

Mere end en fremtidserindring? Om prøverne på den kommende pædagoguddannelse

Med afsæt i mit ph.d.-projekt beskriver jeg i artiklen, hvordan prøverne på pædagoguddannelsen kan betragtes rent pædagogisk. Jeg peger på, at de kan ses som en fremtidserindring, der slører værdimæssige spørgsmål. Med dette afsæt diskuterer jeg efterfølgende prøver som pædagogisk praksis set i lyset af den kommende pædagoguddannelse, hvor formålsbeskrivelsen får en fremtrædende plads. Artiklen afsluttes med nogle foreløbige anbefalinger til, hvordan man kan styrke prøverne som pædagogisk praksis i den nye uddannelse. Formålet med artiklen er at bidrage med viden om prøver forstået som en pædagogisk praksis i en reformtid samt skabe diskussion om prøverne i den kommende pædagoguddannelse.

Nøgleord: prøver, pædagoguddannelse, fremtidserindring, pædagogik, målstyring, formål.

I aftaleteksten om reformen af professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne i Danmark står der i tilknytning til pædagoguddannelsen bl.a., at modulstrukturen afskaffes, og "samtidig skal de nuværende, specifikke videns-, færdigheds- og kompetencemål erstattes af få, overordnede formålsbeskrivelser" (UFM, 2025, s. 4). Dette markerer i forhold til pædagoguddannelsen et velkomment nybrud i uddannelsestænkningen samt et opgør med den stærke modultænkning og det mål- og outcome-baserede curriculum, der fulgte med bl.a. Bolognaprocessen (jf. Brøgger, 2016; 2019). Der optegner sig således en ny uddannelseshorisont og dermed nye evalueringsspektiver. Man behøver dog ikke gå langt for at få øje på nogle af disse, da der indenfor evalueringsfeltet det sidste årti har været nogle bevægelser, der bl.a. har kritiseret de gennemgribende standardiseringslogikker og målstyringstænkning,

som følger med som en evalueringsmæssig præmis (Jensen, 2023, s. 30). Indenfor evalueringsfeltet eksisterer der således allerede en interesse for bl.a. deltagerinddragelse, formålsdiskussioner og responsive evalueringspraksisser (Akselvoll & Dahler-Larsen, 2021; Fetterman et al., 2018; Jensen, 2023; Krogstrup, 2016; Weissert & Boolsen, 2020). Men hvilken uddannelsestænkning bevæger vi os (måske) væk fra, når pædagoguddannelsen bevæger sig fra målstyring til formålsorientering?

Overordnet set må pædagoguddannelsen i sin nuværende form ses i lyset af nogle ideologiske og pædagogiske forskydninger, der sker i 00'erne, hvor begreber såsom dannelse og fag må vige pladsen til fordel for kompetencemålsbegrebet (Rothuizen & Togsverd, 2019, s. 17). Kompetence- og målstyringslogikken vinder med andre ord indpas i pædagoguddannelsen. Eksempelvis er der med reformen af pædagoguddannelsen fra 2013

"i alt 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål. Hver enkelt studerende skal således leve op til mindst seks kompetencemål, 72 vidensmål og 72 færdighedsmål."

(Rothuizen & Due, 2023, s. 62).

De mange mål kan ses som udtryk for et ønske om politisk kontrol med uddannelsen. Men, som en evaluering af uddannelsen viser, kan mængden af kompetencemål være med til at udgrænse fokus på de studerendes dannelsesprocesser (UFS, 2021, s. 12). Målstyringen kommer således pædagogisk betragtet med en pris.



Pædagoguddannelsens nuværende udformning og opbygning omkring kompetence-, videns- og færdighedsmål udgør imidlertid ikke et særegent tilfælde. Den afspejler, set i et bredere perspektiv, en øget politisk styringsinteresse i forhold til uddannelsesområdet, der bl.a. kobler sig til forestillinger om national konkurrenceevne, økonomisk vækst, snæver styring og sammenlignelighed (Gergen & Gill, 2020; Korsgaard & Kristensen, 2017;

Pio, 2019). Ud af dette er der vokset en performanceorienteret uddannelsestænkning, der orienterer sig efter prædefinerede standarder, målopfyldelse, forudsigelige resultater og individuelle præstationer (Gill & Gergen, 2020; Jensen et al., 2022). En konsekvens af en sådan uddannelsestænkning er bl.a., at studerende kan se hinanden som konkurrenter og engagere sig mindre socialt (UFM & BUVM, 2020, s. 67).

Det er med en sådan performanceorienteret uddannelsestænkning i bagagen, at pædagoguddannelsen nu står over for (måske) at forlade den stramme målstyring til fordel for en orientering efter nogle få formålsbeskrivelser.



