

cepra-striben

TEMA: NATIONALE TESTS



■ Hvordan blev de nationale tests indført?

■ De nationale test

■ Ønskede egenskaber og indfrieede krav

■ Tankeløs testning

■ Når nationale test tager livtag med folkeskolen

■ Børns gætterier ved nationale test

■ Læreropfattelser og praksis

■ Evaluering af innovationskapacitet

■ Individualiseret socialitet som elevideal

Abonnement

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen,
Lektor Vibeke Christensen, Lektor Torben Næsby,
Konsulent Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPR, UCN

Henvendelse om CEPRAsriben rettes til
mail: tlh@ucn.dk

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

Tryk: Dafolo
Oplag: 500 stk

ISBN 978-87-991408-3-1
ISSN 1903-8143



FORORD

Dette temanummer sætter fokus på de nationale test i folkeskolen. Artiklerne undersøger fra forskellige vinkler hvad nationale test betyder for didaktik og dannelse. De nationale test er nu blevet en del af at holde skole i Danmark og temanummeret her sætter lys på hvorfor og med hvilke formål testene blev indført og om de nationale test lever op til forventningerne.

Den første artikel: 'Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben' er skrevet af Line Renate Hanssen, Ph.d., Manager, Rambøll Management Consulting.

I denne artikel undersøges, hvordan man i et evalueringsskeptisk land som Danmark når frem til at indføre en lang række nationale test på folkeskoleområdet. Argumentet tager udgangspunkt i teorier om, hvordan man kan forklare ændringer i offentlig politik og hævder, at kampen om ideer er helt central for at forstå udfaldet. I 2004, da resultaterne fra PISA 2003 blev offentliggjort, brugte VK-regeringen resultaterne til at hævde, at problemet med fagligheden havde en social slagside. I forlængelse heraf promoverede de en ny kausalidé om nationale test, der fremhævede, at test fører til, at de svageste elever i skolen løftes til gavn for ligheden i samfundet.

■ **Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben**
Af: Line Renate Hanssen SIDE 6

■ **De nationale test - nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne**
Af: Karen E. Andreassen SIDE 14

■ **Nationale test - ønskede egenskaber og indfriele krav**
Af: Peter Allerup SIDE 22

■ **Tankeløs testning: Betragtninger om succes, formål og meningen med at holde skole**
Af: Stiv Skov Mortensen SIDE 30

■ **Når nationale test tager livtag med folkeskolen**
Af: Lotte Rahbek Schou, Lars Nørgaard, Anja Madsen Kvols, Anne Marie Haubro Raalskov og Mia Andersen SIDE 38

■ **Børns gættier ved nationale test**
Af: Kristine Kousholt SIDE 46

■ **Læreropfattelser og praksis i relation til det nationale test i dansk/læsning**
Af: Lars Holm SIDE 58

■ **Evaluering af innovationskapacitet i erhvervsrettede uddannelser**
Af: Christian Ravn Haslam og Claus Andreas Foss Rosenstand SIDE 64

■ **Individualiseret socialitet som elevideal i skolens testpraksisser**
Af: Bjørn Hamre SIDE 74

Den anden artikel: 'De nationale test - nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne' er skrevet af Karen E. Andreasen, Lektor, Institut for Læring og Filosofi, AAU

Artiklen præsenterer en analyse af dele af resultaterne fra et fireårigt forskningsprojekt gennemført 2009 – 2013 omhandlende evaluering i folkeskolen og implementeringen af de nationale test. Med inddragelse af Bernsteins teori om pædagogiske modeller samt empiri fra projektet analyseres testenes konstitutive virkninger i forhold til undervisningen og deres betydninger for eleverne. Analysen viser, at testene kan have virkninger, som står i modsætning til de intentioner deres introduktion blev begrundet med, og at dette blandt andet kan forstås med reference til deres summative design. Elevernes måder at forstå deres egne testresultater var præget af en orientering mod præstation og hierarki.

Den tredje artikel 'Nationale test – Ønskede egenskaber og indfriele krav?' er skrevet af Peter Allerup, Professor, Aarhus Universitet

Artiklen behandler de danske nationale test, hvis fulde navn er egentlig "De Nationale It-baserede Adaptive Obligatoriske Test". Det fulde navn fremhæver, til forskel fra det forkortede, flere vigtige sider af disse test i sammenligning med mange andre typer af test. Altså nogle signaler om, hvad der gør netop disse test specielle. Testene er resultatet af nogle krav om udvikling af nye evalueringsinstrumenter, som fandt sted for ca. 15 år siden, og i dag indgår testene rutinemæssigt i skolens hverdag. Derfor er det også et passende tidspunkt at spørge, om nogle af de krav

og intentioner, der oprindeligt lå bag ved udviklingen, faktisk er blevet indfriet og kan demonstreres opfyldt gennem egenskaber, som man kan undersøge via indsamlede data i dag. Denne artikel har til formål at beskrive et par af de oprindelige krav: Sammenlignelighed af testresultater, adaptivitet i forhold til elevens færdighedsniveau og evne til at formidle brugbare evalueringsresultater.

Den fjerde artikel 'Tankeløs testning: Betragtninger om succes, formål og meningen med at holde skole' er skrevet af Stig Skov Mortensen, cand. pæd., SOPHIA – tænketank for pædagogik og dannelse

Artiklen beskæftiger sig med hvad der sker når de nationale test har fået en rolle som grundlag for vurderingen af skolens succes. Dermed flyttes fokus fra folkeskolens brede dannelseshorisont, som den kommer til udtryk i fx formålsparagraffen, og i denne artikel diskuteres 4 afledte, potentielle problemer ved udviklingen. Problemerne er ikke skarpt adskilte, men viser på hver sin måde en væsentlig pædagogisk faldgrube. Slutteligt skitseres et bud på, hvordan evalueringsforskning kan være med til at vende denne udvikling således, at skolen – og ikke mindst dens pædagogiske praksis – kan opfattes som byggende på nogle formål, der har værdi i sig selv.

Den femte artikel 'Når nationale test tager livtag med folkeskolen' er skrevet af Lotte Rahbek Schou, Lektor, DPU Aarhus Universitet, Lars Nørgaard, Adjunkt, Læreruddannelsen i Aalborg UCN, Anja Madsen Kvols, Lektor, Anne Marie Haubro Raalskov, Folkeskolelærer og cand.pæd.pæd., Virklund Skole, Mia Andersen, Adjunkt, Pædagoguddannelsen Viborg, VIA UC.

Den sjette artikel 'Børns gættier ved nationale test' er skrevet af Kristine Kousholt, Lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Artiklen omhandler børns perspektiver på - og deltagelse i de nationale test. Der tages udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale fremstillet gennem semistrukturerede interview og deltagerobservationer på fire skoler. Det teoretiske (og metodiske) udgangspunkt er kritisk psykologi, hvor der er udviklet en særlig forståelse af og tilgang til børneperspektiver. Artiklens analyser er centreret omkring børnenes gættier ved de nationale test, og analyserne bidrager med underkategorier af disse gættier, der samtidig skal sige noget om testenes forskellige betydninger for forskellige børn. Ambitionen er at forstå børnenes deltagelse ved testene som begrundet i de betingelser, der stiller sig for børnene og herunder begrundet i netop testningen selv.

Den syvende artikel 'Læropfattelser og praksis i relation til de nationale test i dansk/læsning' er skrevet af Lars Holm, Lektor, Ph.d., Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Artiklen beskæftiger sig med de nationale test i dansk/læsning som en måling af elevernes dygtighedsniveau som er blevet en opgave for klassens dansklærer. Denne opgave består ikke kun i at gennemføre testen, men også i at formidle testresultater til forældre og elever, og der forventes desuden, at den enkelte elevs testresultatet anvendes som udgangspunkt for pædagogisk tilrettelæggelse. I denne artikel sættes der fokus på, hvordan lærere forstår og forholder sig til disse opgaver.

Den ottende artikel 'Evaluering af innovationskapacitet i erhvervsrettede uddannelser' er skrevet af Christian Ravn Haslam, Faglærer ved Datauddannelserne, Technology College Aalborg og Ph.D. studerende i Studenterrevuen Innovation & Claus Andreas Foss Rosenstand, Ph.D., Lektor i Digitale Medier, Begge fra Center for Interaktive Digitale Medier og Oplevelsesdesign, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Artiklen har fokus på hvordan innovation og uddannelse gennem lovgivningen forbindes. Danmarks økonomiske vækst skal bl.a. sikres gennem udvikling og anvendelse af innovationskapacitet. Landets uddannelser skal derfor sørge for, at studerende besidder de rette innovationskompetencer, hvorfor mange allerede har indført forskellige tiltag herfor.

Det er dog stadig uklart, hvordan uddannelser systematisk kan udvikle og evaluere disse tiltag på en meningsfuld måde set i forhold til den overordnede strategi om at øge, målrette og anvende innovationskapacitet. Artiklen reflekterer over hvilke forhindringer, der er for at gøre dette samt argumenterer for en model, der kan danne udgangspunkt for struktureret arbejde med udvikling og evaluering af innovationskompetencer i undervisning.

Den niende artikel 'Individualiseret socialitet som elevideal i skolens testpraksisser' af skrevet af Bjørn Hamre, ph.d. DPU. Århus Universitet

Artiklen beskæftiger sig med forholdet mellem den enkelte og fællesskabet i lyset af testkultur. Den stiller således følgende beskrivelse af en elev til

diskussion: "Y er en faglig dygtig pige, hun er arbejdssom, målrettet og pligtopfyldende, men med udfordringer, der naturligt kommer på 7. klassetrin, og især på de kommende klassetrin, hvor vi arbejder mere og mere projektorienteret, i grupper osv., er det utroligt svært for Y at administrere arbejdet. Det sociale i gruppearbejdet fylder utroligt meget, både for Y og dem hun arbejder sammen med".

Ønsker alle god læselyst
På redaktionen vegne

Tanja Miller, Docent
Ansvarshavende redaktør



Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben



I nærværende artikel¹ undersøges, hvordan man i et evalueringsskeptisk land som Danmark når frem til at indføre en lang række nationale test på folkeskoleområdet. Argumentet tager udgangspunkt i teorier om, hvordan man kan forklare ændringer i offentlig politik og hævder, at kampen om ideer er helt central for at forstå udfaldet. I 2004, da resultaterne fra PISA 2003 blev offentliggjort, brugte VK-regeringen resultaterne til at hævde, at problemet med fagligheden havde en social slagside. I forlængelse heraf promoverede de en ny kausalidé om nationale test, der fremhævede, at test fører til, at de svageste elever i skolen løftes til gavn for ligheden i samfundet.

I 2006 vedtog det danske folketing at indføre nationale test i folkeskolen (L101). Forslaget indebar obligatoriske test i dansk, læsning, i 2., 4., 6. og 8. klasse, matematik i 3. og 6. klasse, engelsk i 7. klasse og naturvidenskabelige fag som fysik/kemi, biologi og geografi i 8. klasse. Omtrent på samme tid blev det vedtaget, at skolerne skulle udarbejde årlige skriftlige elevplaner (L170), samt at testresultaterne skulle indgå i årlige kommunale kvalitetsrapporter. Derudover blev det obligatorisk at tage folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse, hvor det tidligere var frivilligt.

Disse ændringer falder fint i tråd med de omfattende reformer af evaluering i skoler, som mange andre lande har vedtaget de sidste årtier. Men ændringerne

forekommer dog alligevel overraskende i en skandinavisk kontekst, hvor lande som Danmark og Sverige tidligere har reduceret antallet af test og karaktertilfælde samt skubbet test og karaktergivning til de ældste klasser i grundskolen. Så sent som i starten af 1990'erne argumenterede et parlamentarisk flertal bestående af socialdemokraterne, det Radikale Venstre og SF for at afskaffe karakterer i folkeskolen og erstatte dem med mundtlig tilbagemelding. Hvordan kan vi i dette lys forstå disse nye evalueringspolitikker? Artiklen refererer resultater fra et multipelt case-studie af processen, hvorved ideer omkring evaluering har forandret sig i Danmark og Sverige. Hovedargumentet er, at partier kan anvende idémekanismerne delegitimering og legitimering til at overtale andre politiske partier til at ændre deres ideer og derved i sidste ende få sine egne ideer implementeret som policy. Fx har de danske socialdemokrater traditionelt været meget skeptiske over for evalueringsredskaber som test og karakterer, da de mente, de var til skade for de svageste elever. Men i 2004, da resultaterne fra PISA 2003 blev offentliggjort, brugte VK-regeringen resultaterne til at hævde, at problemet med fagligheden havde en social slagside. I forlængelse heraf promoverede de en ny kausalidé om nationale test, der fremhævede, at test fører til, at de svageste elever i skolen løftes til gavn for ligheden i samfundet. Den nye kausalidé styrkede den mere evalueringsspositive fraktion inden for partiet og overbeviste hidtil evalueringsskeptiske socialdemokrater om det nødvendige i at vedtage nationale test. Dermed blev Socialdemokraterne overbevist om at ændre deres syn på test og endte med at støtte testene helhjertet.

Teoretisk ramme

Offentlig politik (eller policy) kan forstås som de politiske beslutningstageres mål samt de midler, hvorved de forfølger disse mål. Men hvorfor og hvornår ændres policies? Og hvad er det, der bestemmer deres indhold? Klassiske svar på disse spørgsmål er, at policies udvikles og får deres indhold som et resultat af økonomiske, demografiske og institutionelle strukturer i omgivelserne. De afgør både hvilke problemer og løsningsmuligheder i form af policies, som de politiske aktører står over for, men også de politiske aktørers præferencer for disse policies.

¹ Artiklens udgangspunkt er en ph.D.-afhandling fra Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet (Gustafsson 2012), som undersøger, hvorfor ideer om evaluering ændrede sig ved at analysere udvalgte cases inden for svensk og dansk uddannelsespolitik i perioden 1990-2011. I nærværende artikel indsnævres fokus til at søge at forstå/forklare, hvordan det var muligt at skabe politisk opbakning til nationale test i Danmark. Afhandlingens resultater er tidligere viderebragt i artikler på videnskab.dk og folkeskolen.dk samt lærebogskapitler fra Hans Reitzel. Denne artikel læner sig kraftigt op ad afhandlingen såvel som den populærvidenskabelige formidling af afhandlingens resultater.

Fx kan en forklaring på indførelsen af nationale test henføres til, hvem der har regeringsmagten. Denne type af forklaring kaldes "Politics matter", og argumentet er, at det gør en forskel hvilket parti, der har regeringsmagten, idet forskellige partier har forskellige ideologiske præferencer. I relation til de nationale test kan man hævde, at skiftet i evalueringspolitik skyldes, at en blå regering kom til og blot udførte den politik, den hele tiden har villet. Dette argument kan dog ikke udgøre den fulde forklaring. For det første har regeringsmagten skiftet mellem højre og venstre utallige gange, så højrefløjen har haft rig mulighed for at indføre nationale test, såfremt det var deres ønske. For det andet havde politikændringen ikke været mulig, hvis ikke det havde været for socialdemokraternes u-vending i spørgsmålet om nationale test.

En anden forklaring er den traditionelle rationelle forklaring om, at partier handler for at opnå (gen)valg og derfor har brug for stemmer. Derfor gør partier det, der medfører den størst mulige vælgeropbakning. Nærmere undersøgelser af vælgernes præferencer viser dog, at det socialdemokratiske holdnings-skifte hverken var taktisk eller populistisk motiveret. Befolkningen var måske nok så småt begyndt at bekymre sig over Pisa-resultaterne, men det var ikke noget, der fyldte voldsomt i debatten. Der var ikke et flertal i befolkningen, der gik ind for nationale test, før *efter* at testene var vedtaget. Desuden blev testene mødt med massiv modstand fra lærernes side, en vælgergruppe, der traditionelt har støttet op om socialdemokraterne (Ravn 2012).

Ideer som forklaring

For at forstå hvorfor man i Danmark pludselig så et skifte i evalueringspolitik på folkeskoleområdet, vil der blive argumenteret for, at vi bliver nødt til at inddrage en anden type forklaring: *ideer*.

Udgangspunktet for teorier om ideers betydning for policy er en kritik af mere rationelle og ideologiske forklaringer. Argumentet er, at strukturer ikke taler for sig selv, og man derfor er nødt til at inddrage aktørernes ideer (Blyth 2003, 96). Ideer er forestillinger, hvor igennem aktører fortolker deres omgivelser (Béland & Cox 2011, 3). De kan hjælpe aktørerne

med at fastsætte og forfølge mål i en verden, hvor omgivelserne ikke taler for sig selv. Med andre ord; ideer har betydning for policy. Men hvad vil det sige, at man forklarer policy med ideer? Det betyder, at den adfærd, der ligger bag udvikling og indhold af policy, helt eller delvist er et resultat af de ideer, som de politiske aktører bruger til at fortolke deres omgivelser med (Parsons 2007, 96).

Der findes mange forskellige typer af ideer (læs Béland & Cox 2011 for en introduktion), men i denne artikel vil der blive fokuseret på to forskellige typer af ideer: *Problemdefinitioner* og *kausalideer*. Problemdefinitioner er en idé på højere niveau, der påvirker hvilke aktører, der legitimt kan fremføre deres politikker såvel som hvilke policyløsninger, man kan fremføre. Men problemdefinitionen determinerer ikke de specifikke policyløsninger. Aktører kan dele en problemdefinition, men stadig være uenige om den korrekte løsning. Her kommer kausalideer ind. Kausalideer er ideer om årsagsvirkningsforhold og knytter altså de mere overordnede problemdefinitioner sammen med konkrete policyløsninger.

Men hvordan kan man ændre andre politiske aktørers ideer og dermed skabe betingelser for ny policy?

I artiklen fokuseres på, hvordan man kan bruge ideer til overbevisning (*persuasion*) (Schmidt 2008, 2011). Det sker, når en aktør overbeviser andre aktører om, at de skal se deres interesser på en ny måde ved at argumentere for, at en given policy-løsning har nogle hidtil uerkendte negative eller positive konsekvenser for aktørerne. Ved at sætte nye problemdefinitioner og kausalidéer i spil får man dem således til at gøre noget, som de ellers ikke ville have gjort (Mansbridge 1994, 309). Dermed vil overbevisning ved hjælp af ideer også kunne få forandringsfjendske vetoaktører til at se deres interesser i et nyt lys, hvilket vil kunne muliggøre en ellers hidtil blokeret forandring.

Det teoretiske hovedargument er, at partier kan anvende idémekanismerne *delegitimering* og *legitimering* til at overtale andre politiske partier til at ændre deres ideer og derved i sidste ende få sine egne ideer implementeret som policy.

Delegitimering handler konkret om at underminere legitimiteten af andre partiers eksisterende ideer. Italesættelsen af en politisk fiasko forbedrer chancen for at skabe en idéændring. Ved legitimering benytter man legitimiteten af eksisterende ideer til at overbevise konkurrerende partier om at ændre deres ideer. Senere i artiklen vises hvordan delegitimering blev anvendt til at få Socialdemokratiet til at skifte holdning til nationale test. Som en perspektivering illustreres det, hvordan legitimering blev anvendt i Sverige.

Metode

Undersøgelsen er designet som et multipelt case-studie af processen, hvorved ideer omkring evaluering har forandret sig i Danmark og Sverige.

Metodisk benyttes en proces tracing tilgang, hvilket indebærer en undersøgelse af processen, hvormed en påvirkning finder sted (her: idéskifte). Metoden kræver, at man formulerer eksplicitte forventninger til denne proces og derefter foretager systematiske test af, om de forventede sammenhænge kan observeres i de empiriske data. Datagrundlaget for undersøgelsen er analyser af lovgivning, avisartikler, biografier, lovbetænkninger, parlamentariske forhandlinger og kvalitative interview med de aktører, der var involveret i den uddannelsespolitiske arena i den relevante periode.

Nedenfor opstilles forventninger til, hvad man skal forvente at se, hvis man skal kunne identificere hhv. et delegitimerings- eller legitimeringsforsøg.

Analyse af hvordan Venstre brugte ideer til at muliggøre indførelse af nationale test

Socialdemokraterne har traditionelt været meget skeptiske over for evalueringsredskaber som test og karakterer, da de mente, de var til skade for de svageste elever. Dette skal ses i sammenhæng med, at de historisk har set skolen som et redskab til at udjævne sociale uligheder i samfundet. En måde at skabe denne lighed var den udelte skole, hvor elever går sammen uden at deles efter evner, og hvor deres præsentationer ikke bedømmes, hvorefter de forlader skolen med lige muligheder (Wiborg 2008).

Dette syn på skolen kom bl.a. til udtryk i den såkaldte Askovadresse, der i 1954 blev udformet og udsendt af en tværpolitisk gruppe, og hvori det hed, at folkeskolen skulle hvile i sig selv, så dens liv og arbejde ikke blev forstyrret af, at en del af børnene senere skulle have en videregående uddannelse. Børneskolen i by og land måtte derfor være udelte og eksamensfri (Bomholt 1955, 39). Det er fra dette tankegods, at socialdemokraternes skepsis mod eksamen, test og karakterer blev født. Senere voksede skepsissen sig stærkere, da den fik støtte fra reformpædagogikken, som i store træk handlede om at sætte barnet og dets interesser og behov i centrum, og hvor barndommen blev set som havende værdi i sig selv og ikke kun som en forberedende fase til voksenlivet (Nørgaard & Henriksen 1988).

Tabel 1: Forventninger til idémekanismer

Delegitimering	Legitimering
<ul style="list-style-type: none"> • Beskyldninger om fiasko • Kobling af fiasko med en specifik policy position eller problem definition blandt ens modstandere • Formulering af en alternativ problemdefinition eller kausal idé 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimering af ny problem definition eller kausalide ved at referere til en eksisterende idé • Formulering af en alternativ problemdefinition eller kausalide i processen

Vedtægelsen af nationale test i Danmark

For at forstå hvordan socialdemokraternes modstand mod test blev brudt, er det nødvendigt at forstå den nye problemdefinition på uddannelsesområdet, der blev grundlagt i starten af 00'erne. I folketingets åbningstale i oktober 2003 kaldte daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen til kamp mod rundkredspædagogik ved at argumentere for, at misforstået hensynstagen over for de svageste havde resulteret i, at de var blevet ladet i stikken, og at eleverne som helhed derfor klarede sig for dårlig fagligt: "Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: "Hvad synes du selv?"". Således blev manglende krav og manglende faglighed samt lighed koblet diskursivt.

De borgerlige partier havde allerede i 2001 foreslået at indføre nationale test, men blev afvist af den daværende regering. Kort tid efter Foghs åbningstale blev ideen endnu engang fremført fra borgerligt hold. På dette tidspunkt stod det stadig helt klart, at socialdemokraterne ikke ville gå med til at indføre test.

I december 2004 blev resultaterne fra PISA 2003 imidlertid offentliggjort. Resultaterne var nedslående, idet der ikke havde været en forbedring siden PISA 2000, og der endda var tale om en negativ udvikling i nogle henseender. Opsigtsvækkende var også resultaternes sociale slagside: Særligt børn af enlige forsørgere og tosprogede børn klarede sig dårligt. Daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs var ikke sen til at reagere. Hun pointerede, at der var tale om en stor fiasko, som skyldtes den tidligere regerings manglende handlinger. Som reaktion på socialdemokraternes manglende opbakning til de nationale test sagde hun, at hun virkelig ikke kunne forstå, at socialdemokraterne ikke ville tage del i at sikre, at skoleelever forlod skolen med tilstrækkelige kundskaber til at klare sig på arbejdsmarkedet. Anders Fogh udbyggede ligeledes sin retorik fra åbningsdebatten ved at udtale, at han nægtede at tro på, at socialdemokraterne ikke ville støtte tiltag, der ville styrke det faglige niveau vel vidende, at tiltagene i høj grad ville hjælpe elever med den svageste familiebaggrund. Argumentet er, at denne retorik udgør en delegitimering.

Det, der sker, er, at Venstre stiller spørgsmålet om socialdemokraterne virkelig er modstandere af, at de svageste får bedre vilkår, og af at ligheden i samfundet bliver større. Venstre fremfører således en kausalidé, hvor testene ses som et pædagogisk instrument, lærerne kan bruge til at opfange de svage elever tidligt og sætte ind med en ekstra indsats. Således kan nationale test øge ligheden. Ved at nægte at støtte nationale test hævder Venstre, at Socialdemokraterne bidrager til uligheden i uddannelsessystemet.

Hvis vi husker tilbage til de indledende forventninger til, hvordan udøvelse af delegitimering ser ud, kan vi umiddelbart bekræfte, at der er tale om et delegitimerings forsøg:

- ✓ **Beskyldninger om fiasko:** PISA 2003
- ✓ **Kobling af fiasko med en specifik policy position eller problemdefinition blandt ens modstandere:** Manglende handling af tidligere regering
- ✓ **Formulering af en alternativ problemdefinition eller kausalide:** Test som et pædagogisk instrument der hjælper dem der har mest behov

Men hvordan reagerede socialdemokraterne på dette angreb?

Delegitimeringen af den socialdemokratiske modstand mod nationale test medførte en gradvis tilbagetrækning fra partiets gamle position. Allerede dagen efter delegitimeringen udtalte socialdemokraterne, at det var nødvendigt med større brug af evaluering i skolen, men de understregede dog, at nationale test ikke kunne være en løsning alene. Et par dage efter udtalte socialdemokraterne, at de var villige til at forhandle med regeringen om at indføre nationale test, men det blev samtidig sagt, at det ikke var deres favoritidé. Måned efter i januar 2005 udtalte Frank Jensen, daværende politisk ordfører, at socialdemokraterne ikke ville stå i vejen for at vedtage nationale test. Socialdemokraternes politiske position på området var altså ændret, men hvad med deres kausale ideer?

Delegitimeringen af socialdemokraternes modstand mod nationale test var med til at bane vejen for, at nye socialdemokratiske magthavere kunne fremføre deres position med en større legitimitet. I februar 2005 stod det nemlig klart, at socialdemokraterne havde tabt endnu et valg. Som respons på valgnederlaget trådte daværende partiformand Mogens Lykketoft tilbage, og der udbrød formandsvalg, hvor Helle Thorning-Schmidt og Frank Jensen stod over for hinanden. Helle Thorning-Schmidt vandt som bekendt, og hendes nye magt gav hende mulighed for at udpege en skoleordfører, der ligesom hende selv gik ind for en stærk socialdemokratisk skolepolitik og for indførelsen af nationale test, nemlig den splinternye socialdemokrat Christine Antorini. Antorini havde allerede før hun blev socialdemokrat udtrykt bekymring over, at det danske skolesystem ikke medvirkede til at bryde den sociale arv. Efter valget udtalte hun sig positivt om behovet for at skabe en ny evalueringskultur, og at man skulle huske på, at karakterer og test var et godt redskab for læreren og virker motiverende for eleverne. Delegitimeringen af modstanden mod nationale test gjorde, at de holdninger, Thorning-Schmidt og Antorini begge muligvis har haft hele tiden, blev mere legitime at fremføre. Det betød dog ikke, at der internt i Socialdemokratiet var ro på uddannelsespolitikken. Mod praksis – som er at følge partilinjens – meldte adskillige af de socialdemokratiske medlemmer af uddannelsesudvalget ud, at de ville stemme imod lovforslaget. Det, at der internt i partiet var så stor uenighed om, hvordan man skulle agere, understreger, at der sandsynligvis var tale om, at ideer gjorde forskellen og ikke entydige vælgermæssige incitamenter eller ideologiske fordringer.

I august 2005 bliver der endeligt indgået forlig mellem parterne, og resultatet er en række obligatoriske nationale test i fag som dansk, læsning, matematik, engelsk og fysik/kemi, biologi og geografi. En af socialdemokraternes betingelser for at støtte lovforslaget var, at resultaterne fra testene skulle hemmeligholdes, således at man fx ikke kan lave ranglister og sammenligne skolernes præstationer. For socialdemokraterne udgør testene først og fremmest et internt pædagogisk evalueringsredskab, der skal støtte elevernes fremadrettede læring.

Sammenligning med Sverige: Legitimering af nationale test

I Danmark blev man i en række internationale undersøgelser – først med IEA-undersøgelsen fra 1991 og dernæst med matematikundersøgelsen TIMSS og den første Pisa-undersøgelse, konfronteret med, at folkeskolen i hvert fald ikke færdighedsmæssigt var i verdensklasse. Disse undersøgelser gav ammunition til dem, der ønskede at ændre evalueringspolitikken i den danske folkeskole og medvirkede til en succesfuld delegitimering. Men i Sverige skete de første evalueringspolitiske forandringer, allerede inden man overhovedet havde deltaget i internationale undersøgelser, og mange andre ændringer kom mens Sverige stadig lå pænt i de internationale undersøgelser (fx IEA, PISA 2000). I 1990'erne var Sverige i en proces, hvor man igangsatte en omfattende decentralisering, hvor grundskolen blev udlagt fra stat til kommuner. Hovedargumentet, der blev brugt til at legitimere nationale test, var, at de var helt nødvendige for at implementere målstyring, mens man samtidig fastholdt ligheden i et decentralt skolesystem. Her ved brugte man værdien lighed som retorisk våben.



Lighed er en central værdi, men man var internt i Socialdemokratiet bekymret for, om ligheden ville komme under pres, når man fik mindre central styring med uddannelsessektoren. Den kausale ide om nationale test forbandt og anviste en vej til, hvordan lighed kunne forenes med decentralisering. Sammenholder man det svenske eksempel med det danske, opdager man dels, at ganske forskellige ideer om evaluering kan føre til de samme politikker, og dels at forskellige tilgange til politisk debat kan medvirke til det samme formål: At ændre modstanderes ideer.

Perspektivering til gymnasieområdet

Evaluering og bedømmelse af præstationer er generelt et omstridt uddannelsespolitisk emne. På gymnasieområdet brød forhandlingerne om en kommende gymnasiereform sammen i foråret 2015 bl.a. pga. uenighed om, hvorvidt der skal være karakterkrav for at kunne blive optaget på en gymnasial uddannelse. Måske man kunne forestille sig, at de politiske partier i en kommende kamp om reformen mere eksplicit griber fat i, hvad formålet med forskellige former for bedømmelse er og forsøger at binde kon-

krete bedømmelsesinstrumenter sammen med det givne formål. Er det fx gymnasiets opgave at sørge for, at de elever, de modtager, alle bliver så dygtige, de kan, eller er det gymnasiets opgave kun at uddanne elever, der allerede har et bestemt fagligt niveau, og sørge for at det faglige niveau hos disse elever bibeholdes/øges (og derfor holde de elever ude der kan tænkes at sænke dette samlede niveau)? Er det det første, er det mere oplagt at fokusere på formativ evaluering, mens det sidste kan retfærdiggøre et øget fokus på summativ evaluering. Tiden må vise, hvad indholdet af en kommende gymnasiereform bliver, og om ideer bliver en udslagsgivende faktor.

I ovenstående artikel er det vist, hvordan politiske aktører har brugt ideer til at ændre den førte evalueringspolitik i grundskolen. Ideer giver, i højere grad end mange traditionelle forklaringer, mulighed for at forklare de skift i politik, vi ofte kan observere, men ikke forstå ud fra en snæver ideologisk eller interessebaseret forklaring. Det åbner op for, at individer ved diskursive greb kan skabe store politiske ændringer.



Literatur

Béland, D. & Cox, R.H. (red.): *Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press 2011.

Blyth, M.: *Any More Bright Ideas? The Ideational Turn of Comparative Political Economy*, *Comparative Politics*, 29 (2), 229-250. 1997.

Blyth, M.: *Structures Do Not Come with an Instruction Sheet: Interests, Ideas, and Progress in Political Science*, *Perspectives on Politics*, 1 (4), 695-706. 2003.

Bornholt, Julius: *Balance I skolebilledet*. København 1955.

Gustafsson, L.R. & M.L.F. Jakobsen: *Ideer som forklaring på offentlig politik*. I: C. Green-Pedersen (red.) *Offentlig Politik*. København: Hans Reitzels Forlag 2012.

Gustafsson, L.R.: *What did you learn in school today? How ideas mattered for policy changes in Danish and Swedish schools 1990-2011*. Aarhus: Forlaget Politica 2012.

L101 (2006): *Lov nr. 101 (som vedtaget). Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v.)*. Fremsat 7/12/2005.

Mansbridge, Jane J.: *Politics as Persuasion*. I: Dodd, L.C. & Jilison, C. (red.) *The Dynamics of American Politics – Approaches and Interpretations*. Boulder: Westview Press 1994.

Nørgaard, Ellen & Spæt Henriksen: *På skuldrene af reform-pædagogikken*. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 36:3, 118-123. 1988.

Parsons, C.: *How to Map Arguments in Political Science*. Oxford: Oxford University Press 2007.

Ravn, K.: *Da test blev socialdemokratisk politik*. *Folkeskolen*, 17. 2012.

Schmidt, Vivian: *Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse*. *Annual review of political science*, 11:303-326. 2008.

Wiborg, S.: *Socialdemokrati og skolepolitik*. *Uddannelseshistorie, Årbog 2008*, 52-68.

<http://politica.dk/forlaget/politicas-ph.d.-serie/line-renate-gustafsson/>



DE NATIONALE TEST

- nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne

Artiklen præsenterer en analyse af dele af resultaterne fra et fireårigt forskningsprojekt gennemført 2009 – 2013 omhandlende evaluering i folkeskolen og implementeringen af de nationale test. Med inddragelse af Bernsteins teori om pædagogiske modeller samt empiri fra projektet analyseres testenes konstitutive virkninger i forhold til undervisningen og deres betydninger for eleverne.

Analysen viser, at testene kan have virkninger, som står i modsætning til de intentioner deres introduktion blev begrundet med, og at dette blandt andet kan forstås med reference til deres summative design. Elevernes måder at forstå deres egne testresultater var præget af en orientering mod præstation og hierarki. Dette problematiseres.

