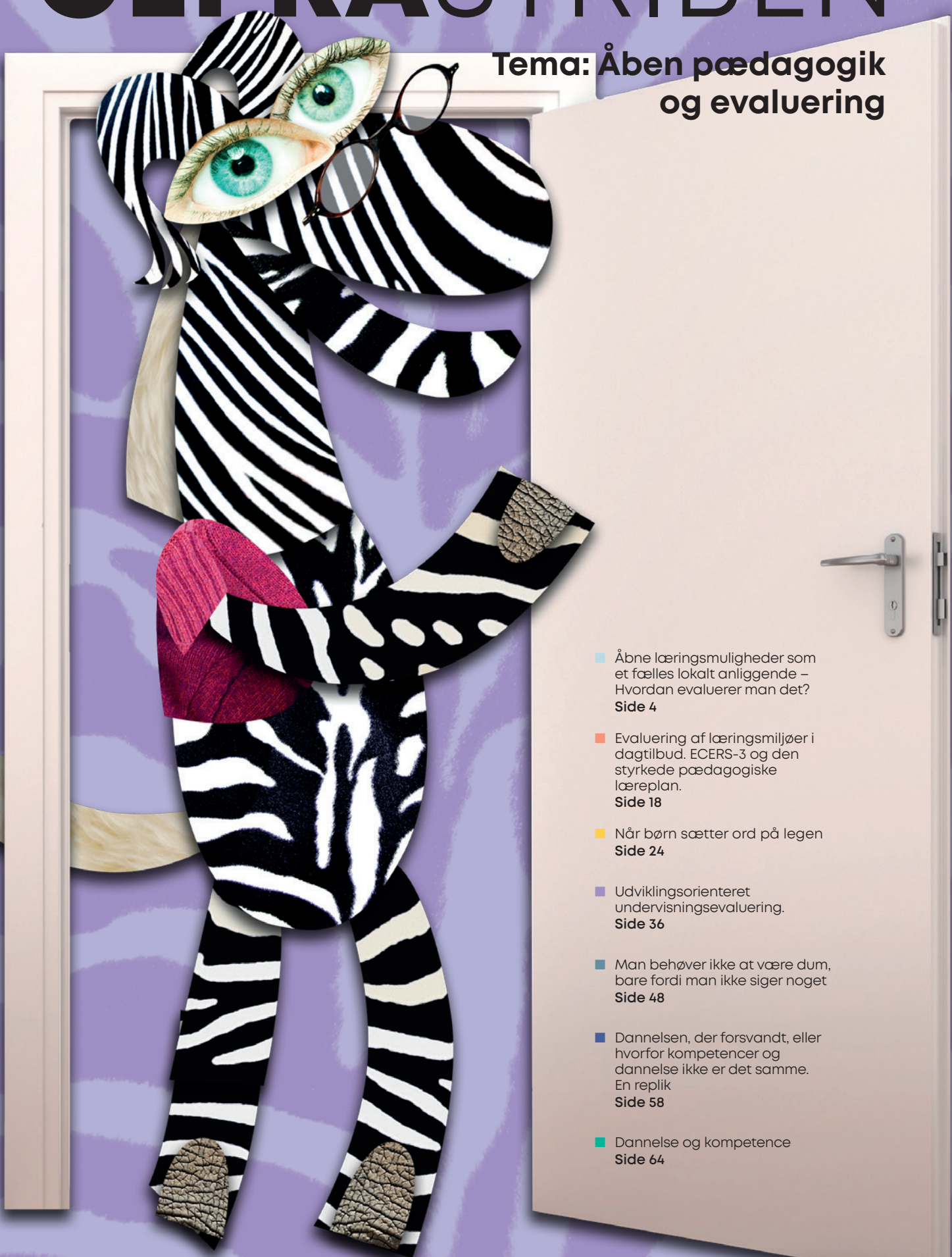


CEPRASTRIBEN

Tema: Åben pædagogik
og evaluering

- 
- Åbne læringsmuligheder som et fælles lokalt anliggende – Hvordan evaluerer man det?
Side 4
 - Evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan.
Side 18
 - Når børn sætter ord på legen
Side 24
 - Udviklingsorienteret undervisningsevaluering.
Side 36
 - Man behøver ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget
Side 48
 - Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme. En replik
Side 58
 - Dannelse og kompetence
Side 64

Om Cepra-riben

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, skrivemånel 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 CEPRA-riben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- Åbne læringsmuligheder som et fælles lokalt anliggende – Hvordan evaluerer man det?

Side 4

- Evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan.

Side 18

- Når børn sætter ord på legen

Side 24

- Udviklingsorienteret undervisningsevaluering.

Side 36

- Man behøver ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget

Side 48

- Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme. En replik

Side 58

- Dannelse og kompetence

Side 64

Forord

Dette temanummer har fokus på evaluering af kvalitet og udbytte af samarbejde mellem dagtilbud, folkeskoler og lokalsamfund.

I folkeskoleloven er det bestemt, at skolerne skal indgå i samarbejde og partnerskaber med virksomheder, andre uddannelsesinstitutioner, foreninger og tilbud i lokalsamfundet. I forbindelse med vedtagelsen af en ny dagtilbudslov med en styrket læreplan sættes ligeledes fokus på det "åbne dagtilbud".

Samarbejde mellem skoler og dagtilbud, familier og lokalsamfundets institutioner og aktører betyder, at nye læringsmiljøer rummer en kombination af forskellige professionelle og frivillige tilgange, med hver deres forudsætninger og kvalitetskriterier. Hvad sker der fx, når de professionelle aktører "åbner" eller udbreder pædagogik og didaktik til civilsamfundet? Åbnes op for erodering af pædagogisk arbejde – eller af civilsamfundets beskyttelsesstrukturer – er det omfattet af "privatlivets fred"?

Et centralt spørgsmål er, hvordan man kan evaluere kvalitet og udbytte af pædagogik og indsats i sådanne sammensatte åbne læringsmiljøer. Det omfatter både evaluering af læringsmiljøer og evaluering af miljøernes bidrag til børns og unges læring. Temanummeret indeholder syv artikler, hvoraf tre er udenfor tema. Den anden sidste er en replik til dannelsesbegrebet, som var i temanummer 24 og den sidste et svar på denne replik.

Den første artikel, som er skrevet af Gitte Miller Balslev, har titlen: Åbne læringsmuligheder som et fælles lokalt anliggende – Hvordan evaluerer man det? Artiklen behandler hvordan nye centrale styringstiltag, som Åben Skole og Åben dagtilbud, skal styrke børns læring gennem lokalt samarbejde og nære partnerskaber. Der bliver stillet skarpt på hvordan nye samarbejder skaber forudsætninger for nye læringsmiljøer og på hvilke barrierer der er for dette. Og på hvordan kan det evalueres? Et bestemt evalueringsredskab, der måler lokalområdets evne til at skabe bæredygtige uddannelsesnetværk for læring og diskussion af dette. I den forbindelse præsenteres NetEdu- værktøjet og dets teori og metode, som danner et grundlag at diskutere redskabets potentialer som dialog og evalueringsredskab.

Den anden artikel, som er skrevet af Christina Medom og Torben Næsby, har titlen: *Evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan*. Artiklen tager afsæt i den nye styrkede læreplan for dagtilbud og hvilke muligheder for læring og læringsmiljøer der kan tilbydes børn i denne ramme. Artikler behandler hvordan det pædagogiske arbejde efter den styrkede pædagogiske læreplan skal dokumenteres og at det skal kunne evalueres systematisk, så pædagogerne selv, forældre, de kommunale forvaltninger og politikere kan se, om man når bekendtgørelsens mål, hvordan man når dem og mere generelt, om det pædagogiske arbejde er godt nok. Formålet med artiklen er at give et helt overordnet perspektiv på, hvorvidt det standardiserede måleværktøj ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale, version 3, Harms, Clifford & Cryer, 2015) på en meningsfuld måde vil kunne evaluere pædagogisk praksis med den styrkede pædagogiske læreplan i dagtilbud og dermed kan give viden om arbejdet med at understøtte pædagogisk praksis i dagtilbud

Den tredje artikel, er skrevet af Kasper Moes Drevsholt, og har titlen: Når børn sætter ord på legen. Artiklen giver et indblik i en ekstracurriculær læringsaktivitet, hvor underviser, studerende og en gruppe børn samarbejder om evaluering af Sprogfitness, en årlig national sproglegsdag. Sprogfitness udvikles kontinuerligt ved et tværprofessionelt samarbejde mellem de oprindelige initiativtagere, Aalborg Bibliotekerne og UCN. Artiklen stiller skarpt på en udviklingsfokuseret evaluering af Sprogfitnessdagen i 2017. Her var børnenes oplevelse i fokus. Efter en indledende beskrivelse af Sprogfitness som et reflektivt læringsdesign redegøres der for tidligere evalueringer af Sprogfitness. Afslutningsvis præsenteres indsigterne fra evaluering fra 2017, hvor børnenes stemmer er tydelige.

Den fjerde artikel, er skrevet af Birgitte Lund Nielsen og Jens Hansen Lund, og har titlen: *Udviklingsorienteret undervisningsevaluering*. I artiklen redegøres der for erfaringer fra et projekt, hvor et formativt og et summativt evalueringsredskab er blevet udviklet og afprøvet på tre såkaldte kompetenceløft-hold for lærere. Målet med udviklingsorienteret undervisningsevaluering har været at støtte en meningsfuld evalueringsproces via resultat anvendelse og diskussion heraf på undervisningsholdene. Inspiration er hentet i udviklingsorienteret evaluering

med anerkendelsen af den komplekse kontekst, karakteriseret ved non-linearitet, emergens og kontingens. De deltagende undervisere fremhæver dialog om fagpersonlig udvikling som positiv, da underviserne er blevet inddraget i drøftelser om evalueringsdesign.

Den femte artikel, er skrevet af Karin Løvenskjold Svejgaard, Paola Valero og Kjeld Sten Iversen, og har titlen: 'Man behøver ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget' – deltagelse, bedømmelse og in(eks)klusion af drenge i gymnasiet. Artiklen behandler drenges potentielle inklusion eller eksklusion fra uddannelsessystemet som et resultat af en spænding mellem gymnasiale normer for deltagelse og bedømmelse. Det undersøges hvordan drenge ser sig selv i forhold til normerne for at opnå et godt resultat. Således identificeres et diskursivt netværk af historisk skabte kulturelle teser om at være en god elev gennem analyser af elevinterview. Det påvises, at det 'at markere' forbinder deltagelse, bedømmelse og karaktergivning, samtidig med at markering klassificerer, disciplinerer og styrer drengene mod de adfærdsformer, der forbindes med læring. En problematisering af markering sætter spørgsmålstegn ved magteffekten af pædagogisk praksis og dens virkning på elevernes diversitet.

Den sjette artikel, er skrevet af Hanne Leth Andersen, og Jens Christian Jacobsen og har titlen: Artiklen er en replik til Palle Rasmussens artikel "Dannelse, kompetence og evaluering" i CEPRA-striben 24, april 2019. Denne artikel præsenterer en anden læsning af de samme historiske referencer og argumenterer for at kompetencer kun har afløst dannelsesbegrebet, for så vidt som dannelse forstås som en helt bestemt type tankegods. Artiklen konkluderer at humanistisk dannelse ikke alene har stor betydning for befolkningen, men at dannelse er forudsætningen, for at kompetencer kan anvendes af det uddannede menneske.

Den syvende artikel, er skrevet af Palle Rasmussen og har titlen "Dannelse og kompetence" og er svar på replik fra Hanne Leth Andersen og Jens Christian Jacobsen.

Vi ønsker jer god læselyst
På vegne af redaktionen
Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør

Åbne læringsmuligheder som et fælles lokalt anliggende – Hvordan evaluerer man det?

Åben skole og åbent dagtilbud er nye centrale styringstiltag, der skal styrke børns læring gennem lokalt samarbejde og nære partnerskaber. Tanken er, at lokalsamfundet indeholder muligheder, som skoler og dagtilbud skal gribe i arbejdet med at skabe endnu bedre forudsætninger for inspirerende og varierede læringsmiljøer.

Men hvad er et nært partnerskab, og hvordan kan det evalueres? Det internationale NetEdu Project har gennem en seksårig periode arbejdet på at skabe et evalueringsværktøj, der måler lokalområdets evne til at skabe bæredygtige uddannelsesnetværk for læring. Projektet går nu ind en ny fase, hvor der er fokus på institutionens og dermed professionens evne til at åbne sig mod omverdenen, og projektet kan på den måde være til inspiration for arbejdet med åbne læringsmiljøer i Danmark.

Formålet med denne artikel er at foreslå NetEdu-værktøjet (NetEdu Tool) som et muligt evalueringsværktøj, der kan dokumentere og vurdere åben skole og åbent dagtilbud. Artiklen beskriver teori og metode bag NetEdu-projektets evalueringsværktøj og den aktuelle metodeudvikling frem mod et nyt, tværkulturelt dialogværktøj til evaluering og ledelse af åbne, netværksbaserede læringsmiljøer.

Nøgleord: Netværk, partnerskab, evalueringsværktøj, dokumentation, dialogværktøj, åben skole, åbent dagtilbud, TheNetEduProject

Reformer og styringstiltag bliver aldrig bedre end dem, der forvalter dem i praksis. Derfor er det vigtigt, at alle velfærdsprofessionelle, der arbejder med reformerne, giver sig i kast med refleksion og god oversættelsespraksis. Det gælder ikke mindst om at reflektere grundigt over åben skole og åbent dagtilbud, der netop repræsenterer centrale styringstiltag.

Åben skole og åbent dagtilbud er karakteriserede ved at være drevet af overordnede intentioner angående læring og social mobilitet. Det betyder fx, for folkeskolens vedkommende, at der ikke er specifik tilknytning til folkeskolens fagområder. Der er nærmere tale om en samarbejdsform, hvor eksempelvis forældrene – som det ses i dagtilbudsloven (BSM, 2018) – tiltænkes en aktiv rolle i samarbejdet med lokalområdet og institutionen.

Det gør evaluering af denne form for samarbejde central, for hvordan evalueres kvaliteten af skolers og dagtilbuds eksterne samarbejde? Det er her hensigten at bidrage med et muligt svar på dette spørgsmål ved at foreslå et værktøj, der netop kan evaluere arbejdsform på netværksniveau. Artiklen har til formål at præsentere og diskutere et evalueringsværktøj, der kan anvendes til evaluering af de sammensatte læringsmiljøer, som opstår med skolens og dagtilbuddets åbne pædagogik i netværkssamarbejde med lokalsamfundet.

Med andre ord; der er tale om en evaluering, hvor genstandsfeltet er netværkets evne til samarbejde. Først præsenteres nogle eksempler på forståelsen af de netværk, der udgør genstandsfeltet og de lighedspunkter, som der er med åben skole og åbent dagtilbud. Dernæst gennemgås evalueringsværktøjet, og endelig perspektiveres værktøjet til eksisterende erfaringer med evalueringsdata

som udgangspunkt for udviklingsorienteret dialog på skoleområdet.

Tradition for samarbejde

Samarbejdet mellem institutioner og lokalsamfund er ikke noget nyt fænomen i Danmark. Skolerne har fx med baggrund i folkeoplysningsloven en lang tradition for at samarbejde med foreninger, frivillige og forskellige andre aktører i lokalsamfundet, og de har gennem længere tid haft tætte samarbejdsrelationer med fx musikskoler og idrætsforeninger om aktiviteter, som er relateret til skolens undervisning (Ibsen & Levinsen, 2017).

Folkeskolereformen fra 2014 og den nye dagtilbudslov fra 2018 stiller skarpt på et langt mere forpligtende og formelt samarbejde mellem institution og lokalsamfund. Et eksempel på et sådant samarbejde er Huskunstnerordningen, hvor blandt andre skoler og dagtilbud kan søge midler til et partnerskab med en kunstner eller kunstnergruppe (Haastrup & Sørensen, 2017, s. 9). Huskunstnerordningen, der har fungeret siden 2006, etablerer formaliserede, lærende partnerskaber mellem institution og lokale aktører. Den har intentioner om en åbning mod lokalsamfundet, som det ses i skole- og dagtilbudsreformerne.

Huskunstnerordningen har et mål om at igangsætte eksperimenter og udvikling i partnerskaber mellem institutioner og kulturaktører til gavn for deltagernes fordybelse og deltagelse i den kunstneriske proces (Haastrup & Sørensen, 2017, s. 24). Ordningen skaber rammer for partnerskaber og samskabelse i spændingsfeltet mellem kortvarige, eksterne besøg og længerevarende, integrerede projekter, og ordningen kan både være institutions- og områdebaseret og dermed til inspiration og læring for fremtidens realisering af åben skole og åbent dagtilbud.

Huskunstnerordningen er et fint eksempel på et initiativ, der kan være med til at skabe bedre forudsætninger for inspirerende og varierede læringsmiljøer, som netop er en af intentionerne med både folkeskole- og dagtilbudsreformen. På den måde kan der være værdifuld læring at hente, når fremtidens partnerskaber i åben skole og åbent dagtilbud skal etableres. Der kan hentes

erfaringer med samarbejde, som ikke altid er lige let – eksempelvis kan der opstå problemer med ejerskab, anerkendelse og kommunikation (Haastrup & Sørensen, 2017, s. 24). Der kan ligeledes hentes erfaringer med partnerskaber, når de fungerer bedst. Ordningen får undervisning, kultur og fritid til at spille sammen på en hensigtsmæssig måde for både børn og unge i deres hverdagsliv (Haastrup & Sørensen, 2017, s. 87). Alt i alt kan partnerskaberne i Huskunstnerordningen ses som et eksempel på et netværk af institutionspersonale, lokale kunstnere og kulturformidlere, der samarbejder på en formaliseret og – mere eller mindre – vedvarende måde. Det er et netværkssamarbejde, som oplagt kunne kalde på evaluering.

Offentlig samproduktion

Åben skole og det åbne dagtilbud kan betragtes som en forlængelse af de senere års fokus på offentlig samproduktion – ”co-production” eller ”samskabelse”, som det betegnes i litteraturen (Balslev, 2012; Bovaird, 2007; Torfing & Diaz-Gibson, 2016) – hvor borgere og brugere i forskelligt omfang bidrager til produktion af offentlig service. Man kan muligvis hævde, at der i den offentlige sektor har bredt sig en samproduktionsoptimisme, hvor velfærdsstatens komplekse problemstillinger bedst løses i tværgående samarbejde (Krogstrup, 2017; 2018).

På skoleområdet lyder kritikken, at inddragelse af frivillige i undervisningen kan være en konsekvens af – eller måske endda en årsag til – nedskæringer i de kommunale budgetter. Der fornemmes derfor en opfattelse blandt skolefolk; at involvering af frivillige kan bidrage til underminering af professionerne, og derfor har Danmarks Lærerforening på et tidligt tidspunkt meldt ud, at frivillige ikke skal have ansvar for undervisningen i skolen (Jørgensen, 2011). Men uanset om involvering af andre aktører handler om tilpasning af ressourcer (substitution) eller tilførsel af kvalitativt andre ressourcer (komplementaritet), så er realiseringen af åbne skoler og åbent dagtilbud et politisk opdrag. Og det gør evaluering centralt: Hvordan opsamlers vi erfaringer med rammer for samarbejdskultur, og bidrager nogle rammer mere end andre til den lokale kapacitetsudvikling?

På skoleområdet er der med udgangen af skoleåret 2018/2019 fire års erfaring med den åbne skole, hvor målet er at bidrage til, at eleverne "lærer mere" og får "større kendskab til det lokale foreningsliv og det omgivende samfund generelt" (folkeskoleloven, § 3, stk 4-5 og § 33, stk. 9, i BUVM, 2019). Der findes endnu ingen undersøgelser, der evaluerer effekter af samarbejdet (Levinsen, 2018). Undervisningsministeriets rapport om åben skole, der fokuserer på skolernes erfaringer fra udvalgte kommuner, viser, at samarbejdet med de eksterne aktører fortrinsvist rettes mod elevernes "trivsel, læringsparathed og motivation, og sjældent mod fagenes mål" (Undervisningsministeriet, 2014, s. 4). Men det nævnes, at det er vanskeligt at sige noget om resultaterne af indsatserne og samarbejdet, da skolerne sjældent evaluerer systematisk i forhold til åben skole (Levinsen, 2018). Derfor er der brug for evalueringsværktøjer, der er tilpas brugervenlige og muliggør en systematisk, fortløbende intern selvevaluering – særligt netop nu, hvor man med den nyeste dagtilbudslov udvider intentionen om "åbning" til dagtilbudsområdet.

Åbne læringsmiljøer som arena for samskabelse

Som offentligt styringsparadigme bygger samskabelse på distribuering af styring til de samskabende aktører (Iversen, 2017). Åben skole og åbent dagtilbud kan betragtes som arenaer for samskabelse, hvor offentlig velfærd – her i form af nye og varierende læringsmiljøer – skabes gennem samarbejde mellem lokale aktører og institutioner. Det betyder, at offentlig velfærd flyttes fra et offentligt anliggende til et delt anliggende i netværk bestående af offentlige, sociale og private aktører (Hjort, 2018). Det er centralt, at de evalueringsværktøjer, der anvendes, kan indfange netop samskabelsesprocessen. I evaluering af samtidens velfærdsydelse, hvor samskabelse indgår, er det vanskeligt at definere entydig sammenhæng mellem indsats og effekt – mellem årsag og virkning – da opgaven er under kontinuerlig forandring.

Det betyder, at det er svært at leve op til faste standarder, når indsatsen fortløbende skal tilpasses en aktuell situation for at opnå effekt (Krogstrup, 2018). Og for at udvide kompleksiteten yderligere, er der udfordringer forbundet med selve samskabelsesprocessen, når distribueringen af styring til de aktive og involverede samarbejds-

partnere ikke lykkes (Balslev, 2012; 2014; Iversen, 2017). Set i det lys skærpes nødvendigheden af egnede evalueringsværktøjer.

Krogstrup peger på en forandring i opfattelsen af, at velfærdsydelser skal være evidensbaserede, og i opfattelsen af, at performancemålinger kan bidrage til øget effektivitet (Krogstrup, 2018). Alt i alt er der behov for et perspektivskifte, hvad angår evaluering; fra evaluering som kontrol til evaluering som udgangspunkt for dialog om mulig udvikling. Og når åben skole og åbent dagtilbud betragtes som samskabelse, kalder det på et evalueringsværktøj, der netop kan indfange samskabelsesprocessen og kvaliteten af denne.

Internationale erfaringer med vurdering af netværkskapacitet

Hvis vi ser på international forskning i områdebaserede indsatser, findes der flere interessante initiativer i Nordamerika og Europa (Miller, Gibson, Balslev & Scanlan, 2012). De områdebaserede initiativer har ligheder med de danske intentioner med at åbne skoler og dagtilbud ud mod lokalsamfundet og lade lokale aktører deltage i samskabelse af mere varierede og inspirerende læringsmiljøer. Fælles for de udenlandske erfaringer med områdebaserede initiativer er, at det er svært at vurdere, hvilke effekter initiativerne har på børns og familiers evne til integrering, læring og sociale kompetencer (Miller et al., 2012; Miron & Nelson, 2004).

I en tid hvor accountability og tests er i politisk fokus, er der en international tendens til at evaluere områdebaserede initiativer gennem standardiserede tests af eleverne. Det sker i en forståelse af, at elevernes karakterer og testscore siger noget om resultatet og de langsigtede effekter (Miller et al., 2012, s. 22). Hvis vi skal lære af den internationale forskning, er effektevaluering ud fra en simpel årsag-virkningsantagelse ganske utilstrækkelig til at vurdere et samarbejde så komplekst som den åbne skole og det åbne dagtilbud. Der er brug for at samtænke evalueringsmetoder med den åbne praksis, som den i øjeblikket tager form i skole- og dagtilbud, og der er brug for metoder, som kan understøtte opbygningen af en mere langsigtet forståelse af de mekanismer, som er på spil i initiativerne og i relationer mellem samarbejds-

partnere i lokalområdets netværk. Det vil sige evalueringsmetoder, der retter sig mod at vurdere netværkskapaciteten og til at ansøre et resultat på et kollektivt niveau fremfor et kortsigtet output på individniveau. Med andre ord vil man sætte netværkets kapacitetsudviklende kvalitet i fokus som evalueringens genstandsfelt.

Folkeskolereformen har et tungtvejende fokus på faglighed og elevpræstationer, dog udgør åben skole et reformelement, der prioriterer samarbejde mellem uddannelse og lokalsamfund og dermed på længere sigt elevernes dannelse som demokratiske medborgere. Et sådant perspektiv har en indbygget anerkendelse af dannelsesopgaven som et samarbejde mellem skole og samfund. Og hvis vi skeler til den internationale forskning, findes der undersøgelser, som afdækker lokale læringsfællesskaber, der fungerer som samarbejdende uddannelsesnetværk, og disses kapacitet til at adressere lokalområdets uddannelsesudfordringer og uddannelsesmål (Díaz-Gibson, Civis-Zaragoza & Guàrdia-Olmos, 2014; Díaz-Gibson, Zaragoza, Daly, Mayayo & Romani, 2016).

The NetEduProject – et tværkulturelt evalueringsværktøj

Forskerne bag NetEdu-projektet har udviklet et evalueringsværktøj (NetEdu Tool), der er interessant i en dansk kontekst vedrørende åbne læringsmiljøer, fordi det evaluerer lokalområdets kapacitet til at samarbejde om den brede, lokalt forankrede dannelsesopgave. Et samarbejdende uddannelsesnetværk forstås som vedvarende og formaliserede lokale partnerskaber, der samarbejder for at nå uddannelsesmål gennem fælles strategisk planlægning og konkrete initiativer (Díaz-Gibson et al., 2016, s. 180).

Evalueringsværktøjet beskrives som et tværkulturelt værktøj (Díaz-Gibson et al., 2014), der er designet til at dokumentere de professionelle holdninger til og opfattelser af det lokale samarbejde og det lokale aftryk af samarbejdet (Díaz-Gibson et al., 2014, s. 185).

Evalueringsværktøjet inddrager således involverede lokale aktører (fx lokalpolitikere, forvaltning og institutionsledelser). Værktøjet er teoretisk forankret i organisationsinstitutionel teori, der karakteriserer organisationen ud fra dens egenskab til kollektivt at forfølge specifikt formulerede mål. En organisation betragtes som et handlingsnetværk omkring aktiviteter, der dog kun er løst koblet til de opstillede mål ud fra, det, der giver mening i organisationens forskellige sociale grupperinger (Czarniawska, 2005). Her er netop relationer og meningsskabelse centralt for forståelsen af organisationen.

NetEdu-projektet viser, gennem et studie af områdebaserede initiativer i Barcelona, at netværkssamarbejde og specifik ledelse af dette er centralt i opbygningen af en samarbejdskultur omkring lokale uddannelsesmål (Díaz-Gibson et al., 2016). Helt konkret er værktøjet udviklet som et appbaseret spørgeskema, hvor man skal forholde sig til fem spørgsmålskategorier, der refererer til fem forskellige ledelsesstrategier:



Medansvar (Mandell & Keast, 2009). Her drejer det ledende spørgsmål sig om, hvordan der skabes medansvar for samarbejdet. Denne spørgsmålskategori fokuserer på netværksdeltagelse og indbyrdes kommunikation med et mål om at afdække medejerskab.

Tværgående samarbejde (Miller et al., 2012), hvor de centrale spørgsmål fokuserer på niveauet af tværsektorielt samarbejde, hvor målet er at afdække forskellighed blandt netværksaktørerne, det vil sige diversitet.

Vandret samarbejde (Sørensen & Torfing, 2009). Her er der fokus på lederens evne til at mobilisere netværkets muligheder for at arbejde horisontalt i en flad organisering og delegering af beslutningskompetence. Her er målet at arbejde med at afdække lighed.

Netværkssamarbejde (Daly, 2010), der fokuserer på niveauet af organisationens interne og eksterne tværprofessionelle samarbejde med et mål om at afdække perspektivrigdom.

Innovation (Sørensen & Torfing, 2011), hvor spørgsmålene omhandler netværkets evne til systematisk og interessentbaseret forbedringsarbejde, hvor målet er at afdække systematisk læring og forbedring.

Når informanterne har besvaret spørgeskemaet, kan ledelsen downloade resultaterne som et "spindelvævsdiagram", og netværket kan påbegynde en dialog om, hvordan resultaterne skal forstås. For de områdebaserede initiativer i Spanien (Barcelona) og USA (Wisconsin) har effekterne af at arbejde på denne måde betydet en styrkelse af det lokale netværkssamarbejde gennem øget gensidig afhængighed, større tæthed og et voksende antal samarbejdsforbindelser mellem netværkets forskellige aktører. Samtidig viste evalueringerne en lav grad af centralisering, hvilket indikerer et ligeværdigt samarbejde mellem de involverede aktører og organisationer (Díaz-Gibson et al., 2014; Díaz-Gibson et al., 2016).