Og det er på denne baggrund, at jeg i det følgende – med afsæt i min ph.d.-afhandling (Vinding, 2024) beskriver, hvordan en performanceorienteret uddannelsestænkning griber ind i prøverne som en pædagogisk praksis. Denne artikels særlige bidrag er at sætte ph.d.-afhandlingens resultater i spil i en diskussion af pædagoguddannelsen midt i en reformtid. Min grundlæggende antagelse er, at evaluering og prøver på et grundlæggende niveau altid kan ses i et pædagogisk perspektiv og ud fra en særlig epistemologi (Gergen & Gill, 2020; James, 2006; Patton, 2017; Smith, 2010).

Formålet med artiklen er todelt. På den ene side bidrager den med viden om prøverne betraget som en pædagogisk praksis – og herunder gør den opmærksom på nogle af de aflejringer og selvfølgeligheder, som de sidste årtiers uddannelsestænkning har installeret i tilknytning til prøverne. På den anden side er formålet med at præsentere denne viden også at initiere diskussion om prøverne betraget som en pædagogisk praksis i forbindelse med udarbejdelsen af den kommende pædagoguddannelse.

Teoretisk rammesætning

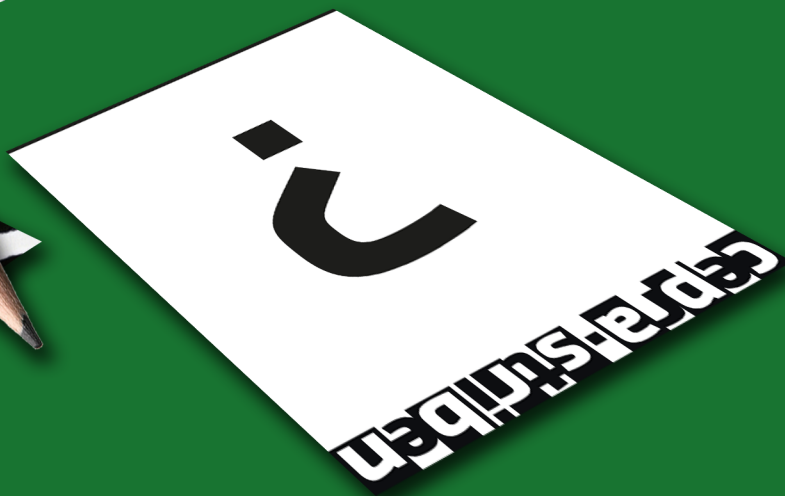
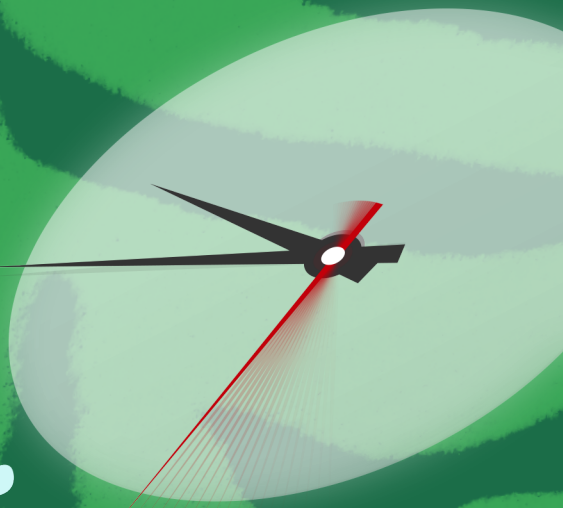
I mit ph.d.-projekt har jeg undersøgt, hvilke udfordringer der – set i et relationelt pædagogisk perspektiv – er knyttet til at inddrage legende tilgange i prøver på pædagoguddannelsen. Jeg har haft fokus på prøver i valgfaget natur og udeliv¹. Formålet har været at forstå, hvordan den performanceorienterede uddannelsestænkning former prøverne som en pædagogisk praksis, og, i forlængelse heraf, hvordan denne praksis skaber nogle særlige udfordringer for brugen af legende tilgange. I denne artikel tager jeg udgangspunkt i de fund, der handler om, hvordan performanceorienteringen former prøverne som en pædagogisk praksis.

Projektet er indlejret i design-based-research. Det er en tilgang, hvor man intervererer gennem designeksperimenter med et ønske om at forstå den konkrete kontekst, men også om at kunne brede denne viden ud via ”små generaliseringer” (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012). Projektet er kvalitativt, og det empiriske materiale består i hovedtræk af refleksionsværksteder, interviews med undervisere, censor og studerende samt observationer af henholdsvis undervisning, introduktion til prøver, vejledning i forbindelse med prøver og observationer af prøverne selv.

Videnskabsteoretisk tager projektet såvel som denne artikel udgangspunkt i socialkonstruktionismen (Gergen, 2009; 2023; McNamee, 2017), da den giver mulighed for at undersøge, hvordan prøverne konstruerer en særlig pædagogisk praksis og sætter nogle særlige rammer for, hvad det er meningsfuldt at gøre og sige. Evalueringsteoretisk er mit udgangspunkt den relationelle evaluering (Gergen & Gill, 2020; McNamee, 2017). Relationel evaluering kan ses i forlængelse af en responsiv evalueringstradition, og den har et kritisk blik på standardisering og stram styring af uddannelse. Derfor er den egnet som evalueringsteoretisk grundlag, når jeg ønsker at adressere nogle af de pædagogiske udfordringer, der er knyttet til prøverne. Den tilbyder med andre ord en kritisk tænkning, der her med inspiration fra Gergen (2023, s. 169) kan forstås som en evne til at reflektere over en særlig uddannelsestæknings traditioner ud fra en anden uddannelsestæknings perspektiv.

