end blot rammes af læring. Når læring reduceres til at betyde 'at blive gjort bekendt med noget, som vi kan måle graden af bekendthed af', så skal der farvebilleder af døde rygerlunger på pakkerne for at forsøge at forhindre os i at gøre det, som stadig er svært, selv om det er lært. At kalde læring for folkeskolens credo – det kan vi ikke være bekendt. Vi skal tværtimod hjælpe hinanden med at nemme det svære, så det bliver nemt – og hvad med vores måletrang, kan vi måle nemmelsen? Det behøver vi ikke, *for det gi'r sig selv!* Læs højt for hinanden, syng sammen, spil med hinanden, løs ligninger sammen, scor målet, bag

brødet til hinanden, svøm de 1000 meter ... og var det nemt for os, så har vi ikke blot lært det, men ligefrem nemmet det.

For tredive år siden stod jeg som nyoptaget kontrabas studerende på Rytmisk Musikkonservatorium i København over for min helt, jazzbassisten Niels-Henning Ørsted Pedersen. Jeg spurgte den store baskæmpe, om han kunne undervise mig i, hvordan man laver en jazzimprovisation. Det ville jeg nemlig så gerne blive i stand til. Niels-Henning brød ud i latter og sagde "det er nemt!" Han greb sin kontrabas og begyndte at improvisere løs, mens han med et glimt i øjet sagde "Du skal bare spille det, du hører!". Jeg tabte kæben af på een og samme gang lykke og dyb modløshed. Hvordan skulle jeg nogensinde kunne det, som han kunne? At nemme det svære. Det, der var nemt for Niels-Henning var uoverkommelig svært for mig; men i ly af hans mesterskab og undervisning tog jeg fat. Jeg kæmpede og nemmede, og selv her 32 år efter og 12 år efter hans død er han stadig med mig hver eneste dag. Undervisning, dannelse og nemmelse er komplekse, transformative samskabelsesrelationer, der fletter sig ind i hinanden; og mesterskabet kommer til syne dér, hvor de tre bliver til én; til en levende, levet praksis båret af mennesker, nemmet håndværk og fornemmelser for dybe oplevelser. Læringen er død – længe leve nemmelsen!

Således er jeg gået til bekendelse, og det har lettet mit hjerte.

Referencer

- Holm, Claus (2015). Læring som duelig livsform. [http://pure.au.dk/portal/da/activities/laering-som-duelig-livsform-hvad-er-dine-styrker-hvordan-performer-du-bedst-hvilke-vaerdier-har-du\(6ed237ad-b28c-4951-8d18-28bb55076492\).html](http://pure.au.dk/portal/da/activities/laering-som-duelig-livsform-hvad-er-dine-styrker-hvordan-performer-du-bedst-hvilke-vaerdier-har-du(6ed237ad-b28c-4951-8d18-28bb55076492).html). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kirkeby, Ole Fogh (2006). Filosofiske Fiksérbilleder. Aarhus: Lindhardt og Ringhof.
- Olsen, Jens Skou (2017). En underviser går til bekendelse, 1. del. Folkeskolen.dk, <https://www.folkeskolen.dk/609060/en-underviser-gaar-til-bekendelse-1-del>. København: Folkeskolen.dk.
- Olsen, Jens Skou (2017). En underviser går til bekendelse, 2. del. Folkeskolen.dk, <https://www.folkeskolen.dk/609094/en-underviser-gaar-til-bekendelse-2-del>. København: Folkeskolen.dk.
- Olsen, Jens Skou (2017). En underviser går til bekendelse, 3. del. Folkeskolen.dk, <https://www.folkeskolen.dk/609122/en-underviser-gaar-til-bekendelse-3-del>. København: Folkeskolen.dk.

Olsen, Jens Skou (2017). Pædagogisk frenologi – gravskrift for læring og fejring af nemmelse.

Folkeskolen.dk, <https://www.folkeskolen.dk/608851/paedagogisk-frenologi--gravskrift-for-laering-og-fejring-af-nemmelse>. København: Folkeskolen.dk.

Raahauge, Jens (2005). Kertemindemødet 2005.

Thorsen, Katja Munch, Højgaard, Thomas & Nielsen, Bodil (2012). Fælles mål i folkeskolen – En undersøgelse af lærernes brug af fælles mål. <https://www.eva.dk/projekter/2012/laereres-brug-af-faelles-mal>. København: Danmarks Evalueringsinstitut.