Karen E. Andreasen

Lektor, Institut for Læring
og Filosofi, Aalborg

Da man i 2005 vedtog at implementere nationale test i folkeskolen, var det med intentioner om dels, som man udtrykte det, at styrke evalueringskulturen (Undervisningsministeriet 2006) dels at støtte den enkelte elevs læreproces og "målrette undervisningen mod den enkelte elevs behov" (Nielsen et al. 2011). Men hvad sker der i praksis på skoler og i klasseværelser, når man introducerer test med et sådant design? Og hvordan påvirker det elevernes udvikling? Dette var overordnede spørgsmål, jeg var optaget af, da jeg i 2009 stod ved starten af et fireårigt forskningsprojekt, der omhandlede brugen af evalueringer og herunder også test i folkeskolen. Projektet gav mig mulighed for at følge implementeringen af de nationale test på ganske nært hold, fra det tidspunkt de blev gennemført nationalt for første gang i 2010 og nogle år frem. Det gav en helt særlig mulighed for at kunne udforske om og i givet fald hvordan, testene eventuelt ville påvirke den pædagogiske praksis, de indgik som en del af på skolerne. Det gav desuden mulighed for at undersøge, hvordan de eventuelt ville påvirke andre forhold, måske på uventede måder, herunder særlig vigtigt hvilken rolle implementeringen af dem ville spille i relation til elevernes udvikling i skolen.

Evalueringer er virkningsfulde

Det er velkendt at evalueringer er særdeles virkningsfulde teknologier med stor betydning for den praksis, de er en del af (eks. Andreasen og Kousholt 2015; Andreasen & Rasmussen 2014). Som forskning viser, bidrager de til læring i forskellige former og på forskellige måder (Hansen 2003; Reay 2006). De kan bidrage til at fastholde praksisformer, til at producere og reproducere disse, sådan som dette blandt andet behandles af sociologer som Bourdieu og Bernstein (Bourdieu 2001; Bernstein 1997). Men de kan også, når de introduceres i en eksisterende praksis, bidrage til at ændre eller konstituere denne på nye måder (Dahler-Larsen 1999). Yderligere spiller de også en rolle i de processer, der knytter sig til vores vurderinger og forståelser af os selv og hinanden, de bidrager til dannelsen af selvforståelser (eks. Reay 2006; McDermott & Varenne 1995). De kan, gennem deres rolle i den erfaringsverden elever opbygger gennem skoletiden, få stor betydning fremadrettet eksempelvis også for elevers uddannelsesmæssige valg efter grundskolen

(Andersen 2012). I sådanne processer spiller både deres design og den praksis, de indgår som en del af, en helt central rolle. Disse forhold bliver bestemmende for deres mulighed for at kunne bidrage til faglig læring og udvikling fremadrettet samt for deres rolle i sociale processer. Eksempelvis kan potentialet af summative evalueringsformer problematiseres, hvad angår deres muligheder for at kunne bidrage til at støtte faglig læring, idet de ofte ikke i tilstrækkeligt omfang er designet til at tilvejebringe informationer, som kan anvendes fremadrettet i en faglig læreproces (Black et al. 2003; Andreasen 2011) og også kan spille en problematisk rolle i forhold til identitetsdannelser og positioneringer i sociale fællesskaber (Andreasen 2011; Andreasen & Kousholt 2015; McDermott & Varenne 1995).

På hvilke måder sådanne processer sætter sig igenem er afhængigt af de konkrete evalueringers design, deres oplevede betydning af de personer, der er berørt af dem, samt konsekvenser forbundet med testene (Andreasen og Ydesen 2014; Ydesen et al. 2015). Den måde evalueringerne er rammesat for eksempel gennem lovgivning, dvs. de krav den stiller til praksis, samt den diskurs om elevers udvikling og præstation der afspejles, vil derfor også spille en afgørende rolle i forhold til disse processers forløb (Bernstein 1997).

Sådanne processer kan analyseres med fokus på flere forskellige dimensioner, og fokus vil her være på testens rolle i den pædagogiske praksis og dets betydning for eleverne. Dette tema behandles eksempelvis i Bernsteins analytiske tilgang, hvorfra perspektiver vil blive inddraget i det følgende. Denne rummer en teoretisk skellen mellem to overordnede typer pædagogiske modeller; hhv. kompetencemodellerne og præstationsmodellerne (Bernstein 2000). Bernstein beskriver disse med reference til en række parametre: Rum, tid og diskurs, evaluering, kontrol, den pædagogiske tekst, autonomi og desuden også deres omkostninger, som jeg dog ikke vil forholde mig til (Bernstein 2000). Præstationsmodellerne pædagogik er karakteriseret ved at rum, tid og diskurs er meget klart definerede og ekspliciterede, kontrollen i undervisningen er "ydre", der er en lav grad af autonomi, og den pædagogiske tekst er orienteret

mod præstation og det fraværende, det der ikke er til stede, mens kompetencemodellernes pædagogik er karakteriseret ved at rum, tid og diskurs ikke i samme grad er eksplicite, kontrollen i højere grad "indre", den pædagogiske tekst orienteret mod en læser og der er en høj grad af autonomi (Bernstein 2000).

Med inddragelsen af empiri fra forskningsprojektet og med brug af denne analytiske ramme, vil jeg fordybe mig i de dele af processerne, der fremtræder som særligt væsentlige i relation til det, der karakteriserer introduktionen af de nationale test i folkeskolens pædagogiske praksis og deres betydning for elevers læring. Indledningsvis vil jeg efter en kort beskrivelse af det empiriske projekt, beskrive de formelle rammer som fastlagt i lovgivningen, idet de som nævnt spiller en væsentlig rolle (Andreassen & Ydesen 2014).

Det empiriske projekt

Empirien er samlet i perioden 2010 – 2012 i tilknytning til det nævnte forskningsprojekt. Forskningen havde et etnografisk inspireret design (Hammersley & Atkinson 2007; Walford 2008), hvor jeg fulgte tre almindelige skoleklasser fra tre forskellige folkeskoler fra 5. klasse til afslutningen af 7. klasse. Jeg lavede observationer både i den almindelige daglige undervisning, i situationer med særlige aktiviteter - emneuger og lign. - og i situationer med testning af forskellig art - herunder de nationale test. I forbindelse med netop de nationale test var jeg i flere tilfælde til stede og lavede observationer i forbindelse med selve testtagningen og ved nogle af de efterfølgende lærer-elev samtaler. Der er gennemført interviews med i alt 45 elever fra de tre klasser - reelt lidt flere, men nogle skiftede skole i forløbet. Eleverne er interviewet flere gange. De fordeler sig med 21 drenge og 24 piger, og der er elever med anden etnisk baggrund end dansk i alle klasserne. Klassernes primære lærere - dansklereren og matematiklereren - er interviewet en gang årligt, ligesom centrale fagpersoner også er interviewet. Der er desuden lavet dokumentstudier knyttet til dels de nationale test generelt og dels til de enkelte skoler.

De formelle rammer

De bestemmelser, regeringen vedtog i samme periode, og hvori praksis for anvendelsen af resultaterne fra de

nationale test er lagt fast, er angivet i en række love. I bekendtgørelsen fra 2009 fastslås det fx, at testresultaterne på den enkelte skole skal anvendes i forbindelse med lærernes udarbejdelse af en *elev-plan* en gang om året, *lærer-elev samtalerne* samt skolers udarbejdelse af den årlige *kvalitetsrapport*, der inddrages i kommunalbestyrelsens stillingtagen til skolernes faglige niveau (Undervisningsministeriet 2009).

Resultaterne fra de nationale test rapporteres til lærerne og analyseres normbaseret relateret til et på forhånd fastlagt gennemsnit med brug af kategorierne: *Middel, over og under middel, klart over eller klart under middel* (Nielsen et al. 2010). Disse kategorier fastlægges derved også en diskurs - bestemte måder at kommunikere om elevernes præstationer og deres færdigheder og potentialer generelt. I samtaler om dette, som det udspiller sig mellem elever og lærere, forældre og lærere, forældre og deres børn samt eleverne imellem, vil der blive refereret til disse, og eleverne vil forstå sig selv i relation til dem, hvad jeg vil give eksempler på lidt længere fremme i artiklen.

Denne rammesætning kan placeres inden for præstationsmodellernes pædagogiske tænkning (Bernstein 2000). Tid, rum og diskurs er klart definerede, ligesom tidspunkter og tidsrammer samt de steder eleverne skal opholde sig i forbindelse med testningen og de efterfølgende aktiviteter er det. Det samme er de måder, der kommunikerer om testresultaterne, såvel samtalerne mellem lærer og elev, som mellem lærer og forældre og i kvalitetsrapporten. Den pædagogiske tekst, dvs. det eleven producerer, er orienteret mod præstation og hierarkiseres med brug af de nævnte kategorier, kontrollen er placeret ved læreren, og eleven har en lav grad af autonomi. I analysen ser jeg nærmere på, hvordan disse betingelser påvirker den pædagogiske praksis og måden at kommunikere (diskursen) om elevers potentialer og faglige udvikling, samt på hvilken rolle dette spiller i elevernes dannelse af selvforståelser.

Betydningen i den pædagogiske praksis

Analysen af observationer, interviews og dokumenter viser, at de nationale test meget hurtigt fik en konstituerende betydning for såvel skolernes ledelses-

praksis som for pædagogikken og elevernes måder at tale om og forstå deres præstationer, kompetencer og potentialer, om end dette på nogle punkter udfoldede sig en lille smule forskelligt i de forskellige kontekster. Inden implementeringen af de nationale test beskrev lederne forventede og i nogle tilfælde allerede planlagte praksisændringer på skolerne relateret til testene. Ændringer som lidt senere i forskningsforløbet afspejlede sig blandt andet i skolernes kvalitetsrapporter, og som var blevet omsat i praksis på forskellig vis. Også i den pædagogiske praksis afspejlede konstituerende virkninger af testene, og jeg vil i det følgende fokusere på dette samt på betydningen for eleverne.

Lærerne og den pædagogiske praksis

De nationale test viste sig hurtigt at komme til at spille en rolle i den pædagogiske praksis. Så snart lærerne gennem adgangen til prøvetest og erfaringerne derfra blev klar over hvilke typer spørgsmål, de rummede, så jeg hurtigt derefter eksempler på, at relaterede temaer kom i fokus i undervisningen. Det drejede sig eksempelvis om ordsprog og talemåder, som jo indgår i testene, og som jeg kunne observere i flere af klasserne blev fortolket og øvet på forskellige måder, inden klassen skulle deltage i den egentlige test. Dette afspejles eksempelvis i nedenstående observation fra en time i dansk, der samtidig viser, hvordan elevernes baggrund og erfaringer spiller en rolle ved løsningen af opgaverne:

”Udgangspunktet for arbejdet er et arbejdsark, hvor forskellige talemåder og ordsprog er delt op i to og så byttet om, sådan at man skal læse sig frem til, hvad der hører til hvorhenne. [...] Nogle arbejder ret hurtigt gennem opgaverne, men andre går helt i stå, [...] blandt andet nogle toprogede”

(Uddrag af observation, Klasse A, april 2010)

Det er gennemgående i resultaterne fra interviewene, at lærerne gør sig mange tanker om, hvordan de kan anvende testresultaterne og peger på problemstillinger i forhold til vurderingen af, hvad de reelt er et udtryk for. En lærer fortæller eksempelvis:

”det, som jeg synes var interessant ved at se den nationale test, det var, at den ikke altid stemte overens med den test, som læsevejlederen havde taget. Det synes jeg var interessant. Så hvad for en skal man så kigge på og rette sig efter, hvad for en er den rigtige, eller er der et sted i midten?”

(Lærer, Skole C 2011)

En anden lærer beskriver sine overvejelser i forbindelse med anvendelsen således:

”De er jo ikke som sådan blevet brugt, fordi det er sådan mere, jeg havde svært ved at følge med i, hvad det var for nogle opgaver. Nogle af dem printede jeg ud for at vise børnene nogle af de ting til deres elevsamtaler, nogle af opgaverne hvor jeg undrede mig over, at de måske ikke lige havde fået det gjort rigtigt. Men ellers synes jeg ikke, det er på den måde noget, jeg har brugt helt vildt meget”

(Lærer, skole B 2011)

Den måde testresultaterne rapporteres giver i høj grad grundlag for, at klasser og skoler vil kunne sammenligne deres resultater indbyrdes. Imidlertid synes de også at efterlade mange spørgsmål ubesvarede for lærerne i forhold til, hvordan eventuelle forskelle mellem testresultater vil kunne fortolkes, hvad de reelt er et udtryk for. En lærer fortæller eksempelvis:

”[...] I nationale test, der klarede de andre klasser sig jo så ikke så godt som min klasse, og det snakkede vi jo noget om [lærerne på årgangen]. Det er også mærkeligt, for der er meget forskel. Virkelig meget forskel på det. Så det snakkede vi lidt om”

(Lærer, skole B 2011)

På baggrund af resultaterne fra de nationale test samt andre typer af vurderinger udarbejder lærerne elevplanen og afholder desuden de obligatoriske lærerelevsamtaler, som tager afsæt i disse. Følgende

observation viser et eksempel på sådanne lærer-elev samtaler og viser hvordan, de kategoriseringer, der er fastlagt via testenes design, kommer til udtryk i dialogen. Den pågældende lærer har valgt kun at anvende de tre af kategorierne:

”Dansk læreren gennemgår pointscoren for hver af de tre kategorier (middel, over og under middel) og fortæller samtidig, hvad hver enkelt kategori drejer sig om. Hun giver også forslag til, hvordan de enkelte elever vil kunne opnå bedre resultater i hver af dem. For eksempel taler hun med en dreng om, at det er vigtigt, at man taler meget sammen derhjemme og siger, at han gerne må sige det til sine forældre, da det betyder meget for, at man udvikler sprogforståelsen. Hun siger til en anden, at han kan træne ved at læse mere.”
(*Observation, Skole B 2010*)

På en anden skole observerede jeg ligeledes lærer-elev samtaler, og også her afspejlede de nævnte kategorier sig i den måde, der blev talt om elevernes faglige niveau og præstationer, og de forslag lærerne gav eleverne om mulige aktiviteter for at kunne udvikle sig fagligt.

Eleverne

Disse måder at forholde sig til elevernes faglige potentialer og produkter afspejlede sig samtidig som noget generelt i elevernes dialoger om emnet, der orienterede sig mod præstationer og hierarkisering. Dette afspejler sig fx i nedenstående eksempel:

”Elev A: ”Jeg var meget tilfreds, jeg var bare glad for, at jeg ikke havde fået under middel.” [...] ”I nationaltesten i dansk, der fik jeg over middel til sammen. Men i matematik der fik jeg kun middel, så jeg er meget bedre til dansk end matematik.”
(*Pige, Skole C 2011*)

Ovenstående eksempel viser, hvordan den pågældende elev forstår sine faglige potentialer i relation til de givne kategorier. Scorerne opleves som et udtryk

for, hvilke fag man er ”god” til, forstået som faglig stærk i. Det viser også, hvordan eleven på sådan baggrund har udviklet specifikke forventninger til sine præstationer, der her kommer til udtryk i oplevelsen af at være ”tilfreds”. Det kansas som et eksempel på, hvilken rolle kategoriseringerne – eller diskursen relateret til de faglige præstationer – kan spille i elevernes dannelse af selvforståelser generelt. Eksemplet her nedenfor viser, hvordan kategoriseringerne tillige kan forbinde sig med andre typer kategoriseringer og diskurser, der på tilsvarende måde spiller en rolle i processer knyttet til elevernes vurdering af egne potentialer.

”Elev B: ”Lærerne sagde, at det kom med i et eller andet landsgennemsnit eller sådan noget. Jeg vil helst ikke ligge under gennemsnittet i hele landet.”
(*Dreng, Skole B 2011*)

”Elev C: ”Man vil helst ligge middel eller over middel.”
(*Dreng, Skole B 2011*)

Eksemplet, som er et ud af mange, viser, hvordan eleverne relaterer sig til begrebet ”middel” og det at præstere omkring et ”gennemsnit”. Adspurgt, hvorfor man helst ikke vil ligge under gennemsnittet, sådan som eleven angiver, svarer denne: Det betyder jo, at man ikke er lige så klog som de andre” (Elev B, dreng, Skole B 2011). Dette viser, hvordan testens kategorier forbinder sig med andre kategoriseringer og diskurser; her med diskurser eller forestillinger om at blive opfattet som ”klog” eller netop ikke så ”klog” eller have samme udviklingsmæssige potentialer som andre. På den måde spiller kategoriseringerne ikke blot en vigtig rolle i dannelsen af selvforståelser generelt og i forhold til de forventninger, eleverne danner til egne faglige muligheder og potentialer, men også i forhold til det sociale samspil eleverne i mellem, idet deres måder at opfatte hinanden refererer til sådanne kategoriseringer.

Konklusion

Resultaterne fra forskningsprojektet med fokus på implementeringen af de nationale test viste, at de meget hurtigt fik en betydningsfuld rolle både i forhold til den pædagogiske praksis på skolerne og i selve undervisningen samt i forhold til alle involvere-





des, ikke mindst elevernes, måder at forstå sig selv, deres potentialer og udvikling. Implementeringen af testene førte, på de skoler der indgik i projektet, til visse omgående forandringer i den pædagogiske praksis, sådan som dette afspejlede sig i elevers måder at forstå egne faglige præstationer, potentialer og muligheder. Empirien viste også, hvilken betydningsfuld rolle den formelle rammesætning - jf. Bernstein - spiller i disse processer. Hvad angår de nationale test specifikt, afspejler disse præstationsmodellernes pædagogiske tænkning. Deres design og den tilknyttede lovgivning lægger en meget eksplicit ramme i forhold til parametre som *tid*, *rum* og *diskurs*, præciserer hvornår hvilke aktiviteter skal finde sted, hvorhenne og sammen med hvem, samt samtalers indhold og diskurs. Den *pædagogiske* tekst (det eleverne producerer og som underkastes bedømmelse) er orienteret mod *præstation* og fokus på det fraværende. Kontrollen er i relation til netop disse test i høj grad "ydre", lærere og elever har lav grad af autonomi.

Flere lærere pegede på vanskeligheder forbundet med at tyde, hvad resultaterne fra testene kunne være udtryk for. Dette peger mod nogle helt grundlæggende problematikker set i lyset af den rolle de, som vist, spiller i elevernes dannelse af selvforståelser. Lærerne havde svært ved at omsætte testresultaterne i en formativ praksis - altså fremadrettet i processen med at støtte elevers faglige udvikling - hvilket også må anses som problematisk. Dette er også set i lyset af formålet med at indføre testene, som det i sin tid blev formuleret af politikerne. Den måde at tale om elevers faglige udvikling og potentialer, som testene og den praksis, de indgår i fastlægger, sætte sig meget hurtigt igennem, både i samtaler mellem lærerne og eleverne og eleverne i mellem. Også dette er forbundet med væsentlige problemstillinger, idet det, ved at spille en rolle i dannelse af selvforståelser, fremadrettet for nogle elever kan føre til udvikling af lave forventninger til egne potentialer og muligheder. Som nævnt tidligere i artiklen belyser andre undersøgelser (eks. Andersen 2012), hvordan netop sådanne forhold vil kunne spille en uhensigtsmæssig rolle gennem den potentielle negative betydning for og indflydelse på elevernes uddannelsesmæssige valg efter grundskolen.

Litteratur

- Andersen, D.: *Skoleerfaringer - fra skolestart til klassetrin som 15-årig*, i Ottesen, M. H. (ed.): *15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. SFI - det nationale forskningscenter for velfærd. Copenhagen, 2012.
- Andreasen, K. E., & Rasmussen, A.: "I was just an Average Girl": *Student Identities in the Context of Testing*, i *Performative Educational Experiences of Learners Across the World: An International Collection of Ethnographic Research*, 131-152. United Kingdom, Essex: *Ethnography and Education* 2014.
- Andreasen, K. E., & Kousholt, K.: *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole - betydninger i klassens sociale fællesskab, i Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet*, 29-49, Kapitel 1, Aalborg Universitetsforlag 2015.
- Andreasen, K. E.: *Summative test i formativ praksis*, i Andreasen, K., Friche N. & Rasmussen, A. (red.): *Målt & Vejet: Uddannelsesforskning om evaluering*, 1. udg., 301-322, Kapitel 12, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2011.
- Bernstein, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford 2000 [1996].
- Bernstein, B. *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, i Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells A. S. (1997, red.): *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press 1997 [1975].
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. & Dylan, W.: *Assessment for Learning. Putting it into practice*, Open University Press 2003.
- Bourdieu, P.: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlede*, København, Hans Reitzel 2001.
- Dahler-Larsen, P.: *Den syvende evalueringsanvendelse*, i Laursen, P. F. et al. (red.): *Vi lærer for livet - hele livet*. Danmark Lærereforening, 1999, 143 - 164.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.: *Ethnography. Principles in practice*, 3rd edition, Taylor & Francis 2007.
- Hansen, H. F.: *Evaluering i staten*. Kbh.: *Samfundslitteratur* 2003.
- McDermott, R. & Varenne, H.: *Culture "as" Disability*, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 26, No. 3 1995.
- Nielsen, M. H. et al. (red.): *Brug testresultaterne*, *Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen* 2011.
- Nielsen, M. H.: *National test*. Dansk, læsning, 2., 4., 6. og 8. klasse, *Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen* 2010.
- Reay, D.: "I'm not seen as one of the clever children": *Consulting primary school pupils about the social conditions of learning*, *Educational Review Vol.* 58, No. 2, May 2006, 171-181.
- Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*, BEK nr. 750 af 13/07/2009 (ikke gældende længere).
- Undervisningsministeriet: *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen*, 2006, Set den 28. maj 2015 på [www.http://uvm.dk/Aktuelt/~/_/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2006/Jan/060124-Bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen](http://uvm.dk/Aktuelt/~/_/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2006/Jan/060124-Bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen)
- Walford, G.: *The Nature of educational ethnography*, i Walford, G. et al. (red.): *How to do Educational Ethnography*, London: *The Tufnell Press* 2008.
- Ydesen, C., Andreasen, K. E., Kousholt, K., Kelly, P., & McNess, E.: *Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark - A comparative study and analysis*. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 2015, 329-348.

Nationale test

Ønskede egenskaber og indfrieede krav?

De danske nationale test fulde navn er egentlig "De Nationale It-baserede Adaptive Obligatoriske Test". Det fulde navn fremhæver, til forskel fra det forkortede, flere vigtige sider af disse test i sammenligning med mange andre typer af test. Altså nogle signaler om, hvad der gør netop disse test specielle. Testene er resultatet af nogle krav om udvikling af nye evalueringsinstrumenter, som fandt sted for ca. 15 år siden, og i dag indgår testene rutinemæssigt i skolens hverdag. Derfor er det også et passende tidspunkt at spørge, om nogle af de krav og intentioner, der oprindeligt lå bag ved ud-

viklingen, faktisk er blevet indfriet og kan demonstreres opfyldt gennem egenskaber, som man kan undersøge via indsamlede data i dag. Denne artikel har til formål at beskrive et par af de oprindelige krav: Sammenlignelighed af testresultater, adaptivitet i forhold til elevers færdighedsniveau og evne til at formidle brugbare evalueringresultater – set i lys af deres aktualitet i den pædagogiske verden dengang og nu. Vi kan med et kik over skulderen i dag spørge, om det blev, som vi ønskede og krævede det – eller om der mangler noget?

Lidt historisk

Indtil udgangen af 1990'erne benyttede danske lærere sig, i den daglige evaluering, hovedsageligt af test, som de enten selv fremstillede, eller som de hentede på det dengang eksisterende Dansk Psykologisk Forlag (i dag Hogrefe). Der var tale om både formative (diagnostiske) og normative test og på det øverste plan – Undervisningsministeriet – administrerede man de årlige afgangsprøver der, som normative prøver, alene havde til formål at udstyre eleverne med en passende fornemmelse af, hvor deres præstation lå sammenlignet med andre elevers samt at give Undervisningsministeriet en overordnet fornemmelse af elevernes præstationsniveau. Trods små tilløb til at ændre på de grundlæggende procedurer, fx i dansk retstavning, hvor der en overgang anvendtes målorienteret karaktergivning, var det klart for alle, at de anvendte normative prøver og test manglede nogle fundamentale egenskaber. Det drejede sig først og fremmest om egenskaber vedrørende sammenlignelighed mellem resultater opnået fra ét tidspunkt, fx et givent år, til et andet tidspunkt og måske med en anden elevgruppe, sådan som tilfældet er, når man vil studere udviklingen af præstationer i afgangsprøven i 9. klasse. Når man ser bort fra nogle bestemte af Dansk Psykologisk Forlags test, var det indlysende umuligt at give mening til sammenligninger mellem forskellige år og elevpopulationer. Det er lidt ironisk, at det var en dansk statistiker, Georg Rasch, som i 1960'erne formulerede nogle modeller (Rasch 1960), som passende anvendt over for konkret testkonstruktion faktisk gjorde det muligt at foretage 'objektive' sammenligninger af den nævnte type over forskellige tidspunkter og over forskellige elevpopulationer. Ironien består i, at mens man i de nationale NAEP test i USA allerede i 1980'erne indførte konstruktionsprincipper ud fra disse såkaldte Rasch Modeller, skete det kun i Danmark i forbindelse med nogle af Dansk Psykologisk Forlags test – og her hovedsageligt begrundet i nogle familiære relationer til forlaget. Det officielle Danmark kørte videre som hidtil, og det var først i slutningen af 1990'erne, at Undervisningsministeriets satsning på *Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT* med undertitlen *Vi skal videre* fremlagde planer for, hvordan de uddannelsespolitiske målsætninger fremover kunne styrkes ved hjælp af IT,



herunder brug af den moderne teknologi, i forbindelse med test af elever.

Det var ministeriets uddannelsesdirektør Kim Mørch Jacobsen, som efter en rejse til Norge i starten af 00'erne viderebragte de første idéer om konstruktion af IT-baserede adaptive test, udarbejdet på de moderne psykometriske vilkår, som Rasch modellen specificerer. Den validitet, som testen sikres netop gennem Rasch Modellen, løser de nævnte problemer med objektive sammenligninger over tid og over elevpopulationer. Principperne for Rasch Modellen gennemgås kort nedenfor (se også JAM 2004). Forskellige arbejdsgrupper fremkom med tanker om de praktiske og teoretiske problemer, som skulle løses i forbindelse hermed, men det afgørende skub til igangsættelse af arbejdet med nationale test kom fra en helt anden vinkel.

I december 2003 fremlagdes resultaterne af 2. runde af den internationale PISA undersøgelse, den 1. runde var i år 2000, og undersøgelsens resultater var i Tyskland årsag til en ophidset stemning. Stemningen i Danmark var helt modsat, og op til det planlagte pressemøde så det ud til, at der var en gennemgående accept af resultaterne. Men resultaterne blev pludselig, af daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs, på selve pressemødet, drejet til at være en 'katastrofe' for det danske undervisningssystem. Der var ikke mange af de, som havde kendskab til de faktiske resultater, der var enige i den udlægning, men den politiske handlekraft satte omgående ind, og næsten samme dag blev forligspartierne indkaldt med henblik på at gøre noget aktivt for at løse problemerne omkring dette 'dårlige' PISA resultat: Indførelsen af obligatoriske nationale test.

I næste afsnit beskrives nogle centrale krav, som blev formuleret i forbindelse med projektudbuddet. Det blev bragt i udbud i to omgange, første gang med en økonomisk ramme på 32 mio. kr, hvilket var helt utilstrækkeligt, og derefter en ny udbudsrunde med en økonomisk ramme på 62 mio. kr. I denne anden udbudsrunde modtog undervisningsminister Bertel Haarder to seriøst gennemskrevne tilbud inden for den økonomiske ramme. Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) var den ene byder og det rådgivende ingeniørfirma Cowi Consult stod for det andet. En underleverandør til DPU's tilbud sprang fra i sidste øjeblik, og dette medførte at tilbuddet var ugyldigt, og arbejdet blev dermed lagt i hænderne på Cowi Consult, som iflg. egne beskrivelser fokuserer deres spidskompetencer således, at "Med eksperter i verdensklasse inden for ingeniørkunst, miljø og samfundsøkonomi angriber vi udfordringerne fra mange forskellige vinkler, så vi skaber mere sammenhængende løsninger for vores kunder" (cowi.dk). Med flere forsinkelser og løbende udvidelse af den økonomiske ramme til mere end 110 mio. kr., inklusive bøder til Cowi, overtog Undervisningsministeriet ansvaret for testene ca. i 2010. Det var allerede fra starten aftalt mellem forligspartierne, at der efter nogen tid med praktisk anvendelse af testene i skolen skulle laves en opfølgende evaluering af forskellige aspekter af implementeringen af testene. Denne blev gennemført af Rambøll (2013).

Nogle ønsker om egenskaber ved de nationale test

Allerede fra starten ønskede man, at der blev udviklet test for mange klassetrin og i så mange fag som muligt. Dermed lå også i luften, som et stærkt ønske, at man skulle kunne sammenligne resultaterne fra år til år, således at effekten af centrale initiativer, fx skolereformer kan måles og evalueres dynamisk over en række år. Med de eksisterende afgangsprøver er dette, som nævnt, umuligt. Der findes i øjeblikket 10 obligatoriske test i skolens fag samt to frivillige test i faget dansk som andetsprog, men det er hensigten at udvide listen både mht. fag og klassetrin.

De centrale dele af den nye skolereform belyser alle nogle egenskaber vedrørende sammenlignelighed mellem elever fra forskellige klassetrin og mellem de samme elever set over flere år:

- **Alle elever bliver udfordret, så de bliver så dygtige, som de kan**
- **Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år**
- **Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal falde år for år**
- **Eleverne skal på sigt kunne det samme i 8. klasse, som de i dag kan i 9. klasse**

Det står allerede ret klart fra denne forkortede oversigt, at det, man ønsker, er, at de nationale test kan leve op til egenskaber om at gøre sammenligninger over år og mellem elevgrupper mulige, således at man fra et resultat fra de nationale test fra en konkret elev skal kunne sammenligne dels med sig selv på et senere tidspunkt, dels med andre elevers resultater. Der kræves faktisk, at de nævnte sammenligninger skal kunne udføres på 'forskningsmæssigt valide vilkår', hvilket er noget mere end blot en mulighed.

Det hører med til billedet, at skolereformen jo er iværksat *efter* indførelsen af de nationale test og derfor ikke kan tage æren for at generere de krav til egenskaber, som lige er nævnt.

Set fra en målteoretisk synsvinkel, også kaldet psykometrisk vinkel, må man efter løsning af en række tekniske problemer omkring implementeringen af de nationale test i dag sige, at de, som ét af de få af slag-sen i verden, faktisk indfrier disse krav, der kort refereres til som egenskaben at kunne formidle 'objektive sammenligninger'.

Mens 'objektivitets'-egenskaben ikke har sat sig spor i det fulde navn for testen, har en anden egenskab til gengæld gjort det: 'Adaptiv'. Når testene kaldes adaptive, hentydes der til, at selve testafviklingen foregår ved, at eleven løbende udsættes for opgaver, som er passende i forhold til elevens dygtighed. Det betyder konkret, at man tilstræber, at svage såvel som stærke elever får præsenteret opgaver i testforløbet, som de har ca. 50% chance for at svare rigtigt på. Ved starten af et testforløb ved man ikke, om man har med en svag eller stærk elev at gøre, og man starter derfor i 'midten' med en middelsvær opgave. Afhængigt af om eleven kan svare rigtigt eller forkert på opgaven (faktisk et par opgaver og ikke kun én opgave) vælges derefter nye opgaver, som er enten sværere eller lettere end den (de) første opgaver, og man bruger alle de opnåede svar til at beregne et skøn over, om man har en stærk eller svag elev foran sig. Valget af opgaver foregår ved, at der er opbygget en opgave-bank bestående af mange opgaver inden for hvert fag og med forskellige sværhedsgrader. Hver gang eleven skal præsenteres for en ny opgave, vælges den næste opgave tilfældigt blandt de opgaver i opgavebanken, som har den valgte 'tilpassede' sværhedsgrad, og som ligger i det faglige domæne, som eleven i øjeblikket bliver testet i. Inden for hvert af folkeskolens hovedfag har praksis udviklet sig sådan, at der er skabt tre faglige sub-domæner. I matematik er der fx tale om algebra, geometri og anvendelse. Tilsammen udgør resultaterne fra de tre domæner en profil af eleven, hvilket er årsagen til, at nogle betegner de nationale test som 'profiltest'. Eleven præsenteres løbende for nye opgaver inden for hvert af de tre sub-domæner eller profilområder, indtil der er en vis statistisk sikkerhed for at kunne sige, at eleven kan besvare endnu en opgave af samme sværhedsgrad som den sidste med chancen 50%. Denne sikkerhed afhænger af antallet af opgaver eleven har været igennem og det faktiske

forløb med skiftende sværere/lettere opgaver, som eleven har oplevet. Som regel vil eleven opleve, at den statistiske sikkerhed er på plads ved besvarelsen af ca. 20 opgaver i hvert profilområde.

Den adaptive egenskab blev i sin tid tænkt ind i konstruktionen af de nationale test af flere grunde. Dels eksisterede der allerede ganske mange adaptive test på markedet, man kan prøve en del af dem ved at aktivere de såkaldte CAT test (**C**omputerized **A**daptive **T**esting) på web. Dels lå der en drivkraft i at kunne tilbyde især svage elever en mulighed for at opleve at svare rigtigt på flere opgaver, end de var vant til under sædvanlige test. Endelig kan man sige, at når man er i gang med at opgradere betydningen af IT i undervisningen og ved testsituationer, jf. bemærkningerne oven for, så ligger det lige for at udnytte situationen med eleven foran en computer til at gå væk fra det 'stive' såkaldte lineære testsystem på papir med et fast antal opgaver, som er ens for alle elever.

