

CEPRASTRIBEN

**Tema: Dannelse og
evaluering**



■ Den æstetiske dannelse
og formativ vurdering

Side 4

■ Dannelse, kompetence
og evaluering

Side 18

■ Kommunale ressource-
personers brug af de
nationale test

Side 26

Om Cepra-triben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra>. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemåne samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Docent Thomas Thyrring Engsig, Lektor Søren Pjengaard, Udviklingskonsulent Trine Lolk Haslam

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRAsriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- Den æstetiske dannelse og formativ vurdering
Side 4
- Dannelse, kompetence og evaluering
Side 18
- Kommunale ressourcepersoners brug af de nationale tests
Side 26

Forord til tema om dannelse og evaluering

Begrebet dannelse har længe været en veritabel kampplads i forbindelse med pædagogisk praksis, uddannelsespolitik og uddannelsesforskning. Men det er også et begreb, der synes at have været tvunget i baggrunden i den pædagogiske debat til fordel som begreber som læring, kompetencer og uddannelse. Dannelsesbegrebet synes imidlertid for indeværende at nyde en egentlig revitalisering. Samtidig med denne revitalisering af dannelsesbegrebet står skoler, dagtilbud og anden pædagogisk praksis midt i en tid, hvor der er markante fordringer om dokumentation, hvilket afstedkommer forandringer og nye krav bl.a. i skolers og dagtilbuds vurderingspraksis. Nationale test i folkeskolen, sprogvurderinger i dagtilbud og anden test- og vurderingspraksis i pædagogisk arbejde udfolder en særlig diskurs vedrørende, hvad der kan og skal måles og vurderes. Det er baggrunden for, at redaktion har valgt at prioriteret dette tema i denne udgave af CEPRAsriben.

Den første artikel er skrevet af Preben O. Kirkegaard, docent, UCN, og har titlen "Den æstetiske dannelse og formativ vurdering".

Artiklen tager udgangspunkt i en pædagogisk-filosofisk udforskning af æstetikens dannelses-potentiale gennem et litteraturstudie. Udgangspunktet er, at dette syn ikke alene knytter an til elevernes forhold til sig selv, men også til deres forhold til omverdenen og det sociale fællesskab. Det diskuteres, hvordan æstetisk aktivitet kræver strategier i anvendelse af formative vurdering gennem en model for æstetisk basiskompetence. Denne model er funderet i pædagogisk filosofi og indeholder fire sammenhængende felter: skabe, udøve, opleve og vurdere. Refleksion over disse fire sammenhængende felter antages at kunne udvikles gennem anvendelsen af løbende formativ vurdering. Antagelsen i denne artikel er at

den æstetiske basiskompetence kan fremmes gennem formativ vurdering.

Den anden artikel er skrevet af Palle Rasmussen, professor, AAU, og har titlen "Dannelse, kompetence og evaluering".

Artiklen diskuterer dannelsesbegrebet og forudsætningerne for at evaluere dannelse som led i uddannelsesforløb. Det påpeges, at den nyhumanistiske dannelsesstradition, som især har præget pædagogik og uddannelse i Danmark, på den ene side rummer væsentlige ideer om frihed, fællesskab og værdighed, på den anden side har været knyttet til en borgerlig elitekultur, som har fungeret som skjult læreplan i uddannelserne. Der argumenteres for, at kompetencebegrebet på mange måder svarer til dannelsesbegrebet, men uden dannelsens kulturelle bias. Det diskuteres, hvordan dannelse og kompetence kan evalueres.

Den tredje artikel er skrevet af Kristoffer Brix Olesen, ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet (Center for Sundhedsvidenskabelige Studier), og har titlen "Kommunale ressourcepersoners brug af nationale test".

Artiklen har fokus på de nationale test og deres betydning i folkeskolen. De nationale test har været en fast del af folkeskolens evalueringspraksis siden 2010, og testene har også selv været genstand for en række evalueringer i forhold til skolelederes og læreres brug af, holdning til og viden om dem. Denne artikel sætter fokus på folkeskolens ressourcepersoner. De får ofte tillagt et særligt ansvar for udviklingen af faglige aspekter i den pædagogiske praksis og oftest på tværs af afdelinger. Hvordan denne faggruppe indgår i samarbejdet med lærere omkring anvendelse og evaluering af de nationale test er omdrejningspunktet i denne artikel.

God læselyst!

Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør
CEPRAstriben
April 2019



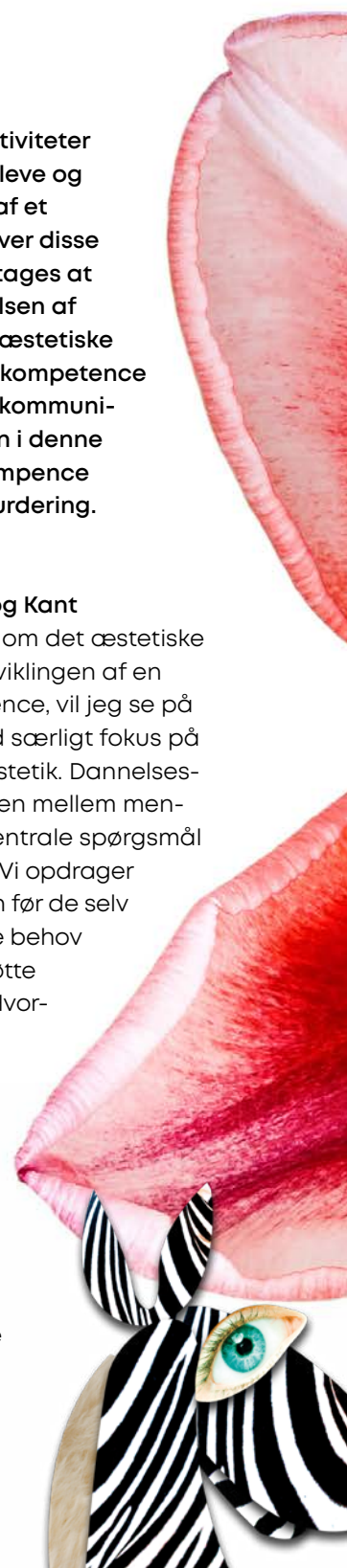
Den æstetiske dannelse og formativ vurdering

Artiklen tager udgangspunkt i en pædagogisk-filosofisk udforskning af æstetikens dannelse-potentiale gennem et litteraturstudie. Udgangspunktet for denne pædagogisk-filosofiske udforskning er, at synet på dannelse ikke alene knytter an til elevernes forhold til sig selv, men også til deres forhold til omverdenen og det sociale fællesskab. Gennem en model for vurdering af æstetisk basiskompetence beskrives det, hvorfor æstetisk aktivitet kræver strategier til anvendelse af formative vurdering, og hvordan vurderingen kan gennemføres. Denne model er funderet i pædagogisk filosofi. Modellen har fire sammenhængende felter: skabe, udøve, opleve og vurdere. At skabe sætter fokus på elevernes evne til at formgive i forskellige sammenhænge. At udøve drejer sig om æstetisk praksis, hvor eleverne øver sig i at formidle en æstetisk idé.

At skabe og udøve er centrale aktiviteter inden for kunstdidaktikken. At opleve og vurdere er centrale for udvikling af et kognitivt perspektiv. Refleksion over disse fire sammenhængende felter antages at kunne udvikles gennem anvendelsen af løbende formativ vurdering. Den æstetiske dannelse og den æstetiske basiskompetence handler derfor om deltagelse og kommunikation i praksis. Det er antagelsen i denne artikel, at den æstetiske basiskompetence kan fremmes gennem formativ vurdering.

Et historisk tilbageblik – Schiller og Kant

Før jeg går nærmere ind i teorien om det æstetiske dannelse-potentiale gennem udviklingen af en model for æstetisk basiskompetence, vil jeg se på dannelse-begrebets historie med særligt fokus på forholdet mellem dannelse og æstetik. Dannelse-begrebet forholder sig til relationen mellem mennesker, natur og kultur. Et af de centrale spørgsmål i pædagogik drejer sig om frihed. Vi opdrager børn til at blive selvstændige, men før de selv er i stand til at tage ansvar, har de behov for undervisning, vejledning og støtte for at kunne forstå omverdenen. Hvordan kan vi opdrage til frihed, når det nødvendigvis sker på baggrund af den tvang, som undervisning, vejledning og støtte udgør? Dette dilemma omtales som 'det pædagogiske paradoks'. Dette perspektiv havde både Immanuel Kant (1724-1804) og Friedrich Schiller (1759-1805) blik for, især med henblik på dannelse og den rolle, æstetikken spiller for dannelse-begrebets udvikling.





Kants centrale begreber

For den tyske filosof Immanuel Kant er begreberne frihed, fornuft og moral væsentlige. Fornuften er grundlaget for vores frihed, men samtidig er fornuften også grundlaget for moralen (Fauskevåg 2013, s. 147). Kant antager, at mennesket kommer til verden i en primitiv tilstand. Det primitive håndteres gennem en plan for adfærd. Det kræver hjælp fra andre i form af opdragelse:

”Disciplinen hindrar människan från att genom sina djuriska drifter avvika från sin bestämning, det mänskliga”.

(Kant 2008, s. 8).

Disciplin gør, at mennesket bliver i stand til at underkaste sig og følge de menneskelige love og fornuften. I den forbindelse har mennesket behov for undervisning, vejledning og dannelse. Dannelse betyder tugt og undervisning. Opdragelse drejer sig for det første om disciplinering, or det andet om kultivering gennem støtte og undervisning. For det tredje om klogskab. Og for det fjerde om moral (Kant 2008, s. 15). Kant skelner mellem fysisk og praktisk opdragelse. Den fysiske opdragelse er den, som mennesket har til fælles med dyrene, nemlig omsorg. Den praktiske drejer sig om moral og frihed. På den baggrund skitserer Kant en tredeling af opdragelsen:

1. Den skolemæssige:

Det er den mekaniske dannelse, der har at gøre med skikkelighed (I dag ville vi nok omtale skikkelighed som duelighed eller dygtighed), og den er funderet i en didaktisk tilgang.

2. Den pragmatiske dannelse:

Det drejer sig om klogskab og deltagelse.

3. Den moralske dannelse:

Det drejer sig om sædelighed (I dag ville vi nok omtale sædelighed som moral og etik).

Den skolemæssige dannelse er den tidligste og første dannelse. Den skal gøre mennesket i stand til at opnå sine mål. Gennem dannelse til klogskab, den pragmatiske dannelse, bliver mennesket til medborger. Gennem den moralske dannelse sættes det enkelte menneske i relation til resten af menneskeheden.

Pædagogikken har derfor en særlig betydning hos Kant. Pædagogik er i oplysningstiden en vej til at skabe rationale mennesker. I Kants filosofi kombineres opdragelse med at følge regler. Det er kernen i det pædagogiske paradoks og rejser spørgsmål som: Hvordan skal mennesket opdrages til frihed gennem tvang? Og hvilken rolle spiller æstetikken i forsøg på at overkomme denne modsætning? For at finde svar er det nødvendigt at se på, hvordan Kant opfatter frihed. Pointen hos Kant er, at når vi lader andre styre os – så er vi ikke længere frie. Frihed for Kant er at lytte til fornuften og så lade de moralske pligter begrænse menneskets adfærd. Menneskets frihed er således en moralsk frihed, der begrænses af hensynet til andre, og som deles mellem mennesker. Kant afviser derimod, at der i æstetikken findes love, der kan bruges til at fælde eller kategorisere domme. Den æstetiske smagsudvikling drejer sig om forholdet mellem, hvordan et objekt fremtræder for den enkelte og de almene principper. Hvis objektet fremtræder i overensstemmelse med de almene principper, giver det en følelse af lyst og velbehag. Det er en subjektiv oplevelse og forestilling. Når Kant taler om 'det skønne', er det indbildningskraften, han taler om, ikke perceptionen eller sansningen. Det er denne fornuft hos elever, der skal være under fortsat vejledning, og der er et kritisk krydspunkt mellem på den ene side, hvor meget et barn skal ræsonnere, og på den anden side er der grænser for, hvor meget den voksne kan ræsonnere og formidle. Det kunne komme til at overgå barnets begreber. Den æstetiske smagsudvikling drejer sig som nævnt om, hvordan et objekt fremtræder for den enkelte. For fx at erfare en tulipans skønhed behøver vi ikke vide, hvad en tulipan er. Det drejer sig mere om, at man erfarer, at tulipanen er skøn, og at vi kan mærke det velbehag, den giver os (Bale 2009, s. 71). Kant fremhæver, at al opdragelse er en kunst. Gennem opdragelse skal mennesket forbedre og kultivere sig selv. En fornuftig opdragelse kan derfor ikke blot indrettes efter

menneskehedens nuværende tilstand, men også efter, hvad der kan gøres bedre i fremtiden (Kant 2008, s. 13). En æstetisk erfaring er frigjort fra regler og love, fordi der er forskel på, om vi iagttager en blomst i naturen eller et kunstværk. Forskellen ligger i, at vi ved, når det er et kunstværk, vi ser. Kunsten må derfor være frigjort fra regler i naturen. Men det at skabe kunst kræver viden og begreber (Bale 2009, s. 73).

I den æstetiske erfaring må der skabes sammenhæng i alle enkeltfænomener – mellem lov og frihed. Æstetikens opgave bliver et væsentligt didaktisk område, som en brobygger mellem tvang og frihed. Æstetiske principper udvikles gennem praksis. Det er gennem dialog og samtale, vi kan blive enige om, hvad der er smukt og ikke smukt. Æstetikken er derfor mere en proces, end den er et produkt. Det er gennem den dialogiske proces, der opstår en mulighed for at skabe en forøget bevidsthed om dannelse. Æstetikken kan, ud fra Kants begreber, skabe grundlaget for en reflekteret dømmekraft baseret på dialog.

Kants reflekterende dømmekraft

Dømmekraften hos Kant er inddelt i en bestemmende og en reflekterende del. Kant opdeler menneskets dømmekraft i en bestemmende

og en reflekterende del. Her skal vi uddybe Kants forståelse af den reflekterende dømmekraft.

