

CEPRASTRIBEN

Tema: Inklusion i en testkultur

- Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen

Side 6

- De nationale test – mellem performance-måling og pædagogisk evaluering

Side 16

- Når inklusionsbestræbelser ender i eksklusion

Side 28

- Early assessments in the Swedish preschool class

Side 38

- Udform din egen eksamen

Side 50

- På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads – om vurdering og inklusion af eksamensopgaver

Side 62

- Hvem sagde vejledning?

Side 72



Om Cepra-striben

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

Redaktion

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

Udgivet af

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

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen
Side 6
- De nationale test – mellem performance-måling og pædagogisk evaluering
Side 16
- Når inklusionsbestræbelser ender i eksklusion
Side 28
- Early assessments in the Swedish preschool class
Side 38
- Udform din egen eksamen
Side 50
- På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads – om vurdering og inklusion af eksamensopgaver
Side 62
- Hvem sagde vejledning?
Side 72

Forord: Inklusion i en testkultur

Dette temanummer har fokus på at undersøge, hvordan inklusionsbestræbelserne med loven af 2012, kan sameksistere med obligatoriske og frivillige test og hvorvidt de to styringslogikker styrker hinanden eller det modsatte. Inklusion og test defineres i bredest mulige forstand, hvorfor temanummeret også indeholder artikler om vejledning og eksamen som en del af problemstillingen.

Den første artikel har titlen "Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen" og er skrevet af Christian Ydesen, professor og Ida Spangsberg Hansen, ph.d. studerende, Aalborg Universitet. Artiklen giver et overblik over, hvordan internationale dagsordener, som de kommer til udtryk i OECD's og UNESCO's aktuelle uddannelsespolitikker og prioriteringer, rammesætter folkeskolens arbejder indenfor evalueringer og inklusion. Artiklen giver et indblik i, hvordan globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i uddannelse kan karakteriseres, og hvilke implikationer de medfører for aktører i den danske folkeskole. Artiklen tager afsæt i et kort historisk rids af elevevalueringer og inklusion i en dansk historisk sammenhæng. Herefter analyseres rammerne for elevevalueringer og inklusion ud fra UNESCO og OECD's forståelser og tilgange til uddannelse. Kilderne til denne del af diskussionen er de toneangivende dokumenter fra de to organisationer og de seneste forskningsartikler på området, som analyserer tilgangene til elevevalueringer og inklusion.

Den anden artikel har titlen "De nationale test – mellem performancemåling og pædagogisk evaluering" og er skrevet af Palle Rasmussen, professor emeritus, Aalborg Universitet og Tanja Miller, Docent, UCN. Artiklen har fokus på formålene med nationale test og hævder at de nationale test er blevet tildelt to formål, for det første at måle folkeskolens og de enkelte skolars performance med

hensyn til elevernes færdigheder, for det andet at give input til pædagogisk evaluering af elevernes læring. Disse to formål har i lovgivning og debat været flettet sammen på uigennemskuelige måder, som samtidig har været forbundet med interesserne hos forskellige grupper, herunder lærere, skoleledere, kommuner, stat og forskere. Artiklen søger at efterspore disse formål i beslutningerne om de nationale test og vurdere opfyldelsen af dem.

Den tredje artikel har titlen "Når inklusionsbe-
stræbelser ender i eksklusion - Lærerfaglige
udfordringer i en tid med test, faglighed og
evaluering" og er skrevet af Sine Pentthin Grum-
løse lektor Københavns Professionshøjskole; Lotte
Hedegaard-Sørensen lektor Aarhus Universitet;
Lise Aagaard Kaas lektor Københavns Professions-
højskole, Mathias Berg lektor Københavns Profes-
sionshøjskole og Bjørn Hamre lektor Københavns
Universitet. Artikel beskæftiger sig med hvordan
internationale dagsordener om test, faglighed
og evaluering i skolen udfordrer mere etisk for-
ankrede pædagogikker i praksis og viser kon-
sekvenserne heraf for skolens praksis. I et første
empiriske nedslag vises hvordan et skolepolitisk
fokus, ligesom internationale dagsordener, vægter
en fag-faglig og læringsfokuseret tilgang, hvilket
læreren må følge. I et andet empiriske nedslag
vises, hvordan forskellige evalueringsredskaber,
med intentioner om at skabe trivsel og deltagelse
for alle børn, ender med at fungere som eksklude-
rende teknologier. Artiklen tager afsæt i globale
tendenser i uddannelses- og skolefeltet, som
både rummer ambitioner om accountability og
inklusion. Artiklen kaster således lys over, hvor-
dan bestræbelser om inklusion og trivsel i praksis
bidrager med øget eksklusion og utryghed i klas-
serummet.

Den fjerde artikel med titlen "Early assessments
in the Swedish preschool class – coexisting logics"
og er skrevet af Helena Ackesjö, Fil Dr och Docent
i pedagogik, Linnéuniversitetet Kalmar, Sverige.
Artiklen tager afsæt i et empirisk studie af hvor-
dan lærere i indskolingen arbejder med et for
nyligt indført test af 6-årige børn og viser hvordan
lærere arbejder med en række sameksisterende
redskaber som alle hviler på forskellige værdier og
leder til forskellige praksisser. Artiklen viser at mere

evaluering og test fører til mindre undervisning og
mindre støtte og de politiske intentioner med flere
test også for små børn er vanskelige at transfor-
mere over i en meningsfuld praksis.

Den femte artikel med titlen "Udform din egen
eksamen" og er skrevet af Jesper Juellund Jen-
sen, lektor ph.d. Københavns Professionshøjskole
og Malene Bichel, Rytmisk Musikkonservatorium.
Artiklen præsenterer, undersøger og diskuterer er-
faringer med en åben prøveform, hvor den enkelte
studerende selv udformer prøveformen og selv
"designer" sin eksamen. Artiklen undersøger etab-
lering af en prøveform, der beforder refleksion
og myndiggørelse, samtidig med at
forholdet mellem den studeren-
des prøve og fagets kompetence-
mål fremhæves. Artiklen
konkluderer, at bedøm-
melsen bliver af højere
kvalitet, når udgangs-
punktet ikke er en på for-
hånd fastlagt eksamen-
form, men derimod tager
fagets kompetencemål
som udgangspunkt. Det
giver et bedre grundlag
for at vurdere den stude-
rendes refleksive og krea-
tive kompetencer og den
studerende oplever prøven
som mere meningsfuld og
som en mere værdig vel-
komst ind i en pro-
fession Artiklen
konkluderer,
at den frie
form med-
virker til at
styrke bedømmel-
sesgrundlaget,
især hvad angår
validitet, gennem
fokuseringen på
kompetencemå-
lene og en øget
oplevelse af me-
ningsfuldhed.



Den sjette artikel har titlen "På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads – om vurdering og inklusion af eksamensopgaver" og er skrevet af Henriette Duch, lektor ph.d., VIA University College. Artiklen beskæftiger sig med, hvordan transition mellem kontekster kan kvalificeres, når man ser et potentiale for en kompleks læringsproces – også på en arbejdsplads som organisation. Udgangspunktet er at eksamensopgaver i voksenuddannelser kan indgå i en vurdering, som er afgørende for adgang til beskæftigelse. Dette er tilfældet med en pædagogisk diplomuddannelse for erhvervsskolelærere. En vurdering fra denne uddannelse kan dog møde andre vurderingskriterier, når uddannelsen skal anvendes på en arbejdsplads. Her kan kollegers og leders vurdering være medvirkende til, om en lærer oplever, at hans/hendes arbejde med opgaven inkluderes på erhvervsskolen. Medarbejdere og ledere kan have forskellige perspektiver på, hvordan uddannelse kan og bør anvendes på en arbejdsplads. Artiklens antagelse er, at medarbejdere kan opleve inklusion, når den indsats, de har ydet i en uddannelse, får en betydning og mening i arbejdslivet. Dette kan blandt andet komme til udtryk ved, at eksamensopgaver påvirker og er med til at ændre praksis på arbejdspladsen. Artiklen besvarer således spørgsmålet: Hvilken betydning og anvendelsesmulighed ser forskellige aktører i medarbejders eksamensopgaver på en arbejdsplads?

Den syvende artikel har titlen "Hvem sagde vejledning?" og er skrevet af Anne Bang-Larsen, Ph.d.-stipendiat, Institut for Kulturvidenskaber, SDU. Artiklen undersøger hvilke forestillinger om vejledning i forbindelse med vejledning af første opgave på stx på et praksisniveau. Artiklen formidler en narrativ analyse af vejledning i forbindelse med dansk- historie opgaven på tre gymnasier. Artiklen argumenterer for, at eleverne ofte har andre forventninger til vejledningen, end den de møder, og dette udfordrer vejledningsarbejdet. Artiklen skriver sig ind i nyere skandinavisk vejledningsforskning, men med fokus på faglig vejledning i ungdomsuddannelserne og afdækker, hvilke narrativer elever, vejledere, organisation og institution

skaber om vejledningens praksis i det første år på stx. Dette med afsæt i forskningsspørgsmålet: Hvilke narrativer om hjælpsom vejledning brydes, når elever modtager deres første faglige vejledning i gymnasiet, og hvilke didaktiske udfordringer giver det for vejledning af eleverne?

Med ønske om god læselyst!

På redaktionens vegne

Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør





Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen

Den danske folkeskole har en lang tradition for at orientere sig mod udlandet og internationale udviklinger indenfor uddannelse. Samtidig har arbejdet med at håndtere elevernes diversitet og foretage retvisende evalueringer af deres faglige præstationer været centrale opgaver for folkeskolen siden den moderne velfærdsstats opkomst. I denne artikel vil vi give et overblik over, hvordan internationale dagsordener, som de kommer til udtryk i OECD's og UNESCO's aktuelle uddannelsespolitikker og prioriteringer, rammesætter folkeskolens arbejder indenfor evalueringer og inklusion. Formålet er at give indblik i, hvordan globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i uddannelse kan karakteriseres, og hvilke implikationer de medfører for aktører i den danske folkeskole.

Nøgleord: elevevalueringer, inklusion, uddannelse, OECD, UNESCO

"Vi vil jo gerne have, at eleverne trives og lykkes i livet, samtidig så bliver vi dunket i hovedet af de her elevevalueringer, som får os til at tænke: De skal nå noget bestemt!"
(feltarbejde, juni 2020)

At indkredse et problemfelt

Det indledende citat fra en lærer, indhentet under feltarbejde til en ph.d.-afhandling, peger på en oplevelse af, at lærergerningen indebærer en balancegang mellem hensynet til den enkelte elevs trivsel og individuelle dannelse som fremtidig samfundsborger – og hensynet til at kategorisere den enkelte elevs faglige progression i forhold til

standarder og foruddefinerede mål. Dermed peger citatet på nogle af de indlejrede paradokser, der kan opstå i balancegangen mellem hensyn til inklusion – forstået som evnen til at rumme elevernes diversitet i pædagogiske og faglige praksisser og fællesskaber – og det at foretage retvisende evalueringer af elevernes faglige præstationer ved brug af standardiserede værktøjer såsom test i relation til systemiske krav om standarder og måltal.

I arbejdet med dette krydsfelt findes der mange forskellige former for elevevalueringer, ligesom der findes mange forskellige tilgange til inklusion, hvoraf nogle kan være mere eller mindre ligheds-skabende eller ekskluderende. Det afhænger blandt andet af, hvilke værktøjer der anvendes, hvilke formål evalueringer og inklusionspraksisser tjener, hvilke institutionelle ophæng der findes, og hvilken kultur der omgærder elevevalueringer og inklusionspraksisser. Samtidig står det klart, at begge hensyn er legitime i en uddannelseskon-tekst, idet arbejdet med at håndtere elevernes diversitet og foretage retvisende evalueringer af deres faglige præstationer har været centrale opgaver for folkeskolen siden den moderne vel-færdsstats opkomst.

For at nærme os det indledende paradoks mellem elevevalueringer og inklusion, kan det være nyttigt at gå teoretisk til værks. Overordnet kan man sige, at paradokser mellem elevevalueringer og inklusi-on opstår, når vi på den ene side har at gøre med evalueringer, der kategoriserer og standardiserer mennesker i forhold til på forhånd fastlagte ka-tegorier og/eller læringsmål, og vi på den anden side har at gøre med inklusion, som inviterer til at favne menneskelig mangfoldighed og forskellig-hed. Filosofisk set kan man sige, at mange former for elevevalueringer er baserede på konstruktio-nen af kategorier, mens inklusion overordnet set handler om at dekonstruere kategorier.

Udtrykt sociologisk handler inklusion om, at alle er gode nok og værdifulde bidragydere til pædagogiske fællesskaber, mens elevevalueringer handler om, hvilke elever der rent faktisk er gode nok, og hvem der kan bidrage på den rigtige måde til pædagogiske fællesskaber – og vel at mærke med den rette faglige progression.

Elevevalueringer rummer potentialet til at blive væsentlige medkonstruktører af markeringer af forskelle mellem elever – og dermed også medkonstruktører af den måde, hvorpå disse forskelle forstås af både lærere og andre aktører i uddannelse, fx forældre, skoleledere osv. (Kelly et al. 2018). Det gør sig især gældende, når der er tale om standardiserede test, som anvendes ved tilsyn (accountability), hvor en komparativ dimension, udpegning af faglige fokusområder, standarder og måltal, bevirker, at noget opleves at stå på spil for aktørerne. Der er her tale om såkaldte backwash-effekter.

Det er bemærkelsesværdigt, at Bundsgaard og Kreiner (2019) har argumenteret for, at de nationale test er for upræcise, og at lærerne ikke i tilstrækkelig grad er klædt på til at udlede den rette viden af testresultaterne. Denne usikkerhed i aflæsnings- og anvendeligheden af testresultater risikerer at sløre implikationerne af testresultaterne betydeligt, og dermed kan manglende datakyndighed medføre praksisser, som kan være skadelige for inklusionsarbejdet i folkeskolen.

I et STS-perspektiv viser Addey og Gorur (2020), at udarbejdelsen og gennemførelsen af elevevalueringer ved hjælp af test ofte hviler på en betydelig kompleksitetsreduktion af virkeligheden. De argumenterer for, at der i processen til stadighed indgår overvejelser om, hvordan virkeligheden kan bringes til at passe med den udformning, som testdesignerne har besluttet sig for. Dermed opstår der et konstruktionsrum, der indeholder bestemte teknologier og værktøjer, men også politiske ideer, forståelser og prioriteringer, som ingenlunde kan betegnes som objektive, og som får betydning for forståelser af normalitet og afvigelse samt gode og dårlige resultater.

Disse forskelssætninger har betydning for tilgangen til og opfattelsen af, hvordan inklusion

kan realiseres. Inklusion, som er et højt prioriteret fokusområde i folkeskolereformen, kan let blive klemmt i mødet med praksisser og forståelser, der er bundet af testresultater, fordi inklusion typisk er forankret i mere bløde praksisser, som ikke så let lader sig opgøre i kvantitative resultater (Engsig og Johnstone 2015; Hardy og Woodcock 2015). En af de førende inklusionsforskere, Roger Slee, har ligefrem påpeget, at inklusion er "uhørlig, når den placeres mellem mere højlydte uddannelsesdiskurser" (citeret i Smith 2018, vores oversættelse).

Skåret ind til benet er arnestedet for paradokser mellem elevevalueringer og inklusion således på den ene side målbare og ofte endimensionelle forståelser af faglig progression og på den anden side ambitionen om at sikre universel deltagelse i og udbytte af uddannelse uagtet særlige behov, social baggrund, køn, etnicitet, religion eller andre definerende kategoriseringer.

I et baggrundspapir for den netop udkomne Global Education Monitoring Report om inklusion (UNESCO 2020), argumenterer Hegarty (2020) for, at modsætninger mellem elevevalueringer og inklusion kan overvindes gennem en målrettet tilpasning og afstemning af uddannelsespolitikker og praksisser. Problemet er imidlertid, at elevevalueringer kan være med til at positionere eleven som en mangelfuld figur, som så bliver genstand for indsatser, interventioner og behandling (Hansen et al. 2020). Derfor kan elevevalueringer og inklusion ikke ses som to separate områder, som blot skal tunes ind i på hinanden. En succesfuld balance mellem – og gensidig hensyntagen til – elevevalueringer og inklusion fordrer i stedet en nøje gennemtænkning af, hvorledes de to påvirker og interagerer med hinanden i praksis.

Den danske folkeskole har siden sin begyndelse været både et samlingssted og en kampplads for forskellige dagsordener, interesser og aktører. Siden begyndelsen af 1990'erne har elevevalueringer og inklusion i stigende grad sat deres præg på folkeskolens udvikling. Denne udvikling har ikke mindst været båret af udviklinger på det internationale niveau. Indenfor forskningen i uddannelsespolitik tales der i dag ligefrem om en global styring af uddannelse (Mundy et al. 2016). To af de væsentligste internationale organisationer, som

rammesætter uddannelse på globalt plan, er Organisation for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD) og FN's organisation for uddannelse, videnskab, kultur (UNESCO).

Formålet med denne artikel er at give et diskuterende indblik i, hvordan globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i uddannelse kan karakteriseres, og hvordan disse rammesætninger kan have betydning for folkeskolen i forhold til de ovenfor beskrevne paradokser mellem elevevalueringer og inklusion. Artiklen tager afsæt i et kort historisk rids af elevevalueringer og inklusion i en dansk historisk sammenhæng. Herefter analyseres rammerne for elevevalueringer og inklusion ud fra UNESCO og OECD's forståelser og tilgange til uddannelse. Kilderne til denne del af diskussionen er de toneangivende dokumenter fra de to organisationer og de seneste forskningsartikler på området, som analyserer tilgangene til elevevalueringer og inklusion, og de kan findes hos de to organisationer.

Dermed bidrager artiklen til forståelsen af de mulige paradokser, som kan opstå mellem elevevalueringer og inklusion. De har betydning for de mulighedsrum, der opstår for såvel beslutningstagere som praktikere i bestræbelserne på at identificere gode praksisser, som formår at realisere inkluderende og hindre ekskluderende praksisser. Denne ambition skal blandt andet ses i lyset af, at der i februar 2020 blev lanceret en politisk aftale om, at de omstridte nationale test i folkeskolen bliver indstillet i skoleåret 2019/20 (Svendsen 2020). I det politiske aftalepapir omtales der planer om at indføre et nyt evaluerings- og bedømmelsessystem indenfor tre-fem år, hvilket åbner et konkret vindue for refleksion over, hvilke evalueringsmetoder der kan anvendes, og hvordan disse kan realiseres under hensyntagen til inklusion.