Alt i alt peger resultaterne på, at det er muligt at evaluere arbejdet i og ledelse af lokale uddannelsesnetværk. Således bliver evalueringen en del af selve processen med at udvikle netværket og deltagerens indsigt i, hvordan et godt netværk fungerer. På den måde er evalueringsværktøjet tænkt som et ledelsesværktøj. Som nævnt ovenfor har de områdebaserede initiativer lighedspunkter med intentionen om de forpligtende samarbejder

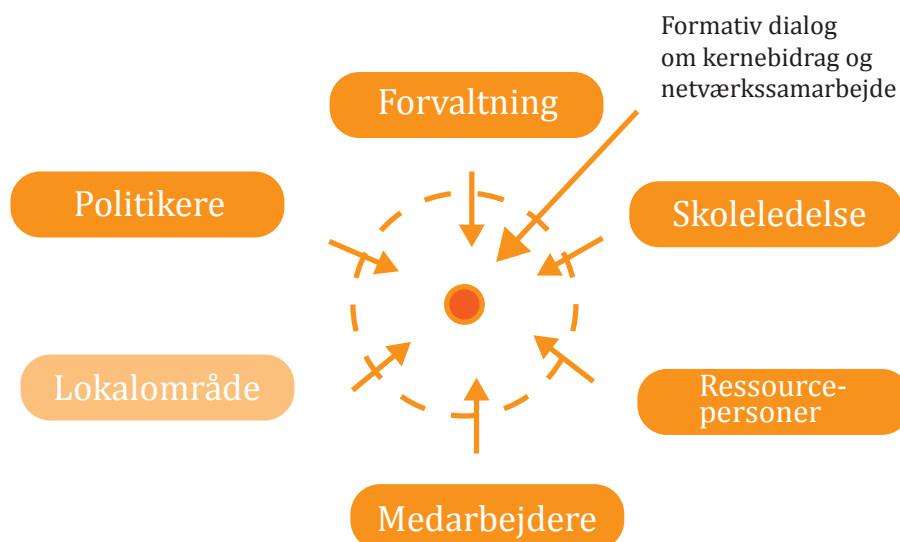
i en dansk åben skole- og åbent dagtilbudskontekst, og derfor kan de internationale erfaringer fra NetEdu-projektet være til inspiration i en dansk kontekst.

Udvikling af ny social teknologi i forlængelse af de internationale erfaringer

Det er intentionen, at NetEdu-projektets evalueringsværktøj anvendes som udgangspunkt for vidensinformerede dialoger og udviklingsindsatser på tværs af kulturer og professioner. Derfor er der – i en ny version – indbygget en vifte af praktiske udviklingsmuligheder/"tips", der knytter sig til de fem spørgsmålskategorier. Disse udviklingsmuligheder bygger på erfaringer fra skole- og institutionsledere fra de lande, som er en del af NetEdu-projektet.

De praktiske udviklingsmuligheder indeholder anbefalinger til mulige veje at gå, når der skal vælges udviklingsindsatser i forlængelse af spørgeskemaresultaterne. Det er netop i dialogen om data, at strategierne for de lokale læringstilbud bliver til, idet der ofte kan være meget forskellige dagsordner på spil mellem institutioner og deres samarbejdspartnere: "Hvad betyder det, at vi i vores netværk er rigtig gode til "medansvar" og har udfordringer med det "vandrette samarbejde", det vil sige delegering af beslutningskompetence?". På den måde kan et evalueringsværktøj som NetEdu-værktøjet fx være til gavn for vurdering og dokumentation af tværgående indsatser, fx kunstprojekter, hvor kommunikation og ejerskab kan være en udfordring i praksis, som vi så det ovenfor i eksemplet med Huskunstnerordningen.

Gennem dialog er der mulighed for at opbygge lokal forståelse og forhandling af kortlægningens resultater. På den måde kan værktøjet være en del af en større proces. Værktøjets data kan komplementere andre typer læringsdata og danne et mere nuanceret datagrundlag – et datagrundlag, som underbygger en informeret og ikkestandardiseret kvalitetsudvikling, som er målrettet de pågældende lokale læringsmiljøer, det vil sige realtidsdata (Qvortrup & Qvortrup, 2015).



Figur 1: Læringscirkel

NetEdu-projektet er i en ny fase, hvor der nu er universiteter fra ti lande tilknyttet. I denne fase er opgaven at tilpasse værktøjets spørgebatteri, så det retter sig mod en udvidet respondentgruppe, hvor også elever, forældre og en bredere målgruppe af kommunale professionelle involveres. Værktøjet bliver testet i alle ti lande ved at gennemgå en ny ekspert- og praktikervalidering, der er rettet mod forbedringer, som fremmer værktøjets anvendelighed, så institutionsledelsen kan vurdere netværkspraksis i den udvidede respondentgruppe.

I Danmark har værktøjet gennemgået dels en ekspertvalidering, hvor både uddannelses-, ledelse- og evalueringsforskere har vurderet spørgebatteriet, dels en praktikervalidering, hvor i første omgang skoleledere har valideret spørgsmålene, der på nuværende tidspunkt primært retter sig mod de lokale netværk omkring folkeskolen. Projektet er forankret på Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet, og senest er værktøjet oversat til dansk, således at det i første omgang kan testes i en skolekontekst i efteråret 2019. Målet er, at den nye version af værktøjet skal kunne anvendes af institutionsledelsen til at begrunde og ændre praksis omkring det lokale uddannelsesnetværk omkring folkeskolen. Det betyder, at den danske udgave er særligt interessant i forbindelse med vurdering af arbejdet med åben skole. Når værktøjet er afprøvet i Danmark og i de ti projekt-

lande, er det planen at justere spørgebatteriet, så det retter sig mod netværk på dagtilbudsområdet i Danmark.

Den danske version af værktøjet forventes at kunne tages endeligt i brug ultimo 2019. I den forbindelse er der behov for at udvikle en systematisk dialogmodel, der understøtter det strategiske og praktiske arbejde i forlængelse af spørgeskemaresultaterne. Måske kan vi inspireres af den nyudviklede sociale teknologi bag de tværkulturelle og tværprofessionelle kvalitetsdialoger, som man har afprøvet i Svendborg kommunes skolevæsen.

Her har man forsøgt at skabe øget sammenhæng gennem målrettet og kontinuerlig forbedring af udvalgte dele af kerneopgaven.

Det betyder, at dokumentation kobles uadskilleligt sammen med kvalitetsudvikling og bliver en integreret og systematiseret del af opgavevaretagelsen. I den forbindelse er der – som Krogstrup fremhæver – brug for involvering af interessenter og netværk (Krogstrup, 2018, s. 47-48). En sådan involvering repræsenterer en tendens, der ses i nyere offentlig styring, og som tager afsæt i antagelser om, at offentlige velfærdsydelser og udviklingen heraf går fra ydrestyring til praksisnær ledelse og samarbejde med og aktiv involvering af brugerne (Krogstrup, 2018). Her anvendes målinger

som udgangspunkt for dialog om kvalitetsudvikling. Således er der brug for at koble evalueringsteknologi sammen med social teknologi.

Netop på grund af velfærdsopgavernes kompleksitet er der behov for løsninger, der bygger på samarbejde, samordning og koordinering mellem aktører på politisk niveau, ikke mindst lokalt (Fors, Marra & Schwartz, 2011). Eksemplet fra Svendborg Kommunes skolevæsen kan således forstås som et perspektivskifte fra evaluering som kontrol, til evaluering som udgangspunkt for kapacitetsopbygning gennem aktørinddragende dialog om mulig udvikling.

På den måde bliver evaluering en integreret del af organisationsudviklingens løbende, datainformerede dialog om udviklingsmuligheder (Patton, 2011). Det betyder, at der netop er brug for sociale teknologier, der understøtter denne organisationsudviklingssystematik – en form for vidensinfrastruktur (Dinesen & de Wit, 2009). I den forståelse ligger dette evalueringssyn i forlængelse af Krogstrups identifikation af en ny evalueringebølge (Krogstrup, 2017; 2018), hvor organisationens kapacitet til at evaluere bliver nødvendig for at imødekomme nye krav og dokumentationsmåder til at begrunde praksis. Det handler bl.a. om praksisnære ledere, der kan facilitere spredning, brug og forankring af viden fra evalueringerne. Alt i alt tager fremtidens evaluering et relationelt udgangspunkt (Dinesen & de Wit, 2009; Galtung & Dinesen, 2013). Derfor må evaluering funderes i en lokal kontekst og – som det ses af Svendborg-eksemplet – følges op af strategisk dialog om lokale realtidsdata, der kan føre til udvikling af uddannelsesområdet og på den måde bidrage til det lokale økosystem (Pavel, 2017).

Dialogen kan illustreres som en læringscirkel¹ (se figur 1), hvor den hierarkiske styringskæde for en stund er "lagt ned" i dialogen om, hvordan netværkets parter i fællesskab forstår og analyserer resultater, og hvordan disse parter samarbejder om fælles lokal udvikling på skoleområdet.

Afrunding

Evalueringsværktøjet i NetEdu-projektet vurderes på længere sigt at kunne anvendes i Danmark som vidensinfrastruktur i samarbejdet om fremti-

dens åbne læringsmiljøer i skole og dagtilbud – et samarbejde, der foregår mellem lokale aktører gennem systematiseret og informeret dialog om begrundet praksis. Tanken er, at skolen og dagtilbuddets velfærdsbærende professioner og lokale samarbejdspartnere udøver reflektiv udvikling, der bygger på systematiseret viden om lokal netværkspraksis. Evalueringsværktøjet i NetEdu-projektet kan anspore institutions- og skoleledernes muligheder for at kortlægge og understøtte bæredygtige netværk vedrørende læring og dannelse. I skabelsen af og i dialogen om lokale netværksdata findes her en mulig nøgle til fremtidens dokumentation og vurdering af de åbne læringsmuligheder.

¹Projektets hjemmeside findes på: <http://www.neteduproject.org>

²På skole- og dagtilbudsområdet er de velfærdsbærende professioner fx lærere, pædagoger, psykologer, vejledere, ressourcepersoner, ledere, konsulenter og chefer.

³I den nye dagtilbudslov (BSM 2018) fremgår "åbent dagtilbud" ikke som begreb, men implicit i lovens § 8, stk. 5: "Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan dagtilbuddet (...) inddrager lokalsamfundet i arbejdet med etablering af pædagogiske læringsmiljøer (...)".

⁴I artiklen findes såvel en normativ som en præskriptiv tilgang til evaluering. Det normative findes i beskrivelsen af aktuelle tendenser på området for velfærdsevaluering, mens det præskriptive findes i beskrivelsen af et konkret værktøj. Standpunktet her er, at intet er så komplekst, intuitivt, tåvt, situationsbestemt eller individuelt, at man ikke på nogen måde kan generalisere fra én situation til en anden. Det kræver dog en balancering, så man ikke ender i manualisering, hvor kvalitet forventes opnået ved at anvende bestemte værktøjer ud fra forståelsen af, at det, der virker for gennemsnittet, også virker i den specifikke situation. Det handler her om samarbejde i spændingsfeltet mellem generel og kontekstbaseret viden – hvor de involverede kan tale om, hvad der er god og dårlig kvalitet.

⁵NetEduProject (<http://www.neteduproject.org>) blev påbegyndt i 2012 i Barcelona ved Blanquerna Ramon Llull Universitetet. Der er tilknyttet et globalt netværk af forskere fra USA (Wisconsin Universitet, San Diego Universitet og Boston College), fra England (Newcastle Universitet) og fra Danmark (Syddansk Universitet). Inden for de seneste måneder er projektet vokset, og der er tilkøbt forskere og projekter fra Tyrkiet, Chile, Taiwan, Frankrig, Holland og New Zealand.

⁶For en uddybelse heraf: Se Sørensen & Torfing (2011); Diaz-Gibson et al. (2014).

⁷Se artiklen om datainformeret kvalitetsudvikling i Svendborg kommunes skolevæsen på EMU-portalen (Hagsten, Balslev & Petersen, 2017). Denne dialogmodel kan forstås som en ny social teknologi (Moos, 2007), som kommunen har designet og taget i brug i bestræbelserne på at skabe transparens og systematik i den strategiske skoleudviklingen.

⁸Progressionsrapporten har fokus på skolens kerneopgave ved at opstille mål på individniveau og kommunalniveau. Det gælder for elevpræstationer, fx karaktergennemsnit ved 9. klasseprøver, resultater i de nationale tests, overgang til og fastholdelse i ungdomsuddannelse og resultater af den obligatoriske trivselsmåling.

⁹Modellen er tilpasset efter Hagsten, Balslev & Petersen (2017).

Litteratur

- Balslev, G.M. (2012). *Omdannelse & uddannelse: innovation, læring og samarbejde*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Balslev, G.M. (2014). *Ledelse af tværgående innovationssamarbejder – Balancen mellem det planlagte og det uforudsigelige*. I: Aagaard, P.F., Sørensen, E.F. & Torfing, J. (red.): *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Bovaird, T. (2007). *Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services*. *Public Administration Review*, 67 (5), 846-860.
- BSM (Børne- og Socialministeriet) 2018: *Bekendtgørelse om dagtilbud*. København: Børne- og Socialministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Daly, A.J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*, 8. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Díaz-Gibson, J., Civís-Zaragoza, M. & Guàrdia-Olmos, J. (2014). *Strengthening Education through Collaborative Networks: Leading the Cultural Change*. *School Leadership & Management*, 34 (2), 179-200.
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M.C., Daly, A.J., Mayayo, J.L. & Román, J.R. (2016). *Networked Leadership in Educational Collaborative Networks*. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (6), 1040-1056.
- Dinesen, M.S. & de Wit, C.K. (2009). *Innovativ evaluering – meningsfuld anvendelse af evalueringsresultater*. CEPRASriben, 7, 19-25.
- Forss, K., Marra, M. & Schwartz, R. (2011). *Evaluating the Complex: Attribution, Contribution, and Beyond*, 1. New York, NY: Transaction Publishers.
- Galtung, L. & Dinesen, M. (2013). *Innovativ Evaluering og observation*. CEPRASriben, 7, 19-25.
- Hagsten, K.S., Balslev, G.M. & Petersen, M.-B.H. (2017). *Datainformeret kvalitetsudvikling i Svendborg Kommune*. Hentet 12. november 2019 på: DOI: <https://emu.dk/grundskole/ledelse/datainformeret-ledelse/datainformeret-kvalitetsudvikling-i-svendborg-kommune>
- Hjort, K. (2018). *Nogen må jo tage et ansvar – om samskabelse og samfundsansvar*. *Samfundslederskab i Skandinavien*, 33 (2), 69-86.
- Haastrup, L. & Sørensen, M.C. (2017). *Undersøgelse af Huskunstnerordningen: Rapport*. Ucvinden.dk. Aarhus: Danske Professionshøjskoler.
- Ibsen, B. & Levinsen, K. (2017). *Kommunale institutioners samarbejde med foreninger og frivillige*. Odense: Syddansk Universitet.
- Iversen, A.-M. (2017). *Det paradoksale begreb*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, H.B. (2011). *Frivillige skal holde sig fra undervisningen*. *Folkeskolen.dk*, 9. november. København: Folkeskolen.
- Krogstrup, H.K. (2017). *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor*. I: Krogstrup, H.K. (red.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H.K. (2018). *Er vi forberedte, når evidensbølgen klinger af og New Public Management som styringslogik udfordres? I: Kongsgaard, L.T. & Rod, M.H. (red.): Bedre Begrundet Praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Levinsen, K., Petersen, L.S. & Iversen, E.B. (2018). *Den åbne skole og samarbejdet med foreninger og frivillige*. (Forthcoming).
- Mandell, M.P. & Keast, R. (2009). *A New Look at Leadership in Collaborative Networks: Process Catalysts*. I: Raffel, J.A., Leisink, P. & Middlebrooks, A.E. (red.): *Public Sector Leadership: International Challenges and Perspectives*, 163-178. Hentet 3. november 2019 på: DOI: <https://doi.org/10.4337/9781848449343>
- Miller, P.M., Gibson, J.D., Balslev, G.M. & Scanlan, M. (2012). *Looking beyond Harlem: International Insights for Area-Based Initiatives: Area-Based Initiatives in France and the United Kingdom offer Lessons for Other Countries*. *Middle School Journal*, 44 (1), 16-24.
- Miron, G. & Nelson, C. (2004). *Student Achievement in Charter Schools: What we Know and why we Know so Little*. I: Bulkeley, K.E. & Wohlstetter, P. (red.): *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next*, 161-175. New York, NY: Teachers College Press.
- Moos, L. (2007). *Nye sociale teknologier i folkeskolen: kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Patton, M.Q. (2011). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*. London: Sage Publications.
- Pavel, L., Cubista, J., Alexander, L., Popovich, M. & Ninenko, I. (2017). *Educational Ecosystems for societal transformation*. Hentet 3. november 2019 på: DOI: <https://futuref.org/educationfutures>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Læringscentreret uddannelse i gymnasiet-kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere: Afslutningsrapport*. Hentet 3. november 2019 på: DOI: <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2015/09/L%C3%A6ringscenteret-uddannelse-i-gymnasiet.pdf>
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2009). *Making Governance Networks Effective and Democratic through Metagovernance*. *Public Administration*, 87 (2), 234-258.
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2011). *Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector*. *Administration & Society*, 43 (8), 842-868.
- Torfing, J. & Díaz-Gibson, J. (2016). *Transforming Governance to Enhance Social and Educational Innovation*. *Pedagogia Social*, 28.
- Undervisningsministeriet (2014). *Den åbne skole*. Hentet 12. november 2019 på: DOI: <https://www.uvm.dk/140304-inspirationskatalog-om-den-aabne-skole>

Evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan.

Dagtilbudspædagogikken har fået en styrket pædagogisk læreplan at orientere sig efter. En læreplan der retter fokus på, hvilke muligheder læringsmiljøet skal tilbyde børn, og som tager afsæt i et bredt lærings syn og et fælles pædagogisk grundlag. De pædagogiske mål er beskrevet i en ny bekendtgørelse og opgaven er nu de næste to år at implementere disse i praksis. Det pædagogiske arbejde efter den styrkede pædagogiske læreplan skal dokumenteres og det skal kunne evalueres systematisk, så pædagogerne selv, forældre, de kommunale forvaltninger og politikere kan se, om man når bekendtgørelsens mål, hvordan man når dem og mere generelt, om det pædagogiske arbejde er godt nok. Det vil sige, hvad er kvaliteten af læringsmiljøet. Når de professionelle aktører "åbner" eller synliggør pædagogikken på denne måde, er en forudsætning for evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud og evaluering af miljøernes bidrag til børns læring, at vi ved hvad kvalitet er og hvilken kvalitet, der efterstræbes. At undersøge dette kræver gode undersøgelsesmetoder. Formålet med denne artikel er at give et helt overordnet perspektiv på, hvorvidt det standardiserede måleværktøj ECERS-3 (Early

Childhood Environment Rating Scale, version 3, Harms, Clifford & Cryer, 2015) på en meningsfuld måde vil kunne evaluere pædagogisk praksis med den styrkede pædagogiske læreplan i dagtilbud. ECERS-3 måling er et redskab til at blive klogere på og udvikle praksis, og som kan give viden om arbejdet med læreplanen og understøtte det kontinuerlige evaluerings- og udviklingsarbejde i praksis i dagtilbud.

Indledningsvist beskrives grundlæggende elementer i værktøjet og i læreplanen kort, herefter analyseres og beskrives sammenhængen imellem dem med læringsmiljøet som omdrejningspunkt.

Nøgleord: Evaluering, ECERS-3, den styrkede læreplan, kvalitet

Målet med at interessere sig for kvalitet i dagtilbud er at løfte kvaliteten i børns hverdagsliv i dagtilbud. En forudsætning for at vide hvad kvalitet er og for at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud er, at der via validerede vurderingsredskaber opbygges legitimitet til at kvalitet kan vurderes og dermed styrke den politiske, økonomiske, pædagogiske og samfundsmæssige interesse for kvalitet i dagtilbud.

Kvalitet i dagtilbud i Danmark er noget underbe-lyst forskningsmæssigt. Vi ved fra international forskning, at høj kvalitet i dagtilbud er ganske afgørende for børns muligheder og chancer i livet. Der er altså gode grunde til fortsat at undersøge og diskutere, hvad høj kvalitet er, og hvordan vi kan se det.

ECERS-3 er et forskningsværktøj som har til formål at kortlægge kvaliteten af læringsmiljøer for børn. Der er 3 grundlæggende perspektiver som ECERS-3 interesserer sig for og som pædagogisk praksis kvalitativt vurderes ud fra graden af (Cilford, Reszka & Rossbach, 2010):

- Børns ret til sikkerhed og omsorg
 - Børns ret til positive relationer og samspil
 - Børns ret til at lære og udvikle sig
-
- Dette undersøges i ECERS-3 ved hjælp af observation
 - ud fra seks subskalaer, som overordnet ser på
 - Plads og indretning
 - Rutiner for personlig pleje
 - Sprog og Literacy
 - Læringsaktiviteter
 - Relation
 - Organisationsstruktur

Herigennem undersøges det på 35 punkter både hvordan dagtilbuddet organiseres, hvilke materialer der er til rådighed, hvilke processer der foregår, og hvordan interaktion foregår i dagtilbuddet med henblik på at vurdere læringsmiljøets kvalitet.

ECERS-3 måler global kvalitet, dvs. kvaliteter der er værdifulde i international sammenhæng og knyttet til børnekonventioner mv. og som går på tværs af nationale kontekster. Pædagogisk kvalitet i dagtilbuddets læringsmiljø afhænger af styrken i de distale (indirekte) og proksimale (direkte) processer, der fremmer børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem etablering af: Et trygt og sikkert miljø, Opbygning af relationer og Passende læringsmuligheder og udfordringer gennem deltagelse i alderssvarende aktiviteter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 48).

ECERS-3 målingerne foretages af certificerede observatører i tidsrummet kl. 9-12, hvor der normalt er

flest voksne og børn til stede. Certificeringen sikrer, at observationerne er så nøjagtige som muligt, og tidsrammen gør det muligt at aggregere målingerne, selvom det medfører, at relevante aktiviteter på andre tidspunkter af dagen ikke observeres. Under observationerne følges børnene rundt i hele dagtilbuddet, da ECERS-3 interesserer sig for, hvad børnene oplever i det samlede læringsmiljø.

ECERS-3 måler primært proceskvalitet, dvs. interaktioner i læringsmiljøet, men også i nogen grad strukturkvalitet, dvs. rammerne for og den måde dagligdagen er organiseret og den måde institutionen er indrettet på og dermed de muligheder der tilbydes børnene.

Den styrkede pædagogiske læreplan

Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018a; 2018b; 2019c) repræsenterer et bredt inkluderende læringsssyn, som bygger på et udvidet læringsbegreb, hvor der er fokus på såvel kognitive som emotionelle, kommunikative, kropslige og sociale sider af børnenes læring og udvikling. Der er fokus på, at børn skal betragtes som aktive medskabere af egen læring og udvikling, og at det er legen og en legende tilgang til læring, barnets interesser, undring og nysgerighed, der skal danne udgangspunktet for de læreprocesser, barnet indgår i (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016; Mortensen og Næsby, 2018).

Den styrkede pædagogiske læreplan skal anskues som den overordnede ramme for det pædagogiske arbejde i dagtilbud, og at arbejdet med de brede pædagogiske læringsmål altid skal ses i relation til det læringsmiljø, som det konkrete dagtilbud stiller til rådighed for børnene. Det pædagogiske personale skal understøtte læringsmiljøet og skabe kvalitet i dagtilbud på baggrund af den nyeste viden om, hvad der fremmer børns læring og udvikling. (Mortensen og Næsby, 2018).

Kvalitet i dagtilbud

I dagtilbud, der i nordisk forskning karakteriseres som værende af utilstrækkelig kvalitet, kendetegnes læringsmiljøet ved at være meget ustruktureret og helt børnecentreret. Pædagogerne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra

børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i det forskerne kalder adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages og personalet optræder uengagerede (Sheridan et al, 2009; Næsby, 2018)

De såkaldt proksimale processer i dagtilbuddets praksis, der hæmmer og fremmer børns udvikling, er ganske svage, idet de udelukkende næres af de omgivende betingelser (distale processer), endda på trods af måske gode strukturelle og økonomiske rammer (Bronfenbrenner og Morris, 2012; Sheridan et al, 2009, s. 241), og hvad der sker i børnenes eget samvær med hinanden. Et decideret dannelsesperspektiv er i sådanne tilfælde næppe overvejet om end pædagogernes tilgang synes at være, at børnenes udvikling kommer af sig selv (Klafki, 1983; Bennett & Taylor, 2006; Næsby, 2019).

Minimalt bedre men stadig lav kvalitet ses i dagtilbud hvor dagligdagen er gennemstruktureret og helt voksenstyret. Dagligdagen forløber efter rutiner og med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper (Sheridan et al, 2009). Pædagogerne instruerer børnene og er meget kontrollerende. Konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen tilskrives børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende ude fra kommende faktorer (Næsby, 2019).

De proksimale processer er stærkere, men stadig ikke mangfoldige endsige kvalitativt udfordrende for børn, idet den ensidigt instruktive tilgang ikke understøtter børnenes egne initiativer, nysgerrighed og trang til udforskning. Der er i dannelsesperspektiv tale om en form for material dannelse hvor tilgangen er, at børnenes udvikling reguleres og stimuleres ude fra.

I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan, 2009; Sheridan et al, 2009, s. 241). Børnene involveres og inddrages gennem forhandling. Læringsmiljøet kendetegnes ved dialog, respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum – et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, og en pædagogisk

tilgang der har et formalt dannelsesperspektiv. De proksimale processer er forholdsvis stærke, eftersom børnenes motivation og lyst til at lære og udfolde sig understøttes af at deres initiativer anerkendes og følges op af pædagogerne, der fx deltager i aktiviteter sammen med børnene.

I de dagtilbud, som ifølge international forskning har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, de proksimale processer er stærke, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Taggart et al, 2015; Taggart, 2019; Siraj-Blatchford og Mayo, 2012; Sheridan et al, 2009, s. 243).

Læringsmiljøet i højkvalitetsdagtilbud er rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed, viden og indsigt i børns udvikling, intentioner og interesser, forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål, og stiller selv "open-ended" spørgsmål til børnenes ytringer (Taggart, 2019). De er således både omsorgs- og læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Bennett & Taylor, 2006). I dannelsesperspektiv er der tale om kategorial dannelse, hvor pædagogerne tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 244; Næsby, 2019). Dette interaktionistiske perspektiv på kvalitet hviler på en bio-øko-systemisk udviklingsforståelse (Bronfenbrenner og Morris, 2012).

Forskningen peger entydigt på, at det pædagogiske personales evne til at etablere trygge relationer til børnene ved at udvise responsivitet og sensitivitet er den mest centrale faktor for kvaliteten og har en positiv effekt på børnenes sociale, sproglige og øvrige kognitive udvikling (Melhuish et al, 2015; Melhuish og Gardner, 2018; Moser et al, 2017).

Læringsmiljøet, det fælles pædagogiske grundlag og mål på tværs

Det fælles pædagogiske grundlag skal fungere som pejlemærker for den pædagogiske praksis i dagtilbud. Dette er obligatoriske forholdsmåder til børn, pædagogik, læring m.v. som skal efterleves i danske dagtilbud. I det fælles pædagogiske grundlag er det formuleret, hvilket børnesyn der forventes at være i danske dagtilbud, hvordan læring forstås på 0-5 års området, hvordan både forældre og børn forventes aktivt inddraget i hverdagen m.v. Den styrkede pædagogiske læreplan er bygget op, så der for hvert læreplanstema er to mål for, hvad læringsmiljøet i dagtilbuddet skal understøtte. Samtidig cementeres børns ret til at være forskellige, udvikle sig forskelligt og blive mødt og anerkendt i den forskellighed. Det er således dagtilbuddets ansvar at alle børn oplever et læringsmiljø der både er trygt og udfordrende.

Det tværgående fællesmål for dagtilbud fastsættes i bekendtgørelsen (se boks 1)

Boks 1

Børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i dagtilbud

§ 1. Den pædagogiske læreplan, jf. dagtilbudslovens § 8, udgør rammen for dagtilbuddets arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Stk. 2. Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes med udgangspunkt i et fælles pædagogisk grundlag. Det fælles pædagogiske grundlag består blandt andet af elementer som barnesyn, dannelse, leg, en bred læringsforståelse, børnefællesskaber m.v., jf. dagtilbudslovens § 8, stk. 2, og skal kendetegne det pædagogiske læringsmiljø, barnet møder dagen igennem i dagtilbuddet.

Stk. 3. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges inden for og på tværs af seks pædagogiske læreplanstemaer, jf. §§ 3, 5, 7, 9, 11 og 13, hvor hvert tema er nærmere beskrevet i et bilag. De seks læreplanstemaer indeholder en række overordnede elementer, jf. bilag, som børn i dagtilbud skal møde i det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet. Det besluttes lokalt, hvordan de overordnede elementer konkret omsættes organisatorisk

og pædagogisk i det pædagogiske læringsmiljø i hverdagen.

Stk. 4. Det pædagogiske læringsmiljø skal ligeledes tilrettelægges inden for to pædagogiske mål for hvert læreplanstema, hvor de pædagogiske mål beskriver sammenhængen mellem læringsmiljøet og børnenes læring, jf. §§ 3, 5, 7, 9, 11 og 13.

Stk. 5. Det pædagogiske læringsmiljø skal indtage hensynet til børnenes alder, forskellige forudsætninger og børnegruppens sammensætning.