Den reflekterende dømmekraft kræver, at individet må reflektere over, hvad et givet sagsforhold i omverdenen er. Det kræver, at man kan identificere det. Her er den enkelte ikke givet et bestemt begreb, men må snarere identificere konturerne af et sagsforhold i omverdenen, således det bliver muligt at identificere et fænomen. Jeg kan, hvorfra jeg sidder, se en række træer uden jeg kan navngive dem alle sammen. Men jeg kan identificere træerne. Det ved jeg, at jeg ved. Når der kommer blade på træerne ved jeg, at træerne tager sig ud på en anden og for mig smukkere måde bl.a. i kraft af det stærkere sollys. For mig er det grønne, lyset og træerne i en samdrægtighed smukkere end de nøgne træer i gråvej. Det interessante er, hvordan kan en subjektiv følelse, hvor der opstår som noget skønt være grundlag for en fælles enighed om at træerne, der lige er sprunget ud, også er smukkere. Her er det interessante det begreb, jeg som iagttagere, anvender. Den æstetiske smag anses som noget alle mennesker er i besiddelse af, hvorfor det også må forventes at evnen til æstetisk refleksion. Kravet er imidlertid, at den reflekterende dømmekraft nødvendigvis må stå i dialog med sin omverden om denne identifikation.



Den reflekterende dømmekraft udtrykker således en gensidighed mellem det individuelle perspektiv og den dialogiske nødvendighed med andre. Hammer (1995) beskriver dette forhold på følgende måde:

”Til forskjell fra moralske og kognitivt vitenskapelige dommer, som er bestemmende, balanserer de reflekterende smaksdommene mellom den estetiske følelsens rent private inderlighet og en gyldighet som overskrider den enkelte subjektivitet i retning av universell aksept”.

(Hammer i Kant 1995, s. 25).

Den reflekterende dømmekraft kan erfares gennem den forestilling, som det fremtræder for den enkelte. Derfor udtrykker æstetisk skønhed ikke et begrebsmæssigt forhold. Der er snarere tale om, at den æstetiske skønhed forholder sig til individets emotionallitet, dvs. til den følelse, der opstår hos den enkelte ved erkendelse af noget skønt. Den æstetiske skønhed får dermed en imaginær karakter. Det særegent æstetiske udtrykker sig i det subjektive som en forestilling om et fænomen i omverdenen, der er mellem subjektet selv og forestillingen om fænomenet. Kant beskriver forholdet på følgende måde:

”Det subjektive ved en forestilling, som ikke kan bli en del av erkjennelsen, er den lyst eller ulyst som er forbundet med forestillingen”.

(Kant 1995, s. 27).

Det æstetiske forholder sig til en dobbelt erfaring, dvs. både til det individuelle og det alment forankrede. I en undervisningssammenhæng kan det æstetiske perspektiv give eleven ny indsigt gennem både et udøvende og et iagttagende perspektiv. Det æstetiske forholder sig gennem dømmekraftens refleksive dimension til et æstetisk erfaringsområde, hvor det almene og det individuelle gensidig formidler og betinger hinanden.

Ideen med den refleksive dømmekraft er, at den skal være et modstykke til en endelig, løs kopiering af andres færdigheder.

Schillers perspektiv

Den tyske filosof Friedrich Schiller var bl.a. også debattør, dramatiker, oversætter og digter. Hans mest kendte filosofiske værk, *Menneskets æstetiske opdragelse*, udkom på tysk i 1795 (Schiller 2001).

På samme måde som Kant er Schiller optaget af fornuft og frihed. Schiller undersøgte muligheden for at bygge bro mellem oplysningens fornufttro og romantikkens lidenskab. Schillers dannelsesidé drejer sig om, at det æstetiske forener menneskets åndelige og fysiske side (Hohr 2013, s. 160). Schillers forsøg på at løse konflikten mellem det psykiske og det åndelige kommer af en forening af begge sider, men også gennem en tredje vej. Det tredje vej går gennem den æstetiske verden. Det er Schillers opfattelse, at det er bedre at rette opmærksomheden mod, hvad skønhedserfaringer er i stedet for at være optaget af smagsdomme og deres begrundelser. Det er derigennem vi kan få en bedre forståelse af forholdet mellem fornuft og følelser (Hohr 2013, s. 161). Med andre ord kan det æstetiske perspektiv forene og integrere de to andre dimensioner.

Schillers æstetiske menneske leger sig frem til en ny indsigt. Derfor er der hos ham illusionens skær over det skønne ligesom i den kantianske tradition. Ved kultivering af menneskets kræfter gennem leg ledes mennesket mod frihed og det skønne. Skønheden er i Schillers filosofi menneskets anden skaber. I lighed med Kant peger Schiller på, at vi må åbne os mod det æstetiske. Både Kant og Schiller er kritiske i forhold til oplysningstidens snævre videnskabsideal og dens instrumentelle fornuftsforståelse. De hævder begge, at dele af virkeligheden falder uden for den instrumentelle fornuft. Kant ønsker, som vi så det i den foregående fremstilling, i kraft af det æstetiske at fremme en mere praktisk og sanselig fornuft, der skal virke ved siden af den instrumentelle fornuft.

Schiller går imidlertid længere. Han forsøger i 'legedriften' (det æstetiske) at forene to modsætninger, nemlig 'stofdriften' (det sanselig og materielle) og

'formdriften' (det åndelige). Først i det æstetiske er mennesket helt og har en udvidet fornuft og frihed. Vejen til et mere kompleks vidensbegreb går ifølge Schiller gennem det æstetiske. Her forenes både det materielle og det åndelige i verden.

Schiller og Klafkis forhold til dannelse

Den traditionelle dannelsesforståelse er især optaget af det dialektiske forhold mellem individ og kultur. Begge deles transformation er kernen i dannelsen. Denne forståelse er stærkt repræsenteret af den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (1927-2016) og hans begreb 'den kategoriale dannelse'. Et væsentligt perspektiv hos Klafki er en forståelse af dannelse som en transformationsproces, hvor individet åbner sig og annekter det kanoniserede dannelsesindhold.

Klafki (2001) kritiserer materialedannelse for ikke at kontekstualisere indholdet. Han kritiserer den formale dannelse for at overse det faktum, at de kræfter, eleverne skal udvikle, må forstås i relation til det, de virker i. Den kategoriale dannelse drejer sig derimod både om indhold og om, at eleven åbner sig mod omverdenen. Dette betyder til forskel fra den materiale og formale dannelse, at et indhold, forenklet sagt, har betydning for eleven, og indholdet er grundlæggende og fundamentalt, så eleven kan relatere dette til sin virkelighed både i nutid og fremtid (Klafki 2001, s. 194). På den anden side er elevens indsigt, erfaring og oplevelse af kategorial karakter, hvis de gør indholdet betydningsfuldt, eller med andre ord, hvis de muliggør elevens fordybelse.

Dannelses-teorien er dog ikke helt tydelig omkring, hvordan denne transformation finder sted, ud over at individet må åbne sig og på aktive vis møde et dannelsesindhold.

Schillers forestillinger om den æstetiske dimension er væsentlig i denne sammenhæng. Det er alene i den æstetiske stemning, at der kan ske en vekselvirkning mellem dannelsesindholdet og individet, hvorved dannelsen finder sted. Dannelse vil i Schillers perspektiv sætte det æstetiske, der for Schiller er legen, kunsten og skønheden, ind i rollen som transformationsmediet mellem det formale og det materiale, dvs. mellem individ og kultur. Det æstetiske fuldbyrder dannelsesprocessen.

Gennem sine teorier om leg og den æstetiske stemthed har Schiller givet et væsentlig bidrag til at konkretisere og uddybe dannelsesbegrebet og givet det æstetiske en central rolle. Det at blive dannet til humanitet betyder altså også en form for æstetisk dannelse. Æstetisk dannelse bliver ikke blot noget, der tilhører en kunstnerisk læring. Æstetisk dannelse bliver et grundlæggende perspektiv, der skal have en central plads i skolens didaktiske forståelse.

Æstetiske erfaringer hos Schiller

I forlængelse af en fornyet dannelsesdiskussion i dag er det måske en ny vej at gå: at bygge på Schillers ideer om, hvordan det er muligt at tilrettelægge en æstetisk kultur, der muliggør elevernes æstetiske erfaringer. Jo mere alsidigt modtageligheden er udviklet hos den enkelte, jo mere



bevægelig den er, og jo større berøringsflade den enkelte får, desto mere griber mennesket af verden, og desto flere områder af mennesket bliver udviklet. Jo større kraft og dybde personligheden har, jo mere frihed fornuften vinder, desto mere af verden begriber den enkelte, og desto mere form skaber mennesket uden for sig selv (Schiller 2001, s. 59). Ifølge Schiller sker det gennem to gensidige processer.

Den første proces drejer sig om at give mennesket en evne til at modtage eller, anderledes formuleret, at udvikle en æstetisk kompetence. Det drejer sig om at tilrettelægge en æstetisk dannelse i skolen, der giver eleven mulighed for at udvikle en æstetisk basiskompetence. Med denne almene æstetiske basiskompetence skal eleven udvikle forudsætninger for at gøre æstetiske erfaringer. Denne proces er forudsætningen for de andre processer, der består af refleksion, evne til at give et indhold en form og indsigt. Den æstetiske dannelsesproces går ifølge Schiller gennem leg og kreativitet. I begrebet om leg udtrykker Schiller et udvidet kunstbegreb, hvor det drejer sig om at gøre daglige handlinger til noget æstetisk. At give det en form. Det er først, når det daglige har fået en form, at individerne er i stand til at nyde de ting, der omgiver dem. Det æstetiske bliver en evne til at kunne opleve, erfare og formgive den ydre skønhed og udvikle dette gennem refleksion til en indre oplevelse og forestillinger.

Schiller giver et væsentligt bidrag til forståelsen af fornuftsbegrebet og dannelsesbegrebet, men samtidig taler han for nødvendigheden af en æstetisk basiskompetence, hvorfor hans ideer må transformeres til den aktuelle virkelighed i nutiden.

Dannelse

Inden jeg når frem til den æstetiske basiskompetence, er det nødvendigt med nogle præciseringer omkring dannelse. Begrebet om dannelse går helt tilbage til det antikke Grækenland. Her brugte man betegnelsen 'paideia' (Gustavsson 2003), hvis direkte betydning er 'opdragelse' eller 'undervisning' ifølge Den Store Danske, og begrebet omfattede hele livsforløbet, ikke kun barndommen. Paideia stod for en alsidig udvikling af mennesket. Det omfattede såvel det intellektuelle som kunstneriske og fysiske aktiviteter. Begrebet paideia omfatter tre faktorer:

1. det individuelle, dvs. det enkelte individs handlinger,
2. kulturen, eller hvad der kunne omtales som det almene og
3. relationen mellem disse to dimensioner.

I indledningen til bogen *Dannelsens forvandlinger* (Slagstad, Korsgaard & Løvlie 2003) beskrives dannelsen som inddelt i tre komponenter:

1. menneskets forhold til sig selv,
2. menneskets forhold til verden og
3. menneskets forhold til samfundet

Menneskets forhold til sig selv indeholder kapacitet til at realisere sine evner. Dette forudsætter, som vi også så det med Kant og Schiller, et frit og fornuftigt menneske. Men dannelse må ikke stoppe med selvdannelse, for det vil føre til ekstrem subjektivism. Menneskets forhold til verden indeholder humanitet. Her kan den enkelte spejle sig i den almene kultur og i historien. I menneskets forhold til samfundet drejer det sig om dannelsen af mennesket i relation til et kulturelt, socialt og politisk fællesskab.

En umiddelbart banal, men vigtig pointe er, at dannelse ikke er det samme som uddannelse. Uddannelse kvalificerer til at varetage et arbejde. Dannelse har derimod ikke arbejdet som mål. Dannelsen har sit eget mål: Man dannes til at være et menneske. En ofte anvendt metafor for dannelse er rejsen. Den person, der vender hjem fra en rejse, er anderledes end den, der rejste ud.

Det er grundfortællingen i den klassiske dannelsesroman. Gustavsson (2003, s. 43) skriver:

”Alle mennesker svinger konstant mellem forskellige grader af harmoni og disharmoni, balance og ubalance, at føle sig hjemme og føle sig fremmed.”

For den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) er dannelse især forbundet med dialog. Det er i den lyttende dialog, vi kan se verden og dermed også komme til at se os selv i et nyt lys. Hos den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) er dannelsesdyderne knyttet til eksperimentering og demokrati. For Dewey er det uløste problemer, der driver udviklingen fremad. Dannelse er hos Dewey forbundet med en demokratisk livsform. Gadamers (2004) antagelser om dannelse er tæt forbundet med dialog, mens Dewey har udforskning og spørgsmål som noget centralt.

På baggrund af disse to teoretiske perspektiver vil jeg i det følgende konstruere en model for æstetisk basiskompetence. Det dannelsesbegreb, som den æstetiske basiskompetence her bygger på, er koblet til Gadamers og Deweys forståelse. Gadamer repræsenterer synspunktet om, at mennesket ikke er muligt at forstå teknisk. Mennesket må forstås som fortolker. Menneskelig eksistens er det samme som at være fortolker. Det er i dette perspektiv umuligt at adskille eksistens og fortolkning. Dewey (1980) repræsenterer den pragmatisk tradition, hvis navn kommer af begrebet 'pragma', der betyder 'handling'. Denne tradition tager udgangspunkt i menneskets gøren og handlinger. Det er gennem menneskets handlinger i hverdagen, at viden opstår. I denne interaktion opstår der modstand og problemer, som mennesket søger at finde forklaringer på eller løse. I pragmatismen opløses forskellen mellem teori og praksis.

Gadamers perspektiv

Viden og dannelse er i Gadamers filosofi dialogisk (Gadamer 2004.) Mennesket må være åben for nye fortolkninger. I sit forsøg på at forstå verden må mennesket lære at lytte til andres udsagn. I den proces sættes menneskets forforståelse i spil. Denne type af dialog kan føre til forandringer hos

deltagerne. Mennesket forlader det kendte og vender forandret hjem til sig selv. Mennesket dannes. Hos Gadamer spiller spørgsmål en afgørende rolle. Han vil undersøge og stille spørgsmål. Derfor er det dialogen, der er grundlaget for Gadamers hermeneutiske bestræbelser. Dialogen bliver selve grundlaget for erkendelsen. Hos Gadamer vil alle menneskets fordomme udgøre en helhed. Disse omtales som menneskets horisonter. Horisonten er de forudsætninger både af personlig, social og kulturel karakter, som den enkelte har. Det er ud fra dette ståsted den enkelte forstår. Dette omtales som forståelseshorisonter.