I forlængelse heraf trækker jeg på et relationelt pædagogisk perspektiv, hvor den grundlæggende antagelse er, at pædagogisk praksis bør orientere sig efter værdier, og at mening, viden og virkelighed opstår i relationer. Hermed er den primære pædagogiske interesse ikke det enkelte individ, men derimod relationerne samt dialogen og samskabelsen af mening og viden (Dragonas, 2020; Gergen, 2009; Gergen & Gill, 2020).

¹ En begrænsning i min forskning er, at jeg kun har undersøgt en af prøverne på pædagoguddannelsen. Jeg valgte dog at gøre dette, da det skabte en bredere og dybere forståelse for det konkrete prøveforløb. Samtidig kan man argumentere for, at de forhold, jeg peger på i denne artikel, knytter sig til nogle bredere uddannelsesforhold og uddannelsesdiskussioner, og på den måde er forskningen ikke kun bundet til det konkrete prøveforløb.



Uddannelse som fremtidserindring

I det følgende præsenterer jeg begrebet fremtidserindring² som et samlet begreb for den pædagogiske praksis, som jeg identificerede ved prøverne. Begrebet et udtryk for, hvordan en performanceorienteret uddannelsestænkning er med til at forme prøverne som pædagogisk praksis. Med fremtidserindringen peger jeg på, at der opstår et tidstab i forbindelse med prøverne, da det er målene alene, der optegner fremtiden. Samtidig bliver prøverne til et teknisk anliggende, der er båret af en på samme tid både soleklar og sløret normativitet. Dette uklare normative fundament kan medføre en aspektblindhed i prøvesammenhængen.

Det vil sige, at det kan være svært at se andre værdi- og meningsaspekter end dem, som målene optegner. I det følgende uddyber jeg disse forhold for – med dem som udgangspunkt – at diskutere prøverne. Disse prøver skal som nævnt forstås som en pædagogisk praksis set i lyset af den kommende pædagoguddannelse.

Prøverne som tidstab og teknisk anliggende

I min forskning i pædagoguddannelsens prøver blev det hurtigt klart for mig, at målene på mange måder definerede den pædagogiske praksis. De angav retningen; hvad de studerende skulle orientere sig efter, og hvad de på en meningsfuld måde kunne gøre og sige noget om. De følgende to empiriuddrag illustrerer denne pointe. Det første eksempel er et uddrag af et interview, hvor en studerende, Josefine, fortæller, hvordan de i gruppen havde forberedt deres prøve:

Fordi vi sad også inden og sådan tjekkede det hele igennem, i forhold til da vi havde skrevet det ned, som vi ligesom skulle sige [...] Nævner vi lidt noget om det her? Nævner vi lidt noget om det her? [...] Så hvis det havde stået i [målet/målene], så havde man helt klart taget det [legende] endnu mere ind.

Citatet viser, at det i høj grad er målene og ikke så meget de studerendes egne overvejelser over emnerne og den pædagogiske praksis, der angiver retningen og dermed influerer på, hvad de inddrager i prøverne. Dette understreges af, at de studerende tjekker deres fremlæggelse med det formål at sikre sig, at de kommer effektivt rundt om målene. At det netop er målene, der er vigtige, udtrykkes også af de studerendes underviser, som i et interview siger, at hun "underviser ud fra kompetencemålet og videns- og færdighedsmål, for det er jo det eneste, jeg er sat i verden til."

Målene er således definerende for prøverne betragtet som en pædagogisk praksis. Konsekvensen er et tidstab, da de studerende i højere grad orienterer sig efter fremtiden, her forstået som nogle ufravigelige mål, der definerer den umiddelbare fremtid, frem for tage udgangspunkt i det konkrete indhold og de pædagogiske overvejelser, som dette indhold kalder på her og nu. En konsekvens heraf er, at prøverne udvikler sig til en fremtidserindring, hvor fremtiden er kendt i forvejen, og hvor det pædagogiske perspektiv indskrænkes til nogle overvejelser over, hvordan man mest effektivt når hen til den fremtid, der er bestemt og gået på forhånd.