Det siger ECERS-3 noget om

I læreplanen er der bl.a. fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse. Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst og at det at være barn har en værdi i sig selv. Dette går igen i ECERS-3, hvor det netop vægtes at børnene mødes med positive forventninger, læring foregår gennem leg, og at læringsmiljøet inviterer til og understøtter børnenes engagement, både på gruppeniveau og individniveau. ECERS-3 fokuserer på udvikling for alle børn. Det vægtes at læring sker legende og påtvunget læring ses helst ikke. Det handler derimod om at stille muligheder til rådighed for børnene. Dette ses i alle punkterne i ECERS-3 når der er tale om god og høj kvalitet i pædagogisk praksis. For eksempel for subskalaen Læringsaktiviteter, punkterne 17-27, er det gennemgående, at den bedste kvalitet opnås, når det pædagogiske personale "udviser høj grad af interesse i, hvad børnene skaber/laver med materialer" (Finmotorik, punkt 17); "børnene bliver ikke tvunget til at deltage i gruppemusik, hvis de ikke er interesseret – der er adgang til andre spændende alternativer" (Musik og bevægelse, punkt 19).

Børn ses i den styrkede pædagogiske læreplan som aktive medskabere og det vægtes at læring foregår både i leg, aktivitet og rutiner. Her har ECERS-3 fokus på netop relationen, dialogen og læringen i både leg, voksenstyrede aktiviteter og

rutiner og i høj grad på, at læringsmiljøet er tilpasset de aktuelle børn.

I den styrkede pædagogiske læreplan er der ligeledes fokus på at danne børnene til hensynsfulde, kritiske og demokratiske mennesker, bl.a. ved at give børnene indflydelse på udformning af dagligdagen, så aktiviteter og indhold er meningsfulde for børnene. I ECERS-3 er der fokus på at børnene har gode muligheder for at vælge eget selskab, lege og ikke kun opholder sig i voksenstyrede aktiviteter dagen igennem, fx punkt 35, Lege- og læringsaktiviteter for hele gruppen: "Børn (der leger) i store grupper må gerne forlade hele gruppen for at lege i et andet område, som er mere tilfredsstillende for dem". Her er ligeledes fokus på det meningsdannende element. Dette ses blandt andet også i subskalaen Organisationsstruktur, hvor det netop er det legende, mulighederne for valg og indflydelse og rammer hvor alle børn kan være succesfulde, der indgår i tegnene (indikatorerne) på god og høj kvalitet. Begge dokumenter afspejler et interaktionistisk perspektiv eller et kategorialt dannelsesperspektiv.

Læring defineres både i den styrkede pædagogiske læreplan og ECERS-3 som en proces der foregår gennem leg, nysgerrighed og udforskning, og det understreges i begge materialer, at kommunikation, udveksling og interaktioner både børnene i mellem og barn-voksen er af yderste vigtighed. Udover selve læringen er der i læreplanen også særlig fokus på modet til at lære, lave fejl og prøve sig frem. Dette formuleres i ECERS-3 gennem mange understregninger af det pædagogiske personales opmuntring af børnene til at gå i gang med udfordrende aktiviteter. Fx punkt 35 Lege og læringsaktiviteter for hele gruppen, hvor et tegn på god kvalitet er "støtte børn, som har svært ved at deltage" og punkt 23 Matematiske materialer og aktiviteter "opmuntrer brug af matematiske materialer og hjælper børnene med at bruge dem med succes".

Læring ses i den styrkede pædagogiske læreplan både som social, emotionel og kognitiv udvikling og hele tiden i et samspil med barnets hjem. I ECERS-3 er der ligeledes fokus på børnenes mulighed for deltagelse, udvikling, læring og trivsel både i rutinesituationer, voksenstyrede aktiviteter

og leg. Det vægtes, at der er deltagelsesmuligheder, vejledning, samtaler og behagelig interaktion i alle situationer dagen igennem.

Her er der både subskalaen Læringsaktiviteter, som eksplicit ser på læringsmuligheder, men også i subskalaen Rutiner for personlig pleje, hvor der er elementer af netop denne læring, samspil og vejledning. Punkt 34, Fri leg, forholder sig specifikt til, om der er mulighed for fri leg, hvor der er mangfoldige muligheder, interaktioner med jævnaldrende og voksne og mulighed for selv at have indflydelse på hverdagen.

I den styrkede pædagogiske læreplan vægtes børnefællesskaber som et gennemgående element og som en vigtig arena for læring. Fokus er her på at al læring og udvikling sker i samspil med andre børn og voksne. Det er formuleret specifikt, at der skal være plads til både at det enkelte barn kan vise initiativ og være aktivt deltagende, samtidig med at fællesskabet skaber rum til alle, nye relationer, positioner m.v. Når der i ECERS-3 tales om høj kvalitet er der netop fokus på de nuancerede interaktioner med alle børn ligesom der er fokus på, hvordan det pædagogiske personale arbejder med at etablere et godt børnefællesskab. Inklusion og dannelse til demokrati er, sammen med interaktion og læring, gennemgående temaer i ECERS (Garvis et al, 2018). Derudover er der specifikt punkt 31 Interaktion mellem jævnaldrende, som målrettet ser på, hvordan der arbejdes med børnefællesskabet og fx punkt 32, Regler for god orden", hvor der bl.a. ses på understøttelse af konflikthåndtering

I den styrkede pædagogiske læreplan vægtes det at arbejde målrettet og bevidst med det pædagogiske læringsmiljø, hvor der arbejdes med afsæt i det fælles pædagogiske grundlag og der arbejdes målrettet med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det forudsættes at det pædagogiske personale og den faglige ledelse løbende arbejder med at rammesætte, organisere og tilrettelægge læringsmiljøet, så børnene får de bedste betingelser for at lære og udvikle sig. Det er herudover et krav, at det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet skal være til stede hele dagen. Det betyder, at det pædagogiske læringsmiljø i forbindelse med både børnenes

leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter og daglige rutiner som fx bleskift, påklædning i garderoben mv., skal give børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det understreges i den styrkede pædagogiske læreplan, at det pædagogiske læringsmiljø altid skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger.

ECERS-3 beskæftiger sig netop med læringsmiljøet og har et særligt fokus på hvad børnene kan opleve og lære i dagtilbuddet. Her er fokus på at dagtilbuddet er organiseret på en måde, så børnene gennem leg, interaktion og dialog gives mange varierede læringsmuligheder og at læringsmiljøet er for alle børn. De ovenstående elementer vil derfor være at finde på tværs af punkterne i ECERS-3.

Boks 2

Temaerne i ECERS-3 er opdelt i subskalaer og punkter, der beskriver specifikke tegn på kvalitet, dvs. indikatorer inden for hvert punkt (seks subskalaer med 35 punkter med i alt 468 udsagn om kvalitet). Med baggrund i den holistiske (bio-økosystemiske) tilgang, ECERS er udviklet fra, dækker indikatorer under et bestemt punkt ikke kun en sådan mere afgrænset dimension, fx måltidet eller støtte til sproglig udvikling, men flere dimensioner, fx både måltidet, hvad angår et hygiejne- og sundhedsmæssigt aspekt, og sprogstøtte, fx hvordan pædagogerne taler med børnene under spisningen, og det sociale aspekt, fx hvilken stemning hersker omkring og under måltidet, om der er lange ventetider, hvor børnene ikke er aktive, og hvordan børnene og personalet hjælper hinanden med borddækning og oprydning. Forskellige aspekter af kvalitetsdimensioner eller temaer på metaniveau (fx relation, inklusion, læring og omsorg) overlapper hinanden.

I den styrkede pædagogiske læreplan er der et særligt fokus på børn i udsatte positioner. Her er der fokus på at arbejdet med børn i udsatte positioner skal foregå ind i fællesskabet og ikke ved at trække børnene ud af fællesskabet, og at det

pædagogiske arbejde og indhold skal være relevant for alle børn. ECERS-3 nævner ikke specifikt børn i udsatte positioner, men der er en implicit forventning i ECERS-3 om, at alle tilstedeværende børn kan deltage i læringsmiljøet med succes, at læring foregår på børnenes præmisser, at børnene mødes positivt og individuelt og at alle børn har del i det gode læringsmiljø.

Mange af de værdier, fx om omsorg, tillid og tryghed, der er skrevet ind i den styrkede pædagogiske læreplan, ligger således implicit i ECERS-3. Værktøjet bygger på et børneperspektiv med hensyn til værdier, indhold, aktiviteter og udvikling af kompetencer, der også er centrale for danske (og svenske) dagtilbud (Garvis et al, 2018 s. 587; Næsby et al, 2018).

I det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan er der et fokus på hvordan der arbejdes med det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø. Dette kan både handle om indretning, støj, relationer, plads, om miljøet er stimulerende m.v. Dette er omdrejningspunktet for ECERS-3, som netop ser på både fysiske og psykiske forhold i læringsmiljøet. I subskalaen Plads og indretning er der primært fokus på de fysiske rammer, herunder plads, indretning, støj, temperatur, møblering m.v. men også på, hvad personalet bruger disse rammer til og hvad rammerne i sig selv stimulerer børnene til. I de resterende skalaer er der både fokus på det fysiske / materielle aspekt, den indholdsmæssige del, det psykiske aspekt og det æstetiske gennem forventningen om børnenes aktive engagement og involvering.

Det siger ECERS-3 ikke noget om

Der er i den styrkede pædagogiske læreplan bl.a. fokus på samarbejdet med forældrene om børnenes læring, hvilket ikke optræder i ECERS-3, da her kun medtages forhold der er observerbare i børnenes hverdag i dagtilbuddet.

Det betyder også at ECERS-3 ikke forholder sig til, hvordan dagtilbuddet arbejder med at inddrage og samarbejde med andre aktører i lokalsamfundet.

I det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan forventes det desuden, at

der arbejdes med en sammenhæng til børnehaveklassen. ECERS-3 siger ikke direkte noget herom. Der er dog indikatorer i ECERS-3 som kan sige noget om dagtilbuddets arbejde med at skabe sammenhæng for børnene. Der er tale om både en indholdsmæssig dimension og om processer, hvor der arbejdes med at børnene får positive erfaringer med at deltage i fællesskaber, at børnene tør møde nye udfordringer og at børnene introduceres til og udvikler nysgerrighed i forhold til bogstaver, tal, mønstre, former m.v. Der er således i ECERS-3 både hele temaet Sprog og Literacy, punkterne omkring natur, matematik og tal (22-25), subskalaen Læringsaktiviteter og punkt 29 om Individualiseret vejledning og læring hvor høj kvalitet medfører at børnene har gode forudsætninger for at møde skolens forventninger (Gordon et al, 2015).

Udfordringer

Ved anvendelse af internationale og standardiserede måleværktøjer er der altid udfordringerne med at vurdere, om den kontekst disse er udviklet i – og værktøjerne i sig selv – stemmer overens med den nationale kontekst. Der er en risiko for at globale kvalitetskriterier, der er indlejret i værktøjerne, sætter standarden for nationale kvalitetskriterier. ECERS er konstrueret på en sådan måde, at den på ene side udpeger hvilke processer mv., der er af høj kvalitet, og på den anden side samtidig måler disse kvaliteter.

En ofte fremført kritik af ECERS, fx Hu, 2015, er at værktøjet ikke er validt, hvis den metodologi (grundantagelser om børn, børns perspektiver, teoretisk ramme, indholdet i de punkter der måles på osv.), det bygger på, ligger for fjernt fra national kontekst, dvs. læreplanen og de værdier og børnehavetraditioner danske dagtilbud er indlejret i.

Følgende områder er i den sammenhæng ifølge Pena (2007) og Limligan (2011) relevante at vurdere et værktøj ud fra:

1) Sproglig ækvivalens (linguistic equivalence), der henviser til omhyggelig oversættelse af både værktøjet og instruktioner, der måtte medfølge, og sikring af om terminologi (ord og sprogbrug) passer i den kontekst, værktøjet skal anvendes i.

Under anvendelsen af den danske oversættelse af ECERS-3 i pilotprojektet (fx Næsby et al, 2018) og i træningen af de certificerede observatører, er der foretaget løbende sproglige justeringer og rettelser til oversættelsen. Disse er overleveret til og drøftet med de danske oversættere, der har rettet den danske udgave i overensstemmelse hermed. De sproglige ændringer mv. er inddraget i materialets 3. udgave, hvor der også arbejdes på at indarbejde træk af dansk og EU-policy, primært inden for områder der vedrører sikkerhed.

Det kan ifølge Limligan anbefales, at der foretages en test af oversættelsen, der består i at man får en uafhængig translatør til at oversætte tilbage fra dansk til amerikansk, så man gennem sammenligning kan opfange yderligere meningsforstyrrende fejl i oversættelsen. Først efter en sådan proces står forskeren med et validt værktøj, der er funktionel ækvivalent, sproglig forskellig men som fremkalder de samme svar. Denne desanalyse er så vidt vides ikke foretaget af forlaget eller andre.

Problemet blev påpeget allerede i 1994 af Kärrby og Giota, der fandt det vanskeligt umiddelbart at oversætte de amerikanske kvalitetskriterier i ECERS-R til svensk uddannelsestænkning og dagtilbudskultur. Forventninger til hvad børn skal vide og kunne, hvilke rettigheder de har osv. og den generelle standard i dagtilbud der eksisterer og ønskes er forskellig fra land til land og medfører, at observatører scorer forskelligt/ tillægger de samme indikatorer forskellig værdi. Når der anvendes en oversat udgave af ECERS kan der være flere enkelte ord, der volder problemer. Forskerne peger som eksempel på det engelske ord supervision betyder overvågning på svensk, hvilket ikke er brugbart som en generel dimension i svenske dagtilbud. Det svenske curriculum er siden blevet ændret, og en ny oversættelse af ECERS-3 er ved at blive udarbejdet og testet, se fx Garvis et al, 2018.

2) Funktionel ækvivalens (functional equivalence), der henviser til sikring af, at værktøjet måler de samme områder, dvs. at effekten af værktøjet fremkalder de samme svar (at fx Personale-barn interaktion- målinger giver svar inden for den dimension, der er forudsat i det originale værktøj).

Den funktionelle ækvivalens sikres primært gennem uddannelse af observatører gennem certificering, der svarer til den formaliserede flere dages træning på Chapel Hill (USA), A-plus (UK), Sprogin (DK), eller tilsvarende træning med en forsker, der kender værktøjet indgående. Hermed trænes observatører og praktikere i at score værktøjet konsistent. Der skal opnås minimum 85 % overensstemmelse (inter-rater-reliability) med scoring udført af en erfaren supervisor. Ydermere sikres den gennem statistiske test, test af skalaernes målefunktion i praksis og test af den måde, de er bygget op på (Harms et al, 2015 s. 2-4; Early et al, 2018). Det er i den forbindelse vigtigt, at man ikke nationalt ændrer på skalaerne. Adskillige tilpassede værktøjer (fx TECERS, som er en indisk version (Isely, 2001)) viste i praksis, at ændringerne gjorde det umuligt at sammenligne med ECERS. Scoringskalaen var ændret og områder som sundhed var ændret så meget for at passe i lokal kontekst, at den metriske ækvivalens (se punkt 4) blev forskubbet.

3) Kulturel ækvivalens (cultural equivalence), der tester hvordan respondenterne (og her også observatørerne) forstår de udsagn, der observeres og måles på. Der kan være kulturelle forskelle i hvilken betydning et udsagn tillægges og der kan være forskelle i, hvad der i såvel lovgivning som praksis lægges vægt på af fx sundheds- og sikkerhedsmæssig art (fx inden for Grovmotorisk udstyr og vurdering af udeområder, hvor der er forskel på, hvordan man i amerikanske og engelske dagtilbud skal observere, hvad der er sikkert og ikke sikkert, og observationer i fx de nordiske lande, hvor udearealer tillægges stor værdi og ofte er både meget store og meget åbne).

I USA er leg med vand og sand vigtig som indikator. I Norge er det også relevant med sne og sten og i Danmark en selvfølge i kraft af gode legepladsforhold, hvilket ikke er særlig udbredt i mange amerikanske byer. Når en skala som minimum kvalitet peger på tilstedeværelsen af disse materialer, kan det medføre at indikatorernes rating bliver uordnet, som også Gordon et al (2015) viser var tilfældet for ECERS-R. I ECERS-3 er sådanne kulturelt specifikke materialer ændret til at der mere generelt skal være tilgængelighed af,

variation i og mængder af muligheder, fx i interessecentre (legeområder), hvor det kan være kulturelt bestemte materialer, legetøj mm. der præger disse.

Den kulturelle ækvivalens kan sikres ved at erfarne praktikere og andre forskere indgår i en dialog om, hvorvidt indikatorerne giver mening for dem og er relativt vigtige for dem ud fra lokal kontekst. I Chile medførte denne proces at visse items blev taget ud eller modificeret (fx brug af bøger og video). I Bangladesh tilføjede man punkter (items) til ECERS-R, da det var vigtigt i den kontekst at vurdere Literacy, matematik og interpersonelle interaktioner. Det blev også afspejlet i resultaterne (Limligan, 2011, s. 44), hvor den kulturelt funderede opfattelse af, at matematisk forståelse er vigtigere end mange andre aktiviteter, gav lavere scorer inden for netop Læringsaktiviteter og Organisationsstruktur.

I et studie af kvalitet i kinesiske dagtilbud sammenlignes ECERS-R med det kinesiske Kindergarten Quality Rating System. Forskerne argumenter at ECERS's vestlige oprindelse med de ideer og forestillinger om pædagogik og kvalitet for børn, der præger den vestlige verden, medfører store forskelle i de grundlæggende kulturelle værdier og dermed, hvad kvalitet er og skal være. Derfor er der kun få og små korrelationer mellem de to måleinstrumenter. I forhold til Kina påpeger Hu (2015) fx, at de vestlige landes fokusering på individualitet (fx skalaens punkt 29: Individualiseret vejledning og læring) er fremmed for dem.

På den ene side mister man, ved at ændre i skalaerne, måske tab af globale kvalitetskriterier og muligheden for internationale sammenligninger, på den anden side giver det et måske mere præcist billede af kvalitet i en national kontekst.

4) Metrisk ækvivalens (metric equivalence), der skal sikre, at der ikke forekommer forskydninger i sværhedsgrader, når indikatorerne (kvalitetstegnene i skala og punkter) vurderes og rangeres ind efter 1-7 skalaen (fx uordnede og overlappende indikatorer, jf. Gordon et al, 2015).

Sylva et al (2006) anerkender at kvalitet må kon-

tekstualiseres, så det er relevant for de værdier, der hersker i et konkret samfund, men som Siraj-Blatchford et al (2006) anfører, på linje med Woodhead (1999) og Sheridan (2012), er kvalitet ganske vist delvist subjektiv eller intersubjektiv - men ikke tilfældig. Betydningen af national kontekst, både politik og praksis bør altid inddrages. Både for at politik, forskning og praksis kan informere hinanden for at skabe grundlag for at træffe de bedste beslutninger om børn, men også for at sikre at de aspekter af kvalitet, der undersøges i et givent projekt, inddrager både det politiske og det praktiske niveau. At det har rod i virkeligheden, så at sige. I en undersøgelse af kvalitet i dagtilbud nationalt bør ECERS derfor heller ikke stå alene, men suppleres med fx andre mere kvalitative tilgange.

Der er mange faktorer, der spiller ind på dagtilbuddenes læringsmiljø. De kulturelle præferencer og værdier hos de voksne, den konkrete læreplan, der arbejdes efter, de fysiske rammer, finansiering og normering, personalets uddannelse osv. På grund af alle disse faktorer forventer forfatterne ikke, at et dagtilbud vil kunne møde alle kvalitetsindikatorer på høj kvalitet inden for alle skalaer. Den samlede gennemsnitlige score er derfor mere vigtig end scoren for et enkelt punkt. Det er den samlede gennemsnitlige score der er relateret til børnenes trivsel, læring og udvikling – ikke de enkelte punkter i sig selv. Skalaerne er vægtede ved gentagelse af centrale aspekter på tværs af alle skalaer. De vigtigste faktorer for positiv udvikling, omsorg, læring og positive relationer er mere betydningsfulde end enkeltfaktorer, så som variationen af specifikke materialer. I nordisk kulturel kontekst antages de vigtigste faktorer – eller pædagogiske mål – at være inklusion, demokrati, relation og læring (Sheridan, 2012). Faktorerne bærer i sig ECERS' værdi om omsorg, læring og positiv udvikling. Det handler om børns muligheder for at deltage i fællesskaber og lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden.

Konklusion

Sammenhængen mellem ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan er ikke en en-til-en sammenhæng men som vi har vist i artiklen er der flere ligheder end der er forskelle hvad angår de centrale temaer, der hhv. vurderes i ECERS-3 og

skal arbejdes efter i læreplanen, og hvad angår det værdigrundlag redskabet og læreplanen bygger på.

Lighederne er størst – og vigtigst – for de grundlæggende kvaliteter, der skal sikre inklusion af alle børn, dannelse til demokratisk og kritisk reflekterende medborger, positive relationer og fremme gode samspil der sikrer omsorg, tryghed og læringsmuligheder for alle børn. Disse globale kvaliteter måles på tværs af ECERS-3 skalaerne og stemmer godt overens med danske værdier, som de udtrykkes gennem den styrkede læreplan. Begge dokumenter udfolder et samspilsorienteret, interaktionistisk perspektiv, som det forklares af fx Sonja Sheridan (2009), eller som de kan forstås gennem Klafki's begreber om kategorial dannelse (Klafki, 2013, Næsby 2019).

Forskellene findes i måleværktøjets detaljer, dvs. når man ser på ECERS-3 indikatorniveau, hvor der fx nævnes sand og vand som materiale, der gerne skal observeres til rådighed og ses anvendt, eller hvor konkret grovmotorisk udstyr i national kontekst udfordres af ECERS-3 punkter om sikkerhedspraksis.

I et overordnet globalt perspektiv måler ECERS-3 kvalitet på en meningsfuld måde, dvs. at man med værktøjet vil kunne evaluere dansk pædagogisk praksis med den styrkede pædagogiske læreplan i dagtilbud så der kan skabes et databaseret grundlag for dialog om praksis, og om man når de mål – eller pejlemærker – der skal arbejdes efter. ECERS-3 giver ikke et fuldstændigt og dækkende billede af kvalitet, men de indsamlede data giver et empirisk godt grundlag for evaluering af og dialog om pædagogisk praksis.

En sådan sammenhæng – med de udfordringer der nu stadig er fx med kulturel ækvivalens - mellem ECERS-3 og den styrkede læreplan giver et hidtil uset perspektiv på professionsudøvelsen og professionsuddannelsen, der har potentiale til at styrke såvel uddannelse som praksis, og til at gøre gavn for børns trivsel, læring og udvikling og dannelse. Der er stadig brug for mere forskning med ECERS-3 der vil kunne producere data, der vil kunne vise hvad kvaliteten i danske dagtilbud er ud fra disse præmisser. Sådanne data vil kunne

skabe viden om, hvordan praksis udøves, og om hvordan professionen arbejder med mål og pejlemærker i den styrkede læreplan og om professionsuddannelsen – fx i praktikperioderne - faktisk uddanner kommende pædagoger til det. Det kan så have vidtrækkende konsekvenser for såvel styring af og indhold i danske dagtilbud, og det kan have store konsekvenser for aktørernes forståelse af, hvad der skaber denne kvalitet, om det er den ønskede kvalitet eller hvordan den ønskede kvalitet opnås.

Boks 3

De seks læreplanstemaer

De seks læreplanstemaer skal ses i sammenhæng og samspil med hinanden for at sikre, at den pædagogiske praksis, set fra et børneperspektiv, ikke forekommer opsplittet i seks adskilte temaer. De seks læreplanstemaer har til hensigt at sikre en bred læringsforståelse og fokus på forskellige centrale elementer i børns læring og udvikling.

Der er fastsat en indholdsbeskrivelse for hvert læreplanstema, som beskriver de overordnede elementer, som ligger i det enkelte læreplanstema. Herudover er der fastsat to pædagogiske mål for hvert læreplanstema. Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes inden for rammerne af indholdsbeskrivelserne og de pædagogiske mål.

I et uddybende notat beskrives, med udgangspunkt i læreplanstemaerne som beskrevet i bekendtgørelsen (BEK nr. 968 af 28/06/2018), hvordan ECERS-3 kan forstås og måleresultaterne kan anvendes ind i det pædagogiske arbejde med læreplanen.

Notatet finder du på UCviden.dk



Litteratur

- Bennett, J. & Taylor, C. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Vol. 2.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). *The Bioecological Model of Human Development*. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development. Volume one of the Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, pp. 793-828. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 201 – 262.
- Børne- og Socialministeriet (2017a). *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet*. Aftaletekst 09.06.17. (Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konservative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"). København: Regeringen.
- Børne- og Socialministeriet (2017b). *Pejlemærker. Partnerskabet om kompetenceudvikling og viden i praksis for styrket faglighed og ledelse*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2017c). *Udkast til Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*. Høringsportalen. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2017d). *Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)*. København: Regeringen og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre.
- Børne- og Socialministeriet (2018a). *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)*. LOV nr. 554 af 29/05/2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018b). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr. 968 af 28/06/2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018c). *En styrket pædagogisk læreplan*. Lokaliseret 26. juni 2018 på: <http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbudsaftalen/en-styrket-paedagogisk-laereplan/>
- Clifford, R., Reszka, S.S. & Rossbach H-G. (2010) *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018) *Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. 1. samlede udgave, maj 2018. København: EVA.
- Early, D.M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D.R. & Nehler, C.G. (2018). *Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Third Edition (ECERS-3)*. *Early Childhood Research Quarterly* Volume 44, 3rd Quarter 2018, Pages 242-256.
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P. & Mellgren, E. (2018). *Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaption*. *Early Child Development and Care*, Volume 188, 2018. Issue 5. S. 584-593.
- Gordon, R.A., Hofer, K.G., Fujimoto, K.A., Risk, N., Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). *Identifying High-Quality Preschool Programs: new Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals*. *Early Education and Development*, vol.26, iss: 8, s.1086 -1110.
- Harms, Th., Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale– 3*, New York: Teachers College Press. Dansk oversættelse: Bylander, HI & Krogh, TK (2016) *ECERS-3. Børnemiljøvurderingsskala*. København: Hogrefe.
- Heckman, J.J. (2019). *Uddannelse, færdigheder og synapser*. Asmussen, D.B. & Ottsen, C. (red). *Tidlig indsats i dagtilbud. Perspektiver på Heckman-kurven*, s. 17-90. Frederikshavn: Dafolo
- Hu, B.Y. (2015). *Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and the Kindergarten Quality Rating System*. *Com-pare: A Journal of Comparative and International Education*, v45 n1 s. 94-117.
- Isely, E. (2001). *Tamil Nadu Early Childhood Rating Scale*. Chennai, India: M.S. Swaminathan Research Foundation.
- Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Udvalgte artikler og indledning ved Sven Erik Nordenbo. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Krejsler, J. B. (2013). *Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne*. Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red). *Kampen Om Daginstitutionen: Den Danske Model Mellem Kompetencetænkning, Tradition Og Profession*, Frydenlund Academic, s. 29-47
- Limligan, M.C. (2011). *On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality*. *Internationally Issues in Comparative Education*, v14 n1 s. 38-47.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuizen, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. EU: CARE project: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Melhuish, E. & Gardner, J. (2018). *Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to age four years*. Research Report. National Centre for Social Research (NatCen). London: UK Government.
- Moser, T., Løseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. EU: CARE project. <http://ecec-care.org/resources/publications/#c25849>
- Nielsen, T. K., Tiftkci, N. & Søgaard Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet. (Dansk Clearinghouse).
- Mortensen, T.H. & Næsby, T. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Næsby, T. et al. (2018). *Kvalitetsvurdering med ECERS-3 i Aalborg Kommune*. Aalborg: UCN. UCviden.dk.
- Næsby, T. (2019). *Dannelse*. Klange, E. et al (red). *Antologi om den styrkede læreplan*. Dafolos læreplansserie, kapitel 8 (under review).
- Pena, E.D. (2007). *Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research*. *Child Development*, 78 (4), s. 1255-1264.
- Sheridan, S. (2012). *Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen*. I Miller, T., Christensen, B. & Holm-Larsen, S. (red):

Innovativ evaluering i dagtilbud. Frederikshavn: Dafolo.

Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.*

Sheridan, S. (2009). "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds) (2012): *Early Childhood Education. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1.*

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). *Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. Early Childhood Research Quarterly* 21, s. 76 – 92. Elsevier.

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I (2015). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+. How Pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief. UK gov.: Department for Education.*

Taggart, B. (2019). *Børnehavens betydning. Med Brenda Taggarts egne ord. Frederikshavn: Dafolo.*

Woodhead, M. (2006.) *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Back-ground paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO.*



Når børn sætter ord på legen

En udviklingsfokuseret evaluering af Sprogfitness

Artiklen giver indblik i en ekstracurriculær læringsaktivitet, hvor underviser, studerende og en gruppe børn samarbejder om evaluering af Sprogfitness, en årlig national sproglegsday. Sprogfitness udvikles kontinuerligt ved et tværprofessionelt samarbejde mellem Aalborg Bibliotekerne og UCN. Artiklen stiller skarpt på en udviklingsfokuseret evaluering af Sprogfitnessdagen i 2017. Her var børnenes oplevelse i fokus.