Elevevalueringer og inklusion i folkeskolen:

Et kort historisk rids

Elevevalueringer i form af elevevalueringer, prøver og eksamener er en gammel foreteelse i folkeskolen. De består af en bred vifte af praksisser – rangerende fra elevevalueringer vedrørende intelligens over faglige elevevalueringer til terminsprøver og eksamener (Ydesen 2011). Alligevel er

det meningsfuldt at tale om et væsentligt skifte i 1994, da resultater fra Danmarks første deltagelse i en international komparativ undersøgelse baseret på elevevalueringer blev offentliggjort (Mejding 1994). Derved kom der nemlig en klar komparativ dimension ind i dansk uddannelsespolitik – akkompagneret af neoliberale tanker om optimering, frit skolevalg, ansvarliggørelse og evidensbaserede praksisser. Disse tanker tog dog først for alvor fart i 00'erne. Som led i den udvikling blev de nationale elevevalueringer vedtaget i 2006, omend de af tekniske årsager først blev gennemført i 2010.

Hensigten med de nationale elevevalueringer var – blandt andet med anknytning til en OECD-rapport fra 2004 – at bidrage til folkeskolens evalueringskultur med henblik på at styrke og synliggøre elevpræstationer (Kousholt og Andreassen 2015; Krejsler 2017). Selvom de nationale elevevalueringer blev præsenteret som et formativt evalueringsværktøj med et pædagogisk og lighedsorienteret sigte, udgjorde de et hidtil uset fænomen i en dansk skolekontekst. Ikke siden 1954, hvor de ministerielle prøver blev afskaffet, havde der – i det ellers meget decentrale danske uddannelseslandskab – været et centraliseret og standardiseret måleinstrument for folkeskoleelevers faglige standpunkt, som tilnærmelsesvis mindede om de nationale elevevalueringer (Ydesen 2013). De nationale elevevalueringer kom desuden til at spille en rolle i forhold til tilsynet med folkeskolen. Det skete med de kommunale kvalitetsrapporter, hvor de nationale testresultater figurerer som en central bestanddel.

Ligesom den øgede anvendelse af elevevalueringer har inklusion også en historie, der går længere tilbage end til begyndelsen af 1990'erne (Hamre 2018). Der kan eksempelvis nævnes det såkaldte nipunktsprogram fra 1969, der vitterliggjorde, at alle skolesøgende børn hører under folkeskoleloven, og der kan nævnes folkeskolereformen af 1975, som afskaffede realskolen efter 7. klasse og dermed den stærke opdeling af elever ud fra intellektuelle evner. Folkeskolereformen af 1993 erstattede elevdifferentiering med undervisningsdifferentiering, hvormed undervisningen nu skulle differentieres alt efter elevernes behov. Det var modsat før, hvor det var eleverne, som skulle diffe-

rentieres. Inklusionsloven af 2012 satte for alvor fart på inklusionsdagsordenen; ikke mindst fordi den efterhånden kontroversielle målsætning om, at 96 procent af eleverne skulle inkluderes i den almene undervisning, blev lanceret.

Inklusionsdagsordenen fik en styrket, international dimension med vedtagelsen af Salamanca-erklæringen i 1994, hvis formål var en mere ret-tighedsorienteret tilgang til uddannelse, hvor alle børn har ret til undervisning på en lokal skole. Hensigten med inklusion blev herefter mere tydelig: Det handlede om at skabe lige muligheder og rettigheder for alle børn – og adgang til og mulighed for at deltage i en skoles praksis. Inklusionsdagsordenen i Danmark har således medført en kritik af opdelingen af elever i almen- og specialområdet: Den tilbyder en mere relationel forståelse af udfordringer, som ikke længere blot kan placeres i barnet, men derimod i læringsfællesskabet (Larsen, Holloway og Hamre 2019).

De globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion: To forskellige tilgange

Hvis vi betragter elevevalueringer og inklusion på den globale uddannelsespolitiske scene, så findes der forskellige dagsordener og programmer, som ikke nødvendigvis er koordinerede eller sammenfaldende i forhold til tilgange, mål og prioriteringer. UNESCO og OECD er begge meget synlige aktører i den globale styring af uddannelse, og disse organisationer repræsenterer forskellige grundholdninger og har forskellige hensigter med deres politikker og prioriteringer.

Hvis vi først ser på UNESCO's rammesætning af global uddannelse, så er det centrale mål for uddannelse udtrykt i de såkaldte verdensmål for bæredygtig udvikling, hvor mål nummer fire er at "sikre alle lige adgang til kvalitetsuddannelse og fremme alles muligheder for livslang læring" (UNDP 2020). Der går dermed en lige linje tilbage til verdenserklæringen om menneskerettighederne fra 1948 om, at uddannelse er en menneskelig rettighed, og til UNESCO's konvention mod diskrimination indenfor uddannelse fra 1960.

Verdensmålene er generelt udtryk for en opfattelse af uddannelse som et globalt, fælles gode. Dermed indeholder de klare målsætninger om at

bekæmpe global ulighed; at adressere globale problemstillinger såsom migration og klimaforandringer; og at skabe inkluderende samfund, fordi disse elementer er forudsætninger for realiseringen af uddannelse som et fælles gode (Vaccari og Gardinier 2019).

Ifølge Shaeffer (2019) får inklusion dermed en bredere definition end tidligere. Nu handler den også om at sikre:

"(...) adgang til læring, som rækker ud over et fokus på børn med handicap og andre specielle behov. Den beskæftiger sig dermed med øget optag, fremmøde og færdiggørelse; at reducere oversidning, frafald og udsmidninger; at reducere skævheder i udbud og elevgrupper; og at favne diversitet og fremme sammenhængskraft."

(s. 181, vores oversættelse).

I forlængelse heraf udtrykker Global Education Monitoring Report en "alle betyder alle"-tilgang til inklusion. Det vil sige, at inklusion ses som en proces bestående af "tiltag og praksisser, der favner diversitet, opbygger oplevelser af tilhørsforhold, som er rodfastet i troen på, at enhver person har værdi og potentiale og skal respekteres" (UNESCO 2020, p. 11, vores oversættelse). Denne form for inklusion fremhæves som en fortløbende proces, der favner alle uddannelsesretninger fra førskoleområdet til lange videregående uddannelser, og som kræver involvering af alle interessenter. Forudsætningen for realiseringen af inklusion er, at:

"(...) diversitet ikke ansues som et problem, men som en mulighed. Inklusion kan netop ikke opnås, hvis det opfattes som ubelejligt, eller hvis folk har den opfattelse, at elevers faglige evner en gang for alle er fastsatte. Uddannelsessystemer må være lydhøre overfor alle elevers behov."

(UNESCO 2020, p. 20, vores oversættelse).

I forhold til elevevalueringer i uddannelse betoner UNESCO, at alle elevers fremskridt og præstationer må kunne identificeres og værdsættes. Det betyder i særdeleshed, at alle elever får mulighed for at vise, hvad de kan. Samtidig skal bedømmelse ske som et koordineret og sammenhængende led med andre uddannelsesaktiviteter ud fra et mål om at understøtte læring og undervisning, hvor der ikke sker en adskillelse – og elever sættes i bås. Desuden skal elever have adgang til pålidelige og valide bedømmelser, som understøtter deres behov (UNESCO 2020, p. 130f.). Man kan dermed sige, at UNESCO i høj grad sætter inklusionsdagsordenen øverst og fremhæver, at elevevalueringer må indrettes på en måde, så dette mål tilgodeses. I den forbindelse argumenterer organisationen for et skifte fra "high-stakes" summative bedømmelser til "low-stakes" formative bedømmelser som en forudsætning for at overvinde paradokserne mellem elevevalueringer og inklusion.

Modsat UNESCO, som har et formelt mandat til at beskæftige sig med uddannelsesområdet, så har OECD generelt etableret sin rolle og betydning indenfor uddannelse med udviklingen af sine indikatorer, internationale komparative testprogrammer og reviews af nationale uddannelsessystemer. Dette er ikke mindst sket i kraft af PISA-programmet, men også gennem de seneste års knopskydninger af dette program. Således findes der nu en hel vifte af PISA-relaterede programmer såsom PISA-D (målrettet udviklingslande), PISA4U (målrettet lærere), PISA for Schools (målrettet individuelle skoler), og PISA komponenten i The International Early Learning and Child Well-being Study, der også går under navnet Baby PISA (målrettet fem-årige) (Lewis 2020).

Samtidig har organisationen lanceret sit såkaldte Learning Compass 2030-initiativ i maj 2019. Initiativet er en del af Learning Framework 2030 og tager specifikt sigte på læreplaner (curriculum), og det søger dermed at opdatere OECD's tidligere arbejder vedrørende kompetencer (Xiaomin og Auld 2020). OECD har skræddersyet læringskompassets kompetencer med den hensigt at "lærere og skoleledere bedre kan indarbejde dem i læreplanerne" (OECD 2018, p. 6, vores oversættelse). Dermed søger OECD at forbedre PISA-programmet, så det kan rumme flere kompetencer, og dermed

vil OECD gøre programmet mere anvendeligt for praktikere og for private aktører, der i stigende grad gør deres indtog indenfor uddannelse (Auld, Rappleye og Morris 2019). Denne udvikling tyder altså på en endnu større udbredelse af elevevalueringer via test i fremtiden.

Inklusionsdagsordenen handler for OECD om, at "forberede ungdommen på en inkluderende og bæredygtig verden" (OECD 2018, p. 7, vores oversættelse). Denne forståelse af inklusion centrerer sig i hovedsagen om at måle interkulturelle kompetencer. Ifølge Shaeffer (2019) er der dermed tale om en ret snæver forståelse af inklusion, fordi der blandt andet ikke tages højde for at fjerne hindringer for adgang til uddannelse og læring (Shaeffer 2019, p. 181).

Dermed tegner der sig på det internationale niveau konturerne af et paradoks mellem elevevalueringer og inklusion, som er rodfæstet i de to organisationers forskellige tilgange, mål og prioriteringer. Som en økonomisk samarbejdsorganisation har OECD i sit virke generelt forfulgt en meget økonomisk tilgang til uddannelse, som kolliderer med UNESCO's mere helhedsorienterede og humanistiske tilgang. Som Vacarri og Gardinier (2019) har argumenteret for, så abonnerer OECD og UNESCO på to grundlæggende forskellige teoretiske forståelser, human capital theory og human capability theory, som leder dem i forskellige retninger, når det kommer til at designe fremtidens uddannelse. Human capital theory fokuserer på, at uddannelse skal give kompetencer og øge produktiviteten på arbejdsmarkedet, hvorimod human capability theory ser uddannelse som et middel til at øge den samfundsmæssige retfærdighed (Vacarri og Gardinier 2019). Lidt forenklet sagt kan man pege på, at de to organisationer står på hver sin side, når det kommer til at løse paradokserne ved elevevalueringer og inklusion. Dermed kan organisationernes programmer og dagsordener resultere i modstridende politikker, prioriteringer og rammesætninger med betydning for praksis i folkeskolen.

Samtidig er der stor forskel på, hvordan de to organisationer opererer og øver indflydelse. Hvor UNESCO opstiller mål og



Selvom organisationerne ofte henvender sig til hinanden og trækker på hinandens data, så kan der altså opstå modsatrettede prioriteringer i nationale uddannelsessystemer i forhold til at navigere i de internationale dagsordener. Dermed spiller disse forhold tilbage til pointen om betydningen af de konstruktionsrum, hvor politikere, beslutningstagere og praktikere designer politikker og praksisser for uddannelse, og hvor paradokserne mellem elevevurderinger og inklusion skal afbalanceres. Det er altså ikke uvæsentligt, hvilke internationale pejlemærker beslutningstagere vælger at navigere efter – i forhold til at designe politikker på uddannelsesområdet. Her er det også væsentligt at nævne, at en lang række private aktører såsom konsulentfirmer, IT-firmer og velgørende organisationer, der er aktive på uddannelsesområdet, trækker på UNESCO's eller OECD's data og programmer. Dermed kan forskellige teknologier, programmer og produkter være indlejrede i en bestemt tilgang til uddannelse, som ikke nødvendigvis fremstår eksplicit, og som kan få betydning for den måde, hvorpå elevevurderinger og inklusion lader sig praktisere (Auld 2021).



Koblingen til det danske uddannelsespolitiske felt

I forhold til folkeskolen har de nationale myndigheders rolle ændret sig i takt med de globale udviklinger, hvor især ophøret af den kolde krig har skabt en øget globalisering, som indenfor uddannelse har medført et øget fokus på internationale sammenligninger. Dette fokus har ikke mindst været båret af en opfattelse af konkurrence som et bærende princip i globaliseringen. Politologen Ove Kaj Pedersen har i den forbindelse lanceret begrebet om konkurrencestaten – til at indfange de ændringer i statsformen, som globaliseringen har medført (Pedersen 2011).

I løbet af 1990'erne tog OECD's arbejde med PISA for alvor fat (Morgan 2011). Samtidig blev uddannelse i stigende grad set som en bestemmende faktor for landenes fremtidige konkurrenceevne, og dermed blev selve nationens langsigtede overlevelse gjort afhængig af et velfungerende uddannelsessystem – forstået som et system, der leverer konkurrencedygtige, faglige resultater. Der er derfor udviklet en betydelig og stærkt global rammesætning af folkeskolen i Danmark, som ikke mindst er kommet til udtryk i reformerne af folkeskolen i 2006 og 2014. Begge disse reformer bærer umiskendelige præg af OECD's anbefalinger (Reider og Ydesen 2021; Ydesen 2021).

I et overordnet perspektiv kan man ligefrem tale om etableringen af en kæde af tilsyn, der går fra OECD's internationale sammenligninger over nationale og kommunale myndigheder til skoleledere og skoler – for til sidst at ende hos den enkelte elev og til dels dennes forældre. Denne kæde består for en stor dels vedkommende af resultatorienterede indikatorer i form af testresultater. I et historisk perspektiv er der dermed sket et markant skifte fra at placere ansvar hos samfundet med dets indretning og strukturer, som vi så i 1970'erne, til en placering af ansvar hos den enkelte børne- og ungeforvaltning, skoleleder, lærer, elev og forældre.

Denne internationalt funderede udvikling har afgørende betydning for de tilgængelige mulighedsrum, der i dag findes for at realisere gode balancer mellem elevevalueringer og inklusion indenfor uddannelse, hvor indførelsen af diverse evalueringer i almindelighed og de nationale test,

ECTS-systemet og et nyt karaktersystem i særdeleshed står som klare eksempler.

Efter i flere år at have spillet en mindre indflydelsesrig rolle indenfor uddannelse, så er UNESCO med verdensmålene for bæredygtig udvikling for alvor kommet tilbage på banen. Således ser vi flere og flere myndigheder, organisationer og virksomheder bekende sig til realiseringen af verdensmålene, og på uddannelsesområdet kan det føre til et øget fokus på diversitet og inklusion. Men, som vi har set, er denne dagsorden ikke nødvendigvis kompatibel med den konkurrenceprægede og indikator-drevne evalueringsdagsorden, som i høj grad forfægtes af OECD, fordi prioriteringerne, værdierne og formålene er forskellige.

Disse globalt drevne udviklinger modsvares og udfordres samtidig af nationale politikker og prioriteringer, fx et øget fokus på national kultur i form af blandt andet en dansk litteraturkanon, trivselsmålinger og et nyt karaktersystem. Disse nationale politikker og forståelser får ligeledes betydning for realiseringen af balancer mellem elevevaluering og inklusion i folkeskolen, fordi de spiller ind på forståelser af normalitet og afvigelse samt gode og dårlige resultater.

Afsluttende diskussion

Som vi har set, har den danske folkeskole en lang tradition for både at beskæftige sig med spørgsmålet om elevevalueringer og inklusion. Begge dagsordener bliver i øjeblikket forstærket af internationale uddannelsesdagsordener og de rammesætninger, som følger med. I denne artikel har vi givet et overblik over, hvilke tilgange der ligger bag OECD's og UNESCO's politikker og prioriteringer. I folkeskolens praksis er det skolens professionelle; lærere, pædagoger, skoleledere og andre, der skal navigere i paradokserne og balancere mellem elevevalueringer og inklusionshensyn.

Paradokserne opstår grundlæggende i balanceringen mellem hensyntagen til menneskelig mangfoldighed og standardisering – og den ofte medfølgende stigmatisering, som standardisering og kategoriseringer medfører (Larsen, Holloway og Hamre 2019; Norwich 2013). Skolens professionelle står dermed i et krydsfelt, hvor de ideelle tanker bag elevevalueringer og inklusion skal udføres i

praksis. Elevevalueringer er på den ene side med til at kategorisere eleverne, og samtidig skal undervisningen ikke bare tilgodese, men også se det værdifulde i elevernes forskelligheder. Med Barow og Östlund (2020) kan man derfor spørge, hvordan diversitet og kategorisering kan blive til inklusion, når især testbaserede elevevalueringer fratager eleverne muligheden for at være uens og samtidig fremstår som et værktøj med en stærk tendens til at problematisere nogle elever?

Som artiklen peger på, så rummer elevevalueringer (og i særdeleshed test) nogle standardiseringer og kategoriseringer, som kan være med til at udpege fejl og mangler hos den enkelte elev. Samtidig viser undersøgelser, at inklusionsindsatser ofte tilrettelægges ud fra disse fejl og mangler, men at der sjældent sker ændringer i de professionelle praksis (Hansen et al. 2020).