Dette medfører en instrumentalisering af prøverne og reducerer det pædagogiske aspekt til en teknisk praksis, der handler om fremtidskontrol. En teknisk praksis kan forstås som en praksis, der sigter efter et relativt forudsigeligt resultat, og hvor de problematikker, der måtte opstå, kan overkommes og løses (Togsverd, 2021, s. 27). Et eksempel på en sådan teknisk praksis ses i citatet af den studerende ovenfor. Den tekniske praksis forbinder sig med en målpfyldelseslogik, der handler om at

2 Fremtidserindringen er et begreb, der er fremskrevet med afsæt i mine analyser af prøverne i forbindelse med min ph.d.-afhandling. Selve begrebet fremtidserindring er ikke nyt, men derimod lånt af Thomassen (2001, s. 16), der anvender det i en diskussion af Kierkegaard. Jeg overtager fremtidserindringen som et paradoksalt begreb, men uden at knytte det til Thomassens læsning af Kierkegaard. Ideen om uddannelse som kontrol over fremtiden er heller ikke ny. Eksempelvis peger både Jensen et. al. (2022) og Webb et al. (2020) på, hvordan den aktuelle uddannelsestænkning knytter sig til en forestilling om en forudsigelig fremtid. Det særlige ved fremskrivningen af begrebet fremtidserindring i denne sammenhæng er, at det knytter sig til blikket for prøverne som en pædagogisk praksis set i et relationelt pædagogisk perspektiv.

3 Det var læsningen af denne roman, der satte mig på sporet af begrebet fremtidserindring.

domesticere tiden, så man effektivt kan nå frem til det, man allerede kender.

Med en sådan teknisk praksis mistes betydningen af det levede liv og de situerede pædagogiske overvejelser, der knytter sig hertil. Dette kan belyses med Max Frischs roman *Homo Faber* (1998)³. I romanen forholder Frisch sig bl.a. til forholdet mellem teknik, tid og liv. Han demonstrerer, hvordan den verdensløse tekniker Walter Faber stiller sig uden for tiden og det konkrete livs skabelse. Frisch beskriver bl.a.

”Teknik som en fidus til at skaffe verden ud af verden som modstand [...] Liv er det skabte i tiden [...] Liv er ikke stof, lader sig ikke beherske med teknik.”

(Frisch, 1998, s. 161).

Læst i et pædagogisk lys gør Frischs roman os bl.a. opmærksom på, at man med en stærk teknisk orientering mister blikket for det skabte i tiden såvel som den modstand og de spørgsmål, som verden byder på og selv rejser.

DET ER NETOP TILFÆLDET, NÅR FREMTIDEN BLIVER TIL ERINDRING.

Prøverne som soleklar og sløret normativitet

Ovenfor har jeg vist, hvordan målstyringen under prøverne, forstået som en pædagogisk praksis, fører til et tidstab såvel som en teknisk tilgang. I det følgende viser jeg, hvordan dette også er med til på samme tid både at styrke og svække prøvernes normative dimension. Jeg betragter her normativitet som et udtryk for noget ønskværdigt og på den måde som et udtryk for værdier (Wiberg, 2022).

For at belyse, hvordan prøverne på samme tid både rummer en både soleklar og sløret normativitet, inddrager jeg også her to uddrag fra empirien. Det første uddrag er fra en vejledningssituation op til prøverne, hvor den førnævnte underviser siger følgende til de studerende: ”I har kompetencemålet foran jer hele tiden. Læs det morgen og aften. Videns- og færdighedsmålene, dem læser I om middagen” (feltnote fra vejledning). Her understreges målenes betydning igen, og det er dem, der tildeles mening i prøvesammenhængen. I det andet uddrag siger en studerende, Anja, at de studerende altid får at vide – som den afsluttende kommentar:

”Men ligegyldigt hvad, så er det kompetencemålet, vi til sidst måler jer på.” Det tror jeg, ligger så dybt i os alle sammen, at det er bare sådan, det ved man bare, at man sådan skal have med hele tiden.

Citaterne viser en på samme tid soleklar og sløret normativitet. Normativiteten er soleklar, fordi målene fremstår som noget både meningsfuldt og værdifuldt. Men på samme tid er normativiteten også sløret, fordi der ikke er fokus på andre perspektiver.

Der stilles ikke kritiske spørgsmål til målene eller den horisontfattige tænkning, som målene hviler på. Målene alene definerer, hvad der overordnet set er værd at stræbe efter til prøverne. Dette kan betragtes som en naturalisering af måltænkningen, og det ses f.eks., når Anja siger, at målene ligger så dybt i dem alle sammen. Prøven bliver med andre ord normativt steril og mister forbindelsen til den ru jord, hvor livet skabes og udfolder sig i tid. En pædagogisk konsekvens af den på samme tid soleklare og slørede normativitet er, at de studerende afskæres fra en betydningsfuld del af deres faglighed – den del, der handler om at orientere sig efter værdier og at finde veje og retninger sammen i det pædagogiske landskab (Rothuizen, 2021b; Rothuizen & Togsverd, 2019; 2023).