Antagelsen er, at ved at komme tæt på andres forståelseshorisonter ved at lytte og søge at forstå, vil man altid kunne finde frem til forsoning mellem flere fortolkninger omkring et sagsforhold ('horisontsammensmeltning'). Men kravet er, at alle dialogpartnere erkender, at deres egen viden ikke kan være fuldkommen. På den anden side betyder det også, at forsoningen altid vil have et midlertidigt skær over sig. Før eller senere dukker der altid ny viden op, der kan bevirke, at vi kommer til at tvivle på det, som vi tidligere vidste. Så ville vi kunne stille nye spørgsmål. Dialogen bliver dermed nøglen til, at mennesket vil kunne sætte sine fordomme i spil. Opfattelsen af dialogens muligheder er hos Gadamer i virkeligheden radikal, fordi en sand dialog kræver, at man kan tilsidesætte sin egen fortolkning, hvilket betyder, at ingen dialogpartnere kan have en privilegeret position i forhold til sandheden. På denne måde kan dialogen overvinde deltagerens eget selv, fordi selvet i dialogen møder det ukendte og får muligheden for at vende forandret tilbage til sig selv. Det er i processen, forandringerne sker.

Gadamer er en ledende skikkelse inden for klassisk dannelsesforståelse og inden for æstetisk tænkning. Han indgår i min konstruktion af den æstetisk basiskompetence, fordi han er en afgørende tænkner inden for den hermeneutiske tradition og således er en god kontrast til Dewey.

Deweys perspektiv

Dewey var antidualist. Han ville overvinde den tankegang med en todeling af verden, der findes mellem begrebspår som teori og praksis, objekt og subjekt, handling og tænkning. I stedet foreslår han, at man skal tænke i relationer og

gensidigheden i relationen. Handlinger og erfaringer kan ikke optræde som isolerede størrelser. Dewey ser, at det er i denne relationelle sammenhæng, at vi må forstå erfaringer og dannelse. I denne forståelse kan viden ikke begynde med et fast ståsted eller en sandhed. Viden vil være et resultat af refleksion og teori bundet sammen med handling og ageren i hverdagen. I bogen *How we think* (oprindeligt 1910; På dansk 2009. Klim) gør Dewey rede for den særlige undersøgelsesmetode, der karakteriserer pragmatismen. Den indeholder fem faser:

- 1.**
identifikation af et problem,
- 2.**
definering af problemet,
- 3.**
forslag til en løsning gennem
hypotesedannelse,
- 4.**
afprøvning af hypotesen gennem
eksperiment og observation og
- 5.**
refleksion og korrektion.

Dannelse er et uhyre nuanceret begreb, som er blevet tillagt forskellige nuancer og betydninger af forskellige filosofiske skoler gennem tiden, og derfor er det ikke muligt at oversætte det danske 'dannelse' entydigt fra et sprog til et andet. Derfor kan det også give problemer at trække Dewey ind i en dannelsesforståelse.

Hos bl.a. svenskeren Bernt Gustavsson (2003) anvendes Dewey i en dannelsesdiskussion. Dannelse bliver en kontinuerlig rekonstruktion af tidligere erfaringer. Denne rekonstruktion forudsætter, at mennesket er i interaktion med omgivelserne. Tilstedeværelse bliver kodeordet. Derfor har dannelsen eksperimentets form, hvor erfaringerne danner nye sammenhænge. Denne rekonstruktion gør, at menneskets løbende forøger sin kapacitet til at gøre nye erfaringer.

Opsummering

Som vi har set, er dannelsens form dialogisk for Gadamer, mens den for Dewey er knyttet til eksperimentet og udforskningen. For Gadamer vil dette omfatte dialoger, der aldrig kan afsluttes endeligt, idet individet altid bør være åbent for nye fortolkninger og sandheder. Individet må sætte sin forståelseshorisont i spil ved at lytte til andre. Dewey ser dannelse som eksperimentering med en stadig rekonstruktion af erfaringer. Dannelse kan siges at have eksperimentets form og giver mulighed for, at grænser overvindes.

Grundlaget for æstetiske basiskompetence

Gadamers pointe er, at den æstetiske erfaring kan sammenlignes med leg eller spil. Gadamer ophæver skellet mellem kunst og videnskab, fordi de begge kan underlægges en hermeneutiske metode. Menneskets erfaringer er altid først fortolkende. Dewey vil trække kunst ind i hverdags sproget – ind i den daglige erfaringsdannelse. Den æstetiske erfaring kan ikke adskilles fra andre erfaringer, fordi den æstetiske kunstoplevelse er den rendyrkede erfaring. Gadamer anvender legen som en metafor for æstetisk erfaring (Gadamer 2004, s. 101). Når vi leger, er vi underlagt legens regler. Selv om den legende ved, at der 'kun' er tale om en leg, er legen alligevel forbundet med alvor.

Dewey (1980, s. 39) har en anden metafor for æstetisk erfaring, nemlig en rullende sten. Der er visse forhold, der skal være opfyldt, hvis der skal være tale om æstetisk erfaring. For det første argumenter Dewey for, at aktiviteten skal være praktisk. Dette skal forstås sådan, at aktiviteten bør være en del af dagligdagen i skolen. Der er en forventning, der er knyttet til at nå et mål, og en interesse for de ting, man møder, som enten giver hjælp eller forhindringer på vejen. Den æstetiske erfaring vil blive fuldbyrdet i kraft af denne bevægelse. For at formidle hvordan proces og mål forholder sig til hinanden i erfaringer, trækker Dewey på en anden metafor. Han anvender rejsen som et billede på, hvordan middel og mål forholder sig til hinanden. Af og til er selve rejsen til et sted noget, som mennesket må gøre for at nå frem til et møde. Til andre tider er selve rejsen en glæde knyttet til bevægelse og oplevelser. Deweys erfaringsbegreb er dobbeltsidig og betoner, at læring ikke kun kan foregå kognitivt. Læring må knyttes til virkeligheden og til

praksis, for erfaringer gøres i praksis. Det er noget, eleverne gør aktivt. En vellykket erfaring kræver to dimensioner. Det er elevens aktive deltagelse og en efterfølgende refleksion.

Det æstetiske dannelsesfelt – fire centrale processer

I det æstetiske dannelsesfelt indgår fire centrale processer, der er fælles for al undervisning i tilknytning til æstetisk dannelse. Det er at skabe, udøve, opleve og vurdere.

Modellen skal vise den nødvendige vekselvirkning mellem de fire forskellige processer. Begreberne skabe, udøve, opleve og vurdere er nogle underbegreber for modellen. At skabe drejer sig om at formgive. Det kan være at formgive sig selv som et led i et identitetsarbejde, sociale deltagelse eller en æstetisk iscenesættelse. Det kan også være at forgive en idé og kommunikere dette gennem både proces og produkt. Den udøvende dimension er rettet mod at kunne udføre en æstetisk praksis. Det drejer sig om alt fra

Figur 1. Model for æstetisk basiskompetence.



færdighedstræning og tekniktilegnelse til det at kunne formidle, udtrykke og kommunikere en æstetisk idé på en offentlig arena og rettet mod et publikum. De to sidste begreber, *opleve og vurderer*, er væsentlige i forhold til et kognitivt perspektiv. Det æstetiske dannelsesfelt drejer sig om at give mulighed for at forstå gennem dialog og eksperimenter, således at der udvikles en kompetent deltagelse. Dette indbefatter, at eleverne lærer at mestre relevante udtryksformer og formsprog. Det betyder også, at de lærer at opleve og vurdere andres perspektiver og opnår evnen til at udøve reflekteret skøn, begrunde, fortolke, kommunikere og kritisere inden for rammerne af den æstetiske dannelsespraksis.

Modellen henter inspiration fra Schillers opmærksomhed på følelser og fornuft, natur og kultur og distinktionen mellem det fysiske og det åndelige. Schillers dannelsesbegreb tager sit udgangspunkt i at forsøge at løse konflikter mellem disse begrebspaar, og det æstetiske repræsenterer i sin måde både en forening og et tredje alternativ – den æstetiske verden, der kommer til udtryk i modellens fire felter. I Kants filosofi er dannelsens mål det moralske menneske og humanitet. Heri indgår begreberne frihed, fornuft og moral. For Kant er æstetikken knyttet til både dømmekraft og moral. Kant fastholder, at en æstetisk erfaring kræver, at vi nærmest sætter begrebsapparatet i stå. På begrebsniveau har det en sammenhæng til Kants ambitions om fornuftens begrænsning. En æstetisk erfaring er frigjort fra regler og love. Set i Kant perspektiv udtrykker modellen en mulighed for at udvikle en reflekterende dømmekraft gennem dialog og eksperimenter. Modellen trækker især på Gadammers og Deweys forståelse af, hvilken form det æstetiske dannelsesfelt kunne antage. For Gadamer er dannelsens form dialogisk til forskel fra Dewey opfattelse, hvor dannelses form vil være knyttet til eksperiment og udforskning. Hertil kommer, at dannelsen hos Dewey vil være knyttet til demokratisk levevis. Viden og dannelse er i Gadammers filosofi dialogisk. I princippet er det en dialog, der aldrig afsluttes. Deltagerne må derfor altid være åbne for nye fortolkninger og andre forståelser. Modellen giver derfor eleverne mulighed for at lytte i et deltagende perspektiv til udsagn fra andre eller fra tekster. Deltagerne får

gennem dialoger mulighed for sætte deres egen forståelse i spil i dialog med andre. Disse dialoger kan føre til, at eleverne overskrider sig selv og deres egen forståelseshorisont. Eleverne dannes i kraft af denne overskridelse. Dewey ser på dannelse som eksperimentering, hvor der både skabes og præsenteres et indhold. Dannelse vil være en stadig rekonstruktion af elevernes erfaringer, fordi eleverne til stadighed må udforske deres omgivelser i de perspektiver, modellen udtrykker. I Deweys eksperimentelle forståelse bliver elevernes grænser overvundet, hvilket i Gadammers forståelse af den dialogiske horisontsammensmeltning ville være vanskeligt. Der knytter sig også en kritisk funktion til modellen, både gennem den fortsatte dialog og den eksperimenterende og aktive position, der vil åbne op for muligheder for bevægelse og kritik.

Modellen er en konstruktion, der illustrerer, at den æstetiske dannelseskompetence drejer sig om, at man for at blive en kompetent deltager må lære at forstå og beherske alle fire felter.

Evaluering af æstetisk dannelse

Udvikling af æstetisk dannelse drejer det sig om at skabe erfaringer i dialoger og relationer mellem skabelse, udøvelse, oplevelse og vurdering. Når vi taler om tilsynkomst af det sanselige og om, hvordan det æstetiske dannende fremtræder for os, er vi afhængige af, hvordan det fremtræder for den enkelte i dennes perception. Modellen kan anvendes i forbindelse med en formativ evaluering, men ikke som model for summativ evaluering. Det er begrundet med, at oplevelsen eller modtagelsen almindeligvis er kortvarig og flygtig. Det er øjeblikke, der kan tales om. Disse unikke øjeblikke kan ikke underkastes en summativ vurdering. Den æstetiske dannelse er forbundet med et perspektiv på at kunne observere sig selv ved hjælp af formative feedback. Dette kræver en større grad af selvrefleksivitet. Viden får eleverne i dag ved at udvikle deres kapacitet til at kunne observere sig selv afhængigt af kriterier og position, dvs. at vinklen, man observerer fra, betyder alt for betingelserne for frembringelse af viden. Den selvrefleksivitet, modellen også udtrykker, omhandler evnen til at kunne lægge afstand til fænomener gennem selvrefleksion.

Selvrefleksivitet er at reflektere over sig selv. Når jeg argumenter for den æstetiske basiskompetence i modellen, søger jeg samtidig at overvinde faren ved den rene subjektivisme. Det æstetiske dannelsesfelt sker ikke i isolation fra andre. Tværtimod.

Den formative vurdering kan forstås som information om afstanden mellem elevernes faktiske niveau og så det ønskede niveau (Sadler 1989, s. 120). Den formative vurdering kan også ses som en dialog, der kan støtte elevernes læring (Carless, Satler, Yang & Lam 2011, s. 396). Når formativ vurdering bliver set i et dialogisk perspektiv, er det elevens feedback til sig selv, der bliver den vigtigste informationskilde. Relationen mellem eleven og læreren er ligeværdig. Læreren skal i virkeligheden lære lige så meget som eleven i kraft af den dialogiske proces (Evans 2013, s. 71). Formativ vurdering som dialog lægger vægt på, at eleverne tager ansvar og kontrol over deres egen deltagelse. Eleverne skal kultiveres gennem deres deltagelse i et praksisfællesskab og gennem anvendelsen af modellens fire felter. Formativ vurdering kan også ses som en vigtig del af det sociale, som man også ser det i Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (Havnes 2013). Denne forståelse af formativ vurdering knytter sig til en antagelse om, at læring sker fra en tilstand, hvor eleven har brug for samarbejde om løsning af en opgave sammen med en mere kompetent elev/lærer, til at eleven kan udføre opgaven alene. Der sker i denne proces en internalisering fra det sociale til det individuelle. Læreren bliver set som en ekspert, der både har kontrol over og kan overskue den retning, som eleven skal gå. En central pointe i forståelsen af formativ vurdering i et sociokulturelt perspektiv er, at eleverne får et begreb om kvalitet af læring. De skal imitere og efterfølgende overskride lærerens perspektiver. Eleverne skal have forstået, hvad fremgangsmåden går ud på, inden de begynder, og de skal kende til kriterierne for, hvad det vil sige at lave et godt produkt. Denne indsigt skal gradvist oparbejdes gennem deltagelse i den formative feedback, hvor underviseren viser, deler og kommunikerer om, hvad der er god kvalitet.

Princippet i den formative vurdering er, at den er mere sensitiv over for elevernes individuelle behov

og kompetencer end den summative vurdering. Den løbende formative feedback skal, i relation til modellens fire felter, fokusere på, hvordan eleverne kan gøre det bedre, dvs. fastholde det formative gennem dialogen og den fortsatte fortolkning. Underviserne må fokusere på udviklende spørgsmål og ikke blot faktaspørgsmål, herunder må lærerne have en forståelse af, at spørgsmål og dialog kræver refleksion fra elevernes side, og at de derfor ikke altid kan besvare spørgsmål her og nu. Det afgørende er, at eleverne får mulighed for at anvende den formative feedback til at forbedre muligheder for deltagelse og dialog ud fra modellen fire dimensioner.