Efter en indledende beskrivelse af Sprogfitness som et refleksivt læringsdesign redegøres der for tidligere evalueringer af Sprogfitness. Derpå følger en definition af barnets perspektiv og en beskrivelse af, hvordan underviser og studerende metodisk har søgt en gruppe børns perspektiver med inspiration fra mosaikmetoden. Afslutningsvis præsenteres indsigterne fra evalueringen.

Sprogfitness som afsæt for pædagogstuderendes refleksioner

Sprogfitness er en årlig sproglegsday, hvor børn og voksne mødes for at motionere sproget gennem kropslige og æstetiske afprøvninger. Konceptet så dagens lys i 2014. Med et overordnet ønske om at skabe glæde ved sprog, bevægelse og læsning var målet i første omgang at udvikle lege, som bibliotekerne kunne bruge til at understøtte taktile og kinæstetiske læreprocesser i synergi mellem bibliotek, daginstitution og skole (Lund & Jensen, 2014). Det oprindeligt lokale projekt er siden blevet en årlig national begivenhed, og konceptet udvikles fortsat gennem et tværprofessionelt samarbejde mellem to af de oprindelige

initiativtagere, Aalborg Bibliotekerne og UCN. Den kontinuerlige udvikling af Sprogfitness er blevet formaliseret som en del af undervisningen ved både pædagog- og læreruddannelsen i Aalborg og indgår således som et design for udvikling af reflektiv praksislæring hos de pædagogstuderende.

Refleksiv praksislæring (RPL) er UCN's læringstilgang, der sigter mod at understøtte den studerendes udvikling af professionel identitet og dømmekraft gennem teoretisk og forskningsbaseret indsigt, praktisk erfaring og refleksion (jf. Næsby, 2016; Nielsen, Munch & Nielsen, 2019). RPL er en erfaringsbaseret tilgang, der fokuserer på den refleksive kobling mellem teoretisk og professionel praksis (Bjerre, 2016; Horn et al., 2019). I Sprogfitnessarbejdet lærer vi os op ad Deweys læringsbegreb, hvor læring knytter sig til refleksion over handlinger og de implikationer, der følger (Dewey, 2009).

Gennem en eksperimentel forholde sig til en given problemstilling opnås en forståelse, der muliggør nye handlinger, som ikke alene forandrer praksis, men også forandrer den, som tænker og handler (Dewey, 1916, 2009; Nielsen, Munch & Nielsen, 2019). Som læringsdesign lægger Sprogfitness op til den refleksive tænkning, når de studerende med afsæt i forskning og teori om børns sprogtiltagelse udvikler, afprøver og videreudvikler didaktiske sproglegsdesign, der skal fremme børns literacykompetencer og glæde ved sprog. Arbejdet munder ud i en sproglegsday, hvor de studerende faciliterer legene. Der opstår en række uventede situationer, som de må forholde sig eksperimentelt refleksivt til, både undervejs og i den efterfølgende evaluering.

I RPL-tilgangen indgår praksis ikke alene som inspirations- og læringsrum, men også som et udviklingsrum, hvor underviser, studerende og fagprofessionelle sammen kan udvikle praksis (jf. Pjenggaard, 2018). Netop dette har været en del af målet med udviklingsarbejdet omkring Sprogfitness, der foruden den årlige sproglegsday bl.a. har ført til faglige oplæg for professionelle, udvikling af to idehæfter til pædagogisk praksis, en hjemmeside, som formidler sproglegene og den bagvedliggende teori, samt en børnebog af Anne

Sofie Hammer, hvis karakter, Villads fra Valby, deltager i Sprogfitness. Den udviklingsfokuserede evaluering, som formidles i denne artikel, involverer målgruppen med henblik på implementering af ny viden i Sprogfitnessarbejdet.

Refleksiv praksislæring kan vokse frem i pædagoguddannelsen gennem en kritisk-konstruktiv dialog om Danmarks professionshøjskolestudieaktivitetsmodel (Pjengaard, 2016). Modellen opdeler undervisnings- og læringsaktiviteter i fire kvadranter, afhængigt af om det er underviseren eller den studerende, der har taget initiativet, og om det er en studieaktivitet, hvor en underviser eller kun studerende deltager. Sprogfitness imødekommer dette fokus på selvregulering og autonomi blandt de studerende ved at åbne for en række ekstracurriculære aktiviteter, fx formidling af konceptet til medstuderende og praktikere.

Evalueringen, som formidles i denne artikel, er resultatet af en sådan ekstracurriculær aktivitet. Den blev til på baggrund af fire studerendes initiativ, og den er planlagt og gennemført som et samarbejde mellem studerende og underviser og med inddragelse af repræsentanter fra målgruppen, nemlig børnene. Brugen af pronomenet "vi" indikerer, at der er tale om både studerende og underviser. Da børnene agerede eksperter, vil de i artiklen blive omtalt som ekspertgruppen.

Tidligere evalueringer af Sprogfitness

Ved afholdelsen af den første Sprogfitness lavede Lund og Jensen (2014) en samlet evaluering af projektet. Fokus var på det tværprofessionelle samarbejde mellem arrangørerne og indfrielsen af de oprindelige mål for projektet (minimum 2500 deltagende børn, efterfølgende anvendelse af det udarbejdede læringsmateriale og øget interesse for sprog). Evalueringen viste bl.a., at Sprogfitnessdagen havde en motiverende effekt på de professionelle pædagoger og lærere (Lund & Jensen, 2014). Det foranledigede i 2016 et forsknings- og udviklingsprojekt om pædagogisk-æstetisk sprogarbejde. Her var fokus på pædagogens kompetencer og motivation i forhold til at understøtte barnets sprogudvikling. Som en del af projektet gennemførte pædagogstuderende og pædagoger observationer ved Sprogfitness i 2016.

Resultaterne, som er formidlet i Drevsholt (2017), understreger vigtigheden af den voksnes rolle i forhold til at give barnet mulighed for at handle kompetent i en kulturel kontekst som fx Sprogfitness. Den aktuelle evaluering kan ses i forlængelse af projektet i 2016. Det er forsat den pædagogisk-æstetiske tilgang, som er i fokus, men hvor udgangspunktet tidligere har været den voksnes oplevelser og iagttagelser, vender vi nu blikket mod dem, det hele drejer sig om, børnene. Børnenes perspektiver afsøges med henblik på videre kvalificering af Sprogfitnesslegene og vores egen sprogpædagogiske praksis.

Barnets perspektiv

Enhver pædagogisk-didaktisk tilrettelagt aktivitet må som udgangspunkt have målgruppens interesse indlejret. Dog er denne interesse fortolket af den voksne, som tilrettelægger aktiviteten, og aktiviteten præges af den voksnes børnesyn, som er en stærkt regulerende mekanisme i samspillet med barnet (jf. Sommer, 2015). De seneste år er der imidlertid kommet et skærpet fokus på nødvendigheden af de professionelles inddragelse af brugerperspektivet i pædagogisk og socialt arbejde med børn (Warming, 2011). Barnets perspektiv er kommet i centrum.

Barnets perspektiv er forankret i FN's Børnekonvention (som Danmark ratificerede i 1991), der betoner barnets ret til at udtrykke egne synspunkter, som skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med barnets alder og modenhed (Bekendtgørelse af Børnekonventionen, 1992, art. 12 & 13). Følgelig indgår barnets perspektiv og udtryk (såvel sproglige som kropslige og æstetiske) som centrale elementer i bekendtgørelsen om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (2018). Inddragelse af barnets perspektiv er dermed blevet et ufravigeligt kvalitetskrav i pædagogiske læringsmiljøer og aktiviteter. Når vi vægter det i vores evaluering, er det således en del af, hvad der af Danmarks Evalueringsinstitut (2009) beskrives som et etisk, ontologisk og epistemologisk paradigmeskift inden for pædagogik og pædagogisk forskning.

Etisk er der formuleret krav om børns ret til medindflydelse på beslutninger vedrørende eget liv. Ontologisk er der sket en ændring i opfattelsen

af børn, der nu i langt højere grad betragtes som selvstændige, kompetente aktører, som beings. Epistemologisk har forskning inden for det sociale område generelt bevæget sig væk fra det positivistiske forskningsideal, og bl.a. barnets fænomologi er blevet en undersøgelsesgenstand. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009; Sommer, 2010; 2015)

Barnets perspektiv tager udgangspunkt i, at det at være barn har værdi i sig selv, og at barnet er ekspert i eget liv (jf. Fargas Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010; Langsted, 1994). I vores faglige præcisering af begrebet trækker vi på Sommer, Hundeide og Samuelsson (2010), som skelner mellem børneperspektiv og barnets perspektiv. Det første af de to er den voksnes forsøg på at forstå børns erfaringer, oplevelser og handlinger. Det er et bevidst forsøg på at rekonstruere barnets eget perspektiv. Men hvor tæt det end måtte komme på børns oplevelsesverden, repræsenterer børneperspektivet den voksnes opfattelse af børnenes oplevelser og handlinger. Barnets perspektiv er derimod barnets egne oplevelser, forståelser, erfaringer og handlinger. Her er barnet subjekt i egen verden, og barnets fænomologi er central. Med barnets perspektiv er der fokus på det enkelte barns individuelle oplevelse. Er der tale om mere end et enkelt barn, kan man således ikke generalisere til børns perspektiv. Der vil snarere være tale om børnenes perspektiver.

Barnets perspektiv er ikke en modsætning til børneperspektivet. Det er det perspektiv, den voksne forsøger at afdække gennem bl.a. undersøgelser og fortolkninger med fokus på barnets unikke oplevelse. Sommer (2015) holder de to børnesyn over for deres diametrale modsætning: det målstyrede barn. Dette børnesyn, der dominerer instruktionspædagogikken og den målstyrede didaktik, tager ikke udgangspunkt i, at det har værdi i sig selv at være barn. I stedet betragtes børnene som becoming, altså nogle, der er på vej til at blive voksne, og som skal kvalificeres bedst muligt til konkurrencesamfundet.

Mosaikmetoden

Med udgangspunkt i, at børnene er eksperter i eget liv, har vi gennemført, hvad vi kalder en eksplorativ, udviklingsfokuseret evaluering. Vi er

inspirerede af Patton (2008), ifølge hvem udnyttelsesfokuseret og udviklingsmæssig evaluering skal vurderes ud fra resultaternes intended use by intended users. Det er således væsentligt, at brugere og professionelle, der skal bruge resultaterne fra evalueringen, er involverede i processen, som sigter mod implementering af ny viden. Vi læner os op ad mosaikmetoden, en anvendelsesorienteret og deltagerbaseret tilgang til at gå på opdagelse i børns perspektiver og oplevelser af fænomener i deres hverdag. Metoden blev udviklet i 1999 med henblik på at få børns perspektiver i spil i forbindelse med evaluering af den britiske "Child and Family Services" og er siden blevet videreudviklet (Schwartz & Clark, 2017). Mosaikmetoden har de seneste år vundet udbredelse også inden for de danske dagtilbud, hvor den har været anvendt i forskningsregi (jf. Schwartz, Detlefsen & Clark, 2014-2015), og den er blevet en anvendt metode til udvikling af praksis (jf. Schwartz & Clark, 2017). Udgangspunktet er et børnesyn, der ser barnet som:

- Ekspert i eget liv
- Dygtig formidler
- Indehaver af rettigheder
- Aktiv deltager og meningsdanner

Idet den er teoretisk inspireret af bl.a. Reggio Emilia-pædagogikken, vægter metoden barnets kreativitet og evne til kritisk refleksion (Clark, 2005; Rinaldi, 2005). Med tanke på børns hundrede sprog kombineres traditionelle forskningstilgange som observation og interview med partcipatoriske metoder (fx fotografi og tegning), der giver mulighed for at følge barnets rettedhed. Barnets perspektiv søges således afdækket gennem et flerstrengt undersøgelsesdesign, hvor de forskellige partcipatoriske elementer giver undersøgeren mulighed for at nærme sig barnets perspektiv. De er som små mosaikstykker, der tilsammen kan danne et sammensat billede af børnenes individuelle og kollektive oplevelsesverden. Denne tilgang handler ikke om at afdække virkeligheden, præcis som den fremstår for det enkelte barn, men om samskabelse af viden og mening sammen med børnene (Clark, 2005; Clark & Moss, 2011).

Etiske overvejelser

Inddragelse af børnene i evalueringen sker på baggrund af et børnesyn, der betragter dem som

beings, som selvstændige individer, og de har derfor krav på behandling ud fra samme etiske retningslinjer, som kunne forventes at blive anvendt over for andre individer (jf. Kampmann, 2003). Alligevel afstedkommer inddragelse af børn som informanter særlige etiske overvejelser, bl.a. på grund af det underliggende, asymmetriske magtforhold mellem børn og voksne, som bevirker en vis form for sårbarhed.

Her adresseres nogle af de centrale overvejelser, vi gjorde os i forbindelse med projektet. Det drejer sig først og fremmest om informeret samtykke, som blev vanskeliggjort på grund af kort planlægningstid. Vi samarbejdede med et lokalt dagtilbud, og udvælgelsen af informantgruppen skete på baggrund af, hvilke børn der skulle deltage i Sprogfitness. Information om evaluering og anmodning om samtykke til fotografering og videooptagelse af barnet blev kommunikeret skriftligt til børnenes forældre. Anderledes forholdt det sig med børnene, der ikke kunne forventes at forstå evalueringens formål fuldt ud. Der lå derfor en stor udfordring for de studerende i deres første møde med børnene. Her skulle de forklare formålet med at undersøge Sprogfitness og præcisere, hvorfor vi gerne ville have dem med. På Sprogfitnessdagen viste det sig, at et forældrepar havde frabedt sig, at der blev taget billeder af deres barn. Endvidere havde to forældrepar ikke meldt tilbage, om deres børn måtte optræde på billeder. Vi havde misforstået kontaktpersonen fra børnenes institution og forventede, at samtlige forældre havde givet samtykke til børnenes fulde deltagelse. De studerende valgte at inddrage de tre børn i evalueringen, men opfordrede dem til ikke at optræde på billeder. Det var imidlertid svært at kontrollere undervejs i evalueringen, så ved dagens afslutning gennemgik de studerende film- og billedmaterialet for at slette eventuelle billeder af de tre børn, som i øvrigt ikke lod til at have følt sig forskelsbehandlet.

En forudset udfordring i forhold til informeret samtykke bestod i at understrege, at børnenes deltagelse var frivillig. Vores informantgruppe var udpeget til deltagelse i Sprogfitness fra institutionens side, men deres deltagelse i vores evalueringsprojektet var et ekstra element. Vi havde forinden en forventning om, at det ville være

svært for børnene at skelne evalueringen fra det generelle Sprogfitnessarrangement. På den måde kunne de have svært ved at forstå, at de havde mulighed for at takke nej til deltagelse i evalueringen. For at imødekomme denne udfordring havde underviser sat de studerende ind i, at det at lytte til barnet også indebærer at give barnet mulighed for ikke at udtrykke sig. Det skulle de være opmærksomme på gennem hele Sprogfitnessdagen, så børnene efter eget valg kunne gå ind og ud af dialogen med de studerende.

Eide og Winger (2005) beskriver balancen mellem at give barnet mulighed for at udtrykke sig og samtidig ikke at presse det, og de bemærker, *Listening to children is a balance between inviting the child to openness, but at the same time protecting the child from being manipulated.* (Eide & Winger, 2005, s. 77). Tolket i lidt bredere forstand vedrører den voksnes potentielle manipulation ikke blot tilskyndelse til deltagelse, men også påvirkningen af, hvad barnet udtrykker sig om. Med den asymmetriske magtrelation in mente kunne man forestille sig, at den voksne ubevidst kan komme til at tilskynde barnet til at dreje samtalen i en bestemt retning ved både sprogligt og kropsligt at afsløre, hvilke dele af barnets informationer hun finder mest interessant. Det er ikke muligt at sikre sig fuldt ud mod dette, men i vores optakt til evalueringen snakkede vi om, hvordan de studerende kunne imødekomme problemstillingen ved ikke at vise stor begejstring for enkelte udtalelser og handlinger, men i stedet kontinuerligt holde sig nysgerrige på børnenes lege og udtryk.

Indsamling af mosaikker

På selve Sprogfitnessdagen agerede underviseren observatør, mens de studerende stod for at facilitere indsamling af mosaikker sammen med børnegruppen, som de på grund af en kort planlægningshorisont ikke havde mødt før. Mosaikindsamlingen indledtes med, at de studerende præsenterede sig selv, informerede om projektet og bad om børnenes samtykke til deltagelse. Børnene blev italesat som eksperter i leg, og efter en fælles begrebsafklaring af ordet "ekspert" fik hvert barn udleveret et badge med påskriften EKSPERT. Det fremhævede deres position som eksperter i undersøgelserne og var samtidig et forsøg på at udligne det asymmetriske magtforhold mellem børnene og de voksne studerende. Endelig var badgene et konkret produkt, som børnene kunne tage med sig efter indsatsen.

Med vægt på intentionen om samskabelse af viden var udgangspunktet, at børnene skulle være med til at bestemme måder, hvorpå man kunne evaluere legene, og hvad fokus skulle være. Helt konkret startede mosaikindsamlingen med, at børnene blev spurgt om, hvad en god og sjov leg er. Derpå fulgte en snak om, hvordan man kunne undersøge de mange sproglege. De studerende var i den forbindelse blevet instrueret i at følge børnenes forslag bedst muligt.

Hvert barn fik udleveret en iPad og blev efter en introduktion til kamerafunktionen bedt om at tage billeder og filme det, de fandt vigtigt undervejs. Billederne var en vigtig del af børnenes mosaikker og dannede udgangspunkt for et fotoeliciteret børneinterview, som fulgte efter Sprogfitnessdagen. iPad'en var valgt, da den har en stor skærm, og det var intentionen, at billederne undervejs kunne danne grundlag for metarefleksion over legen. Rent praktisk viste der sig at være nogle udfordringer forbundet med brugen af iPads. Børnegruppen var ikke vant til iPadbrugere, og de studerende måtte afsætte mere tid end forventet til at forklare tabletens fotofunktion. Desuden var det svært for de studerende at holde styr på de mange iPads undervejs. Alligevel blev iPad'en et vigtigt redskab i undersøgelserne, og det efterfølgende billedmateriale viste, at den sammen med billedmaterialet rent faktisk havde dannet

udgangspunkt for samtaler om de observerede fænomener undervejs.

De studerende havde planlagt at spørge ind til børnenes udtryk og billeder i løbet af dagen. For ikke at afbryde børnene i fordybelsen kom spørgsmål og metarefleksioner først i forlængelse af det, børnene havde engageret sig i. De studerende var blevet instrueret i at fordybe sig i udtrykkene sammen med børnene, med evalueringens formål for øje vel at mærke. Det viste sig at være svært at fastholde fokus på evalueringen, samtidig med at de fulgte børnenes initiativer og efterstræbte en symmetrisk relation i legen. Det diskuteres i kategorien den frie voksne (mere om datakategorier i det følgende). Sprogfitnessdagen blev afsluttet med fælles refleksion over dagens hændelser. Der blev sagt farvel med en highfive.

Som opfølgning på Sprogfitnessdagen afholdtes et møde mellem studerende og underviser. Vi samlede op på indtryk og observationer fra dagen og ledte indledningsvis efter tematiske sammenhænge i det indsamlede billedmateriale. Mødet dannede udgangspunkt for afslutningen af evalueringen med ekspertgruppen, som underviseren besøgte i deres børnehave. Her fik de mulighed for at udfolde deres ind- og udtryk gennem et fotoeliciteret børneinterview (jf. Rasmussen, 2017). For at fastholde den eksplorative tilgang og lade børnene være medbestemmende var interviewet planlagt som en samtale med billederne som udgangspunkt. Børneinterviewet blev efterfulgt af et afsluttende møde mellem underviser og studerende, hvor børnenes udsagn blev diskuteret og sammenlignet.

Sprogfitnessdagen og de efterfølgende møder bidrog til et righoldigt datamateriale bestående af flere forskellige mosaikker:

- Børnenes billeder og film fra Sprogfitness
- Underviserens billeder og observationer fra Sprogfitness
- Studerendes observationer fra Sprogfitness
- Studerendes efterrefleksioner ved møder og gennem praksisfortællinger
- Lydoptagelser fra et fotoeliciteret børneinterview.

Behandling af data

Dataene er blevet kategoriseret ved meningskondensering (jf. Tangaard & Brinkmann, 2010). Efter Sprogfitnessdagen påbegyndte vi kondenseringen ved at lede efter indledende temaer. Det skete med udgangspunkt i vores observationer og ved overfladisk gennemgang af, hvad der viste sig at være et righoldigt billed- og filmmateriale. Ekspertgruppen havde dokumenteret Sprogfitnessdagen gennem flere end 7000 billeder og småfilm. Billed- og filmaterialet blev efterfølgende gennemgået grundigere som optakt til et fotoeliciteret børneinterview. Hundrede billeder blev udvalgt.

Kriteriet for udvælgelsen var, at billederne skulle udvælges ligeligt fra de forskellige iPads, og vi skulle have flest mulige motiver, situationer og udtryk repræsenteret. Det fotoeliciterede børneinterview indledtes med at brede billederne ud på bord, stole og gulv. Herefter gennemførtes interviewet som en samtale baseret på børnenes nedslag i billederne. Interviewet med ekspertgruppen bidrog til den videre kvantificering af mosaikmaterialet, der efterfølgende blev inddelt i meningsenheder. Afslutningsvis blev meningsenhederne kondenseret til tre kategorier, der syntes afgørende for børnenes oplevelse af Sprogfitness og den gode sproglege.

Kategorierne er efterfølgende blevet analyseret begrebsligt ud fra Bruners kulturpsykologi, der har været inddraget i undervisningen i forbindelse med diskussionen af en pædagogisk-æstetisk tilgang til Sprogdimensionen. Bruners kulturpsykologi og narrative tilgang er brugbar til formålet, idet den accentuerer det, som hører under det overordnede mål med Sprogfitness, nemlig at tilbyde fortællinger og kulturelle redskaber, sproglige såvel som kropslig-æstetiske, som muliggør og styrker barnets deltagelse i en given sociokulturel kontekst. Bruner opsummerer sin kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser. De relevante teser vil blive inddraget og kort beskrevet i forbindelse med analysen af de tre kategorier. For en mere uddybende gennemgang af teorien henvises til Bruner (1996).

Den frie sproglege

Adspurgt direkte, hvad en god sproglege er, svarer ekspertgruppen fri lege. Fri lege bruges i flere kon-

tekster, men i pædagogiske sammenhænge vil tanken ofte glide hen på børnenes selvinitierede lege, der forløber uden den voksnes indblanding. Ifølge Kragh-Müller (2016) er legen imidlertid aldrig fri i den forstand, at børnene altid vil være underlagt muligheder og begrænsninger som resultat af den voksnes rammesætning. På den måde hænger den frie lege sammen med de øvrige kategorier, den frie voksne og det frie rum. Under interviewet var det ikke muligt at få børnene til at udfolde begrebet fri lege, og de bemærkede i øvrigt, at de vokseninitierede lege også var sjove.

På mødet efter Sprogfitness konstaterede vi, at vi i planlægningen af evalueringen ikke i tilstrækkelig grad havde forventningsafstemt med pædagogerne fra børnenes institution. Det var ikke blevet præciseret, hvem der tog hvilket ansvar for gruppen i evalueringsprocessen. De studerende mødte således gruppen med en forventning om, at deres egen rolle var begrænset til at lege og undersøge legene med børnene. Samtidig oplevede de undervejs, at de pædagoger og medhjælpere, som var med børnene, i nogen grad trak sig og overleverede en del af ansvaret for gruppen til de studerende. Det bevirkede, at ekspertgruppen havde langt friere tøjler end de andre børnegrupper, som deltog i Sprogfitness. Som resultat heraf interagerede børnene i højere grad med omgivelserne og med hinanden. De løb ind og ud mellem træer og buske og frem og tilbage mellem forskellige ting, som skulle undersøges nærmere. Børnene spredtes over et større areal end de andre grupper, men aldrig mere, end at de alligevel forblev samlet.

Gennem observationerne konstaterede vi, at de friere tøjler ikke forvirrede gruppen. I stedet oplevede vi, at den frie lege gav børnene lyst til at gå på videre opdagelse, entrere andres lege, skabe nye lege og invitere andre ind. Vi tolker derfor den frie lege som legen, der understøtter det, Bruner kalder barnets handleevne. I sin tese om identitet og selvværd fremhæver Bruner to universelle aspekter ved selvet, handleevne og vurdering. Vi mennesker ser os selv som aktivt handlende i mødet med verden og konstruerer vores selv herigenem. Udviklingen af selvet påvirkes af vurderingen af, hvorvidt vores handlinger opleves som succes eller fiasko. Succeskriterierne afhænger af vores handleevne, det vil sige de kompetencer, som vi

er i besiddelse af, men de er samtidig kulturelt specificerede. Vurderingen kommer også udefra, i vores tilfælde fra pædagoger og studerende. På den måde bliver den voksnes måde at vurdere og møde barnet på afgørende for barnets handleevne og selvregulering og dermed selvværd (Bruner, 1996).

Ekspertgruppen refererede til fri leg, men gennem hele Sprogfitnessarrangementet var de sammen med voksne, som fra tid til anden gik forrest, ved siden af eller bagved børnene i legen. I vores tolkning af børnenes mosaikstykker handler den frie leg derfor ikke nødvendigvis om den selvinitierede, voksenfri leg. Snarere handler det om at være fri til at handle. Den frie leg er legen, hvor barnet indgår som kompetent aktør.



Figur 1. Uddrag af mosaikken den frie leg.

Lignende observationer blev gjort i forbindelse med undersøgelserne af Sprogfitness i 2016. Her konstaterede observatører, at sproglegerne havde en særlig effekt på børnene, når de studerende, som stod for en sproglege, formåede at følge børnenes impulser. Samtidig blev det dog konstateret, at pædagoger, som var med børnegrupperne, kunne have en tendens til at fastholde børnene i deres vante roller. Selv under sproglegerne blev den urolige dreng eller pige tysset på og dermed hæmmet og kontrolleret i legen (Drevsholt, 2017). Det modsatte skete i denne evaluering af Sprogfitness. Her blev ekspertgruppen mødt af voksne, som gav dem ekspertstatus og plads til og ansvar

for at udtrykke sig, som de selv fandt passende. De blev så at sige sat fri i legen.

Det frie rum

Som anden kategori har vi det frie rum. Det frie rum er socialt, rummeligt og rart at være i. Det kan udforskes og inspirere til leg.

I Aalborg afholdes Sprogfitness i Kildeparken, og det skyldes ikke alene, at stedet skal kunne rumme over 2500 mennesker. En af de oprindelige tanker bag Sprogfitness var ønsket om, at børnene skulle opleve et anderledes og fysisk større læringsrum og erfare, at læsning og historiefortælling ikke kun hører til i klasserummet og på biblioteket (Lund & Jensen, 2014). Dette har en effekt på børnene, hvilket blev understreget af ekspertgruppen.

Mosaikbilledet rummer kun et lille uddrag af de mange billeder, der viser, at børnene tildeler rummet en væsentlig betydning. Og de mærker og bruger hele rummet. Foruden blomsterbede, buske og parkens sø består billedmaterialet af et utal af billeder, hvor fotografen har vendt kameraet ned mod græsset eller op mod skyerne og de mange trækroner. Billeder som disse uden noget åbenlyst motiv kan måske forekomme randomiserede. Ved det efterfølgende interview blev det imidlertid klart, at samtlige snapshots havde en betydning. Børnene var optagede af samtlige billeder, og de var også opmærksomme på, hvilke billeder de selv og andre havde taget.

Foruden parkelementerne retter børnene opmærksomheden mod de andre ting, der sker. Det være sig sproglege i andre områder, en gående dame eller en tilfældigt parkeret blå bil. Som supplement til billederne belyser observationer fra dagen, at ekspertgruppen i højere grad end de andre børnegrupper gik på opdagelse i parken. Her dannede træer, buske og det store græsareal udgangspunkt for adskillige legeudtryk. Ekspertgruppen adresserede ikke rummet direkte, men man fornemmede dets betydning indirekte, når de talte om den frie leg. Adspurgt til billeder af blomsterne svarede de, at de var flotte.

Det frie rum danner udgangspunkt for det, som Bruner (1996) kalder eksternalisering, det vil sige frembringelse af værker, der synliggør tanker og



Figur 2. Uddrag af mosaikken det frie rum.

giver dem eksistens i den materielle virkelighed. Værkerne skabes i en kulturel kontekst og er mangeartede, fx kunst, videnskab og fælles bedrifter og udtryk. Frembringelsen af sådanne værker skaber gruppesolidaritet og sammenhold og bidrager til synliggørelse af den enkelte deltagers særegne kompetencer. Ekspertgruppen frembragte et utal af værker. Der var konkrete værker som billederne og filmene. Men også de mange forskellige legeudtryk kan betragtes som værker. De er produkter af en kollektiv æstetisk proces. Her er det frie rum en afgørende faktor. Ofte opstod en leg på baggrund af indtryk fra rummet. Det kunne fx observeres, at børnene startede en fangeleg, da de kom til nogle buske, som man kunne løbe ind i og omkring. Rummet indbød til fri leg og til at gå på opdagelse, som det her beskrives i en studerendes observationer fra dagen:

Da vi ventede på, at det blev vores tur til en af legene, opdagede nogle af børnene en statue af en nøgen dreng. Først var de lidt generte og tilbageholdende. Så snakkede vi lidt om, hvem det var,

hvorfor han stod der, hvorfor han var nøgen, og hvordan man kunne se, det var en dreng. Efter lidt tid begyndte de at røre ved statuen, de var stadig lidt flove og pjattede meget, som om det var forbudt.