Dette er uhensigtsmæssigt, da netop værdidimensionen ofte udgrænses i italesættelsen af pædagogers faglighed (Togsverd & Aabro, 2020). De studerende indføres med prøverne i en teknisk professionalitet (jf. Schwandt, 2008), og det er problematisk set i lyset af, at pædagogik og uddannelse først og fremmest bør betragtes som en moralsk og værdimæssig praksis – frem for en teknisk praksis (Biesta, 2007). Pointen er væsentlig i forhold til at forstå prøverne som en pædagogisk praksis, for hvis ikke der rejses andre værdiperspektiver end målenes, trykkes friheden flad, og prøverne bliver reduceret til et spørgsmål om effektiv målopfyldelse. Men hvis effektivitet altid er ledestjernen, mister man evnen til at spørge ind til meningen med det hele (Øverengen, 2012, s. 30).

Hermed kan der med et begreb lånt fra Wittgenstein (2009) opstå en aspektblindhed, der knytter sig til fremtidserindringen og prøverne som pædagogisk praksis. En grundlæggende antagelse bag denne pointe er, at evalueringer kan skabe blindhed, når man ikke er opmærksom på de værdier og kriterier, man selv ser igennem (Larsen, 2022)⁴. Når aspektet ikke skifter, og når værdierne fastlåses, så afskærer det de delta-gende parter i prøverne fra at formulere nye pædagogisk set meningsfulde fremtider sammen. Fremtiden som erindring.

En ny pædagoguddannelse i gamle sko?

I ovenstående afsnit har jeg vist, hvordan prøverne, forstået som en pædagogisk praksis, kan betragtes som en fremtidserindring, der medfører et tidstab og en teknisk praksis, som sætter normative aspekter i skyggen, hvilket i bredere forstand bidrager til en instrumentalisering af pædagoguddannelsen. I det følgende diskuterer jeg fremtidserindringen set i lyset af, at pædagoguddannelsen står over for at bevæge sig fra en stram målstyring til en bredere formålsorientering.

Samtidig synes regeringens udspil til en ny karakterskala umiddelbart at bære præg af en dominerende måltænkning (Regeringen, 2025).

Når formål sættes i forgrunden, må pædagogikken orientere sig efter nogle grundlæggende værdier og dannelsesidealer, som man løbende må søge at tilnærme sig overordnet set. Dette markerer en forskel i forhold til målstyring, hvor det pædagogiske omdrejningspunkt i vid udstrækning er at planlægge vejen frem til målene for så at kunne dokumentere, at disse er nået og opfyldt (Broström, 2019; Rothuizen, 2021a). Målene er mål-bare, mens formålene på sin side er nogle mere overordnede retningsgivere, der bør forankres demokratisk, så de får en reel indflydelse på hverdagen og arbejdet med målene (Broström, 2019, s. 32). På den måde implicerer arbejdet med formål og mål forskellige pædagogiske orienteringspunkter og praksisser, hvilket man i en prøve- og evalueringssammenhæng bør være opmærksom på i udformningen af den nye pædagoguddannelse.

Umiddelbart synes det – at pædagoguddannelsen erstatter de mange mål med en bredere formålsorientering – at markere en stærkere vægtning af uddannelsens normative dimension. Men den pædagogiske praksis formes ikke blot af formål, den formes i høj grad også af de gældende evalueringsformer og bedømmelsespraksisser. For evalueringer rummer konstitutive virkninger, og de er ikke "uskyldsrne billeder af en praksis", men skaber derimod virkeligheder og opmærksomheder, som griber langt ind i pædagogikken. Evalueringer er med andre ord med til at skabe nogle rammer for, hvad der er værdifuldt, og hvad der er rigtige måder at tale på, hvad der er gyldig viden mv. (Dahler-Larsen, 2011; 2014; 2022). Evalueringsforsker Dahler-Larsen påpeger:

"Når studerende kritiserer lærere for at "gå uden for pensum", så er det verdenssyn, der er pløjet ind i karaktersystemet, konstitutivt bestyrket"
(Dahler-Larsen, 2022, s. 8).

4 En væsentlig evalueringsmæssig pointe er i denne sammenhæng, at de værdier, som vores evalueringskriterier hviler på, ofte er implicite (Schwandt, 2015, s. 48).

5 Det epistemologiske aspekt kommer bl.a. til udtryk i den individuelle bedømmelse. Med denne følger en ofte implicit antagelse om, at viden knyttes til det enkelte individ. Hermed udgrænses en social epistemologi, der betragter viden og kompetencer som noget relationelt og dialogisk konstrueret (Vinding, 2024).

På den måde er en karakterskala ikke et neutralt redskab til bedømmelse, men noget, der aktivt ”gør” uddannelse og former undervisere og studerende ud fra et særligt uddannelsespolitisk værdiperspektiv og ud fra et særligt epistemologisk og pædagogisk perspektiv – dette være sig implicit eller eksplicit⁵.