I overensstemmelse med definitionen af inklusion i FN's Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment nummer 4, artikel 24, peger forskning på, at inklusion fordrer en omlægning af normalområdet og specialområdet, hvilket kræver ændringer i indhold, undervisningsmetoder, tilgange, struktur og strategier indenfor uddannelse (Hansen et al. 2020). Det vil med andre ord sige, at beslutningstagere, ledere og lærere må have evnen og fantasien til at se indad og spørge, om der er noget i skolekonteksten, som modvirker inklusion af elevernes mangfoldighed. Det kan være alt lige fra undervisningsformerne over lærermidlernes fremstillinger af emner til skole- og klassekulturen, men i høj grad også praksisser for elevevaluering. Dette kræver blandt andet, at skolens interessenter kan skabe et miljø, hvor der er nysgerrighed overfor egen praksis, hvor det er kutyme at søge vejledning hos kollegaer, og hvor der er en bevidsthed om, at inklusion kan se meget forskellig ud på tværs af årgange og klasser: Der findes næppe nogen standardløsning på inklusionsudfordringen. Den kan kræve flere ressourcer til dels at sikre en passende forberedelsestid og eventuel involvering af hjælpelærere eller pædagoger, som kan bidrage til at realisere et mere bredtfavnende undervisningsmiljø, dels at sikre tid til at involvere skolens og barnets øvrige interessenter såsom forældre, kommunale myndigheder osv.

Samtidig er det væsentligt at påpege, at elevevaluering er en væsentlig del af enhver form for undervisning, fordi der altid vil være en legitim interesse hos både lærer og elev for at kende det faglige niveau og læringsprogressionen. Men, som vi har set i UNESCO's tilgang til inklusion, kræver en god inklusion også bedømmelsesformer, der kan rumme forskellighed, anerkende alle former for faglig progression og skabe mulighed for, at man kan støtte elevernes videre læring og udvikling. Inklusionshensyn og evalueringshensyn må nødvendigvis tænkes sammen. Disse indsigter er væsentlige at tage i betragtning, når man, som regeringen, ønsker at indføre et nyt evaluering- og bedømmelsessystem i folkeskolen.



Litteratur

- Addey, C. & Gorur, R. (2020). Translating PISA, translating the world. *Comparative Education*, Vol. 56 (4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1771873>
- Auld, E., Rapple, J. & Morris, P. (2019). Pisa for development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, Vol. 55(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Auld, E. (2021). Mapping the OECD's shifting narrative of world order through PISA, Globalisation, Societies and Education. Forthcoming.
- Barow, T. & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: Comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521>
- Bundsgaard, J. & Kreiner, S. (2019). Undersøgelse af De Nationale Elevevalueringers måleegenskaber. Emdrup: Aarhus Universitet, DPU.
- Engsig, T.T. & Johnstone, C.J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Hamre, B.F. (2018). Inclusion and the Management of Diversity in the Danish Welfare State. I Best, M., Corcoran, T. & Slee, R. (red.). *Who's In? Who's Out?* (pp. 33-46). Brill: Sense. https://doi.org/10.1163/9789004391000_007
- Hansen, J.H., Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hegarty, S. (2020). Inclusion and learning assessment: policy and practice. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373661>
- Kamens, D.H. (2015). A Maturing Global Testing Regime Meets the World Economy: Test Scores and Economic Growth 1960-2012. *Comparative Education Review*, 59(3), 420-446. <https://doi.org/10.1086/681989>
- Kelly, P., Andreassen, K.E., Kousholt, K., McNess, E. & Ydesen, C. (2018). Education governance and standardised elevevalueringer in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1360518>
- Komatsu, H. & Rapple, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, Vol. 53(2), 166-191.
- Kousholt, K. & Andreassen, K. (2015). De nationale elevevalueringer som ny praksis i den danske folkeskole: betydninger i klassens sociale fællesskab. I Andreassen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). *Elevevalueringer og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet* (pp. 29-49). Serien om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser, 6. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Krejsler, J.B. (2017). Capturing the 'Evidence' and 'What Works' Agenda in Education: A Truth Regime and the Art of Manoeuvring Floating Signifiers. I Eryaman, M.Y. & Schneider, B. (red.). *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (pp. 21-41). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_2
- Larsen, T.C., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626497>
- Lewis, S. (2020). PISA, Policy and the OECD: Respatialising Global Education Governance through PISA for Schools. Singapore: Springer.
- Mejdning, J. (1994). Den grimme ælling og svanerne? – Om danske elevers læsefærdigheder. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Niemann, D. & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267-283. <https://doi.org/10.1177/1468018118794076>
- Norwich, B. (2013). Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty. London: Routledge.

Morgan, C. (2011). Constructing the OECD Programme for International Student Assessment. I Pereyra, M.A., Kotthoff, H.-G. & Cowen, R. (red.). *Pisa Under Examination* (pp. 47-59). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0_4

Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. I Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (red.). *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 1-20). West Sussex: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch0>

OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. <http://tinyurl.com/y9qws7nu>

Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.

Reder, T. & Ydesen, C. (2021). Policy Borrowing and Evidence in Danish Education Policy Preparation – The Case of the Danish Public School Reform of 2013. I Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (red.). *Evidence and Expertise in Nordic Education Policies: A Comparative Network Analysis from the Nordic Region*. London: Palgrave.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>

Smith, W.C. (2018). Quality and inclusion in the SDGs: Tension in principle and practice. I Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (red.). *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*. London: Routledge.

Stromquist, N.P. (2016). Using regression analysis to predict countries' economic growth: illusion and fact in education policy. *Real-world Economics Review*, 76(30), 65-74.

Svendsen, A.B. (2020). Ny aftale præsenteret: Nationale test i folkeskolen bliver først forbedret, så erstattet af noget nyt. Liveblog. Dr.dk. København: Danmarks Radio.

UNDP (2020). *FN's verdensmål for bæredygtig udvikling*. Verdensmaalene.dk. København: UNDP.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.

Vaccari, V. & Gardinier, M.P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68-86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>

Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

Ydesen, C. (2011). *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Ydesen, C. (2013). Educational Testing as an Accountability Measure: Drawing on Twentieth-century Danish History of Education Experiences. I *Paedagogica Historica*, 49:5, pp. 716-733.

Ydesen, C. (2021). Globalization and Localization in the Shaping of the Danish Public Education System – Discursive Struggles in Four Historical Educational Reforms. I Zhao, W. & Tröhler, D. *Globalization and Localization: A Euro-Asia Dialogue on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*. Cham: Springer International Publishing (Forthcoming)

De nationale test – mellem performancemåling og pædagogisk evaluering

De senere års debat om de nationale test har fokuseret på metoderne og kvaliteten i målingerne. I denne artikel fokuserer vi i stedet fokusere på testenes formål. Vi hævder, at de nationale test er blevet tildelt to formål, for det første at måle folkeskolens og de enkelte skolars performance med hensyn til elevernes færdigheder, for det andet at give input til pædagogisk evaluering af elevernes læring. Disse to formål har i lovgivning og debat været flettet sammen på uigennemskuelige måder, som samtidig har været forbundet med interesserne hos forskellige grupper, herunder lærere, skoleledere, kommuner, stat og forskere. I artiklen søger vi at efterspore disse formål i beslutningerne om de nationale test og vurdere opfyldelsen af dem.

Nøgleord: test; evaluering; pædagogik; uddannelsespolitik; skolepolitik

I foråret 2020 besluttede den socialdemokratiske regering at begrænse anvendelsen af de nationale test. Gennemførelsen af test er blevet frivillig for flertallet af skoler, men der skal stadig gennemføres test ved et repræsentativt udsnit af skoler, og ligesom de 20 procent dårligt præsterende skoler skal teste. Beslutningen kom efter en evaluering af de nationale test, som viste betydelig usikkerhed, hvad angår metoder og resultater (BUVM, 2020, s. 24), og efter en valgkamp året før, hvor en række partier – herunder regeringens støttepartier – havde krævet testene afskaffet eller gjort frivillige (Rasmussen, 2019).

Indførelsen af de nationale test, som skulle gennemføres for alle elever og på alle skoler, blev besluttet af Folketinget i 2006. Vedtagelsen skete på baggrund af flere års politisk debat præget af bekymring over danske

skoleelevers resultater i OECD's PISA-undersøgelse og med afsæt i OECD's evaluering af den danske grundskole et par år tidligere (Uddannelsesstyrelsen, 2004). Efter et intensivt og problemfyldt udviklingsarbejde blev testene første gang gennemført i skoleåret 2009-10.

Den pædagogiske og uddannelsespolitiske debat om de danske nationale test har handlet om to forbundne problemstillinger. Den ene gælder de valgte målemetoders validitet og pålidelighed, altså hvorvidt testene faktisk måler elevernes faglige viden og kunnen, og med hvilken grad af sikkerhed de måler. Den anden problemstilling gælder formål og anvendelse, altså med hvilke formål de nationale test blev indført, forholdet mellem disse formål og den faktiske anvendelse af testsystemet. I denne artikel fokuserer vi på den sidstnævnte problemstilling. Vi søger at belyse to spørgsmål: 1) Hvordan blev formålene med de nationale test formuleret i beslutningsprocesserne frem mod vedtagelsen og i lovgivningen?



2) Hvordan er de nationale test blevet anvendt, og hvilke virkninger har de haft?

Vi går ud fra, at de nationale test blev indført med to formål; dels at måle folkeskolens og de enkelte skolars performance i forhold til elevernes viden og færdigheder, dels at give input til formativ pædagogisk evaluering af elevernes læring. Som flere forskere har gjort opmærksom på (se eksempelvis Bundsgaard og Kreiner, 2019), har disse to formål været flettet sammen på ofte uigennemskuelige måder i den uddannelsespolitiske debat, i lovgivningen og i implementeringen af testsystemet.

I artiklen giver vi først en evalueringsteoretisk præcisering af performancemåling og formativ pædagogisk evaluering som to forskellige modeller med hver deres vidensformer og anvendelsesmuligheder. Derefter diskuterer vi den uddannelsespolitiske proces, hvorigennem ideen om nationale test blev fremsat, debatteret, legitimeret og implementeret. En hovedpointe er, at testenes formative pædagogiske formål var afgørende for legitimering og vedtagelse. På grundlag af eksisterende empirisk forskning belyser vi så, hvordan de pædagogiske test har fungeret som henholdsvis performancemåling og formativ pædagogisk evaluering. Vi trækker især på en grundig undersøgelse af anvendelsen af de nationale test, som er gennemført af forskere ved VIVE (Bjørnholt m.fl., 2020), men vi inddrager også andre undersøgelser.

Performancemåling og formativ pædagogisk evaluering

Forskellige typer af evaluering har hver deres karakteristiske genstandsfelter, værdier, metoder og anvendelser (Krogstrup, 2016; Andersen, Wahlgren og Wandel, 2017). Det gælder også de to typer evaluering i det danske skolesystem, som de nationale test har skullet varetage, nemlig performancemåling og formativ pædagogisk evaluering. Som grundlag for at vurdere erfaringerne med testsystemet vil vi kort redegøre for disse to begreber og metoder.

Performancemåling, som også kaldes præstationsmåling, har til formål at måle resultaterne af en indsats ved hjælp af et batteri af præstationskriterier og tilknyttede indikatorer. Ved performanceevaluering er man interesseret i at monitorere

en indsats (her skolars undervisning) og skabe viden om, hvad der kommer ud af indsatsen – forstået som det, der i sammenhængen kan måles og vejes (Krogstrup, 2016, s. 137ff.). I forbindelse med de nationale test er tankegangen, at kvaliteten af undervisning i den danske grundskole kan måles, ved at man lader elever på udvalgte klassetrin gennemføre en standardiseret faglig test, og at elevernes resultater heraf indikerer kvaliteten af undervisning og læring. Monitoreringen sker således ved centralt fastlagte procedurer for gennemførelse af test – ved angivelse af klassetrin, tidspunkter, vejledninger og fagrække. En generel kritik af performanceevaluering er usikkerheden omkring validitet og dermed om sikkerheden i opgjorte resultater. En anden generel kritik af performanceevaluering har fokus på den forenkling, der sker af et socialt felt, når indsatser underlægges kravet om, at de skal kunne måles. Inden for det sociale felt uddannelse og læring kan det fænomen, som kaldes ”teaching to for the test”, indebære, at lærere indretter deres undervisning og materialer, så de matcher kravene i de nationale test (Bundsgaard, 2016).

I transformationen fra det levede liv i klasseværelset til opstillingen af hovedsageligt faglige målepunkter kan der potentielt ske en forenkling i et sådant omfang, at der kan sættes spørgsmålstejn ved nytteværdien og validiteten af de informationer, som evalueringen tilvejebringer.

Performanceevaluerings formål på skoleområdet er at skabe viden om skolepræstationer på alle offentlige skoler (og så vidt muligt også på fri- eller privatskoler). Det sker med henblik på 1) at kunne vurdere, om skolepræstationerne på de enkelte skoler, fag og klassetrin står mål med de krav og forventninger, der er formuleret i folkeskoleloven, og 2) at kunne sammenligne resultaterne og på den baggrund kunne udpege stærke og svage skoler/kommuner. Performanceevaluering i form af nationale test lanceres som et styringsredskab for primært skoleforvaltninger og skoleledelse, men også som et styringsredskab for Undervisningsministeriet.

Den er dermed en vigtig informationskilde for politiske beslutningsprocesser. Performanceevaluering har derfor i vores kontekst både et eksternt og internt formål – set fra skolens perspektiv.

Formativ pædagogisk evaluering har til formål til at danne et vidensgrundlag for lærere, elever og forældre, der kan kvalificere undervisning og feedback til elever med den hensigt at effektivisere og understøtte den enkelte elevs læreprocesser. Men den formative pædagogiske evaluering har også til formål at give læreren mulighed for justering af egne didaktiske valg, således at undervisningens form og indhold matcher elevers læringsforudsætninger bedst muligt. Den formative evaluering (Miller, 2003) har som fænomen været en del af folkeskoleloven siden afskaffelse af karakterer til alle elever på alle klassetrin i 1975 og med indførelse af § 13 om den løbende evaluering.

Når formativ pædagogisk evaluering nævnes i forbindelse med indførelse af de nationale test, handler det om, at testresultater er tiltænkt en rolle i lærerens pædagogiske arbejde med eleven. Det er imidlertid problematisk at lade summative evalueringsresultater danne grundlag for en formativ evaluering, da summarisk evaluering har større legitimitet. Hvis sameksistens af summative og formative evalueringer skal danne grundlag for elevers læring, er det derfor en forudsætning, at den formative evaluering er elevinvolverende, og at der er en fælles fortolkning af testresultater (Andreasen, 2011; Miller, 2003).

I forbindelse med de nationale test har der været ønske om at styrke skolernes evalueringskultur med en vifte af evalueringsmetoder. Det betød, at der i evalueringssamtaler på baggrund af testresultater skulle lægges vægt på formidling af testresultaterne til eleven og forældre, så resultaterne kunne anvendes i elevens og klassens videre arbejde med stoffet. Den formative evaluering er ikke dømmende, men karakteriseret ved dialog. Målet er, at lærer og elev forstår elevens læringsvanskeligheder, og at det kan befordre, at læreren bliver bedre i stand til at understøtte og styrke elevens faglige arbejde. Formativ pædagogik evaluering har derfor primært et internt formål – set fra skolens perspektiv.

Der er således principielle forskelle på de to typer evaluering, som de nationale test har skullet varetage. Disse forskelle var ikke tydeligt markeret i den uddannelsespolitiske proces omkring indførelsen af testsystemet, som vi belyser på de følgende sider. Vi trækker her på den samfundsvidenskabelige tradition for policy-analyse, som interesserer sig for, hvordan politikker formes i samspillet mellem aktører, beslutningsarenaer og bredere magtforhold, og hvilke behov og interesser der imødekommes eller tilsidesættes i disse processer (Ball, 2017; Mitra, 2018).

Fra PISA-chok til nationale test

De nationale test blev indført i foråret 2006 som led i en revision af folkeskoleloven. Den vedtagne lovtekst havde undertitlen *"Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver m.v."*. Dermed blev der samtidig indført andre evalueringstiltag: Præcisering af, at elevernes udbytte af undervisningen skulle vurderes i forhold til trin- og slutmål for de enkelte fag i folkeskolen, obligatoriske afgangsprøver og udvidelse af kredsen af prøvefag. En yderligere lovændring et par måneder senere indførte kommunale kvalitetsrapporter og regler for, hvordan kommunerne skulle bruge resultaterne fra de nationale test til at kontrollere kvaliteten på de enkelte folkeskoler.

Denne vifte af evalueringstiltag blev vedtaget efter nogle års intens offentlig og politisk debat om kvaliteten og udbyttet af folkeskolens undervisning. Debatten var især blevet affødt af resultater fra OECD's komparative undersøgelser af skoleelevers færdigheder, de såkaldte PISA-undersøgelser, som Danmark indgik i (Jensen, 2011). Den første runde af PISA-resultater, som fremkom i 2000, viste, at de danske elevers færdigheder i læsning og matematik var dårligere end færdighederne i en række andre europæiske lande. Og resultaterne fra næste undersøgelsesrunde i 2004 var ikke bedre. Ligesom en række andre lande oplevede Danmark et "PISA-chok", hvor tilliden til det nationale skolesystem blev rystet. Inden for en snævrere kreds af fagfolk og skolepolitiske aktører var debatten allerede startet i 1994, hvor en international undersøgelse af elevers læsefærdigheder, gennemført af konsortiet IEA (International Evaluation of Achievement), også havde peget på,

at danske skoleelevers læsefærdigheder langt fra lå i top.

En konsekvens af PISA-resultaterne var, at Undervisningsministeriet inviterede OECD til at gennemføre en evaluering af den danske folkeskole. Evalueringen blev gennemført af et internationalt panel ledet af den engelske professor Peter Mortimore. Panelet tog blandt andet udgangspunkt i en analyse af de danske PISA-resultater, og dets anbefalinger lagde stærkt vægt på at styrke evalueringskulturen i skolen.

Begrebet evalueringskultur omfattede en vifte af tiltag på forskellige niveauer og hos forskellige aktører i skolen (Uddannelsesstyrelsen, 2004; Dahler-Larsen, 2006). Lærere og skoler skulle evaluere deres egen indsats, den løbende evaluering af eleverne skulle styrkes og præciseres, feedback skulle baseres på objektive kriterier, og der skulle være en konstant, landsdækkende overvågning af landets skoler – udført af Undervisningsministeriet. Rapporten diskuterede nogle forskellige muligheder for denne nationale overvågning, blandt andet et system med obligatoriske test i 3., 6. og 9. klasse, som var blevet indført i den canadiske provins Alberta. Rapporten pegede også på, at det ville været godt med et nationalt overvågningsprogram ved siden af de internationale undersøgelser, idet "(...) den danske undersøgelse og mulighederne for hurtigt at gribe ind ikke ville være underkastet tidsrammen i det internationale program" (Uddannelsesstyrelsen, 2004, s. 135). Rapporten nævnte ikke direkte begrebet nationale test, men dens vægt på national overvågning pegede i den retning.