Den frie voksne

Ved mødet efter Sprogfitnessdagen var de studerende opstemte og fortalte næsten i munden på hinanden om de mange sjove og vilde ting, de havde lavet med børnene. De fortalte, hvordan de selv havde fået rykket deres grænser og lært noget i samspillet med børnene. Adspurgt til selve evalueringen blev de tavse og indså, at den havde de glemt undervejs. Med en undersøgelsesform som mosaikmetoden, hvor barnet er med til at definere rammerne for undersøgelsen, er der en risiko for, at den voksne undersøger følger barnets rettedhed så meget, at hun glemmer det egentlige formål med undersøgelsen.

Netop dette skete for de studerende, til trods for at det var et opmærksomhedspunkt i de indledende forberedelser. Den metodiske brist kan i værste fald indebære, at man ender med at undersøge noget helt andet end det oprindeligt intenderede. I vores tilfælde har det dog ledt til en vigtig indsigt om den gode sprogleg. Vi kategoriserer den som den frie voksne.

Tidligere observationer af Sprogfitness fremhæver den voksne facilitators betydning for legen. Især tre faktorer fremhæves som betydningsfulde. Det drejer sig om den voksnes fortrolighed med legen, lyst til legen og opmærksomhed på børnene (Drevsholt, 2017). Disse observationer blev bekræftet og nuanceret i vores evaluering med ekspertgruppen. Gennem mosaikstykkerne har vi fået øje på forskellige faktorer, der bidrager til fænomenet den frie voksne. For det første handler det om at være fri i betydningen tilgængelig og nærværende. Helt konkret er den frie voksne ikke optaget af andre gøremål, men er fri til samværet med barnet.

Ved Sprogfitnessarrangementet var ekspertgruppen ledsaget af tre voksne pædagoger/medhjælpere fra deres institution, og dertil kom de fire studerende, som stod for gennemførelsen af evalueringen. Det var en privilegeret normering, som også havde en observérbar effekt på gruppen af børn og voksne. I stedet for konstant at skulle holde øje med børnegruppen kunne de enkelte voksne koncentrere sig om samtaler og leg og gå på opdagelse med et eller nogle få børn. Betoningen af tilgængelige og nærværende voksne rammer en aktuell problemstilling i relation til det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud, hvor det daglige sprogmiljø indbefatter en række uønskede afbrydelser. Eksempelvis beskriver Højholt (2017), hvordan nærværende dialoger mellem børn og pædagoger ofte afbrydes af både omgivelser og personer udefra, men også af den engagerede pædagog, der ikke kan blive i dialogen på grund af andre gøremål.



Figur 3. Uddrag af mosaikken den frie voksne.

Den frie voksne kan på forskellig vis træde ud af voksenrollen. Det ser vi flere eksempler på i mosaikstykkerne, men det bedste eksempel er måske, at de studerende glemte deres voksendefinerede rolle og opgave. De lod sig i bogstavelig forstand rive med i legen. Det kunne ske, fordi samværet med børnene var præget af oprigtig og gensidig respekt. Nysgerrige på børnenes indsigter satte de voksne parentes omkring deres oprindelige intentioner og lod barnet sætte dagsordenen. Ganske vist var det netop intentionen med det valgte undersøgelsesdesign. Det er dog interessant, at de studerende helt glemte det oprindelige formål for samværet med børnene. En af de studerende beskrev retrospektivt sin oplevelse af at give slip på sin vanlige rolle som den voksne, der sætter grænser:

Mens vi venter på at komme fra én leg til den næste, er nogle børn optagede af iPads, mens andre løber rundt og leger. En dreng kommer løbende efter en anden med en pind foran sig. Min umiddelbare reaktion er at stoppe drengen med pinden, men jeg vælger i stedet at se, hvad der sker. Jeg finder herefter min egen pind og går over og er med i legen med drengene. Vi leger, at vores pinde er lyssværd og leger fægtekamp.

Blandt mosaikstykkerne ses adskillige eksempler på vedvarende fælles tænkning, nemlig at samtalen udvikles og udvides som et intellektuelt sam-

arbejde om et givent koncept (jf. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Denne intense læringsproces leder til Bruners tese om interaktion. Ifølge Bruner er vores mentale processer grundlæggende sociale og formes gennem deltagelse i kultur. Ud fra den opfattelse vil læring altid være en interaktiv proces. Som bærer af den kultur, der definerer succeskriterierne for børnenes handlinger, påhviler der derfor den voksne et stort ansvar i forhold til at give barnet mulighed for deltagelse. Dog kan interaktionen med barnet være præget af den voksnes bagvedliggende intentionelitet, som præger dialogen og synliggør det asymmetriske magtforhold (jf. Drevsholt 2017). Det var de studerende og børnene umiddelbart fri for. Mosaikbilledet af den frie voksne viser en voksen, der er engageret i samværet med børnene. Det er en voksen, som både er med på alvor og på sjov.

Det samlede billede

Med udgangspunkt i de forskellige mosaikstykker var vi i stand til at skabe et billede af, hvordan Sprogfitness kan opleves i børnehøjde. Det er og bliver vores eget konstruerede billede og ikke en direkte gengivelse af børnenes perspektiver.

Men ved at lytte til børnene og gøre os erfaringer sammen med dem har vi forsøgt at skitsere fænomenet bedst muligt. Børneekspertgruppen gik foran og viste os, hvad de fandt vigtigt. Mange af nedslagene understøtter tidligere observationer, men samarbejdet med børneekspertgruppen bidrog også med nye indsigter, som har kvalificeret sproglegene fremadrettet. Børnene flyttede vores oprindelige fokus på de enkelte sproglege til det overordnede arrangement. De fokuserede på den frie leg, den frie voksne og det frie rum.

Samlet set vedrører kategorierne børnenes handlingsfrihed, som i høj grad afhænger af den voksnes erkendelse af børnenes perspektiver. Bevidstheden om alternative perspektiver frigør den voksne fra den vante tænkning og muliggør tilrettelæggelsen af en fælles læreproces gennem en kollektiv søgning efter sammenhæng og mening. På den måde kan den gode sproglege altså både være den didaktisk tilrettelagte leg med ord og den improviserede udforskning af nogle buske eller en statue. Men vigtigt for børnenes oplevelse er det, at den voksne ser dem som kompetente aktører.

Som evalueringsform er mosaikmetoden sensitiv i forhold til miljøet og de involverede personer, hvilket synes at være såvel metodens styrke som svaghed. Vi oplevede, at de studerende blev så



engagerede i børnenes leg, at de tabte fokusset på det bagvedliggende formål med samværet, nemlig evalueringen. Omvendt førte netop dette til viden om betydningen af den voksnes engagement i interaktionen. Indsigterne fra evalueringen har været medtænkt i planlægningen af de efterfølgende Sprogfitnessarrangementer. Vi er blevet mere opmærksomme på vigtigheden af at invitere børnene ind som medskabere i legen, hvilket kommer til udtryk i de didaktiske sproglegsdesign. Evalueringen har ligeledes vist sig nyttig i forhold til de helt overordnede rammer i det lokale Sprogfitnessarrangement. Med fokus på omgivelserne valgte vi ved arrangementet i Aalborg i 2018 at flytte det ene legeområde. Vi ønskede ganske enkelt at skabe et friere rum med mere lys og mere plads til den frie leg.

Evalueringen var et ekstra element i det overordnede, refleksive læringsdesign for Sprogfitness, og den muliggjorde et samarbejde mellem underviser, studerende og målgruppen for de pædagogiske initiativer. Vi, der deltog i evalueringen, har hver især gjort os nogle erfaringer, som vi kan trække på fremadrettet. Underviser har brugt indsigter fra evalueringen i undervisning og i det videre udviklingsarbejde med Sprogfitness. De studerende fik en viden, som muliggjorde en øjeblikkelig ændring af egen praksis. Som eksempel på den refleksive kobling mellem teoretisk og professionel praksis nævnte de den pludselige erkendelse af, at de ofte ureflekteret ville gribe unødvendigt og forstyrrende ind i børnenes leg. Med barnets perspektiv for øje satte de parentes om den vanlige rolle som voksne, der sætter grænser, og gik i stedet ind i legen, som de udviklede sammen med børnene. For børnene betød evalueringen noget andet. For dem handlede det først om fremmest om, at de havde haft en sjov dag til Sprogfitness.

Litteratur

- Bekendtgørelse af Børnekonventionen. (1992). Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder (BKl nr 6 af 16/01/1992). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837>*
- Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer. (2018). Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (BEK nr 968 af 28/06/2018) Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202350>*
- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. CEPRASriben, 20, 36-41.*
- Bruner, J.S. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- Clark, A. (2005). Ways of Seeing: Using the Mosaic Approach to Listen to Young Children's Perspectives. I: A. Clark, A.T. Kjærholt & P. Moss (red.): Beyond Listening – Children's Perspectives on Early Childhood Services, 29-50. Bristol: The Policy Press.*
- Clark, A. & Moss, P. (2011). Listening to Young Children – The Mosaic Approach. London: Jessica Kingsley Publishers.*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Børneperspektiver. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/B%C3%B8rneperspektiver%202009.pdf>*
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan. Hentet fra: <https://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>*
- Dewey, J. (2009). Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen. Århus: Klim.*
- Drevsholt, K.M. (2017). Når sproget giver mening i praksis. UCN Perspektiv, 1, 24-35.*
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the Children's Point of View: Methodological and Ethical Challenges. I: A. Clark, A.T. Kjærholt, & P. Moss (red.): Beyond Listening – Children's Perspectives on Early Childhood Services, 71-89. Bristol: The Policy Press.*
- Fargas Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. Journal of Early Childhood Research, 8(2), 175-192.*
- Horn, L.H., Jensen, C.G., Kjærgaard, T., Lukassen, N.B., Sørensen, I.M. & Valbak-Andersen, C. (2019). Hvidbog om Refleksiv Praksislæring – En læringstilgang for professionshøjskoler og erhvervsakademier. Programmet for Refleksiv Praksislæring. Aalborg: Professionshøjskolen UCN.*
- Højholt, M. (2017). Please do Not Disturb. Om at opretholde og skærpe nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver. Nordic Early Childhood Education Research Journal, 14(4), 1-16.*
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: E. Gulløv, & S. Højlund: Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning, 167-183. København: Nordisk Forlag.*
- Kragh-Müller, G. (2016). Legens betydning for børns udvikling. I: D.T. Gravesen (red.): Pædagogik i dagtilbud, 24-40. København: Hans Reitzels Forlag.*

Langsted, O. (1994). *Looking at Quality from the Child's Perspective*. I: P. Moss & A. Pence (red.): *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, 28-42. London: Paul Chapman Publishing.

Lund, B. & Jensen, A.A. (2014). *Sproglig opmærksomhed gennem leg og bevægelse: En rapport om projekt Sprogfitness*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Nielsen, L.S., Munch, P. & Nielsen, A. (2019). *Praksisnær forskning – dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring*. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 62-66.

Næsby, T. (2016). *Refleksiv praksislæring og reflektiv metodologi – Hvordan ser vi, at den pædagogstuderende reflekterer?* *CEPRA-Striben*, 20, 42-51.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. London: Sage Publications.

Pjengaard, S. (2016). *Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi*. *CEPRA-Striben*, 20, 10-19.

Pjengaard, S. (2018). *Afsluttende uvidenskabeligt efterskrift med fokus på reflektiv praksislæring*. I: S. Pjengaard (red.): *Elevens læring og dannelse: Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse*, 321-332. Frederikshavn: Dafolo.

Rasmussen, K. (2017). *Det foto-eliciterede interview*. I: J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (red.): *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rinaldi, C. (2005). *Documentation and Assessment: What is the Relationship?* I: A. Clark, A.T. Kjærholt & P. Moss (red.): *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, 17-28. Bristol: Policy Press.

Schwartz, P. & Clark, A. (2017). *Småbørnsperspektiver – En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 54, 5-14.

Schwartz, P., Detlefsen, L. & Clark, A. (2014/2015). *Professionals Seeking Children's Perspectives*. Summary Paper. Hentet fra: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-11/Professionals%20seeking%20childrens%20perspectives.pdf>

Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sommer, D. (2015). *Barndom. Historiske forandringer i børnesyn og inddragelse af barnets perspektiv*. I: D. Cecchin (red.): *Barndomspædagogik i dagtilbud*, 47-71. København: Akademisk Forlag.

Sommer, D., Hundeide, K. & Samuelsson, I. P. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to End of Key stage 1*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*, 29-53. København: Hans Reitzels Forlag.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.



Udviklingsorienteret undervisningsevaluering

I artiklen deles erfaringer fra et projekt, hvor et formativt og et summativt evalueringsredskab er blevet udviklet og afprøvet på tre såkaldte kompetenceløft-hold for lærere. Målet har været at støtte en pædagogisk udviklende og meningsfuld evalueringsproces via resultat anvendelse og diskussion på holdene. Inspiration er hentet i udviklingsorienteret evaluering med anerkendelsen af den komplekse kontekst, karakteriseret ved non-linearitet, emergens og kontingens. De deltagende lærere fremhævede det som særligt udbytterigt, at dialog om fagpersonlig udvikling er blevet stilladseret, og at de er blevet inddraget i drøftelser om evalueringsdesign.

VIA har ligesom andre professionshøjskoler igennem de seneste år været involveret i det såkaldte "Kompetenceløft i Undervisningsfagene" (KiU), hvor lærere tager ekstra undervisningsfag, for at kommunerne kan nå det politisk formulerede mål om fuld linjefagsdækning. Vi har i den forbindelse gennemført følgeforskning (Nielsen, Lund & Frederiksen, 2017). En af konklusionerne handlede om de mangfoldige typer af spor en indsats som KiU kan sætte i lærerens praksis i skolen. Og det er vel at mærke spor, der handler om mere end, hvordan man underviser i 5.a., selv om undervisning i fagene er i fokus. Baseret på resultater fra følgeforskningen ser det ud til, at spor i lærernes praksis i skolen i høj grad handler om, at lærerne er blevet bevidste om og har ændret fagforståelse, og at de har opnået øget faglig selvtilid i samspil med elever, forældre og kolleger. Men der er også udfordringer, fx i de meget forskellige rammer der gives kommunalt og på den enkelte skole for, at lærerne kan engagere sig i efteruddannelse, og få det nye sat i spil på skolen (Nielsen et al., 2017). Resultaterne, og det brede praksisbe-

greb der lå i tilgangen, inspirerede VIAs efteruddannelsesafdeling til at se nærmere på den normale praksis med undervisningsevaluering i efteruddannelseskurserne, bl.a. med ønsket om at kunne indfange mangfoldige udviklingsprocesser. Der er endvidere gennem flere år blevet peget på udfordringer med en rituelt præget praksis, hvor en evaluerings-survey sendes ud til alle deltagere, men hvor resultaterne primært anvendes til udformning af rapporter, og fx ikke deles på holdene. Desuden er der typisk meget lave svarprocenter i disse evalueringer. På den baggrund blev vi inviteret til at sætte en udvikling i gang inden for området. I første omgang i et halv-årigt projekt i ramme af KiU-undervisningen. Resultater fra dette udviklings- og forskningsprojekt, med fokus på undervisningsevaluering og med udviklingsevaluering som teoretisk inspiration (Patton, 2011; 2016), danner afsæt for herværende artikel.

Baggrund

Genstandsfeltet undervisningsevaluering, og den bagvedliggende teori og forskning er omfattende, så vi har fokuseret på nogle udvalgte aspekter, i de tiltag vi satte i gang. Det overordnede formål har været at udvikle evalueringspraksis, så den både bliver mere udviklende for deltagerne, og mere informativ for underviserne og organisationen. Samtidig har der været nogle på forhånd givne rammer. Det har fx været givet, at survey stadig skulle være en del af evalueringspraksis, og for at få engageret nogle travle KiU hold i afprøvning af prototyper har vi også været nødt til at være meget opmærksomme på, at den tid deltagerne investerer i evalueringen og udviklingen heraf skulle opleves som fagligt udbytterigt. Vi var særligt inspireret af teori om udviklingsorienteret evaluering (Patton, 2011; 2016), herunder delaspekter om non-linearitet, emergens og kontingens. Ud fra det og ud fra de givne rammer valgte vi at fokusere på tre aspekter i evalueringen, dels 1) Videreudvikling og justering af det anvendte survey, som udgør en summativ evaluering. Intentionen var, at den i højere grad kom til at opfange og viderebringe de kontekstindlejrede processer, som deltagerne gennemgår og det samlede undervisningsforløb indebærer. Desuden har vi, 2) arbejdet med formativ evaluering, der adresserer deltagerens optagetheder og løbende udviklinger af disse. Endelig, 3) har der været fokus på adres-

sering af interessentperspektiver og mulighederne for distribuerede evaluatore. Et begreb vi mener bliver aktuelt, når man - inspireret af Patton (2011) - i evalueringsdesignet har en bestræbelse på at komme tæt på de processer, der udfolder sig i undervisningsforløbet. Vi har med andre ord været optaget af at distribuere evaluatoropgaverne til flere forskellige interessentgrupper og positionere dem som aktive evaluatore i det samlede evalueringsdesign. Dette inddragende og samarbejdende perspektiv understøttes af konklusioner fra andre, der har prøvet kræfter med Pattons tilgang til udviklingsorientering (se fx Fagen et al., 2011; Shea & Taylor, 2017). Inden vi vender tilbage til de to prototyper, der er udviklet, afprøvet og re-designet i løbet af projektet følger først nogle teoretiske nedslag og uddybninger.

Udviklingsorienteret evaluering

Udviklingsorienteret evaluering (Patton, 2011) byder sig særligt til, når der er tale om evaluering i og af kompleksitet. Komplekse situationer er kendetegnet ved høj grad af uforudsigelighed og tilstedeværelsen af mange perspektiver og forskellige - til tider konfliktende - tilgange og syn på opgave, mål og løsningstilgange (Zimmerman & Glouberman, 2004). Kompetenceudvikling i KiU sammenhæng er i høj grad præget af emergens, og evalueringsgenstanden har karakter af proces: undervisnings- og læringsprocesser. Hertil kommer, at de kontekstuelle og sociale sammenhænge i KiU er mange-facetterede. Der er mange fora i spil herunder både undervisning og samarbejde på holdet og omsætning i skolens og lærerens (mange) forskellige praksisrum. Dette landskab af konstant bevægelige processer i mange og forskellige fora konstituerer en uforudsigelighed og et net af samvirkende processer. Situationen er således også præget af non-linearitet. Det er vanskeligt at finde entydige årsag-virkningssammenhænge. KiU-indsatsen kan endvidere betegnes som kontingent. Dette indebærer, at der er mange mulige udfald af indsatsen - de enkelte deltagere forventes at opleve mange forskellige typer af udbytter og forskellige måder, hvorpå disse kan bringes i anvendelse i de forskellige praksisrum. Denne samlede situationsbeskrivelse får nogle konsekvenser for, hvorledes der kan tænkes og praktiseres adækvat evalueringsdesign (Greve, 2016). Det er en bestræbelse på at

udvikle evalueringstilgange i situationer præget af disse kendetegn, der ligger bag Pattons forskning og evalueringsteoretiske arbejde. Helt centralt står som nævnt evaluators nærhed til de konstante og løbende processer, som deltagerne er involveret i - derfor bl.a. fokus på distribution af evaluatoropgaven. Et andet udgangspunkt i forhold til udvikling af evalueringsdesign, der adresserer komplekse situationer er, at det ikke er muligt at anvende én helt fast metodisk skabelon (Greve, 2016:5; Patton, 2016:290-312). Udviklingsevaluering er styret af principper og mindset frem for én eksakt opskrift. Dog vil der, som allerede understreget ovenfor, pragmatisk i en stor organisation som VIA være brug for at udvikle nogle mere eller mindre gentagelige elementer, der kan tænkes ind i dynamiske modeller, og sættes sammen tilpasset den konkrete kontekst.

Et flerspektret evalueringsbegreb

Som understreget i titlen handler projektet om undervisningsevaluering og ikke læringsevaluering (assessment). Fokus har ikke været på i hvor høj grad og på hvilke måder deltagerne udvikler sig dansk-, tysk- eller matematikfagligt. Vi mener dog, det er relevant at henvise til dialogisk evalueringspraksis, selv om dette i forskningslitteraturen særligt refererer til "assessment". I den udviklingsorienterede tilgang giver afgrænsningen mellem lærings- og undervisningsevaluering ikke altid mening. En undervisningsevaluering må i et udviklingsorienteret perspektiv nødvendigvis relatere sig til deltagernes brede fagpersonlige udvikling - og muligheder og udfordringer for at understøtte denne i undervisningen. Der har i den internationale litteratur været en bevægelse fra "assessment of learning", til "assessment for learning" og senest "assessment as learning" (Dann, 2014), ud fra det rationale, at man lærer ved at forholde sig evaluerende og at man som lærende, bevidst eller ubevidst, forholder sig evaluerende stort set hele tiden, bl.a. ved beslutninger om, hvordan man engagerer sig i aktiviteter og samspil. For KiU deltagere vil dette både være på holdet, på egen skole og i forberedelse og efterbehandling alene og i samarbejde. Dann (2014) refererer til elever/studerende og advokerer for, at der sættes mere fokus på, hvordan de lærende fortolker og forstår undervisning/feedback ud fra deres selv-regulerende og -producerende identitet, og at (sprog



om) evaluering i højere grad bør italesættes i en meningsforhandling. KiU handler om lærere ikke elever, og særligt om deres fagpersonlige udvikling, men den hidtidige følgeforskning har vist, at lærerne netop fremhæver udvikling af fagsyn og professionel identitet, bl.a. gennem de faglige dialoger med kolleger og underviser (Nielsen et al., 2017). Overvejelser om dialogisk evalueringspraksis må således være relevante, herunder hvordan man løbende kan opnå indsigt i komplekse processer i forbindelse med fagpersonlig identitetsudvikling.

En dialogisk og samarbejdende/involverende tilgang fremhæves ligeledes fra flere sider i den generelle evalueringforskning. Fuller (2012) omtaler evaluering som "a dialogical act" som kan spille en afgørende rolle i at realisere menneskelige potentialer. McDonnell og Curtis (2014) fremhæver det paradoks, at den udbredte kollaborative og dialogiske tilgang til undervisning ikke afspejles i evalueringspraksis, hvor der stadig er klar markering og oplevelse af underviseren som eksperten og lederen – altså både den hvis ord vægtes mest i feedback og den som er ansvarlig, og derfor genstand når undervisningen skal evalueres. De understreger, at en mere demokratisk og dialogisk tilgang kan henlede studerendes opmærksomhed på evaluering som en proces. En dialogisk evalueringspraksis handler altså både om selve evalueringssituationen - i KiU kontekst dialog med fagfæller og undervisere om fagpersonlig udvikling - og på metaniveau om dialog vedrørende evalueringstilgang og -design, og hvorfor der evalueres på denne måde. Det indebærer, at lærerne ikke blot skal positioneres som informanter for evalueringen, men også som medkonstruktører af evalueringen (Andersen & Lund, 2018).

Samlet set kalder disse teoretiske inspirationer på et flerspektret evalueringbegreb. Et sådan finder vi hos Andersen et al. (2017:19), som i deres definition betoner både det fremadrettede anvendelsesaspekt, systematik, datafunderingen og det procesorienterede aspekt. Andersen et al fremstiller dog det procesorienterede aspekt, som en bestræbelse på at evalueringen viser "resultater af processer (...), der kommer ud af uddannelse, undervisning og læreprocesser" (ibid:20). Det kan diskuteres om Pattons betoning af non-linearitet

udfordrer netop dette punkt. Det mener vi det gør og i vores udvikling af evalueringsredskaber, anerkender vi at resultater kan henføres til bestemte processer i uddannelsesforløbet, men vi åbner også op for, at det kan være vanskeligt at beskrive disse sammenhænge, og at deltageres udviklinger kan henføres til andre forhold end blot uddannelsesforløbet.

Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet har som nævnt været, at udvikle evalueringspraksis i KiU, så den bliver mere udviklende for deltagerne, og mere informativ for underviserne. De løbende analyser har været styret af de følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke muligheder og udfordringer træder frem set i lyset af lærernes deltagelse og svar ved afprøvning af prototyper?
- Hvilke erfaringer fremhæver lærerne ift. deres oplevelse af evalueringens bidrag til egen udvikling?
- Hvilke indsigter fra de re-designede evalueringsprocesser fremhæver underviserne?

Metode

Med reference til den teoretiske baggrund har vi tilstræbt et undersøgelsesdesign med mulighed for at afprøve konkrete evalueringsprototyper og løbende analysere og vurdere på erfaringerne. Der er derfor anvendt en designbaseret forskningstilgang (DBR) (Barab & Squire, 2004; Christensen, Gynther, & Petersen, 2012) bl.a. kendetegnet ved at være intervenserende i praksis og ved at bestå af iterative processer i form af designafprøvning, evaluering, analyse og forbedring. DBR opererer typisk med et dobbelt mål om at forstå og udvikle praksis, og anvender typisk multiple metoder til at tilvejebringe domænespecifik viden om en given kontekst, belyse specifikke problemer i samme kontekst, og til at fremstille data om og dokumentere anvendelsen af et givent design i en given kontekst med henblik på analyse og forbedring (Christensen et al., 2012).

Et første trin i en DBR tilgang handler om kontekst og problemidentifikation. Her har vi dels taget afsæt i grundige analyse fra den tidligere KiU følgeforskning (Nielsen et al., 2017), og dels fra starten af processen involveret KiU-undervisere fra tre fag, Dansk, Matematik og Tysk. Valget af



de tre hold er sket pragmatisk ud fra rammer og ressourcer. De tre fag og undervisere er samlet for at repræsentere forskellighed. Der var tale om en erfaren lektor og to adjunkter, hvor lektoren og den ene adjunkt havde en del års erfaring, mens den sidste var ny i KiU undervisning.

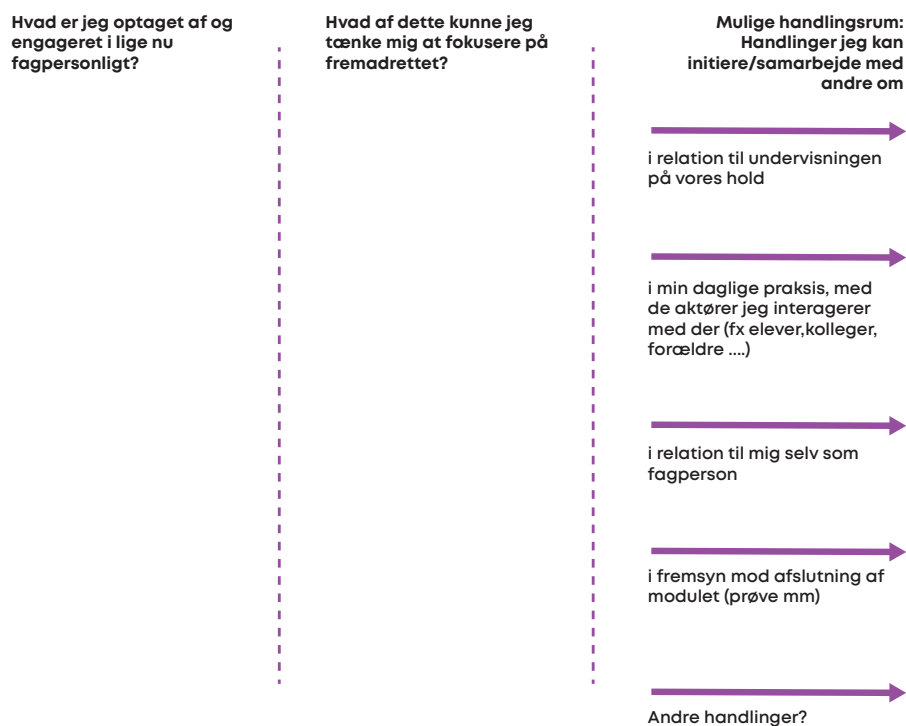
De næste trin i DBR handler om udvikling af prototyper og selve interventionen. Baseret på de teoretiske referencer har vi udviklet prototyper dels for survey og dels for et formativt element, som vi endte med at kalde et FPU-skema, hvor FPU står for fagpersonlig udvikling (figur 1). De to prototyper er inden afprøvning på de tre hold fremlagt og diskuteret med underviserne. Det ideelle ville have været at afprøve flere gange på hvert hold, men tiden på undervisningssamlingerne er sparsom, og de deltagende lærere travle, så vi valgte at lade den iterative proces bestå i re-design, hvor tilbagemeldinger fra første holdafprøvning, blev anvendt i arbejdet på den næste (i alt tre).

Data fra denne løbende udviklingsproces har dels været de konkrete dokumenter, fx alle de udfyldte FPU skemaer, og dels audiooptagne interview med lærerne fra de tre hold om processen. Interviews har været semi-strukturerede med hele holdet samlet. Prototypeudviklingen har været baseret på disse input.

Den sidste del af en DBR proces handler om generalisering. De forslag til og overvejelser om fremadrettet evalueringsprocedure, som vi præsenterer til sidst i artiklen, og som nu anvendes i KiU kontekst, og formodentlig også kommer til at inspirere evaluering på andre efter/videreuddannelser i VIA, blev baseret på analyse af det samlede empiriske materiale, herunder afsluttende interview med både de deltagende lærere fra de tre hold, og de tre KiU undervisere.