På et grundlæggende niveau kan man med andre ord betragte en karakterskala som en teknologi, der sætter nogle særlige værdier og forståelser af studerende og uddannelse i spil (Andreasen, 2020), og på den måde griber en karakterskala også ind i prøver forstået som en pædagogisk praksis. Udviklingen af den aktuelle karakterskala kan bl.a. ses i lyset af Bologna-processen og et ønske om kompatibilitet set i et transnationalt perspektiv (Andreasen, 2020; Brøgger, 2016). Med den aktuelle karakterskala sættes målopfyldelse i centrum, da en karakter gives ud fra en vurdering af, i hvilken udstrækning den studerende har opfyldt de gældende mål (UFM, 2022). Dette synes også at gøre sig gældende i regeringens udspil til en ny karakterskala. Nok vil man gøre op med mangeltænkningen i den eksisterende karakterskala, og nok vil man indføre en stjernemarkering for den ekstraordinære præstation, men omdrejningspunktet synes stadigvæk at være målopfyldelse. Dette kommer bl.a. til udtryk, når der i regeringens udspil som et eksempel på karakteren 8 står, at den er

**”den solide middelprestation,
der demonstrerer ret god sikkerhed
og god forståelse, færdighed og
opfyldelse af fagets mål”**

(Regeringen, 2025, s. 4).

Måltænkningen slår også igennem, når man ifølge uddannelses- og forskningsminister Christina Egelund ”fokuserer positivt på, at man opfylder mål fremfor antallet af fejl” (BUVM, 2025). Målopfyldelseslogikken fastholdes på denne måde som omdrejningspunkt for karaktergivning. Og en konsekvens af denne logik er, at det er målene, der definerer, hvad der er betydningsfuldt i forbindelse med prøverne.

For det, ”der måtte ligge uden for de mål, er dermed ikke af direkte relevans i forhold til vurderingen” (Andreasen, 2020, s. 142). Hermed lægges et frø til fremtidserindringen – på den nuværende såvel som på den kommende pædagoguddannelse.

Det kalder på politisk besindelse og refleksion over evalueringsformerne, når man vil styrke formålsdimensionen i pædagoguddannelsen, men samtidig også fastholder en snæver målopfyldelseslogik i karakterskalaen (medmindre stjernemarkeringen i udspillet til en ny karakterskala viser sig at kunne bidrage med lidt tiltrængt mystik i uddannelserne, som forsker Dion Rüsselbæk Hansen (2025) peger på).



Med afsæt i disse dobbeltrettede og ambivalente uddannelsespolitiske ambitioner rejser der sig nogle spørgsmål, som knytter sig til overgangen fra målstyring til formålsorientering i forbindelse med den kommende pædagoguddannelse. For hvordan sikrer man, at den tilsyneladende frisættelse, der følger med formålsorienteringen, ikke blot ender som en subtil styring, hvis prøverne hviler på en bagvedliggende målstyringstænkning? Og hvordan sikrer man, at formålene forankres demokratisk og får en reel indflydelse – også på omgangen med uddannelsens mål? Med andre ord: Hvordan vil man i prøvesammenhænge sikre sig, at den nye pædagoguddannelse ikke stadigvæk går i de samme gamle sko, der blot følger fodsporene ind i en fremtid, som for længst er forbi?

Afrunding og foreløbige anbefalinger

I denne artikel har jeg vist, hvordan prøverne som pædagogisk praksis på den nuværende pædagoguddannelse kan betragtes som en fremtidserindring, der knytter sig tæt til en snæver målstyringstænkning. De pædagogiske konsekvenser heraf er, at der opstår til et tidstab, som tømmer den pædagogiske horisont for mange muligheder. Derudover opstår der en teknisk orientering, som handler om at opfylde målene på effektiv vis.

Endelig bidrager fremtidserindringen til en på samme tid soleklar og sløret normativitet, der svækker pædagogikken som en værdibåret praksis.

I diskussionen har jeg påpeget, at der opstår en ambivalens på et politisk niveau, når man i reformarbejdet med pædagoguddannelsen på den ene side ønsker en stærkere formålsorientering, men på den anden side fastholder en tilsyneladende gennemgribende mållopfyldelseslogik i udspillet til en ny karakterskala. Med afsæt i min analyse og diskussion antager artiklen i det følgende en mere normativ karakter, da jeg her kommer med nogle foreløbige anbefalinger⁶ til arbejdet med (udarbejdelsen af) prøverne i forbindelse med den nye pædagoguddannelse.

Formålet med de foreløbige anbefalinger er at bidrage til og perspektivere diskussionen om, hvordan man kan styrke prøverne som pædagogisk praksis.

Som et led i at styrke prøverne på den kommende pædagoguddannelse som en pædagogisk praksis anbefales det i højere grad at anvende bedømmelsen bestået/ikke bestået.

Denne bedømmelsesform fjerner noget af presset fra de studerendes skuldre, og den skaber umiddelbart ikke det samme incitament i forhold til at sammenligne én selv med andre studerende. Kjærsgaard et al. (2024) påpeger, at et fravær af karakterer kan reducere overfladelæring og bidrage til en øget motivation. Bedømmelsen bestået/ikke bestået synes med andre ord at kunne fjerne et karakterpres fra de studerendes skuldre og dermed også et pres i forhold til graden af mållopfyldelse, hvilket potentielt set kan tillade dem at træde ud af fremtidserindringens målspændetrøje. Som en studerende, Camilla, sagde i forbindelse med min forskning: "Jeg er ikke glad for de mange prøver. Jeg kan bedst lide bestået/ikke bestået-formatet [...] For hvis jeg ikke får mindst syv, så er jeg ikke tilfreds. Så er det ikke godt nok."