Set i bakspejlet må man erkende, at der findes både positive og negative sider af den måde, den adaptive egenskab er implementeret på ved de nationale test. Det positive findes hurtigt frem i den omstændighed, at det for første gang nu er blevet muligt at teste elever med helt forskellige (adaptivt tilpassede) opgaver og alligevel være i stand til at sammenligne testresultaterne. De nationale test udnytter her objektivitets-egenskaben i samklang med den adaptive egenskab under Rasch modellen til at kunne gennemføre valide sammenligninger og målinger, som ikke har kunnet gennemføres før. PISA og IEA's TIMSS og PIRLS-undersøgelser opererer alle med mange adskilte opgavehæfter opbygget af forskellige opgaver og trækker i princippet, som de nationale test på samme objektivitetsegenskab: At kunne sammenligne elever, der ikke har besvaret de samme opgaver. De negative sider, af den måde det adaptive princip virker, er detaljeret beskrevet i Allerup (2013), og her skal alene nogle få hovedforhold nævnes: Trods passende elevinstruktion ser det ikke ud til, at eleverne forstår, at det er 'maskinen' og ikke dem selv, der bestemmer det antal opgaver, de får stillet – der går prestige i at få så få opgaver stillet som muligt. Det er tilsvarende lidt 'flovt' at være den sidst testede i computerlokalet. Alle andre

har forladt lokalet/er stoppet, og man sidder alene tilbage. Også her er der tale om manglende forståelse af de tekniske præmisser bag ved testen. Fra kvalitative analyser af testforløbet blev det klart, at en del elever gik meget op i selve antallet af opgaver, de var mest interesserede i at få så mange opgaver som muligt – hurtigst muligt! (Kousholt 2012). Det er ikke nemt at forstå, hverken for dygtige eller svage elever, at når de mødes efter testsessionen og udveksler erfaringer om, at begge parter har løst ca. 50% af opgaverne korrekt, så er det faktisk fint i overensstemmelse med deres gensidige, ret præcise fornemmelse af hinandens daglige, faglige niveau. Fordi tildelingen af 'næste opgave' foregår tilfældigt ud fra maskinens valg af opgaver med passende sværhedsgrad, opleves det tit, at den samlede række af opgaver ikke giver fagligt mening for eleven. Den manglende sammenhæng skal ses i relation til, at fx PISA, TIMSS og PIRLS alle benytter sig af opgaver, hvor man fx gennemlæser større tekststykker først, før man mødes af de opgaver/spørgsmål, som testen er bygget op af.

Endelig gælder det ved alle former for evaluering, at selve formidlingen af resultaterne er en vigtig del af processen. Dette gælder ikke mindst formidling af resultater fra en test, fordi der her ofte kræves brug af forskellige tekniske størrelser for at kunne forstå betydningen af testresultatet. I forbindelse med mange af folkeskolens præstationstest har det været gængs praksis at regne antallet af rigtige besvarede opgaver ud og bruge dette tal, når eleven skal have en vurdering af, om resultatet er 'godt' eller 'mindre godt'. Et bestemt antal rigtige besvarelser fører til en bestemt karakter på 7-trinsskalaen. Omsætningen mellem antal rigtige og en karakter gælder alene for den konkrete prøve og over for de konkrete elever, som har taget prøven. Det er på forhånd fastlagt hvor mange procent, der skal have de forskellige karakterer¹. Man kan derfor ikke sammenligne præstationerne fra år til år og mellem elever, som ikke har deltaget i samme prøve. Mange tror, at man er bedre stillet med formid-

lingen af resultatet ved at udregne antallet af rigtige i *procent* i stedet for blot at gå ud fra selve antallet af rigtige besvarelser. Men skal procenten så udregnes i forhold til alle opgaver eller, som Dansk Psykologisk Forlag har gjort det i mange år, som en procent i forhold til det antal opgaver, som eleven har nået at se på? Uanset valget får man imidlertid ikke et 'rigtigere mål' for elevpræstationen.

Ved de nationale test bliver eleverne løbende præsenteret for nye opgaver, indtil der er ca. 50% chance for at svare rigtigt på den næste opgave. Det er derfor umuligt at formidle antallet af korrekt løste opgaver eller en form for procent rigtige som det egentlige mål for elevdygtigheden. Som omtalt hører det med til selve konstruktionsgrundlaget for opgaverne i opgavebanken at en bestemt statistisk model, Rasch Modellen, skal kunne beskrive sandsynligheden for, at en elev svarer korrekt på opgaven. Faktisk blev opgavebanken i første omgang konstrueret ud fra rene faglige principper og hensyn, men efterfølgende måtte ca. halvdelen af opgaverne udgå på grund af manglende tilpasning til Rasch Modellen².



¹ 10% af eleverne på karakteren 12, 25% på 10, 30% på 7, 25% på 4 og 10% på karakteren

² Hvorved verden i forhold til normal praksis jo sættes på hovedet: Normalt forkaster man den statistiske model, hvis modellen ikke passer til 'virkeligheden' (data), men her prioriterer man modellens 'evne' til at danne objektive sammenligninger og laver om på virkeligheden (dvs. finder en ny opgave).

Den simpleste Rasch model opererer med to sæt parametre: $\theta_1, \dots, \theta_k$, som måler (k) opgavesværheder og $\sigma_1, \dots, \sigma_n$, som måler (n) elevernes færdigheder (JAM, 2004 og Allerup, 1994, 2007). Med disse to sæt teoretiske mål (sværhed = θ_i og færdighed = σ_v) er Rasch sandsynligheden for et korrekt svar til item nr. i fra elev nr. v (dvs. $a_{vi}=1$) følgende:

$$p(a_{vi} = 1) = \frac{e^{\theta_i + \sigma_v}}{1 + e^{\theta_i + \sigma_v}}$$

Denne statistiske model er speciel ved på en tydelig facon at knytte nogle basale praktiske krav mht. brugen af resultaterne fra en test (scoreværdierne) til opfyldelsen af Rasch Modellen. Rasch viste, at de tre følgende udsagn er ækvivalente: (i): elevscorene (og item scorene) udtømmer al viden om 'sværhed' og 'dygtighed' (sufficiens), (ii): Det er muligt at sammenligne elevfærdigheder med en hvilken som helst subgruppe af items (skal føre til samme resultat) og (iii) Rasch modellen er en gyldig statistisk beskrivelse af data (rigtigt/forkert) fra (n) elever til (k) opgaver.

Den første egenskab kan kaldes en 'validering' af den praktiske anvendelse af elevscorer. Den anden egenskab kaldes 'specifik objektivitet' og er ekstrem anvendelig ved testsituationer, hvor ikke alle elever får de samme opgaver, herunder De Nationale Test, PISA og IEA's TIMSS og PIRLS undersøgelser.

Når en elev sidder foran computeren ved Nationale Test kendes sværhedsgraderne for samtlige opgaver på forhånd fra en tidligere omfattende test. Elevens færdighedsniveau kendes i sagens natur ikke på forhånd, men undervejs i det adaptive system, trin for trin, opgave for opgave, ny-beregnes et mål for elevdygtigheden (ud fra samtlige foregående svar) og computeren vælger 'næste' opgave, så det forventes, at der er 50% chance for at svare rigtigt.

Den skala, som elevdygtigheden tilhører, ligger fra ca. -3.00 til 3.00 med den 'neutrale' elev målt i midten til værdien 0. Det er samme statistiske model, man

anvender ved de internationale PISA test og IEA's TIMSS og PIRLS undersøgelser. Men her har man parallelforskuet de oprindelige skala til at være en skala omkring $500 \pm \text{ca. } 200$ i stedet for 0.00 ± 3.00 , en ren matematisk manøvre, som ikke har betydning for fortolkningen, men måske respekterer den kendsgerning, at negative værdier sender forkerte signaler til modtageren. Lidt som den diskussion der udspillede sig ved fastlæggelsen af numeriske værdier på 7-trin-karakterskalaen med karakteren -3. Ved de internationale evalueringer har man vænnet sig til at aflæse elevpræstationerne på skalaen centreret omkring 500, og når danske elever ligger på 492, ved alle, at det er under gennemsnittet. Men hvor meget? Betyder de 8 point virkelig noget, som når man fx går fra karakteren 10 til fx 4 på 7-trinsskalaen? Der hersker nogen uklarhed omkring dette spørgsmål, fordi der dels er en statistisk vinkel på det (signifikant forskel eller ej) og dels en politisk. Når det politiske system imidlertid har 'vedtaget', at grænsen 407 er en præstationsgrænse, hvorunder man ikke kan forvente, at elever vil være i stand til at klare en senere ungdomsuddannelse, formidles der direkte en usandhed (se fx Allerup et al 2014). Der er gode, tekniske grunde til at arbejde med mål for elevfærdigheder på 500-skalaen, fordi statistiske analyser af elevpræstationer, sammenligninger mellem forskellige elever og mellem samme elevs præstationer på flere tidspunkter *kun* kan ske meningsfuldt på denne skala. Man kan derfor udveksle data fra de internationale undersøgelser og 'regne videre' på dem i forhold til forskellige baggrundsvariable, hvis elevpræstationerne er udregnet netop på denne 500-skala.

De nationale test og de nævnte internationale undersøgelser har alle Rasch modellen som statistisk baggrund for beregningerne af opgave-sværhedsgrad og elevdygtighed, og derfor er 500-skalaen lige så naturlig for de nationale test som for de internationale. Imidlertid vil man bemærke, at formidlingen af resultater fra de nationale test foregår på en helt anden skala: En såkaldt percentilskala. Denne skala forsøger at kombinere den velkendte 7-trin skalas markering af om præstationen er 'god' eller 'svag' med en gruppering af værdierne fra 500-skalaen. Den såkaldte elevprofil bestående af tre værdier på de fag-

lige sub-domæner er bygget på disse 'oversættelser' fra 500-Rasch skalaen til den anvendte percentilskala. De er som grupperede værdier mere uøjagtige at 'regne videre' på, end hvis man havde adgang til de bagomliggende ugrupperede 500-skalaværdier (Allerup 2005).

Set fra en statistisk synsvinkel er det lidt pudsigt, at de officielle udmeldinger foregår ved hjælp af de omtalte percentilværdier i tre profilben. Man 'tvinges' dermed til at foretage analyser mv i et sprog, som forhindrer præcise statistiske sammenligninger, sammenlignet med de analyser, som kunne være gennemført, hvis man i stedet for anvender værdier fra 500-skalaen. Fx kan en grundig evaluering af skolereformen ikke gennemføres ud fra de officielle elevprofiler, man bliver nødt til at inddrage tallene fra 500-skalaen.

Afslutning

Tidligere var prøver og test en række ens opgaver, som blev skrevet ind på papir og præsenteret for alle eleverne i en udvalgt lektion i løbet af en skoledag. Indførelsen af de nationale test har ændret meget på dette billede, hvor elever samles i et edb-rum med hver sin computer og løbende besvarer opgaver, som de præsenteres for. Opgaver som er forskellige fra elev til elev, og som opholder eleverne forskelligt, rent tidsmæssigt, mens computeren foretager statistiske vurderinger af, hvor præcist den kan beregne elevdygtigheden, før den lader skærmen skifte farve som tegn på, at nu kan eleven forlade computeren – og straks levere den profil, som bygges op af besvarelsene på hver sit profilområde. Det må betragtes som en i princippet erhvervet gevinst, at resultater fra de nationale test, til forskel fra mange gammeldags, lineære test, nu kan levere sammenligninger over tid, så man kan følge eleverne og lave sammenligninger mellem forskellige elevgrupper. Det ligger formodentligt endnu som en mulig gevinst at høste alle fordele af det adaptive testprincip, som på det teoretiske plan virker, men som i praksis udviser mangler. Endelig ser det ud til, at de rammer, som benyttes til formidling af testresultaterne, ikke er afstemt i forhold til den teoretiske ramme for Raschmodellen, der er født i, hvilket øjensynligt frembyder problemer for modtagerne også, hvad enten de er elever, lærere eller forældre.

Litteratur

Allerup, P. 2013: *Evaluering af de nationale tests - Ekspertvurdering 2. Undervisningsministeriet (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen). Bilag til Evaluering af de nationale test i folkeskolen.*

Kousholt, K. (under udgivelse): *Børn som deltagere i social test-praksis. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, særnummer.*

Kousholt, K. 2012: *De nationale test og deres betydninger – Set fra børnenes perspektiver. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 49(4), 273-290.*

Allerup, P., Klewe, L. og Torre, A., 2013: *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne; kvantitativt perspektiveret. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).*

Allerup, P.: "Identification of group differences Using PISA scales". I *PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises?* Stefan T. Hopmann/Gertrude Brinek Austria: University of Vienna (bog), Vienna, 2007.

Allerup, P.: *Rasch Measurement, theory of. The International Encyclopedia of Education, second edition, Pergamon Press (1994).*

Allerup, P.: "Statistik og Test – nogle forudsætninger og muligheder". *Kroghs Forlag 2005, p. 140.*

Rasch, G. 1960: *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Munksgaard* og 1980: *Univ. of Chicago Press ISBN 0-941938-05- . LC# 80-16546.*

JAM Press, 2004: *Introduction to Rasch Measurement: Theory, Models, and Application, ISBN: 0-9755351-1-0. (www.jampress.org).*

Tankeløs testning:

Betragtninger om succes, formål og meningen med at holde skole

De nationale test har fået en ny rolle som grundlag for vurderingen af skolens succes. Dermed flyttes fokus fra folkeskolens brede dannelseshorisont, som den kommer til udtryk i fx formålsparagraffen, og i denne artikel vil jeg identificere 4 afledte, potentielle problemer ved udviklingen. Problemerne er ikke skarpt adskilte, men viser på hver sin måde en væsentlig pædagogisk faldgrube. Slutteligt vil jeg skitsere et bud på, hvordan evalueringsforskning kan være med til at vende denne udvikling således, at skolen – og ikke mindst dens pædagogiske praksis – kan opfattes som byggende på nogle formål, der har værdi i sig selv.

Hvorfor holder vi skole? Svaret på dette spørgsmål har aldrig været let. Enkelte har forsøgt sig med for-tættede begreber som livsduelighed, og andre med formuleringer af skolens opgave som alsidig dannelsesinstitution eller frigørelsesprojekt for almuen. Sjældent er skolens formål, dens ypperligste opgave, dog blevet formuleret så tilsyneladende enkelt og så klart som i forbindelse med den nye folkeskolereform. 'Eleverne skal blive så dygtige som de kan' lyder parolen (Folkeskolereformens aftaletekst, 2), og resultatmålene foreskriver, at "Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test" (Folkeskolereformens aftaletekst, 23) Men måske er denne kompleksitetsreducerende målsætning et udtryk for en tankeløs pædagogik? Måske gemmer der sig netop i tænkningen en rigere beskrivelse af skolens formål? I det følgende vil jeg udfolde perspektiver på en udvidet form for tænkning, der ikke indsnævrer formålsformuleringer og succes-kriterier ved

alene at fokusere på det, der kan måles samt forsøge at pege på de farer, der lurder ved en ensidig fokusering på de nationale test som grundlaget for en vurdering af folkeskolens succes. Derved ønsker jeg at spørge, hvordan en evalueringspraksis og -forskning kan understøtte en bred diskussion af folkeskolens succes.

Der sker meget i skolen for tiden. Bekendtgørelser forandres, love implementeres og folkeskolereformen, der trådte i kraft i august 2014, omtales ofte som en regulær 'læringsreform' (Folkeskolen 2015), der i stedet for at have den processuelle undervisning som *modus operandi* stiller skarpt på produktet; elevens læring. Det er imidlertid ikke disse omsiggribende ændringer, der er temaet for denne artikel, men derimod det overordnede perspektiv som evalueringens centralnervesystem, de nationale test, nu forventes at indgå i. De nationale test, der har fungeret i folkeskolen siden 2010, bindes med den nye folkeskolereform tæt sammen med den endelige kvalitets- og succesudmåling. Hvor man tidligere har baseret skolens succes på mange forskellige parametre - og dermed også haft en noget diffus, men også en meget nuanceret debat - så skal skolens succes nu baseres på opfyldelsen af fire simple måltal: (Folkeskolereformens aftaletekst, 23):

- **Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.**
- **Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.**
- **Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.**
- **Elevernes trivsel skal øges.**

Det er væsentligt her at notere sig, hvor radikalt dette er. Fra at have vidtrækkende diskussioner om skolens opfyldelse af det ene eller det andet formål, så kan der nu præsenteres et summarivt svar på spørgsmålet om skolens succes ved at sætte fire flueben. Intentionen med dette er naturligvis, at det skal være nemmere at vurdere, om tiltag i skolen rent faktisk løfter eleverne inden for de områder som man her finder interessante. Eller som Skolelederforeningens



formand, Claus Hjortdal sagde i et klart svar på for-
 eningens årsmøde i 2014: "Christine Antorini skal
 ifølge reformen en gang om året gå på talerstolen i
 Folketinget og sige noget om rigets tilstand på folke-
 skoleområdet og give et tal." (Folkeskolen 2014). Mål-
 tallenes legitimering gøres altså her til et spørgsmål
 om, at ministeren på næsten romersk manér skal
 kunne vende tommelfingeren op eller ned for folke-
 tinget for derved at dømme skolen som enten god
 eller dårlig.

Endnu skarpere i formuleringerne var Antorini og
 næstformand i Børne- og Kulturchefforeningen,
 Flemming Olsen, der under samme debat hver frem-
 hævdede henholdsvis det ambitiøse i målene, og det
 afledte specifikke ansvar som politikerne efter-
 sigende kan holdes op på samt det fornuftige i at
 lade målene fremstå udelukkende på få, enkle om-
 råder (Folkeskolen 2014). Derved undgår man, i følge
 Olsen, et unødigt fokus på alle mulige andre opgaver

end lige netop denne at sikre elevernes dygtighed og
 kompetencer. Olsen fremhævede også, hvordan de
 nye måltal stiller højere krav til styringsmekanismer-
 ne og evalueringerne blandt kommuner, ministeriet
 og de enkelte skoler, og det synes rimeligt at poin-
 tere at Undervisningsministeriets egen beskrivelse
 af de nationale test, der lægger vægt på, at de "er
 et pædagogisk redskab til lærerne" (Undervisnings-
 ministeriet: De nationale test), ikke længere kan
 siges at være dækkende for den vægt og betydning
 testene tillægges.

Denne nye betydning af nationale test vil jeg i det føl-
 gende problematisere ved at opstille fire potentielle,
 afledte pædagogiske faldgruber: Et skævt forhold
 mellem pædagogik og politik, uhensigtsmæssige ind-
 snævringer, risiko for øget 'teaching to the test' og
 en række styringsrationaler, der kan fordreje ledelsen
 af folkeskolen. Slutteligt vil jeg binde dette an til en
 række spørgsmål til udviklingen af evalueringspraksis
 og -forskning i forhold til folkeskolen samt pege på en
 vinkel, der måske kan give en del af svaret.

Test og tænkning: Et umage par?

Betragtningerne oven for skulle vise, at de nationale
 test ikke længere (alene) kan siges at være et red-
 skab til lærerne, men i høj grad også skal ses som en
 væsentlig indikator for ikke bare skolelederen og den
 kommunale forvaltning, men i allerhøjeste grad også
 for den til enhver tid siddende minister. Så hvorfor
 kan dette så siges at være tankeløst? Er det ikke for-
 nuftigt nok at indsnævre den meget brogede debat
 om folkeskolens succes, så vi alle ved, hvad der tales
 om? Og er det ikke også rimeligt nok at ville følge ele-
 vernes progression inden for bestemte parametre?
 Jo, det er det såmænd. Men som jeg vil anføre i det
 følgende, så leder det også til en række problemer,
 der kommer til udtryk som dels mere overordnede
 indsnævringer i forståelsen af folkeskolens formål
 og dels i mere specifikke indsnævringer af fagenes
 egentlige berettigelse.

Spørgsmålet, om hvilke mål skolen bør rette sig ef-
 ter, og hvorledes disse skal bestemmes, er imidlertid
 ikke nyt, så jeg vil derfor konsultere den første danske
 professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen (1904 -



1992), der i sit forfatterskab lavede en analyse af det, han omtalte som pædagogikkens "metodeproblemer" og "målsætningsproblemer" (Grue-Sørensen 1960). Førstnævnte omhandler hvilke metoder, der gennem empirisk forskning kan efterprøves og afgøres som værende de mest effektive. Anderledes stiller det sig med målsætningsproblemerne, der ikke lader sig løse gennem forskning; for hvilke parametre ville man i så fald skulle måle på? Grue-Sørensen argumenterer alligevel for en pædagogisk funderet målsætningsformulering, hvilket han finder, i det han kalder "pædagogisk tænkning". Dennes objektivitet er omstridt – også for Grue-Sørensen – men det væsentlige er, at han fastholder en diskussion af målsætningerne, der tager udgangspunkt i pædagogisk tænkning.

To ting er interessante ved denne fremstilling i dag. For det første, at det, der for Grue-Sørensen var et spørgsmål for en pædagogisk tænkning (og for Herbart et spørgsmål for etikken), nemlig de pædagogiske målsætninger, i dag tilsyneladende er blevet et spørgsmål alene for politikken. Demokratiseringen i forståelsen af statslig kontrol med ikke alene formuleringen og indstiftelsen, men også tilblivelsen og operationaliseringen af målene er et afgørende brud med den faglige diskussion, der ellers har præget pædagogikken. Man kan selvfølgelig anføre, at enhver beslutning truffet i Folketinget er legitim qua vores demokratiske styreform, men reformen er netop et udtryk for, at denne holdning har den slagside, at selve demokratiet indsnævres. Tilblivelsen var ikke bare hæmmet af en arbejdstidskonflikt, men var især præget af at være blevet til bag lukkede døre i al hast – og uden demokratisk diskussion (se fx Jensen 2013 og Sauer 2015). I den nuværende forstand er pædagogikken således i fare for helt at blive underlagt politikken, og dermed ende i det Dietrich Benner (1941 –) kalder en 'politisch-pragmatisch' position (Benner 1987, 50), hvor pædagogikkens egne formål underdrejes til fordel for en række mål, der er politisk interessante. Dette er en udvikling, som mange har opponeret imod gennem den pædagogiske idéhistorie (herunder fx Immanuel Kant, Hannah Arendt og Alexander von Oettingen – se også Møller 2008 for en fremstilling af dette), og den bliver altså mulig, idet man udskifter tænkningen – eller etikken – med politikken i forsøget

på at udnytte det pædagogiske potentiale til at løfte fx social- eller arbejdsmarkedspolitiske opgaver.

Den anden ting, der viser sig i afvisningen af den pædagogiske tænkning, er netop det, at man med de fire centrale måltal fører et implicit opgør med en af tænkningens grundpiller; uoverensstemmelsen. De fire måltal kan man dårligt være uenige i, og dermed er der lagt et fundament af det, man måske kunne kalde den banale enigheds slør. Ved at lægge vægt på nogle mindstemål som (stort set) alle kan enes om, træder det vanskelige ved at bestemme pædagogikkens formål i baggrunden. Dette er uheldigt, da det netop er en væsentlig pointe, at al målsætning er svær og præget af uenighed frem for konsensus. Dermed underkendes det forhold, at formålsformuleringer tværtimod netop bør give anledning til diskussion og uenighed, hvilket den schweiziske professor i pædagogik, Roland Reichenbach (1960 –) med henvisning til Max Planck udtrykker som: "Es gibt Dinge über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge." (Reichenbach 2000, 795).

Reducere(n)de mål

At ville reducere og indsnævre måltallene af hensyn til klarheden i svarene er forståeligt nok, men i den form som indsnævringen har i dag synes der alligevel at være særligt to overordnede problematikker. For det første fører et så klart fokus på få, enkle elementer af skolen, alt andet lige, uværgeligt til en underminering af formålsparagraffens brede dannelseshorisont. Dette betyder ikke – og det er væsentligt at påpege – at det er testene i sig selv, der er dårlige, men snarere den betydning de får som afgørende faktor i udmålingen af skolens succes. Dette kan diskuteres ud fra en pointe om, at man på dansk netop i højere grad bør skelne mellem det specifikke mål og så det overordnede formål. Skelnen kan synes arbitrær på dansk, men på tysk (Ziel & Zweck) eller engelsk (goal & purpose) træder pointen tydeligere frem, idet det bliver klart, hvorledes målene alene kan referere til enkeltstående standpunkter, mens det er formålet, der leverer meningshorisonten (Mortensen og Kjeldsen 2013).

Ud over den overordnede indsnævring, så sker der også en uhensigtsmæssig yderligere indsnævring af

fagene, idet der på den ene side kun tages fat i dansk og matematik, og på den anden side at disse reduceres udelukkende til deres mest basale færdigheder. Igen er det vigtigt at påpege, at der ikke er noget galt med periodisk at sætte det ene hensyn foran det andet, men den form for universalisme, som vi ser omkring læsning og regning, er stærkt bekymrende. At læse og regne er naturligvis vigtige færdigheder, men fagene dansk og matematik kan slet ikke begrænses heraf. Dansk er indvielsen i vores sproglige kulturkreds, vores fællesmenneskelige historie og samvær. Matematik er logikkens gåder og tallenes univers. Fagene er erkende-, udtryks-, videns- og kritikformer, der hverken kan eller bør reduceres til en række enkelte kompetencer. Fagene er på hver deres måde kulturelle manifestationer af mennesket og dets forhold til verden, og denne dybere berettigelse underkendes, når dansk reduceres til læsning og matematik til regning. I udformningen af de Fælles Mål har dette fået en vis opmærksomhed, og der er således inkluderet et afsnit om "fagformål", men pointen er, at ambitiøse formuleringer netop intet tæller, når kun de reducere(n)de mål nævnt i reformen bliver grundlaget for skolens – og fagenes – evaluering.

Test styrer

Som nævnt i de indledende bemærkninger så skal de nationale test ikke længere ansues blot som et pædagogisk redskab til lærerens forberedelse, men i allerhøjeste grad også som et forsøg på at indrette styringen af folkeskolen på en måde, så alle holdes ansvarlige for de samme mål og principper. Dette betyder imidlertid ikke, at dette styringsrationale ikke kan forventes at have en væsentlig effekt på lærerne rundt om i landet. Den enkelte lærer ønsker naturligvis, at det skal gå eleverne godt, og rigtig mange anvender derfor de offentlige test, der ligger på Undervisningsministeriets hjemmeside til dels at lade eleverne få et par eksempler på, hvordan testene er udførte og dels til decideret at øve de forskellige former forud for testningen. Der findes ikke tal for hvor mange lærere, der decideret træner testene – og altså dermed reelt laver 'teaching to the test' – men jeg mener ikke, at der kan herske tvivl om, at de meget specifikke opgaver, der indgår i de nationale test, som fx orddelingsopgaverne, er med til at flyt-

te lærerens fokus hen på at lave undervisning i den type. Disse forhold forskes der jævnligt i (se fx Martin Bayer og Lotte Rahbek Schou for et dansk perspektiv), og derfor kan det også synes en lidt overfladisk konklusion, som Kvalitetsstyrelsen drager, idet den alene lægger vægt på, at den udbredte anvendelse af de frivillige test er udtryk for, at læreren finder testene brugbare (Information 2014), men ikke har øje for at det lige så vel kunne betyde, at lærerne ønsker at forberede deres elever bedst muligt gennem træning.

Den større konsekvens af dette styringsrationale har vi dog slet ikke set implementeret i skole-regi endnu. De simple måltal kan fremdeles anvendes til at vurdere ikke bare folkeskolen som sådan, men tillige den enkelte kommune eller sågar den enkelte skole. Dette skaber et incitament for lederen om at presse på for at få højnet de enkelte måltal og i en verden, der i forvejen er klemt af forældresamtaler, inklusionsbørn, PPR, dokumentation og personaleledelse, er det bestemt ikke sikkert, at man stadig husker også at have tid til de brede, dannelseselementer. Prioriteringen pålægges fra ministerielt hold og må forstås som ufravigelig. I USA indførte man en på mange måder lignende tilgang i 2001 med den velmenende lov 'No child left behind'. Også her ville man sikre effekten af sine tiltag gennem omfattende testning, ligesom man indførte en samlet incitamentstruktur, der skulle sikre motivationen. Dette har imidlertid været stærkt medvirkende til, at der netop har været ført de første retssager mod lærere og ledere, der, presset af et tiltagende krav om højere point, endte med at snyde med testscoren for ikke at blive fyrede (Berlingske 2014).

Nu er den danske skolekultur naturligvis væsensforskellig fra den amerikanske, men der er alligevel overordnede tendenser i den offentlige sektor, der kunne pege på, at også de danske skoler skal til at forholde sig radikalt anderledes til, hvad deres pejlemærker er. Således præsenterede Moderniseringsstyrelsen under Finansministeriet i januar 2015 en pjece, "God arbejdsgiveradfærd", der gennem et fokus på 'præstationsledelse' på baggrund af operationelle måltal kunne angive et nyt og stærkt forandrende styringsrationale

i den offentlige forvaltning af folkeskolen. Sådant en bevægelse, der vil lade testene være grundlag for bonusser eller fyringer, er naturligvis kontroversiel, og der er heller ikke umiddelbart noget, der tyder på, at det er på vej. Dog åbner den nye forståelse af de nationale test som grundlæggende for evalueringen af hele skolen for en hidtil uset grad af fokus på ledelse, tiltag og resultater. Man kan i fremtiden måske tale om 'management to the test'.

Udgang: Hvad gør vi nu?

Som påpeget i det ovenstående kan den nuværende vægtning af de nationale test som det afgørende element i vurderingen af skolen siges potentielt at lede til fire hovedproblemer: (1) Indstiftelsen af de nationale test som den eneste horisont for skolens succes fordrejer skolens egentlige, brede formål til fordel for en række simple måltal, (2) Den faglige indsnævring er desuden dobbelt idet man lader matematik og dansk være de eneste eksplícit nævnte fag samtidig med, at disse reduceres til alene at udgøres af deres basale færdighedselementer, læsning og regning, (3) Det velkendte problem med 'teaching to the test' er i fare for at snige sig ind i det enkelte klasseværelse og være bærende for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, (4) Med den præsenterede styringskæde og de bagvedliggende rationaler bliver det på det nærmeste forventet, at i hvert fald skolens ledelse i langt højere grad indretter sig på opfyldelsen af de fire måltal.

Men hvorledes sikrer vi os mod disse dystre udsigter? Hvorledes kan man sikre, at pædagogikkens forfald og undervisningens endeligt ikke slår igennem i en dystopisk fremtid? Det kræver naturligvis først og fremmest en vished om faldgruberne og en vilje til at ville det anderledes. Det kræver muligvis også, at der stilles grundlæggende, filosofiske spørgsmål til evalueringens forskning og praksis. Kan folkeskolen overhovedet evalueres i sin helhed? Og hvis den ikke kan – hvordan undgår vi så, at evalueringen af enkle delelementer kommer til at fylde for meget? Når vi ved, at reformens fokus på fire enkle måltal bliver sat tæt sammen med en generel vurdering af skolens succes, og når vi samtidigt må forholde os til, at evaluering aldrig er neutral (se fx Andersen 2012), så er det klart,

at vi må stille spørgsmålstejn ved, om vi måler det, vi reelt ønsker, eller blot måler det, der er målbart. (Se især Biesta 2010 for mere herom)

Det er således klart, at udviklingen af såvel folkeskolen som af evalueringens praksis og forskning vil afhænge af, hvilke svar vi giver på en række svære spørgsmål. Jeg vil her ikke foregive at bringe det endelige bud, men ønsker at pege på en form, der potentielt kan inkorporere en idé om pædagogisk tænkning som grundlag for målsætningsproblemer og derved undgå nogle af de faldgruber, jeg har nævnt herover. For det første kan man tage målsætningsproblemerne alvorligt som dissensprægede og ikke foregive en overfladisk konsensus som eneste element. Folkeskolen er en national kampplads, hvor mange forskellige interesser ønsker indflydelse, og at opskrive dens vurderingskriterier i en form, der underkender dette, er ganske enkelt ikke at tage målsætningen alvorligt. Det er naturligvis godt at kunne læse og regne, men vi må ikke lukke øjnene for de mange andre formål skolens pædagogiske horisont rummer.



Dette kan måske undgås ved at udvikle den pædagogiske tænkning. I nutidens forsøg på at hævde sig som et videnssamfund lægges der bestandigt vægt på empirisk forskning; om det så er af kvalitativ eller kvantitativ karakter, men de vidensformer, der beskæftiger tænkningens vidder, fylder ikke meget. Forskning og tænkning må dog hænge sammen for ikke, som Grue-Sørensen pointerer, at blive ramt af en u hensigtsmæssig 'atomisering', eller som han skriver: "(...) pædagogisk forskning uden pædagogisk tænkning er blind, pædagogisk tænkning uden pædagogisk forskning derimod tom." (Grue-Sørensen 1960, 8) En af grundene, til at tænkningen ofte underkendes, er givetvis, at den kan have svært ved at producere verificerbare sandheder. I stedet for at afvise tænkningen kunne man derfor arbejde på at finde rimelige rammer for den for dermed at definere ud fra hvilke præmisser, tænkningen kan give os stærke, brugbare svar.

Afvisningen af tænkningen er ikke sammenfaldende, men dog analog med afvisningen af pædagogiske erfaringer, der i de senere år ofte har været med henvisning til en modstilling mellem erfaringsbaseret og vidensbaseret. Herudover har begrebet "synsninger", der stammer fra den norske forsker Thomas Nordahl, også gjort sit til at kategorisere erfaringer som intet andet end private ytringer uden relevant indhold. Tværtimod kunne en styrket forståelse af den pædagogiske erfaring som udtryk for meningsdannelse reetablere pædagogikkens praksis med dens målsætninger på nye og ejerskabsfremmende måder.

Denne kobling mellem erfaring, mening og værdi kan findes i den filosofiske æstetik, der i en dansk kontekst i de senere år er blevet udviklet af især Dorthe Jørgensen (1959 -). Æstetikken tilbyder en tilgang, der rummer erfaringer af skønhed som noget, der ikke alene er en privat mening eller smag, men som overskrider den enkelte i en fælles fornuft (se især Kant 2005 og Schiller 1970). Pointen er her, at den udvidede form for tænkning, som findes i æstetikken, kan være med til at reetablere de pædagogiske skønhedserfaringer som udgangspunktet for målsætningsformuleringer.