Legitimering af testning

PISA-resultaterne og debatten om dem førte også til, at de politiske partier overvejede og i nogle tilfælde reformulerede deres holdninger til evalueringer, test og central styring af folkeskolen. Debatten er blevet undersøgt grundigt af Line Renate Hansen (tidligere Line Renate Gustafsson), som især peger på markant ændrede holdninger hos Socialdemokratiet, men også på ændringer hos andre partier (Gustafsson, 2011; Hansen, 2015). I årene omkring år 2000, hvor de første PISA-resultater fremkom, lå regeringsmagten hos Socialdemokratiet i koalition med Det Radikale Venstre. De

skolepolitiske ideer hos begge partier var præget af reformpædagogik og afstandtagen til eksaminer og test: I forbindelse med reform af folkeskolen i 1993 havde partierne seriøst diskuteret afskaffelse af karakterer. Den radikale Magrethe Vestager, som var undervisningsminister, fulgte dog en mere styringsorienteret linje end tidligere radikale undervisningsministre, og hun fik blandt andet etableret Danmarks Evalueringsinstitut med henblik på en landsdækkende kvalitetsovervågning.

Ved folketingsvalget i 2001 gik Socialdemokratiet tilbage, og Venstre dannede regering med Anders Fogh Rasmussen som statsminister og Ulla Tørnæs som undervisningsminister. Den nye regering lagde stærk vægt på at styrke fagligheden og elevernes færdigheder. Det kunne blandt andet ske gennem nationale test, som de borgerlige partier tidligere havde foreslået; men den nye regering måtte have Socialdemokratiets opbakning på grund af traditionen for brede forlig på skoleområdet. Hansen (2015) peger på, at de borgerlige partier i de næste par år gennemførte en såkaldt delegitimering, hvor de gennem argumenter søgte at svække Socialdemokratiets skolepolitiske position. Et eksempel var statsministerens åbningstale i oktober 2002, hvor han gik til kamp mod den såkaldte "rundkredspædagogik" og hævdede, at den lod de svageste elever i stikken. Senere brugte regeringen de PISA-resultater, som blev offentliggjort i 2004, og hvor særligt børn af enlige forældre og tosprogede børn klarede sig dårligt, til at fremhæve, at den tidligere regerings politik ikke havde hjulpet elever med svag familiebaggrund til at klare sig bedre i skolen.

De borgerlige politikere fremførte således en kausal sammenhæng, hvor test blev forstået som et pædagogisk instrument, der kunne hjælpe de børn og unge, som havde mest behov for det. Tilsvarende argumenter blev fremført af andre aktører, og OECD-evalueringen pegede også på, at en bedre evalueringskultur kunne styrke den sociale lighed i skoleresultater. Eftersom social lighed er en grundlæggende værdi i Socialdemokratiets politik, havde partiets repræsentanter svært ved at håndtere dette angreb på deres legitimitet. Resultatet var en gradvis tilbagetrækning fra partiets tidligere position og en accept af, at nationale test kunne være nødvendige.

Det udtalte den daværende politiske ordfører, Frank Jensen, i januar 2005 (Gustafsson 2011, s. 197). Og selv om der var uenigheder internt i Socialdemokratiet, blev accepten af nationale test som led i en evalueringskultur efterhånden dominerende. Modstanden blev i stedet rettet mod potentiel offentliggørelse af testresultater og brugen af dem til at rangordne skoler. Dermed var vejen banet for forlig om de ændringer af folkeskoleloven, som indførte evalueringskultur og nationale test. Lovændringerne blev vedtaget af regeringen og Socialdemokratiet, men uden deltagelse af Det Radikale Venstre og venstrefløjspartierne.

Disse politiske positioner kan tydeligt iagttages i Folketingets behandling af forslaget om ændring af folkeskoleloven. Ved førstebehandlingen den 17. januar 2006 udtalte den socialdemokratiske ordfører Kim Mortensen, at uddannelsessystemet skal nedbryde den sociale arv, og at:

Det kræver mere fokus på og mere målrettethed over for den enkelte elev, og det kræver yderligere fokus på faglighed og indlæring specielt for den alt for store gruppe af elever, der forlader folkeskolen uden tilstrækkelige færdigheder (...). For Socialdemokratiet har det været afgørende for vores stillingtagen til indførelse af nationale test, at de for det første er et pædagogisk redskab og for det andet ikke skal stå alene, men være en del af en styrket evalueringskultur, der ikke kun måler det faglige indhold, men bredt måler alle aspekter af undervisningen.

Det er slående, at stort set alle indlæg i debatten opfatter de nationale test som et pædagogisk redskab, som lærerne kan og skal tage i brug. Ordføreren for Venstre siger for eksempel:

Testene skal udgøre et værktøj, der kan medvirke til, at læreren får et godt overblik over den enkelte elevs faglige niveau, og derigennem bidrager de til grundlaget for det faglige fremskridt for den enkelte elev ved at målrette undervisningen til netop denne elevs behov og forudsætninger.

Den eneste taler, som antyder et andet perspektiv, er ordføreren for Det Konservative Folkeparti, som beklager, at *"vi ikke har en stærk evalueringskultur i vores folkeskole, og det betyder, at vi har svært ved at følge og måle resultaterne af skolernes undervisning"*.

Efter førstebehandlingen i Folketinget blev lovforslaget sendt til behandling i Uddannelsesudvalget, og et flertal i udvalget (Venstre, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti og Konservative) afgav den 31. marts 2006 en betænkning, som indledte med følgende formulering:

Formålet med testene er at skabe et pædagogisk evalueringsredskab, der kan bidrage til en nuanceret vurdering af den enkelte elevs udbytte af forskellige undervisningsemner inden for udvalgte fag på bestemte klassetrin. Testene tænkes anvendt sammen med andre evalueringsredskaber som led i den løbende evaluering.

I OECD-panelets rapport var et nationalt overvågningsprogram og løbende pædagogisk evaluering af eleverne to forskellige elementer i en evalueringskultur. Det er rimeligt konsistent med en evalueringsfaglig forståelse. Forslaget om overvågning lægger op til en performancemåling på nationalt og lokalt plan, mens forslagene om løbende evaluering og feedback lægger op til formativ pædagogisk evaluering. Men i den politiske debat om lovforslaget blev de kortsluttet med hinanden. De nationale test blev præsenteret som et pædagogisk redskab, som lærerne skulle bruge den enkelte elev. Set ud fra den evalueringsfaglige forståelse må man være skeptisk over for at tildele et overvågningsprogram denne rolle, og den senere udvikling har bekræftet denne skepsis.

Udvikling og implementering

I Folketingets beslutning om de nationale test blev det understreget, at resultaterne ikke skulle være offentligt tilgængelige i en form, der kunne bruges til at rangliste skoler. Lærere skulle have adgang til deres elevers resultater, mens de samlede resultater på landsplan skulle offentliggøres, og kommunalbestyrelser og skoleledere skulle have oplyst de enkelte skolars testresultater.

Udviklingen og iværksættelsen af de nationale test var en stor og kompleks opgave. Der var tale om ti obligatoriske test i læsning, matematik, engelsk, fysik/kemi, geografi og biologi på tværs af alle klassetrin fra og med 2. klasse. Det blev besluttet, at testene skulle gennemføres via nettet, og at de skulle være adaptive, således at testen tilpassede sig niveauet hos den enkelte elev. Samtidig med det tekniske design skulle der udvikles et batteri af opgaver til de enkelte test. Udviklingen af testsystemet blev udbudt i licitation, men først efter to udbudsrunder blev der indgået kontrakt med en privat leverandør. Det viste sig, at leverandøren havde svært ved at løfte opgaven, især udviklingen af testopgaver – med den fornødne kvalitet og spredning – og indførelsen af systemet blev stærkt forsinket. Der var stor opmærksomhed og debat om sagen, og Rigsrevisionen gennemførte en undersøgelse af processen (Rigsrevisionen, 2010). Først i 2010 blev de ti obligatoriske nationale test gennemført første gang.

I forbindelse med folkeskolereformen i 2013 blev det besluttet, at de nationale test skulle anvendes til at vurdere udviklingen frem mod reformens overordnede målsætninger. To af de tre målsætninger blev operationaliseret med henvisning til de nationale test. Målet om, at "folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan", blev konkretiseret til, at mindst 80 procent af eleverne skulle være gode til at læse og regne i de nationale test. Målet om, at "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater", blev konkretiseret til, at "andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år" (Regeringen, 2013, bilag 1). Hermed blev testsystemets funktion som performancemåling cementeret. I forlængelse af reformen foregik der en videreudvikling af de nationale test, blandt andet blev der i 2017 indført nye test i matematik og engelsk.

I det følgende belyser vi, hvordan de nationale test i praksis har fungeret som henholdsvis performancemåling og formativ pædagogisk evaluering. Som grundlag for at vurdere dette har vi anvendt en del foreliggende empirisk forskning, som er gennemført i løbet af det tiår, hvor de nationale test var i funktion for alle folkeskoler.

Der foreligger kvalitativ forskning, som på grundlag af interviews og observationer især har set på testsituationerne – og på elevers og læreres oplevelse og håndtering af dem (Andreasen, 2011; Andreasen og Kousholt, 2015; Holm, 2015; Kousholt, 2015). Og der foreligger spørgeskemaundersøgelser, som har fokuseret på læreres og elevers erfaringer med og vurderinger af testene (Puck og Bundsgaard, 2016; Eriksen, Lindholst og Knudsen, 2020).

Vi inddrager denne forskning, men vi bruger især den nyeste undersøgelse af anvendelsen af de nationale test, som er udarbejdet i forbindelse med evalueringen af testene (Bjørnholt m.fl., 2020). Det er en omfattende undersøgelse, som har indhentet data fra både elever, lærere, skoleforvaltninger, skolebestyrelser og politikere. Den bygger på en alsidig kombination af metoder, herunder spørgeskemaundersøgelser, kvalitative interviews, fokusgrupper og videoobservation af testsituationer. Undersøgelsen giver efter vores opfattelse et solidt grundlag for at vurdere anvendelsen af de nationale test, men vi inddrager som nævnt også andre undersøgelser.

Nationale test som performancemåling

Selv om de politiske aktører bag indførelsen af de nationale test helt overvejende betonedede testenes formative pædagogiske funktion, blev testenes funktion som performancemåling dog også nævnt. Testsystemet skulle dokumentere udviklingen af danske skoleelevers faglige niveau på nationalt plan, og det skulle give kommuner og skoleledere grundlag for at følge elevernes resultater – og på det grundlag styrke kvaliteten af undervisningen. I forlængelse af skolereformen i 2013 blev de nationale test som nævnt også brugt til at monitorere opfyldelsen af folkeskolens overordnede mål. De nationale test skulle således stille ledelsesrelevant information til rådighed for stat, kommuner og skoler.

På det nationale niveau kan man skelne mellem den administrative og den politiske anvendelse. Administrativt bruges de nationale test på forskellige måder til at understøtte styring og ledelse.

Data fra de nationale test anvendes som led i Børne- og Undervisningsministeriets generelle overvågning af skoleområdet, og mere specifikt anvendes de i forbindelse med det nationale tilsyn med folkeskolens faglige kvalitet. Der er tale om et såkaldt risikobaseret tilsyn, hvor ministeriet foretager foreløbig screening af skolerne ud fra fem kvalitetsindikatorer og på det grundlag vurderer, om skoler har vedvarende udfordringer med kvaliteten. Resultater fra nationale test i dansk og matematik udgør den ene af disse indikatorer.

På grundlag af interviews med udvalgte politikere finder forskerne, at den direkte politiske anvendelse af data fra de nationale test begrænset. En af politikerne udtaler: "Der har aldrig været en debat i min tid, hvor man har brugt de nationale test eller den faglige progression i et argument" (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 106). Eksempelvis forelægges data fra testene kun forligskredsen bag folkeskolereformen ved en årlig statusredegørelse for folkeskolens udvikling og kun på et generelt niveau. Derimod spiller de nationale test en betydelig indirekte rolle i politikudvikling, idet de bidrager med data til forskning, som politikerne orienterer sig i og bruger. Det gælder blandt andet følgeforskningen til folkeskolereformen.

På kommunalt niveau kan man også skelne mellem administrativ og politisk anvendelse. En survey blandt kommunale forvaltningschefer viser, at de ser de nationale test som et nyttigt redskab til at følge udviklingen i det faglige niveau i kommunen og på skoler. De vurderer også, at testsystemet har styrket både det administrative og det politiske fokus i kommunen på skolernes faglige resultater. En af cheferne udtaler: "*Nationale test er enormt godt. Hvis ikke vi havde dem, havde vi andre tests og evalueringsværktøjer. Jeg ville være ked af, hvis man bare sagde, at alle former for tests skal væk*" (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 82).

Ifølge cheferne følger forvaltningen også løbende og systematisk op på, om skolerne opnår de forventede resultater i de nationale test. Over 65 procent vurderer, at forvaltningerne i temmelig høj grad eller i meget høj grad følger op (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 91). En sammenligning med data fra den tidligere evaluering af de nationale test (Rambøll, 2013) viser, at opfølgning på testene sker

i langt større omfang end tidligere (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 93). De nationale test er tilsyneladende blevet konsolideret som et integreret led i kommunernes administrative ledelse på skoleområdet. Blandt de kommunale politikere finder man dog forskellige opfattelser af og holdninger til testsystemet.

På skoleniveauet tegner undersøgelsen et blandet billede af opfattelsen og anvendelsen af de nationale test som ledelsesværktøj. Over halvdelen af skolelederne mener, at testresultaterne giver ledelsen anvendelig information om skolens faglige niveau, mens en langt mindre andel mener, at testene giver ny viden om elevernes faglige niveau (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 61). En skoleleder udtaler:

"Hele ideen med nationale test er god – at man får et billede af, hvordan tingene ser ud i forhold til nationalt plan. Hvis man bruger det rigtigt i sin hverdag, så kan jeg se det som noget gavnligt. Jeg bokser med validitet, som jeg konstant hører fra mine lærere, for det er man i tvivl om. Og så stiller man spørgsmålstegn ved værdien af nationale tests."

(Bjørnholt m.fl., 2019, s. 68).

Skolelederne bliver også spurgt, hvordan og hvor meget de bruger resultater fra de nationale test som grundlag for handlinger. Det viser sig, at de bruges i begrænset omfang. På spørgsmål om, hvor meget de bruger nationale test i prioritering af nye indsatser, planlægning af kompetenceudvikling eller formulering af nye mål, er det kun omkring halvdelen af skolelederne, som svarer positivt (kategorierne i nogen grad, i høj grad og i meget høj grad), og i forhold til udarbejdelse af budget er det kun en fjerdedel (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 78). I det hele taget tyder undersøgelsen på, at de nationale test udgør en mindre del af skoleledernes styrings- og ledelsesgrundlag. Lederne bruger mest testresultater til at vurdere skolens samlede, faglige progression og i mindre grad til at vurdere den enkelte elev eller klasse.

Selv om billedet på skoleniveauet er blandet, dokumenterer undersøgelsen, at ledere på de forskellige niveauer inden for skoleområdet opfatter de nationale test som et værdifuldt bidrag til vidensgrundlaget at opretholde og udvikle kvaliteten af folkeskolens undervisning. Det er især i de større enheder såsom kommuner og skoler, at testresultater – ud fra et forvaltningsperspektiv – ses som værdifulde og i et vist omfang kan påvirke handlinger. I ledernes forhold til de mindre enheder, klasserne og de enkelte elever tillægges testresultater mindre betydning. Undersøgelsen bekræfter, at de nationale test har kunnet bidrage til performancemåling af folkeskolen på nationalt og lokalt plan.

Nationale test som formativ pædagogisk evaluering

De nationale test blev som nævnt indført med en Lov om ændring af Folkeskoleloven, L101 2005-06. Den har titlen Styrket evaluering og anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab samt obligatoriske prøver. Lovens titel signalerer klart, at testene skal anvendes som et led i den formative evaluering, og denne beskrives nærmere i folkeskolelovens § 13, hvor det hedder:

Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til kompetencemål og opmærksomhedspunkter. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen. Børne- og undervisningsministeren udarbejder test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin, som skal anvendes som led i den løbende evaluering (Folkeskoleloven, § 13, stk. 2 og 3).

Den løbende evaluering er grundlæggende tiltænkt et formativt formål, idet evaluering af elevens læringsudbytte skal lede til konkret vejledning af den enkelte med det formål at understøtte læring. Spørgsmålet er så, hvordan lovtekstens krav er blevet indfriet, og hvilken rolle de nationale test har spillet i denne sammenhæng. I det

følgende belyser vi, hvordan lærere, elever og skoleledere vurderer værdien af nationale test som værktøj i den formative evaluering.

”I overensstemmelse med tidligere undersøgelser (Puck og Bundsgaard, 2016) peger VIVE’s undersøgelse på, at lærere generelt er skeptiske over for nationale test som pædagogisk redskab, og at de i mindre grad bruger test som afsæt for deres pædagogiske praksis.”

Bjørnholt m.fl., 2020, s. 39).

Der er dog forskel på begrundelserne for denne skepsis. Én begrundelse bygger på kritik af testenes indhold, validitet og kvalitet, som afføder manglende tillid til, at testene bidrager til et bedre indblik i enkeltelevers eller klassers faglige niveau på de områder, hvor eleverne bliver testet. Nogle lærere fortæller dog, at testresultater stemmer med deres forventninger til eleverne. En anden begrundelse er, at der blandt lærere hersker usikkerhed om, hvordan og hvorvidt de skal bruge nationale test i deres pædagogiske arbejde, og at det ikke giver mening at teste børnene, når de pædagogiske formål med testene er uklare. Generelt vurderer lærere, at nationale test i langt højere grad er et styringsredskab end et pædagogisk redskab. Lærere oplever ikke, at indholdet i testene afspejler det, de underviser i, og derfor finder de det vanskeligt at anvende resultaterne i det videre arbejde med læring og undervisning.