Afrunding

Jeg har i artiklen haft en særlig opmærksomhed rettet mod dannelse og æstetik i et filosofisk perspektiv, hvilke åbner op for en mangfoldighed af problemstillinger. Ud over nødvendigheden af at give en historiske præcisering af sammenhængen mellem dannelse og æstetik har jeg valgt at profilere Gadamer og Dewey. Begge er vel nærmest, hvad man kunne kalde klassikere. Der er i artiklen udviklet en model for æstetisk basisdannelse, hvis empiriske afprøvning endnu ikke er iværksat. Det sker i 2019. Modellen for udvikling og anvendelse af den æstetiske basiskompetence er funderet i en overbevisning om, at æstetiske erfaringer giver eleverne en mulighed for forandring. Når vi møder fænomener eller kunstværker, vil det ifølge den hermeneutiske tradition stimulere til fortolkning. Når vi fortolker, søger vi efter en forståelse. For at forstå må vi åbne os mod omverdenen. Den æstetiske dannelse forstærker elevernes oplevelser i hverdagen, idet den æstetiske erfaring er en intens og frydefuld oplevelse. Den giver tilstedeværelse her og nu. Den æstetiske dannelse fører til en rekonstruktion af gamle vaner. Dette giver et grundlag for nye eksperimenter og udforskning. Begge dele kan potentielt set fremme deltagelse og dialog. Især Dewey har en kritisk dimension som en del af den æstetiske dannelse. Hans erfaringsbegreb er dobbeltsidigt og peger på, at læring ikke alene kan foregå kognitivt. Læring må knyttes til virkeligheden og til praksis som noget, eleverne gør aktivt. En vellykket erfaring kræver derfor elevernes aktive deltagelse og efterfølgende refleksion over aktiviteten. En refleksion,

kan udløses og udvikles gennem anvendelsen af den formative vurdering og feedback. Den æstetiske erfaring og den æstetiske basiskompetence handler derfor om deltagelse og kommunikation i praksis.

På den baggrund kan der drages flere didaktiske konklusioner. Den æstetiske praksis er en social læreproces, der forgår i kombination med kognitiv refleksion og skal virkeliggøres gennem en øget anvendelse af formativ vurdering.

Den formative vurdering har imidlertid en række kritiske punkter, der ikke er behandlet tidligere i artiklen. Et spørgsmål er fx, om alle elever er i stand til og har tilstrækkelig pondus til at profitere af formativ vurdering i en dialogisk proces. På tilsvarende vis kan der rejses et spørgsmål om, hvorvidt arbejdsbelastningen med konsekvent formativ vurdering i en dialogisk proces bliver urealistisk stor for lærerne. Betingelsen for, at formativ vurdering som dialog kan være virksom, er, at der er tid nok til rådighed for såvel eleverne som lærerne. I selve tankegangen med formativ vurdering som dialog er der et socialkonstruktivistisk læringsparadigme, der netop lægger vægt på samarbejde og dialog mellem elever og undervisere, hvilket som minimum kræver en del tid. Et andet kritisk punkt i formativ vurdering som dialog er, at det i vidt omfang lægger op til, at eleverne selv skal vurdere det arbejde, som de er i gang med at udføre, i alle modellens fire felter. På den anden side er den dialogiske vurdering defineret ved, at den skal støtte og løbende informere eleverne i arbejdet med opgaverne i de forskellige felter, samtidig med at den udvikler elevernes evnen til at blive mere selvregulerede i egen læringsproces (Carless m.fl. 2011, s. 397). Der er meget potentiale i formativ vurdering som dialog. Det er der, fordi elevernes aktive deltagelse prioriteres, men man kan altid spørge, hvad det er for en form for information og støtte fra læreren, der skal drive elevernes læringsproces fremad ved hjælp af modellen.

Det svage punkt i formativ vurdering i et socio-kulturelt perspektiv er, at eleverne ikke tillægges et ansvar for selv at komme med bud på, hvad der kan være god kvalitet i opgaveløsningen inden for modellens fire felter. Eleverne risikerer at blive umyndige og uselvstændige i deres læringsproces,

når de er så afhængige af, at læreren kontrollerer læringsprocessen i alle felterne. Der kan være en risiko for overstyring, frem for at eleverne lærer at tænke selv (Nicol 2013, s. 38). Eleverne kan komme til at imitere læreren uden selvstændighed og uden kapacitet til at overskride imitationen. Eleverne vil dermed ikke få udviklet den dialogiske og eksperimenterende æstetiske basiskompetence, der er nødvendigt, hvis modellen og teorien bag modellen skal kunne realiseres i praksis. På den anden side er det væsentlig for mange elever, at de får den direkte anvisning på, hvad god kvalitet er, i den dialogiske erkendelsesproces og gennem eksperimenter, der skal udføres og reflekteres over. Mange kan have behov for direkte anvisning på, hvad de skal gøre, når de skal bearbejde et indhold. De har brug for at kende målet for deres læringsproces.

Når modellen møder den empiriske virkelighed, er det hensigten, at eleverne gennem forøgede deltagelsesmuligheder og mere aktive dialoger i undervisningen bliver sat i en dannelsesfremmende aktivitet i skolen. Elevdeltagelse er didaktisk set at tilrettelægge undervisnings- og aktivitetsformer i fagene, der bidrager til at udvikle elevernes evne til at kunne indgå i en dialog, lytte, argumentere, reflektere over argumenter samt kunne tage stilling til argumentation. Først da kan vi tale om dannelse i skolen. Aktive dialogmuligheder er noget, der skal erfares i virkeligheden. Elevdeltagelse og dialog om undervisningens indhold ses som de dannelsesfremmende aktiviteter i grundskolen. Elevernes dannes gennem modellens fire felter, når de gøres opmærksomme på deres kapacitet som agerende subjekter, dvs. når deres evne til at anvende kritisk refleksion og selvstændighed inddrages i dialog om indholdets virkning og organisering. Denne dannelsesforståelse drejer sig om at blive et agerende subjekt i en kultur gennem en aktiv deltagelse, hvor dannelsens potentialer er knyttet til den sociale kommunikation om modellens fire felter.

Centralt bliver det, hvordan eleverne bliver kompetente deltagere i praksis. Dertil anvendes en analytisk model til at udvikle den æstetiske basiskompetence. I den læreproces drejer det sig ikke alene om det kognitive, men også om følelser, krop og handling. Jeg søger også i artiklen at legitimerer

den æstetiske dimension i skolen, hvorved der implicit er formuleret en kritisk af en pædagogik, der ikke indeholder det æstetisk dannende. Artiklen argumenterer for, at udvikling af den dannende æstetiske basiskompetence hos eleverne er en væsentlig opgave for skolen nu og i fremtiden.

Litteratur

- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). *Developing sustainable feedback practices. Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Dewey, J. (2010). *Art as experience*. New York, NY: Penguin Putnam. Først gang ud-givet 1934.
- Dewey, J. (2009): *Hvordan vi tænker*. Forlaget Klim. Første gang udgivet 1910.
- Evans, C. (2013). *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. Re-view of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fauskevåg, O. (2013). *Kant – Fridom gjennom fornuft*. I Straume, I. (red) *Danning-ens filosofihistorie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic. Først gang udgivet 1960.
- Gustavsson, B. 2003. *Dannelse i vor tid*. Aarhus: Klim.
- Kant, I. (2008). *Om pedagogik*. Bokförlaget Daidalos.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag. Først gang udgivet 1790
- Klafki, W. (2001). *Kategorial dannelse*. I Dale, E.L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-204). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havnes, A. (2013). *Assessment in Higher Education: A CHAT Perspective*. I Wells, G. & Edwards, A. (red.) *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach* (s. 89-104). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hohr, H. (2013). *Schiller. Danning som forsoning mellom følelse og fornuft*. I Straume, I. (red). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaringen*. *Nordisk pedagogikk*, 10(1), 1-18.
- Sadler, R. (1989). *Formative Assessment in the Design of Instructional Systems*. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schiller, F. (1795). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: So-lum Forlag 2001.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red). 2003. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.



Palle Rasmussen

Professor, AAU

Institut for læring og filosofi

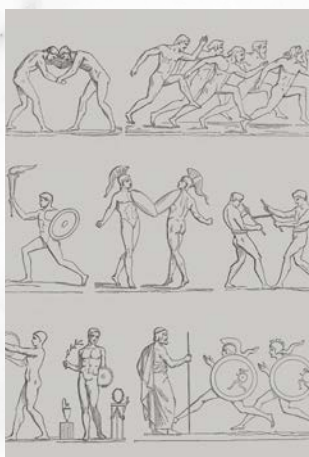
Dannelse, kompetence og evaluering

Artiklen diskuterer dannelsesbegrebet og forudsætningerne for at evaluere dannelse som led i uddannelsesforløb. Det påpeges, at den nyhumanistiske dannelsesstradition, som er den tradition, der især har præget pædagogik og uddannelse i Danmark, på den ene side rummer væsentlige ideer om frihed, fællesskab og værdighed, på den anden side har været knyttet til en borgerlig elitekultur, som har fungeret som skjult læreplan i uddannelserne. Der argumenteres for, at kompetencebegrebet på mange måder svarer til dannelsesbegrebet, men er uden dannelsens kulturelle bias. Det diskuteres, hvordan dannelse og kompetence kan evalueres.

At evaluere dannelse forudsætter, at man ved, hvad dannelse er. Der er ikke så let at vide, for dannelsesbegrebet er diffust og tillægges forskellige betydninger, både i faglitteraturen og i den offentlige debat (Hermann, 2016). To gennemgående tendenser er, at dannelse forbindes med menneskelige kvaliteter som selvstændighed, ansvarlighed, alsidig udvikling, bred forståelseshorisont og kritisk sans. Og at dannelse ses som det positive modstykke til snævert, nytteorienterede fremstillinger af uddannelsernes målretning mod f.eks. arbejdsmarked og konkurrenceevne. I det følgende beskriver jeg kort dannelsesstraditionen inden for pædagogik og peger på nogle problemer i den måde, hvorpå traditionen har præget uddannelsernes praksis. Derefter diskuterer jeg forholdet mellem dannelse og læringsmål og peger på både vanskeligheder og muligheder for at evaluere dannelse og kompetence.

Dannelsesstraditionen

Dannelsesbegrebet, som det historisk har optrådt i Danmark, kommer først og fremmest fra den tyske tradition inden for filosofi og pædagogik. Det knyttes til navne som Herder, Schiller og Humboldt. En væsentlig inspiration til begrebet kom fra antikkens kultur, især kvaliteter, som kendetegnede frie borgere i Athen og andre bystater (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 29 ff.). Ifølge antikkens dannelsesidealer skulle borgerens dannelse omfatte både fysisk udfoldelse og træning, herunder våbenbrug, men også viden og færdigheder, som skulle give den frie borger forudsætninger for at indgå i debat om bystatens



styre og udvikling. De vidensområder, der indgik i den antikke græske borgeruddannelse, blev via romerske forfattere overleveret som 'de syv frie kunster': grammatik, logik og retorik (tilsammen kaldet trivium) samt geometri, aritmetik, astronomi og teoretisk musik (quadrivium) (Illeris m.fl., 1978, s. 42-45). De syv frie kunster blev videreført som læreplan ved middelalderens universiteter, men den pædagogiske tænkning ændrede karakter med kristendommens udbredelse, idet kristendommen indebar, at alle mennesker var tilknyttet én gud og én kirkelig autoritet med bestemte moralske krav. På flere senere tidspunkter udgjorde den græske antik en væsentlig inspirationskilde til at gentænke uddannelse og pædagogik. Det gjaldt både i renæssancen i 1400- og 1500-tallet, men især i den tyske idealisme og nyhumanisme fra omkring år 1800 (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 163 ff.). I dag henvises oftest til Wilhelm von Humboldt som ophavsmand til det humanistiske dannelsesbegreb, men en række samtidige forfattere bidrog også til at formulere ideer om viden og dannelse, med inspiration fra både antikken borgerdannelse og den franske revolutions ideer om menneskers frihed og selvbestemmelse. Indholdsområder fra de syv frie kunster skulle stadig indgå i skoleundervisningen, men de blev set som led i menneskers tilegnelse af en bredere kulturel forankring og menneskers udvikling af evne til erkendelse.

Dannelsesbegrebet blev udbredt blandt nye beslutningstagere og intellektuelle, som kom til at præge de nye europæiske nationalstater i 1800-tallet. Staterne søgte ikke bare at konstituere deres

egne geografiske rum; de søgte også at udvikle deres særlige politisk-kulturelle identiteter ved at fremhæve særligt værdifulde elementer i deres kulturer. Det tilføjede en national dimension til dannelsesbegrebet, en dimension som f.eks. kom til udtryk i dyrkelse af den nationale historie. I Danmark er B.S. Ingemanns historiske romaner, som dramatiserede danmarkshistorien og dens aktører, et godt eksempel. Staterne udviklede også skolesystemer med henblik på at styrke indbyggernes kompetencer og socialisere dem til at indgå som borgere i staternes offentlige liv. At fremme og udbrede dannelse blev således også en opgave for skolesystemet. Indholdsmæssigt knyttedes dannelsen især til bestemte fag, hvor latin og græsk repræsenterede den antikke og klassiske kultur, mens dansk og historie repræsenterede den nationale dimension. Disse fag blev 'dannelsesfag', hvis vægt lå på værdier og kultur. Dannelsesopgaven prægede dog ikke hele skolesystemet i lige stort omfang; det var først og fremmest i gymnasieskolen (og dens historiske forløbere, latin-skoler og lærde skoler), at dannelsesmålsætningen havde vægt (Haue, 2003). Almueskolen og senere folkeskolen var langt mere præget af traditionen for kristen oplæring af folket (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 117 f.), kombi-



neret med undervisning i læsning og skrivning og efterhånden også andre fag.

Dannelsen rummede altså to dimensioner: Dels skulle eleverne tilegne sig et fastlagt sæt af viden og færdigheder, og dels skulle de udvikle nogle bestemte generelle livs- og erkendelsesevner. Inden for pædagogisk teori er dannelse i det første område blevet kaldt material dannelse, i det andet formal dannelse. Bestemte undervisningsindhold og pædagogikker kan forstås ud fra begge tilgange, afhængigt af konteksten. At lære latin kunne begrundes som material dannelse for bestemte faggrupper som f.eks. jurister og læger, fordi latinske tekster og betegnelser spillede en væsentlig rolle i deres arbejdsmateriale eller arbejdssprog. For mange andre har det kunnet begrundes som formal dannelse, fordi arbejdet med den latinske grammatik kan udvikle evner til systematik og disciplin i sprog og erkendelse. Det argument blev bl.a. af brugt, da danske nyhumanister i starten af 1800-tallet skulle begrunde opretholdelsen af undervisning i latin og græsk (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 200). Forbindelsen mellem material og formal dannelse ligger i, at dannelsen er forankret i en fælles kultur, som prioriterer både bestemte vidensindhold og bestemte menneskelige egenskaber og omgangsformer.