Samlet må man i hvert fald pege på, hvor ensidig og reducere(n)de en succesevaluering folkeskolereformen opererer med. Hvis vi skal brede fokusset en anelse ud, så hele skolens brede formål inkorporeres, og de fire faldgruber derved undgås, så kunne der være et perspektiv at hente i den filosofiske æstetik og dens blik for erfaringens adgang til skønheden på den ene side og sammenhængen med meningen på den anden. Men det kræver i høj grad også, at vidensbegrebet kvalificeres, så det ikke alene er empiriske data, der anses som værende valide, men også pædagogisk tænkning, der diskuterer skolens formål; en diskussion som evalueringspraksissen og -forskningen i høj grad også har vigtige bidrag til.



Litteratur

Andersen, Peter Østergaard: *Målrationalitet og forestillingen om neutralitet i evaluering og dokumentation*, CEPRA-Striben, 12. 2012.

Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag, Weinheim; München 1987.

Biesta: *Good Education in an Age of Measurement*, Paradigm Publishers 2010.

Grue-Sørensen, Knud: *Pædagogisk tænkning og pædagogisk forskning*, Gyldendal, Kbh. 1960. Særtryk af: Henning Meyer: *Pædagogiske strejftog*, 1-8.

Jensen, Asger Baunsbak: *Sidste udkald – Et kampskrift for folkeskolen*, Jensen & Dalgaard 2013.

Jørgensen, Dorthe: *Den skønne tænkning: Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk udmøntet*. Aarhus Universitetsforlag 2014.

Kant, Immanuel: *Kritik af dømmekraften*, oversat af Claus Bratt Østergaard, Det lille forlag 2005 (org. 1793).

Mortensen, Stig Skov & Kjeldsen, Marie Hyltdgaard: *Tillidstab og kontrolforskydninger – Fra formål til mål i den danske folkeskole. Kampen mod lærerne i Danmark* (red. Lissie Thording og Helene Bank). For Velferdsstaten, 33-37. 2013.

Møller, Finn: *Evaluering som redskab til forandring i folkeskolen*, CEPRA-Striben, 3, 2008.

Reichenbach, Roland: "»Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge« – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens", *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (2000) 6, 795-807.

Schiller, Friedrich: *Menneskets æstetiske opdragelse*, oversat af Per Øhrgaard, Gyldendal 1970 (org. 1795).

Links

Folkeskolereformens aftaletekst:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF14/Okt/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Folkeskolen: Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform, 7. maj 2015:

<https://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsreform>

Information: Nationale test gavner hverken elever eller lærere, 17. november 2014:

<http://www.information.dk/516025>

Undervisningsministeriet: De nationale test:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Om-nationale-test>

Berlingske: Fedt, flid og først og fremmest snyd,

15. november 2014:

www.b.dk/globalt/flid-fedt-og-foerst-og-fremmest-snyd

Finans: Statsligt ansatte skal måles og vejes efter ny McKinsey-model, 4. januar 2015:

www.finans.dk/finans/erhverv/ECE7314610/Statsligt-ansatte-skal-males-og-vejes-efter-ny-McKinsey-model/

Folkeskolen: Politisk debat: Kan nationale test vise om skolen er en succes?, 23. oktober 2014:

www.folkeskolen.dk/551604/politisk-debat-kan-nationale-test-vise-om-skolen-er-en-succes

Sauer, Niels Christian: Folkeskolereformen var blot en brik i et spil, Politiken, 15. april 2015

<http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2628104/folkeskolereformen-var-blot-en-brik-i-et-spil/#tocomment>

Alle links er tjekket senest mandag den 5. oktober 2015.

Lotte Rahbek Schou,
Lektor Emerita, Pædagogik,
DPU Aarhus Universitet

Anne Marie Haubro Raalskov,
Folkeskolelærer og cand.pæd.pæd.,
Grundskolen (udskolingen),
Virklund Skole

Lars Nørgaard
Adjunkt, Pædagogik,
Læreruddannelsen i Aalborg

Mia Andersen,
Adjunkt, Pædagogik,
Pædagoguddannelsen Viborg,
VIA UC

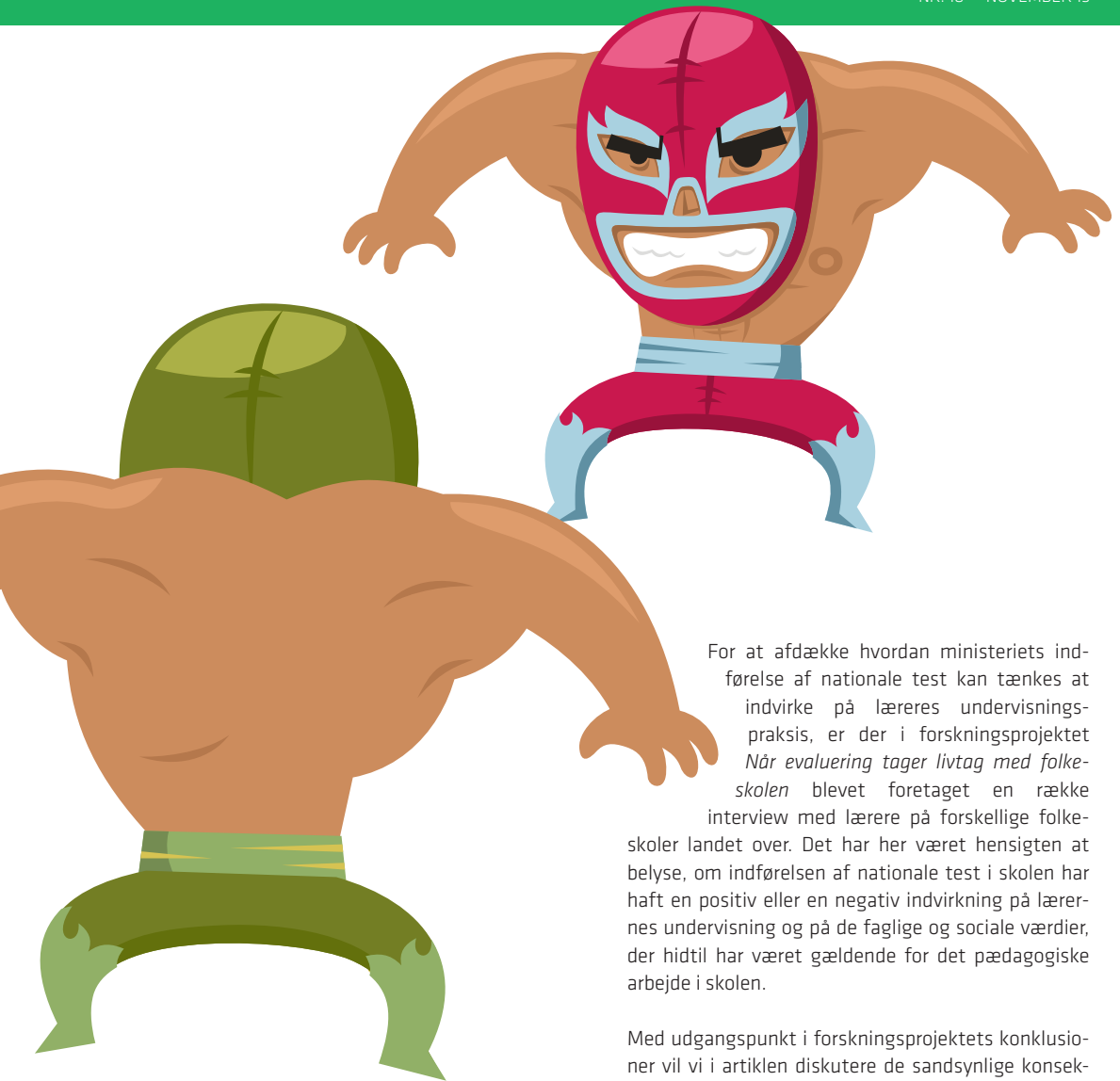
Anja Madsen Kvols
Lektor, Almen didaktik,
Læreruddannelsen i Silkeborg,
VIA UC

Når nationale test tager livtag med folkeskolen



Ministeriet for Børn og Undervisning har varslet et større evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge implementeringen af den nye folkeskole-reform. Sker der ikke fremskridt på skolerne inden for de 11 indikatorer, der måles på, skal Undervisningsministeriet gribe ind. Dermed udstikkes med folkeskolereformen en ny ramme for, hvordan der løbende skal evalueres og følges op på folkeskolens udvikling, hvor det forventes, at styrket målstyring i kombination med nationale test fremmer elevernes faglighed.

Efter en redegørelse for programmet vil artiklen med inddragelse af resultater fra forskningsprojektet 'Når evaluering tager livtag med folkeskolen', som indeholder en række lærerinterview, diskutere, hvilken effekt ministeriets program vil kunne tænkes at have på de undervisningsmæssige og didaktiske forhold i skolen.



Ministeriet for Børn og Undervisning har igangsat et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering. Ministeriet ønsker med dette initiativ at bidrage med generaliserbar viden om effekten af indsatser og viden i forbindelse med denne implementering, så der opnås størst mulig effekt angående elevernes læring og trivsel. Den første dataindsamling har specielt haft fokus på elevernes trivsel (Undervisningsministeriet 2015a). Af lobemærkningerne fremgår det, at det forventes, at indførelsen af nationale test vil styrke skolernes evalueringskultur og dermed bidrage til fremme af elevernes faglighed.

For at afdække hvordan ministeriets indførelse af nationale test kan tænkes at indvirke på læreres undervisningspraksis, er der i forskningsprojektet *Når evaluering tager livtag med folkeskolen* blevet foretaget en række interview med lærere på forskellige folkeskoler landet over. Det har her været hensigten at belyse, om indførelsen af nationale test i skolen har haft en positiv eller en negativ indvirkning på lærernes undervisning og på de faglige og sociale værdier, der hidtil har været gældende for det pædagogiske arbejde i skolen.

Med udgangspunkt i forskningsprojektets konklusioner vil vi i artiklen diskutere de sandsynlige konsekvenser af undervisningsministeriets initiativ. Men først en redegørelse for folkeskoleinitiativet.

Folkeskolereformens omdrejningspunkt: Nationale mål og operative resultat-mål

I 2014 lancerer Undervisningsministeriet en ny folkeskolelov. Her er de karakteristiske træk ved loven dels betoningen af målstyret undervisning, dels ønsket om indførelse af tre overordnede nationale mål for folkeskolen. De nationale mål skal, som det hedder "[...] bidrage til at sætte en klar retning og et højt fælles ambitionsniveau for folkeskolens udvikling og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering" (Undervisningsministeriet 2013, 2). Det fremgår, at de overordnede målformuleringer skal være: (1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så

dygtige, de kan, (2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, (3) Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Undervisningsministeriet 2013, 2). Endvidere fremgår det, at det faglige løft af skolen skal opnås gennem målrettet og -styret pædagogik baseret på viden om, "hvad der virker". Som noget nyt operationaliseres målene i nogle få kvantificerbare nationale resultatmål, som skal opgøres på nationalt niveau, kommunalt niveau, skole- og klasseniveau samt på den enkelte elevs niveau. Resultatmålene skal her udgøre det centrale omdrejningspunkt for regeringens dialog med folkeskolens parter i forhold til elevernes faglige udvikling (Undervisningsministeriet 2013, 22).

De nationale måls operative resultatmål lyder sådan:

- 1. Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.**
- 2. Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.**
- 3. Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.**
- 4. Elevernes trivsel skal øges.**

(Undervisningsministeriet 2013, 23).

I et interview i tidsskriftet *Folkeskolen* fremhæver Christine Antorini ideen om målstyring som det vigtige nye i reformen. Hun ser folkeskolereformen som en læringsreform, hvor "[...] det, der over-hovedet er det vigtigste, og som er blevet diskuteret mindst i offentligheden, det er hele det pædagogisk-didaktiske fundament, vi har lagt med den læremålsstyrede undervisning" (Olsen 2015a). Samme grundtanker udtrykker departementschef i Undervisningsministeriet Jesper Fisker, der på Sophia-konferencen Spørgetid i 2015 har kaldt reformen intet mindre end "en kulturrevolution, en læringsrevolution" (Olsen 2015b). At reformen signalerer en ændret undervisningsfilosofi ses ved, at det er hensigten med den læringsmålsstyrede undervisning at flytte fokus fra undervisningens indhold til undervisningens resultater i form af elevernes læringsudbytte. Fremover bliver

succeskriteriet ikke længere, om læreren har undervist i emnet, men om der er kommet den forventede læring ud af det – dvs. om de mål, som politikerne har udstukket, er nået. Her udgør de præciserede og forenklede *Fælles Mål* – jf. Undervisningsministeriets Vidensportal – pejlemærkerne for læreprocesserne. *Fælles Mål* er dermed ophøjet til styringsredskab.

Evalueringskultur: Nationale test og faglige resultater

Et yderligere element i den nye folkeskolereform, som bør fremhæves, er den centrale placering, de nationale test har fået i skolen. De nationale test blev indført med folkeskolereformen i 2006 som et pædagogisk værktøj til at "sikre faglige fremskridt for den enkelte elev ved at målrette undervisningen til den enkelte elevs særlige evner" (Undervisningsministeriet 2006, 13). Med den nye reform er de nationale test nu blevet koblet til *Fælles Mål*, så de fremover kan anvendes som redskab til vurdering af elevernes kompetenceniveau og faglige progression i forhold til en række på forhånd fastlagte faglige kriterier – svarende til *PISA*-kategoriseringerne (Undervisningsministeriet 2013, 23). Danske skoleelever skal hertil tage ti obligatoriske test i løbet af deres skoleforløb. Ifølge nydanelsen *Den årlige skriftlige statusreddegørelse for folkeskolen* fra Kontoret for Grundskolepolitik er det ikke mindst vigtigt gennem de nationale test at afdække fremdriften på de enkelte skoler i forhold til de nationale mål. Sker der ikke fremskridt på skolerne inden for de 11 indikatorer, der måles på, skal Undervisningsministeriet gribe ind: "Deal'en er, at hvis I leverer på målene, så blander vi os ikke i, hvordan I gør det. Men vi kommer efter jer, hvis I ikke leverer på målene", udtaler undervisningsministeriets departementschef Jesper Fisker (Olsen 2015b). Hermed introduceres med folkeskolereformen en ny ramme for, hvordan der løbende skal evalueres og følges op på folkeskolens udvikling – såvel nationalt som lokalt. Med skolereformen kommer dermed ikke blot styringsmæssige, men også ansvarlighedsmæssige – eller med en term lånt fra amerikansk uddannelsestænkning; *accountability*mæssige – elementer til at spille en ikke uvæsentlig rolle i undervisningen, sådan som det også påpeges af Jens Rasmussen i bogen *Folkeskolen efter reformen* (Rasmussen 2015, 27).



Hovedessensen i accountabilitytænkningen handler nærmere bestemt om, at man bliver sanktioneret for ikke at opnå tilfredsstillende elevresultater set i forhold til de mål, der opstilles fra centralt politisk hold. Tankegangen i accountability-systemet er, at det ene niveau lægger rammerne for det næste og så fremdeles, og at alle kan holdes ansvarlige hele vejen ned i systemet med henblik på at forbedre elevernes resultater. Det gør udmøntningen af, hvad der skal forstås som "resultater" helt central. Her er der ingen tvivl om, at regeringen især vil anvende de nationale test i dansk/læsning og matematik som barometer for, om skolen fagligt bevæger sig i den rigtige retning. Der bliver dog også skelet til elevernes sociale kompetencer, men det er det faglige, der tæller. Landsresultaterne for de nationale test fra skoleåret 2014/2015, også kaldet den nationale præstationsprofil, er netop blevet offentliggjort. 2015-statusregørelsen viser et fald i dansk/læsning og en fremgang i matematik, engelsk og biologi. I fysik/kemi og geografi ses ingen udvikling i tallene (Undervisningsministeriet 2015b).

Ifølge Ministeriet for Børn og Undervisning, *Kontoret for Analyse og Implementering*, skal et større evalueringsprogram – suppleret med følgeforskning – følge fremdriften i implementeringsindsatsen med henblik

på opfyldelse af de politisk fastsatte mål. En første evaluering af skolereformen er blevet gennemført af *Rambøll Management Consulting* i 2013. Her har man undersøgt, om de nationale test som pædagogisk værktøj har styrket skolernes evalueringskultur og elevernes faglige niveau. Rambøll er i rapporten (Rambøll 2013) forsigtig med at drage nogle entydige konklusioner. I rapporten hedder det fx, at det på baggrund af tilgængelige data ikke har været muligt at finde nogen overbevisende sammenhæng mellem evalueringskulturen på skolerne og elevernes faglige resultater (Rambøll 2013, 114).

Evalueringskultur og formålsparagraf

Nu er ét evalueringskultur og testresultater, noget ganske andet er spørgsmålet om, hvad det betyder for lærernes undervisning og for de faglige og sociale værdier, der hidtil har været gældende for det pædagogiske arbejde i skolen. Her har flere været inde på, at evalueringstanken og ideen om obligatoriske nationale test ikke blot vil have en negativ indvirkning på de faglige og sociale værdier i skolen, men at indvirkningen vil være så massiv, at den kommer i direkte strid med de idealer for undervisning, som er nedlagt i folkeskolens formålsformulering. I folkeskolens formålsformulering indgår et umiskendeligt ideal om dannelse. Det frygter mange vil gå fløjten.

Men nu er det netop som et bidrag til en undersøgelse af denne påstands bærekraft, forskningsprojektet *Når evaluering tager livtag med folkeskolen* skal ses. I projektet søges det for første gang ved en række lærerinterview belyst, om lærerne har ændret deres undervisningspraksis i kølvandet på indførelsen af den nye evalueringskultur i skolen.

Når evaluering tager livtag med folkeskolen

Fra departementschef Jesper Fisker lyder det om den nye undervisningsreform: "Hittet er, at det kan være som yin og yang. At vi kan reparere de dårlige ting i skolen uden, at det gode forsvinder. Budskabet er, at det er muligt [...] Håbet er, at den bedre kan bryde den negative sociale arv og bringe antallet af dårlige læsere ned, *uden at sætte dannelsen overstyr*" (Olsen 2015b, min fremhævelse). Spørgsmålet er, om der er nogen støtte for et sådant håb.

Nu synes de resultater, vi er nået frem til i vores projekt, ikke at give nogen grund til optimisme. Ganske vist er vores projekt blot baseret på interview af 80 folkeskolelærere, hvorfor det naturligvis ikke endegyldigt kan besvare dannelsesspørgsmålet. Men hvis vi sammenholder dem med forskningsresultater fra USA – nogle afgørende danske resultater foreligger endnu ikke – vil vi kunne give vores projektresultater en rimelig tolkningsbaggrund. Det har vi i hvert fald benyttet os af i projektet.

Nuligner det amerikanske undervisningssystem ganske vist ikke det danske, men alligevel vil resultaterne fra USA kunne give os et præj. Her har test, evaluering og faglig opstramning længe udgjort fundamentet i det amerikanske undervisningssystem. Faktisk er de på det punkt omkring fyrré år forud for os. Men her har reformerne medført store ændringer, også ændringer, der har fået administratorer, lærere og elever til at ændre adfærd i en retning, selv reformernes fortalere finder afgørende uheldig. Lærerne underviser i dag på en anden og langt mere indsænvret, instrumentel måde nu, hvor de er bekendt med ånden i de forskellige tests og med, hvad resultaterne bliver brugt til. Det er blevet dokumenteret gennem en efterhånden righoldig forskningslitteratur (fx Biesta 2011; Ravitch 2013; Nichols,

Glass & Berliner 2012; Darling-Hammond 2013, 2014; Amrein-Beardsley 2014; Farley 2009). Alt dette harmonerer dårligt med et dansk dannelsesideal. Det kan i øvrigt nævnes, at Rambøll-rapporten (2013) med reference til tilsvarende amerikanske forskningsstudier påpeger, at overdreven fokus på den styringsmæssige dimension i forbindelse med udformningen af test vil kunne komme i modstrid med intentionen om at bruge testene som pædagogisk redskab (Rambøll 2013, 122).

Det er især i lyset af disse amerikanske erfaringer, projektet *Når evaluering tager livtag med folkeskolen* skal ses. Projektet er en udløber af et forskningsprojekt støttet af Forskningsrådsmidler i 2005 og igen i 2007-2008, som bl.a. omfattede en række studier af det amerikanske skolesystem. Og det er, som sagt, særligt i lyset af de amerikanske erfaringer projektet skal ses. Således har vi bl.a. i vores interviewguide hentet inspiration i nyere amerikansk forskning.

En gennemgang af udskrifterne fra de mange interview af de danske lærere viser, at lærerne generelt ikke er imod evaluering, heller ikke ideen om test i skolen. Data fra forskningsstudiets første interviewrunde (2006-2007) viser, at der blandt lærerne fra starten har været en positiv holdning til, at evaluering er blevet sat på den politiske og pædagogiske dagsorden (Schou, Hvidberg & Kvols 2009; Schou 2009; Schou 2013). Men samtidig har man forholdt sig skeptisk til de nationale test som evalueringsmetode. Allerede fra starten har de interviewede lærere givet udtryk for, at de anvender tid på at træne i selve testformen med henblik på at ruste eleverne til at kunne klare testen bedst muligt. Herudover har de interviewede lærere næret frygt for, at de nationale test vil kunne komme til at influere på læreres didaktiske valg, når det kommer til undervisningens indhold og metode – i stil med den praktisering af 'teaching-to-the-test', som amerikansk forskning har givet solid evidens for (Biesta 2011; Ravitch 2010; Nichols, Glass & Berliner 2012; Braun 2004; Jones, Jones & Hargrove 2003). Hvorvidt den danske folkeskoles dannelséstænkning kendetegnet ved demokratiske undervisningsformer og elevmedbestemmelse vil komme under pres og blive underprioriteret, har ligeledes været en af læ-

ernes bekymringer fra starten. Mere optimistiske røster blandt lærerne har dog udtrykt håb om, at de nationale test kan anvendes som et frugtbart evalueringsskredskab. Efter en 3-årig periode med fuldt implementerede obligatoriske nationale test viser vores data, at de færreste af de interviewede lærere mener, at de nationale test bidrager kvalificerende til indsigt i den enkelte elevs faglige niveau og udvikling. I bedste fald betragtes de nationale test blot som endnu en række test i rækken af undervisningsevalueringer, hvor de i øvrigt giver udtryk for, at de tillægges egne, selvvalgte evalueringsmetoder langt større vægt end resultaterne fra de nationale test. Ser man nærmere efter i interviewsvarene, indrømmer de dog også, at de, når de nu er påtvunget de nationale test, er optaget af, hvor godt eleverne klarer sig i disse test. Da lærerne føler, testene er omgærdet med en vis etos og opmærksomhed blandt politikere og administratorer og i den almene offentlighed, føler den enkelte lærer sig nødsaget til at arbejde frem mod at opnå et godt resultat for sin klasse.

Til illustration af ovenstående resumé af interviewsvarene gives her et par eksempler på lærerreaktioner:

"Man kommer til at give køb på meget af det, som vi gerne vil lære eleverne også. Jeg vil rigtig gerne lære mine elever selv at tage ansvar og selv at kunne styre forskellige, små projekter og arbejde med projektarbejdsformen. (...) Og det vil man måske ikke turde lige så meget, fordi man også godt ved, at jamen der står... lige om lidt så bliver de testet - ikke i deres samarbejde, om de er dygtige til det, og om de kan tage ansvar - men om de nu har lært dét, vi nu har... (...) Alle de ting, man ikke lige kan måle på, giver man køb på."

"Vi vil jo gerne gøre vores børn så dygtige til den type prøver som muligt, og sådan nogen prøver kommer til at styre meget, ikke, og jo flere test man får ind, jamen øh, jo mere tror jeg på, at man lader sig styre. Jamen selvom jeg nu siger, jamen det gør jeg ikke, men det kommer jeg til, tror jeg (griner), fordi man vil jo gerne have, at børnene klarer sig godt, og man vil gerne hjælpe dem til at klare sig godt."

Udsagnene er typiske. Stort set alle lærere beretter om, hvordan de i forskelligt omfang lader testene influere på undervisningen - såvel på indhold som form. Men det vil sige, at de netop praktiserer den 'teaching-to-the-test', som den amerikanske forskning har påvist. Ud over ønsket om at eleverne klarer sig godt, føler mange lærere tillige et vist pres for at opnå gode resultater. De føler sig med andre ord styret, overvåget og kontrolleret:

"Jeg har været lærer i ganske mange år, og hvis jeg sådan tænker tilbage, så det, der slår mig mest, er jo egentlig, at pistolen i dag er drejet meget meget rundt. Da jeg startede med at være lærer, kunne man spørge eleverne: Hvad kan I? Eller: Kan I noget? Og man kunne kigge lidt bebrejdede på forældrene. I dag er det fuldstændig omvendt. Nu er verden pludselig blevet sådan, at det er os, der skal stå til ansvar for alting. Det kan jeg se sådan på den lange bane."

"Så uanset, hvad de nationale test indeholder, så det at de kommer, og nu skal vi måles, og vores skoleleder kommer til at se resultaterne. Det kan gøre, at vi begynder at presse eleverne med alle mulige mærkelige ting, som vi tror, skal testes i de nationale test. Altså, der kan være rigtig meget 'wash-back' på undervisningen, som egentlig ikke har ret meget med de nationale test, men bare det, at der kommer den her prøve. Man kan blive bange og hængt ud."

Det, at de mange test får en utilsigtet indvirkning på indhold, undervisningsformer og målsætning i skolen, kendes fra USA som den såkaldte wash-back effekt: Selvom de danske lærere på ingen måde nærer nogen ambition om at indsnævre curriculum og træne elever i testformen, bliver det en afledt effekt af ønsket om og presset for, at eleverne skal klare sig godt i testene. Lærerne nærer da også derfor en bekymring for, om de nationale test er med til at erodere deres fag- og selvforståelse. Især i studiets seneste datamateriale findes der en række eksempler, hvor lærerne giver udtryk for, at de lidt efter lidt mister det didaktiske råderum. De føler sig i stadig stigende grad koloniseret af udefrakommende agenter.

Målstyring og stigende instrumentalisering

I USA lægges der hverken fra politisk eller administrativt hold skjul på, at test skal fungere som et effektivt styringsredskab til sikring af, at de undervisningsmål, man fra politisk og administrativt hold har sat sig, bliver indfriet både på elevniveau, på lærerniveau, på skoleniveau og på nationalt og føderalt niveau.

Selve det, at der anvendes evaluering i undervisningen, kritiseres ikke som sådan af de amerikanske uddannelsesforskere. Det, der derimod kritiseres skarpt fra forskerhold, er den filosofi, der ligger bag den udstrakte brug af high-stakes-testning, dvs. testning, hvor sanktionssystemer knyttes til testene. Det medfører, at der *udelukkende* fokuseres på testresultaterne med kraftig indvirkning på undervisningen. High-stakes-testning gør ikke eleverne fagligt klogere, lige så lidt som det medfører, at afstanden mellem de forskellige sociale grupper mindskes. Det viser forskningen.

I Danmark har man ikke hidtil gjort anvendelse af high-stakes-testning. Men bortset fra at man ikke opererer med økonomiske incitamenter, peger den nye reform i Danmark i betænkelig grad i den retning. Det er tydeligt, at der i reformen adapteres samme styringsmæssige logik: Dels udgør de nationale måls operative resultatmål det centrale omdrejningspunkt for evalueringen af folkeskolens udvikling, og dels kombineres de nationale test med faste standarder i form af Forenklede Fælles Mål. Disse tiltag er samlet set udtryk for en øget styrings- og accountability-orientering med det – synes det – uundgåelige resultat, at der finder en indsnævret instrumentalisering sted af hele det pædagogisk-didaktiske felt, som er fremmed for den dannelsesorientering, vi finder i folkeskolens formålsformulering.

Det forekommer problematisk af flere grunde:

For det første viser Rambølls evaluering – i lighed med international forskning – at der ikke kan dokumenteres nogen overbevisende sammenhæng mellem evalueringskulturen og elevernes faglige resultater.

For det andet viser vores undersøgelse, at der allerede inden den nye reforms indførelse kan spores en tendens til, at danske læreres didaktiske valg bliver påvirket af den øgede styring, der er fulgt med indførelsen af de nationale test i 2006, hvilket allerede har sat almindelsen under pres.

For det tredje medfører de nationale test – i kombination med Forenklede Fælles Mål – at der kommer et øget pres på lærerne med reduktion af det didaktiske råderum til følge.

Dermed synes de nationale test i endnu højere grad end tidligere at tage livtag med folkeskolen.



Litteratur

- Amrein-Beardsley, A.: *Rethinking Value-added Models in Education: Critical Perspectives on Tests and Assessment-Based Accountability*, New York: Routledge 2014.
- Biesta, G. J. J.: *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*, Aarhus: Klim 2011.
- Braun, H.: *Reconsidering the Impact of High-Stakes Testing*, *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 12. No. 1 2004.
- Darling-Hammond, L.: *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*, New York: Teachers College Press 2013.
- Darling-Hammond, L.: *Testing To, and Beyond, the Common Core*, 2014. Kan findes på <http://www.naesp.org/principal-januaryfebruary-2014-assessments-evaluations-and-data/testing-and-beyond-common-core>.
- Farley, T.: *Making the Grades: My Misadventures in the Standardized Testing Industry*, PoliPoint Press 2009.
- Jones, M. G., Jones, B. D. & Hargrove, T.: *The unintended consequences of high-stakes Testing*, Rowman & Littlefield 2003.
- Kvols, A. M., Schou, L. R., Haubro Raalskov, A. M., Andersen, M. & Hvidberg, C.: *Har de nationale-le test styrket skolernes evalueringkultur og elevernes faglige niveau? Unge Pædagoger* nr. 3, 2012, 30 - 37.
- Nichols, S. L., Glass, G. V. & Berliner, D. C.: *High-stakes Testing and Student Achievement: Updat-ed Analyses with NAEP Data*, *Education Policy Analysis Archives* Vol. 20 No 20 2012.
- Olsen, J. V.: *Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform*, *Folkeskolen* nr. 9, 2015(a), 18 - 19.
- Olsen, J. V.: *Departementschef om reformen: Slå koldt vand i blodet*, *Folkeskolen* 30.9. 2015(b). Kan findes på adressen: <https://www.folkeskolen.dk/571590/departementschef-om-reformen-slaa-koldt-vand-i-blodet>.
- Rambøll: *Evaluering af de nationale test i folkeskolen*, København: Rambøll 2013.
- Rasmussen, J.: *Folkeskolereformen 2014*, i Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.): *Folkeskolen - efter reformen*, København: Hans Reitzels Forlag 2015.
- Ravitch, D.: *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, New York: Basic Books 2010.
- Ravitch, D.: *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*, New York: Alfred A. Knopf 2013.
- Schou, L. R., Hvidberg, C. & Kvols, A. M.: *Standardiserede test og evalueringer i folkeskolen: Dan-ske læreres erfaringer*, *Bedre Skole* nr. 2, 2009, 19 - 23.
- Schou, L. R.: *Danish Teacher Attitudes towards National Student Testing: A Comparison between NCLB and Danish National Testing Standards*, i Sharpes, D. (ed.): *Handbook on International Studies in Education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing 2009.
- Schou, L. R.: *Test, dannelse og faglighed*. *Kvan* nr. 96, 2013, 96-106.
- Undervisningsministeriet: *Bilag 2. Kravspecifikation og testafvikling*, København: Undervisningsministeriet 2006.
- Undervisningsministeriet: *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*, København: Undervisningsministeriet 2013. Kan findes på adressen: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>
- Undervisningsministeriet: *Trivsel i folkeskolen, 2015*, København: Undervisningsministeriet 2015(a). Kan findes på adressen: http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF15/Juni/150617%20Notat%20Resultater%20fra%20trivselsmaalingen%20med%20tabeller%202015_FINAL.pdf
- Undervisningsministeriet: *National præstationsprofil - de nationale test*, København: Undervisningsministeriet 2015(b). Kan findes på adressen: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Testresultater/National-praestationsprofil>

Børns gætterier ved nationale test

Artiklen omhandler børns perspektiver på – og deltagelse ved – de nationale test. Der tages udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale fremstillet gennem semistrukturerede interview og deltagerobservationer på fire skoler. Det teoretiske (og metodiske) udgangspunkt er kritisk psykologi, hvor der er udviklet en særlig forståelse af og tilgang til børneperspektiver. Artiklens analyser er centreret

omkring børnenes gætterier ved de nationale test, og analyserne bidrager med underkategorier af disse gætterier, der samtidig skal sige noget om testenes forskellige betydninger for forskellige børn. Ambitionen er at forstå børnenes deltagelse ved testene som begrundet i de betingelser, der stiller sig for børnene og herunder begrundet i netop testningen selv.



Ambitionen med denne artikel er at analysere betydninger af de nationale test fra børns perspektiver. Der tages udgangspunkt i et nylig afsluttet postdoc-projekt, som omhandler elever og læreres perspektiver på – og deltagelse ved – de danske nationale test. De nationale test blev fuldt implementeret i den danske folkeskole i 2010 og har i perioder været genstand for en del diskussion og problematiseringer. En problematisering, som allerede blev fremsat i 2009 i et review om standardiserede test, handler om, at test kan risikere at indsnævre undervisningen hen imod netop det, som testene tester. Det som populært sagt kaldes 'Teaching to the test' (Nordenbo et al. 2009, 86). Det, som jeg i denne artikel søger at eksemplificere, analysere og diskutere, retter sig noget hen imod denne problematisering, men vil ikke fokusere på, hvorvidt nationale test fx entydigt sætter sig igennem som en 'teaching to the test' praksis. Artiklen vil forfølge problematiseringen om, at test gør sig gældende på særlige måder særlige steder. Det som vi med Peter Dahler-Larsens (2003) ord kan kalde for konstitutive virkninger eller med Steiner Kvaales (1980) ord kan kalde for bivirkninger. Konstitutive virkninger ved testning peger på, at testning bliver

konstituerende for den praksis, der testes, således at målingen selv bliver del af det målte. Bivirkninger peger i samme retning – at en given målemetode ikke blot tager temperaturen på elevernes færdigheder (det som Kvale kalder termometerhypotese), men at målemetoden medfører forskellige ikke-intenderede virkninger. Mere vidtrækkende kan man spørge til, om og hvordan test indgår i børns udvikling af selvforståelse. Denne artikel og postdoc-projektet i sin helhed tager sit udgangspunkt i, at børns perspektiver på testning er vigtige, når vi vil søge at forstå, hvordan test indgår i børns liv, og hvordan testning får betydning for børn, da dette også har at gøre med, hvordan test kan forstås, og hvordan testning bliver del af skolelivet. Samtidig findes der relativ lidt forskning i standardiserede test fra børns perspektiver. Artiklen tilbyder en tematisk bearbejdning af dele af den empiri om de nationale test, som handler om børnenes perspektiver på det at deltage ved de nationale test. Artiklens analyser er centreret om børns gætteri ved nationale test. Gætteri kan siges at udgøre testningens grænseområde og ved at skabe viden om børns gætteri ved nationale test, får vi også viden om de betydninger som test får for børnene, om hvornår det er svært for børnene og om hvordan børnene handler i det svære på forskellige måder.