”Og omkring halvdelen af lærerne mener, at der kun i mindre grad eller slet ikke findes retningslinjer for den pædagogiske brug af testene.”

(Bjørnholt m.fl., 2020, s. 40).

Lærerne peger også på forskellige sideeffekter ved nationale test. Én af disse optræder i forholdet mellem kolleger, når en klasse ikke klarer sig godt testene. I sådanne situationer kan lærere opleve at stå meget alene med ansvaret.

En lærer siger: "Pludselig bliver det en personlig ting, og man kan jo ikke gøre for, hvad man ramler ind i forhold til klassesammensætning. Hvis det er en tung klasse, så bliver det en byrde, hver gang man får nationale testresultater."

(Bjørnholt m.fl., 2020, s. 52).

Lærerne føler også, at deres undervisningskompetencer bliver vurderet ud fra, om eleverne klarer sig godt. Derfor ses "teaching to the test" som en sideeffekt eller konstitutiv virkning, som især synes at forekomme i kernefagene dansk og matematik. Et nævnt eksempel er, at dansklærere underviser i ordsprog og fremmedord, fordi dette indgår i de nationale test, også selv om flere dansklærere ikke mener, at ordsprog og fremmedord er et godt mål for elevernes ordforråd. Samtidig fremgår det af analyserne, at eleverne mange steder trænes i at gennemføre de nationale test. Således angiver 28 procent af skolelederne, at de i nogen, temmelig høj eller meget høj grad opfordrer lærerne til at bruge tid på opgaver, der vil gavne eleverne i nationale test (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 53-54). Skolelederne begrundet det primært med, at eleverne skal blive mere trygge ved opgaverne, og ikke ud fra et ønske om, at eleverne skal opnå bedre resultater. Også tidligere undersøgelser peger på, at en betydelig del af lærerne tilrettelægger meget af undervisningen i perioden før de nationale test som en forberedelse til testene (Puck og Bundsgaard, 2016, s. 13).

Når lærere i højere grad anvender testresultater i matematik og dansk, skyldes det, at skoleledere ofte følger op på disse fag, og at der på skolerne er ansat faglige vejledere i dansk og matematik, som kan være behjælpelige med at tolke og gøre testresultaterne operative.

Undersøgelsen peger på, at nationale test i et vist omfang understøtter en tillidsbaseret dialog mellem lærere og skoleledere, men at dette arbejde sjældent resulterer i konkrete indsatser eller nye beslutninger (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 61). I de tilfælde, hvor nationale test indgår som grundlag for nye indsatser, sker det i samspil med andre kilder til viden, og her spiller de faglige vejlederes vurderinger en stor rolle. I kraft af et bedre indblik i lærernes praksis kan vejlederne understøtte en mere

konkret og faglig tolkning af resultater fra nationale test som ledelsesinformation, der kan bruges til at styre og udvikle skolen.

VIVE's undersøgelse peger på, at eleverne oplever testsituationen som uddramatisk, og at de synes, at lærerne gør et stort stykke arbejde for at gøre testsituationen så god som muligt og understøtte elever, der går i stå. De små elever har dog vanskeligt ved at holde koncentrationen. Nogle elever oplever testsituationen som ubehagelig og frustrerende, mens andre oplever den som en dejlig afveksling fra den daglige undervisning. De fleste elever er dog hverken særlig positive eller negative over for testen (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 27).

En generel kritik fra elever er, at testen er for lang, og at der er for mange spørgsmål. Undersøgelsen viser da også, at koncentrationen falder i løbet af testen – mest for mindre elever, men altså også for de større. I tiden op til en national test oplever nogle elever nervøsitet eller en forventning om, at testen bliver kedelig, når de skal sidde stille og ikke må snakke med andre. Nogle elever henviser til deres erfaringer fra tidligere test:

"Jeg havde tænkt, at den ikke skulle blive så langtrukket som en, jeg prøvede nede i indskolingen, hvor jeg sad i, jeg ved ikke hvor lang tid, hvor den bare blev ved med at spytte spørgsmål ud. Den ville bare ikke stoppe."

(elev på mellemtrinnet) (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 27).

Elever er generelt optagede af at klare sig godt i testene, for de er klar over, at deres forældre får resultaterne. Beskrivelser af nervøsitet handler oftest om, at elever er usikre på resultaterne eller bange for at lave fejl. Nogle elever beskriver fysiske symptomer, for eksempel hjertebanken, ondt i maven, rysten eller gråd.

"Jeg synes, mit hjerte begyndte at banke i går. Der tænkte jeg: 'Åh nej, det er i morgen, vi skal have national test'. Så begyndte jeg at hive mig lidt op." (indskolingselev) (Bjørnholt m.fl., 2020, s. 27).

En nyere undersøgelse af opfattelsen af nationale test blandt folkeskoleelever i 8. og 9. klasse (Erichsen, Lindholst og Knudsen, 2020) peger også på, at store dele af eleverne oplever at være nervøse i tiden op til en national test – og at være ked af det, efter at de har modtaget testresultater.

Alt i alt viser både VIVE's undersøgelse og anden forskning, at værdien af nationale test som et led i den pædagogiske evaluering er særdeles tvivlsom. Lærere og skoleledere er usikre på testenes validitet og finder resultaterne komplekse og svære at tolke. De fremhæver, at nationale test aldrig kan stå alene, og de peger på en række andre evalueringsredskaber, som understøtter læring og undervisning på et "oplyst grundlag". I samspillet mellem lærere, klasser og skoleledere kan de nationale test fremme konstitutive virkninger, hvilket også er vist i kvalitative undersøgelser (Andreasen og Kousholt, 2015; Kousholt, 2015). De fleste elever oplever testsituationen som udramatisk, men hos nogle medfører den usikkerhed og nervøsitet.

Konklusion

Den omfattende faglige diskussion, som har været ført op til og i sammenhæng med evalueringen af de nationale test, har især fokuseret på spørgsmålet om testenes validitet og graderne af usikkerhed i resultaterne. Det er væsentlige spørgsmål, men i denne artikel har vi ikke taget dem op, fordi vi har fokuseret på spørgsmålet om testsystemets formål og dets anvendelighed i forhold til disse formål.

De vedtagne formål med de danske nationale test blev i høj grad præget af de uddannelsespolitiske dagsordener og konstellationer frem til vedtagelsen i 2006. Perioden omkring årtusindeskiftet var både internationalt og i Danmark præget af et øget fokus på de enkelte landes institutionelle konkurrenceevne, signaleret gennem begrebet "konkurrencestat" (Pedersen, 2011). På skoleområdet kom OECD's PISA-undersøgelser til at udgøre en arena for landes vurdering af deres styrke eller svaghed, og i Danmark rejste især liberale og konservative kræfter krav om foranstaltninger, som kunne forbedre skoleelevers faglige præstationer. Én af foreslåede foranstaltninger var nationale test; men det stødte på modstand i reformpædagogiske kredse, som blandt andet stod stærkt i Socialdemokratiet og Radikale Venstre. De natio-

nale test blev vedtaget, men vedtagelsen måtte begrundes reformpædagogisk; som en styrkelse af formativ evaluering og potentiel forøgelse af den sociale lighed. Det prægede formuleringerne i den ændrede folkeskolelov.

De nationale test er imidlertid primært anvendelige som performancemåling. Det er de også designet til, men i lovgivning og offentlig debat er de som nævnt først og fremmest blevet tildelt pædagogiske funktioner. Det har været en hovedkilde til deres legitimitet. I forhold til formativ pædagogisk evaluering viser forskningen, at testenes fokus er for snævert, og at resultaterne er svære at tolke og håndtere for de lærere, som skal bruge resultaterne til styrke elevernes præstationer. Som performancemåling og bidrag til kvalitetssikring har de nationale test haft en værdi, dels på nationalt plan, men især på kommunalt niveau. I forhold til disse funktioner er et system, hvor alle elever fra 2. klasse i alle skoler skal testes i en række fag, dog en krævende og dyr foranstaltning, og meget taler for, at det nødvendige vidensgrundlag for kvalitetssikring ville kunne frembringes på andre måder. Danmark har jo grundige, individbaserede uddannelsesregistre, som kan nyttiggøres i sammenhæng med andre informationskilder og stikprøveundersøgelser.

Nytten af de nationale test skal også vurderes i sammenhæng med, at de i et vist omfang belaster skolernes arbejde og har u hensigtsmæssige konstitutive virkninger. Både VIVE's undersøgelse af testsystemets anvendelse og anden forskning viser, at systemet fremmer "teaching to the test" som en konstitutiv virkning, og at testresultater som konkurrenceparameter kan påvirke lærernes arbejdsmiljø. Desuden styrker systemet alt andet lige det præstationspres, som mange børn og unge oplever, og som går ud over deres trivsel.

Disse vanskeligheder og ulemper ved systemet med nationale test fremstod egentlig tydeligt allerede nogle år efter systemets indførelse, men en række embedsmænd, politikere og forskere har ikke villet opgive den store investering, som testsystemet har været. Derfor ser vi det som positivt, at regeringen har besluttet at indskrænke anvendelsen af de nationale test. Om den valgte model er fornuftig, er for tidligt at sige.



Litteratur

Andersen, M., Wahlgren, B. & Wandel, J. (2017). *Evaluering – af læring, undervisning og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andreasen, K.E. (2011). *Summative test i formativ praksis*. I Andreasen, K.E., Friche, N. & Rasmussen, A. (red.). *Målt og vejjet*. Uddannelsesforskning om evaluering. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K.E. & Kousholt, K. (2015). *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab*. I Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Ball, S.J. (2017). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.

Bjørnholt, B., Flarup, L.H., Hindsholm, M.F., Brændgaard, N.W., Andersen, C.M. ... & Jensen, S.V. (2020). *Anvendelsen af de nationale test. Delrapport 5: Evalueringen af de nationale test*. København: VIVE.

Bundsgaard, J. (2018). *Pædagogisk brug af test*. *Sakprosa*, 10(2), 1-40.

Bundsgaard, J. & Kreiner, S. (2019). *Undersøgelse af de nationale tests måleegenskaber*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *Rådgivningsgruppen for evaluering af de nationale test. Anbefalinger, januar 2020*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Eriksen, T.B., Lindholst, A.C. & Knudsen, S.V. (2020). *Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse om folkeskoleelevers opfattelse/oplevelse af de nationale test*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Gustafsson, L.R. (2011). *What did You Learn in School Today? How Ideas Mattered for Policy Changes in*

Danish and Swedish Schools 1990-2011. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Politica.

Hansen, L.R. (2015). *Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben*. *CEPRA-striben* 18, 6-12.

Holm, L. (2015). *Læreropfattelser og praksis i relation til det nationale test i dansk/læsning*. *CEPRA-Striben*, 18, 58-63.

Jensen, T.P. (2011). *PISA – en makroevaluering af uddannelse*. I Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (red.). *Målt og vejjet*.

Uddannelsesforskning om evaluering. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kousholt, K. (2015). *Børns gættier ved nationale test*. *CEPRA-Striben*, 18, 46-57.

Krogstrup, H.K. (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.

Miller, T. (2003). *Evaluering og legitimitet*. I Gaarsmand, B. & Jacobsen, B. (red.). *Folkeskolen – ekstern tilpasning og intern organisering*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Mitra, D.L. (2018). *Educational Change and the Political Process*. New York, NY: Routledge.

Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Puck, M.R. & Bundsgaard, J. (2016). *Nationale test: Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet & Center for Anvendt Skoleforskning, University College Lillebælt.

Rambøll (2013). *Evaluering af de nationale test i folkeskolen. Rapport*. København: Rambøll.

Rasmussen, P. (2019). *De politiske partiers uddannelsespolitiske programmer ved valget til Folketinget d. 5. juni 2019*. Arbejdsnotat. Aalborg: Aarhus Universitet; Institut for Kultur og Læring.

Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti om fagligt løft af folkeskolen, 7. juni 2013*. København: Regeringen.

Rigsrevisionen (2010). *Beretning til Statsrevisorerne om udviklingen af de nationale test*. København: Rigsrevisionen.

Uddannelsesstyrelsen (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. København: Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet.

Når inklusionsbestræbelser ender i eksklusion

Lærerfaglige udfordringer i en tid med test, faglighed og evaluering

Denne artikel viser, at internationale dagsordener om test, faglighed og evaluering i skolen udfordrer mere etisk forankrede pædagogikker i praksis. Artiklen viser konsekvenserne heraf for skolens praksis. I det første empiriske nedslag (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) viser vi, hvordan et skolepolitisk fokus, ligesom internationale dagsordener, vægter en fag-faglig og læringsfokuseret tilgang, hvilket læreren må følge. I det andet empiriske nedslag (Grumløse, Kaas og Berg 2020) viser vi, hvordan forskellige evalueringsredskaber, med intentioner om at skabe trivsel og deltagelse for alle børn, ender med at fungere som ekskluderende teknologier.

Nøgleord: Skolepolitik, inklusion, eksklusion, test, evaluering, lærerfarlighed

Indledning

Ambitionen med denne artikel er at vise, hvordan internationale dagsordener om test, faglighed og evaluering udfordrer mere etisk forankrede bestræbelser på at skabe bedre deltagelsesbetingelser for alle børn i skolen. Der tages afsæt i globale tendenser i uddannelses- og skolefeltet, som både rummer ambitioner om accountability og inklusion. Ved to empiriske nedslag illustreres det, hvordan skolepolitiske bestræbelser får negativ betydning for børnenes oplevelse af og deltagelse i undervisningen. I det første empiriske nedslag (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) viser vi, hvordan skolepolitiske ambitioner om inklusion overtages af en læringsfokuseret dagsorden, der ekskluderer børn, som ikke lever op til forventningerne om deltagelse. I det andet empiriske nedslag (Grumløse, Kaas og Berg 2020) viser vi, hvordan elementer i skolens evalueringspraksis,

med intentioner om at skabe trivsel og deltagelse for alle børn, ender med at ekskludere en del af børnene og positionere dem som "forkerte". Artiklen kaster således lys over, hvordan bestræbelser om inklusion og trivsel i praksis bidrager med øget eksklusion og utryghed i klasserummet.

Internationale tendenser

Det skolepolitiske fokus på test, fag-faglige præstationer og evaluering er internationalt udbredt. Ligeledes er bestræbelserne på at implementere en etisk og pædagogisk forankret inklusionspraksis i skolerne udfordret i Danmark såvel som internationalt. I en forskningskortlægning med fokus på skolens fag og inklusion (Hedegaard-Sørensen, udgives juni 2021) blev det tydeligt, at de udfordringer, som vi ser i Danmark – vedrørende at finde fodfæste i de politiske ambitioner om henholdsvis inkludering og test og accountability – også diskuteres i den internationale forskningslitteratur. Ainscow argumenterer i den forbindelse for, at skoler må udøve modstand over for en "ret så aggressiv" skolepolitik – og tage bevidst stilling til, hvordan balancen mellem inklusion og fagligt udbytte skal etableres (Ainscow et al. 2006). Som de følgende eksempler vil vise, er der god grund til at udøve modstand, også i en dansk sammenhæng.

Inklusion: politik og diskurs i Danmark

De seneste årtiers skolepolitik har globalt set været præget af to gennemtrængende diskurser: På den ene side står det, der er blevet kaldt "den globale testkultur", som har fokus på skolereformer og transnationale operatører som OECD, PISA og TIMSS (Smith 2016). På den anden side står det, som vi kan kalde inklusionsagendaen. Den

har fået betydning for de fleste landes måde at forstå skolesystemets opgave på, i det mindste på det ideologiske plan, siden Salamancaerklæringen i 1994.

De to antologier *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (Hamre, Morin og Ydesen 2018) og *Assessment Inequalities. World Yearbook of Education* (Allan og Artiles 2017) har haft fokus på, hvordan skolereformer, test og inklusion kan iagttages som forskellige globale bestræbelser, der kan modarbejde, men også forstærke hinanden. Lad os tage eksemplet med skolereformer: De sigter på at optimere den enkelte elevs faglighed, men de kan umiddelbart forekomme at være meget forskellige i deres bestræbelser på at sikre størst mulig diversitet i klassefællesskabet (Larsen, Holloway og Hamre 2019).

De ovennævnte diskurser udgør ikke i sig selv fuldkommen nye logikker, idet skolen historisk set altid har forholdt sig til spørgsmålet om individuel færdighedstilægnelse på den ene side og spørgsmålet om dannelse i det sociale fællesskab på den anden. Af samme grund har logikkerne og samspillet mellem dem indflydelse på skolesystemets forståelse af sig selv, på lærernes didaktiske opgave og på lærernes og elevernes selvforståelse.

Aktuelt er der, i tråd med denne artikels opdrag, et behov for at forstå, hvordan de to ovennævnte dagsordener interagerer med hinanden, og hvordan interaktionen påvirker lærernes muligheder for at bidrage til at skabe et differentieret og ligeværdigt fællesskab. Under indflydelse af tænkningen i Salamancaerklæringen og international handicapforskning er inklusionsforskningen i Danmark især blevet formidlet af en række forskere ved DPU (dåværende Danmarks Pædagogiske Universitet, nu Dansk Institut for pædagogik og uddannelse, Aarhus Universitet), fx Susan Tetler, Jesper Holst og Søren Langager (Tetler 1998 og 2000; Holst et al. 2000). Helt i tråd med de oprindelige tanker i handicapforskning har de formidlet en sociologisk kritik af skolesystemets ekskluderende funktion og et krav om etisk fokus på den enkelte menneskes ligeværd, mulighed for og ret til at deltage i fællesskabet. Det vil sige, at deres inklusionsforskning er funderet i en sociologisk

kritik og indeholder pædagogiske fordringer til, hvordan et fællesskab skal organiseres.

I sine første mange år levede inklusionsagen daen primært gennem formidling i tekster som ovenstående, formidling på kurser og foredrag samt gennem undervisning og igangsættelse af udviklingsprojekter på skoler og institutioner. Med inklusionsloven i 2012 og med folkeskoleloven i 2014 blev inklusion skrevet direkte ind i lovgivningen som en forpligtelse for skolerne. Langt færre elever skulle nu henvises til vidtgående specialundervisning. Langt flere skulle inkluderes i den almindelige skole. Med denne ændring kan man sige, at den dobbeltsidige bevægelse – at løfte den enkeltes faglige formåen og at inkludere i fællesskabet – for alvor fik betydning for skolens professionelle. Som vi har antydnet, viser dobbeltheden sig i skolens praksis, hvor de professionelle må inkludere på lærings- og testkulturens præmisser.