Analyse af deltagernes svar i henholdsvis FPU skemaer og på det re-designede survey har haft fokus på, hvordan overskrifter og spørgsmål fungerer evalueringsteknisk og hvilke indsigter tilgangen kan bidrage med. Dette har fordret en opsamling på indholdet i de konkrete svar, herunder tematisk opsamling på tværs af FPU skemaer, tematisering af åbne svar i survey og kvantitativ analyse af de lukkede kategorier. Analyse af interviews med deltagende lærere og undervisere er sket ved meningskondensering.

FAGPERSONLIG UDVIKLING



Hvad skete der så: Nogle resultater

Det formative element: FPU skema

Med reference til non-linearitet og distribuerede evaluatore har vi et ønske om at udvikle og afprøve en prototype for et formativt evaluerings-element, der kunne anvendes til at mediere dialog i et fremadrettet handle- og omsætningsperspektiv og med afsæt i deltagerens aktuelle optagetheder. Det såkaldte FPU-skema (figur 1) blev designet og re-designet i en iterativ proces med input og feedback fra lærere og undervisere, plus en løbende analyse af, hvordan vi med skemaet formåede at stilladsere mere udviklingsorienterede refleksioner – frem for vurderinger af underviseren.

Skemaet blev ved anvendelse på holdene trykt op i A3 størrelse. Processen var, at hver deltager først lavede egne noter, og derefter var der (stående) gruppediskussion, med FPU skemaerne sat op på væggen. Vi havde et ønske om at få italesat aspekter, der handler om en igangværende proces – derfor grafisk opsætning med pile i skemaet. Desuden ville vi gerne have fokus på mulige handlingsrum. De eksempler der nævnes under denne kolonne er baseret på svar fra KiU følgeforskningen, hvor vi bl.a. måtte konstatere, at overvejelser om at skulle til prøve fyldte meget hos deltagerne, hvorfor dette handlerum også er taget med.

Figur 1: Ramme for dialog om fagpersonlig udvikling (FPU-skema). Blev kopieret til alle deltagere i A3 format. Dette er version 4 fra den iterative udvikling af skemaet.

Erfaringerne fra afprøvningen på de tre hold viste først og fremmest en meget stor formidlingstrang og engagement blandt lærerne. Vi havde på forhånd nogle overvejelser over, hvorledes vores initiativ ville blive mødt. Vi var bevidste om, at vi brugte tid fra undervisningen i KiU forløbet, der i forvejen af deltagerne opfattes som sparsom. Så det var meget positivt at følge, hvordan deltagerne umiddelbart blev engagerede under gruppediskussionerne. Vi bevægede os rundt blandt deltagerne og blev gentagne gange hevet ind til grupperne til spørgsmål, eller særligt fordi en eller flere deltagere ville uddybe, hvorfor de skrev som de gjorde. Alt i alt illustrerede disse observationer, at deltagerne var meget optagede af evaluering, og at det altså ikke er på grund af manglende interesse for evaluering mere overordnet set, at der er lave svarprocenter i den hidtidige evaluering (survey). Deltagerne oplevede tydeligvis det at reflektere og diskutere fagpersonlig udvikling som en givende del af undervisningen ("assessment as learning": Dann 2014) ligesom det at være deltager i evalueringsudvikling tilsyneladende også, baseret på det efterfølgende interview, blev oplevet som inspirerende og engagerende.

Den efterfølgende analyse af skemaerne – vi tog fotos så deltagere selv kunne beholde dem som et procesdokument fremadrettet - viste dog også nogle udfordringer. Som det fremgår af figur 1 spørger vi (bevidst) ikke ind til en vurdering af, fx hvor tilfredse de er med underviseren og undervisningen. Men analysen viste alligevel en tendens til at ville vurdere, for eksempel ved at mange havde trang til at understrege, at underviseren var rigtig god. Tilsvarende blev der af nogle af lærerne angivet negative vurderinger af rammerne på egen skole og/eller den afsatte tid til at deltage i KiU. Desuden var der ved de første anvendelser en tendens til lidt vage eller slet ingen formuleringer om egne mulige fremadrettede handlinger. Re-designs fra version 1 til version 4 af FPU skemaet handlede særligt om dette. Den første version havde kun to kolonner, men tilføjelsen af kolonnen med spørgsmål om, hvad deltageren ville arbejde videre med fremadrettet, og en præcisering med underoverskriften om "mulige handlingsrum", alene eller sammen med andre, (figur 1) så ud til at støtte lærerne i at reflektere mere over proces og omsætning. Der var i alle afprøvninger af skemaet mange specifikke formuleringer fra lærerne om fagpersonlige optagethed, som udspændte sig i et kontinuum fra anvendelse af konkrete værktøjer, til mere overordnede fagforståelser. Flere lærere fremhævede, hvordan de gradvis opnåede større fagpersonlig sikkerhed gennem deltagelse i undervisningen. Så selv om det som sagt ikke var helt let at få fokus flyttet til proces, er det vores tolkning, at det engagerende i at blive spurgt ind til sin fagpersonlige optagethed bidrog til, at lærerne (begyndte at) kunne se refleksioner over



fremadrettet udvikling og sig selv som aktør i evalueringen som meningsfuldt.

Der var i lærernes refleksioner i skemaerne ligesom i den forudgående følgeforskning, nogle kommentarer på prøveformen i KiU. Efter flere år i skolens praksis oplever mange lærere det som et unødigt pres med en traditionel læreruddannelsesprøve med karakterer. Mange var trætte af, at prøven fyldte i den daglige undervisning. De ville helst kunne fokusere på den chance for fagpersonlig udvikling og fagdidaktisk fordybelse, det var at være med. Men de havde også brug for at få italesat den situation med krydspres, nogle af dem oplever at befinde sig i, når de fx mangler tid til at være på uddannelse, og samtidig skal præstere til en prøve, hvor resultat deles med skolens ledelse.

Baseret på resultaterne er det efterfølgende blevet anbefalet, og blevet fast procedure i hvert tilfælde på nogle hold, at anvende FPU-skemaet som procesdokument og gennemføre en midtvej-

sevaluering med fælles diskussion, som beskrevet i starten af dette afsnit.

Udvikling af survey

Processen med udvikling af survey var iterativ i den forstand, at de begrundede forslag til ændringer i det hidtil anvendte survey blev diskuteret med både underviserne og med fagfolk fra efter- og videreuddannelsesafdelingen. Normalt er proceduren, at deltagere får link til survey pr. mail ved afslutning af et modul. Deltagere på de tre hold fik i stedet det nye survey ved den anden sidste undervisningsgang, hvor vi var til stede. Vi gennemgik survey, herunder hvad der var videreudviklet og begrundelsen for dette. Umiddelbart efter at de havde udfyldt skemaet, gennemførte vi et interview på holdet om oplevelsen af evalueringens relevans. Den fortsatte procedure var, at vi samlede svarene fra det pågældende hold i en rapport med rå-data, som vi delte med underviseren inden den næste undervisningsgang, med henblik på at resultaterne kunne deles med lærerne.

Det var tydeligt at disse tiltag stimulerede til aktiv deltagelse. Lærerne oplevede at være motiveret for at bidrage ved at blive delagtiggjort i de overvejelser, der lå bag evalueringen. Erfaringer fra processen blev, sammen med input fra de tre hold og deres undervisere, taget med videre i forslag til fremadrettet evalueringsprocedure. Mere om dette nedenfor, men først nogle udvalgte eksempler på de ændringer, vi lavede i survey og en analyse baseret på svarene. Analysen har handlet om, hvorvidt spørgsmålene fungerer evalueringsteknisk, om der er forskel på svar mellem fag, respondenter mm. Men nogle af deltagernes input og svar inddrages, da der er nogle pointer i forhold til, hvordan kontekstuelle aspekter bringes frem via den summative metode.

Tematikken om fagpersonlig udvikling kom som noget nyt med i survey for at sikre sammenhæng i den samlede evalueringstilgang (figur 2). Vi fastholdt en del lukkede likert-skala spørgsmål, men tilføjede åbne svarfelter og ændrede i formuleringerne, for at rette opmærksomhed

væk fra udbytte som tilfredshedsundersøgelse og orientere mere mod processer i anerkendelse af emergens og kontingens.

Analysen viste, at de fem underspørgsmål (likert skala) frembragte noget forskelligt, da svarene typisk var forskellige for den enkelte lærer, og der var desuden forskelle mellem de tre fag. I svarene i de åbne kategorier blev henvist til de samme typer af mangfoldige udbytter og udfordringer, som er fremhævet i KiU følgeforskningen (ad målet om at skabe et evalueringsmæssigt rum, der gav indsigt i sådanne mangfoldige spor).

Et andet eksempel på re-design i forhold til det hidtidigt anvendte survey var en skelnen mellem omfanget i undervisningen af forskellige typer indhold og arbejdsformer, og dette indholds og disse arbejdsformers oplevede bidrag til læring.

Analysen af disse todelte items viste nogle interessante forskelle. Der var fx relativt flere, der markerede i høj grad eller i meget høj grad i spørgsmål om læringsudbytte fra at anvende "deltagernes viden og eksempler fra praksis" (62%), end i det tilsvarende spørgsmål om omfanget af inddragelse af denne type indhold, hvor 50% svarede i høj eller meget høj grad. Fra svarene om undervisnings- og arbejdsformer kan det fremhæves, at oplæg fra undervisere ser ud til at blive anvendt i relativt stort omfang: 94% svarede i høj eller meget høj grad. Men oplæg fra undervisere opleves også i relativt høj grad at bidrage til læring: 74 % svarede i høj eller meget høj grad på spørgsmål om dette. Som et sidste eksempel kan nævnes, at der på spørgsmål om afprøvning af elementer/metoder mellem undervisningsgange var 48 % der svarede i de tre højeste likert kategorier om omfanget af anvendelse af denne arbejdsform. Mht. det oplevede læringsudbytte var der til gengæld 68%, der markerede i de tre højeste likert-kategorier.

Et andet eksempel fra survey handler om arbejdspladsen som læringsfremmende miljø. Dette var også et nyt item, der ikke tidligere var anvendt. Svarene på disse spørgsmål lægger sig markant mere i yderkategorierne end de typiske på svar

I hvilken grad vurderer du, at du i modulperioden har udviklet							
	Slet ikke 1	2	3	4	5	I høj grad 6	Ved ikke
dig fagpersonligt (fx oplevelse af faglig sikkerhed i dialog med kolleger, ledelse, borgere, børn ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
din fagpersonlige interesse og engagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ny relevant viden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderledes refleksion over daglig praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kompetencer, du forventer at kunne bruge i fag-professionel sammenhæng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentarer om evt. andre typer af udbytte:

Kommentarer: Processer i relation til fagpersonlig udvikling, som har været særligt positive

Kommentarer: Processer i relation til fagpersonlig udvikling, som har været udfordrende

på en likert skala. Der var fx 42 %, der slet ikke/ikke oplevede, at samarbejdet med den nærmeste leder havde understøttet udbyttet fra uddannelsen, mens 21% svarede i høj eller meget høj grad på dette spørgsmål.

De meget delte svar blev yderligere nuanceret af de åbne refleksioner. Her tre eksempler:

”Der er givet mig så godt som ingen tid til dette studium, og min leder er på inden måde interesseret i, hvordan det går mig her.”

”Det har været en lang kamp at få lov at få dette kompetenceløft, så jeg på en ærligere måde kan fortsætte med at undervise i faget. Jeg har en fast ugentlig studiedag, hvor jeg kan koncentrere mig om kompetenceudviklingskurset. Det har været fantastisk.”

”Det har været skræmmende, hvor meget forskel, der har været på, hvor meget tid den enkelte lærer har fået stillet til rådighed i forhold til forberedelse til de forskellige gange. Nogle har en hel dag om ugen og andre intet overhovedet.”

Det er tydeligt, at lærerne har noget på hjerte her, og trænger til at blive hørt. Ift. fokus for herværende artikel kan det bidrage til diskussion af, hvorvidt ligegyldighed over for evaluering og lave svarprocenter kan undgås, hvis man giver plads til at deltagere kan give udtryk for sådanne oplevelser af rammevilkår i en evaluering.

Figur 2: Spørgsmål om fagpersonligt udbytte fra survey.

Baseret på interview med lærerne efter udfyldelse af survey konstaterer vi, at der - ligesom vi så i arbejdet med FPU-skemaet - var en meget stor interesse for både at bidrage til udviklingen af evalueringen og for at svare på evalueringsspørgsmålene. Der var mange positive tilbagemeldinger på at have fået indsigt i baggrunden for, hvorfor der spørges som der gør i evalueringen, og ikke mindst positive tilbagemeldinger på, at være blevet inddraget i overvejelser om evalueringen (det distribuerede). Lærerne er endvidere meget optaget af, hvordan evalueringerne anvendes, herunder om deres svar kommer videre ”i systemet”. Det vil også sige, om de respektive kommuner kom til at se svarene bl.a. om rammevilkår og lokale udfordringer. Underviserne gav ligeledes udtryk for, at ændringerne gav noget vigtig ”information, vi ikke har fået før”.

I interview på holdene spurgte vi ind til om deltagerne kunne se potentialer i *gentagne* anvendelser af survey i et forløb, hvor der ville blive mulighed for løbende at agere på svarene. Det korte svar på dette er nej, mest med argument fra deltagerne om at det vil blive for tidskrævende. Men proceduren, hvor der efter evalueringen er tid til at vende resultaterne på holdet blev vel modtaget.



Så baseret på afprøvning og de samlede tilbagemeldinger har vi foreslået den følgende procedure ved anvendelse af survey fremadrettet:

- Først en kort fælles gennemgang af spørgeskemaet på holdet, med mulighed for diskussion af baggrunden for, at de forskellige spørgsmål er med.
- Derefter tid til at deltagerne udfylder hver især. En af grundene til de høje svarprocenter i udviklingen er med stor sandsynlighed, at der blev givet tid til at svare i undervisningen.
- Dette kan med fordel efterfølges af mundtlige kommentarer og dialog i det fælles forum. Her kan fx trækkes tråde fra midtvejsevaluering med FPU skema, til items om fagpersonlig udvikling i survey.
- Databehandling sker umiddelbart efter udfyldelse og rapport med rå-data sendes til underviser og hold.
- Der tages afsæt i – og følges op på evalueringen ved næste undervisningsgang.

Diskussion

Denne udviklingsopgave har været rigtig spændende, men også udfordrende, ikke mindst fordi der har været de nævnte benspænd, der har gjort, at vi har måttet tænke meget pragmatisk i udviklingen. Man kan derfor sige, at der ikke er noget revolutionerende nyt i det vi præsenterer ovenfor, men den interessante konklusion må være, at nogle mindre ændringer tilsyneladende kan få relativ stor betydning for, hvordan og på hvilke måder deltagerne engagerer sig i evaluering som en del af (den professionelle) læring (Dann, 2014). Ved at angribe processen dialogisk, som med brugen af FPU skemaet, kommer flere og andre stemmer frem. Flere aspekter ved den dialogiske tilgang har åbenbart betydning. Det var engagerende for lærerne, at der var mulighed for dialog om mere dybdegående fagpersonlige udviklinger og udbytter, ligesom der var en stor optagethed af at være i dialog med hinanden og evaluator om betingelser for deltagelse i KiU. Evalueringens engagementet kan altså blandt andet forstås i lyset af, hvad der bliver spurgt til - bredden og dybden i evaluanden. Derudover så vi også et evalueringens engagement udløst af at blive positioneret som medkonstruktører af og bidragende til selve evalueringens form, indhold og design. Begge forhold kan siges at dreje sig om positionering. En positionering af deltagerne, som dels knytter tæt an til de processer, som delta-

gerne står midt i, dels åbner op for deres bidrag til og løbende justeringer af den samlede evalueringens proces. Velvidende at institutionalisering af de nyudviklede evalueringens procedurer ikke på samme måde som i udviklingsfasen kan fastholde deltagerens bidrag til evalueringens form, har vi tilstræbt elementer af distribuerede evaluatore og deltagerindflydelse i den foreslåede procedure. Dels via anvendelse af FPU skemaet undervejs og dels via en procedure, hvor indholdet i survey diskuteres med deltagerne, med muligheder for at deres stemmer kan blive hørt, også i refleksioner om evalueringens proceduren.

Med hensyn til den påviste tendens til at ville vurdere underviseren fremfor at tænke i proces og egne bidrag i denne, har vi som nævnt i redesigns af FPU skemaet forsøgt at stilladsere et fokusskift. Vi vil ikke dermed påstå, at vi har fået brudt med dette paradoks, der også er fremhævet internationalt fx af McDonnell og Curtis (2014). Tænkningen om underviseren, som den der er ekspert og ansvarlig, og derfor en genstand for vurdering, når undervisningen skal evalueres, er stærkt funderet. Så selv i den åbenlyst formative tilgang i FPU skemaet, kommer trangen til vurderinger frem. Men vi vil på trods af dette hævde, at vi med relativt enkle midler har vist betydningen af at operere med mere distribuerede evaluatore, og ikke mindst et eksempel på formativ undervisningsevaluering som læring (Dann, 2014). Som nævnt anvendes FPU skemaet nu som fast procedure på nogle af holdene, og det bliver interessant at følge over tid, om dette kan bidrage til et skift i evalueringens kultur, det kan vi ikke svare på endnu. Det er tydeligt, bl.a. baseret på survey, hvor deltagerne fremhæver opgaver og undersøgelser fra egen praksis mellem undervisningsgangene, at der er nogle store ressourcer blandt disse erfarne lærere, som bør kunne være med til at påvirke retning og udvikle undervisningen på de enkelte hold. Dette signalerer, at der er et potentiale for at påvirke evalueringens kultur, hvis deltagerne stilladses i at tænke i denne retning.

Noget andet, som dette lille projekt bidrager med, er grundtænkningen om, at bruge survey-resultater til andet og mere end at sende informationer videre op i systemet. Selv om anvendelse af survey typisk ikke er et førstevalg, når man tænker ud-

viklingsorienteret evaluering (Patton, 2011), så viste forløbet flere potentialer. For det første kan det tilsyneladende have betydning, at survey-spørgsmålene værdsættes som noget der bruges tid på at drøfte i undervisningen. Både med henblik på, at deltagerne forstår spørgsmålene, men også med henblik på, at eventuelle forslag til justeringer af spørgsmålene kan blive bragt videre. Værdsættningen af survey understreges yderligere af, at der anvendes undervisningstid på selve udfyldelsen - stadig med mulighed for drøftelse af eventuel tvivl om, hvordan spørgsmålene skal forstås samt meddelelser om ideer til justeringer. Endelig kan resultat anvendelsen fremhæves som et vigtigt meningsgivende aspekt. Et forhold Patton også selv tidligere har betonet i sin evalueringsforskning (Patton, 2008). På alle tre hold blev resultaterne bragt tilbage til KiU-holdene af underviserne, der samstemmende fremhæver, at de oplevede udbytterige drøftelser med holdet, foranlediget af disse survey-resultater.

Opsamlende må en første anbefaling fremadrettet være at drøfte evaluering på holdene, herunder ekspliciterer baggrunden for de valg, der er truffet, i forbindelse med evalueringen, og at anvende, dele og diskutere resultaterne på holdet. En anden anbefaling er at være meget eksplicit i forhold til at få nedtonet vurderingsaspektet, og satse på handling og fagpersonlig udvikling. Der er en stor risiko for at udløse denne, måske ikke bevidste, trang til vurdering, bare man nævner ordet evaluering. Men den mere dialogiske og distribuerede tilgang ser i høj grad ud til at være meningsfuld for deltagerne, og samtidig er den nye procedure også blevet oplevet som oplysende for underviserne. Så det handler tilsyneladende om at vise nye veje og at udfordre dybt funderede forståelser af, hvad en undervisningsevaluering er. Man kan fx lægge op til fælles drøftelse og analyse af, på hvilke måder formative metoder kan være evaluerende ift. undervisningen.

Resultaterne fra projektet, herunder ovenstående forslag til ny evalueringsprocedure, er nu delt med hele gruppen af VIAs undervisere på KiU hold. Proceduren blevet beskrevet i en ny version af den underviserhåndbog, som alle KiU undervisere har

adgang til. Vi er naturligvis glade for, at resultaterne fra herværende udviklingsprojekt på den måde anvendes fremadrettet. Men vi ser ikke udviklingen som afsluttet med dette. Som nævnt har der været tale om en relativt afgrænset (iterativ) proces, og vi vil stærkt anbefale et fortsat fokus på udvikling inden for området. Det ville fx være rigtig interessant, at arbejde videre med at udvide det dialogisk deltagende aspekt med flere aktører, fx skoleledere og kolleger og/eller elever. Det kunne, bl.a. med reference til refleksioner fra lærerne om arbejdspladsen som læringsfremmende miljø og udbyttet fra opgaver og undersøgelser mellem undervisningsgangene, være interessant med langt større fokus på anvendelse i daglige jobmæssige praksis og betingende elementer for kvalificering af denne anvendelse.



Litteratur

Andersen, D.D.D. & Lund, J.H. (2018). *Børneperspektiver i evaluering af den pædagogiske læreplan i daginstitutioner*. Tidsskrift for Socialpædagogik, 21(1), 15-27.

Andersen, M., Wahlgren, B. og Wandall, J. (2017). *Evaluering - af læring, undervisning og uddannelse*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Barab, S., & Squire, K. (2004). *Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground*. Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1-14.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). *Design based research - introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier*. Læring & Medier (LOM) 9, 1-10.

Dann, R. (2014). *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), 149-166.

Fagen, M.C., Redman, S.D, Stacks, J., Barrett V., Thullen, B., Altendor, S., Brad L. Neiger, B.L. (2011). *Developmental Evaluation: Building Innovations in Complex Environments Health Promotion Practice*, 12(5), 645-650.

Fuller, M. (2012). *Realizing Higher Education's Humanizing Potential: Assessment as a "Dialogical Act."* I G. Perreault og L. Zellner (red). *Social Justice, Competition and Quality: 21st Century Leadership Challenges*. NCEPA Press.

Greve, M. (2016). "Developmental Evaluation" som vidensbaseret forretningsudvikling. Paper på DES-årskonferencen, 9. sept. 2016. Link: [http://www.danskevalueringsselskab.dk/sites/default/files/Aarskonference/2016/Opl%C3%A6g/Morten%20Greve%20-%20DE%20som%20vidensbaseret%20forretningsudvikling%20\(Session%201D\).pdf](http://www.danskevalueringsselskab.dk/sites/default/files/Aarskonference/2016/Opl%C3%A6g/Morten%20Greve%20-%20DE%20som%20vidensbaseret%20forretningsudvikling%20(Session%201D).pdf)

McDonnell, J. & Curtis, D. (2014). *Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: thoughts from an action research project in education studies*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(8), 932-948.

Nielsen, B.L., Lund, J.H. & Frederiksen, L.L. (2017). *Kompetenceløft i undervisningsfagene - sætter det sig spor i skolens praksis? Studier i Læreruddannelse og Profession*, 2(2), 6-33.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.

Patton, M.Q. (2016). *What is Essential in Developmental Evaluation? On Integrity, Fidelity,*

Adultery, Abstinence, Impotence, Long-Term, Commitment, Integrity, and Sensitivity in Implementing Evaluation Models. American Journal of Evaluation, 37(2) 250-265.

Shea, J. & Taylor, T. (2017). *Using developmental evaluation as a system of organizational learning: An example from San Francisco*. Evaluation and Program Planning, 65, 84-93.

Zimmerman, B. & Glouberman, S. (2004). *Complicated and complex systems*. I P.G. Forest, T. McIntosh, og G. Marchildon (red). *Health care services and the process of change*, s. 21-53. Toronto: University of Toronto Press.

“Man behøver ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget”

– deltagelse, bedømmelse og in(eks)klusion af drenge i gymnasiet

Artiklen belyser drengenes potentielle inklusion eller eksklusion fra uddannelsessystemet som et resultat af en spænding mellem gymnasiale normer for deltagelse og bedømmelse, og hvordan drenge kan se sig selv i forhold til normerne for at opnå et godt resultat. Igennem en Foucault-inspireret analyse af interviews med 19 elever identificeres et diskursivt netværk af historisk skabte kulturelle teser om at være en god elev. Der fokuseres på, hvordan eleverne forholder sig til normerne. Det påvises, at det ‘at markere’ forbinder deltagelse, bedømmelse og karaktergivning, samtidig med at markering klassificerer, disciplinerer og styrer drengene mod de adfærdsformer, der forbindes med læring. En problematisering af markering sætter spørgsmålstegn ved magteffekten af pædagogisk praksis og dens virkning på elevernes diversitet.

At række hånden op er et hverdagskropsligt tegn, der karakteriserer det dannede menneske. Fra barn til voksen rækker man hånden op for at markere, at man gerne vil sige noget. Det er også et tegn, som fylder i den almindelige boglige uddannelsespraksis. At markere er for lærerne et tegn på, at eleverne er engagerede, at de aktivt følger med i undervisningen, og at de er i stand til at

imødekomme det, der ønskes af en god elev. Derfor har markering, et så uskyldigt almindeligt tegn, betydning for den styring, der foregår, når lærere bedømmer elevernes deltagelse i undervisningen. Mere specifikt er markering i denne artikel anledning til en problematisering af, hvordan nogle drenge ser sig selv i forhold til de normer og den adfærd, som de oplever, at der forventes af dem i den gymnasiale, pædagogiske praksis.

Selv om der er mange typer af unge mennesker, som potentielt kan blive marginaliserede i samfundet (Katznelson, Jørgensen & Sørensen, 2015), er der i de seneste årtier kommet fokus på de mange drenge, der viser sig at være ‘tabere’ i uddannelsessystemet, det vil sige de 19 procent af unge mænd i befolkningen, som, når de fylder 25 år, står uden en ungdomsuddannelse. Det er dem, som “risikerer at havne i den såkaldte restgruppe, der ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse” (Hutters, Nielsen & Görlich, 2013, s. 17). Efter at have undersøgt betydningen af køn for unges deltagelse i gymnasiale uddannelser konkluderer Hutters et al., at unuancerede kønsstereotyper som den ‘flittige pige’ og den ‘afslappede dreng’ burde udfordres, når pædagogisk praksis møder elevens diversitet og skaber muligheder for in(eks)klusion.

At være en del af undervisningen, at deltage og at gøre, som der forventes, er en del af det, som evalueres af lærerne, når de giver karakterer. I oktober 2015 viste en rapport fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, at drengene systematisk får lavere standpunktskarakterer af deres egne lærere, end de opnår (i form af eksamenskarakterer) ved de faglige afgangsprøver i folkeskolen. Når lærerne bliver spurgt om, hvorfor det sker, svarer de:

Dette resultat stemmer overens med tidligere analyser. I 2014 foretog Tænketanken DEA en undersøgelse af danske gymnasieelevers karakterer, som viser, at drenge får dårligere karakterer end piger. Selv om forskellen i resultaterne ikke var statistisk betydelige, peger forklaringerne på en sammenhæng mellem individernes adfærd og det med at markere:

Hvis jeg satte mig ned sammen med mine 30 kolleger, ville vi have svært ved at finde den præcise måde at vurdere på. Det er jo forskelligt, og det kan være svært at vurdere elever, der f.eks. ikke deltager i undervisningen, ikke afleverer deres ting eller ikke møder op til timerne. Mange af de her grupper kan måske have en opførsel, der gør, at de vurderes anderledes. (Jensen, 2015).

Rapporten fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og DEAs analyse peger på udformningen af pædagogiske praksisser og deres krav til dem, der anses for at være dygtige elever. Hvis drengene ikke opnår de ønskede resultater, skyldes det selvfølgelig ikke en entydig vurdering af

klusion skabes i dette spændingsfelt. Med andre ord undersøger vi risikoen for, at denne gruppe af elever bliver ekskluderet i gymnasiet, fordi det er et kulturelt magtfænomen, og ikke som en konsekvens af gruppe-medlemmernes køn.

Læs dine lektier, sid stille og markér, når du kan svare på lærerens spørgsmål. Sådan fungerer undervisningen på mange af landets gymnasier – og det har den gjort i mange år. Og honoreringen i form af årskaraktorer baserer sig på, hvor godt eleverne dagligt klarer disse opgaver. (DEA, 2014, s. 2)

drengenes præstationer eller evner. Der er først og fremmest tale om en spænding mellem drengene og de normer, der handler om at være en god elev. Forskning i den gymnasiale undervisningskultur (f.eks. Murning, 2013) peger på, at de sociale og læringsmæssige rutiner og relationer mellem eleverne, lærerne, og det, der læres, skaber roller og positioner for forskellige typer af elever. De positioner har en indflydelse, som ikke kun viser sig i de konkrete præstationer i form af karakterer og gennemsnit, men også har en vedvarende betydning for elevernes identitetsdannelse og opfattelse af, hvem de er.