Teori

Det teoretiske udgangspunkt er kritisk psykologi i en dansk/tysk udvikling. Inden for denne teori tages udgangspunkt i, at mennesker grundlæggende er aktive deltagere i et fælles samfundsmæssigt hverdagsliv, og at selvforståelse udvikles i sociale processer. Den teoretiske retning knytter sig til et historisk dialektisk materialistisk udgangspunkt, som betyder, at mennesker både er underlagt betingelser og samtidig er medskabere af disse betingelser udviklet gennem historiske processer. I denne sammenhæng tages det primære udgangspunkt i den udvikling af børneperspektiver, der er sket inden for kritisk psykologi i en dansk sammenhæng. Udviklingen af børneperspektiver og de tilgange og analyser, der knytter sig hertil, sker inden for den kritiske psykologis begrebssammensætning – og tilgangen betingelses-betydnings- og begrundelsesanalyse (se fx Højholt 2005; Schwartz 2007; Kousholt 2011; Morin 2007; Stanek 2011). Mennesker deltager

i og med konkrete betingelser, som får forskellige betydninger for den enkelte forbundet til, hvordan den enkelte står placeret i det samfundsmæssige, hvorved betydninger for den enkelte også er sociale. Gennem indsigt, i hvordan betingelser får særlige og sociale betydninger fra subjektets perspektiv, kan man få indsigt i menneskers grunde til at handle, som de gør.

Børneperspektiver knytter an til, at man inden for den kritiske psykologi søger at forske og forstå ud fra menneskers førstepersons perspektiver. Dette skal ses i et opgør med ekspertblikket udefra og oppefra og som en ambition om at skabe en mere sammensat og situeret viden ud fra subjektets perspektiver. Herved søges at skabe viden om menneskers handlegrunde knyttet til de betydninger, som de skaber af de konkrete betingelser, derfra hvor den enkelte står i de sociale fællesskaber.

Det er afgørende, at der ikke er tale om et individualistisk perspektiv, men et udgangspunkt i, at subjektivitet er samfundsmæssig (Nissen 2002). Man kan også sige det sådan, at intersubjektiviteten kommer før subjektiviteten (Holzkamp 2013) – at vi som udgangspunkt alle er forbundet i den samfundsmæssige praksis, og at subjektivitet skabes derudfra. Denne erkendelse er afgørende også i forståelsen af børneperspektiver, da der ikke er tale om et blik på det enkelte barn, men om at søge at forstå hvordan betingelserne stiller sig fra barnets perspektiv, og hvordan barnets handlemuligheder forbinder sig hertil, hvorfor børneperspektiver ikke kun lader sig gribe ved interview, men også ved andre forskningsmetoder såsom observationer, hvor barnets begrundelser for handlinger ligeledes kan træde frem (Højholt & Kousholt 2012). Herved er der ikke kun tale om et børneperspektiv, men om børneperspektiver i flertal, da børnene står forskelligt placeret i det sociale (jf. Kousholt 2011; Højholt 2011). Når vi skal forstå den enkeltes betingelser og handlemuligheder, er det derved netop ikke adækvat at kigge isoleret på det enkelte barn. Charlotte Højholt (2005) gør opmærksom på at:

”Det pudsige er, at barnet i højere grad kan træde frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kiggede på barnet”

(Højholt 2005, 35).

Med inspiration fra Ute Osterkamps (2009) kan man sige, at børneperspektiver søger at knytte an til en begrundelsesdiskurs, som er kendetegnet ved netop at søge at forstå begrundelser for handlinger knyttet til konkrete betingelser i stedet for at tildele individuel skyld og skam, hvilket Osterkamp betegner som skylddiskurs. Forstået ud fra den kritiske psykologi står vi i en mulighedsrelation til tingene. Morten Nissen (2002, 74) peger på, at netop mulighedsrelationen – at man altid kan handle anderledes – ”gør menneskelige handlinger begrundede snarere end nødvendige”.

I den følgende analyse vil børneperspektiver i en kritisk psykologisk fundering være dels det metodiske grundlag og dels udgøre den analytiske bearbejdning. Hvad det første angår, betyder det, at dette perspektiv har dannet udgangspunktet og derved haft betydning for, at jeg har været interesseret i børnenes perspektiver, børnenes indgåen i fællesskaberne, og at jeg har fokuseret mine observationer og udformet interviewene med henblik på at skabe viden om, hvordan test bliver del af børnenes skoleliv. Hvad nedenstående analyser angår, kommer det teoretiske grundlag hoved-

sagligt til udtryk gennem den opmærksomhed, der er på sammenhænge mellem den enkeltes perspektiver og den enkeltes handlemuligheder og så de sociale strukturer og betingelser, som der stiller sig – og stiller sig forskelligt for forskellige børn (jf. Højholt 2011) – og hvoraf testning udgør dele heraf.

Empiri og metoder

Empirien er fremstillet gennem semistrukturerede interview og deltagerobservationer i 5 forskellige skoleklasser på fire forskellige skoler i hhv. foråret 2011 og foråret 2012. Empirien er ligeledes fremstillet på en måde og på et tidspunkt, hvor det for de fleste af de deltagende børn var første gang, at de deltog ved de nationale test. For flere af lærerne var det ligeledes en relativ ny teknologi at skulle inddrage i praksis, og ikke mindst en teknologi som også kan afstedkomme flere væsentlige og vanskelige dilemmaer fra lærernes perspektiver (jf. eks. Kousholt under udgivelse; Kongsbak 2012; Holm 2015). Nedenfor ses et skema, som skal skabe overblik over empirien for projektet.

Jeg har ændret alle navne og stednavne i fremstillingen.

Skole	Interview	Observationer
Mølleskolen, 2. klasse Beliggende i område med lav socio-økonomi	4 interview med i alt 9 elever (8-9 år) Et intrømøde samt 2 interview med klassens kvindelige dansk-lærer	10 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag) Herunder uformelle samtaler
Byskolen, 2. klasse Beliggende i område med høj socio-økonomi	4 interview med i alt 16 elever (8-9 år). Et intrømøde samt 1 interview med klassens mandlige dansklærer	12 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag) Herunder uformelle samtaler
Markskolen, 6. klasse Beliggende i område med middel socio-økonomi	4 interview med i alt 7 elever (12-13 år) Et intrømøde samt 1 interview med klassens kvindelige dansklærer	10 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag)
Søskolen, to 8. klasser Beliggende i område med lav socio-økonomi	5 interview med i alt 11 elever (13-14 år) Et intrømøde og 1 gruppeinterview med i alt 4 lærere (3 kvindelige og 1 mandlig) og 1 kvindelig læsevejleder	12 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag)

I fremstillingen af materialet kommer det teoretiske udgangspunkt til udtryk ved, at jeg gennem deltage-observationer fulgte børnene gennem flere af deres handlesammenhænge inden for skolens praksis. Test-situationen udgjorde således kun en ud af flere sammenhænge, hvori jeg observerede børnene. Dette for at få viden om børnenes handlegrunde og handlemuligheder ud fra deres perspektiver – altså ud fra hvordan betingelserne stiller sig for børnene på tværs af nogle af de forskellige sammenhænge, som børnene deltager i i løbet af en hverdag (jf. Højholt & Kousholt 2012).

I empirien til nærværende artikel er det hovedsagligt testen i dansk/læsning på de forskellige klassetrin, som vil være i fokus (se evt. også Lars Holms arbejder om literacy, fx Holm 2015).

Analyse

Den nedenstående analyse er fokuseret på børnenes perspektiver på det *at gætte* ved de nationale test. Dette fokus er valgt ud fra følgende betragtninger: Dels kan det *at gætte* siges at udgøre et mulighedsrum mellem barnet og testen. At gætte træder frem i interviewene som en handlemulighed, som børnene på tværs af skolerne ind imellem griber til. At gætte har imidlertid meget forskellige betydninger for børnene. Dels kan det *at gætte* siges at udgøre testningens grænseområde. Analyser af børns gætterier siger noget om, hvornår det bliver svært for børnene, og hvordan de handler forskelligt i det svære – at de netop står i en mulighedsrelation til testene. Børnene kan handle forskelligt i og med testene, og samtidig udgør testning en handlesammenhæng, der implicerer, at man for en stund accepterer manglende rådighed og kontrol. Testning er hovedsagligt konnoteret med det *at kunne/ikke at kunne* og det *at vide/ikke at vide*. Heroverfor befinder gætterier sig i et grænseområde, som er forbundet med en vis usikkerhed. Gætterier kan ikke på samme måde siges at leve op til at indhente informationer om barnets egentlige kunnen, som test ofte har til formål, og som jeg og andre andetsteds har forholdt os kritisk til (jf. Hamre et al. 2015) bl.a. ud fra begrebet om forståelser af 'kerne-dygtighed'. Ikke desto mindre er de fleste nok klar over, at gætterier forekommer ved test og andre eksaminer. Og at man også kan sige, at testdesignet, mul-

tiple choice, som indbefatter, at der kun er ét rigtigt svar (de øvrige kaldes distraktorer), understøtter strategier om gætterier. Gætterier befinder sig i testningens grænseområde og kan ses som del af dens konstitutive virkninger (Dahler-Larsen 2003) eller mer-betydninger (Kousholt & Andreasen 2015) og søges forstået ud fra børnenes perspektiver. På grund af dette kompleks anser jeg gætterier som værd at beskæftige sig analytisk med.

Efter at jeg med udgangspunkt i det teoretiske ståsted blev opmærksom på gætterier i mit empiriske materiale (det er ikke et tema, der har udgjort en systematisk metodisk tilgang), har jeg gennemgået det empiriske materiale med dette fokus for øje, og nedenfor skelner jeg analytisk mellem forskellige former for gætterier, som jeg har identificeret. Flere af de forskellige former lapper også over hinanden, og jeg vil forsøge både at dele op og at vise sammenhænge.

De forskellige former for gætterier knytter sig til børnenes perspektiver, deres handlegrunde, muligheder og begrænsninger i det sociale.

Gætteriernes forskellige betydninger

At gætte og skynde sig

Nogle af børnenes gætterier forbinder sig til en forståelse af, at test er noget, man skal skynde sig med. Tid er ikke som udgangspunkt et bedømmelseskriterium ved de nationale test, men flere af børnene i mit materiale peger på, at på et tidspunkt i testen handler det for dem også om at skynde sig. Dette kan igen forstås på flere forskellige måder. For nogle af børnene (særligt 2. klasse på Mølleskolen) handler det om at få mange opgaver. Gætterier bliver derved også en del af det, da nogle af børnene ikke tog sig tid til at læse nogle af opgaverne og/eller arbejde med dem. For nogle af børnene handler det også om at skynde sig for at blive færdig, fordi der er andre aktiviteter, der forekommer mere relevante for børnene. Sådan som Rasmus siger det:

”Jeg gættede på nogen af dem [testopgaverne], selv om jeg ikke havde læst noget, fordi jeg måtte bare komme ud og lege.”

(Interview med tre børn, Mølleskolen 2012).

Rasmus løb ligesom flere andre af børnene fra samme klasse ud af døren under jubel, da testen var slut for deres vedkommende .

At gætte, når det er forbundet til det at skynde sig, knytter sig også til, at børnene er del af sociale sammenhænge både i og uden for testsituationer. Dels kan dette komme til udtryk, som det peges på ovenfor, ved at børnene vil noget andet, fx ud og lege. I interviewet fortæller Rasmus sammen med Zaafera om, at de følte sig fanget under testen. Rasmus siger, at han følte sig "lidt fanget fordi, at man næsten aldrig bliver færdig." En test er noget, der skal afsluttes, og hastighed er et væsentligt element for børnene. Forbindelsen mellem at være hurtig færdig og gætterier bliver hypotetisk talt frem af børnene fra Mølleskolens 2. klasse:

Zaafera: *Jeg synes bare, det skulle være færdigt sådan hurtigt, hurtigt.*

[...]

Kristine: *Kunne man gøre noget for, at testen sluttede hurtigt?*

Rasmus: *Man kunne måske bare sådan gætte lidt, i stedet for at læse det hele.*

Zaafera: *Man kunne bare gætte i alle spørgsmålene, så gik testen rigtigt hurtigt.*

Rasmus: *Jeg gættede kun i noget med fire.*

(Interview med tre børn, Mølleskolen 2012).

At gætte, når det er forbundet til det at skynde sig, kan også komme til udtryk ved en nervøsitet over for synligheden ved at være en af de sidste, hvorfor der derved skyndes og gættes. Dette kan komme til udtryk ved en slags konkurrence eller i hvert fald bevidsthed om, hvor særlige andre er i deres testproces, som også kan give sig udslag i skynden og gætten. Som Yunus fra Søskolen siger, så betød det noget, om det var en ven, der blev færdig, for så ville man også selv skynde sig. Som han videre siger, så handler det også om at vise, "at man også var hurtig i testen" (interview med fem elever, Søskolen 2011). I testen er der ikke mange synlige markører for, hvordan børnene klarer sig, så hastighed og antal af opgaver, sammenlignet med, hvor de andre er i deres proces, udgør synlige markører, som børnene er særdeles kompetente til at gribe, og som begrunder nogle af børnenes gætterier.

Nedenfor fremstår en lidt anden forståelse af det at skynde sig forbundet til gætterier:

Kristine: *Hvad gør man, når man skal til sådan en test? Hvad skal man gøre?*

Johan: *Man skal skynde sig lidt med at lave opgaverne. Fordi man ved, der kommer mange opgaver.*

Lasse: *Ja, man skal prøve at svare rigtigt, og man skal tænke sig om før.. [...]*

[...]

Kristine: *Du sagde også, at det gik ud på at være lidt hurtigt?*

Lasse: *Ja, fordi jeg fik fx 71 opgaver og... og der var nogle, som jeg bare gik helt i stå på..*

Kristine: *Okay, hvad gjorde du så?*

Lasse: *Enten gik jeg videre, eller også så tog jeg chancen og tog en af dem.*



Ole: Men man skal altså også lige læse det.

Lasse: Ja, men det gjorde jeg også, og så tog jeg den, som jeg tænkte var mest rigtig...

Kristine: Gjorde I andre også det?

Ole: Nej, der var ikke rigtig nogen, jeg stødte på og tænkte.. jo der var et ord, hvor man skulle dele dem op, men der tog jeg også bare chancen.

Bjørn: Ja der var også en del, hvor vi skulle dele op, hvor jeg gjorde det og så.. altså.. jeg spiller også noget Wordfeud, og de fire ga ge i træk fandt jeg ud af, at man bare kan skrive alt muligt, som man slet ikke ved, der er noget, der betyder. Så jeg prøvede bare lige, hvis der var to ord der, og så prøvede jeg det i midten eller sådan noget.

(Interview af fire elever, Byskolen 2012).

Senere i interviewet fortæller drengene om, at de synes, at testen har været sjov at tage, at det var lidt ligesom en leg, da de brugte computerne, hvilket de ikke så ofte gør. Bjørn fortæller, at han ind imellem havde brug for hjælp, men at lærerne havde sagt, at de ikke måtte hjælpe. Jeg spurgte, hvad han så gjorde, og han svarede:

Bjørn: Så prøvede jeg et eller andet. Jeg er meget god til at gætte. Jeg rammer tit rigtigt. Eller ikke tit, men i forhold til at der er fire svarmuligheder så.. (Ibid 2012)

Drengene ovenfor taler om, at det er et grundvilkår for testning, at man skal skynde sig med testen, fordi man ved, at der kommer mange opgaver. Drengene taler om det at tage chancen. Måske viser drengenes snak en mere styret form for gætteri, da de i modsætning til Rasmus ovenfor har læst og sat sig ind i opgaverne, førend der gættes eller tages chancer. Der er altså ikke blot tale om tilfældige klik gennem systemet, men en mere analytisk tilgang. Drengenes snak om gætterier, begrebssat som det at tage chancen, knytter sig til en spilmetafor, og en af drengene fortæller om spillet Wordfeud, som en konkret spilstra-

tegi, som han tog i anvendelse under afviklingen af de nationale test. At tage chancen er ikke helt tilfældigt, men der er stadig en chance, der skal tages – og der er således netop noget på spil. Bjørn taler i det sidste citat en forståelse af sig selv frem, som én der er meget god til at gætte. Hans tiltro til egne gætteevner kan siges også at få betydninger i forhold til dels at have en positiv tilgang til testen, som noget han magter, og dels at reproducere egen selvforståelse som kompetent gætter. I modsætning hertil fortæller Mona fra Mølle-skolen, at hun er vant til at blive færdig som en af de sidste, da hun ikke er særlig klog. Således bliver børnenes forskellige selvforståelser også bragt i spil i testsituationen og kan reproducere såvel negativt som positivt.

Som en ekskurs kan det også siges, at det at tage chancen kan knytte sig til en opfattelse af chancelighed, som er en opfattelse, der traditionelt knytter sig til test. Standardiserede test er udviklet med henblik på en mere objektiv målemetode, der er farveblind, som det udtrykkes i en grundbog af anerkendte testudviklere og testeoretikere (Thorndike et al. 1991). Debatten om farveblindhed eller diskrimination er en diskussion, der med gode grunde har kørt i årtier i USA. Begrebet om farveblindhed i forbindelse med test bruges af test fortalere til at udtrykke, at en test netop ikke diskriminerer på baggrund af race, da denne er tiltænkt at være et objektivt redskab, der kan dykke ned i en uddannelsessammenhæng og måle den egentlige dygtighed hos hver enkelt lærende. Omvendt er dette blevet problematiseret, og det har været ført frem, at test netop kan diskriminere med henblik på blandt andet race. Fx er det for nylig i et engelsk studie fundet, at elever med minoritetsbaggrund og med lav socio-økonomisk baggrund ofte svarer forkert på testspørgsmål, selvom de i andre sammenhænge giver udtryk for at have viden om det tilsvarende område, hvor det omvendte gør sig gældende for elever med majoritetsbaggrund og med høj socio-økonomisk baggrund (Noble et al. 2012).

For at samle op på dette afsnit kan det siges, at materialet viser sammenhænge mellem det at skynde sig og gætterier. Gætterierne kan tage forskellig form i denne forbindelse. Der kan være tale om vilde gæt, og der kan være tale om at tage chancen ud fra en

mere systematisk grundighed, som samtidig knytter sig til en spilmetafor. At gætte og at tage chancen i test forbinder sig ikke nødvendigvis til chancelighed.

At gætte som overspring

Nogle af børnene i materialet bruger gætterier som et slags overspring. Dette sker fx når og hvis, de ikke orker at læse de lange tekststykker, som udgør en del af testopgaverne og/eller ikke anser sig selv for læsekompetente nok til at gå i gang med læsningen. Men andre opgaver kan også føre til gætterier forbundet til overspring. Nedenfor er der to interviewuddrag fra to forskellige interview med børn fra Mølleskolens 2. klasse. De taler om, hvad de gjorde i situationer, hvor de blev præsenteret for opgaver, som de syntes var enten for svære, for kedelige og/eller for lange:

Kristine: *Ok. Kan I fortælle ... Nu fortalte I også om det der med de test. Kan I fortælle, hvad skal man gøre, når man skal til de der test?*

Alberte: *Man skal...*

Rasmus: *Man skal lave en hel masse opgaver, som der er rigtig svære.*

Zaafira: *Ja. Rigtigt svære.*

Alberte: *Så kedelige at man slet ikke gider lave dem.*

[...]

Zaafira: *Der var en, der var sååååååååå lang.*

Kristine: *Hvad gør man ved dem, der var alt for lange? At læse?*

Alberte: *Man gættede bare.*

Zaafira: *Jeg prøvede at læse, men det kunne jeg bare ikke. Så gættede jeg bare, det var aaaaalt for lang.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012)

Valdemar: *[...] Og så sagde jeg til en [opgave], hvor jeg bare sagde sådan .. "Ved du hvad - jeg går videre! Jeg*

gider ikke den der". Og så nogle gange fordi jeg kedede mig lidt, så sad jeg sådan... kedelig, kedelig, kedelig, kedelig...

Kristine: *Så trykkede du bare videre?*

Valdemar: *Ja og så fandt jeg en, der var sjov. Og en der var super nem. Kedelig, kedelig, kedelig og.. meget sjov, meget sjov, meget sjov.*

Kristine: *Så du tog kun dem, der var sjove?*

Valdemar: *Ja og nemme og sådan.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012).

For børnene i interviewene ovenfor ser det ud til, at hvorvidt testopgaverne opleves som enten svære, lange eller kedelige blander sig for dem. Hvor børnene i første uddrag taler om, at de gætter ved nogle af læseopgaverne, fordi de er for lange at læse, så taler Valdemar i andet uddrag om, at han kun svarer på de opgaver, der er sjove og nemme, hvilket kan siges at være en mere ekstrem overspringsstrategi. Da jeg senere i interviewet med bl.a. Rasmus spørger til, om man kan lære noget af at tage sådan en test, svarer børnene umiddelbart nej. De taler lidt om dette, og Rasmus ender med at svare, at man i stedet for at gætte måske skulle læse lidt mere i opgaven og bare gøre det rigtigt. Når Alberte og Valdemar taler om ikke at gide de kedelige opgaver, så lyder det umiddelbart negativt, og man kan hurtigt komme til at tænke på begrebet testmotivation. Er børnene blot ikke motiverede nok, måske der burde være mere på spil for børnene, således at deres testmotivation højnes (high-stake testing)? Med sådanne spørgsmål kan man hurtigt komme til at forstå denne tematik om at gætte ud fra det, som Osterkamp betegner som skyld-diskurs, hvor der sættes lighedstegn mellem intentioner og handlinger (Osterkamp 2009). Det er også bare børnene, der må tage sig sammen, eller læreren der må motivere børnene noget mere. Forstået ud fra den kritiske psykologi forbinder motivation sig til konkrete livsbetingelser og til muligheder for at øge rådighed over - og forandre disse (se fx Jartoft 1996). Forstået herfra er det ikke så mærkeligt, at børnene ikke al-

tid finder det relevant at deltage optimalt ud fra en testlogisk forståelse i en sammenhæng, der ikke giver dem mulighed for at forandre betingelserne. De står som nævnt i en mulighedsrelation til testen, og denne kan de gribe på forskellige måder. Dette kan fx være ved at gætte og springe de lange tekststykker over. Med inspiration fra Holzkamp (2013) kan man sige, at testen kræver, at børnene spiller med, for at den kan opretholdes som test. I den forbindelse implicerer standardiserede test i sig selv et paradoks; de er afhængige af børnene som motiverede testtagere, og samtidig fremmer de ikke nødvendigvis i sig selv motiver for at deltage på måder, som de selv er afhængige af, da de ikke altid virker meningsfulde for børnene (fx når Alberte siger, at nogle af testopgaverne er så kedelige, at man slet ikke gider lave dem). De levner ikke plads til børnenes kreative forandringskabelse, men er snarere reproducerende i deres læringsforståelse – der er ét rigtigt svar. Paradokset er således, at der implicit i testning er en egen modsætning, en egen ufuldstændighed, og børnenes handlinger er derved meningsfuldt begrundet i det, som de er deltagere i.

At gætte (trykke videre) som opgivelse

En anden kategorisering af det at gætte ved de nationale test er identificeret blandt børnene, når de taler om det at gætte som del af opgivelse over for testen. Her tager gætningen form af, at børnene ikke længere oplever sig som del af spillet. Jeg har valgt også her at inddrage eksempler, hvor børnene blot trykker videre i testen uden at vælge en svarmulighed, selvom dette ikke er et egentligt gæt. Grunden hertil er, at det at trykke videre kan ses som en opgiven over for det konkrete item, som barnet er blevet præsenteret for (som Valdemars beskrivelse af egen testdeltagelse ovenfor også kunne ses som). Herved kan det ses således, at børnene, når de oplever denne opgivelse over for testen, enten kan trykke videre eller levere et svar, som er et svar grundet i opgivelse.

Det mest sigende eksempel om denne tematik i mit materiale omhandler en observation fra Søskolen af Rikkens deltagelse ved en af de nationale test. Rikke ser ud til at være presset af testen og til at have givet op, allerede før testen begynder. Fx kommer hun i konflikt med andre af klassens elever og med en

lærer. Allerede inden testen starter, siger hun bl.a., at hun nok kun får en lav karakter for denne test, og ved flere af opgaverne sætter Rikke så hurtigt kryds i en svarmulighed og klikker sig videre, at jeg vurderer, at dette er tilfældige gæt (dette eksempel er blevet behandlet uddybende andetsteds, se Kousholt 2013). Rikke har i det daglige skoleliv en vanskelig position i klassefællesskabet, og det ser ud til, at testenes individualisering får en stærkere virkning på Rikke knyttet til, at hun ikke har samme adgang til fællesskaberne, som flere af de andre elever har.

Af andre eksempler på samme tematik ses nedenfor interviewudpluk fra såvel Markskolen som Mølleskolen.

Kristine: *Hvordan oplevede I det så under testen? At tage testen. Hvordan var det?*

Wahlid: *Jeg synes ikke, den var svær.*

Fie: *Jeg blev stresset.*

Karina: *Ja det gjorde jeg også.*

Fie: *Jeg kunne ikke overskue alle de der.. der var i hvert fald mange af dem, hvor jeg bare trykkede videre (Karina: Ja..) altså for at. Hvor jeg bare kunne se på det, at det kunne jeg ikke.. hvor der var alt for mange ting og sådan...*

Karina: *... man skulle alt muligt og læse helt vildt meget og sådan noget. Det kunne man ikke lige hele tiden.*

(Interview af tre elever, Markskolen 2011).

Zaafira: *Og den der dumme test!*

Kristine: *Nå, den var dum?*

Rasmus: *Ja! Jeg synes, den var svær!*

Kristine: *Du synes, den var svær?*

Zaafira: *Den var irriterende!*

Kristine: *Hvorfor var den irriterende?*

Zaafira: *På grund af alle de der opgaver.*

Kristine: *Nåååå. Jamen er det ikke meget godt, at man skal lave nogen opgaver?*

Zaafira: *Nej!*

Rasmus: *Jeg vidste ikke engang, hvad de gik ud på, ...*

Kristine: *Hvordan ... hvad tænker du der?*

Rasmus: *Så prøvede jeg bare at gætte på lidt af dem.*

[...]

Rasmus: *Der var også en opgave [der var svær], og så kom lærerne ikke, og så skyndte jeg mig bare at gætte på opgaven, fordi de kom ikke.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012).

I begge uddrag taler børnene (undtagen Wahlid) om at mangle overblik og rådighed i testen. Fie taler om at blive stresset og ikke at kunne overskue testopgaverne eller måske testen i det hele taget. Rasmus siger, at han ikke vidste, hvad opgaverne gik ud på. Begge klasser har afprøvet UVM's demotest på forhånd, og de er blevet introduceret til testen. Testen implicerer imidlertid mangel på rådighed for flere af børnene. De kan ikke orientere sig i hvor mange opgaver, de skal have, før testen slutter, og de får ikke tilbagemelding på, om de svarer rigtigt eller forkert undervejs. Derudover er testen individuel og gør, at børnene har vanskeligt ved at orientere sig gennem hinanden. Gætteri forbinder sig til manglende orientering, opgivelse og til den individualisering, som testene på forskellige måder implicerer. I Mølleskolens 2. klasse hjælper lærerne børnene i væsentlig højere grad end i Markskolens 6. klasse (hvilket højst sandsynligt har at gøre med børnenes alder). På Markskolen er børnene overladt til selv hver især at klare testen, hvilket for nogle af børnene indskrænker rådighed, som kommer til udtryk ved at nogle ikke kunne overskue opgaverne og ved følelser som forbindes med stress. På Mølleskolen hjælper lærerne i det omfang, de kan. Rasmus fortæller ovenfor om, at hans gætteri har forbindelse

til manglende lærerhjælp (da lærerne var optaget af at hjælpe andre børn) og derved manglende rådighed og opgiven over for testopgaven.

Når gætteri er del af opgivelse over for testen eller over for enkelte items, udmønter det sig i forskellige former for følelser hos børnene, som de giver udtryk for i interview, eller som det er muligt at spore i observationerne. Fx nedtrykthed, irritation, anspændthed, uro, vrede, ligegyldighed. Disse følelser kan ses som forbundet til den konkrete sammenhæng, som børnene deltager i. Ud fra kritisk psykologi forstås følelser som handlevejledende, således at følelser forstås som vurderinger af konkrete betingelser, og følelser ses derved som begrundede i livsbetingelser særlige steder (jf. Jartoft 1996). Følelser ses som dele af de subjektive betydninger, som de konkrete betingelser afstedkommer. Følelser og handlinger er snævert forbundet med hinanden og kan ses som forbindelser mellem den enkelte og samfundsmæssigheden. Mere specifikt betyder dette, at den mulighedsrelation, som barnet står i over for testen er indsnævret. Der er forskellige muligheder, men de opleves ikke som relevante i forhold til at øge barnets rådighed i handlesammenhængen, hvorved opgivelsen manifesterer sig. I modsætning til ovenstående tema om det at gætte som det at tage chancen, så er det at gætte som del af opgivelse forbundet med oplevelser af ikke længere at være del af spillet, at være sat uden for spillet, som kan udmønte sig i oplevelser af stress og manglende orientering. Den opgivelse, som børnene oplever ved denne slags gætteri, er knyttet til vurderinger af testning som betingelse. Testen deler op og individualiserer; børnene skal selv klare testen hver for sig (særligt på Markskolen), og testen differentierer børnenes præstationer ved forskellige resultater. For nogle børn (men ikke alle) betyder det manglende rådighed. For Rikke får testning en nærmest dobbelt individualiserende betydning, da hun i forvejen deltager på kanten af fællesskabet.

At gætte som del af analyse og fortolkning

Endnu en undertematik omkring det at gætte er blevet analyseret frem. Denne handler om det at gætte som del af børnenes adækvate analyse og fortolkning. Det vil sige, at barnet forholder sig til det enkelte item

på en undersøgende måde med henblik på at svare rigtigt. Barnet går langt hen ad vejen ind i testen på testens præmisser og indtager det, som kan kaldes for en testtilpasset deltagelsesform (se evt. Peter Allerups 2015 testtekniske diskussion i denne forbindelse). I denne kategori af gætteriene søger barnet at forstå, hvad det er, testen vil med det. Men det er også i denne kategori sådan, at barnet ikke pr. automatik kender det rigtige svar. Barnet bliver nødt til at analysere og fortolke testopgaven og svarmulighederne. I denne proces trækker barnet på viden fra hverdagslivet og søger at analysere så adækvat som muligt, men det er også sådan i denne proces, at testen kan narre barnet (de svarmuligheder, som ikke er rigtige, kaldes også distraktorer). Selv om barnet har gjort et stykke undersøgende arbejde og svarer ud fra logiske præmisser, så svarer barnet ikke nødvendigvis rigtigt.

Gennemgangen i dette undertema må nødvendigvis være gennem sløret gengivelse, da testspørgsmålene er fortrolige, og jeg derfor ikke direkte kan videregive børnenes samtale om nogen af de items, som de forsøgte at skabe mening i ud fra testens præmisser, men også ud fra deres hverdagsviden. Det mest sigende eksempel i mit materiale er i et interview af en gruppe elever fra 2. klasse på Mølleskolen. Børnene taler om et konkret item, hvor der er en betegnelse for en bestemt fagperson, som ingen af de interviewede børn kendte i forvejen. Som svarmuligheder er der afbilledet nogle forskellige fagpersoner, som børnene skal vælge imellem. Børnene i interviewet fortæller om, hvordan de forsøgte at skabe mening i det ukendte ord ved at erstatte det med et ord, der betegner en madvare, som de kender til, og som ligger fonologisk meget tæt på ordet i testen, men ikke betydningsmæssigt tæt herpå. Fra betydningen af denne madvare gik de nu til billederne, og fandt at en af fagpersonerne, som var afbilledet, meget vel kunne være en fagperson, der tilberedte denne madvare, som de havde erstattet testens ord med, og som derfor blev den valgmulighed, som de valgte, og en af pigerne fortæller om personlige erfaringer med en lignende fagperson, som hun kom i tanker om under testafviklingen, og som også førte til hendes valg af netop denne svarmulighed. Dette svar er således et

gæt, der er fremkommet gennem en adækvat analyse og fortolkning af såvel testspørgsmål samt svarmuligheder, og som også knytter sig til børnenes tidligere erfaringer og viden andre steder fra. Igen ses børnenes gætten som en mulighedsrelation til testen og her som en måde, hvor gætteriet i modsætning til forrige tema giver børnene en oplevelse af handlemuligheder og kunnen, selvom svaret ikke er rigtigt.