I nyere tid har forskellige uddannelsesforskere søgt at reformulere dannelsesbegrebet på måder, som kan skabe sammenhæng mellem material og formal dannelse. Et velkendt og på mange måder vellykket eksempel er Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse. Klafkis forståelse er, at dannelse indebærer, at en fysisk og en åndelig virkelighed har åbnet sig for mennesket. Det gælder både dannelsen som proces og som kvalitet. Virkeligheden åbner sig, og mennesker åbner sig for dens indhold. Åbningen formidles gennem almene kategorier, som kan afklare virkelighedens karakter og sammenhæng. Kategorierne bidrager til at strukturere og almengøre menneskers indsigt og erfaringer.

Klafkis dannelsesbegreb forener i princippet dannelsens materiale indhold – i form af viden og færdigheder knyttet til virkelige kontekster – med dens subjektive sider. Spørgsmålet er dog,

hvilke generelle kategorier som kan skabe denne forbindelse, og hvor de kommer fra. Klafki har her argumenteret for, at dannelsen må konfrontere 'epokale nøgleproblemer' i nutidens samfund, herunder spørgsmål om sikring af fred, beskyttelse af miljøet og begrænsning af ulighed. At forholde sig til sådanne nøgleproblemer kræver ifølge Klafki fire grundlæggende holdninger og evner, nemlig evne til kritik (og herunder selvkritik), evne til argumentation, evne til empati og evne til sammenhængstænkning (Klafki, 2001, s. 73 ff.). Det er et sympatisk forsøg på at indholdsbestemme den almene dannelse, som også knytter dannelsen til forestillingen om den myndige og ansvarlige borger. Men kategorierne forbliver meget generelle, og det er et åbent spørgsmål, hvordan de kan forbindes med læreplaner og pædagogik i skolesammenhæng.

Den almene dannelses usynlige pædagogik

”Dannelse er, hvad der er tilbage, når man har glemt det, man har lært”

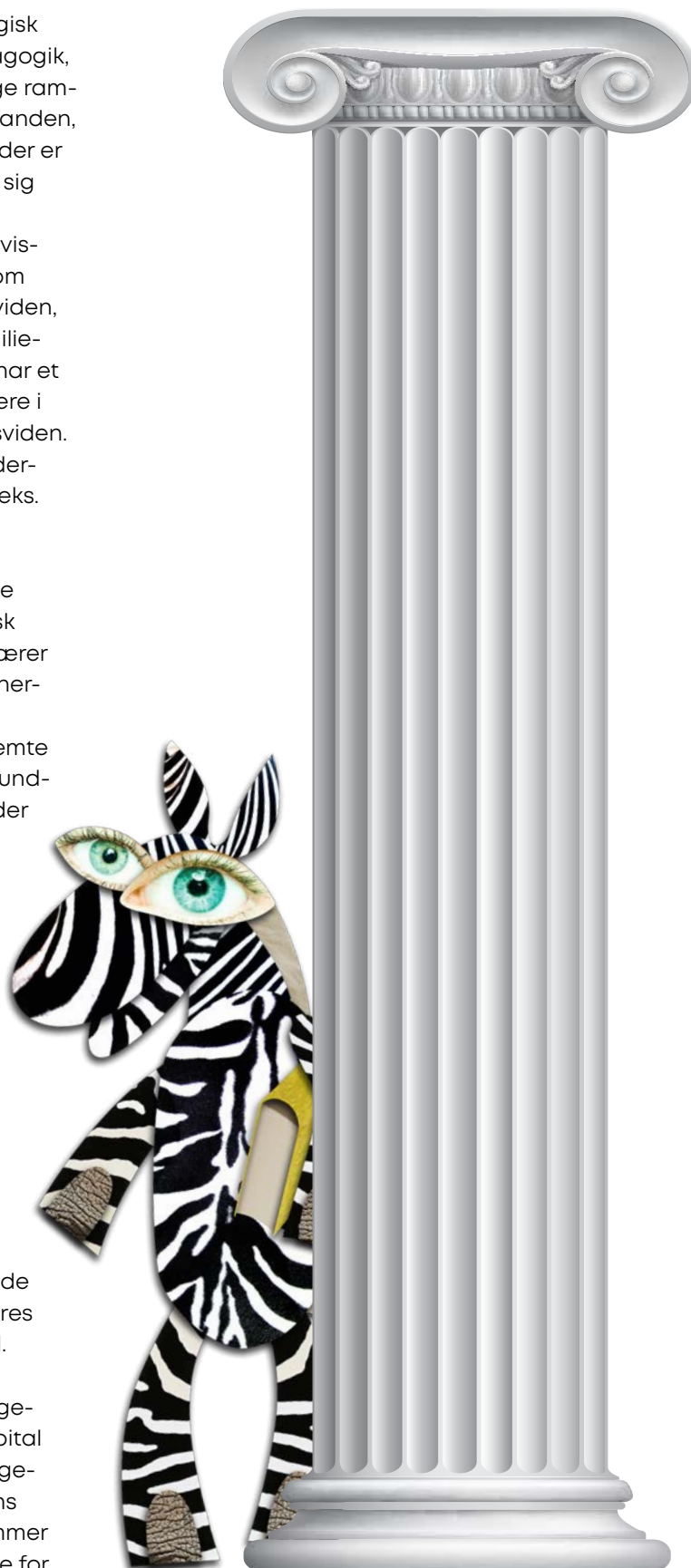
skrev Ellen Key for 119 år siden (Key, 1900). For hende signalerede denne forståelse af dannelse givetvis et ønske om at lette børnene for overdrevne byrder af videns- og færdighedstilegnelse; men definitionen forbinder samtidig material og formal dannelse på en interessant måde. Dannelsen består her ikke af den eksplicite viden og de færdigheder, som formidles gennem en given undervisning, men derimod af den kulturelle baggrundsviden og de implicite kulturelle normer, som præger undervisningen og dens institutionelle kontekst. Denne tilgang siger meget om, hvordan dannelse er blevet lært og vurderet i skolesystemets almene 'dannelsesfag'.

Med Basil Bernsteins begreb om dannelse kan man sige, at dannelse er blevet formidlet via dannelsesfagenes 'usynlige pædagogik'. Bernstein (2001) beskriver forskellige former for pædagogisk praksis ud fra forskelle i klassifikation (opdelingen i og afgrænsningen mellem vidensområder) og ramme (struktureringen af rummet for den pædagogiske praksis og af elevs og lærers

handlemuligheder). De former for pædagogisk praksis, som Bernstein kalder usynlig pædagogik, er præget af svage klassifikationer og svage rammer. Fag- og vidensområder griber ind i hinanden, der er ikke mange entydige sandheder, og der er ikke klare regler for, hvordan man markerer sig som elev i undervisningen. Denne form for pædagogisk praksis gør deltagelse i undervisningen til en vanskelig opgave for elever, som ikke i forvejen kender noget til koderne for viden, kultur og adfærd. Elever, som via deres familiebaggrund eller andre kulturelle ressourcer har et vist kendskab til koderne, kan lettere navigere i undervisningen og udvikle deres dannelsesviden. Dette er jævnlige blevet dokumenteret i undersøgelser af læringsmiljøet i gymnasiet (se f.eks. Ulriksen, Murning & Ebbensgaard, 2009).

Den usynlige pædagogik i dannelsesfagene kan med Bourdieus begreb kaldes 'symbolsk vold'. Det er former for vold, som ikke indebærer fysiske overgreb – og derfor ikke normalt anerkendes som vold – men som via symbolske strukturer og handlinger undertrykker bestemte grupper i samfundet. Bourdieu (2006) ser grundlæggende uddannelse som en institution, der reproducerer de givne klasserelationer ved at levere den retfærdiggørende ideologi, som tillader de privilegerede klasser at se deres succes som udtryk for naturlige, personlige anlæg. Han peger på undervisningssproget som et centralt element i dette. Undervisning inden for almene og akademiske uddannelser styres af særlige sprogekoder, som både trækker på den dominerende kultur og bekræfter uddannelsesinstitutionens, fagenes og lærernes autoritet. Skolernes pædagogiske praksis bygger implicit på den forudsætning, at eleverne i forvejen er indforståede med den herskende kultur, og favoriserer derfor dem, der via deres familiebaggrund har denne indforståethed.

Den praktiske sans hos elever fra de privilegerede klasser trækker på deres kulturelle kapital som tillader dem at navigere i dannelsesfagernes usynlige pædagogik. Den praktiske sans hos elever fra andre dele af samfundet rummer ikke samme kapital, og det gør dem sårbare for



dannelsesfagenes symbolske vold. Dermed forstærker skoleinstitutionen sociale grænser.

Ellen Keys definition henleder således opmærksomheden på en meget væsentlig side af den almene dannelse, sådan som den er blevet praktiseret i skolesystemets almene dannelsesfag. Men det mere eksplicitte materiale element spiller også stadig en væsentlig rolle. Og selv om der i nyere tid har været en bevægelse mod åbenhed og pluralisme i valget af indhold i undervisningen, har der også jævnlige været tiltag, som sigtede mod at afgrænse og fastholde det bærende indhold i den kultur, som dannelsen er knyttet til. De kanoner for bl.a. kultur, historie og demokrati, som er blevet udviklet under borgerlige regeringer i 2000'erne, er udtryk for denne bestræbelse (Kryger, 2007).

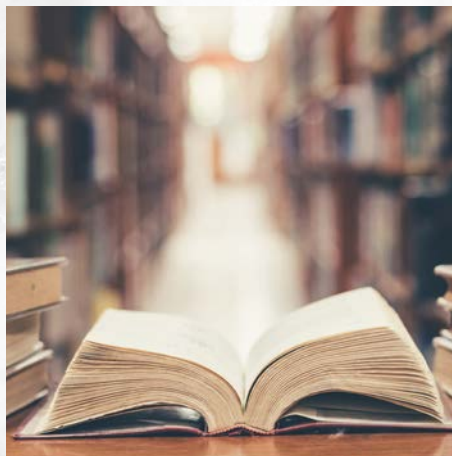
Den europæiske dannelsesstradition har forstået sig selv som almen, dvs. som udtryk for ideer og kvaliteter, som var relevante for alle mennesker. Men i realiteten har dannelsen været forbeholdt samfundenes eliter og velstillede middelklasser, og dens praktiske udfoldelse har været knyttet til disse gruppers kultur og livsformer (Ringer, 1989). Den usynlige pædagogik og den symbolske vold afspejler netop den uformidlede modsætning mellem dannelsens idealer og dens praktiske former. Det diskrediterer ikke dannelsesstraditionen, for den rummer væsentlige ideer om frihed, fællesskab og værdighed i menneskers liv; men i uddannelsernes indhold og pædagogik har disse ideers almene gyldighed været undermineret af den indforståede sammenhæng med eliternes

livsformer. Oskar Negt har formuleret det sådan, at den borgerlige kultur kan kun ophæves ved at den virkeliggøres (Negt, 1989, s. 156).

I dannelsesfagene er tilegnelsen af dannelse blevet evalueret på to måder. For det første gennem en uformel løbende evaluering, hvor både lærere og andre elever reagerer på den enkelte elevs evne til at leve op til den kulturelle baggrundsviden og de normer, som præger dannelsesfagene. Det er sådanne kommunikationsprocesser, som Bourdieu og andre uddannelsesforskere har analyseret, og de er i et vist omfang ubevidste for både lærere og for elever. For det andet er dannelsen (og elevernes kendskab til dens kanoniske indhold af tekster, begreber og begivenheder) blevet evalueret gennem de formaliserede bedømmelser af elevernes præstationer ved skriftlige afleveringer, eksaminer mm. Hvor den sidstnævnte evalueringsform dækker dannelsens materielle side, dækker den førstnævnte (med Keys formulering) det, "der er tilbage, når man har glemt det, man har lært".

Dannelse, læringsmål og kompetence

I disse års pædagogiske og skolepolitiske debat bliver dannelse ofte fremhævet som modstykke og alternativ til læringsmål. "Der er tendens til, at dannelsesbegrebet fungerer som samlebetegnelse for alt det, der også er vigtigt, uden at være direkte nyttigt" (Hammershøj, 2013, s. 4). Men forholdet mellem dannelse og læringsmål er ikke så enkelt.



Bevægelsen mod at beskrive uddannelsesindhold i læringsmål ligger i forlængelse af angelsaksisk curriculumteori (Laurson, 2017). De konkrete modeller for læringsmål, som anvendes inden for det danske skole- og uddannelsessystem, bygger på den fælles kvalifikationsramme, som er udviklet inden for EU. Modellen indebærer, at der for et givent fag- eller indholdsområde beskrives tre typer mål: mål for viden, mål for færdigheder og mål for bredere kompetencer i tilknytning til viden og færdigheder. I kvalifikationsrammen defineres kompetencebegrebet således (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016):

”Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller i en studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter:

- **Handlerummet:** I hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge, viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge.
- **Samarbejde og ansvar:** Evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdsituationer man kan indgå i.
- **Læring:** Evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.”

Kompetencer handler om, hvordan viden og færdigheder anvendes – med hvilke formål, i hvilke situationer og sammen med hvem. At ”tage ansvar” nævnes flere gange og signalerer en etisk dimension i kompetencen.

En væsentlig pointe ved læringsmål er at tydeliggøre hensigterne med og kravene i undervisningssituationer. Målene giver elever og studerende adgang til at vide, hvad undervisningens konkrete elementer – som f.eks. tekster, foredrag, øvelser, projektarbejder – skal tjene til, og hvilke kriterier deres indsats og præstationer vil blive vurderet på. Det gør det i princippet lettere for elever og studerende at orientere deres læring mod målene. Der er selvfølgelig mange begrænsninger for dette. F.eks. kan sammenhængen mellem mål og aktiviteter være svær for elever at gennemskue, og mulighederne for at indløse mål kan være begrænset af institutionelle rammer og ressourcer. Men adgang til viden om undervisningens og læringens mål må ses som en rettighed, som elever og studerende bør have som aktører i skole- og uddannelsessystemet. Det repræsenterer et ideal om gennemskuelighed til forskel fra den indforståethed og usynlige pædagogik, der traditionelt har præget dannelsesfagene.

Vidensmål ligger i forlængelse af traditionen for material dannelse. Der udpeges et bestemt indhold og nogle bestemte færdigheder, som elever eller studerende skal tilegne sig. Der er dog den forskel til den materiale del af dannelsesstraditionen, at vidensmålene typisk er mere åbne.