Formålet med denne artikel er at belyse problematikken vedrørende drengenes potentielle risiko for eksklusion fra uddannelsessystemet som et resultat af spændingen mellem de kulturelle teser, der findes i form af krav om særlige former for deltagelse og karaktergivning (bedømmelse), og hvordan drenge ser sig selv i forhold til normerne om at være en god elev. Det er drengenes subjektivering. Mulighederne for drengenes in(eks)

Udfoldelse af vores argument starter med en kort redegørelse for de begreber, der informerer om vores metodologi og analyse. Derefter præsenterer vi det interviewmateriale, der danner grundlag for vores argumenter, og udfolder det netværk af udtalelser, som findes i materialet om det at markere. Vi problematiserer udtalelserne ved at vise, at markering er en historisk skabt form for relation

i læreres styring af elevernes deltagelse, der kan føres tilbage til Kapers (1911) beskrivelse af markering som udtryk for aktivitet. Der sættes spørgsmålstegn ved magteffekten af en pædagogisk praksis, der kobler markering med evaluering og karakterer.

Styringsperspektiv på pædagogiske praksisser

Med inspiration fra Michel Foucault (1982) og kritiske curriculumstudier (Popkewitz, 2009), forstår vi gymnasiale, pædagogiske praksisser fra et governmentality- eller styringsperspektiv. Et styringsperspektiv ser uddannelsesprocesser i relation til magtudfoldelsens effekt på skabelse af subjektivitet. Dette giver mulighed for at forstå individernes bliven til subjekter i spændingsfeltet mellem styring og identitetsdannelse. Med andre ord er subjektivering af de unge i gymnasiet en effekt af magten i de pædagogiske praksisser. En effekt, der afspejler sig i, hvordan den enkelte møder det sociale rum, og hvordan den enkelte relaterer sig til de forskellige teknologier, der udfoldes for at styre eleverne i de ønskede retninger.

Det er eksempler på denne subjektivering, som vores empiri viser.

Samtidig med at de unge møder pædagogiske praksisser og måder at forstå verden på, som påvirker deres viden, værdier, kropslige vaner, og deres forståelse af sig selv som voksne mennesker, så møder de også snævre rammer som disciplinering, normalisering og deciderede forsøg på at ændre dem. Gennem faglighed og viden – som i sig selv er i fokus i gymnasiet – og pædagogiske praksisser skabes der magtrelationer og positioner. Dermed dannes der kulturelle teser om de måder, man bør være på, og hvilken viden der er ønskværdig. Begrebet kulturelle teser gør det muligt at sætte fokus på, ”hvordan forskellige grupper af idéer, institutioner og autoritetsrelationer kobles sammen i forhold til at organisere adfærdsprincipper” (Popkewitz, 2008, s. 5). For at være mere præcis kan man sige, at de kulturelle teser synliggøres igennem de regler og principper, der organiserer elevens såvel som læreres adfærd. Kulturelle teser udtrykker den ’fornuft’, som gælder for en særlig samfundsmæssig sfære. I dette tilfælde de gymnasiale uddannelser. De kulturelle teser om at være aktivt deltagende viser sig som styringsteknologier, som i dette tilfælde er eksemplificeret ved kravet om at være aktiv ved at række hånden op.

Samtidig med at der stilles forventninger og krav om, hvordan det ønskværdige subjekt skal være, igangsættes der mekanismer til styring af subjektet. Dermed kan der synliggøres en differentiering og klassificering af de individer, som ikke indretter sig efter eller ikke falder naturligt ind i normerne. Dette kalder Popkewitz for abjektion – som betyder, at noget kastes væk eller forkastes, samtidig med at der appelleres til inklusion (Popkewitz, 2008). Pædagogiske praksisser er prægede af abjektionens dobbelthed: Hver udtalelse eller norm, der sigter mod at etablere noget, som er ønskværdigt, indebærer samtidig en ofte implicit henvisning til det, som ikke er ønskværdigt eller ligefrem frygtes. Det vil sige, at de kulturelle teser, der skabes om den ønskværdige elev, opererer samtidigt med inklusion af nogle og eksklusion af andre måder at handle på. Dermed bliver det muligt at forstå, hvordan in(eks)klusion opererer som en del af subjektiveringen gennem bestemte

pædagogiske praksisser og styringsteknologier såsom ’at markere’. Empiriske eksempler på dette fremgår senere i atiklen.

Metodologisk og analytisk tilgang

Som en del af udviklingsprojektet Reduktion af drengenes chanceulighed i efteråret 2014 gennemførte vi en serie af interviews med 19 unge mænd fra tre jyske gymnasieskoler i to middelstore provinsbyer: 6 elever i 1.G på et alment gymnasium (stx), 7 elever i 1.G på et handelsgymnasium (hhx) og 6 elever i 2.G på et teknisk gymnasium (htx). Drengene blev udvalgt af to-tre af elevernes lærere. Det afgørende kriterium for udvælgelsen af informanterne var, at drengene skulle være frafaldstruede, samtidig med at lærerne vurderede, at drengene havde faglige forudsætninger for at gennemføre deres gymnasiale uddannelse. Hver dreng blev interviewet i skoletiden i cirka en time, og det var et passende tidsrum til, at man kunne få et indtryk af de enkelte drenges individualitet.

Interviewene baserede sig på en semistruktureret ramme (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet var at give drengene mulighed for med egne ord at fortælle om deres baggrund, deres oplevelse af gymnasiet, undervisningen og deres forestillinger om deres studiemæssige- og arbejdsmæssige fremtid. Spørgerammen indeholdt otte temaer: drengenes baggrund, deres opfattelse af sig selv som gymnasieelev, deres oplevelse og vurdering af undervisningens indhold, deres oplevelse og vurdering af undervisnings- og arbejdsformerne, deres oplevelse af deres klasser og den rolle, de selv har i klassen, deres opfattelse af deres relation til lærerne og endelig deres syn på de muligheder, som gymnasiet ville give dem i fremtiden.

Interviewene blev transskriberet, anonymiseret, analyseret og bearbejdet med inspiration fra Foucaults diskursanalytiske tilgange (se Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2008). Vi startede med en detaljeret gennemgang af teksten, sådan som den fremtræder. Det vil sige, at vi forsøgte at kortlægge ’det, der bliver sagt’ uden at prøve at finde de forklaringer, ’der ligger bagved’. På den måde bestræbte vi os på at ’lytte’ og genkende det, de unge mænd siger, på deres egne betingelser. En første læsning af interviewene muliggjorde en karakterisering af drengenes relation til den gymnasiale praksis. Alle

drengene fortæller om deres baggrunde, fritid og oplevelse af skolen. Få virker tilbageholdende og generte. Drengene synes, at de klasser, de går i, er prægede af et åbent fællesskab, hvor der ikke er lukkede klikker, og hvor alle kan tale med alle. Men eleverne fortæller også, at de holder sig til nogle bestemte af deres klassekammerater. Af og til dem, som de kender fra deres folkeskole. Kun respondenter fra stx fortæller, at de engagerer sig i aktiviteter på skolen og med andre elever end dem, de går i klasse med. Der holdes forholdsvis få fester på hhx- og htx skolerne, og de drenge, vi interviewede, er ikke blandt de faste festdeltagere.

Alle elever beskriver lærerne i gymnasiet som venlige og fagligt dygtige, men også som distancerede. Karakterstikken skal forstås positivt og skal ses i modsætningen til drengenes beskrivelse af lærerne i folkeskolen, som beskrives som nogen, der hellere vil have en personlig end en faglig relation til eleverne. Drengene kan godt lide den måde, lærerne i gymnasieskolen udfylder deres lærerfunktion på. Når de sammenligner gymnasiet og folkeskolen, så er gymnasiet præget af 'seriøsitet' i modsætningen til folkeskolen. Det seriøse består i, at i gymnasiet skal de lave deres lektier i modsætningen til, hvad de gjorde i folkeskolen. Faglighed, krav om indsats og seriøsitet er ord, der beskriver deres opfattelse af gymnasiet.

Drengene opfatter sig som veltilpassede elever, der laver lektier og afleverer de skriftlige opgaver. De hører heller ikke til dem, der forstyrrer undervisningen. Generelt giver de en positiv vurdering af deres indsats i skolen, og flere synes, at de er gode til nogle af fagene, primært dem, som de synes er deres stærke side, eller dem, som de føler giver dem mest ny faglig læring.

Helt afgørende for vores fokus i analysen var, at selv om det at 'markere' ikke indgik som et tema i spørgerammen, viste datamaterialet tydeligt, at mange nævnte det med at 'række hånden op' eller 'markere' som betydningsfuldt for dem selv og for deres opfattelse af sig selv som elev. På den baggrund

valgte vi i en anden læsning af interviewene at fokusere på de af drengenes udtalelser, som var knyttet til det at 'markere'. I analysen startede vi med at kortlægge de netværk af udtalelser om det banale hverdagstegn 'at række hånd op' i de 19 interviews. Der viste sig et tydeligt mønster i drengenes møde med de eksplicite eller implicite normer for ønskværdig adfærd i gymnasiet og i drengenes relationer til normerne. I det følgende afsnit præsenteres den diskurs, der fremkommer i elevernes udtalelser. Vi vælger at bruge deres ord for at vise de kulturelle teser, der bliver synlige i diskursen, og hvordan abjektionen opererer inden for denne. Efterfølgende præsenteres en fortolkning af diskursen med brug af de begreber, vi benytter os af.

At række hånden op i drengenes perspektiv Hjælp! Jeg har brug for en forklaring ...

Eleverne synes, at lærerne generelt er flinke til at stå til rådighed, når eleverne arbejder i klassen, eller når de arbejder i grupper. Læreren kommer til eleverne og svarer, når de markerer for at få hjælp, selv om det nogle gange tager tid at hjælpe alle dem, der har brug for en ekstra forklaring. Og eleverne føler sig trygge ved at kunne henvende sig til læreren. Nogle elever oplever, at det er op til dem selv til at bede om hjælp. Lærerne overlader det til eleverne at tage ansvar for, om de har brug for hjælp:

At række hånden op er en måde at bede om hjælp fra læreren. Hvis man har et spørgsmål, man gerne vil have afklaret, eller hvis man har brug for en ekstra forklaring, rækker man hånden op for at få hjælp fra læreren: "Altså, der er nogen, der rækker hånden op og siger, at de synes det er svært. [...] Man når som regel, at alle får hjælp, eller dem, der skal have hjælp, får hjælp. (Marcus, htx).

Jeg føler lidt, at lærerne tænker lidt mere over vores eget ansvar. [...] De blander sig ikke så meget i, om man er aktiv på klassen. Det synes jeg, at de gjorde mere i folkeskolen. (Remy, hhx).

Jeg kan svare!

Men at række fingeren op er også en respons til læreren. Læreren spørger, og eleven forventes at svare eller rettere: Det forventes, at eleven markerer og dermed viser, at han er i stand til at give et svar, når han rækker hånden op. Læreren styrer undervisningen, og eleven skal vise sin reaktion ved at markere. Respondenterne fortæller, hvor meget eller hvor lidt de 'rækker hånden op'. Nogle af dem synes, at de er gode til at markere, men der er en del, som har det svært med det:

Jeg prøver på det. Jeg havde nemlig samme problem i folkeskolen. [...] Og det er så det, jeg skal have lavet om. Ja. (Daniel, stx).

Hvis de ikke i tilstrækkelig grad rækker hånden op, er det noget, som lærerne opfordrer dem til at gøre, når eleverne har formelle eller uformelle samtaler med lærerne:

Altså, jeg har lige haft en snak med min kontaktlærer, Anja der, og hun sagde, at generelt set synes lærerne, at det gik godt med mig. Altså, jeg laver mine lektier og afleveringer, det går godt. Jeg får rimelig okay karakterer, men jeg rækker ikke hånden op så meget. De ville gerne, at jeg markerer mere. (Oscar, hhx).

Eleverne ved, at de skal svare, men det er ikke helt gennemskueligt, ud fra hvilket mønster læreren spørger. Det prøver eleverne at finde ud af:

Man kan sige, hvis der er noget, man ikke kan finde ud af, så prøver man at holde sig lidt tilbage. Eller noget, man ikke har forstået, eller noget, man måske ikke har læst op på, så prøver man at holde sig tilbage. [...] Men nogle gange så kan jeg godt finde på, hvis jeg er den eneste, der sidder med hånden oppe, så ligesom tage den ned. Fordi det ser læreren også hurtigt, hvis der kun er en, der svarer på spørgsmålene, så begynder læreren også gerne at ville spørge nogle andre. (Nicholas, Stx).

Der findes et nuanceret mønster for, hvornår og hvordan man byder ind, når læreren spørger.

Jeg er temmelig sikker

Når man markerer, så skal man sige noget. Det ved drengene godt. At byde ind med et svar eller en kommentar hænger derfor sammen med drengenes opfattelse af, hvor sikre de er på deres svar. Nogle gange ved de det ikke. Når de bliver spurgt, om de har lyst til at markere, så siger de: "Ikke altid. For det meste så er det fordi ... Jeg ikke har svaret eller ikke ved, hvad jeg skal sige." (Ture, stx) Og når eleven synes, at han er i stand til at sige noget, så vil han have, at svaret er rigtigt. Optagetheden af, om de siger noget rigtigt eller forkert fylder meget i deres overvejelser om at turde række hånden op:

Det er typisk, fordi at jeg tænker, åh nej, det her svar er forkert, hvad skal jeg gøre, hvis det her er forkert? Men det handler jo i det hele taget om bare at sige noget ... Der er ikke noget problem i det. Der er bare en del af mig, der tager det som et problem, i forhold til at jeg vil gerne have lov til at sige det rigtige svar, hvor læreren sådan ikke siger "Åh, det er ikke helt rigtigt, det du siger der", fordi det synes jeg er pisseirriterende. (Albert, stx).

Frygten for at blive til grin afholder mange fra at byde ind med et svar. Dårlige oplevelser i folkeskolen har skabt denne frygt. Man bliver derfor forsigtig og holder sig tilbage.

Eleverne er bevidste om betydningen af at tage sig sammen og kunne række hånden op og sige noget. Usikkerheden ved måske at svare forkert kan opvejes af faglig sikkerhed. At have det rigtige svar eller kunne sige noget med sikkerhed, kan man i de fag, man bedst kan lide, og hvor man føler sig fagligt stærk:

Det kommer an på, hvilke timer det er. Hvis det er nogle timer, hvor jeg ikke føler, at jeg er så stærk, så er jeg måske ikke så meget for det. Fordi ... fordi jeg ikke kan lide at række hånden op og så egentlig se, at det var forkert, det jeg sagde. (Robert, hhx).

Det betyder, at eleven har en tendens til oftere at tie stille i de timer, hvor han ikke føler sig helt hjemme: "Øh ... Engelsk og matematik, der fik jeg 4, tror jeg. [...] Hm, jeg er ikke så god til at udtale engelsk. Det er jeg ikke så vild med. Det er også meget med, at jeg bliver rød i hovedet. Der er det ekstra slemt. Især når vi fremlægger. Og jeg ved ikke med matematik

... Det er vist bare, fordi at jeg ikke er så god til det. (Remy, hhx).

Jeg vil være mig selv

Når der er nogle, der ikke siger så meget, så er der også plads til dem, som markerer bare for at markere sig. Respondenterne synes, at det er forkert, at nogle elever byder ind, når de ikke helt ved, hvad de taler om:

Ja, der er de dér typer, hvis de bliver spurgt om et eller andet, så rækker de hånden op, og de ved ikke helt, hvad de snakker om. Men så siger de bare et eller andet ord, som de synes lyder klogt, og det er ikke at være sig selv. Én, der vil være sig selv, vil sige "Det ved jeg ikke en skid om, jeg rækker ikke hånden op" eller "Det tror jeg faktisk godt, jeg ved noget om", og så vil han eller hun sige sin mening om tingene. (Albert, stx).

Bestræbelsen på at være tro over for sig selv har dog forskellige former, der relaterer sig til, hvorfor man markerer og giver et svar. Selv om man er sikker, så behøver man ikke for at vise det, på trods af at man kan opfattes som en 'stille, uvidende' dreng:

Altså, hvis man ved, hvad der skal siges, så synes jeg ikke rigtig, at jeg har noget behov for at fortælle, hvad jeg egentlig ved, fordi man godt ved, at det er rigtigt, men det er måske gået hen og blevet en dårlig vane. (Hans, hhx).

Alligevel er spændingen mellem at være sig selv og være med i klassen noget, som optager respondenterne. De er klar over, at når de tier stille, så er der andre, der kommer frem. Klassen bliver et felt, hvor det er dem, der siger meget, bare for at sige noget, som får plads:

Vi har et par stykker herinde i klassen, som gør sig bemærkede hele tiden, og jeg synes sådan, at det er lidt for meget ... Jamen, så sidder man så tilbage og tænker, hvorfor rækker de så hånden op om noget, de ikke rigtig ved, og så sidder man måske selv tilbage med svaret dernede, men siger ikke rigtig noget ... (Hans, hhx).

Jeg ved, at mine karakterer er i fare

Drengene er klar over, at deres tavshed har konsekvenser. Lærerne ønsker, at eleverne markerer og siger noget, og det viser de eksplicit:

Jeg tror nok ikke, at de har det så godt med, at jeg ikke siger så meget i timen. Mine mundtlige karakterer, de er ikke sådan vildt gode. Fordi jeg jo som sagt ikke taler. Ellers så tænker jeg, at det er fint nok. [...] Ja, og så har vi så lige haft samtaler, hvor de siger: "Du skal lige tale lidt mere i skolen eller ...". Ja det var sådan det, de sagde til mig. "Du skal op og sige noget mere". (Carl, htx).

Respondenterne oplever, at lærerne faktisk kontrollerer, om de udviser aktivitet ved at sige noget i timerne:

Lærerne fører regnskab. Ja, men jeg tror, at man bliver noteret et eller andet sted. Det har jeg set. Lige noteret, så man kan blive taget til samtale ved kontaktlæreren. "Du får ikke lavet dine lektier, og du er ikke aktiv nok i timerne" og sådan noget. (Morten, htx).

Problemet opstår, når det, man ikke siger, viser sig i karaktererne. Her er der tydeligvis en konflikt mellem det, der holder én tilbage, og den ønskede adfærd:

Det, som vi bliver bedømt på, det er, hvor meget vi siger, og jeg synes, at det måske bare er en dårlig vane, det der med at man tier, hvis man allerede godt ved. (Hans, hhx).

Men det at være en stille type, betyder ikke, at man er dum, mener elever, der opfatter sig som kyndige:

Diskursen om markering og den gode elev

I udtalelserne er det synligt, at respondenterne knytter det at række hånden op sammen med forskellige erfaringer, oplevelser og følelser. Men samtidig fortælles der om de etablerede normer i gymnasiets pædagogisk praksis. Lærerne er vidende om, at eleverne er ved at lære, og der foregår en udveksling mellem lærer og elev. Eleverne ønsker hjælp fra læreren, og de skal også give svaret på det, læreren spørger om. Eleverne indgår i interaktion med lærerne, for på den måde læres der noget. Den kulturelle tese er her, at deltagelse i samtalerne og interaktionen med læreren i klassen er afgørende for at blive set som en gode, lærende elev. Men vores respondenter peger på et problemfelt. Lærere vil gerne hjælpe,

men det er op til eleverne at bede om hjælp ved at markere. Når de vil vise, at de kan noget, vil nogle gerne være helt sikre på, at de har det rigtige svar, ellers er det pinligt at byde ind med noget til læreren. Drengene ønsker at vise, at de er fagligt dygtige ved at svare korrekt. For så bliver de vurderede som gode og deltagende. Som resultat får de gode karakterer. Men sådan er det ikke nødvendigvis. Deltagelse, ved at svare på lærerens spørgsmål, opleves i sig selv nogle gange som vigtigt for at opnå et godt resultat karaktermæssigt, selv om eleven ikke har nogen viden at byde på. Stræberne eller de rapkæftede får lærerens opmærksomhed på bekostning af dem, der gerne vil vise, hvem de er, ved ikke at markere eller ved kun at markere en gang imellem.

Det ser ud til, at der er et spændingsfelt mellem gymnasiets norm om at være en god elev gennem deltagelse og markering – og drengenes ønske om at bidrage med indhold til interaktionen i undervisningen på en fagligt kvalificeret måde. Der er respondenter, der fremhæver, at de gerne vil stå ved, hvem de er, også hvis de er generte eller bliver "rød i hovedet", eller hvis de vil have lov til at tænke sig om, før de byder ind. Respondenterne er klar over de konsekvenser, der er ved deres valg i denne situation. Lærerne opfordrer til at markere. Markering og dens kobling til karaktererne styrer elevens adfærd og dermed den måde, de bliver til lærende subjekter.

Diskursen og dens logik viser, hvordan individerne står i et spændingsfelt mellem den retning, de styres henimod, og deres ønsker om at være selv. Deltagelse, reguleret gennem markering, kan virke som en abjektionsmekanisme på grund af det spændingsfelt, den skaber mellem drengen og gymnasiets kulturelle tese om den gode elevs adfærd. Præcis her opstår muligheder og risici for in(eks)klusion for drengene. I det følgende afsnit analyserer vi diskursen i relation til markering som en historisk praksis og dens udfoldelse i nutid.

Den kaperske metode og den aktive elev

De normer og kulturelle teser om den gode elev, som er knyttet til 'at række hånden op', er del af en historisk skabt arbejdsform i klasseværelserne.

Den er på ingen måde 'naturlig' eller noget, der er 'opstået ud af det blå'. Allerede i 1911 blev den beskrevet som en disciplineringssteknik, der skulle fremme den kulturelle tese om den aktivt deltagende elev. Som arbejdsform blev den beskrevet

Jeg synes måske, at det er sådan lidt, altså, det er lidt underligt, at vi får karakterer for, hvad vi kan, men også hvad vi byder ind med, fordi man behøver jo ikke at være dum, bare fordi man ikke siger noget. Men man siger noget, når man har noget at sige ... (Hans, hhx).

og foreslået indført i danske skoler i begyndelsen af det 20. århundrede. Rektor ved Ordrup Gymnasium, Dr. Ernst Kaper (1874-1940), var en ivrig fortaler for denne undervisningsmetode. I 1911 beskrev han metoden meget indgående, klart og præcist i sin bog *Den daglige Undervisnings Form*:

Den organiserede Klasseundervisning beror på eet eneste Kunstgreb. Læreren stiller sit Spørgsmål, gør derpå en Pause, under hvilken alle de Elever, der kan besvare Spørgsmålet "markerer" (strækker Hånden i Vejret), efterhånden som de når Resultatet. Alt eftersom Overvejelserne kræver længere eller kortere Tid, varer det længere eller kortere, inden Læreren nævner Navnet på den Elev, af hvem han ønsker Svaret. (Kaper, 1911, s. 54-55).

Den kaperske metode bygger på en skelnen mellem tre forskellige måder, som eleverne er til stede i klassen på, eller tre forskellige mentale tilstande, som eleven kan være i: passivitet (søvn, kalder Kaper den også), opmærksomhed, der kan være overfladisk, eller aktivitet, som viser sig ved, at eleven markerer eller rækker hånden op. Metoden og begrundelsen for den kan spores tilbage til indførelsen af mange af de, på den tid, nyere idéer om læring og pædagogik, som åbnede døren for den moderne skelnen mellem passiv indtagelse af viden og det aktive engagement i undervisningen – som forudsætninger for individets tilegnelse af viden gennem læring. Kaper afviser, at elevernes passivitet kan undgås, ved at stoffet i undervisning-

gen gøres interessant for eleverne, fordi "Ethvert Undervisningsstof har Punkter, som ikke er skikkede til umiddelbart at fange børns Interesse" (s. 52). Interessen for stoffet eller strengthed vækker kun elevernes opmærksomhed – den det gør dem ikke aktive. Derfor er det afgørende, at eleverne bliver ved med at være aktive, selv om stoffet ikke er interessant. Dette er en vigtig del af den moralske opdragelse af børn, da ihærdigt arbejdet skal gøres simpelt og naturligt for dem (s. 53). Klasseundervisningen skal gøre alle elever aktive, og læreres spørgeteknik skal garantere det:

Spørgsmålet er således rettet mod hele Klassen, alle Eleverne uden Undtagelse må overveje Sagen, Læreren fører Kontrol med, om hver enkelt kommer til Resultat eller ej, og hver enkelt kan risikere at blive Klassens Talsmand ved at måtte besvare Spørgsmålet. (s. 55).

Kaper lægger ikke skjul på, at klasseundervisningen hviler på særlige magtteknikker. Gennem markeringen kan læreren kontrollere, om eleverne er passive, opmærksomme eller aktive og dermed udfolde sin disciplinering. Hvis klasseundervisningen med lærerspørgsmål, kunstpause, elevens markering og lærerens udvælgelse af en elev, der skal svare, skal fungere, må eleverne ikke kunne gennemskue, ud fra hvilke kriterier læreren vælger den elev, der skal svare, fordi:

Hver Elev skal hele Tiden føle sig usikker; blot et Holdepunkt for en Beregning er nok til at berolige det letsindige Gemyt og føre Tankerne ud i det blå. (s. 64).

Den kaperske metode kan fortolkes som en styringsteknologi, som historisk blev indlejret i pædagogikken. En første fortolkning, med udgangspunkt i Foucaults beskrivelse af panoptikon (1977), indfanger idéen om, at individerne kan blive overvåget hele tiden af en neutral autoritet, der udforsker individet og kategoriserer det efter eksternt bestemte, moralske standarder. Foucault beskriver panoptikonets funktion som:

Myndighedens effektivitet, dens tvingende magt, er undersåtternes eget værk. Den, som befinder sig i et synsfelt og ved det, tager øvrighedens tvang på sig (s. 182).

Lærerne 'overvåger' efter en moralsk standard, som siger, at eleverne skal være i stand til at markere, give udtryk for rigtig viden og reflektere over viden på ethvert, tilfældigt tidspunkt. Det er den rigtige adfærd, og eleverne tror på, at det er det, lærerne vil have.

Ingen taler om Kapers metode i dag. Men det er klart, at den lever videre, naturligt og ureflekteret som historisk skabt norm for undervisnings- og læringsformer i gymnasiet, sådan som de interviewede elever fortæller om deltagelse i vores samtaler med dem. Elevernes fortællinger – om deres erfaringer med at markere – henviser til idéer om aktivitet og læring og om gymnasieuddannelsernes praksis som værende bestemt af kulturelle teser om en ønskværdig adfærd, som handler om at vise engagement og interesse som tegn på læring.

Markering og den aktive elev i dag

Meningen med at markere er selvfølgelig ændret siden 1911 i en gymnasial uddannelsespraksis. Introduktionen af læringsteorier om individets aktive konstruktion af viden i pædagogikken har formet et nyt billede af det, som eleverne skal vise lærerne, for at man kan afkode aktivitet og dermed læring hos dem. At markere er således nu om dage en måde at vise engagement, interesse, aktivitet, viden, parathed, identitet osv. på. Det er altså et meget omfattende begreb om deltagelse i undervisningen. Den underliggende kulturelle tese er uformindsket, at eleven skal vise sin aktivitet gennem at markere og ved at sige noget i klassen.

DEA-undersøgelsen (2014) pegede i retning af vores fortolkning: Gode karakterer afspejler, hvem der er bedst til at honorere de mange forskellige implicitte idealer om den ønskede elevadfærd, som den gymnasiale undervisningskultur fordrer. Det er en person, som gennem sin adfærd i undervisningen aspirerer til at blive til en flittig, pligtopfyldende, ansvarlig og selvdisciplineret samfundsborger, der kan kontrollere sin krop, kan svare på det, der spørges om, og som kan markere sig, udtrykke sig mundtlig og være aktivt deltagende i fællesskabet. Fra vores teoretiske perspektiv kan forskellen i karaktererne ses som et udtryk for, at gymnasiets pædagogiske praksis favoriserer en vis form for

adfærd og deltagelse i den gymnasiale undervisning. Den del af gymnasiets evalueringskultur, der knytter sig til standpunktskaraktererne, bevirker – sådan som vores informanter fortæller om den – at aktiv deltagelse i undervisningen opleves som eksponering for stadig eksamination og bedømmelse, der er forbundet med usikkerhed, frygt eller modstand.

Foucault beskriver forskellige institutionelle magt-teknologier, og det er oplagt at forbinde markeringen med overvågning. Den kaperske håndoprækning bliver en disciplinerings-teknologi i klasserummet, hvor individerne hele tiden overvåges af en neutral autoritet, der udforsker individet og kategoriserer det efter eksternt bestemte moralske standarder. Det er imidlertid ikke kun lærerens overvågning, der styrer eleverne. Kravet om at markere er en internaliseret norm hos eleverne, hvilket fører os til en anden mulig fortolkning, som er baseret på Foucaults senere begreb *governmentality* (Lemke, 2002). Styringsbegrebet fokuserer mere på udfoldelse af forskellige magt-teknikker, som er rettet mod styring af adfærd og den ultimative form for magt: selvstyring. Det vil sige, at magtudøvelse ikke kun finder sted fra en ekstern autoritet, som positioneres som magtfuld og regulerende, men at alle gennem deltagelse i det institutionelle liv lærer at 'holde øje' med sig selv. Dette kan tydeligt ses, når eleverne udtrykker bevidsthed om, at de skal prøve at række hånden

op, og at de ved, at de skal ændre deres adfærd. Ændringen fører til bedre karakterer. Dermed bliver kulturelle teser om den ønskværdige samfundsborger ikke kun noget, der indlejres i noget 'derude' – i lærernes reguleringer eller i et tydeligt, fysisk panoptikon – men også internaliseres i hver eneste af deltagerne i et institutionelt liv, som en del af deres praksis.