Børnenes gætteri skal forstås forbundet til den måde, lærerne har præsenteret børnene til testen og den måde, lærerne har forberedt børnene til testen. Som jeg har skrevet om andetsteds (Kousholt under udgivelse, se også Kongsbak 2012), så står lærerne i flere dilemmaer i forhold til de nationale test. Et af dilemmaerne er, hvordan og hvor meget de skal forberede børnene til testene, sådan så børnene får en god oplevelse og gerne et godt resultat, men samtidig sådan, så der netop ikke bliver tale om det, som lærerne selv kalder *teaching to the test*. Lærerne, som indgår i mit materiale, var alle meget opmærksomme på, at en *teaching to the test* praksis kunne indsnævre undervisningen, og at testene kun måler en lille del af danskfaget. Dette udtrykkes nedenfor af læreren fra Markskolen:

”Men det er jo bare i virkeligheden en lidt sørgelig test, fordi den tester så lidt. Det er meget specifikke, simple ting den tester, netop fordi den er på den måde, den er. [...] Hvorfor skal man bruge så meget krudt på at tjekke så lille en del af faget? Det er lidt mod hårene for mig. Det er det, jeg ikke rigtig kan bruge til noget”

(Lærerinterview, Markskolen 2011).

Samtidig med erkendelsen af at testen kun måler en lille del af faget, ønsker flere af lærerne at forberede eleverne, så de har nogle strategier, de kan tage i anvendelse. Disse strategier ser jeg hovedsagligt i forhold til den del af dansktesten, som omhandler ordsprog/faste vendinger/talemåder. Strategierne kan betegnes som generaliserede måder at gå til opgaverne på. I forhold til ordsprogene handler det

om, at børnene får indblik i og træner, at når de ser et ordsprog, så kan de godt regne med, at det ikke skal tages for pålydende. Hvis fx de i testen bliver præsenteret for ordsproget "Man skal ikke skue hunden på hårene", så skal børnene ikke vælge den mulighed, der har med en hund at gøre. Når der nu er tale om et multiple choice design, så gør denne strategi, at valgmulighederne indsnævres, således at der er større chance for at gætte rigtigt. Børnene bliver på denne måde klædt på til at være kompetente testgættere. En af lærerne i materialet påpeger, at ordsprog bør være noget, man lærer i hjemmet. Paradoksalt nok er det den lærer i materialet, der bruger mest undervisningstid på at lære børnene om ordsprog og klæde børnene på til testen. Læreren fortæller om, at han føler sig presset af testene, og til at hans elever skal klare sig godt i testene. Han underviser på en skole, som har ry for høj faglighed, og dette hænger muligvis sammen med det pres, som han oplever. Omvendt er der også i materialet en skole (Søskolen), hvor børnene traditionelt får lave karakterer og scorer lavt på test. På årgangen som jeg følger, er der mange elever, hvis familier er immigreret fra bl.a. Tyrkiet og Pakistan. Her bruges der også en del tid på testforberedelse. Det ser ud til, at den del af testen, der drejer sig om danske talemåder og faste vendinger, potentielt kan skabe skel mellem elever med majoritetsbaggrund og elever med minoritetsbaggrund. Hvis dette gør sig gældende i praksis, kan testen siges at stille nogle grupper af elever vanskeligere end andre (særligt hvis dette bør være noget, der læres i hjemmet, som læreren ovenfor peger på). Så selvom det i princippet er frivilligt, hvor meget lærerne vil forberede eleverne til testene, er der forskellige betingelser, der gør, at dette måske alligevel ikke opleves som så frit endda for den enkelte lærer, hvorved det, som er indholdet i de nationale test, i nogle klasser også virker konstitutivt på indholdet i undervisningen.

Konklusion

Jeg har fundet det anvendeligt at give et analytisk bud på en tematisering af børns gætterier ved de nationale test for at vise, hvad der kan være på spil for forskellige børn og på forskellige tidspunkter i testtagning. Ambitionen med artiklen er gennem børnenes perspektiver at fremanalysere betydninger af

testning som betingelse. Gennem analysen er det vist, at børnenes gætterier ikke blot kan kategoriseres under samme form for gætterier, men er begrundet forskelligt i børnenes testdeltagelse. Gætterier kan være begrundet i børnenes oplevelser af at skulle skynde sig, som hænger sammen med børnenes selvforståelse og positioner i fællesskaberne, samt hvad testen betyder af ikke-intenderede merbetydninger. Gætterier kan være begrundet i at springe noget af testen over, som igen hænger sammen med, hvad testen betyder for børnene. At børnene ikke altid gør sig umage i testsituationen kan muligvis hænge sammen med børnenes ringe mulighed for at ændre på betingelserne i testsituationen. Gætterier kan være forbundet med børnenes selvforståelser og kan indgå såvel positivt som negativt til udviklingen af sociale selvforståelser. Fx forstår en af drengene sig selv som en kompetent testgætter, og særligt en af lærerne i materialet søger at klæde børnene på ved at give dem strategier til at gætte kompetent. Gætterier kan også være forbundet med børnenes adækvate analyse og fortolkning af testene, uanset om der gættes rigtigt eller ej. Børnenes gætterier kan siges at udgøre testningens grænseområde, og de betydninger, som gættierne udgør, siger således noget om, at testning ikke blot er testning, men at det får andre og ikke-intenderede betydninger for forskellige børn forskellige steder. Hvis vi følger børnenes udpegninger af de forskellige former for gætterier, kan vi måske lære noget om, hvad testning betyder i børnenes praksis og noget om, hvad og hvordan testene tester. Analysen giver nogle bud på, hvordan børns deltagelse og perspektiver kan genkendes af lærere i praksis – og hvordan børnenes deltagelse i testsammenhænge kan forstås som begrundet i det, som der deltages i. Herved kan analysen muligvis bidrage til udvidede forståelser af børnenes deltagelse i og uden for testsammenhænge, og på sigt kan vi måske tage udgangspunkt i børnenes testdeltagelse, når der udvikles evalueringsmetoder, der er relevante set fra børnenes perspektiver.

Litteratur

Allerup, P.: *Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever?* Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 124-132.

Dahler-Larsen, P.: *Den syvende evalueringsanvendelse*, i Gaardsmand, Bodil og Benny

Jacobsen (red): *Folkeskolen: Ekstern tilpasning og intern organisering*, Billesø og Baltzer, 2003, 194-209.

Hamre, B., Kousholt, K., Staunæs, D. Krejsler, J.: *Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne - Kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer*, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 8-20.

Holm, L.: *De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning*, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 86-99.

Holzkamp, K.: *Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life*, Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp (ed. Scraube, E. & Osterkamp, U.), 233-341, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2013.

Højholt, C.: *Præsentation af praksisforskning*, i Højholt, C. (Ed.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*, Vol. 1, 23-46, Gylling: Dansk Psykologisk Forlag 2005.

Højholt, C.: *Cooperation between professionals in educational psychology - Children's specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part*, Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools (ed. Daniels, H. & Hedegaard, M.), 67-85, London & New York: Continuum International Publishing Group 2011.

Højholt, C. & Kousholt, D.: *Om at observere sociale fællesskaber*, i Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.): *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag 2012.

Jarftoft, V.: *Kritisk Psykologi. En psykologi med fokus på subjektivitet og handling*, i Højholt, C. & Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, København: Unge Pædagoger 1996.

Kongsbak, I.L.: *De nationale test som betingelse for folkeskolelæreres praksis - En analyse af samspillet mellem det politiske tiltag om obligatoriske nationale test og folkeskolelæreres handlemuligheder i deres pædagogiske praksis*, Speciale ved Pædagogisk Psykologi, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet 2012.

Kousholt, D.: *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem*, København: Dansk Psykologisk Forlag 2011.

Kousholt, K.: *Deltagelse på tværs af sociale lærings- og test-sammenhænge*, Psyke & Logos, 34(1), 2013, 180-202.

Kousholt, K. (under udgivelse): *Vidensformers legitimitet i skolepraksis. Lærerperspektiver på nationale standardiserede tests betydninger for skolepraksis*, Nordic Studies in Education.

Kousholt, K. & Andreassen, K.E.: *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab*, i Andreassen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (eds.):

Test og prøvelser - Oprindelse, udvikling, aktualitet, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2015.

Kvale, S.: *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*, København: Munksgaard 1980.

Morin, A.: *Børns deltagelse og læring - på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København 2007.

Nissen, M.: *Det kritiske subjekt, Psyke & Logos, Temanr. Subjektivitet i det 21. århundrede* 23(1), 2002, 65-85.

Noble, T., Suarez, C., Rosebery, A., O'Connor, M.C., Warren, B. & Hudicourt-Barnes, J.: *"I never thought of it as freezing": How students answer questions on large-scale science tests and what they know about science*, Journal of Research in Science Teaching 49, no. 6, 2012, 778-803.

Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., et al.: *Pædagogisk brug af test - et systematisk review*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2009.

Osterkamps, U.: *Knowledge and Practice in Critical Psychology. Theory & Psychology*, 19(2), 2009, 167-191.

Schwartz, I.: *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*, Ph.d. afhandling, University College Lillebælt 2007.

Stanek, A.: *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Studeret i indskoling fra børnehøve til 1. klasse og SFO*, Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde 2011.

Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (5th ed.): *Measurement and evaluation in psychology and education*, New York: Macmillan Publishing Company 1991.



Læreropfattelser og praksis

i relation til de nationale test i dansk/læsning

Med de nationale test i dansk/læsning er måling af elevernes dygtighedsniveau blevet en opgave for klassens dansk lærer. Denne opgave består ikke kun i at gennemføre testen, men også i at formidle testresultater til forældre og elever, og der forventes desuden, at den enkelte elevs testresultat anvendes som udgangspunkt for pædagogisk tilrettelæggelse. I denne artikel sættes der fokus på, hvordan lærere forstår og forholder sig til disse opgaver.

Forskningsfeltet

Testforskning er et særdeles bredt forskningsfelt med mange forskellige teoretiske udgangspunkter, erkendelsesinteresser og undersøgelsesmetoder (Webb 2005). I sin kortlægning af feltet skelner Holm (2009; 2014) mellem tre forskellige forskningsmæssige tilgange, der adskiller sig fra hinanden ud fra det perspektiv, der anlægges på test som fænomen. Der ses for det første et perspektiv, hvor testen betragtes som et magt- eller styringsinstrument i et politisk og samfundsmæssigt perspektiv. På baggrund heraf ses testen som et element i uddannelsespolitiske beslutningsprocesser og som en implementering af bestemte globale og nationale strategier (Spolsky 1995; Shohamy 2001). Det teoretiske udgangspunkt for dette forskningsfelt er typisk sociologisk teori – bl.a. Bourdieu og/eller Foucault (Shohamy 2001; McNamara & Roever 2006), og inden for denne forskningstradition er der fokus på de logikker og værdier, der er indlejret i politikker og på de mere generelle (tilsigtede såvel som utilsigtede) samfundsmæssige og uddannelsesmæssige konsekvenser og effekter af test (McNamara 2005; Kvols m.fl. 2012; Nichols & Berliner 2007). For det andet kan der identificeres en forskningstradition, hvor testen primært ses som et måleinstrument, der er samfundsmæssigt nyttigt i forhold til at skabe sammenlignelig viden om individers, skolors og nationers



faglige niveauer. Det teoretiske udgangspunkt for dette paradigme er først og fremmest validitetsteorier og psykometrisk teori herunder "item-response-theory" (McNamara & Roever 2006). Den forskningsmæssige interesse retter sig især mod at udvikle og kritisk diskutere test som måleinstrument (Se fx Bachman & Palmer 1996) og mod udvikling og kritisk granskning af metaanalyser af kvantitative testresultater (Se fx Egelund & Nielsen 2012).

Disse to forskellige teoretiske perspektiver har det tilfælles, at de begge grundlæggende anlægger et instrumentelt perspektiv på test enten som et styrings- eller som et måleinstrument. Dette instrumentelle blik medfører ikke sjældent en uheldig tendens til, at hverken samspillet mellem test og aktører på mikroniveau eller testens konkrete faglighedsforståelse gøres til genstand for analyse (Se fx Shohamy 2001; Egelund & Nielsen 2012). Der synes med andre ord ofte at mangle et forskningsmæssigt perspektiv, der formår at gå tæt på test som en dynamisk social praksis med komplekse og uforudsigelige effekter på individ- og fællesskabsniveau. Der eksisterer flere forskellige forståelser af, hvad det vil sige at analysere test som social praksis (se fx Kousholt 2015; Kousholt & Andreasen 2015). I det følgende udfoldes et Latour-inspireret teoretisk perspektiv på test som social praksis, og gennem en empirisk analyse af lærerperspektiver på de nationale test i dansk/læsning belyses samspillet mellem test og aktører på mikroniveau (Se Holm 2009; Holm 2014; Holm 2015).

Med inspiration fra Bachman & Palmer (1996) kan man på et overordnet plan sige, at det at beskæftige sig med test som social praksis indebærer en analytisk skelnen mellem "testproducers", "testusers" og "testtakers". Kombineres denne skelnen med et Latour-inspireret netværksperspektiv, åbner det for en lang række spørgsmål, der både har potentiale til at løfte den faglige debat om nationale test ud af en generaliseret og dikotomisk "for eller imod diskurs" og til at rette den forskningsmæssige opmærksomhed ind på, hvad der egentligt sker i et klasserum, når en ny aktør – i dette tilfælde de nationale test i dansk/læsning – dukker op. Argumentet er med andre ord,

at der for at forstå de nationale test som et aspekt af folkeskolen er behov for at "pakke gaven op" og undersøge nærmere, hvor den kommer fra, hvad det er for formål, den er tiltænkt, hvad det er for værdier og normer, den bærer med sig, og hvordan den forstås, tages imod og anvendes (Holm 2013). Denne tilgang gør det muligt nærmere at undersøge processer og dynamikker i de netværk, der henholdsvis producerer, distribuerer og anvender testen. I denne artikel rettes den forskningsmæssige opmærksomhed dog udelukkende mod tre lærernetværk, der gennemfører og anvender de nationale test i deres klasser for derigennem at belyse den betydningsdannelse, der finder sted i mødet mellem test og lærere.

Test i et aktør-netværks perspektiv

Ifølge Fenwick og Edwards (2010) er Latours aktør-netværks teori (ANT) en særlig velegnet tilgang til at undersøge evalueringspraksisser i uddannelsesmæssige sammenhænge, fordi et ANT-perspektiv gør det muligt at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod, hvordan menneskelige og ikke-menneskelige aktører i et netværk konstruerer "calculative spaces" (Fenwick & Edwards 2010, 117) og gennemfører "ordering projects" (Hamilton 2001). Det er en central grundantagelse hos Latour, at agency findes i en kombination af menneskelige og ikke-menneskelige genstande (Latour 1999; 2005). Latours argument for denne grundantagelse er, at objekter kan spille en central rolle som aktører i et netværk gennem den betydning, som mennesker delegerer til dem, og at objekter derudover kan mediere interaktion og skabe betydning, der er forbundet med andre steder og andre tider. Denne generelle forståelse af objekter forekommer dækkende for test, idet de netop er objekter, der kan bevæge sig gennem tid og rum og skabe betydning lokalt og globalt såvel som synkront og asynkront. En Latour-inspireret tilgang til test som social praksis kan således belyse samspillet mellem forskellige netværk eller – som her – have samspillet i ét bestemt netværk i forgrunden, og analysen kan være her-og-nu orienteret, eller den kan have en mere ekspliciteret historisk dimension, som det er tilfældet i denne artikel, hvor de nationale test i dansk/læsning ses i relation til en allerede eksisterende og velkonsolideret testpraksis.

Den forskningsmæssige opmærksomhed er i det følgende rettet mod samspillet mellem lærere og den nye test i dansk/læsning, og de to centrale spørgsmål, der søges besvaret, er hvordan lærere fortolker og indlejrer de nationale test i deres evaluerende praksis, og hvordan lærere anvender de nationale test og testens resultater. En besvarelse af disse spørgsmål kan belyse hvilken rolle og hvilket ansvar, lærerne delegerer til de nationale test, hvordan og i hvilket omfang de nationale test bliver rammesættende for læreres konstruktion og forståelse af elevers dygtighed i dansk/læsning, og hvordan de nationale test indlejres i det aktørnetværk, som de er en del af.

Metode og data

For at opnå indsigt i hvilken rolle og hvilket ansvar lærerne delegerer de nationale test, og hvordan de indlejres i netværket, er der anlagt et etnografisk orienteret, longitusionelt og multi-sided forskningsdesign med semi-strukturerede interviews som den centrale kvalitative metode. Essensen i et multi-site design er at følge personer, forbindelser og relationer "across space", således at det ikke er geografien, men forskningsspørgsmålet der definerer feltet, og når der er valgt et longitusionelt forskningsdesign, er det for at opnå indsigt i de nationale tests indlejring i

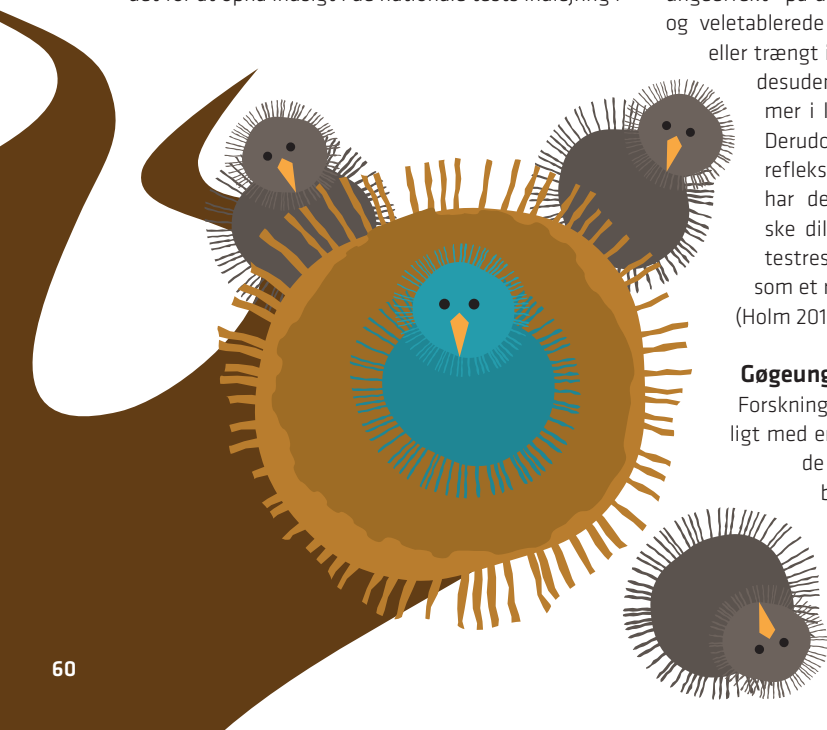
aktør-netværket i et andet og mere end et her-og-nu perspektiv. I denne artikel fremlægges resultater fra et forskningsprojekt, der fandt sted over en seksårig periode fra 2009-2014 på tre udvalgte skoler, hvor mellem 50-75 % af eleverne er klassificeret som "tosprogede". Forskningsprojektet i de nationale test er et særligt delelement i forskningsprojektet "Tegn på Sprog", der i et længdeperspektiv fra 2008-2014 har til formål at skabe forskningsmæssig indsigt i tosprogede børns møde med skriftsprog. Datagrundlaget for denne artikel er tilvejebragt gennem forskellige kvalitative metoder - først og fremmest semi-strukturerede interviews af de aktører, der gennemfører testene. Herudover er der foretaget feltobservationer af forberedelse og gennemførelse af en række forskellige test på skolerne og af skole-hjem samtaler, og der er derudover indsamlet dokumenter i form af testene i sig selv og andet materiale i tilknytning hertil - fx vejledninger m.m.

Læropfattelser og praksis i netværket

Set i et overordnet perspektiv skal der her fremdrages fire væsentlige resultater fra analysen af samspillet omkring de nationale test i dansk/læsning (Holm 2015). De nationale test synes at have haft en vis "gøgeungeeffekt" på de tre skoler, idet tidligere anvendte og veletablerede testredskaber er blevet afskaffet eller trængt i baggrunden. De nationale test har desuden skabt forskellige nye praksisformer i klassen og i skole-hjem relationen. Derudover har de nationale test udløst refleksioner over testvaliditet, og endelig har de nationale test skabt pædagogiske dilemmaer i forhold til formidling af testresultater og i forhold til at være tænkt som et redskab til pædagogisk planlægning (Holm 2015).

Gøgeungeeffekt

Forskningsprojektets design gjorde det muligt med en kortlægning af testlandskabet på de tre skoler (Holm 2015). Testlandskabet var inden de nationale tests opdukken i netværket domineret af kompetencebaserede såkaldte OS/SL-prøver. At disse test



er kompetencebaserede indebærer, at den enkelte elevs færdigheder relateres til standardiserede, aldersrelaterede kompetencemål. De nationale test er karakteriseret ved at være curriculumbaseret, hvilket vil sige, at den enkelte elevs færdighed relateres til curriculummål. En anden forskel er, at de nationale test er elektroniske og adaptive, mens OS/SL testene har et pen-og-papir format. Der er dog også centrale lighedspunkter mellem testredskaberne, idet receptivt kendskab til enkeltord (afkodning) samt tekstforståelse på sætningsniveau er centrale elementer i både de nationale test og OS- og SL-testene. Testene er endvidere i væsentlig grad karakteriseret ved et multiple-choice format, hvor items kun kan scores som enten rigtige eller forkerte, og de relaterer sig til bestemte klasse- eller alderstrin og rummer derigennem en norm for en bestemt progression i børns tilegnelse af dansk/læsning gennem et skoleforløb. Det fremgår af undersøgelsen på de tre skoler i perioden 2009-2015, at OS/SL prøverne helt er gledet ud på den ene skole, og at de spiller en langt mindre rolle end tidligere på de to andre skoler.

Mødet mellem en kompetencebaseret og en curriculumbaseret test forholder lærerne sig ret så pragmatisk til. Det fremgår af interviewene, at mange lærere ikke finder det relevant at teste eleverne med andet end de nationale test. Det begrundes først og fremmest med, at de nationale test er obligatoriske og skal formidles til elever og forældre, mens OS/SL-prøverne er frivillige. I en travl hverdag opfattes det som unødvendigt at teste eleverne med forskellige redskaber. Hertil kommer, at flere lærere har erfaret, at de forskellige testredskaber konstruerer forskellige dygtighedsniveauer for den samme elev. Denne situation oplever lærerne som ubekvem og som noget, der kan elimineres ved at ophøre med at anvende OS/SL-prøverne.

Praksisudvikling

Hvad angår praksis i klasserne, fremgår det af feltobservationerne, at de nationale test lige fra starten bliver en væsentlig aktør (Holm 2014). På de tre skoler arbejdes der både med demo-test og med frivillige test for at introducere og forberede eleverne på testene. I en af klasserne arbejdes der endvidere mål-

rettet med at udvikle elevernes strategier til løsning af de forskellige typer af opgaver i de nationale test, mens de nationale test i de to andre klasser primært øves gennem en anvendelse af demo-test og frivillige test. Et iøjnefaldende element i praksisudviklingen er, at der i alle tre klasser ses et intensivt og målrettede arbejde med henblik på den særlige opgavekategori i de nationale test, der tester elevernes forståelse af talemåder og ordsprog. Netop denne opgavekategori tildeles i alle tre klasserum en særlig status ved at ordsprog og talemåder – med eller uden forklaringer – gøres til en del af klasserummets vægudsmykning gennem kortere eller længere tid. De nationale test bringer også en ny praksis i forhold til andet end undervisningspraksis, idet det er obligatorisk at formidle resultatet af de nationale test til elever og til forældre. Formidling af den enkelte elevs testresultat til forældrene sker gennem fremsendelse af en elektronisk genereret standardskrivelse, og derudover bliver resultatet af de nationale test i de fleste tilfælde fremlagt og diskuteret i de obligatoriske skole-hjem samtaler (Holm 2015). De nationale test spiller således ikke kun en rolle for praksis i klassen, men installeres også som en obligatorisk del af samarbejdet mellem skole og hjem. Samlet set tegner der sig således et billede, hvor arbejdet med at træne de nationale test i klassen får karakter af en introduktion til en ny genre i danskfaget, mens formidlingen af testresultater til forældrene indebærer, at der i de fleste tilfælde installeres et nyt tema i skole-hjem samtalerne. Ganske som gøgeungen i reden er de nationale test med tiden kommet til at fylde en hel del i klassernes testlandskab og i deres testpraksis.

Validitetsrefleksioner

I relation til de validitetsrefleksioner, som de nationale test er katalysator for i netværket, er der to gennemgående temaer (Holm 2015). Det ene drejer sig om de nationale tests mere generelle udsagnskraft, og det andet handler om, hvorvidt de nationale test konstruerer valide data for de enkelte elever.

Det er et gennemgående træk ved interviewene, at lærerne giver udtryk for den opfattelse, at de nationale test ikke giver ny viden om den enkelte elev. "Man ved jo, hvad eleverne kan" er et gennemgående ud-

sagn. Samtidig tillægges de nationale test og andre testredskaber en vis validitet i form af et "øjebliksbillede" af eleven. Hvad der dukker frem i interviewene er en interessant skelnen mellem to typer af "ordering projects". På den ene side er der "ordering projects" i form af test og en formel konstruktion af dygtighed, og på den anden side er der et "ordering project" med en uformel konstruktion af "dygtighed", der er baseret på et generelt kendskab til eleverne.

Når der er flere testredskaber i spil på samme tid, opstår der som nævnt situationer, hvor de anvendte testredskaber ikke giver et identisk billede af elevens dygtighed. Lærerne i undersøgelsen har i flere tilfælde observeret, at nogle elevers score ligger i eller over det såkaldte normalområde i OS 64 og Mini SL, mens de samme elevers score ligger "under middel" i de nationale test. Det giver anledning til overvejelser over de nationale tests validitet, men interessant nok ikke over validiteten af OS/SL-prøverne. Hvad der udløser lærernes overvejelser over testens validitet, er items under kategorien "sprogforståelse", der dels tester ordsprog og talemåder og dels receptivt kendskab til enkeltord – fx ordet bødker. Lærerne argumenterer for testens manglende validitet ved at henvise til en modsætning mellem på den ene side testens "monokulturelle" karakter og på den anden side elevernes "ikke-monokulturelle" baggrund (Holm 2015; Holm 2014). Det er således testens validitet i relation til en specifik elevgruppe, der sættes spørgsmålstegn ved, og det er først og fremmest bestemte items, der fremkalder validitetsrefleksionerne.

Pædagogiske dilemmaer

Formidlingskravet skaber i flere tilfælde betydelige dilemmaer for lærerne. Der ses flere eksempler på, at lærerne ikke tillægger de nationale test validitet, fordi resultatet ikke er i overensstemmelse med lærernes vurdering af elevernes dygtighedsniveau. Dette dilemma skaber situationer, hvor lærere unnlader eller overvejer at unnlade at udsende resultatet af de nationale test til forældrene og ikke formidler resultatet til eleverne, fordi det vurderes, at formidlingen af et dårligt resultat ikke ville støtte op om elevernes læreprocesser eller om relationen mellem forældre og skole (Holm 2015).

De nationale test beskriver dels den enkelte elevs samlede dygtighedsniveau i dansk/læsning i fem kategorier; 1) Klart under middel, 2) Under middel, 3) Middel, 4) Over middel, 5) Klart over middel og dels den enkelte elevs dygtighedsniveau inden for tre såkaldte profilmråder "sprogforståelse", "afkodning" og "tekstforståelse" med de samme fem kategorier. Kategoriseringen af eleven udbygges nærmere i en tekst, der er tænkt som et pædagogisk redskab, som lærerne kan anvende som udgangspunkt for deres arbejde med at støtte den enkelte elevs læring i forhold til de læringsmål, der testes i (Pøhler & Sørensen 2010). Af interviewene fremgår det dog klart, at den enkelte elevs testresultat opfattes som et meget komplekst måleresultat og derfor ikke betragtes som et anvendeligt udgangspunkt for pædagogiske refleksioner i forhold til den enkelte elev.

Konklusion

Denne undersøgelse viser, at der i lærernes netværk eksisterer forskellige konstruktioner af dygtighed side om side, og at de nationale test har ændret skolernes testlandskab og praksis omkring test. Det fremgår endvidere af interviewene med lærerne, at der grundlæggende skelnes mellem formelle og uformelle konstruktioner af dygtighed, og at den formelle konstruktion tillægges en momentan udsagnskraft, mens den uformelle konstruktion af dygtighed tillægges en mere generel udsagnskraft. Herudover er det et gennemgående træk, at der på de tre skoler artikuleres kritik af kategorien sprogforståelse i relation til flersprogede elever, og at resultaterne af de nationale test ikke ses som et anvendeligt udgangspunkt til "at sikre faglige fremskridt for den enkelte elev ved at målrette undervisningen til den enkelte elevs særlige evner" (Undervisningsministeriet 2006, 13). Årsagen hertil synes dels at være kompleksiteten og den tidsmæssige faktor i at gennemføre en pædagogisk fortolkning af den enkelte elevs testresultat, og dels at det er den uformelle konstruktion af dygtighed og ikke den formelle konstruktion af dygtighed, der fremstår som rammesættende for udviklingen af den faglige-pædagogiske praksis (Holm 2015). En lignende konklusion ses i en norsk undersøgelse, hvor de norske nationale test heller ikke opnår at blive delegeret en rolle som et relevant pædagogisk redskab (Monsen 2014).

Samtidig er det tydeligt, at de nationale test i langt de fleste tilfælde delegeres en betydelig rolle i forhold til forældre, hvor de i væsentlig grad bliver centrale for konstruktionen af dygtighed i denne relation. De nationale test spiller desuden en betydelig rolle i forhold til den konkrete praksis i klassen, hvor de delegeres en rolle som en særlig genre, der trænes og indøves gennem undervisningsforløb med afsæt i demo-test og frivillige test for at forberede eleverne bedst muligt til de nationale test.

At analysere test som social praksis i et netværksperspektiv rejser spørgsmål og åbner for perspektiver, der typisk ikke er i fokus i forskning med et overvejende instrumentelt perspektiv på test. Ud over at interessere sig for læreropfattelser og praksis kan man spørge, hvad det er for en videnskabelig forståelse af måling af elevers dygtighedsniveau testen i dansk/læsning trækker på, hvordan denne forståelse relaterer sig til nationale og supranationale diskursive kampe om at definere og fastlægge, hvordan læse-test skal se ud, og man kan rette blikket i en anden retning og spørge til, hvordan elever og forældre fortolker og forstår skolens testpraksis, og hvordan den påvirker børneliv og relationen mellem forældre og børn. At beskæftige sig med test som social praksis gør det muligt at forholde sig nysgerrigt og afsøgende til de mange processer og dynamikker, som den øgede testning er katalysator for.



Litteratur:

- Bachman, L. F.; Palmer, A. S.: *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press 1996.
- Egelund, N. & Nielsen, C. M. P.: *PISA Ethnic 2009: Immigrant and native Danish students results in PISA 2009*, i Egelund, N. (Ed.): *Northern Lights on PISA 2009: Focus on reading*. København: Nordic Council of Ministers 2012, 91-105.
- Fenwick, T. & Edwards, R.: *Actor-network Theory in Education*. New York: Routledge 2010.
- Hamilton, M.: *Privileged Literacies: Policy, Institutional Process and the Life of the IALS*. *Language and Education*, 15 (2-3), 2001, 178-196.
- Holm, L.: *De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning*. *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift* 52:3, 2015, 86-99.
- Holm, L.: *De nationale test som redskab i folkeskolen*, i Krejsler, J. & Moos, L. (red): *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo 2014, 340-358.
- Holm, L.: *Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example*. *Nordisk Pædagogik* 29(1), 2009, 137-148.
- Kousholt, K.: *Børn som deltagere i social testpraksis*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 52:3, 2015, 63-85.
- Kousholt, K. & Andreassen, K. E.: *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab*, i Andreassen, K. E. m.fl. (red.): *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2015, 29-49.
- Latour, B.: *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*, Harvard University Press, Cambridge Mass 1999.
- Latour, B.: *Reassembling the social: An introduction to Actor-network theory*, Oxford: Oxford University Press 2005.
- McNamara, T.: *21st Century Shibboleth: Language Test, Identity and Intergroup Conflict*. *Language Policy* 4(4), 2005, 351-370.
- McNamara, T. & Roever, C.: *Language Testing: The Social Dimension*. London: Blackwell Publishers 2006.
- Monsen, M.: *Store forventninger? Læreropfatninger om eksterne leseprøver*. Det uddannelsesvidenskabelige fakultet. Universitetet i Oslo 2014.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C.: *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press 2007.
- Pøhler, L. & Sørensen, S. A.: *Nationale test og anden evaluering af elevernes læsning*. Frederikshavn: Dafolo 2010.
- Kvols, A. M. m.fl.: *Har de nationale test styrket skolenes evalueringskultur og elevernes faglige niveau? Unge Pædagoger* 3, 2012, 30-37.
- Spolsky, B.: *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford University Press 1995.
- Shohamy, E.: *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Longman 2001.
- Undervisningsministeriet: *Bilag 2. Kravspecifikation og testafvikling*. København 2006.
- Webb, P. T.: *The anatomy of accountability*. *Journal of Education Policy*, 20(2), 2005, 189-208.

Christian Ravn Haslam

*Faglærer ved Datauddannelserne,
Technology College Aalborg og Ph.D. studerende
i Studenterdrevet Innovation ved Center for
Interaktive Digitale Medier og Oplevelsesdesign,
Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet*

Claus Andreas Foss Rosenstand

*Ph.D., Lektor i Digitale Medier,
Center for Interaktive Digitale Medier
og Oplevelsesdesign,
Institut for Kommunikation,
Aalborg Universitet*

Evaluering af innovations- kapacitet i erhvervsrettede uddannelser

Danmarks økonomiske vækst skal bl.a. sikres gennem udvikling og anvendelse af innovationskapacitet. Landets uddannelser skal derfor sørge for, at studerende besidder de rette innovationskompetencer, hvorfor mange allerede har indført forskellige tiltag herfor.

Det er dog stadig uklart, hvordan vi systematisk kan udvikle og evaluere disse tiltag på en meningsfuld måde set i forhold til den overordnede strategi om

at øge, målrette og anvende innovationskapacitet. Artiklen reflekterer over hvilke forhindringer, der er for at gøre dette samt argumenterer for en model, der kan danne udgangspunkt for struktureret arbejde med udvikling og evaluering af innovationskompetencer i undervisning.