Man kan således argumentere for, at den politiske annektering af inklusion udvander de etiske og pædagogiske potentialer, som begrebets tidligere proponenter netop tilskrev begrebet. At bedrive inklusion som pædagogisk ideal og praksis kan derfor i vid udstrækning ses som noget, der enten udvandes eller bedrives på trods af de seneste års fokus på test og faglig optimering (Larsen, Holloway og Hamre 2019). Politiseringen af inklusionsbegrebet nødvendig-gør ifølge Morten Timmermann Korsgaard, at inklusion redefineres som pædagogisk begreb gennem en synliggørelse af inklusionsbegrebets filosofiske og pædagogiske præmisser (Korsgaard 2017). Politik og pædagogik må således genetableres som to adskilte domæner for, at vi kan komme tilbage til inklusion som pædagogisk begreb.

Inklusionens aktuelle dilemmaer kan ligeledes belyses ved inddragelse af den kritiske evaluerings- og evidensforskning. Forfatterne til bogen *At skulle ville* (Kousholt, Krejsler og Nissen 2019) peger således, med afsæt i subjektivitetsteori, på de problemstillinger, der forbinder sig til det at være motiveret i pædagogiske kontekster. Pædagogik handler fx ikke kun om at disciplinere den anden, men at få den anden til at ville noget bestemt. Vendinger som "elever, der skal blive så dygtige, som de kan" viser, at den pædagogiske opgave i

en politisk kontekst som folkeskoleloven kan identificeres som begær efter og motivation for selvudfoldelse (Kousholt og Hamre 2016), snarere end imødekommelse af på forhånd fastsatte mål for, hvad der kan betegnes som en god præstation.

"At blive så god, som man kan" kan umiddelbart lyde inkluderende, men den optimerende selvudfoldelse kan også kritiseres for at indeholde ekskluderende dimensioner:

For hvornår kan man vide, om eleven har udfoldet sine potentialer godt nok? Hvis inklusion fjernes fra sin oprindelige pædagogiske kontekst, er der risiko for, at inklusion individualiseres, eksempelvis ved at eleven forventes at demonstrere de rette sociale kompetencer i fællesskabet. Skolereformernes og den globale testkulturs virkninger sætter sig således spor i forhold til inklusionsagendaens etiske bestræbelser på et differentieret fællesskab, såvel som i forhold til den professionelles faglighed og elevens subjektivitet. Her er der – for os at se – tale om nogle centrale didaktiske dilemmaer, som vi vil vende tilbage til i analyserne af artiklens empiriske nedslag.

To empiriske nedslag: inklusion og eksklusion i praksis

Forskningsprojekterne *Differentiering i undervisningen i praksis* (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) og *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas og Berg 2020) er begge kvalitative forskningsprojekter, som placerer sig inden for en kritisk, etnografisk forskningstilgang. Projekterne trækker på feltobservationer som den primære tilgang til empiriproduktion og på uformelle samtaler og interview. I begge projekter er der produceret et omfattende observationsmateriale, hvor afsættet er "den almindelige hverdag", og der er fokus på klasseværelsets dynamikker. I projekterne analyseres og forstås data i lyset af (og i forbindelse med) sociale og kulturelle strukturer (fx Bourdieu 1996; Andersen 2011; Moos et al. 2019). Der er således tale om en teoretisk tilgang til udforskning af praksis, som bygger på antagelsen om, at samfundsmæssige, kulturelle (diskursive) og politiske rammer indgår i et samspil med læreres praksis. Der skabes eksempelvis normalitetsforventninger til børn i lyset af disse rammer, og disse forventninger er medkonstituerende betingelser for børns

deltagelse i undervisningen. Det betyder igen, at god praksis – god undervisning og arbejdet med børns trivsel og læringsengagement – kan blive fanget af nogle logikker, der kommer til at virke ekskluderende fremfor understøttende i forhold til inklusion og trivsel.

Begge forskningsprojekter, hvis fund er formidlet, har fokus på samspillet mellem læreres undervisning og børnenes deltagelse. Og begge projekter arbejder med en intention om at forstå praksis og måden, hvorpå den fungerer, fx når undervisningsdifferentiering og inklusion skal sikres, og når der arbejdes med at understøtte børns læring ved anvendelse af selvevaluerende værktøjer i undervisningen.

Ekskluderende inklusion

Forskningsprojektet *Differentiering i undervisningen i praksis* bygger på interview af lærere, observationer af undervisningen og på et længere lektionsstudium med fokus på, hvordan undervisningen kan/kunne udvikles, så den skaber mulighed for alle børns deltagelse – og læring, udvikling og dannelse. Af de indledende interview fremgår det, at lærerne adskiller "undervisningen i fag/den almindelige undervisning for hele klassen" fra "inklusionen": De ser undervisning og inklusion som to forskellige dimensioner i praksis. Her er et citat fra studiet, der illustrerer denne tendens:

"Jeg tænker det bestemt ikke sammen. Og det hænger sammen med, at det er svært nok at differentiere i sig selv – også hvis man kun tager udgangspunkt i en almindelig elevgruppe. Jeg ville nærmere adskille det. Nu er der kommet en gruppe inklusionselever, som får det mærkat, fordi de står lidt uden for differentieringen. Jeg tænker, at differentiering hænger sammen med den almindelige undervisningsopgave".
(Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 86)

Det fremgår, at der trækkes et skarpt skel mellem inkluderingen og undervisningsdifferentieringen. Inkluderingen angår børn, som er i vanskeligheder,

og differentieringen angår "de fleste" elever og deres læring. I det næste eksempel formuleres der en grænse for, hvad lærere kan opnå med differentieringen. Læreren forklarer, hvordan han oplever, at nogle elever har nogle person-lige forudsætninger (med hjemmefra), som gør det vanskeligt for dem at deltage i undervisningen. Som han ser det, kommer differentieringen til kort her. Den er dermed ikke et nødvendigt redskab i forhold til at hjælpe eleven:

Man kan inkludere ved at tage hensyn fagligt, så hjælper man dem også med at være med. På den måde står inklusion og differentiering i forbindelse med hinanden. Men der kan jo være nogle ting, der er svære hjemme, og som ikke har noget med det faglige at gøre. Der nytter det ikke bare at give dem nogle nemmere opgaver. Der skal nogle andre ting til. (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 87)

Lærerne trækker en grænse mellem inkludering (som et fænomen, der angår elever i vanskeligheder, fx på grund af forhold i hjemmet) og differentiering (som handler om elevernes forskellige faglige forudsætninger). Citaterne viser, at lærerne tøver med at forbinde og operationalisere de to faglige begreber.

Politisk kontekst og undervisningens praksis

I forskningsprojektet er det undersøgt, hvordan undervisningspraksis relaterer sig til den aktuelle skolepolitiske rammesætning af undervisningen. Efter otte måneders studier af undervisningens praksis og af et lektionsstudieforløb, der strakte sig over fire måneder, tegnede der sig et tydeligt billede af en undervisning, som er påvirket af de skolepolitiske fokuseringer på læringsudbytte og test/evaluering, men ikke arbejder fokuseret med børns forskellige forudsætninger for at deltage.

Lærernes undervisning er under de nuværende skolepolitiske rammer præget af en meget fagdidaktisk orientering med fokus på "de fleste elevers" læringsudbytte ved en stærk målstyring.

Følgende uddrag af en lektionsbeskrivelse viser dette:

Det er morgen. Faget er matematik. Efter et stykke tid, hvor lærere og børn har fundet sig til rette, går undervisningen i gang. Mia skriver dagens program op på tavlen i punkter og forklarer helt overordnet, hvad de enkelte programpunkter indeholder. Mia skriver også læringsmål op på tavlen. Da hun er færdig med det, siger hun: "Godmorgen 3.a". En elev rækker hånden op og stiller et matematik-spørgsmål. Mia siger lidt grinende: "Så er vi i gang med matematik." Hun griber situationen og går videre fra det spørgsmål og forklarer noget, der leder over i dagens arbejde. Hun roser drengen, der stillede spørgsmålet og siger: "Hold da op, så er vi allerede i gang med det svære." Emil kommer ind i klassen og henter sin bog – han ser nedtrykt ud. Mia ser det ikke, men fortsætter dialogen med klassen. Eleverne kommer med nogle bud, og Mia ender med at forklare, at begge udgaver af figurene består af en fjerdedel af alle farver.

Mia introducerer næste opgave. Alle skal lave en figur, og makkeren (sidemanden) skal sige, hvor mange brøkdeler den rummer. Hun laver et lille rollespil, der viser, hvad der skal siges, og hvordan det skal siges. Mia slutter af med at sige: "Er der nogen spørgsmål?"

Eleverne går i gang med at bygge figurer. To børn er væk fra klassen (Ali og Emil). Der er et engagerende og legende element i undervisningen, som ser ud til at inddrage de resterende elever. Emil kommer ind i klassen. Han har været oppe i inklusionsrummet. Han stiller sig ved siden af Mia, som ikke bemærker ham. Mia orienterer sig efter klassen og klapper i hænderne for at få klassens opmærksomhed. Emil sætter sig på sin stol. Lidt efter rejser han sig op og går ud af klasselokalet igen. (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2018b: 187)

Det fremgår tydeligt, at det – med én lærer og 28 elever i klassen, som har forskellige forudsætnin-
ger – er vanskeligt at nå rundt om og tage hensyn
til både "undervisningen i faget" og "inklusionen".
Lærere er situerede i en praksis, som er ganske
dilemmafyldt, hvor hensynet til den enkelte nemt
kolliderer med hensynet til hele klassen. Lære-
ren må kontinuerligt forholde sig til: Skal jeg tage
hensyn til "hele klassen" eller til de "individuelle
børn", som har svært ved at deltage i de fælles
aktiviteter? De tætte og detaljerede beskrivelser
af praksis giver mulighed for at få øje på, hvordan
dette didaktiske dilemma udfolder sig. De viser, at
"nogle børn" ofte ikke deltager som elever, sådan
som det forventes af dem.

De børn, som ikke deltager i undervisningen, be-
tegnes af lærerne som "inklusions-børnene". Vores
analyser viser, at lærerne ikke ser det som deres
opgave at arbejde med disse børn og deres del-
tagelse i undervisningen. Antagelsen er, at disse
børn har særlige behov – de kan ikke finde ud af
at gå i skole (Hedegaard-Sørensen og Grumløse
2016: 189) – og der er andre professionelle, som har
ansvaret for dem. Dette strider imod den etiske og
pædagogiske inklusionsforståelse, som dominerer
på internationalt plan. Her er der bred enighed
om, at inkluderende pædagogik betyder tilstede-
værelse, deltagelse og læring for alle børn. Det
betyder, at alle børn i klassen er lærernes ansvar,
og ingen skal behandles særligt på grund af indi-
viduelle deficit. Som Florian og Black-Hawkins
udtrykker det, så handler inkluderende pædago-
gik om "at respektere såvel som at respondere
på menneskers forskelligheder på måder, som
inkluderer de lærende i, snarere end at ekskludere
dem fra, hvad der almindeligvis foregår i klas-
seværelset" (Florian og Black-Hawkins 2011: 814).
Inklusionsudfordringen, forstået som en didaktisk
udfordring, består i at behandle børn forskelligt
uden at ekskludere nogle som særlige. I de empiri-
ske analyser fremgår det – i kontrast hertil – at
undervisningen retter sig mod de fleste og "nogle",
mens "de få" ikke deltager og dermed ikke lærer
det, der var hensigten.

Skåret ind til benet kan der argumenteres for,
at den nuværende skolepolitik i praksis får den
konsekvens, at det fagdidaktiske fokus tager
lærernes opmærksomhed og dermed ekskluderer

inklusionen (Hedegaard-Sørensen og Grumløse
2018a). Analyserne indikerer således, at almendi-
daktiske og inklusionspædagogiske fagligheder
mister fodfæste. Spørgsmål som "Hvordan be-
handler vi børn forskelligt uden at stigmatisere?"
og "Hvordan finder vi balancen mellem individ og
fællesskab?" træder i baggrunden til fordel for et
fokus på læringsudbytte. Måske er selve skolepæ-
dagogikken – som helhed – udfordret af disse nye
politiske dagsordener (Biesta 2012; Korsgaard og
Mortensen 2017).

Afslutningsvist skal det påpeges, at den empiriske
undersøgelse ikke lægger op til kritik af lærerne.
Vi mener dog, at der bør sættes kritisk fokus på de
politiske rammer for lærerarbejdet og på de neoli-
berale politikformer, der langsomt, men sikkert er
gledet ind i den danske uddannelsesdiskussion,
hvor fokus på test, evaluering og fagligt udbytte
har sat en ny diskurs. En af de væsentlige dags-
ordener bør være, hvordan pædagogik, almendi-
daktik og inklusion kan indgå som helt afgørende
faktorer for, at børn trives og lærer (Hamre, Morin
og Ydesen 2018).

Skolens evalueringspraksis: utilsigtet ekskluderende

I forskningsprojektet *Skolens Børn* (Grumløse, Kaas
og Berg 2020) undersøges brugen af selv-evalue-
ringsaktiviteter i undervisningen. Over en periode
på to år har forskerne fulgt seks klasser på 2., 3. og
4. klassetrin. Projektet genererer viden om, hvor-
dan børn forventes at vurdere sig selv, og hvad
de kan, og hvilken betydning det har for børnene.
Som i projektet *Differentiering i undervisningen* i
praksis er der fokus på hverdagen i skolen. Ved at
være til stede i de samme klasser i ganske lang tid
har det været ønsket at få indblik i klasserummets
almindelige dynamikker (Højholt og Schwartz 2018).

Inspireret af den kritisk psykologiske børneforsk-
ning har det været intentionen at kigge med bør-
nene (Juhl 2014) og være nysgerrige på, hvordan
undervisningen opleves i børnehøjde og særligt i
de indadskuende aktiviteter, der i dag er en almin-
delig del af skoledagen, men som i praksis udfol-
der sig ret forskelligt.

Tag stilling til dig selv

Der er stor forskel på, hvor ofte børn indgår i selvevaluerende aktiviteter i undervisningen – og hvordan det sker. I nogle klasser er børnenes egne evalueringer af faglige mål en naturlig del af undervisningen. Læreren underviser børnene og tydeliggør de mål, der skal opnås i løbet af undervisningen. Efterfølgende skal børnene tage stilling til, hvad de har lært, og hvordan de fremadrettet kan lære mere. Denne form for undervisning møder vi blandt andet i brugen af læringsplattformer, og vi konkluderer, at nogle børn først og fremmest erfarer, at de ikke er ret dygtige til fag (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

I andre klasser har selvevaluerende aktiviteter, som umiddelbart ikke har at gøre med undervisning i fag, en central plads i undervisningen. Det er blandt andet aktiviteter, hvor børnene hver især skal tage stilling til sig selv som person. Devisen er, at børnenes kendskab til sig selv og hinanden kan understøtte børnenes deltagelse i undervisningen (Dressler og Obel 2017). Det betyder, at børnenes refleksioner over "sig selv som menneske" er sat på skemaet. Vi betragter dette som et udtryk for en

disciplinering (eller kultivering) af børnene, hvor de mødes af forventninger og krav, der går ganske tæt på deres personlighed.

I flere af klasserne møder vi en undervisningskultur, hvor der stilles krav om, at børnene udvikler sig følelsesmæssigt. Det sker gennem voksenstyrede aktiviteter, der forventes at bidrage til børnenes læringsudbytte, og som går ganske tæt på børnene. Dette kan betragtes som en del af en international dagsorden, der hænger tæt sammen med politiske bestræbelser om faglig dygtighed (se fx Bartholdsson et al. 2014) og en dominerende forståelse af, at dygtighed kan sikres, hvis man følger det enkelte barns læring og trivsel ganske tæt (se fx Rambøll 2018).

Arbejdet med at styrke børnenes trivsel og sociale samvær bliver i den optik et middel til, at børnene kan "blive så dygtige, som de kan" (Kousholt, Krejsler og Nissen 2019). Dette kommer i nogle sammenhænge til udtryk ved, at børnene mødes af forventningen om, at de – som dygtige elever – skal kende sig selv "godt" og have lyst til at arbejde med "deres inderste".

Alle træk ved barnets personlighed kan i dag gøres til genstand for udvikling i læringens navn (Andersen 2011; Hamre 2012), og det betragtes som meningsfuldt at motivere til øget selvudfoldelse (Kousholt og Hamre 2016). Det betyder, at nutidens børn skal arbejde med forhold i sig selv, som man tidligere opfattede som private eller personlige (Andersen 2011). Selvindsigt og selvforvaltning er sat på skoleskemaet.



Der er syv røde felter (!)

Når børn i stigende grad evaluerer mere private eller personlige forhold i undervisningen, foregår det som en naturlig del af skoledagen og til tider på meget abstrakte måder. Der er ikke et tydeligt skel mellem den fagfaglige undervisning og de aktiviteter, hvor børnene skal evaluere private, personlige eller sociale kompetencer. Dermed er der tale om aktiviteter, som børnene naturligt indgår i, og det kan umiddelbart virke uskyldigt – som da en 3. klasse skulle farvelægge en luftballon med 20 udsagn i grønne, røde og gule farver:

Cathrine – lærer: "Nu skal I se her. I skal have sådan et papir. Som I kan se øverst oppe i højre hjørne, skal I skrive navn. Den skal lægges øverst i jeres ting til på tirsdag." [Denne dag skal forældrene besøge klassen, og børnene skal vise deres ting frem].

Cathrine: "Inden jeg kopierede denne her, lavede jeg gåseøjne om "skal". Hvorfor tror I, jeg har gjort det? Jeg tænkte, sådan har de jo nok ikke ment det ... Hvad gør det ved sætningen, at jeg har sat gåseøjne omkring skal?"

En dreng rækker hånden op. Cathrine læser sætningen: "Det "skal" du kunne", og hun laver tegn med fingrene. "Nu kommer der nogle bud. Jeg hører dem alle."