Drengenes in(eks)klusion

Vores informanter giver udtryk for, at de er klar over forventningen om at vise aktiv deltagelse ved at markere. Nogle af dem kæmper for at leve op til den. Nogle af drengene vil indrette sig og kan gøre det. Andre ønsker at indrette sig, men kan ikke gøre det. Endelig er der nogen, som hverken vil eller kan indrette sig, fordi de finder det meningsløst. Men uanset deres valg er der en diskurs, som historisk regulerer pædagogisk praksis, hvor der findes kulturelle teser om, hvem det ønskes, at man bliver, og hvordan man skal være. Elevernes udtalelser viser lige præcis, at drengene er klar over normerne og over, at deres adfærd har positive eller negative konsekvenser. Her fungerer den regulerede deltagelse, med markering som et tydeligt kropsligt tegn, som en abjektionsmekanisme, der sætter individerne i et spændingsfelt i forhold til de kulturelle teser: At vise den rigtige adfærd er en vigtig del af lærernes vurdering af elevernes viden, lyst og initiativ til at lære. Dermed bliver markering en 'uskyldig, betydningsfuld' del



af bedømmelsespraksisser i skolen, der muliggør, at individerne disciplineres og styres på en bestemt måde. Sådan skabes potentiel inklusion og eksklusion.

I artiklen problematiseres markering som en del af bedømmelsen for visse drenge. Men disse mekanismer kan også fungere for andre, der står udenfor de historiske og kulturelt accepterede normer: generte piger, arbejdsklassens unge, indvandrere osv. Den empiriske udfordring er at vise, hvordan forskellige unge mennesker navigerer i spændingsfeltet mellem gymnasiets pædagogiske praksis og dens kulturelle normer. Altså i spændingsfeltet mellem skabelsen af den gode elev og unge menneskers måde at forholde sig til de normer på. Interessen for det normative i den pædagogiske praksis vedrører altid, i hvilken grad der skal defineres universelle standarder for elevernes adfærd kontra de hensyn, der tages til individernes forskelligheder, potentialer og personligheder, og hvad det indebærer i forhold til forskellige måder at lære på. Det betyder nemlig ikke, at man er dum, bare fordi man ikke siger noget. At være anderledes er ikke nødvendigvis et problem, men en mulighed.

Referencer

- Arribas-Ayllon, M. & Walkerdine, V. (2008). *Foucauldian Discourse Analysis. I: Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (red.). The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology, 91-108.* London: Sage.
- DEA (2014). *Gymnasiet taber drengene. DEA, notat 33.* København: DEA.
- Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf.* København: Rhodos.
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power. Critical Inquiry, 8 (4), 777-795.*
- Hutters, C., Nielsen, M.L. & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis? København: Foreningen Forum 100% & Center for Ungdomsforskning.*
- Jensen, S. (2015). "Det kan være svært at vurdere elever, der ikke deltager". *Jyllands-Posten (8. oktober).* København: Jyllands-Posten.
- Kaper, E. (1911). *Den daglige Undervisnings Form.* København: Gyldendal.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D. & Sørensen, N.U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.* Los Angeles, CA: Sage.
- Lemke, T. (2002). *Foucault, Governmentality, and Critique. Rethinking Marxism, 14 (3), 49-64.*
- Murning, S. (2013). *Klassen spiller ind – klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet.* København: Gymnasieskolernes Lærerforening & Center for Ungdomsforskning.
- Popkewitz, T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child.* New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T.S. (2009). *Curriculum Study, Curriculum History, and Curriculum Theory: The Reason of Reason. Journal of Curriculum Studies, 41 (3), 301-319.*

Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme

En replik

Artiklen er en replik til professor Palle Rasmussens artikel "Dannelse, kompetence og evaluering" i CEPRA-sriben 24, april 2019, hvor han forsøger at give en historisk forklaring på, hvorfor kompetencebegrebet i så høj grad har afløst dannelsesbegrebet i danske uddannelser. Men at kompetencer har afløst dannelsesbegrebet, er kun rigtigt, for så vidt som dannelse forstås som en helt bestemt type tankegods. Vi læser de samme historiske referencer som Palle Rasmussen, men vi når især gennem en anden læsning af Wolfgang Klafki til en anden konklusion, nemlig at humanistisk dannelse ikke alene har stor betydning for befolkningen, men at dannelse er forudsætningen, for at kompetencer kan anvendes af det uddannede menneske.

Om betegnelsen dannelse

Dannelse er et omdiskuteret og vanskeligt definerbart begreb, som ofte er forbundet med en tabsfortælling. Både uddannelsesansvarlige, lærere og politikere har i tidens løb været bekymrede for, om vi var ved at miste dannelse i et uddannelses-system, der tidligere og tidligere rettede sig mere og mere direkte mod arbejdsmarkedet.

Palle Rasmussen (PR) stiller i sin artikel "Dannelse, kompetence og evaluering" (CEPRA-sriben 24, april 2019) netop begrebet dannelse op som "det positive modstykke til snævert, nytteorienterede fremstillinger af uddannelsernes målretning mod

f.eks. arbejdsmarked og konkurrenceevne" (Rasmussen, 2019, s.18).

I artiklen argumenterer PR for, at dannelse og kompetencer er begreber, der er gledet over i hinanden de seneste år. Det interessante for os er, at PR mener, at kompetencer er et bedre begreb end dannelse, fordi kompetencebegrebet er "uden dannelsens kulturelle bias". Han beskriver, hvordan dannelse er blevet obsolet og kommet på historiens mødding; det er fra dengang, klassesamfundet eksisterede, og kun de øverste klasser "fik" dannelse på borger- og latinskoler. Med læringsmål og kvalifikationsrammer har kompetencebegrebet taget over, og det mener PR er en positiv udvikling, også fordi kompetence er lettere at evaluere end dannelse. PR bruger den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis (1927-2016) begreb om den kategoriale dannelse til at lade dannelse blive opslugt i strømmen af mål i undervisningen. Derved sker forvandlingen. Kompetencer er nu dannelse.

Vi mener, det er en lidt for hurtig slutning, selvom andre forskere også har kombineret de to begreber og ment, at kompetencer var "dannelse i aktion" (Haarder & Øhrgaard, 2003; Busch et. al., 2004). Ifølge Haarder og Øhrgaard (2003) er kompetence ligesom dannelse personligt og forståelsesmæssigt funderet og "opnås først, hvor færdigheder forenes med personlig myndighed". Deres pointe er lige præcis at beskytte både kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet "mod at blive reduceret til tomme ord". Det er imidlertid ikke

det, der er PRs mission, og det mener vi kan være problematisk.

PR mener, at dannelse er et begreb for og fra borgerskabet, men det er kun delvis sandt. I al fald er der behov for en udfoldelse og for at gøre sig klart, at dannelse også spiller en rolle i uddannelserne. Vi finder derudover, at det er forkert at tage Klafki til indtægt for, at kategorial dannelse "svarer til" (Klafki, 2002, s. 24) kompetencemål, og at det er tvivlsomt, om dannelse og kompetencer uproblematisk kan gøres ens ved at henvise til det kontinuum, der ligger i kvalifikationsrammerne hos Undervisningsministeriet (UVM) og hos OECD. I det følgende vil vi uddybe vores problematisering af PR's synspunkter i artiklen.

Den græske dannelsestanke

Indledningsvis mener PR, at dannelsesbegrebet stammer fra de gamle grækere. Det er der ikke noget nyt i. Måske ville det være nyttigt i den sammenhæng at introducere læseren for begrebet paideia, som den græske uddannelsestanke bygger på (hvis man kan tale om, at grækerne havde forestillinger om uddannelse i moderne forstand). Paideia-begrebet dækker alle forhold, som har betydning for, at mennesket opdrages til og af staten (polis). Begrebet stammer fra Platon, der opfatter paideia som et forhold mellem en stat og et individ, hvor den ideale stat gennem en lærer former og danner de enkelte menneske ud fra sine idealer. Derved bliver den personlige og den politiske dannelse to sider af samme sag. Staten er i mennesket og mennesket er i staten. I denne forståelse af al opdragelses formål er det således staten, det vil sige fællesskabet, der har forrang og normativt fastlægger alle betingelser og angiver alle midler, i forhold til hvilken undervisning, opdragelse og læring af moralsk, kunstnerisk, teknisk, etisk og politisk natur der skal til for at være et dannet menneske. Som illustration af denne statsteori bag antik dannelse kan nævnes ordet idiot, der betyder privat, det vil sige en person, som er uden for fællesskabet.

PR introducerer læseren for den græske dannelsestanke, fordi han vil fortælle noget vigtigt om Artes Liberales. Det skal nok gøres med en vis forsigtighed, for grækerne havde os bekendt ikke noget, der kan sammenlignes med skoler, uddan-

nelse og fagrækker. Det var en senere opfindelse, der kan henføres til den tidlige middelalder og de første universiteter i Italien. Athen og Sparta havde forskellige dannelsesidealiser (fx det græske begreb arete, som betyder dyd, men også begreber om lykke og det gode liv) og forskellige måder at realisere disse på. Men det skete ikke gennem noget, der minder om moderne skoler og videregående uddannelser. Oplæring var sædvanligvis et forhold mellem en lærer og en elev, der kan sammenlignes med et egentligt tutor-forhold, og forholdet kunne fortsætte langt ind i voksenalderen. Spartanerne havde kasernelignende steder, hvor unge mænd opholdt sig i perioder med henblik på militærtræning og legemsøvelser. Her fik de en nødtørftig indføring i skrift og tale, men mere dybdegående, boglige studier blev anset for direkte skadelige. Og det var vel og mærke kun i modgangstider, at statens unge mænd havde brug for kollektiv og systematisk oplæring, så de hurtigt kunne forsvare fædrelandet.

Hvad vi derimod kan lære af grækerne, er, at dannelse ikke er en sag for det enkelte individ, men for fællesskabet og for understøttelse af en (national) identitet, og at uddannelse forstået som systematisk fastlagt progression i videns- og færdighedstilegnelse først finder sted langt senere i historien. Vi ser eksempelvis, at idéen om latin og græsk som bærende fag i skolen aldrig slog helt igen-



nem i Nordeuropa. Middelalderens handelsborger-
skab syntes ikke, at de klassiske dannelsesfag
var nødvendige for deres sønner, der en dag skulle
overtage forretningen. Her talte oplæring ude i vir-
keligheden mere, og sønnerne blev sendt i praktik
i udlandet hos forretningsforbindelser.

Latin og græsk forblev fag for præstestanden,
for læger og advokater og for dele af adelen, der
havde tid til at studere antikkens visdom. Så selv
om humanismen påvirkede uddannelsessystemet
i de kommende århundreder (de engelske gram-
mar schools, det tyske gymnasium og de første
amerikanske universiteter) blev forestillingen om et
klassisk uddannet samfund en sag kun for over-
klassen. På dette punkt er vi enige med PR: Dan-
nelse i denne udformning er en forestilling for og
om de privilegerede eller borgerskabet.

Skolefag og dannelse

Efter det historiske tilbageblik til de gamle græ-
kere og de første italienske universiteter i mid-
delalderen, går PR videre til renæssance og tysk
nyhumanisme, og vi får at vide, at skolefagene
blev bærere af dannelse, mest i gymnasiet og
mindre i grundskolen, idet kristendommen her var
det bærende indhold og stod for al den dan-
nelse, som bondebørnene havde brug for. Dan-
nelse i grundskolen er til gengæld underbelyst i
gennemgangen. Den var ikke bare et resultat af
indførelsen af en katekismus, som børnene skulle
lære udenad. Faktisk tværtimod. Reventlow (1748-
1827) ville gennem landboreformernes skole lære
børnene det nødvendige og det betimelige, så de
kunne forstå, hvad reformerne betød for deres liv
som bønder, og så skulle de indgå som soldater i
landeværnet. Men, som Reventlow sagde i en tale
i 1788, som han holdt på sit gods i Nordsjælland –
ved uddeling af skøder til frigivne bønder (Jacob-
sen, 2001):

*Jeg ser den lykkelige tid i møde, da man ved børne-
nes undervisning vil anse forstandens og hjertets
dannelse for vigtigere end udenadlæsning, så de
kan erhverve den kundskab, der gør dem til lykkel-
lige mennesker i deres kald. Jeg ser den tid i møde,
da udmarkerne vil ligne velgødede tofter, de sure
moser vil være forvandlet til fede hårdbundsenge*

*(...); en tid, i hvilken en tjenestekarl vil sætte en ære
i at være den skrappeste arbejder og bonden i at
være den bedste husbond.*

Her nedtones betydningen af skolens fagviden og
i stedet fremhæves det, vi forstår som den histo-
riske dannelsesopgave, nemlig at blive lykkelig
gennem det gode liv i fællesskabets tjeneste.
Skolens opgave var at lære børnene det, som
forældrene ikke længere selv kunne lære dem. Fa-
gene kunne så supplere med viden om livet uden
for skolen. Men skolens formål var sammen med
lokalsamfundet at skabe lykkelige og retskafne
mennesker, der understøttede de nye national-
statslige bestræbelser.

Almueskolen havde dannelse som mål – både for
de daglige aktiviteter og som overordnet formål
med at gå i skole. De få fag, der var på skemaet,
skulle understøtte opbygning af børnenes na-
tionale og moralske karakter og skulle desuden
fremme den opvoksende generations motivation
for det gode liv.

Kompetencer og dannelse

Efter dette nedslag i uddannelseshistorien invite-
res Klafki ind i argumentationen hos PR. Formål-
let er at finde støtte i at tænke kompetencer og
dannelse sammen. Men Klafki var ikke tilhænger
af kompetencebegrebet. Han advarer faktisk mod
en ukritisk brug af det i uddannelser, idet der er en
risiko for, at det bliver til "instrumentelle færdighe-
der", til metoder, der uafhængigt af indholdet skal
rammesætte undervisningen. Klafki mener, at in-
strumentelle færdigheder (Klafki, 2002, s. 93, citeret
i Bundsgaard, 2011, (uden sideangivelse):

*(...) kan anvendes i humane, demokratiske,
fredelige og medmenneskelige målsætningers
tjeneste, lige så godt som de kan anvendes
i magtkampe, til at udbytte og herske over
andre mennesker, til at fremme konflikter, til
at forhindre oplysning, medbestemmelse, lige
muligheder osv.*

Klafki argumenterer således for, at de instrumen-
telle færdigheder skal "indgå i en læringssam-
menhæng med emancipatoriske målsætninger"

(Klafki, 2002, s. 94, citeret i Bundsgaard, 2011). Her træder Klafkis forankring i den kritiske teoris dannelsesstænkning frem. Denne opfattelse var og er på mange måder i direkte opposition til kompetencebegrebet. Så PR misbruger efter vores mening Klafki ved at sætte lighedstegn mellem kompetencer, som sidste del af kvalifikationsrammernes tretrinsskema, og dannelse. Herved fortøner dannelsen sig for til sidst at forsvinde ud af artiklen og ud af sin historiske forankring både som analytisk begreb og som normativt fænomen.

Et forhold, som PR ikke omtaler, er betydningen af videnskaberens indtog i uddannelserne både i grundskolen, i gymnasiet og i de videregående uddannelser. Videnskaberne fandtes ikke i renæssancens og i nyhumanisternes curriculum, fordi de endnu ikke betød alverden for menigmand. Først med de store opdagelser i naturvidenskaberne og med den spirende industrialisme fra cirka 1850 blev det gængs at uddanne gennem fagenes systematiske og metodiske kategorier. Herfra går der en lige linje fra fag og specialisering over forskningssystematik til kompetencebegreber, der binder uddannelsessystemet sammen fra grundskole til forskeruddannelser. Den målsatte tilegnelse af viden og færdigheder udgør tilsammen og næsten additivt kompetencen, der som udgangspunkt er bundet til faget. Lineariteten kan relativt enkelt evalueres og operationaliseres baglæns gennem kvalifikationsrammernes målhierarkier. Her passer fag, skole, uddannelse, samfund og kompetencebegreb som fingre i én og samme handske. Og det er positivt, mener PR: "En væsentlig fordel ved at bruge læringsmål til at beskrive indholdet i uddannelser er, at de ikke viderefører den indforståede sammenhæng med etablerede dannelsesstraditioner" (Rasmussen, 2019, s. 24).

Vi går ud fra, at PR her hentyder til de dannelsesstraditioner, som han forstår som borgerlige og elitære. Det dannelsesbegreb har kun få tilhængere. Herhjemme typisk på den nationalkonserva-

tive meningsfløj. Men det betyder ikke, at dannelsens dage i uddannelsessystemet er talte. For hvad med den brede humanistiske dannelse? Det gode liv, hvor borgeren har tilegnet sig de værdier, som omverden vurderer som vigtige for at skabe det gode liv for alle? Livssituationerne, hvor den kritiske sans, forståelsen og indsigten udfoldes, og hvor menneskets myndighed, motivation og moral funderes? PR mener ud fra sin gennemgang af dannelsens historie, at dannelse langsomt kvæles, når den er bundet til skolificeret uddannelsesviden –tilegnet gennem fagrækker. Men den udvikling lå ikke i den græske dannelsesstradition, som han henviser til. Heller ikke i middelalderens universitetscurriculum eller i renæssancens humanisme. Først med den nyhumanistiske almueskole kan man ane konturerne af en kobling mellem skole og samfund og mellem uddannelser og dannelse. Den slår først igennem med industrisamfundet, men her tabes så den dannelse, der har rod i humanismen. Dannelse er ikke et additiv til fagrækken, men er snarere den horisont eller det kompas, som studerende, elever og lærere kan handle i forhold til, når de med viden, færdigheder og kompetencer forlader skolen.

En humanistisk dannelse kan med baggrund i de historiske perioder, som PR gennemgår, ses som den horisont eller den orden, som skolen og uddannelserne skal underbygge almenmenneskelige erfaringer med. Forholdet mellem lærer og elev er en dialog, som muliggøres af, at friheden til at mene hvad som helst ikke ligger i den orden, der tales ud fra. Denne frihed er nemlig allerede til stede som det rum eller horisont, der gør det muligt, at samtalen kan forstås af andre end den talende selv, gennem uddannelsens kvalificering.

Så med inspiration fra Klafki kan vi forsøge at indfange den dannelseshorisont, som PR kalder for kompetencer, og som han mener ligger inden for uddannelsessystemet. PR refererer Klafkis berømte begreb om dannelsens "dobbelt åbning", som

han beskriver som dannelsens "fysiske og åndelige virkelighed." (Rasmussen, 2019, s. 20). Verden åbner sig for mennesket, og mennesket åbner sig for verden. Hvis vi med PR fastholder dannelsens dobbelte åbning, så er dannelse en dialektik, der svinger mellem to poler, nemlig med verden i den ene ende og mig selv i den anden. Denne bevægelse resulterer over tid i dannelsens raffinering, hvor jeg beriger verden, og verden beriger mig. Men kompetencebegrebet dækker i PR's version kun den halve dialektik; at verden beriger mig. Det skal ske gennem fag, moduler, mål, planer og eksaminer, og berigelsen skal kunne dokumenteres af uddannelsen. Hvordan jeg beriger verden, er underbelyst i uddannelserne. Grunden er ikke, at vi ikke kan forestille os en uddannelse, der så at sige fører den studerende hele vejen og undersøger, hvordan han eller hun beriger verden. Grunden er snarere, at den konkrete tid og kultur først må bestemmes som fælles horisont og ikke kun være et spejl for mig selv, et spejl blandt mange andre spejle i en individorienteret verden.

Vi giver PR ret i, at dannelse ikke skal være for mystisk og implicit. Uddannelserne kan fremme dannelse. Tekster, litteratur og myter rummer historier, der kan få modtageren til at udlede, hvad der er værdifuldt, og hvad der er god og retskaffen opførsel; til at få empati og forståelse for andre; og til at forstå og udvikle et grundlag af værdier i sit liv, svarende til dem, som den omgivende kultur har. For det er ikke ligegyldigt, hvordan den uddannede handler i forhold til denne viden. Uddannelse forpligter. For at følge Klafki, så består dannelse

derfor i, at mennesket ikke alene kan ændre verden, det er også forpligtet til det. (Klafki, 1958, s. 452). Denne forpligtelse kaldte Klafki for solidaritet. Fællesskabet med andre er en gensidig, aktiv forpligtelse. Jo mere, man passivt lader verden danne sig, jo mindre vil verden være i stand til at dannes (Klafki, 1958, s.458, 461).

Dannelse er en forpligtelse over for én selv, men også over for resten af verden, ikke mindst det du, der altid findes "på den anden side" af samtalen. Forholdet mellem lærer og elev er dannelsens endnu ikke realiserede muligheder. Læreren ved, at mennesket bærer disse muligheder i sit væsen, men kan være begrænset i realiseringen af disse, samtidig med at det enkelte menneske aldrig vil kunne realisere alle muligheder for sig selv. Det er, sådan som vi ser det, kernen i humanistisk dannelse. Måske kan de kompetencetunge uddannelser i det 21. århundrede indoptage denne dannelse. Det kræver imidlertid, at uddannelserne er i stand til at anerkende og kvalificere den dannelse, som elever og studerende bringer med sig ind i uddannelserne, og følger op på, hvordan uddannelserne og den enkelte dimittend kan kvalificere den verden, han eller hun kommer fra og er en del af. Kompetencer er redskaber i denne livscyklus. Hverken mere eller mindre.

Litteratur

Busch, H., Elf, N.F. & Horst, S. (2004). *Fremtidens Uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 2. København: Undervisningsministeriet.*

Bundsgaard, J. (2011). *Bidrag til danskfagets it-didaktik. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.*

Haarder, P. & Øhrgaard, P. (2003) *Fremtidens sprogfag, vinduer mod en større verden. København: Undervisningsministeriet.*

Jacobsen, J.C. (2001). *Tænkraft og opdragelseskunst – træk af pædagogikfagets historie. Kalejdoskop, 27, 78-87.*

Klafki, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, Die Deutsche Schule, 50, 450-471.*

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier. Aarhus: Klim.*

Rasmussens, P. (2019). *Dannelse, kompetence og evaluering. CEPRA-sriben, 24, 18-25.*



Dannelse og kompetence



Jeg er glad for, at Jens Christian Jacobsen og Hanne Leth Andersen har reageret på min artikel. Forståelsen af hvad dannelse er, hvad kompetence er, og hvordan de måske hænger sammen, er vigtige spørgsmål, som for sjældent medtænkes i den aktuelle brug af begreberne. Replikken fra JCJ og HLA rummer en række præciseringer i forhold til det historiske grundlag for dannelsesbegrebet og tolkningen af især Klafki. Nogle af dem er jeg enig i, andre er jeg skeptisk overfor, men jeg går ikke ind i en nærmere diskussion af dem i denne lille kommentar.

Nogle steder i replikken synes jeg JCJ og HLA slutter for hurtigt fra pædagogiske ideer eller diskurser til uddannelsernes og læringens virkelighed. Det gælder f.eks. omtalen af Reventlows tale i 1788, hvor han henviser til forstandens og hjertets dannelse som vigtigere end udenadslæsning. Det er en smuk tanke i oplysningens tradition, men selv om Reventlow havde væsentlig indflydelse på enevældens skolepolitik må man spørge, hvor meget gennemslag hans tanker havde i undervisning og læringsmiljø inden for den folkeskole, som blev indført i 1814. Den skolehistoriske litteratur peger for mig at se på, at udenadslære og stiv organisation i høj grad prægede undervisningen. Det mest udprægede eksempel, den indbyrdes undervisning, kom vel ikke til at dominere, men metoden og dens tabeller prægede alligevel pædagogikken mange steder frem til slutningen af 1840'erne, hvor

humanisten Madvig blev kultusminister (Larsen, 1984, s 14-44).

Spørgsmålet om kompetencebegrebets og dannelsesbegrebets styrker og svagheder er komplekst. Det handler både om begrebernes logik, om deres historiske ballast og om den måde, de bruges på i dag.

Dannelsesbegrebets logik er for mig at se at formulere indholdsområder og kriterier for den enkelte persons udvikling inden for og til et socialt og kulturelt fællesskab. Et af kriterierne er, at den enkelte også skal evne at udvikle og forbedre fællesskabet. Dannelsesbegrebet historiske ballast er, at indholdsområder og kriterier historisk har været forankret i bestemt samfundsgrupper, især i borgerskabet, men også i brede dele af middelklassen. Det prægede i mange år forståelsen af, hvad man gjorde, hvordan man talte og hvad man læste, hvis man var dannet. I dag bruges dannelsesbegrebet anderledes, mere mangfoldigt og ofte som det vagt definerede positive modstykke til instrumentel og erhvervsorienteret uddannelsesstænkning.

JCJ og HLA skriver, at det borgerligt og elitært prægede dannelsesbegreb kun har få tilhængere i dag. De har formodentlig ret i, at få eksplicit vil tilslutte sig dette begreb. Men min pointe er, at den historiske ballast i et vist omfang følger med

brugen af dannelsesbegrebet. Det viser sig f.eks. i bestræbelserne for at fastlægge indholdsmæssige kanoner, som har markeret sig flere gange. Og som jeg peger på i artiklen, rummer den borgerlige dannelse væsentlige og aktuelle ideer om frihed og myndighed, men ideerne har været kombineret med en snæver social og kulturel bias. Hvis man vil bruge dannelsesbegrebet i dag, må man også forholde sig til denne side af det.

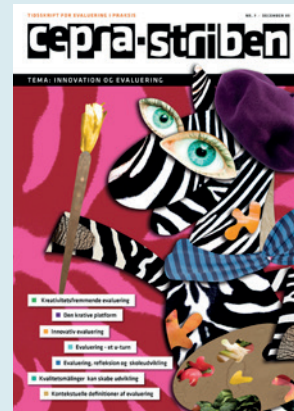
Kompetencebegrebets logik er grundlæggende den samme som dannelsesbegrebets, at formulere indholdsområder og kriterier for den enkelte persons udvikling. Men hvor dannelsesbegrebet henviser til et socialt og kulturelt fællesskab, henviser kompetencebegrebet snarere til de handlingsfelter, personerne står overfor i samfundslivet, herunder ikke mindst arbejdslivet. Der indgår også, at personerne skal kunne bidrage til fornyelse og udvikling i handlingsfelterne. Kompetencebegrebet angiver anvendelsesperspektivet og praksissammenhængen for den viden og de færdigheder, man tilegner sig i uddannelsesforløb. Dette perspektiv er på en måde individorienteret og kan være begrænsende, fordi det ser på den enkelte person og fokuserer på nytteværdien i forhold til handlingsfelterne (Rasmussen, 2006, s. 52-53). Men handlingsfelterne er ikke individuelle, de indebærer samarbejde og fællesskab. Kompetencebegrebet har ikke som dannelsesbegrebet en lang historie, men forståelsen af det har forandret sig fra tiden omkring år 2000, hvor det bredt betegnede handlingsrelevante viden og kunnen (Kompetencerådet, 2000) til i dag, hvor kompetencebegrebet er præget af at være inddraget i en detaljeret målstyring af uddannelse og undervisning.

JCJ og HLA skriver, at "Den målsatte tilegnelse af viden og færdigheder udgør tilsammen og næsten additivt kompetencen, der som udgangspunkt er bundet til faget". Det mener jeg ikke er dækkende. Kompetence er det, som forbinder viden og færdigheder med handlefelter i samfundet. Selv om uddannelsessystemets administrative beskrivelser oftest er organiseret efter fag, er hverken viden, færdigheder eller kompetence er bundet til fag, og ord som udvikling, tværfaglighed, samarbejde, fornyelse indgår hyppigt i kompetencebeskrivelser.

JCJ og HLA argumenterer for et humanistisk dannelsesbegreb, som de beskriver med mange positive ord. Dannelsen skal knytte sig til livssituationer præget af kritisk sans, forståelse, indsigt, myndighed, motivation og moral, den skal være horisont eller kompas i forhold til den faglighed, som elever tilegner sig og tager med sig fra skolen. Det er svært at være uenig i sådanne værdier, men jeg kan være betænkelig ved den almene måde, de beskrives på, ikke mindst når de i slutningen af artiklen knyttes til forholdet mellem lærer og elev. I beskrivelsen af sin skolegang i Østrig-Ungarn omkring år 1900 skrev Stefan Zweig: "De (lærerne) sad ved deres katedre, og vi nedenfor, de stillede spørgsmål, og vi skulle svare; men derudover var der intet, der forbandt os" (Zweig, 2018, s. 55). Zweig understregede, at sådan var det ikke længere (i 1940'erne, hvor han skrev sin erindringsbog); men hans skarpe beskrivelse må minde os om, at skoler og uddannelsesinstitutioner er sociale rum præget af bestemte strukturer og kulturer, og at disse forhold altid må medtænkes, når man vil arbejde med almene værdier. De almenmenneskelige erfaringer, som JCJ og HLA henviser til, er indlejret i mere historisk konkrete og forskellige erfaringer.

Litteraturhenvisninger

- Kompetencerådet (2000). *Kompetencerådets rapport 2000: Danmarks nationale kompetenceregnskab*. København: Mandag Morgen.
- Larsen, J. (1984). *Bidrag til den danske skoles historie, 1818-1898*. København: Unge Pædagoger (oprindeligt 1899).
- Rasmussen, P. (2005). *Læringens samfundsmæssighed*. I M. Hermansen (red.), *Læring – en status*, s. 23-55. Århus: Klim.
- Zweig, S. (2018). *Verden af i går. En europæers erindringer*. København: Rosinante.



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

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

CEPRASTRIBEN

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

UCN