Artiklen udfolder det metodiske problem: *Hvordan anvendes innovationskapacitet, og hvordan måles effekten heraf på en meningsfuld måde i forhold til regeringens innovationsstrategi?* Først præsenteres ideen om innovationskapacitet som væksthjælper i lyset af regeringens innovationsstrategi samt en model til anskueliggørelse af relationen mellem uddannelse og erhverv. Herefter beskrives og problematiseres uddannelsernes opgave med at operationalisere denne strategi; særligt med fokus på evalueringsprocesser. Til slut fremsættes ideen om et dynamisk og differentieret perspektiv på innovationskompetencer samt en teoretisk model (baseret på den forgående) til struktureret arbejde med udvikling og evaluering af innovationstiltag.

Det er artiklens arbejdshypotese, at innovationstiltag (som eks. undervisning) fører til innovationskompetencer, og at den samlede mængde af innovationskompetente medarbejdere og studerende udgør nationens innovationskapacitet. Med dette udgangspunkt argumenteres der for, at et generelt perspektiv på innovationskompetencer er en primær

forhindring med hensyn til evaluering af innovationstiltag, da det ikke tillader en tilpas detaljeret analyse af væsentlige kontekstuelle sammenhænge. I stedet for en overordnet teoretisk forståelse af innovationskompetencer foreslås et dynamisk perspektiv, der er empirisk funderet i de enkelte faglige praksisser, som der uddannes til. Således er der tale om at anvende innovationskapacitet *ved at øge målrettet innovationskompetencer inden for praksis* fremfor at *øge generelle innovationskompetencer for derefter at målrette dem praksis*. Den teoretiske model, som artiklen fremsætter, er et metodisk bidrag, der kan danne en væsentlig ramme for dette arbejde inden for de enkelte praksisfelter.

Innovationskapacitet som væksthjælper

I 2012 udgav Danmarks Regering (2012) sin innovationsstrategi som respons på OECD's innovationsrapport fra to år tidligere (OECD 2010). Af regeringens innovationsstrategi fremgår det, at vejen til fortsat konkurrencedygtighed og økonomisk vækst i Danmark synes at hvile på danskernes evne til at være innovative.



I den forbindelse fremgår det flere steder i den offentlige diskurs, at innovation sidestilles med evnen til at omsætte ny viden og nye teknologier til værdi i erhvervsmæssig sammenhæng¹, samt at udviklingen skal drives af og funderes i reelle samfundsudfordringer (Danmarks Regering 2012, 11).

Fra et uddannelsesperspektiv er det særligt ideen om innovationskompetencer, der er interessant. Med udgangspunkt i aktuelle samfundsudfordringer skal der produceres viden, der kan anvendes på de fagområder, hvor det kan omsættes til værdi, hvorfor innovationskompetencer er nødvendige blandt fremtidens medarbejdere (Ibid 2012, 8). Præmissen er på linje med denne artikels arbejdshypotese, at mennesker udgør landets innovationskapacitet, og dermed at uddannelser, der udvikler de studerendes innovationskompetencer, er med til at styrke denne (Ibid 2012, 25).

Uddannelsernes opgave er at sørge for, at deres studerende besidder de rette *innovationskompetencer* til

at blive fremtidens *innovative medarbejdere* og dermed en del af landets *innovationskapacitet*.

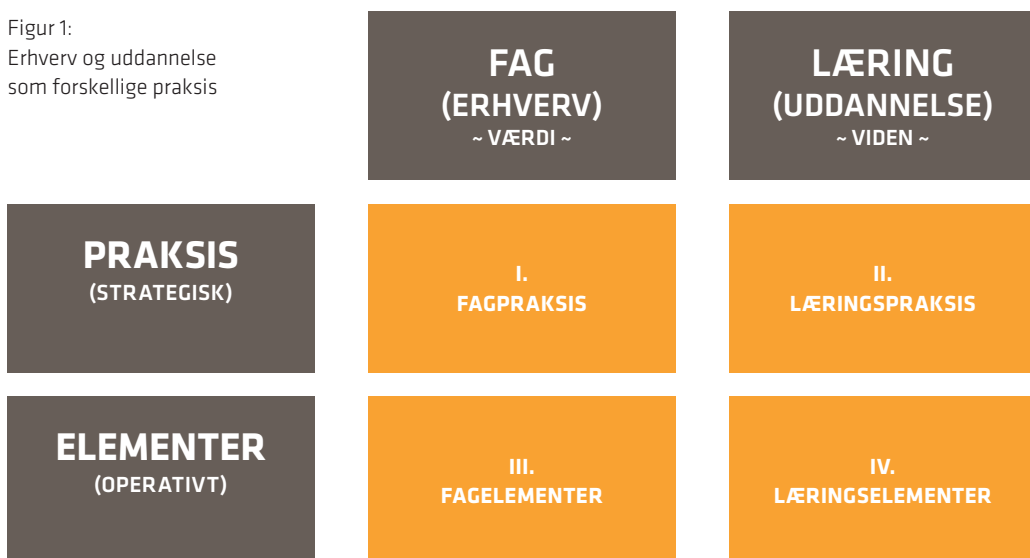
Innovationskompetencer

Da innovationskompetencer skal findes på basis af aktuelle og fremtidige samfundsudfordringer og kunne benyttes til at overkomme disse, er netop forholdet mellem uddannelserne, samt erhvervene de retter sig mod central for at præcisere, hvad innovationskompetence er.

For at anskueliggøre relationen mellem uddannelse og erhverv samt de strategiske og operative mål for hver af disse praksisser foreslår vi en grundlæggende repræsentation som i Figur 1.

Figuren krydstabulerer to sondringer direkte afledt af regeringens sondring mellem uddannelse og erhverv. Nemlig sondringen mellem *praksis* og *elementer* på den ene side og sondringen mellem *fag* og *læring* på den anden side. Alle erhverv og alle uddannelser kende-

Figur 1:
Erhverv og uddannelse
som forskellige praksis



¹ Se eksempelvis: Ministeriet for Forskning Innovation og Videregående Uddannelser 2013, 5 og Nielsen 2015.

tegnes ved at udgøre en praksis; hvilket i Figur 1 ses som *fagpraksis (I)* og *læringspraksis (II)*, hvor rationalet er henholdsvis *værdi* og *viden*. Dette ses i innovationsstrategien, hvor der differentieres mellem disse praksisser ved eksempelvis at tale om at omdanne viden til værdi; fra uddannelse til erhverv (Danmarks Regering 2012, 8, 20, 23).

Udover at skelne mellem to fundamentalt forskellige praksisfelter, konstitueres hver praksis af en række elementer og kan således anskues både som et hele (I & II) og ud fra dets elementer (III & IV). Begrebet praksis benyttes i denne sammenhæng på samme måde som ved Andreas Reckwitz (2002, 249–250) brede definition af en *praksis*. Dette resulterer i fire områder, som alle er nødvendige for at kunne forholde sig til konceptet innovationskapacitet i et uddannelsesperspektiv.

Fagpraksis (I) repræsenterer det praksisfelt, som den studerendes uddannelse retter sig imod. I visse tilfælde er det et enkelt veldefineret fagområde i et bestemt geografisk område, og i andre tilfælde kan det være en blanding af forskellige jobtyper og arbejdspladser over hele landet eller sågar hele verden. Ligeledes er det muligt, at praksis på en arbejdsplads adskiller sig væsentligt fra en anden inden for samme fag eller job. Eksempelvis kan den faglige praksis variere meget for en sygeplejerske afhængigt af hvilken afdeling og hvilket sygehus, vedkommende er ansat på.

Fagpraksis kan dermed dække over forskellige niveauer af fokus og således spænde fra at beskrive et fagområde på nationalt (og i princippet internationalt) plan til bestemte jobfunktioner i en specifik afdeling af en specifik virksomhed; alt efter hvad der giver mening i den pågældende analyse. Uanset hvilket niveau der fokuseres på, er disse praksisfelter typisk motiveret af at skabe værdi i en eller anden form.

Læringspraksis (II) repræsenterer det praksisfelt, som den studerende og dennes undervisere (samt eventuelt forskere) er en del af under selve uddannelsen. Læringspraksisser adskiller sig fra hinanden på tværs af afdelinger, institutioner og uddannelses typer; potentielt på en bred vifte af parametre, som eksempel-

vis fysiske rammer, økonomi, kultur, valg af læringsformer, fagsammensætning, underviserkompetencer etc. Således kan samme uddannelse på eksempelvis to forskellige universiteter udgøre meget forskellige læringspraksisser på samme måde, som en professionshøjskole og en erhvervsskole kan repræsentere forskellige praksisser.

På det strategiske niveau spænder fokus igen fra det nationale plan, hvor der kigges på de uddannelsesretninger, der udbydes, til mere snævert at se på eksempelvis et enkelt kursus på en specifik uddannelse afholdt i en specifik institutionsafdeling. Dette praksisfællesskab er typisk politisk motiveret til at formidle og i nogle tilfælde producere viden på basis af aktuelle ønsker og behov fra relevante fagpraksisser.

Begge disse praksisfelter kan anskues på såvel et strategisk som et operativt niveau. *Det strategiske niveau* forholder sig til det overordnede eller den samlede udfoldelse af praksis, der opstår på basis af dets enkelte elementer (Reckwitz 2002, 244, 250, 258; Schatzki 2010, 73). Det er på det strategiske niveau, at innovationsstrategien har sit primære fokus, når der tales om, hvorledes begge praksisser bør interagere med henblik på at fremme landets innovationskapacitet. På dette niveau handler det om, *hvordan* arbejdet bedrives, og at der arbejdes mod strategiske mål inden for en praksis.

Ligeledes er det ofte på det strategiske niveau, det giver mening at beskrive direkte samarbejde mellem praksisser. Dette kunne være i form af undervisningsinstitutioner, der samarbejder om et projekt. Et eksempel er de velfærdsteknologiske projekter, hvor sundhedsfaglige uddannelser på SOSU Nord og *rene* teknologiuddannelser på Tech College Aalborg arbejder sammen². Det kunne også dreje sig om afftagerpaneler for uddannelserne, undervisere eller forskere, som bevæger sig ud i fagpraksis i forbindelse med et uddannelses- eller forskningsprojekt eller virksomhedsrepræsentanter, som forlader deres praksis for at deltage i studie- og forskningsprojekter.

2. Velfærdscluster, nKNOWation samt det igangværende arbejde med en Velfærdsteknologi uddannelse som et tværinstitutionelt samarbejde er alle eksempler herpå.

Fælles for denne type samarbejde på det strategiske niveau er, at det ofte er utydeligt, præcist hvad interesserne bringer med sig hjem til deres respektive praksis. Der er ingen tvivl om, at man påvirker eller *forstyrrer* hinandens praksis, hvilket sandsynligvis er med til at udvikle dem i en eller anden forstand (Stadil & Tanggaard 2015, kapitel 1). Det forekommer bare ikke nødvendigvis på en særlig struktureret, målrettet eller forudsigelig måde, hvorfor det kan være svært at identificere, hvad det har forandret ved de respektive praksisser.

Det operative niveau består af strategiske mål nedbrudt til operationaliserbare elementer ved at analysere praksis i konteksten af dens overordnede strategiske bevægelse mod et formodet fremtidigt behov. Ligeledes er det gennem en syntese af disse elementers operationalisering, at resultater kan ses på det strategiske niveau. Ikke dermed sagt at summen af elementer svarer præcist til den praksis, de er udledt af, blot at elementerne er udledt af praksis (analytisk), og at operationalisering af dem er med til at definere praksis (syntetisk).

Begrebet *elementer* bruges på det operative niveau, fordi det kan repræsentere noget meget forskelligt (fx.: kompetencer, teknologier, markeder, snitflader mellem brancher, produkter etc.) alt efter hvilken praksis, der tales om, og hvilket fokus der tages.

På det operative niveau findes *fagelementer (III)*, som kan bestå af blandt andet teknologier, specifik viden om et emne, særlige færdigheder eller kompetencer. Der kan være tale om elementer, som allerede har en etableret rolle i praksis som eksempelvis grundlæggende regnefærdigheder hos en tømrer i en bestemt fagpraksis. Der kan også være tale om elementer, som knytter sig til den strategiske bevægelse mod et formodet fremtidigt behov. Viden omkring opstart af egen virksomhed er et eksempel herpå; hvis der er et strategisk ønske om, at flere skal starte egen virksomhed.

Modstykket til fagelementer på det operative niveau er *læringselementer (IV)*. Her tænkes der på de konkrete læringsmål, der opstilles i uddannelses-

bekendtgørelser og studieordninger. Bygger vi videre på eksemplet ovenfor, ville man her tale om *hvilke* specifikke regnefærdigheder, der kan siges at være grundlæggende for netop en tømrer i pågældende fagpraksis, samt hvilken viden der vil ruste og måske endda motivere samme tømrer til at blive selvstændig.

Ud fra Figur 1 kan innovationskompetencer således anskues som en række fagelementer, som antages at ville *skabe værdi* i fagpraksis ved at tilføre *ny viden*, der kan bidrage til løsning af strategiske udfordringer heri. Det centrale for arbejdet med såvel undervisning i som evaluering af innovationskompetencer bliver dermed den præcise definition af de konkrete fagelementer.

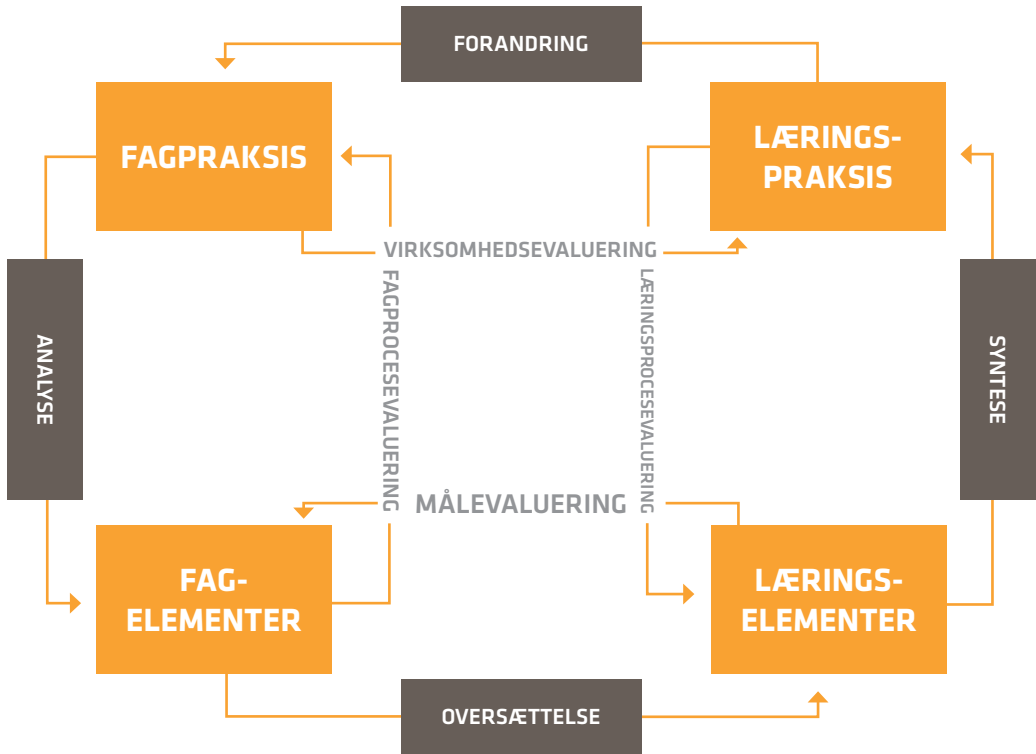
Operationalisering - uddannelsernes opgave

På erhvervsrettede uddannelser i dag er det undervisningsministeriet der i samråd med et fagligt udvalg udtrykker fagpraksis og fagelementer i form af henholdsvis en uddannelsesbekendtgørelse og en uddannelsesordning. Herefter er det uddannelsernes opgave at operationalisere disse dokumenter i en lokal undervisningsplan (Undervisningsministeriet 2014, §45 & §46). Denne beskriver de konkrete læringselementer, der skal danne grundlag for undervisningen og dermed læringspraksis på stedet.

Således er der tale om to adskilte processer: En erhvervsorienteret (fagpraksis & fagelementer) og en uddannelsesorienteret (læringspraksis & læringselementer) hvor sidstnævnte udspringer af den første. Når vi efterfølgende taler om evaluering af læringsforløbs-effekt, sammenligner vi reelt *resultatet af den uddannelsesorienterede proces med udgangspunktet for den erhvervsorienterede*. Da der er tale om to forskellige processer, er eventuelle teoretiske perspektiver, empiriske undersøgelser samt øvrige overvejelser ved den ene typisk ikke synlige for dem, der arbejder med den anden.

Denne disparitet illustreres ved en simpel søgning blandt Undervisningsministeriets bekendtgørelser og uddannelsesordninger på EUD området. Kriterierne er fag, som er opdateret efter 2012, hvor ordet "innova-

Figur 2:
Udviklings- og evalueringsprocesser



tion" indgår³ i enten brødtekst eller fagtitel, hvilket giver flere konkrete bud på fagelementer udtrykt som læringsmål. Eksempelvis: "Eleven kan foretage idégenerering og idéudvælgelse, der bygger på kendte eller helt nye ideer." (Industriens uddannelser, Teknisk Innovation, fagnr.: 09592), "Gennem viden om innovationsprocessens forskellige faser og metoder kan deltageren selvstændigt anvende de enkelte faser til analytisk problemløsning" (Industriens uddannelser, Innovation og Kreativ idégenerering, fagnr.: 47845) eller "Eleven kan anvende innovative metoder i opgaveløsning." (Industriens uddannelser, Innovation Erhvervsfag 3, Fagnr.: 10797). Eksemplerne er udvalgt, fordi de illustrerer typiske formuleringer og ordvalg for læringsmål vedrørende innovation.

3. Undervisningsministeriets bekendtgørelser kan gennemsøges på retsinformation.dk og uddannelsesordninger på EUD området kan ses på uddannelsesadministrationen.dk. De refererede fagmål kan findes ved søgning blandt uddannelsesordninger ud fra det unikke fagnummer.

Fælles for disse eksempler er, at de udtrykkes i så generelle vendinger, at det er svært at danne et billede af hvilke kompetencer, der er nødvendige for at kunne opfylde dem i forhold til de konkrete erhverv, hvor indsatserne skal udmøntes. De repræsenterer tilsyneladende et ønske om færdigheder inden for struktureret kreativitet eller "hittepåsomhed", der er så generelle, at de kunne finde anvendelse i stort set alle fagpraksisser. Problemet med det er, at evalueringer ud fra et så generelt perspektiv formentligt vil afføde ligeså generelle konklusioner, som typisk ikke besidder særlig udsigelseskraft om genstandsfeltet for evalueringen (Dahler-Larsen 2006).

Dette problematiserer uddannelsernes arbejde med at konkretisere og målrette fagelementerne i forbindelse med udviklingen af en lokal undervisningsplan. De er ikke konkrete nok til at kunne overføres direkte til læringspraksis, og samtidigt er rationalet bag deres

formulering ikke synlig for personalet, der skal arbejde videre med dem, hvilket gør dem svære at præcisere med nogen særlig grad af sikkerhed. Samme problem gør sig gældende ved evaluering af de konkrete undervisningstiltag, der udspringer heraf. Her er risikoen, at man som konsekvens af denne usikkerhed evaluerer på noget andet end det, der var intentionen med målene fra strategisk side.

En konsekvens af disse problemer kunne eksempelvis være, at det bliver svært at ratificere forsøg med mere omkostningsfulde læringsformer⁴, når det ikke er muligt at differentiere resultatet fra enhver anden. Ikke umiddelbart en bevægelse mod den "[...] kulturændring i uddannelsessystemet med mere fokus på innovation", som innovationsstrategien (Danmarks Regering 2012, 8) lægger op til.

Innovation er flere ting for flere fag

For effektivt at evaluere arbejdet med innovationskompetencer er det nødvendigt at finde en måde, hvormed vi kan være mere præcise omkring, hvad disse kompetencer egentligt dækker over, samtidigt med at hele bevægelsen fra strategi til det specifikke innovationstiltag forbliver tydelig.

Det skal fremgå tydeligt for alle parter, hvad man forventer at opnå med en given kompetence (strategisk kontekst), samt hvad denne kompetence reelt dækker over (faglige elementer) i relation til den pågældende uddannelse (læringselementer). Med andre ord et skift fra en generel betragtning af innovationskompetencer som noget nogenlunde ens på tværs af fag til et mere differentieret perspektiv. Det betyder, at innovative medarbejdere i forskellige fag ikke nødvendigvis skal besidde de samme innovationskompetencer, og at samme kompetence potentielt kan udfoldes på vidt forskellig vis.

Opfyldelse af innovationsstrategiens egentlige mål om at tage udgangspunkt i samfundsudfordringer, opbygge ny viden samt overføre og anvende denne viden til at skabe løsninger i praksis stiller dermed

forskellige krav til forskellige roller i forskellige fag i forskellige faser af denne proces.

Innovation fortjener evaluering

Det præsenterede perspektiv på innovation lægger op til en systematisk evaluering som et centralt redskab for kontinuerlig udvikling. Innovationskapacitet og dermed innovationskompetencer er dynamiske størrelser, hvorfor de tiltag, der skal udvikle dem, må justeres i takt med, at de ændrer sig.

Hvad er det, der virker og ikke virker? Hvorfor er det sådan, og hvad kunne vi eventuelt gøre anderledes? Er det overhovedet de rigtige mål, vi har opstillet? Dette er alle spørgsmål, som enhver afdeling i enhver uddannelsesinstitution må spørge sig selv om med en vis regelmæssighed, hvis de vil sikre en løbende kvalitetssikring og -udvikling i det arbejde, der udføres. I denne kontekst må mindstemålet være at det arbejde, der udføres, som minimum lever op til det grundlæggende formål med dets udførelse (Dahler-Larsen 2009, 18, 31).

Dertil kommer det pragmatiske, at undervisningssektoren i dag er præget af en stærk evalueringskultur fra statens side, så forskellige performanceindikatorer potentielt har direkte og anseelige konsekvenser for en institutions økonomi og dermed dens medarbejders muligheder for at udfolde deres hverv (Dahler-Larsen 2006).

Formålet med at beskæftige sig med evaluering af innovationstiltag er både det kontinuerlige arbejde med udvikling af læringspraksis på dette område og en kvalitetssikringsmekanisme i forhold til institutions opfyldelse af studieordningens mål, samt at sikre at disse mål fortsat er relevante.

Udviklings- og evalueringsprocesser

For at kunne arbejde med udvikling af innovationstiltag ud fra denne præmis, herunder struktureret evaluering i forbindelse med en sådan proces, er det interessant at se på bevægelserne mellem de forskellige områder beskrevet i Figur 1. Tilføjer man henholdsvis udviklings- og evalueringsprocesserne til opdelingen, ser det således ud:

⁴ Eksempler på dette er projekter som Open Minds (TCAA), Solution Hub, Wofie & U-CrAc (AAU og UCN) samt nKNOWation & Velfærdscluster (SOSU Nord, TCAA UCN og AAU).

I Figur 2 tilføjes henholdsvis bevægelsen fra fagpraksis til læringspraksis samt evalueringen af denne; både som evalueringer af sub-processer mellem modellens enkelte dele, men også som led i en større evaluering af hele bevægelsen. Dermed tydeliggøres sondringen mellem den større proces med strategisk sigte samt de sub-processer, der indgår heri.

Den ydre bevægelse i modellen repræsenterer udviklingsprocessen, som tager sit udgangspunkt i fagpraksis. Gennem analyse heraf beskrives et sæt fagelementer, som repræsenterer helt konkrete kompetencer (elementer), som det menes er nødvendige for at sikre *innovationskapacitet* i den specifikke fagpraksis, der tages udgangspunkt i. Altså det som en innovativ medarbejder inden for denne fagpraksis har behov for.

Da fag- og undervisningspraksis er grundlæggende forskellige, idet de primært drives af henholdsvis et værdi- og vidensrationale (se Figur 1: Erhverv og uddannelse som forskellige praksis), er der tale om en form for oversættelse fra fagpraksis til uddannelsespraksis. Formålet her er at præcisere, hvad der skal læres, for at den studerende eksempelvis kommer til at besidde de innovationskompetencer, der er beskrevet som fagelementer. Læringsselementerne er ikke nødvendigvis anderledes end fagelementerne, men oversættelsesprocessen fra det ene område til det andet er vigtig, fordi den repræsenterer et markant og tydeligt skift af rationale fra *værdi* til *viden*.

Sidste del af udviklingsprocessen er syntesen af læringsselementerne i den pågældende uddannelses særegne læringspraksis. Denne bevægelse repræsenterer den metodiske del af didaktikken, hvor der overvejes hvilke konkrete metoder, man vil benytte til at formidle de enkelte elementer. Det kan siges, at kulturen (læringspraksis) er med til at forme, hvordan de realiseres i denne. Omvendt er overgangen fra læringsselementer til læringspraksis også med til at definere praksis i takt med, at der opbygges erfaring med forskellige metoder og modeller herfor.

Den direkte kontakt mellem begge praksisser udgør forandringsprocessen og sidste led i modellen. Dette led repræsenterer de studerende eller eleverne, der

forlader uddannelserne og bliver en del af praksis, samt eventuelt løbende samarbejde mellem erhverv, uddannelse og for universiteternes og professionshøjskolernes vedkommende forskning (se afsnit: Innovationskompetencer).

I evalueringsprocessen, der er illustreret af den indre bevægelse i Figur 2, er tanken, at hvert enkelt led i udviklingsprocessen i princippet kan evalueres hver for sig, da de hver især rejser forskellige spørgsmål. For eksempel vil evaluering af bevægelsen fra fagpraksis til fagelementer typisk have fokus på selve analyseprocessen og stille spørgsmål ved, om det er de rigtige fagelementer, man har fundet frem til. Ligeledes er der i oversættelsen mellem fagelementer og læringsselementer interesse i at undersøge om de læringsselementer, man opstiller rent faktisk opfylder de mål, som fagelementerne repræsenterer. Evaluering af syntesen fra læringsselementer til læringspraksis spørger derimod til, hvorvidt den pædagogisk / didaktiske metode fungerer som forventet, altså om de studerende lærer det, elementerne beskriver.

Sidst men ikke mindst er der den mere langsigtede virkningsevaluering (Krogstrup & Dahler-Larsen 2003), der søger at undersøge om hele processen, samlet set, virker, som den skal ved systematisk at undersøge hvert led i processen. I dette tilfælde altså i hvilken grad uddannelsessystemet formår at levere medarbejdere med de rette innovationskompetencer, så de dermed kan siges at øge erhvervenes og derigennem landets innovationskapacitet. Dette er stadig ikke nogen nem opgave, og der er fortsat tale om en langsigtet proces, men den er dog blevet mere håndterbar i kraft af, at fokus er blevet indsnævret, samt det forhold at succeskriterierne er blevet mere præcist defineret.

Det interessante ved dette perspektiv er ikke kun, at den overordnede bevægelse kan anskues som en proces, det er muligt at foretage virkningsevalueringer af, men også at den lader sig nedbryde i enkelte, veldefinerede sub-processer; hver især med deres egne evalueringscyklus, der fungerer som tandhjul i den større proces ved konstant at optimere sine delmål og metoder og dermed gradvist ændre præmisserne for det næste tandhjul.

Konklusion

Artiklen har udfoldet det metodiske problem: *Hvordan anvendes innovationskapacitet, og hvordan måles effekten heraf på en meningsfuld måde i forhold til regeringens innovationsstrategi?* Som et bidrag til dette problem, er der foreslået et differentieret perspektiv på, hvad begrebet innovationskapacitet dækker over nemlig forskellige innovationskompetencer tilpasset forskellige fagpraksisser.

En fundamental sondring mellem praksisser lægger op til, at innovationskompetencer kan dække over meget forskelligt alt efter hvilken type arbejde, hvilken type virksomhed eller branche og hvilket geografisk område, man taler om. Altså en definition der præciserer den teoretiske og kontekstuelle forståelse af innovation ved empirisk/analytisk at tage udgangspunkt i den enkelte, særlige fagpraksis. *Anvendelsen af innovationskapacitet bliver dermed konkretiseret i forhold til den specifikke fagpraksis.*

Ovenstående model tilbyder en grundlæggende struktur som metodisk redskab i forhold til arbejdet med et differentieret syn på innovationskompetencer og innovationskapacitet. Ved at beskrive de enkelte elementer, der indgår i bevægelsen fra fagpraksis til læringspraksis samt deres indbyrdes forhold, er det muligt at synliggøre og arbejde med de enkelte transitionsprocesser hver for sig samt sondre mellem dele og helhed for at bevare det strategiske sigte. Dette danner udgangspunkt for og letter arbejdet med eksempelvis virkningsevaluering, da de enkelte processer udover at kunne evalueres hver for sig, ligeledes kan forholdes til den overordnede strategiske proces, de indgår i.

Konsekvensen af dette er, at uddannelsesinstitutioner i første omgang er nødt til at forholde sig til hvilken fagpraksis, deres respektive uddannelser retter sig mod, før de kan forholde sig til hvilke læringsmål samt pædagogiske/didaktiske overvejelser, der skal være en del af de enkelte uddannelsers læringspraksisser. Dermed tages en større del af ansvaret for uddannelsens indhold og relevans tilbage fra ministeriet. Ligeledes vil udviklings- og evalueringsprocesserne i denne forbindelse være stærkt afhængige af

detaljeringsgraden, hvormed fagpraksis er beskrevet. Dette er selvfølgelig fortsat lettere sagt end gjort. Særligt hvis man beskæftiger sig med uddannelser, der ikke nødvendigvis retter sig mod en enkelt vel-defineret og afgrænset fagpraksis. Genvinsten ved at forsøge er til gengæld muligheden for at strukturere og systematisere evalueringsarbejdet på en meningsfuld måde.

Litteratur

Dahler-Larsen, P.: *Evalueringskultur: Et begreb bliver til*. 2006.

Dahler-Larsen, P.: *Kvalitetens beskaffenhed* (1. udgave). Syddansk Universitetsforlag 2009.

Danmarks Regering (december, 2012): *Danmark Løsningernes Land*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Retrieved from <http://fivu.dk/publikationer/2012/danmark-losningernes-land>.

Krogstrup, H. K. & Dahler-Larsen, P.: *Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime Academic 2003.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser: *INNO+ Et inspirations- og prioriteringsgrundlag for strategiske investeringer i innovation*. København K 2013. Retrieved from <http://ufm.dk/publikationer/2013/inno-det-innovative-danmark>.

Nielsen, S. C.: *Nøglen til økonomisk vækst ligger i samarbejdet på tværs af sektorer*. 2015 Retrieved May 24, 2015, from <http://www.forskningoginnovation.dk/virksomhedsvaekst/noeglen-til-oekonomisk-vaekst-ligger-i-samarbejdet-paa-tvaers-af-sektorer>.

Organisation for Economic Co-operation and Development: *The OECD innovation strategy getting a head start on tomorrow*. Paris: OECD 2010. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>.

Reckwitz, A.: *Toward a Theory of Social Practices, A Development in Culturalist Theorizing*.

European Journal of Social Theory, 5, 243–263. 2002.

Schatzki, T. R.: *Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State Press 2010.

Stadil, C. N. & Tanggaard, L.: *I bad med Picasso: Sådan bliver du mere kreativ*. Gyldendal A/S 2015.

Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. Retrieved May 25, 2015, from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164802#Afs1>.



Bjørn Hamre

ph.d. i pædagogik og historie,
adjunkt, DPU, Aarhus Universitet

Individualiseret socialitet som *elevideal*

i skolens testpraksisser



”Y er en faglig dygtig pige, hun er arbejdsom, målrettet og pligtopfyldende, men med udfordringer, der naturligt kommer på 7. klasses trin, og især på de kommende klasses trin, hvor vi arbejder mere og mere projektorienteret, i grupper osv., er det utroligt svært for Y at administrere arbejdet. Det sociale i gruppearbejdet fylder utroligt meget, både for Y og dem hun arbejder sammen med”.

Skolens testpraksisser omfatter mere end blot måling af konkrete faglige mål. Test- og andre dokumentationspraksisser i skolen og i specialundervisningen afslører nemlig, hvilke forestillinger samfundet gør sig om den enkelte elevs individualitet. Artiklen argumenterer således for, at testpraksisser må iagttages som langt bredere end blot måling af faglige resultater. Disse praksisser kan nemlig også ses som udtryk for samfundets måling og evaluering af elevers egnethed som skolesubjekter ikke alene fagligt, men også socialt og personligt. Dokumentationspraksisser ses i artiklen som udtryk for handlinger der er med til at skabe de elevsubjekter, der til en given tid anses for samfundsmæssigt ønskværdige. Med baggrund i et udvalg af de testpraksisser, der findes i dokumenter i skolepsykologiske journaler, vil jeg i artiklen argumentere for, at skolens forståelse af det sociale har forskudt sig fra en forståelse af socialitet som værdier om fællesskab og solidaritet mod en forståelse, der i højere grad retter sig mod individuelle forståelser af kompetencer, der anses som nødvendige at besidde for at håndtere skolens modsatrettede krav til elevers evne til at mestre socialitet.

Inden jeg uddyber, hvad jeg i denne artikel mener med testpraksisser, vil jeg kort udfolde citatet ovenfor som en del af en skoleudtalelse, der beskriver en piges vanskeligheder i skolen. Pigen har modtaget en diagnose og får i den forbindelse støttetimer inden for den almindelige folkeskole. Fagligt vurderes pigen at være lykkedes i sin arbejdsomhed, målrettethed og pligtopfyldelse – værdier, der stort set kunne beskrive kravene til individet i industrisamfundet. Men

pigen magter ikke det, jeg i denne artikel kalder kravet om den *individualiserede socialitet*, ligesom hun heller ikke magter kravene om at være administrator for egen arbejdsindsats. Disse forventninger til eleven er af nyere dato, og de skaber nye problemstillinger for den gruppe af elever, der i skoledebatten italesættes som udsatte, diagnosticerede eller inklusionsbørn. Fælles for den gruppe af børn er, at de positioneres som vanskelige i forhold til skolens forestillinger om socialitet. Gennem de senere år er der sket en markant vækst i forhold til elever, der får en psykiatrisk diagnose. En vækst der, af Søren Langager, er blevet beskrevet som en 'tsunami af diagnoser' (Langager 2014). Har denne vækst mon at gøre med en ændring i forestillingerne om det sociale betydning i skolen, og hvordan virker disse forestillinger mon ind på skolens mulighed for at virke inkluderende, kunne man passende spørge.