Målene præciserer ikke, hvilke tekster eller hvilke præcise operationer der skal tilegnes gennem læreprocesserne, men snarere hvilke emner og nøglebegreber man skal opnå viden om. Det betyder, at skoler og lærere selv kan og skal vurdere, hvilke forløb og materialer som skal indgå i den konkrete undervisning. Åbenheden kan dog begrænses af forskellige forhold, f.eks. hvis der er fastlagt kanoner, som repræsenterer en mere håndfast material dannelse.

Kompetencemål og deres sammenhæng med videns- og færdighedsmål svarer på mange måder til Klafkis ide om kategorial dannelse. Kompetencer indeholder bredere forståelses- og handleformer end videns- og færdighedsmål og forbinder viden og færdigheder med deres forankring i kultur og samfund, deres anvendelse i praktiske situationer og over for andre mennesker. Kompetencer tilføjer så at sige et dannelseselement til viden og færdigheder.

En væsentlig fordel ved at bruge læringsmål til at beskrive indholdet i uddannelser er, at de ikke viderefører den indforståede sammenhæng med etablerede dannelsesstraditioner. Men der er også væsentlige risici. Hvis detaljeringsgraden i målene bliver for høj, både for det enkelte uddannelseselement og i forhold til samlede uddannelsesforløb, kan gennemskueligheden forsvinde og læringsrummene kan blive fastlåst. Reformen af den danske folkeskole i 2014 er blevet kritiseret for netop dette (se f.eks. Mårtensson, 2015). Det vil præge både undervisningen, elevens og studerendes læringsfokus og ikke mindst evalueringspraksis. Fokus hos lærere, elever og andre aktører kan let komme til at ligge på videns- og færdighedsmålene, mens de mindre håndgribelige kompetencemål vil blive forsømt.

Åbenhed i uddannelse og evaluering

Når kompetencer risikerer at blive overset, både i undervisning og evaluering, er det, fordi de reelt er krævende. Hvis kompetencemålsætninger skal indfries, kræver det åbne og rummelige undervisnings- og læringssammenhænge, hvor der er plads til både at tilegne sig viden og færdigheder og til at arbejde reflekteret og innovativt med dem. Kompetencer kan bedst både udvikles og vurderes i situationer, hvor elever eller studerende i et

eller andet omfang skal bringe dem i anvendelse sammen med viden og/eller færdigheder. Det kan bl.a. være i situationer, hvor praktik eller praksisundersøgelser spiller en væsentlig rolle, eller i situationer, hvor undervisningen er organiseret som projektførløb; men der er også andre muligheder.

Undervisning i og læring af kompetencer anfægter den traditionelle organisering af uddannelse og læring i uddannelsesinstitutioner, fordi kompetencerne sigter mod at forbinde elevernes viden og færdigheder med sammenhænge uden for uddannelsesinstitutionerne, hvad enten det er i arbejds- eller professionsammenhænge eller i forskellige roller som borgere i samfundet. Det kræver rummelige rammer – herunder læringsmål, som ikke beskrives for snævert og for detaljeret – men det kræver også mulighed for løbende at etablere sammenhæng til arenaer og praksisformer uden for uddannelsesinstitutionerne. På dette punkt adskiller kompetencebegrebet sig klart fra mange former for dannelsespædagogik, som implicit forudsætter, at dannelsesindeholdet er til stede i skolen via lærere, tekster og andre kulturelle artefakter.

Evaluering af kompetencer rummer den samme udfordring. At evaluere menneskers evne til at forstå bredere sammenhænge omkring en given viden og nogle givne færdigheder, og at evaluere deres evne til at formidle eller anvende viden og færdigheder på relevant og forsvarlig måde, det kan kun i begrænset omfang ske inden for traditionelle eksamensformer. Evaluering af kompetencer kræver metoder, som modsvarer både de rummelige undervisnings- og læringssituationer og sammenhængene til arenaer uden for uddannelsesinstitutionerne. Det må omfatte både løbende feedback og afsluttende prøveformer, hvori der indgår både praktiske opgaver og analyse eller refleksion over løsningen af disse opgaver, og hvor bedømmelsen også inddrager aktører og synsvinkler fra relevante praksisarenaer. Mulighederne og udfordringerne i sådanne evalueringsformer findes der mange erfaringer med i voksenuddannelser, professionsuddannelser og erhvervsuddannelser (se f.eks. Friche, 2011; Næsby, 2016; Tanggaard, 2011). Disse erfaringer kan også inddrages i evaluering af kompetencer i almene skoleuddannelser.

Konklusion

Jeg har argumenteret for, at dannelse i en nutidig forståelse – som bl.a. kan trække på Klafkis begrebsudvikling – i det store hele svarer til kompetence i kvalifikationsnøglens forstand, hvor kompetence er knyttet sammen med givne videns- og færdighedselementer og udtrykker den bredere forståelses- og anvendelsessammenhæng for disse elementer. At forstå dannelse på denne måde indebærer et brud med tidligere opfattelser, hvor dannelsen enten er blevet set som tilegnelse af et fastlagt pensum af kanoniseret kultur eller som den baggrundsviden og de implicitte normer, som er tilbage, når man har ”glemt det, man har lært” (Key). Om man ønsker at videreføre dannelse som centralt begreb for uddannelse og læring i nutidens samfund, er for mig at se et åbent spørgsmål. Men hvis man vil gøre det, kræver det en eksplicit stillingtagen til den historisk mest fremherskende dannelsesstradition og dens rolle som skjult læreplan.

Begrebet dannelse optræder hyppigt i danske diskussioner om pædagogik og uddannelse i disse år, oftest som et plus-ord, og positivt modstykke til f.eks. læringsmålstyret undervisning. Derfor har jeg i artiklen lagt vægt på at fremdrage problematiske sider af dannelsesstraditionen og påpege mulighederne i kompetencebegrebet. Men jeg har også gjort opmærksom på de problematiske sider af kompetencebegrebet, hvis det bliver indlemmet i en snæver form for læringsmålstyret undervisning.

Dannelse forstået som kompetence kan evalueres. Men ligesom det er krævende at undervise i og at lære kompetencer, er det krævende at evaluere kompetencer. Det kræver mere alsidige, åbne og praksisorienterede evalueringsformer end dem, som er gængse i uddannelsessystemet.

Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøi, L.G. (2013). *Dannelsen i uddannelse*. København: Danske Underviserorganisationers Samråd. Hentet på https://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf.
- Have, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hermann, S. (2016). *Kampen om dannelsen*. København: Informations Forlag.
- Illeris, K., Laursen, P.F. & Simonsen, B. (1978). *Samfundet og pædagogikken*. København: Munksgaard.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrede*. Bonniers: Stockholm. Hentet på <https://archive.org/details/barnetsrhundrade01ellenkey>.
- Klafki, W. (2001). *Dannelses-teori og didaktik. Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kryger, N. (2007). *Firing a national canon against the global challenge – questions of pedagogy in Denmark*. I Kryger, N. & Ravn, B. (red.) *Learning Beyond Cognition*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 75-94.
- Laursen, P.F. (2017). *Curriculumteori og kognitiv didaktik*. I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.) *Didaktikhåndbogen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mårtensson, B.D. (2015). *Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Negt, O. (1989). *Die Herausforderung der Gewerkschaften*. Frankfurt/New York, N.Y.: Campus.
- Næsby, T. (2016). *Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi*. CEPRATriben nr. 20, s. 42-51.
- Ringer, F. (1989). *Bildung: The social and historical context of the German historical tradition*. *History of European Ideas*, vol. 10, p. 193-202.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Kvalifikationsramme for livslang læring*. Hentet på <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>.
- Tanggaard L. (2011). *Innovativ evaluering i uddannelse*. I Andreassen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (2011). *Målt og vejet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 237-253.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.



Kommunale ressourcepersoners brug af de nationale tests

De nationale test har været en fast del af folkeskolens evalueringspraksis de seneste ni år, og testene har også selv været genstand for en række evalueringer, hvor skolelederes og læreres brug af, holdning til og viden om testene har været i fokus. Hvordan folkeskolens ressourcepersoner indgår i samarbejdet med lærere omkring anvendelsen af de nationale test, har endnu ikke været genstand for undersøgelse. Denne artikel sætter fokus på denne faggruppe, der ofte får tillagt et særligt ansvar for udviklingen af faglige aspekter i den pædagogiske praksis og oftest på tværs af afdelinger.

De nationale tests

De nationale test (DNT) blev en obligatorisk del af folkeskolens evalueringskultur i 2006. Førhen var der ikke et lovkrav om løbende testning af skoleelevers kundskaber og færdigheder (Bundsgaard, 2018). Testene blev udviklet og taget i anvendelse i 2010. I folkeskolelovens §13 blev der introduceret i alt 10 obligatoriske nationale test. I lovens bekendtgørelse er det p.t. et krav, at elever skal testes i dansk med fokus på læsning (på 2., 4., 6. og 8. klassetrin), matematik (på 3., 6. og 8. klassetrin), engelsk (på 4. og 7. klassetrin) samt



fysik/kemi (8. klassesetning)¹. Tilmed blev det i 2006 ved lov specificeret, at DNT skal være en fast del af den løbende evaluering, som skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen samt for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen. Det præciseres yderligere på Undervisningsministeriets hjemmeside, at DNT er et supplement til de øvrige evalueringsværktøjer og har til formål at skabe en stærk evalueringskultur, som bl.a. handler om, at lærere systematisk skal arbejde med vurdering og refleksion over effekten af undervisningen med henblik på at øge kvaliteten på baggrund af elevens faglige niveau². Hvordan lærere og skoleledere i praksis anvender DNT i deres arbejde, er blevet undersøgt på landsplan bl.a. af Rambøll (2013) og i rapport fra DPU af Jeppe Bundsgaard og Morten Puck (2016) – herefter kaldet DPU-rapporten. Det konkluderes samstemmigt, at lærere i vid udstrækning gør brug af testresultaterne fra DNT (Rambøll, 2013, s. 56; Bundsgaard & Puck, 2016, s. 15). Dog opfatter mange af lærerne også DNT som kritisable. Det skyldes, dels at testene opleves som at fylde meget i deres arbejde, dels at de mangler viden om testene og oplever, at testene tester på noget uvæsentligt og flytter fagene i en uheldig retning (Bundsgaard & Puck, 2016, s. 6-8). Hvad angår læreres brug af testene, sammenfattes det i DPU-rapporten, at DNT opleves som at udgøre en central del af det interne samarbejde mellem lærere, især i forhold til samarbejdet med faglige vejledere (Bundsgaard & Puck, 2016, s. 6).

Har det betydning om ressourcpersonerne benytter DNT i deres virke som kollegiale vejledere?

Faglige vejledere (fx læsevejledere, matematikvejledere, IT-vejledere, AKT-vejledere og bibliotekarere) betegnes ofte som 'ressourcpersoner' (EVA, 2009). Ressourcpersoner er i hovedreglen uddannede lærere, som har en specialviden inden for et fagområde. Deres arbejdsmæssige funktion

retter sig til dels mod at opkvalificere deres lærerkolleger ved at fremme brugen af nye metoder og viden (EVA, 2009). Som regel indbefatter rollen som ressourcperson en form for kollegial vejledning af lærerkolleger (Albrechtsen, 2016). Her estimerer DPU-rapporten, at DNT fylder mere end 20 procent af samarbejdet for knap 30 procent af lærerne (Bundsgaard & Puck, 2016). Ressourcpersonernes vejledning af lærerne kan inddeles efter, hvilken rolle ressourcpersonerne har m.h.t. at omsætte deres viden til praksis på skolerne (Andersen, 2012). De kan dels fungere som rådgivere, hvor de svarer på konkrete spørgsmål fra deres lærerkolleger, dels kan de fungere i en sparringsrelation, hvor deres viden diskuteres og aktivt forhandles i en undersøgende proces mellem parterne, i forhold til hvad der er hensigtsmæssigt for lærerens praksis (Andersen, 2012). Den kollegiale vejledning og sparring er de aktiviteter, der virker bedst i forhold til udvikling af lærerens professionelle praksis (Garet m.fl., 2001). Foregår samarbejdet mellem lærer og ressourcperson på et datainformeret grundlag, i form af elevdata,



1 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191997>

2 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>

har det potentiale til at ændre lærerens praksis, hvilket kan være til gavn for elevernes præstationer (Marsh, McCombs & Martorell, 2010; Schildkamp m.fl., 2017). Konkret kan ressourcepersonen foranledige en positiv forandring af lærerens praksis ved at inddrage elevdata og bistå med dataanalyse og tolkning (Poortman & Schildkamp, 2016) eller gennem didaktiske diskussioner mellem parterne (Showers & Joyce, 1996; Wiggins & McTighe, 2001; Shidler, 2009). Det kan derfor undre, at ressourcepersoners brug af DNT ikke tidligere er blevet undersøgt. Ovenstående tyder nemlig på, at ressourcepersonerne gennem kollegial sparring via data har potentiale til at bidrage positivt til lærerens udvikling af praksis, da sparringen kan foranledige en ændring af læreres undervisning til gavn for elevernes faglige udvikling. Når dette kombineres med viden om, at en central del af det interne samarbejde i hverdagen mellem lærere og ressourcepersoner omhandler DNT, så bliver det væsentligt at afdække, hvor ofte og hvordan ressourcepersonernes bruger testene. Nærværende artikel undersøger derfor:

1.

Hvor ofte anvender ressourcepersonerne DNT?

2.

Hvordan benytter ressourcepersonerne DNT i samarbejdet med lærerkollegaer?

Analyse

Det empiriske grundlag

Datamaterialet i denne undersøgelse udgøres af ressourcepersoner, som arbejder i kommuner, der formodes at fokusere på anvendelsen af DNT. Undersøgelsen baserer sig derfor på *most likely cases* (Flyvbjerg, 2010; Andersen, Binderkrantz & Hansen, 2012), altså i dette tilfælde kommuner, der tilsigter at anvende eller have fokus på noget inden for et område (Agger, 2015). Bevæggrunden for dette valg af cases er, at jeg har en antagelse om, at såfremt ressourcepersoner i disse kommuner

ikke oplever at bruge DNT i deres virke eller at anvende dem i samarbejde med lærerkollegaer, så vil der være en vis sandsynlighed for, at dette også vil gøre sig gældende i andre kommuner. Konkret er deltagerne i undersøgelsen 342 ressourcepersoner fra ni forskellige større og mindre kommuner i både det østlige og vestlige Danmark. Svarfordelingerne kommunerne imellem var nærmest ens, og det har ikke i denne undersøgelse været hensigten at belyse forskelle på tværs af kommuner. Efter indsamlingen er svarene anonymiserede, og det kan således ikke identificeres, hvor de enkelte svar kommer fra. Fordelingen af besvarelser på de forskellige typer af ressourcepersoner er, at omkring 70 % er læse- eller matematikvejledere, og de resterende typer af ressourcepersoner udgør cirka 30 %.