Som et led i at styrke prøverne på den kommende pædagoguddannelse som en pædagogisk praksis anbefales det at skru ned for antallet af prøver samt i forlængelse heraf styrke den formative evaluering.

Da prøverne er med til at udgrænse og sløre de normative aspekter, anbefales det at skru ned for antallet af prøver, så fremtidserindringen og den pædagogiske ydrestyring ikke bliver et bærende element i den nye uddannelse.

⁶ Anbefalingerne er foreløbige, da arbejdet med den kommende pædagoguddannelse og karakterskalaen stadig er i proces.

Denne anbefaling er skrevet ud fra en antagelse om, at prøver har konstitutive virkninger (Dahler-Larsen, 2011; 2014; 2022), og at disse virkninger kan – om ikke fjernes, så i det mindste – inddæmnes ved at reducere antallet af prøver. Det er imidlertid afgørende at styrke den formative evaluering, hvis man ønsker at reducere antallet af prøver betragteligt: Forskning viser, at det er nødvendigt at erstatte prøver og karakterer med andre evaluering- og feedbackformer, da der ellers kan opstå en oplevelse af manglende retning og forståelse for eget niveau (Katznelson et al., 2025).

I forlængelse heraf anbefales det, at man på et mere generelt plan styrker evalueringerne som pædagogisk praksis ved at etablere en stærk formativ evalueringkultur, hvor evalueringskriterierne ikke er udformet på forhånd (Gergen & Gill, 2020; Schwandt, 2003). Dette kan styrke den værdimæssige side af de pædagogstuderendes faglighed, da de hermed får erfaringer med at italesætte, hvad de finder pædagogisk værdifuldt. Derudover kan de gennem formative evalueringer få et blik deres eget niveau, og hvordan de på en konstruktiv måde kan arbejde videre med et relevant indhold, som optager dem på uddannelsen. Dette må ske med henblik på at etablere hvad uddannelsesforsker Gert Biesta (2016) kalder en normativ validitet, hvilket i denne sammenhæng handler om, at man evaluerer på det, man finder pædagogisk værdifuldt. Men som et led i udviklingen og etableringen af en stærk formativ evalueringkultur er det også vigtigt, at man udvikler og fastholder en evne til at stille kritiske spørgsmål til evalueringerne selv, for evalueringer holder ikke altid, hvad de lover (Dahler-Larsen, 2019).