I denne artikel peges der, gennem eksempler fra dokumentations- og testpraksisser, på at forestillingerne om det sociale har gennemgået nogle grundlæggende forandringer siden 1970'ernes idealer om den frigørende pædagogik med de forestillinger om solidaritet og fællesskab, der særligt på det tidspunkt omgærdede skolens pædagogiske opgave (Herman 2003, Øland 2007). I dag har forestillingerne om det sociale forskudt sig til i langt højere grad at handle om den enkeltes evne til at mestre det sociale. Forestillingerne om det sociale knytter sig i mindre grad til noget uomgængeligt, der er givet på forhånd, og i højere grad til noget den enkelte elev selv forventes at etablere og være ansvarlig for. Artiklen bygger på min ph.d. afhandling, hvor jeg forskede i problemforståelser i skolen i forskellige historiske perioder (Hamre 2012). Afhandlingens genstandsfelt er problemforståelser og forskellssætninger af elever i almen- og specialpædagogikken, sådan som de træder frem i forskellige dokumentations- og testpraksisser. Her har jeg undersøgt, hvordan bestemte problemforståelser kan være med til at legitimere inklusion og eksklusion i skolen. Undersøgelsen blev gennemført som en kvantitativ empirisk analyse af skolepsykologiske journaler og artikler fra skoletidsskrifter. Når jeg i denne artikel behandler skolens testpraksisser, er det derfor ikke i den smalle betydning af fænomenet test, som vi ser

i behandlingen af nationale test eller i diskussionen om high- og low-stakes testing, men i en bredere betydning, der refererer til en samlet betegnelse for pædagogiske dokumentationspraksisser, der finder sted inden for feltet daginstitution og skole. En sådan bredere forståelse ses fx i en ny dansk forskningsantologi på området *Test og prøvelser – Oprindelse, udvikling, aktualitet* (Andreasen, Buchardt, Rasmussen og Ydesen (Red.) 2015) og i et nyt temanummer fra Pædagogisk Psykologisk tidsskrift *Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner* (Kousholt og Røn Larsen (Red.) 2015), der behandler test som fænomen i skolen og daginstitutionen. Begge udgivelser kan ses som en ambition om at nå en bredere forståelse af testningens samfundsmæssige betydning som dokumentationspraksis.

Artiklens analytiske tilgang er informeret af Michel Foucault, og dokumentation og testpraksisser ses således ikke som neutrale, men som en magtudøvelse, der producerer forskellige pædagogiske identiteter, som fx problemkategorier og specifikke pædagogiske tiltag. Aktuelle forestillinger om læring og socialitet sætter bestemte rammer for skolens inklusions- og eksklusionsprocesser. Forestillingen om socialitet og den betydning den har i skolen, har jeg kaldt 'problematismen af det sociale'. Problematismen er således en bestemt tilgang til at forstå den udbredelse det sociale har fået, og som positionerer elever som sociale subjekter. Efter nedenfor at have introduceret begrebet problematisering nærmere, beskriver jeg i det efterfølgende afsnit projektarbejdet og de problemstillinger, der i den forbindelse har været peget på. Herefter følger eksempler fra min egen forskning, hvor jeg viser hvordan: *Problematismen af det sociale* synliggør et fravær af social kompetence, hvordan *Kend dig selv – og din potentialitet som socialt subjekt* er blevet til et ideal, dernæst kommer afsnittene *Arbejdsmarkedets behov for det sociale individ* og *Skolens produktion af socialt kompatible individer*. I det sidste afsnit *Individualiseret socialitet som ideal* konkluderer jeg på baggrund af artiklens analyser.

Problematismen som metode

Dette afsnit har til hensigt at forklare, hvordan det sociale med baggrund i Michel Foucaults metode-

overvejelser kan iagttages som en problematisering. Problematismen som metode kan forstås som en syntese af to andre metoder; vidensarkæologien og genealogien, og i lighed med disse er problematisering opstået på grund af Foucaults refleksioner over sine analyser af forbrydelse, galskab og seksualitet m.m. (Howarth 2005). I tråd med Foucault handler problematisering som tilgang om at undersøge; hvorfor noget gøres til et problem, hvordan det gøres til et problem, hvordan problematiseringen er konstitueret og hvordan den legitimerer bestemte løsninger (Foucault 1985; Foucault 1997). Når det fx siges, at diagnosticerede børn mangler sociale kompetencer, afspejler det en bestemt tidstypisk opfattelse af socialitet, som har forskubbet forståelsen af socialitet som en værdi, der angår fællesskab og solidaritet. I stedet individualiseres spørgsmålet om socialitet, når det fx gøres til et problem, at børn og unge mangler sociale kompetencer. Som mange af Foucaults øvrige begreber handler også problematisering om, at der skabes skel mellem, at noget opfattes som normalt og andet som afvigende. Problematismen får således også betydning for, hvordan det enkelte subjekt konstrueres. Anders Fogh Jensen har i sin reception af Foucault fremhævet problematiseringernes forskellssættende betydning: Det at definere et fænomen som et problem er ensbetydende med at sætte et skel for, hvad der kulturelt og institutionelt kan iagttages som værende hhv. inkluderet og ekskluderet (Fogh Jensen 2005). Problematismen har således også betydning for subjektivering, dvs. de måder individer konstrueres på i forskellige kontekster som skolen. Uden på dette sted at skulle gå nøjere ind i Foucaults magt- og subjektforståelse kan vi groft referere at subjektet konstrueres gennem tre måder: Institutionelle adskillelsespraktikker, videnskabelige diskurser og i de former hvorpå subjekter reflekterer over sig selv, dvs. det Foucault kalder selvteknologier (Foucault 1982, 208).

Vender vi os mod pædagogikken, kan vi således identificere problematiseringer, de elevkonstruktioner de skaber og de løsninger de opstiller. Sådanne problematiseringer kan også identificeres i skolens test- og dokumentationspraksisser. Problematismen som metode kan dreje sig om at forstå, hvordan forskellige løsninger til problemer er opstået, og hvordan

disse løsninger baserer sig på bestemte problematiseringer (Foucault 1997, 118-119). Problematiseringen af socialitet udgrænser nogle former for adfærd som problemadfærd, fx impulsstyret, psykosociale vanskeligheder eller manglende empati for sine omgivelser. Pædagogiske metoder som trin-for-trin eller konfliktløsning kan sigte på at genpositionere eleven som socialt acceptabel alt efter hvilken form for adfærd, der vurderes som problematisk. Hvis vi opsummerer, kan vi derfor slutte at problematiseringer fungerer således: 1) Som svar på skolemæssige og kulturelle fænomener, som fungerer ledende i forhold til, hvad der kan inkluderes og ekskluderes i skolen i bestemte perioder, 2) som noget der producerer bestemte løsninger i forhold til det, der ses som problematisk og 3) som et begreb der producerer bestemte forestillinger om, hvad der er en egnet elev og udgrænser andet som ikke-egnethed (Hamre 2012, 48).

Artiklens empiri bygger dels på 45 skolepsykologiske journaler fra Børne- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune og dels på 125 artikler fra Folkeskolen og Pædagogisk psykologisk tidsskrift. En af forskellene på de to materialetyper er, at hvor tidsskrifterne tematiserer aktuelle forestillinger om skolen og eleven, så indeholder journalerne viden om, hvornår elever i skolen vurderes problematiske i skolens testpraksis. Journalerne indeholder tre typer af dokumenter, der hhv. har en problemløsnings-, videnskabeligt legitimerende eller handlingsanvisende funktion (Hamre 2012, 93). I denne artikel ses journalerne som en samlet del af skolens testpraksis. Her forstår jeg således test i en bred betydning, dvs. i de skolemæssige sammenhænge, hvor skolens professionelle udarbejder en skriftlig dokumentation, der tester elevens egnethed som skolesubjekt. Denne brede forståelse ligger i forlængelse af artiklens Foucault informerede blik. Her er test og undersøgelse ikke udtryk for objektive blikke på eleven, men udtryk for bestemte videnskabelige diskurser, der påvirkes af aktuelle samfundsmæssige dagordner, der fx sætter normer for, hvilket elevsubjekt, der anses som ønskværdigt i skolen. Dette blik på testning er ligeledes informeret af en konstruktivistisk tilgang til dokumentanalyser (Mik-Meyer 2005; Engebretsen 2006). Jf. ved denne tilgang er dokumenter ikke neu-

trale, men 'gør noget' ved deres kontekst. Det betyder således, at dokumenters problembeskrivelser fx påvirker lærerens didaktik og elevens selvforståelse. Dette konstruktivistiske greb, i forlængelse af artiklens Foucault informerende blik, betyder at test og andre dokumenter i skolen medvirker til at producere elevens subjektivitet.

Således informeret af den konstruktivistiske tilgang til dokumenter foretog jeg en kvantitativ dokumentanalyse. Første fase bestod i en registrering og analyse af journaler med henblik på udvikling af tematiske ledetråde, anden fase førte til udvælgelse af centrale artikler og temaer med afsæt i fase 1, og derefter blev der i tredje fase foretaget en samlet konstruktion af problematiseringer gennem sammenholdelse af de to materialetyper. Dette ledte til konstruktionen af problematiseringen socialitet (Hamre 2012, 155). Inden jeg præsenterer den konkrete analyse af testpraksisser vil jeg i det følgende afsnit synliggøre, hvordan projektarbejdet i skolen ligeledes har betydning for den måde det problematiseres på i skolen.

Projektarbejdet som forskellssættende magtudøvelse

Gruppe- og projektarbejde forbindes mest med 70'ernes kritisk frigørende pædagogik, hvor begreber som deltagelse, demokrati og solidaritet betones. Derfor kan det synes at være et paradoks, at eksemplerne fra journalerne viser, at projektarbejdet og lignende løsere undervisningsformer skaber problemer for en bestemt gruppe af elever. Det kan handle om, at projektarbejdets sociale dimension udfordres, når individualisering slår igennem i skolen. Ifølge forfatterne bag bogen "Pædagogikken og kampen om individet" blev individualisering den nye normalitetsdiskurs, der i 00'erne slog igennem i alle niveauer i uddannelsessystemet, trods den frigørende pædagogiks idealer, som de tidligere kom til udtryk i fx projekt- og gruppearbejdet (Krejsler 2008). Pædagogiske praksisser som evalueringer, logbøger og projektarbejdsformen satte dagsordenen for, hvordan den enkelte skulle positionere sig som skolesubjekt. "Forestillinger om individualitet og autonomi indgår her som uhyre produktive elementer, når det enkelte individ skal lære at opfatte det, som han forventes at gøre, som havde han selv

valgt at gøre det (Krejsler, 2003/2001)." (Krejsler 2008, 68). Ifølge forfatterne bag bogen var projektarbejdsformen egnet som tidstypisk styringsmekanisme, fordi den forenede det offentlige med det private og det faglige med det personlige i sin måde at virke på. Med sin karakter af selvbestemmelse og autonomi for individerne blev udøvelsen af magten mindre synlig for deltagerne. Som med projektarbejdet har gruppearbejdet et indbygget dilemma i sig mellem den alternative pædagogiks frigørende idealer og disciplinering til arbejdsmarkedet. Et dilemma der, ifølge Klaus Nielsen, har bevirket, at man kan tale om gruppearbejdets 'skjulte læreplan' (Nielsen 2008, 131). Dilemmaet består i, at gruppearbejdet på den ene side vægter den alternative pædagogiks idealer om autonomi og samarbejdsevne, men at gruppearbejdet samtidig er forankret i en institutionel og samfundsmæssig ramme, der skal skabe fleksible og funktionelle sociale individer, der kan løse opgaver på et omstillingsorienteret arbejdsmarked. Hvor gruppearbejdet legitimeres gennem sit ophav i en frigørende pædagogisk tradition, fungerer det i praksis som en magtudøvelse, der disciplinerer eleverne i en individualitet, hvor de gøres 'fleksible' til arbejdsmarkedet. Analyserne peger på, at elever positioneres som fleksible og sociale individer.

Betydningen af socialitet kan ses som funktion af det Anders Fogh Jensen har kaldt *projektdispositivet* som et styringsrationale, der karakteriserer måden, hvorpå mennesker indgår i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet (Fogh Jensen 2005). I denne dispositivs logik er industrisamfundets bånd i det postmoderne samfund afløst af passagen som en ny norm – en frihed – den enkelte må lede sig selv i forhold til. Passagen som symbolik betyder, at man som individ hele tiden befinder sig mellem ting, fx passerer mellem forskellige projekter. I lighed med de nævnte skoleanalyser bliver projektet "en kanal, hvor privatsfæren og arbejdsfæren løber over i hinanden." (Fogh Jensen 2005, 302). "Problematismen af projektet er svaret på spørgsmålet: Hvordan sikre stadig hurtigere fornyelse? Projekt og netværk er den sociale håndteringsmodel, der opleves som permanent passage og fleksibilitet" (Fogh Jensen 2005, 304). I skolens gruppe- og projektarbejder bliver det socia-

les betydning synligt. Det er her, at eleven ventes at transformere sig som socialt subjekt. Følges Fogh Jensens overvejelser om projektdispositivet, bliver dets således af afgørende betydning at kunne begå sig socialt – i skolen og i samfundet – stedse at kunne bevæge sig mellem passager. Det sociale subjekt er det subjekt, der mestrer at bevæge sig mellem projektet og grupper.

Problematismen af det sociale – fraværet af social kompetence

Min forskning i dokumenter fra skolen og specialpædagogikken viser, at det sociale er blevet en tidstypisk måde at tale om eleverne på, der forløber parallelt med det faglige. Dokumenterne udgør en del af en skolepsykologisk testpraksis, der handler om, at elever vurderes problematiske som sociale subjekter. Egnetheden som socialt subjekt testes ofte i forbindelse med elever, der har en diagnose. Her ses det fx, at elever forventes at demonstrere selvkendskab og indgå i et socialt samspil, hvilket kan indbefatte kompetencer til at kunne afkode gruppens og klassens fællesskab. I de skolepsykologiske journaler ses det, at det sociale roses, når det er der, og det beklages, når det er fraværende. 'Det sociale' indgår på en række niveauer i testpraksisserne: I konkrete vurderinger af elevens egnethed, som led i et argument for at en elev skal visiteres til specialundervisning og som et forventeligt output for den enkelte elev og fx som eksplicit del af curriculum på specialskolerne. Det fremgår fx af punkter i dokumenterne såsom beskrivelse af sociale/emotionelle funktioner hos eleven/klassen, status: socialt samspil (som led i en individuel undervisningsplan for en elev) etc.

De forskellige afarter af det sociale i testpraksisserne viser det *sociale som en problematisering*, hvor de professionelle oplevelser, erfaringer og iagttagelser i dokumenterne knyttes til overvejelser om socialitet, og at det sociale på tværs af disse praksisser udgør et gennemgående blik på eleven i såvel almen- som specialpædagogikken. At det er en problematisering betyder også, at der sættes forskelssætninger op mellem acceptabel og mindre acceptabel adfærd i skolen. Hvordan fremtræder det sociale da i testpraksisserne, og hvordan fungerer det forskelssættende i forhold til eleverne? I normalskolen træder betydningen af det

sociale tydeligt frem i forbindelse med elever, der er diagnosticeret med ADHD og Aspergers Syndrom. De har nemlig langt sværere ved at honorere skolens forventning om være sociale individer og risikerer derved langt nemmere at fremstå som mislykkede sociale subjekter, uanset deres øvrige faglige kunnen. I indledningen til artiklen mødte vi pigen med diagnosen, der havde svært ved at håndtere de sociale krav. I den samme skoleudtalelse søges der, på baggrund af vurderingen, om ekstra ressourcer til pigens skolegang:

"Jeg anser det derfor indeholdende store problematikker for Y at kunne fortsætte på en almindelig folkeskole uden ekstra ressourcer til at hjælpe hende igennem både hverdagen og projekter. Sociale funktioner: Hvordan fungerer eleven i sociale sammenhænge, i frikvarter, leg og i spisesituationer? Y vil utroligt gerne være en del af sociale sammenhænge, men har meget svært ved at knytte bånd til mere en én, højst to veninder (...) dette er også gældende for de voksne der er omkring Y. Y har svært ved at navigere i de sociale grupper i skole-sammenhænge og bliver nemt distraheret og kommer i konflikter med de andre" (3.8,35).

Testningen af elevens kompetence til socialitet vurderes ikke kun i forhold til klasserummet og undervisningssituationen, men omfatter en samlet bedømmelse af eleven som socialt subjekt, hvilket i ovenstående tilfælde handler om at kunne navigere i fællesskabet. Elever iagttages som sociale subjekter i dokumentation, og det ses således, at nogle elever positioneres som socialt problematiske, når de skal orientere sig i skolens komplekse strukturer. I specialundervisningen og på specialskolerne tages der helt konkret hånd om dette gennem faget 'socialfag', hvor eleverne kan træne sociale færdigheder og således gøre sig bedre i stand til at honorere kravene til socialitet. Spørgsmålet om socialitet er således også noget, der indgår i specialundervisningens evalueringspraksis.

Kend dig selv – og din potentialitet som socialt subjekt

Kend dig selv! - er blevet et imperativ i skolen, og det betyder, at manglende selvindsigt er medlegitimeren-

de for eksklusion. Analysen af dokumenterne viser, at sociale kompetencer og spilleregler er et tilbagevendende punkt i skolens forestilling om det sociale subjekt. Forestillingerne om dette subjekt omfatter evne til samarbejde, at kunne læse de sociale spilleregler i klassen, at kunne indgå i dialog med de voksne og at kunne indgå i gruppearbejdet. Elevers problemer iagttages og spottes i den sociale problematiseringslogik, fx som her i en udtalelse fra en børnehaveklasseleder:

"For mig at se er det som Y har brug for at lære "spilleregler" for at danne nye venskaber, i leg og samvær i gruppen. Hun skal lære at hun er god nok, men at andre også har en mening om tingene, og at man nogle gange må gå på kompromis. Hun er krævende når vi laver opgaver, for hun skal hele tiden bekræftes. Hun skal lære at stole på sig selv, og måske også søge hjælp hos andre børn. Hun skal lære at spille spil med nogle faste regler, uden at snyde." (3.7,41).

Den sociale problematisering betyder, at elever positioneres i en lærende position i forhold til det sociale med risiko for udelukkelse, når dette ikke mestres. Den sociale problematisering omfatter et blik på et subjekt, der vurderes efter selvværd, behov for anerkendelse og evne til at kunne udvikle sig i sociale relationer. Det ses af dokumenterne, at det sociale er blevet et parameter for, hvornår man er lykkedes i skolen. Som socialt subjekt må eleven være i stand til at forholde sig reflektivt til sig selv og den anden i en relation, både når det drejer sig om eleven og læreren. I pædagogisk psykologisk vurdering hedder det om en dreng, at: "Han kan overhovedet ikke indgå i en samarbejdsrelation med de andre børn." (3.7,48). Den sociale problematisering betyder, at eleven er partner i samarbejdsrelationer – at løse opgaver i et fællesskab bliver en samarbejdsrelation. Af de pædagogisk psykologiske evalueringer af børnene ses det, at det sociale er en optik, hvor igennem eleven iagttages og testes, og hvorfra forskelle konstrueres. Det sociale som felt indgår i de professionelle testpraksisser og som del af det blik, der spotter børn i vanskeligheder. Social kompetence er omvendt noget, der vurderes højt i skolen, hvilket ses af journalerne.

Arbejdsmarkedets behov for det sociale individ

I tidsskrifterne problematiseres det sociale betydning i skolen som svar på imødekomme af erhvervslivets behov. Hvor journalerne afspejler problematiseringen af det sociale som noget, der mangler, så problematiseres det sociale i artiklerne ofte i en ubetinget positivitet, som en positiv løsning på en række spørgsmål, som det fremtidige samfund tænkes at måtte forholde sig til. Fx bliver skolens arbejde med at udvikle sociale kompetencer til svaret på arbejdsmarkedets behov for fleksible personligheder, der evner at arbejde i teams og løse opgaver selvstændigt. Det sociale problematiseres desuden som metode til at uddanne demokratiske medborgere, der forstår at kommunikere lyttende og optræde empatisk, dertil er det sociale et svar på en uro, som nødvendiggør, at metoder som trin-for-trin bringes i spil og subjektiverer eleverne (og særligt de urolige) til at være bevidste om sociale adfældsregler, kommunikation eleverne imellem og i det hele taget skabelsen af en social kultur i klassen. Den sociale problematisering drejer sig (netop) ikke om en genkomst af værdier som solidaritet og fællesskab, men om individuel kvalificering i betydningen: At kunne skabe sig selv gennem en individualiseret socialitet, der er omsættelig.

Det sociale betydning fremstår som en problematisering af forhold, der grundlæggende ikke opponeres imod, dvs. det optræder som grundlæggende forudsætning for, hvordan pædagogik og pædagogisk arbejde bør indrettes og som en måde, som dette arbejde må orientere sig imod. Fx problematiseres det sociale af erhvervslivet som noget, der udelukkende kan komme skolen og eleverne til gode. I en udtalelse fra Novo Nordisks direktør hedder det, at: "Danske unge skal adskille sig fra jævnaldrende indere og kinesere ved at besidde den for skandinaver unikke evne til at indgå i team – uden at miste evnen til kritisk stillingtagen og faglige ageren" (Krogsgaard, FS 20-tema 2006 (særnummer), 58). Samarbejdsånd positioneres i artiklen som en nødvendighed i skolen, for at Danmark kan bevare sin position som videnssamfund i globaliseringen, hvor der er hård konkurrence fra lande med lave produktionsomkostninger. Samarbejdsånden bliver som målet for skolens produktion af elever, der kan sikre landets fremtid, kombineret med faglighed

forstået som opprioriteringen af de naturvidenskabelige fag i skolen. En lignende problematisering af det sociale kan læses i et interview med Dansk Industris uddannelseschef, som sidestiller de sociale kompetencers betydning med det faglige og det personlige:

"Den sociale kapital – de fælles værdier og tro på love og regler, tillid til andre og tro på, at samfundet fungerer – skabes i folkeskolen. Resultatet er unge mennesker, som er mere sociale robuste end i de fleste andre lande. Det er en meget stor kvalitet" (...) "Der er mange, der gerne vil splitte skolen, men vi skal beholde den som en central værdiinstitution. Det er rigtigt ud fra et moralsk og politisk synspunkt, og fordi de sociale kompetencer er meget værdifulde for virksomhederne." (Kaare, FS 1, 2000, 13-14).

Det forstås videre af interviewet, at behovet for fleksibilitet på arbejdsmarkedet ikke står i modsætning til et stærkt socialt værdifællesskab i skolen. Det sociale begrundes ud fra, at det skaber stærke individer, der kan bruges på arbejdsmarkedet. Derfor kan det betale sig at investere i det sociale, fordi det kan producere de særlige elevsubjekter, der er duelige på arbejdsmarkedet. Problematiseringen af det sociale træder frem som et svar på tidens udfordringer og som en måde, hvorpå skolen forventes at producere sociale elevsubjekter. Arbejdsmarkedets forventninger kan derfor lægge op til en udgrænsning og problematisering af den type socialitet, der ikke fremstår som omsættelig, og her ligger også kimen til forskels-sætning i skolen, hvor den skrøbelige/sårbar elev har vanskeligere ved at subjektivere sig som socialt robust kompetent og dermed arbejdsmarkedsegnet. Testpraksisser i skolen kan i denne kontekst risikere at virke ekskluderende i forhold til forestillinger om socialitet som noget, der indebærer værdier om fællesskab og solidaritet.

Skolens produktion af socialt kompatible individer

Skolen hjælper til med at producere det socialt kompatible individ. Den sociale problematisering kan identificeres som en målsætning om at skabe demokratiske borgere, der forstår at begå sig i fællesskabet,

hvilket samtidig forebygger mulig mistrivsel i klassen, dvs. klassemødet har en forebyggende og sikkerheds-skabende funktion. I omtalen af en bog¹, skrevet af tre lærere, beskrives klassemødet som en FN inspire-ret struktur, hvor stolene står i cirkler, og eleverne skal finde fælles løsninger på konflikter opstået i klassen eller i skolen: "Klassemødet er også opdragelse til demokrati, for demokrati er det sted i samfundet, hvor man lærer at fungere i et forpligtende fællesskab", uddyber en af lærerne (Ravn, FS 23, 2006, 11). For at klassemødet kan fungere, kræves der en stram styring fra læreren, og der laves regler for, hvordan kommunikationen skal foregå. Målet er udvikling af elevernes sociale kompetencer: "På klassemødet lærer børn, at vi er forskellige, de lærer at tale direkte til hinanden, se hinanden i øjnene og lytte aktivt. Men lærerne lærer også af klassemødet og kommer tæt på de mange personligheder i klassen." (Ravn, FS 23, 2006, 11). Klassemødet som metode producerer elever som demokratiske medborgere, men i denne funktion kan klassemødet også ses som potentielt forskelsættende, hvor nogle elever ikke formår at formatere sig som demokratiske medborgere. Et lignende tiltag for at producere socialt kompatible individer og for at forebygge konflikter findes i metoden trin-for-trin, hvis mål dog ikke eksplicit er at skabe demokratiske medborgere, men først og fremmest synes at have fokus på at producere sociale individer i skolen, således at konflikter og mobning undgås. Baggrunden var det politiske fokus på urolige elever, formålet med programmet beskrives som følgende:

"'Trin-for-trin' vil lære børn empati, impuls kontrol og problemløsning. Eleverne skal gennem et systematisk tilrettelagt forløb gennemgå følelser og lære, hvordan det er bedst, de reagerer på egne følelser og deres kammerater, når de for eksempel bliver kedede af det eller vrede."

(Jakobsen Bøye FS 16/17, 2006, 11).

Metoden er således i sit eget perspektiv en noget nær perfekt måde at tilpasse urolige og problematiske elever på og desuden en måde, hvorpå samfundet kan

sikre sig mod fremtidige urolige elementer. En skoleleder fremhæver de positive erfaringer: "Det hjælper skolen til at sætte social læring på dagsordenen og har en positiv virkning på hele skolemiljøet" (ibid., 13). I beskrivelserne af behovet for trin-for-trin som metode indgår begreber som "ro og orden i skolen" og "skolen træner børn i god opførsel" etc. (ibid., 12). Trin-for-trin tænkes således at have en tilpassende funktion i forhold til de urolige børn. Metoder som trin-for-trin og konfliktløsningsmetoder og øvrige former for social adfærdstræning er den sociale problematiserings skyggesider, dvs. det er teknologier, der træder i kraft, når den sociale produktion af eleverne ikke forløber uproblematisk. Metoderne forholder sig kompensatorisk i forhold til den sociale problematisering, idet de er teknologier til udbedring af sociale forhold. Fx optræder konfliktløsning som kompetence i tidsskriftet Folkeskolen. I en artikel foreslår en konfliktkonsulent, at "konflikt håndtering bliver en del af læreruddannelsen", både af hensyn til lærere og børn: "Kan vi give dem noget mere værdifuldt end tillid til, at de selv kan klare livets problemer, fordi de ved hvordan." (Christy, FS 47, 2005, 42). Det sociale positioneres som en individuel kompetence til håndtering af livet i konkurrencestaten.

Individualiseret socialitet som ideal

Forståelsen af det sociale er i skolen i dag kendetegnet ved at være en individualiseret socialitet. Det sociale er stadig centralt som et ideal, ikke som medium for solidaritet, men som individuel strategi i skolen og på arbejdsmarkedet. De refererede testpraksisser har vist betydningen af, at hver enkelt elev er i stand til at positionere sig som et socialt subjekt, hvis udskillelsen fra skolens fællesskab skal undgås. Det er positionering, der ikke forløber gennem en objektgørende tilpasning, men i et projekt hvor den enkelte elev ledes til et selvarbejde med sin potentialitet. Det foregår på en lang række teknologier såsom: Konfliktløsningsmetoder, individuelle elevplaner, samtalen som refleksionsredskab og for specialskolernes vedkommende gennem faget socialfag – teknologier, hvor arbejdet med elevens følelsesliv bliver fuldkommen essentielt. I et sigte mod elevens tilegnelse af social kompetence arbejdes med en palet af individualiserende teknikker, hvor målet er at blive i stand til at

¹ Anette Thulin, Helle Høiby og Marianne Levin: *Fællesskab mod mobning – grundlag for trivsel, Dafolo, 2008.*

rette op på den udskillelse, som den sociale problematisering har foreskrevet. Positioneringen af eleven som socialt subjekt foregår ikke i en monologisk envejskommunikation, men i en ageren, hvor læreren med det pædagogiske relationsarbejde ved hånden træder ind i en formidlerposition mellem den enkelte elev og klassefællesskabet. Hvor artiklerne problematiserer socialitet som efterstræbelsesværdigt ideal for eleverne, lærerne og skolen, er journalernes positionering af det sociale kendetegnet ved at være noget, der mangler. Socialitet er en central skolemæssig værdi, og derfor må eleverne evne at positionere sig som sociale subjekter for at undgå eksklusionen. Et paradoks, der understreges af, at eksklusionen af eleverne søges kompenseret gennem individualiserende teknikker, der søger at genpositionere den ekskluderede elev som socialt subjekt.

De analyserede testpraksisser i artiklen har vist, hvor eleven måles som socialt individ i skolen. Et spørgsmål som problematiseringen af det sociale rejser er, hvorfor socialitet er blevet en måde at tale om pædagogik på? Hvorfor har det sociale fået en så afgørende betydning i vurderingen af, hvorvidt et barn hører til inden for normalskolens rammer? Betydningen af det sociale i skolen kan ifølge Trine Øland ikke kun forklares på baggrund af 70'ernes samfundsmæssige orientering i skolen eller de kritisk frigørende pædagogikker (Øland 2007). Det sociales fokus på personlig udvikling kan til dels fortolkes som udtryk for en personliggørelse og terapeutisering af den pædagogiske kultur, hvor det relationelle og det følelsesmæssige træder i centrum for skolens pædagogiske arbejde. Primært må skolens problematisering af det sociale dog ses som et udtryk for forskydninger i samfundets forventninger til skolens opgave. Hver enkelt elev må i dag være i stand til at positionere sig som socialt individ. Problematisering af det sociale får betydning, fordi evnen til socialitet er blevet et uomgængeligt krav på arbejdsmarkedet, derfor må hver enkelt være i stand til at kunne formatere sig som socialt subjekt. Hvor skolens forestillinger om det sociale tidligere er blevet forbundet med forestillinger om værdifællesskaber og demokrati, forbindes de i dag i højere grad med forestillinger om sociale kompetencer hos den enkelte. Såfremt vi på falderebet vender blikket

mod Søren Langagers konstatering af en 'tsunami af diagnoser', der har præget social- og specialpædagogikken de senere år, kan der være behov for fortsatte analyser af forholdet mellem stigningen i antallet af diagnosticerede og på den anden side måderne det sociale problematiseres på i skolen. Skaber disse problematiseringer bedre eller sværere betingelser for de diagnosticerede elevers muligheder for at være en del af skolens fællesskab? Fogh Jensens beskrivelse af projektdispositivet stiller individet over for at skulle håndtere passagen mellem forskellige projekter, hvor det drejer sig om at navigere og vælge. Hvis han har ret i denne samtidssdiagnostik, kunne man være bekymret for, at dette stiller de diagnosticerede i en vanskeligere position i det skolemæssige fællesskab.

Litteratur:

Andreasen, Karen E., Ydesen, Christian, Buchardt, Mette & Rasmussen, Annette (Red.) (2015): *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Christy, Lotte: *Konflikthåndtering ind i læreruddannelsen*, Folkeskolen, nr. 47, 2005, s. 42.

Engebretsen, Eivind (2006): *Barnevernet som tekst. Nærlesning af 15 udvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Oslo: Det humanistiske fakultet.

Fogh Jensen, Anders (2005): *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Foucault, Michel (1998): *History of the Present – On Problematization – (Spring 1998), Berkeley 1983*. The text is taken from an edited transcription of tapes of the seminar (without a final revision by Foucault) by Joseph Pearson at Northwestern University. A copy of the publication is housed in the Foucault archive in Paris.

Foucault, Michel (1997): "Politics, Polemics, and Problematizations." I *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984, Vol. I, Ethics: subjectivity and truth*, edited by Paul Rabinow. London: Allen Lane.

Foucault, Michel (1982): "The Subject and Power." I *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert I. Dreyfuss and Paul Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.

Howarth, David (2005): *Diskurs – en introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, B. (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskellæsetninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hermann, Stefan (2007): *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.

Jakobsen Bøye, Kenneth: "Trin for trin" hører ikke hjemme i folkeskolen, Folkeskolen 16/17, 2006, s. 10.

Kousholt, Kristine og Røn Larsen, Maja (Red.) (2015): *Tema - Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner*, Pædagogisk Psykologisk tidsskrift.

Krejsler John (2008): *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogsgaard, Mads: *Danmark i vidensamfundet*, Folkeskolen, 20-tema, 2006, (særunummer), s. 58.

Kaare, Jan: *Ikke nok at satse på det faglige*, Folkeskolen nr. 1, 2000, s. 13.

Langager, S (2014): *Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19 (3), 284-295.

Ravn, Karen: *En opskrift på trivsel*, Folkeskolen, nr. 23, 2006, s. 10.

Mik-Meyer, Nanna (2005): *Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen & Mik-Meyer (red.), Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Klaus (2008): *Eleverfaringer og gruppearbejds blinde vinkler – Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet? I Krejsler (red.), Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Øland, Trine (2007): *Grænser for progressive pædagogikformer, Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet.



CEPRAsriben er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske Autoritetsliste.

cepra-sriben