To af drengene fortæller, at man bare skal prøve at gøre det så godt, som man kan. Cathrine for-klarar, hvordan børnene skal farvelægge felterne med farverne grøn (for kan), gul (for kan næsten) og rød (for kan ikke): "Og det er, hvad man selv oplever." Hun forklarer også begrebet "social kompetence". Ved bordene har børnene fundet farverne frem. En dreng spørger ind til feltet "tale pænt til andre". "Er det i det hele taget, eller er det, når man er sur?", spørger han.

Cathrine: "Man skal skrive det, man selv synes. Jeg vil gerne have nogle bud på: Hvad betyder 'social kompetence'? Ved man, hvad kompetence betyder, eller hvad social betyder? Grav, grav, grav. Om lidt skal alle kunne sige i kor, hvad social kompetence betyder."

En pige siger: "Det er, hvordan man er over for andre." I løbet af få sekunder siger klassen i kor: "Social kompetence er, hvordan man er over for andre."

"Så må I gå i gang!" **siger Cathrine.**

De fleste børn skæver til hinanden. Særligt pigerne sammenligner deres arbejde og vælger de samme farver. En dreng spørger: "Hvad hvis man kan næsten, men man også godt kan?" Cathrine tager spørgsmålet op og siger: "Så kan man fx dele feltet i to og have to farver på. Og det er et så godt spørgsmål, for man vil altid tænke, at det er sådan at være menneske. Altså på den ene side og på den anden side."

Cathrine viser en af drengenes luftballon frem. Den er farvelagt med lidt af alle farver i hvert felt. Han får ros for fremstillingen. Asger viser Cathrine sin luftballon. Den har mange røde felter. "Jeg synes, du er lidt hård ved dig selv," siger Cathrine henvendt til Asger.

En pige spørger til et af felterne. Cathrine svarer: "Husk, det er din opfattelse af dig selv, der skal være der. I skal snakke med jeres mor og far om dem, og vi kan tage dem med til skole-hjem-samtalen."

Cathrine henter plastiklommer, og børnene får en pause. Nogle løber ud og leger. Andre laver deres luftballon færdig. Asger viser mig sin luftballon. "Se her, der er syv røde felter," siger han med tydelig tilfredshed. (Upubliceret observation i 3. klasse, 2018)

Vi vil dvæle lidt ved Asgers erfaring. Asger er et barn, der er optaget af at løse opgaven korrekt. Han sidder ganske koncentreret og overvejer, om han nu også mestrer det, som de enkelte udsagn tilsiger, fx om han kan "koncentrere sig om en opgave" og "arbejde uden at forstyrre sig selv og andre". Han bestræber sig på at svare ærligt. Han ved godt, at hverdagen i skolen også indebærer en forventning om, at man kan have svært ved at koncentrere sig eller arbejde uden forstyrrelser. Han ved også godt, at det kan være svært "at forklare, hvordan man har det", og derfor er Asgers luftballon gul og rød. Asger erfarer i denne

og lignende aktiviteter (herunder et vredeshåndteringsforløb, som klassen deltager i), at det er ham, der skal arbejde med *"sig selv"* og ad den vej blive bedre til at indgå i undervisningen (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

Asgers erfaringer et eksempel på, at det er *"med sig selv som indsats"* (Krejsler 2004), når børn i dag indgår i selvevaluerende aktiviteter som en del af undervisningen, og det kommer nogle børn nemmere omkring end andre. De børn, der klarer sig bedst gennem selvevalueringsaktiviteterne, ser ud til at være dem, der ikke oplever at være *"fulde af fejl"* eller ikke er optaget af at svare *"rigtigt"* (Grumløse, Kaas og Berg 2020). Det er børn, der, som læreren formulerer det i den omtalte aktivitet, kan reflektere relativt abstrakt over, hvad det vil sige, at man *"kan"*, *"kan næsten"* og *"kan ikke"*, og som på den ene side kan gennemskue, at det kan være svært at svare på opgaven, som den er stillet, men på den anden side formår at udvælge nogle passende kategorier, som nogenlunde stemmer overens med lærerens vurdering af deres kompetencer.

Lærerfaglige dilemmaer

Politisk styring, som går tæt på det lærerfaglige arbejde, har blandt andet bidraget til, at man i dag er gået tættere på det enkelte barns udvikling, læring og trivsel – og i øvrigt ser dem som sammenhængende elementer, der kan *"skrues på"*. Sammenholdt med en stærk forståelse af, at barnet skal være motiveret og er ansvarlig for sin deltagelse i undervisningen, bliver kravet om selvevaluering af barnets personlige kompetencer vanskeligt at komme udenom. Men det sætter sig spor i børnene, når sådanne teknikker sniger sig ind i (Thomsen 2017) eller glider ind i (Moos 2019) undervisningen – selv i de sammenhænge, hvor læreren prøvet at nedtone betydningen heraf.

I bestræbelsen på at styrke børnenes trivsel og faglige udbytte af skolen kommer nogle børn i klemme, og bliver *"sådan nogle"*, som ikke kan lykkes ret godt i undervisningen. Som Kristine Bagge Kousholt også viser det i sin forskning, oplever nogle børn først og fremmest, at de ikke er ret gode til at honorere skoles krav (Kousholt 2009). I det her behandlede eksempel strides nogle af børnene gevaldigt med at finde svar *"i sig selv"*

på, hvordan *"de er"*. Det er desuden et eksempel på, at en del af arbejdet med børns deltagelse i undervisningen foregår løsrevet fra konkrete opgaver og undervisningsforløb. Dermed bliver refleksionerne abstrakte og peger tilbage på *"hvem barnet er"* og ikke på, hvordan man fx oplevede et givent undervisningsforløb. Faktisk er der bemærkelsesværdigt lidt fokus på den didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen og ganske meget fokus på det enkelte barn og dets ansvar for at blive dygtigere (Grumløse, Kaas og Berg 2020).

Konklusion

De empiriske eksempler vidner om, at skolereformer og den *"globale testkultur"* sætter sig spor i inklusionsagendaens etiske bestræbelser på at etablere et differentieret fællesskab, men også i den professionelle faglighed og elevens subjektivitet. Vi har vist, hvordan lærere er situerede i en række dilemmaer mellem individ og fællesskab og mellem det almene og det specielle. Og vi har set, hvordan lærerfagligheden påvirkes i retning af øget fokus på klassisk undervisning i fag, og hvordan forventningerne til elevdeltagelsen skærpes og ekskluderer nogle. At lykkes som elev – at kunne indgå i undervisningen, som læreren forventer det – bliver i den sammenhæng et individuelt ansvar og noget, som det enkelte barn må arbejde med. Ali og Emil kan være en del af undervisningen, når *"de er klar"*. Asger *"må lære"* at vurdere sig selv korrekt, så han ikke erfarer, at han er dårlig til at gå i skole osv.

Når vi taler for, at det er nødvendigt at yde modstand, hænger det blandt andet sammen med, at blikket fortsat rettes mod det enkelte barn. Fremfor at tale om, hvordan undervisningen kan udvikles på mere børnevenlige måder, hvor der er god mulighed for at deltage og få noget ud af undervisningen, rettes blikket fortsat mod de individuelle børn. Vi finder, at det politiske fokus på *"at alle børn skal blive så dygtige, som de kan"* understøtter en lang række af ekskluderende processer i klasserummet. Og de finder sted, når man forsøger at udvikle og monitorere det enkelte barn.



Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4/5), 295-308.
- Allan, J. & Artiles, A.J. (red.) (2017). *Assessment Inequalities*. *World Yearbook of Education*. London: Routledge.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bartholdsson, Å., Lundberg, J.G. & Hultin, E. (2014). *Cultivating the Socially Competent Body: bodies and risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools*. *Critical Studies in Education*, 55 (2), 201-212.
- Biesta, G. (2012). *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Dressler, M. & Obel, C. (2017). *Vredeshåndtering for unge – forstå og håndter følelserne i fællesskab*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37 (2), (813-828).
- Grumløse, S.P., Kaas, L.A. & Berg, M. (2020). *Jeg må være den dumme i klassen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hamre, B.F. (2012). *Potentialitet og optimering: problemforståelser og optimering i skolen*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Hamre, B.F., Morin, A. & Ydesen, C. (red.) (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. London: Routledge.
- Hamre, B.F. (2019). *Inklusion – skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten, I:*
- Hedegaard Hansen, J. & Petersen, K.E. (red.). *Inklusion og eksklusion – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018a). *Exclusion: The Downside of neoliberal school policies*. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018b). *Læreres faglige blik på eleverne i klassen og det fraværende blik på børn*. I: Glintborg, C., Hedegaard-Sørensen, L. & Kirkebæk, B. (red.). *Professionelle blikke på den anden*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hedegaard-Sørensen, L. (Forventes udgivet juni 2020). *(En forskningskortlægning om inklusion med fokus på inklusion og fag)*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitet, DPU.
- Holst, J., Langager, S. & Tetler, S. (red.) (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Aarhus: Systime.
- Højholt, C. & Schwartz, I. (2018). *elevsammenspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskab*. I: Højholt, C. & Kousholt, D. (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Korsgaard, M.T. (2017). *Bearing with strangers. Education and the politics of inclusion*. Ph.d.-afhandling ved Institut for uddannelse og pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Korsgaard, M.T. & Mortensen, S.S. (2017). *Towards a shift in perspective for inclusive education research – a continental approach*. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (12), 1245-1260.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret: Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kousholt, K. & Hamre, B.F. (2016). *Testing and school reform in Danish education: An analysis informed by the use of 'the dispositive'*. I: Smith, W.C. (red.). *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford: Symposium Books.
- Kousholt, K.B., Krejsler, J. & Nissen M. (2019). *At skulle ville*. København: Samfundslitteratur.
- Krejsler, J.B. (2004). *Pædagogiske spil med personligheden som indsats*. I: Krejsler, J.B. (red.). *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, T.B., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). *How is an inclusive agenda possible in an excluding education system: The Danish dilemma*. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (10), 1049-1064.
- Moos, L. (red.) (2019). *Glidninger – 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Rambøll (2018). *INDSATSEN FOR IT I FOLKESKOLEN EVALUERING. Rapport til Under-visningsministeriet – Styrelsen for It og Læring*.
- Smith, W.C. (2016). *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford: Symposium Books.
- Tetler, S. (1998). *Hvorfor al den snak om inklusion?* *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 6, 22-29.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Thomsen, K.L. (2017). *Elevers læring og udvikling – hvor vil vi hen?* *KvN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 107, 29-42.

Early assessments in the Swedish preschool class

Coexisting logics

In this paper, teachers' work with the newly introduced assessment of six-year-old children in Sweden is illustrated using the neoinstitutional theory. The results show how teachers are guided by coexisting mix of logics, which are based on different values and lead to different assessment practices. The results show that more assessment implies less teaching, and the policy reform vision, to better support children in continuing education, is at risk of being lost when transformed to pedagogical practice. The formative focus on the assessments is reduced to a technical practice with focus on delivering results. Thus, the neoliberal focus and performativity is prominent.

Nøgleord: Preschool class, assessment, logics, neoinstitutional theory, schoolarization, standardization.

Introduction

The Swedish preschool class is currently undergoing a watershed. Since introduced in 1998, it has been a voluntary school form for six-year-old children – between preschool and compulsory school – with a social, child-centered and play-based pedagogy. However, in 2016 the preschool class got its own specific chapter in the the national curriculum for compulsory school with clarifications of its objectives. The preschool class was also made compulsory for all six-year-old children in 2018. In addition, mandatory assessments of six-year-old children's linguistic awareness and mathematical thinking was introduced in 2019. All these changes create new conditions for children, teachers, and education in the preschool class (Ackesjö and Persson 2019).

The political motivation for these reforms is based on Swedish students' generally declining results in international knowledge measurements such as TIMSS, PIRLS, and PISA. In addition, the national tests also show that a relatively large proportion of students do not reach the required levels in Swedish and mathematics in grade 3 (Committee Directive 2015:65, p. 65). The state authorities emphasize that more efforts are needed in order to improve the level of knowledge in Swedish schools. Thus, the preschool class' school preparatory assignments are more and more emphasized. These reforms implies that the preschool class' former social, child centered, and play based position has shifted towards a narrower focus on knowledge and learning (Ackesjö and Persson 2019). This paper aims to illustrate one of these reforms, teachers' work with the newly introduced standardized assessments, using the neoinstitutional theoretical framework.

The Swedish guarantee of action

The state's rationalities of introducing compulsory assessments of each child's linguistic awareness and mathematical thinking in preschool class, what came to be termed a guarantee of action (SOU 2016, p. 59), are that early assessments should give all pupils better conditions to achieve the knowledge requirements set in Swedish, Swedish as a second language, or mathematics in grade 3. If the results of the assessments in the preschool class indicate that any pupil risks not reaching the requirements in the lower grades, extra support must be implemented promptly.

"The core stated is that early interventions are both cheaper and more effective than later."

(Government Bill 2017/18, p. 18).



Hence, the aim is not to guarantee that all students learn basic mathematics or to read and write. Instead, the reform ensures that all students in need of support are identified early and are offered the support they are guaranteed (SOU 2016, p. 59, Government Bill 2017/18, p. 18). Early interventions are highlighted as a universal solution to identify all students' needs and provide protection against school failures regardless of background. In sum, the reform is expected to reduce the connection between students' results and their parents' educational level.

"In the long term, this will benefit the social economy, contribute to welfare, and promote the future labor market."
(Government Bill 2017/18, p. 18).

The assessments in preschool class focuses on two domains, children's linguistic awareness and mathematical thinking. Each domain is divided into four modules with different focuses, and each module is to be assessed – based on three or four aspects. This sums up to 15 aspects to assess that are related to linguistic awareness, and 15 aspects to assess that are related to mathematical thinking – a total of 30 aspects to assess individually. The assessments are nationally standardized in order to guarantee equivalence.

The reform is launched during a period when teachers are experiencing a heavy workload of teaching and documentation requirements (Government Bill 2017/18, p. 18). In its second revised bill (Government Bill 2017/18, p. 195), the government therefore emphasized that the assessment program should be integrated in the regular teaching, thus not adding any significant new educational activities. The state calculates that the assessments only should take a few hours per pupil to conduct (Government Bill 2017/18, p. 18).

The global perspective

The extension of compulsory schooling in Sweden, the lowering of the school start age, the enhanced professional assignment in terms of goal-direct-

ed teaching, and assessments of knowledge can be regarded as educational policy changes that contribute to a shift in the preschool class's position in the Swedish educational system.

Ackesjö and Persson (2019) use the concept schoolarization to understand this ongoing shift at the policy level. This process is global and focuses on an approach towards more teaching, knowledge, measurability, accountability, control, and standardization. Assessment of young children's educational performance, using standardized measures of outcomes, is part of this process, and becomes more prominent all over the world (Diaz-Diaz, Semenec, and Moss 2019). Thus, the function of the preschool class throughout its short history, as a bridge between preschool and school, is challenged as the qualifying function of the preschool class is emphasized (Lago, Persson, and Ackesjö 2020), and similar trends are also indicated in the other Scandinavian countries.

Assessment can be conceptualised in different ways depending on the ideas regarding how to use assessment to support further teaching and learning. Assessment can be formative or summative (Black and Wiliam 1998, Sadler 1989), and it can be conceptualised as assessment for learning (Wiliam 2011) or assessment as learning (Dann 2014). The assessments included in the Swedish guarantee of action has a clear formative focus (cf. Broadfoot et al. 2002): The assessments aim to be used by teachers "to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there" (Broadfoot et al. 2002, p. 2f.). However, this is a process related to the global shift towards learnification of education, which contributes to a global testing culture.

One of the major change agents at the global level is the OECD. Nearly 20 years ago, the OECD implemented a major international project: Starting Strong. The project became a landmark when it comes to comparative studies of early childhood education and care (ECEC), and the first two reports (OECD 2001, 2006) presented important policy recommendations based on case studies in 20 different OECD countries. The reports highlighted the importance of diversity regarding perceptions

of children, knowledge, learning, and development (Moss 2016).

The two following reports have a different tone and focus. Starting Strong III (OECD 2011) was named *Quality Toolbox*, and Starting Strong IV (OECD 2015a) was named *Monitoring Quality*. Since then, discourses on results, knowledge efficiency, and investments have been in focus even in the ECEC (Moss et al. 2016). Starting in 2012, the OECD initiated a new, international comparative study, *The International Early Learning and well-being Study* (IELS), a large-scale assessment of 5-year-olds aiming at comparing young children's educational and social performance in different countries (OECD 2015b). There is a clear link between the IELS and the PISA tests of all 15-year-olds. It is argued that early and comprehensive assessment of young children is a good tool for improving results later on, both educational and societal ones (OECD 2015b). However, this development highlights a significant shift from the importance of educational diversity to standardization regarding young children's learning.

However, many researchers are critical to the OECD's stance. They believe that early assessments are an overly blunt tool to capture and create conditions for younger children's learning (cf. Moss et al. 2016). In addition, Moss (2016) states that global testing regimes strive to apply a universal framework based on believes that everything can be reduced to a common measure, standard, and outcome. Such an approach cannot accommodate diversity in provision, pedagogy, culture, childhood, or different conditions regarding children's upbringing.

A contested issue

Assessment during preschool age constitutes one of the most contested educational issues, and it has been so for a long period of time. The resistance stems from the idea that the standards for assessment in school, including its traditional techniques, are going to be introduced in the preschool contexts (Sakellariou and Mitsi 2019). Preschool teachers' resistance to use standardized assessments in young children's education has often been based on ideas that these assessments do not acknowledge a holistic view on

children's development (Moss 2016, Sakellariou, and Mitsi 2019), or on diversity in pedagogy, provision, childhood, or culture (Moss et al. 2016). Even though early assessments are contested, they are in general also said to be essential to the educational process. In addition, formative assessments including feedback to children have been promoted globally (Hattie and Timperley 2007).

Research has also shown that children's future learning is influenced by how accurately teachers perceive their academic abilities during the assessments. By using a sample of almost 14000 children Ready and Chu (2015) found that children whose literacy skills are overestimated by their teachers typically gain more literacy skills during their time in preschool. One explanation is that teachers tend to dedicate more time to children that they experience as academically stronger. Conversely, children whose skills are underestimated learn less. It is mainly the skills of socioeconomically disadvantaged children that are generally underestimated. This imply that inequalities in preschool children's development may partly stem from links between teachers' misperceptions and students' background. Teachers' misperceptions in assessments are therefore at risk of increasing socioeconomic inequality in literacy ability.