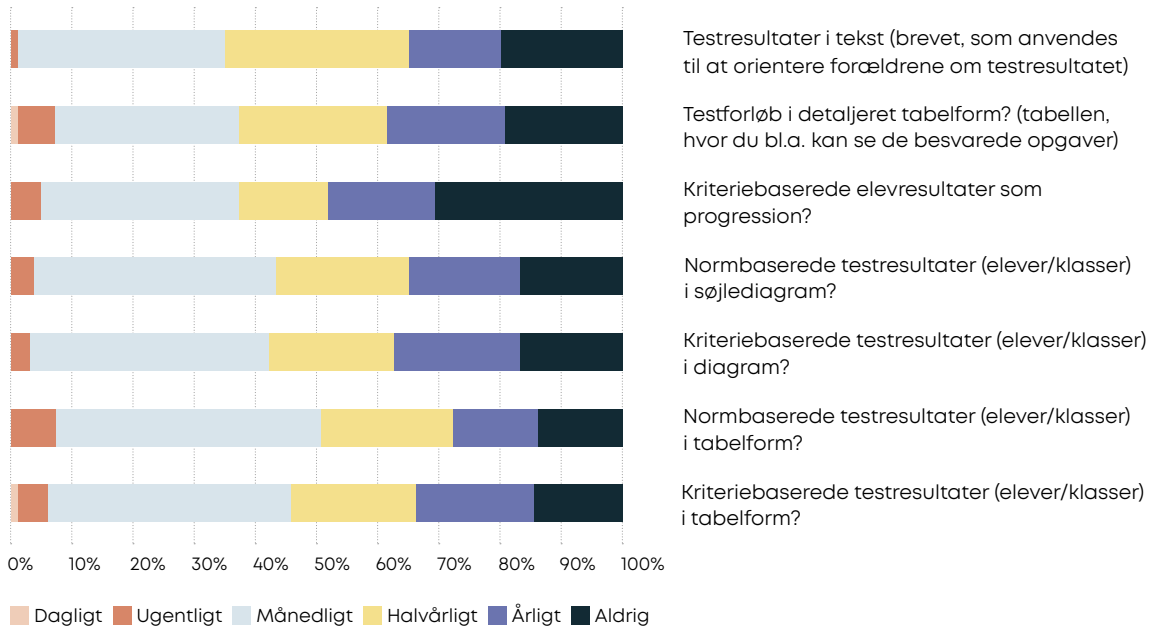
Dataindsamlingen

Indsamlingen af datamaterialet er forgået ved, at ressourcepersonerne besvarede et digitalt spørgeskema. Besvarelserne er aflagt i et selvrapporterede spørgeskema fordelt på to batterier hhv. en nominal-skala (årligt brug af DNT) og en Likert-skala (5=helt uenig, 1=helt enig). Svarprocenten på spørgeskemaet har generelt været over 60 %. I afdækningen af, om der er systematisk forskel på de ressourcepersoner, som har besvarede spørgeskemaet, og dem, der undlod, har jeg foretaget en bortfaldsanalyse. Den består af 13 opfølgende besvarelser fra ressourcepersoner. Der er ikke signifikant forskel på svarfordelinger fra dem, som havde besvaret spørgeskemaet, og dem som ikke havde.

Resultatet af ressourcepersonernes brug af DNT

Det fremgår af figur 1, at ressourcepersoner generelt vurderer, at de anvender DNT på månedsbasis. Den næsthøypigste svarkategori er 'halvårligt'. Der viser sig at være en forholdsvis ligelig fordeling af besvarelser på tværs af de enkelte items. Derfor kan der trækkes overordnede linjer omkring, at ressourcepersonerne i under 10 % af tilfældene bruger testene ugentligt og i altovervejende grad ikke anvender dem dagligt. I omkring 10 % af tilfældene anvendes testene årligt, hvilket sandsynligvis dækker over, at der alene vejledes, når DNT skal gennemføres obligatorisk. Dog angiver mere end 10 % af ressourcepersonerne, at de generelt ikke inden for det seneste år har vejledt om testene.

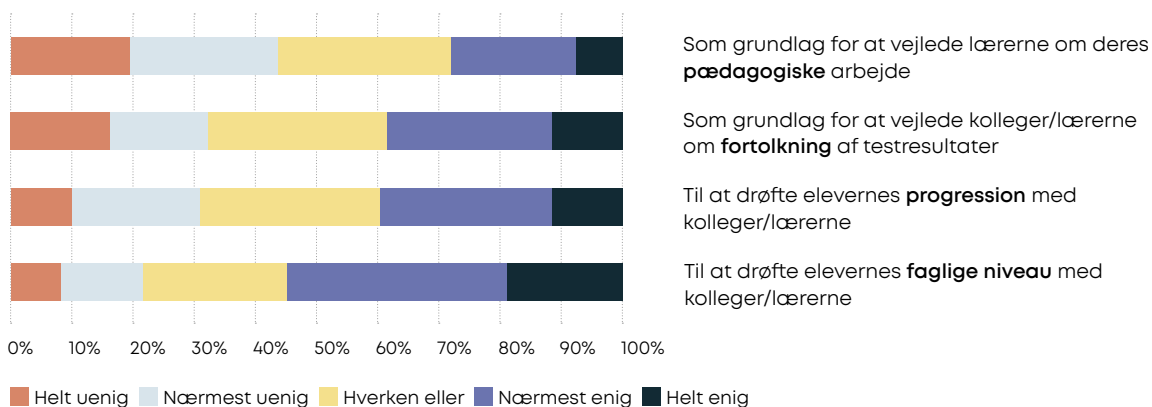
Hvor ofte har du inden for de seneste år analyseret og vejledt om:



Figur 1 illustrerer, hvor ofte ressourcepersonernes bruger DNT i deres arbejde på årsbasis (N=338).

Et andet centralt spørgsmål er, hvordan ressourcepersoner anvender DNT til at rådgive deres kolleger. Det er afbilledet i figur 2.

Anvendelse af testresultaterne fra de nationale test. Jeg anvender ofte testenes resultater:



Figur 2 illustrerer ressourcepersonernes vurdering af hvordan de anvender DNT i deres samarbejde med lærerkolleger (N=322).

Det fremgår af figuren, at over halvdelen af ressourcepersonerne oplever at bruge testene som grundlag for at drøfte elevernes faglige niveau med deres lærerkolleger, mens omkring 40 % oplever at bruge testene til at drøfte progression ud fra. Det kan bero på, at det er enklere at spørge til fagligt niveau end et så uklart defineret begreb som progression. Vejlederne angiver desuden, at de i et vist omfang har vejledt lærerne om fortolkningen af testresultater, men at de i et begrænset omfang har oplevet at relatere DNT til det pædagogiske arbejde. Det kan derfor overordnet ses, at flertallet af ressourcepersonerne benytter DNT, men til forskellige formål. Det tyder på, at ressourcepersonerne i de undersøgte kommuner bidrager til at udvikle deres lærerkollegeres praksis, da de i et vist omfang angiver at anvende deres viden om testene i det interne samarbejde mellem parterne.

Diskussion

Undersøgelsens resultater indikerer, at ressourcepersonerne primært anvender testene på måned-

lig eller halvårlig basis. Ses dette i lyset af, at en klasse gennemsnitligt testes én gang om året, så kan det tolkes til, at DNT fylder forholdsvis meget i samarbejdet. I forhold til hvordan testene anvendes, så bruges testene faktisk til at vejlede i forhold til forskellige aspekter af DNT.

Hvordan anvender ressourcepersonerne DNT i sparringsrelationen?

Det er hensigtsmæssigt at skelne mellem formativ og summativ evaluering i belysningen af, hvordan testresultaterne fra DNT anvendes (Stæhr, 2009). En formativ evaluering omhandler en løbende bedømmelse af elevers kunnen m.h.p. at muliggøre en forbedring af undervisningen efter klassens og den enkelte elevs behov, styrker og forudsætninger. Den summative evaluering er derimod en afsluttende eller opsummerende bedømmelse af et uddannelsesforløb. Her evalueres, i hvilken grad en elev har opnået konkrete mål sammenlignet med en gruppes resultater (Allerup, Jansen & Weng, 2011). I vejledningen for DNT til lærere anbefales det, at de går i dialog med bl.a.



skolens vejledere om klassens læringsmæssige udvikling (Undervisningsministeriet, 2017). Dialogen, som der opfordres til, har både en formativ og summativ karakter. Det beskrives, at parterne fx kunne sparre om et eventuelt behov for særlige indsatser eller ressourcer i klassen (formativ anvendelse), eller hvis klassens placering i forhold til landsgennemsnittet viser et behov for styrkelse (summativ anvendelse). Analysen i nærværende artikel viste også denne dobbelthed. DNT bruges dels som et formativt redskab mellem parterne ved det pædagogiske arbejde og til at drøfte elevens progression. Dog anvendes DNT hyppigst som et summativt redskab, når drøftelserne mellem ressourcepersoner og lærere omhandler de enkelte elevs faglige niveau. Det blev fremhævet af Rambøll (2013), at ressourcepersoner via sparring kan bidrage til at flytte fokus fra en summativ anvendelse til en mere formativ brug af DNT (Rambøll, 2013). Der er gode grunde til at reducere den summative brug af DNT. En summativ anvendelse kan bevirke, at undervisningen bliver instrumentel og skævvreden i forhold til at højne testresultater i stedet for at fremme mere komplekse kompetencer, som ikke måles (Stæhr, 2009). Kvalitative undersøgelser har da også belyst, at dette faktisk er en implikation ved DNT (Kousholt, 2015; Andreassen, 2015; Schou m.fl., 2015). Dog er formålet med DNT netop at medvirke til at ændre praksis. Det skal imidlertid ikke ske for testenes skyld, men for at forøge elevernes læring, jf. Undervisningsministeriet.³ Det centrale er, at evalueringen sker med et formativt sigte, hvilket ressourcepersonerne også bidrager med, jf. analysen. En formativ anvendelse har potentiale til at forandre lærerens undervisning, til gavn for elevernes læring (fx OECD, 2004; Campbell & Levin, 2009; Carlson m.fl., 2011; Nordahl, 2015). Årsagen til, at dette potentiale findes – og kan udnyttes – er bl.a., at læreres opfattelse af elevs læringsudbytte samt, hvad der virker i undervisningen, kan være ufuldstændig (Rasmussen & Nielsen, 2011). Dette forhold kan inddragelse af testresultater udbedre. Det er derfor interessant, at flere lærere tidligere har udtrykt sig kritisk om, at resultaterne fra DNT ikke stemmer overens

med deres egen vurdering af elevernes dygtighed (Holm, 2015). Denne uoverensstemmelse behøver langt fra at være et tegn på, at læreren tager fejl i sin vurdering af elevernes udvikling. DNT udgør alene en del af den samlede evalueringspraksis i folkeskolen, hvor evalueringværktøjer som elevlogbog, portfolio, evalueringssamtaler, systematiske observationer mv. også indgår i værktøjskassen (Stæhr, 2009). Dog kan det ikke udelukkes, at lærerens vurdering af elevens dygtighed faktisk er forkert. En evalueringsform som systematisk observation har en mere skønsmæssig karakter end en score i en standardiseret test, hvor eleverne bedømmes mere objektivt (Andersen, Wandall & Wahlgren, 2017). Et eksempel på, hvor stor betydning den objektive bedømmelse kan have, ses i et forsøg, hvor et symfoniorkester optog signifikant flere kvindelige musikere, når ansøgernes køn blev skjult, og bedømmernes køns-mæssige forventninger dermed ikke indgik i vurderingen af musikerne (Goldin & Rouse, 1997). Man kan således ikke udelukke, at en forudindtaget forventning bliver udfordret og kvalificeret med DNT, idet graden af



3 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>

personligt skøn reduceres. Modsat kunne en årsag til en uoverensstemmelse mellem testresultat og lærerens vurdering være, at testresultatet er ubrugeligt. Det sker, når eleverne eksempelvis ikke gør sig umage, men gætter ureflekteret eller er mest interesseret i at besvare en masse opgaver så hurtigt så muligt (Kousholt, 2012; Kousholt, 2015). Såfremt læreren skønner, at eleven er bedre, end testen viser, og at fx et af disse scenarier har udspillet sig, så er lærerens vurdering med sikkerhed mere præcis end DNT. Her kan ressourcepersoner bidrage til at klarlægge et sådant forhold, når de analyserer testaflægningen.

Hvad bør ressourcepersonerne vide om DNT, før de kan vejlede kvalificeret?

Udviklingen af elevernes præstationer forventes opnået ved, at læreren anvender DNT til at tilpasse og differentiere sin undervisning efter elevernes faglige niveau (Allerup, 2015). Men selvom lærere har adgang til data om deres elever, så medfører det ikke automatisk, at lærerne kan anvende dataene som afsæt for forandring af

deres undervisning (Marsh, Pane & Hamilton, 2006; Hamilton m.fl., 2007). Det er nemlig også en forudsætning, at lærerne har de nødvendige kompetencer til at kunne analysere og fortolke dataene, før de kan anvendes i praksis (Gummer & Mandinach, 2015). Det konkluderes i DPU-rapporten, at lærerne ikke har den fornødne viden om og forståelse af resultaterne til at kunne fortolke og anvende dem (Bundsgaard & Puck, 2016). Denne konklusion ligger på linje med tidligere kvalitative studier. Det fremhæves i disse studier, at lærere har vanskeligheder ved at omsætte testresultaterne til en formativ praksis (Kousholt, 2015; Andreasen, 2015). Det er derfor centralt, at ressourcepersonerne besidder viden om testene, hvis de skal kunne vejlede deres kollegaer på dette område, da lærere foretrækker så dybdegående oplysninger om testdata som muligt samt oplysninger om, hvilke fejlkilder der knytter sig til data (Nordenbo m.fl., 2009). Artiklens analyse tyder da også på, at ressourcepersonerne ofte i samarbejdet bidrager med at tolke resultaterne. En interessant problematik i denne henseende er,



hvornår ressourcpersonerne besidder nok viden om de tekniske og statistiske aspekter i DNT til at kunne vejlede deres kollegaer. Dette er en problemstilling, som tidligere er blevet rejst uden nogen endelig afklaring (Allerup, 2015). Anses det for påkrævet, at de til fulde forstår principperne i DNT, eller er det tilstrækkeligt, at de har en mere umiddelbar viden om testene? På den ene side kan der opstå situationer i testaflægningen, som kan være vanskelige at forstå uden fx dybtgående kendskab til den adaptive mekanisme (Allerup, 2015). Et rigtigt og uddybende svar på spørgsmål omkring sådanne forhold forudsætter et indgående kendskab til DNT. På den anden side kan der argumenteres for, at ressourcpersonerne ikke nødvendigvis behøver at have en dyb, bagvedliggende viden om mekanismerne i DNT, før de kan vejlede deres kollegaer sagligt. Det skyldes, at selvom der sker atypiske situationer i testaflægningen, fx at de allerdygtigste elever skal besvare flere opgaver end de mindre dygtige qua den adaptive mekanisme, så behøver læreren ikke at forholde sig til det, da opgavetiden for disse elever forlænges automatisk i systemet. Dog har den adaptive mekanisme vist sig at påvirke elevernes syn på sig selv og på deres faglige evner, fordi eleverne sammenligner sig med hinanden, mht. hvilke opgaver de konkret skulle besvare, og den tid, de skulle anvende (Kousholt, 2012; Kousholt, 2015; Andreasen, 2015). Den adaptive mekanisme og dens virkemåde er derfor forhold, som ressourcpersonerne med fordel kunne vejlede lærerne omkring i forbindelse med testaflægningen. Det forudsætter dog, at vejlederollen bestrides af kompetente aktører, som er i stand til at analysere og fortolke, og som har et godt indblik i måling og statistiske koncepter, før de kan udfylde rollen så kvalificeret, at det får en reel effekt på praksis (Marsh & Farrell, 2015).