Referencer

- Akselvoll, M.Ø. & Dahler-Larsen, P. (2021). *Evaluation people and real people in home-school cooperation*. I P. Dahler-Larsen (red.), *A Research Agenda for Evaluation*. Gloucestershire: Edward Elgar Publishing.
- Andreasen, K.E. (2020). *FAQ om karakterer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). *Design-based research: Putting a stake in the ground*. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Biesta, G. (2007). *Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York, NY: Routledge.
- Broström, S. (2019). *Mål og formål: Didaktiske pejlemærker i dagtilbud og skole*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Brøgger, K. (2016). *Du skal ville det, du skal: Om de videregående uddannelsers nye tilskyndelsesøkonomi*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 87-99.
- Brøgger, K. (2019). *How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process*. *European Educational Research Journal*, 18(2), 158-180.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2025). *Regeringen præsenterer ny karakterskala, der skal mindske karakterpres*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). *Design-Based Research: Introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier*. *Læring og Medier*, (9), 1-20.
- Dahler-Larsen, P. (2011). *Sprogtest, evalueringer og deres virkninger*. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 17(52), 11-18.
- Dahler-Larsen, P. (2014). *Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting beyond unintended consequences*. *Public Management Review*, 16(7), 969-986.
- Dahler-Larsen, P. (2019). *The Skeptical Turn in Evaluation*. I Furubo, J.-E. & Stame, N. (red.), *The Evaluation Enterprise: A Critical View*. New York, NY: Routledge.
- Dahler-Larsen, P. (2022). *"Ingen kan sige sig fri" – en begrebshistorie om konstitutive virkninger*. *CEPRA-sriben*, (28), 4-13.
- Dragonas, T. (2020). *Education as relational process and practice: Introduction*. I McNamee, S., Gergen, M.M., Camargo-Borges, C. & Rasera, E.F. (red.), *The SAGE Handbook of Social Constructionist Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fetterman, D.M., Rodríguez-Campos, L. & Zukoski, A.P. (2018). *Collaborative, Participatory, and Empowerment Evaluation. Stakeholder Involvement Approaches*. New York, NY: Guilford Press.
- Frisch, M. (1998) (1957). *Homo Faber*. København: Gyldendal.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K.J. (2023). *An Invitation to Social Construction. Co-Creating the Future*. New York, NY: SAGE.
- Gergen, K.J. & Gill, S. (2020). *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Gill, S. & Gergen, K.J. (2020). *Educational evaluation: A relational perspective*. I McNamee, S., Gergen, M.M., Camargo-Borges, C. & Rasera, E.F. (red.), *The SAGE Handbook of Social Constructionist Practice*. New York, NY: SAGE.
- Hansen, D.R. (2025). *Lektor om ny karakterskala: Stjernen kan tilføre lidt tiltrængt mystik til et mekanisk og afmystificeret uddannelsessystem*. København: Uddannelsesmonitor.
- James, M. (2006). *Assessment, teaching and theories of learning*. I Gardner, J. (red.), *Assessment and Learning*. New York, NY: SAGE.
- Jensen, J.B. (2023). *Det evalueringsmagiske eksperiment*. *CEPRA-sriben*, (33), 30-41.
- Jensen, J.B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H.M. (2022). *Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review*. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198-219.
- Katznelson, N., Neergaard, M., Sørensen, N.U., Louw, A., Marstrand, B. & Krogh, S.C. (2025). *Skole uden prøver og karakterer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kjærgaard, A., Buhl-Wiggers, J. & Mikkelsen, E.N. (2024). *Does gradeless learning affect students' academic performance? A study of effects over time*. *Studies in Higher Education*, 49(2), 336-350.
- Korsgaard, O. & Kristensen, J.E. (2017). *Globalisering og livslang læring*. I Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (red.), *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogstrup, H.K. (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S.N. (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt – Kritiske essays til forsvar for fagligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- McNamee, S. (2017). *Far from "anything goes": Ethics as communally constructed*. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(4), 361-368.
- Patton, M.Q. (2017). *Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire*. *New Directions for Evaluation*, 155, 49-77.
- Pio, F. (2019). *Den transnationale uddannelsesrevolution opløsning af pædagogikkens egenart: Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: professionalitet, læring, autenticitet og dannelse*. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), 58-79.
- Regeringen (2025). *Forslag til ny karakterskala*. København: Regeringen. <https://regeringen.dk/media/d43hpyon/251106-forslag-til-ny-karakterskala.pdf>
- Rothuizen, J.J. (2021a). *Dannelse*. I Aabro, C. (red.), *Temaer og aktiviteter i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rothuizen, J.J. (2021b). *Mellem styring og pædagogik*. I Hjermitsev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.), *God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. Aarhus: Forlaget DPP.
- Rothuizen, J.J. & Due, S. (2023). *Pædagogers uddannelse og videreuddannelse – kendsgerninger og opgave*. I Pettersvold, M., Rothuizen, J.J. & Østrem, S. (red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighed i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.

- Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2019). *Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik*. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 7-28.
- Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2023). *Viden og vidensformer*. I Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.). *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab*. København: Akademisk Forlag.
- Schwandt, T.A. (2003). "Back to the rough ground!" *Beyond theory to practice in evaluation*. *Evaluation*, 9(3), 353-364.
- Schwandt, T.A. (2008). *Educating for intelligent belief in evaluation*. *American Journal of Evaluation*, 29(2), 139-150.
- Schwandt, T.A. (2015). *Evaluation Foundations Revisited. Cultivating a Life of the Mind for Practice*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Smith, K. (2010). *Vurdering i et dialogperspektiv*. I Frost, J. (red.). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Thomassen, N. (2001). *Ulykke og lykke. Et livsfilosofisk udspil med stadig hensyn til Søren Kierkegaard*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Togsverd, L. (2021). *Derfor kan vi ikke undvære "pissedårlig pædagogik"*. I Oettingen, A. von & Ankerstjerne, T. (red.). *Pissedårlig pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Togsverd, L. & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. København: BUPL.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2022). *Bekendtgørelse om karakterskala ved uddannelser på Uddannelses- og Forskningsministeriets område, BEK nr 1125 af 04/07/2022*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2025). *Aftale om Reform af professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne i Danmark*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) & BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *Modeller for en ændret karakterskala*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- UFS (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen) (2021). *Evaluering af pædagoguddannelsen. Samlet rapport*. København: Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.
- Vinding, M. (2024). "Det kan være, det ikke passer ind i billedet": *Om udfordringer ved at bruge legende tilgange i prøver på pædagoguddannelsen set i et relationelt pædagogisk perspektiv*. En ph.d.-afhandling. Designskolen Kolding.
- Webb, P.T., Sellar, S. & Gulson, K.N. (2020). *Anticipating education: Governing habits, memories and policy-futures*. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 284-297.
- Weissert, N. & Boolsen, M.W. (2020). *Indledning. Evalueringerne indflettes*. I Boolsen, M.W. & Weissert, N. (red.). *Evaluering i udvikling: Bevægelser i teori, metoder og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wiberg, M. (2022). *Teoretisk pædagogik. Et laboratorium for forventninger og håb: Om værdifylde i pædagogikken*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wittgenstein, L. (2009) (1953). *Philosophical Investigations*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Øverenget, E. (2012). *I Homo Fabers verden. Om mål og mening*. I Varkøy, Ø. (red.). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.