Er samarbejdet uden udfordringer, når blot ressourcpersonerne har viden om testene?

Et stærkt samarbejde mellem lærere og ressourcpersoner kan øge sandsynligheden for, at der forekommer forandringer af lærerens undervisning (Shidler, 2009), og at undervisningen dermed potentielt kan forbedres. Også Rambøll vurderede, at det interne samarbejde mellem parterne med afsæt i DNT kan have potentiale til at kvalificere lærernes undervisning (Rambøll,

2012). Dog er der flere forhold, som kan vanskeliggøre ressourcpersonernes mulighed for at omsætte deres viden i samarbejdet med deres lærerkollegaer (Shanklin, 2007). Skoleledere prioriterer i forskellig grad ressourcpersonernes arbejde, hvad angår deres uddannelse, opgaver, timeantal mv. (Hansen m.fl., 2014). At funktionen indeholder andet end vejledning er typisk for rollen (Marsh, McCombs & Martorell, 2010). Det kan være vanskeligt for ressourcpersonerne at gennemføre deres vejledningsopgaver, hvis ledelsen ikke investerer tilstrækkeligt i forholdene omkring rollen som vejleder. Vejlederfunktionen kan også hæmmes af de kulturelle normer på skolen. Lærerne kan have en forståelse af professionel udvikling, som ikke harmonerer med ressourcpersonens virke (Bjerg, 2014). Det kan naturligvis være vanskeligt at indtage en vejlederrolle, hvis lærerne ikke bakker op om funktionen og ikke anser den som legitim. Ydermere kan det også spille ind, om der er en negativ attitude mod anvendelsen af data blandt lærerne (Schildkamp & Kuiper, 2010). Tidligere undersøgelser har indikeret,



at lærere som sådan ikke har noget imod test og prøver (Støhr, 2009), men at lærere fortrækker at anvende tests, som opleves som at været tilpasset den aktuelle undervisning i klassen (Nordenbo m.fl., 2009). Det ses således, at der kan være flere forhindringer, som kan begrænse en frugtbar sparringsrelation mellem parterne.

Diskussion af forskningsdesign, metode, validitet samt generaliserbarhed

En vurdering af undersøgelsens validitet fastslår, om jeg reelt måler det, som konklusionerne udsiger noget om. Denne vurdering baserer sig dels på det forskningsdesign, som blev anvendt til at indsamle empirien, dels på en vurdering af indholdsvaliditeten af de anvendte skalaer. Dataindsamlingen bygger på et selvrapporterende spørgeskema, hvor den enkelte ressourceperson selv angav, hvor ofte de anvendte testene, samt hvordan de anvendes. Rambølls (2013) og DPU-rapportens (2016) konklusioner bygger ligeledes i overvejende grad på empiriske survey-data. Dog er der metodiske udfordringer. Respondenten kan fx svare ureflekteret (Andersen, Hansen & Klemmensen, 2012), eller de svarer med overlæg ikke oprigtigt på spørgsmålene, for at fremstå på en bestemt ønsket måde, hvilket kaldes 'social desirability bias' (Fisher, 1993). Der kan ligeledes være udfordringer ved undersøgelsens konklusion, fordi der kan være en diskrepans mellem det, individet selv oplever, og den faktiske adfærd (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dog er det tidligere blevet sandsynliggjort, at selvrapportende spørgeskemaer viser et retvisende billede af graden, i hvilken ressourcepersoner vejleder deres kollegaer (Mayer, 1999; Mullens & Gayler, 1999). De anvendte spørgsmål spørger direkte til hhv. syv og fire områder omkring ressourcepersonens brug af testene. Det forbedrer validiteten, at der spørges eksplicit og direkte til forskellige typer af anvendelse af testene, hvorved respondenterne ikke selv skal tolke, hvad der spørges til (Rasmussen & Nielsen, 2011). Herved forventes samtlige ressourcepersoner at besvare spørgeskemaet ud fra den samme forståelse. Dog kan det være problematisk at spørge til forhold, der ligger flere måneder tilbage i tiden, da det kan være vanskeligt for respondenterne at svare retvisende på spørgsmål, som forudsætter, at de kan huske fortiden rimelig præcist (Andersen, Hansen & Klemmensen, 2012).

Denne udfordring knytter sig til de spørgsmål, som drejede sig om, hvor ofte testene bruges på årsbasis.

Ressourcepersonerne i de undersøgte kommuner anvendte primært data på månedlig eller halvårlig basis, og de anvendte generelt testene i deres sparring med deres lærerkollegaer. Det er ikke muligt på denne baggrund at generalisere undersøgelsens resultat til landsplan, hvilket skyldes den valgte udvælgelsesmetode. Der var kun cirka 15 %, som aldrig anvendte testene, og 10-20 %, som ikke anvendte testene i deres pædagogiske samarbejde med lærerne. Det er forholdsvis små andele, hvorfor det ikke kan sandsynliggøres, at DNT ikke anvendes af ressourcepersoner i andre kommuner end de undersøgte.

Konklusion

Ressourcepersoner i kommuner med fokus på DNT anvender oftest testene halvårligt eller månedligt, og de anvender overordnet set testene både formativt og summativt. Den formative anvendelse af DNT sker via vejledning og sparring med ressourcepersonernes lærerkollegaer og har især fokus på elevernes progression samt på lærernes pædagogiske arbejde. Den summativ anvendelse af DNT sker oftere end den formative og har form af drøftelser af elevens faglige niveau. Ressourcepersonerne rådgiver overordnet set også i forhold til tolkningen af testresultaterne. Det skal dog holdes in mente, at konklusionen ikke kan generaliseres til landsplan grundet caseudvælgelsens udfald. Diskussionen pegede midlertidigt på, at den formative anvendelse af DNT med fordel kunne styrkes af ressourcepersonerne, hvorved de faktisk kan bidrage med at udvikle deres lærerkollegaers praksis via sparring og vejledning. Et stærkere databaseret grundlag vil have potentiale til at forbedre lærernes praksis, såfremt DNT blev en del af den formative evalueringspraksis. Dog forudsætter det, at vejlederne dels besidder viden om testenes funktionalitet, dels at vejlederrollen prioriteres på skolerne.



Litteratur

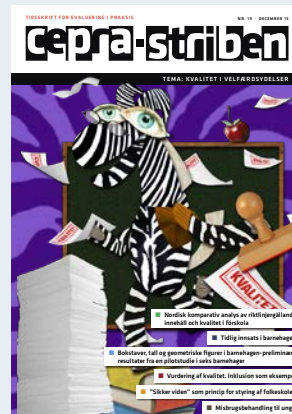
- Agger, A. (2015). *Hvilke potentialer og udfordringer er der ved tidlig inddragelse af borgere i samproduktion af styring?* *Politica*, 47(2), s. 185-201.
- Albrechtsen T.R.S. (2016). *Ressourcpersoner i professionelle læringsfællesskaber. Reflekterende dialoger om elevdata. I F.B. Andersen Ledelse gennem skolens ressourcpersoner, s. 73-83. Aarhus: Klim.*
- Allerup, P. (2015). *Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever?* *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52(3), 124-132.
- Allerup, P., Jansen, M. & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen. Baggrund og praksis. Frederikshavn: Dafolo.*
- Andersen, F.B. (2012). *Ressourcpersoners rolle i den pædagogiske praksis. CEPRAsriben*, (12), 50-57.
- Andersen, L.B., Binderkrantz, A.S. & Hansen, K.M. (2012). *Forskningsdesign. I L.B. Andersen, K.M. Hansen & R. Klemmensen (red.) Metoder i statskundskab, 2. udgave, s. 66-96. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Andersen, L. B., Hansen, K. M. & R. Klemmensen (2012): *Metoder i Statskundskab, 2. udgave, Hans Reitzels forlag*
- Andersen, M., Wandall, J., Wahlgren, B. (2017). *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Andreasen, K.E. (2015). *De nationale test. Nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne. CEPRAsriben*, (18), 14-21.
- Bekendtgørelse om obligatoriske test i folkeskolen - retsinformation.dk. (2017, 14 Juni). Lokaliseret 14 Marts, 2019, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191997>
- Bjerg, H. (2014). *Undervisningsvejledere i folkeskolen. UCC. Hentet 10.08.2017 på https://ucc.dk/sites/default/files/uv-vejledere_rapport_2014.pdf.*
- Bundsgaard, J. (2018). *Pædagogisk brug af test. Tidsskriftet Sakprosa*, 10 (2), 1-26.
- Bundsgaard, J. & Puck, M.R. (2016). *Nationale test. Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden. DPU, Aarhus Universitet og Center for Anvendt Skoleforskning ved University College Lillebælt.*
- Campbell, C. & Levin, B. (2009). *Using data to support educational improvement. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (21), 47-65.
- Carlson, D., Borman, G. & Robinson, M. (2011). *A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2009). *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen.*
- Fisher, R.J. (1993). *Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questions. Journal of Consumer Research*, (20), 303-315.
- Flyvbjerg, B. (2010). *Fem misforståelser om casestudiet. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.) Kvalitative metoder. En grundbog, s. 463-487. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Goldin, C. & Rouse, C. (1997). *Orchestrating Impartiality. The Impact of "Blind" Auditions on Female Musicians. Working Paper 5903, NBER Working Paper Series, National Bureau of Economic Research.*
- Gummer E. & Mandinach D. (2015). *Building a Conceptual Framework for Data Literacy. Teachers College Record*, 117(4).
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Marsh, J., McCombs, J.S., Robyn, A., Russell, J. m.fl. (2007). *Implementing standards-based accountability under No Child Left Behind. Responses of superintendents, principals, and teachers in three states. Santa Monica, CA: RAND Corporation.*
- Hansen, J.H., Morin, A., Andersen, B.B. & Højholdt, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcpersoner og teamsamarbejde. Ressourcecenter for Folkeskolen, Undervisningsministeriet.*
- Holm, L. (2015). *Læreropfattelser og praksis i relation til de nationale test i dansk/læsning. CEPRAsriben*, (18), 58-64.
- Kousholt, K. (2012). *De danske nationale test og deres betydninger set fra børnenes perspektiver. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 49, (4), 273-290.
- Kousholt, K. (2015). *Børns gøtteri ved nationale test. CEPRAsriben*, (18), 46-57.
- Marsh, J.A. & Farrell, C.C. (2015). *How leaders can support teachers with data-driven decision making. A framework for understanding capacity building. Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289.
- Marsh, J.A., McCombs, J.S. & Martorell, F. (2010). *How instructional coaches support data-driven decision making: Policy implementation and effects in Florida Middle schools. Educational Policy*, 24, 872-907
- Marsh, J.A., Pane, J.F. & Hamilton, L.S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from Recent RAND research. Santa Monica, CA: RAND Corporation.*
- Mayer, D. (1999). *Measuring instructional practice. Can policymakers trust survey data? Educational Evaluation and Policy Analysis*, (21), 29-45.
- Mullens, J.E. & Gayler, K. (1999). *Measuring classroom instructional processes. Using survey and case study field test results to improve item construction. Washington, DC: National Center for Education Statistics.*
- Nordahl, T. (2015). *Det ved vi om datainformeret forbedringsarbejde i skolen. Frederikshavn: Dafolo.*
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Søgaard Larsen, M., ... & Østergaard, S. (2009). *Pædagogisk brug af test-Et systematisk review. I: Evidensbasen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.*
- OECD (2005): *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms. OECD Publishing.*
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). *Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. Teaching and Teacher Education*, 60, 425-433.
- Rambøll Management Consulting (2013). *Evaluering af de nationale test i folkeskolen. Rapport Undervisningsministeriet (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen).*
- Rasmussen, P. & Nielsen, P. (2011). *Spørgeskemaer som redskab til undervisningsevaluering. CEPRAsriben*, (10), 26-33.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). *Data informed curriculum*

- reform. Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, (26), 482-496.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School effectiveness and school improvement*, 28(2), 242-258.
- Schou, L.R., Nørgaard, L., Kvols, A.M., Raalskov, A.M.H. & Andersen, M. (2015). Når nationale test tager livtag med folkeskolen. *CEPRASriben* (18), 38-45.
- Shanklin, N.L. (2007). *What Supports Do Literacy Coaches Need from Administrators in Order to Succeed? Literacy Coaching Clearinghouse*. ERIC, Institute of Education Science.
- Shidler L. (2009). *The Impact of Time Spent Coaching for Teacher Efficacy on Student Achievement*. *Early Childhood Education Journal*, 36 (5), 453-460
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). *The evolution of peer coaching*. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Støhr, L.S. (2009). *De nationale test i et pædagogisk perspektiv*. I C. Bendixen & S. Kreiner (red.) *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (1 udg.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2017). *Nationale test: Vejledning målrettet lærere i alle fag*.
- Undervisningsministeriet. (2018, 9 November). *Om de nationale test*. Lokaliseret 14 Marts, 2019, fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2001). *Understanding by design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.



Tidsskriftet kan læses online på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive>

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



CEPRASTRIBEN

CEPRAstriben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.

UCn