Assessments as neoliberal governing

Standardized assessments add to a further understanding of neoliberal governing as they increase the possibilities of controlling both teachers and children by providing evidence of performance (Roberts-Holmes 2019). Governments all over the world are engaged in building a web of measurements to govern their educational systems. At the same time, the OECD has developed similar constructions at a global level (Roberts-Holmes 2019, Moss and Urban 2018).

This expanding web of standardized assessments becomes part of neoliberal governing and competition in the global market (Roberts-Holmes 2019). The main story, which is promoted via the globalized and neoliberal discourses of early childhood education, is one of quality and high returns (Moss 2017); (early) investments in education will bring high economic and social returns (Heckman 2000). However, Moss (2017) argues that

this reasoning is dangerous. Standardized assessments must be seen as a part of a bigger picture. Sahlberg (2016) has labeled the bigger picture as the Global Education Reform Movement (GERM), a neoliberal process that transfers the strategies of market economy into public education – in order to improve the quality of students' learning. GERM fosters competition and accountability, but minimizes autonomy (Diaz-Diaz, Semenec, and Moss 2019). Standardized assessments is central to this pursuit by stimulating competition between schools. The OECD plays an important role in the spread of GERM, not the least by stimulating competition between countries and introducing a performativity agenda (Ball 2003, Diaz-Diaz, Semenec, and Moss 2019) by using the IELS and PISA. The preoccupation with standardization of education, predetermined results, and test-based policies run the risk of reducing education to a technical practice that prioritizes the search for effective methods while meaning, purpose, and values of education fade away (Diaz-Diaz, Semenec, and Moss 2019).

The emerging risk, when national curricula are adapted to global instruments for measurement, is that teaching becomes more aligned with national and international policy frameworks than with the children's needs. Thus, teachers' pedagogical visions, aspirations, and autonomy in the local classroom might be left behind – in favor of a standardized teaching based on assessments.

Theoretical perspectives

In this paper, teachers' work with the newly introduced standardized assessments is illustrated by using institutional theory. The concept of *logics* has become central to this theory, and it has been defined as a guiding principle (Friedland and Alford 1991). Logics are about rules of action, interpretation, and interaction (Thornton and Ocasio 1999), and logics emphasize the importance of social context. Attention to the societal level of institutional orders is necessary in order to understand individual and organizational behaviour. Logics shape the behaviours of social actors (Friedland and Alford 1991) and provide conventions for deciding which issues that may be important and worth solving. This theory provides tools for analysing how individuals and organizations are affected in an inter-institutional system such as

the institutional order of family, state, market, and profession (Thornton, Ocasio, and Lounsbury 2012).

Institutions are built by normative and regulatory systems. They are produced and reproduced in various ways by those working within the institutions – according to the norms, values, and rules on which the institutions are based (Friedland and Alford 1991, Thornton 2004). Previous research (Lago, Persson, and Ackesjö 2020) of preschool class teachers' narratives has shown that the institutional logic is the foundation of expectations, conceptions, as well as normative ideas and cultures that the preschool class is based on. The logic is maintained by the teachers through locally anchored stories of the values and views that form a common culture.

This logic is created in a field of tension between surrounding, institutional cultures as teachers link their stories about the preschool class to characteristics of preschool and school. The teachers do also maintain and stress the differences between preschool and school. This amplifies the need for teachers to understand the preschool class as a specific school form. The rationalities, following the institutional logic, forms an important soil for the illustration of other logics that teachers are guided by while working with the newly introduced standardized assessments. Of particular interest in this paper is *the professional logic, the state logic, the market logic, and the bureaucratic logic*. All these logics are parts of the institutional logic.

Within *the professional logic*, professionals, such as teachers, rely on abstract knowledge in order to conduct their practice solely, or in partnership with peers within the same profession. The professional logic gives them control of the content of their work and how this work is being organized (Goodrick and Reay 2011). The control is based on the teachers' knowledge, judgment, independence, and pursuit of a certain autonomy based on their own jurisdiction. Professionals work within a framework – with a specific scope as well as specific norms and values in their field of work (Brante 2014). Norms and values are often expressed in professional codes and ethical guidelines that guide actions and trust building between the individual, the professional, and society (Evetts 2013).

Within *the state logic*, the government takes responsibility for professional work. Professionals are regarded as state employees, and the state controls the professional practice credentials and the organization of employees' work (Goodrick and Reay 2011). The state logic includes values such as democratic principles, political ideology, welfare, and power (Thornton 2004), and these values are guidelines for teachers' work.

Within *the bureaucratic logic*, teachers' work is political steered through regulations and instructions. The bureaucratic logic is centralized and formalized in order to ensure standardization within an institution (Friedson 2001). Government managers determine the appropriate quality standards (Goodrick and Reay 2011).

The bureaucratic and the state logics are closely connected to the market logic. Within *the market logic* there is free and unregulated competition with consumer preferences and choice determining success (Friedson 2001). This logic has competition and individualization as means and goals, and schools are seen as parts of a market that competes for students, teacher resources, and results. The idea is to view school and education through a "market lens".

Logics can create contradictions and/or be competitive, and when guided by logics one often is forced to prioritize. Professionals are likely to identify strongly with one or more logics in their field of work. Actors can also be guided by several different logics in order to maintain the legitimacy of their actions – and to challenge the institutional order (Scott 2008). Contradictions within an institution, and the different bases of values regarding these logics, will contribute to the predomination of different logics in various ways – depending on situations and actions, as this paper will show.

Datasets

In order to illustrate teachers' work with the newly introduced standardized assessments, data is retrieved from a research project called *The Preschool Class in Transition. Consequences of Positional Shifts in a Reformed Educational Landscape*. The participants in this project are preschool class teachers from six schools in six

municipalities. In addition to informal conversations with the teachers, the datasets being used in this paper include classroom observations of 44 assessment situations in 12 preschool classes in 6 different municipalities during the time of assessment.

The observations focused on studying how the assessment situations were introduced, conducted, and completed, and how the teachers and children acted in these different situations. Conversations with 12 teachers were conducted during the classroom observations, and during in-between moments. They were not based on predetermined questions, but rather flexible, and based on what happened during, before and/or after the assessment situations.

The analysis of the datasets was inspired by Reay and Jones (2016). A commuting between inductive and deductive analysis was carried out. The empirical data were carefully read through, and thereafter deductively traced and matched to each logic described in the theoretical section. Through the inductive technique, bottom-up logics were traced in the stories and compared with the predefined logics. Through the deductive technique, the abovementioned logics were traced to the stories.

Results: Coexisting logics

In the following, traces of the different institutional logics will be illustrated.

Bureaucratic and professional logics

The datasets illustrate that the bureaucratic and the professional logics coexist as the teachers conduct the assessments. These different logics leads to different consequences for the practice. In some preschool classes, the teachers read from the manual to make sure that the exercise is presented "by the book" to the children:

Now, I will read from the instructions, the teacher says, and picks up the manuals with the instructions for the exercise. You shall roll the dice and find the digit card for the same number as the dice shows.

Then put that card in the right box in front of you. If you want, you can say what number it illustrates. Then pick as many objects as the dice shows.

The manual and the assessment matrices are usually placed on the table in front of the teacher – and visible to the children. The children perform the exercises according to the instructions. Some children can easily carry out the exercises, others have major problems. Some teachers neither correct the children who make mistakes, nor do they help them in finding the correct answer:

A child puts the numbers in reverse, which is directly noted by another child. Look, he put the numbers from the wrong direction! The teacher does neither respond, nor correct the child, but begins reading from the teacher's manual instead.

The fact that the teachers neither support, nor challenge the children's guesses can be explained by the fact that they just want to get the assessment done in "the right way". The children who pass the assessment, and the ones who do not, are simply marked in the matrices on the table in front of the children. The situation is similar to a test, based on a pattern of questions and answers.

The abovementioned approaches illustrate how some teachers are guided by the bureaucratic logic when conducting the assessments. It is shown how the teachers' work becomes steered through regulations and instructions to ensure standardization when conducting the assessments (Friedson 2001), like the centralized and formalized manual of the assessments, when this logic dominates. The professionals' focus is on controlling children's knowledge, and not on the children's learning outcome from the exercise. In accordance with the bureaucratic logic, the manual is put in the foreground, and the assessments are carried out in accordance with the standardized manual given to the teachers. It may be assumed that situations like these do not become part of everyday education, but rather something

occurring separate from – or alongside regular teaching.

However, in other cases the professional logic dominates the bureaucratic. As an example, other teachers had learned the manual by heart and presented the exercise as a problem that the children should solve together:

This is a new game! The teacher points at a picture of a park. What kind of environment do you think this is? The children discuss and conclude that it is a park. Now, you should play this game together. You have to listen to each other, discuss, and let everyone talk. We have a joint mission!

By presenting the exercise in an inviting and playful way, the children become engaged in solving the problem together:

The group of children work energetically together. The teacher poses supportive questions, e.g. Tell me how you think? At the end, some children begin instructing one another by asking supportive and challenging questions.

With this approach, the teacher chooses another way to act – within the same framework of norms and values (Brante 2014) in the field of work. Here, the assessment situation becomes a joint mission, and the pupils are allowed to try and fail, and try again with support from each other and their teacher. The exercise is conducted in an inviting way, and the teacher makes use of professional skills to assess the children. By asking supportive questions during the exercise, the teacher ensures that all the children feel that they have succeeded in performing the task, although some children did not pass the assessment. All the children are invited to respond – to give it a try. When the children have left the room, the teacher makes short notes about each child's performance in the matrices.

These examples illustrate that the assessments are carried out in different ways locally despite a national, standardized manual.

The examples are not meant to highlight “good” or “bad” practices, but rather the existing variations in everyday practice. The practice will continue to be different depending on which logic teachers are guided by. The differences illustrated are based on the autonomous choices that teachers make when guided by the professional or the bureaucratic logic. Professionals have their freedom to act, control and chose the content and the organization of their work (Goodrick and Reay 2011). Hence, the professional logic and teachers’ autonomy challenge the urge for uniformity and standardization – i.e. the state goals guided by the bureaucratic logic. This does not only apply in assessment situations. Teachers’ choices affect all teaching.

The professional logic is also visible in how teachers are grouping children when conducting the assessments. In some preschool classes, the teacher selects a small group of children to be assessed. When the assessment is done, the teacher picks up a new, small group of children to assess. The other children from the class play alone in the classroom or outdoor, in the yard. In other preschool classes, the teacher conducts the assessments with half of the class. In the meantime, the other half of the class has lessons with another teacher. When the assessment is done, the teachers switch groups. In addition, some preschool class teachers conduct a few exercises with the whole class, e.g. writing letters and names.

When teachers decide how to organize the groups, and the location for the assessments, they are guided by the professional logic. The choices they make are based on their focus, interests, and knowledge. Judgments regarding the assessment practices are made by using their professional independence and autonomy (Brante 2014). Teachers’ professional choices have an impact on how exercises are carried out, and on how children are being responded to.

The datasets show that when teachers are conducting the assessments, and they are grouping the children, they are predominantly guided by the professional logic. However, the datasets also show that they are guided by bureaucratic logic as they are steered through regulations and in-

structions that are centralized and formalized. The teachers seem to make use of their professionalism in order to balance the tension between the two logics.

State and market logics

The results of the assessments are supposed to support teachers and children in further education. However, the dataset above all illustrate the focus on showing results “upwards and outwards”. In most municipalities, the results of the assessments are reported and registered in municipal-wide digital systems, although there are no such requirements at a national level. The municipalities’ administration and principals all want to engage in the results, partly in order to compare results from different schools, partly in order to report the results to the preschools, from which the preschool class children come:

The result is entered into the system, and you can see how many children have passed the different modules. And then you can see which preschool the children previously have attended. The preschools can also enter the system and see the results of their former preschoolers. In addition, we have visited the preschools to present the assessments. The preschools have been analyzing the results and discussed what they should continue to work on.

The presentation of results seems to be highly prioritized in these schools. However, none of the teachers report that the principals have expressed specific interest in improving the preschool class’ education in light of the results:

The principal was only focused on giving feedback to the preschools and the administration at the municipality level. But what should we [the teachers in the preschool classes] do with the results? And what will be the result of all the time we have spent on assessing? What happens next?

Several of the teachers express that the assessments are positive, as they show children’s results “in black and white” and the kind of support that children actually need for their further develop-

ment. This is in line with the guarantee of action (SOU 2016, p. 59). Nevertheless, few teachers testify that they, or the children, have received any extra support from the school's special needs education teachers in their teaching:

Like this child [points at the matrice], who doesn't have any language. This child would really, really need special education, but hasn't been offered any extra support at all.

The teachers' stories testify that only few of the children, who have been identified as needing extra support, have received any support. When there is a lack of resources at schools, the special needs education teachers seems to be retained in the higher grades.

This illustrates how the schools are guided by the market logic. This logic has competition and individualization as means and goals (Friedson 2001), and this is measured by the assessment results. Both principals and administrations seem to be guided by this logic as they collect the results to disseminate and compare them. This has boosted the test culture and the culture of accountability which is illustrated by the results being reported back to the preschools. At an overall level, this process can be likened to a kind of formative approach. The results are reported back to the preschools, so that they may develop their education. This in turn puts pressure on the preschool education to better prepare children for the transition to preschool class and the upcoming assessments.

However, the datasets also illustrate that even though the state logic within the guarantee of action is clear at a policy level, this logic has not changed the local pedagogical practice in terms of giving children the support they are guaranteed. This state logic stress values such as democratic principles, political educational ideology, and welfare (Thornton 2004), which can be translated into giving children the support they need and are entitled to in a democratic way. The rationales behind the reform, and the support that are guaranteed children, do not yet seem to have been fully applied to the preschool class. At the specific classroom level, the assessment seems to support neither teachers, nor children.

Guided by the state and market logics, the focus is on collecting evidence of conducted assessments and spread the results "upwards and outwards", rather than supporting the children, who are identified as being in need of extra support, or developing the quality of teaching.

In addition, the datasets illustrate the time spent on assessing children. Regardless of how the assessments are conducted, all teachers explain that the assessments of the two domains and all the modules (8 modules to be assessed on 3-4 aspects each, in total 30 exercises) have occupied more or less the entire autumn term. A common point among the teachers is that they have taught less. One teacher says:

I haven't got to teach the children, I've been pretty passive in the classroom. I felt that I had to drop my teaching in favor of the assessments where I focused all my time. I haven't been present, as I usually am. So now, after the Christmas holidays, I felt that I had to find out where about all children are, in terms of levels of knowledge.

The datasets imply that working with the assessments has created a passive, or absent, teacher. In addition, ordinary teaching can only start during the spring term. Hereby, another contradiction to the state logic is illustrated: The state's political ideology of more individual based teaching seems to collide with the practical feasibility. First of all, the assessments of all modules are perceived to take too much time from regular teaching. Secondly, there is a risk that children who do not participate in the assessment practice are left alone, to play on their own, for long periods of time. Thirdly, the assessment exercises seem to be separated and not integrated in the ordinary teaching. Thus, half of the year in preschool class seems to be more focused on assessment than on teaching and learning. This was not the intention of the state.

Conclusions

Even if this study is conducted during the first year of the introduction of compulsory assessments, the tendencies are clear: An increased test culture and accountability regime has been created in

the Swedish preschool class. The teachers are supposed to carry out the assessments, and the variations in how this is done has already been shown above. The examples are not illustrations of “good” or “bad” practice. They are rather illustrations of how different professional choices lead to different local practices.

These practises depend on if the teachers are guided by the professional, bureaucratic, state, or market logic. The assessments also seem to take different forms depending on the teachers’ autonomy and professional independence.

Some teachers work “by the manual”, while others shape their own assessment practices, learn the manual by heart, and adjust the exercises to the group of children in front of them. Some teachers seem to put the children and teaching in the foreground, others focus solely on the assessment. Some teachers leave the remaining children to play on their own for longer periods of time, while they carry out intense assessment with smaller groups of children. Others partly integrate the assessments in the regular teaching, and they make sure that all children are engaged in educational activities in different groups. Some teachers integrate the assessment for all children at the same time. All this depends on which logic the teachers are guided by. In most of the observed preschool classes, all logics coexist.

However, the educational policy vision to assess children for the purpose of supporting them better in further education is at risk of “getting lost” in the transition into the pedagogical practice. The datasets indicate that the educational goals of the reform are at risk of being reduced to assessments by a manual. This partly indicates that the Swedish preschool class is being “infected” with the process of GERM (Sahlberg 2016) and with the enhanced neoliberal governing – with a focus on delivering results according to an agenda of performativity (Ball 2003). The formative focus on creating evidence of how to support children’s further learning (e.g. Black and Wiliam 1998) seems to be replaced by a summative focus – in addition to a deliverology of results. But the results also show that the teachers’ everyday choices contribute to

the shaping of an internal “infection” of neoliberal practice.

In line with research from Moss (2016) and Sakellariou and Mitsi (2019), there is a risk that diversity in education is to be replaced with standardised uniformity, and focus will only be on selected parts of children’s skills.

This development indicates teaching to the test, i.e. focusing mainly on aspects that are to be assessed, and hereby failing to develop aspects such as socio-emotional skills and selfregulation that have proved important for young children’s learning (OECD 2020). The reform may reduce education in the preschool class to a technical practice with a focus on delivering and showing results. More assessments imply less teaching. One question arises: Is this time well spent?

The state’s ambitions with the reform seem to become even more complicated by the fact that different logics coexist, and some logics dominate others. This paper has shown that teachers are guided by a coexisting mix of logics which are based on different values. The logics can be perceived as contradictory; collaboration – competition, individualization – collective, professional judgment – control and standardization are all combined as this paper shows. Logics express and manifest themselves differently and leave various traces in the institution. Teachers’ actions are responses to the state’s demands, and at the same time these “answers” produce new conditions. In other words, teachers are institutional actors, and they contribute to creating institutional logics while at the same time being formed by them.



Litteratur

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2019). The schoolarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127–136.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2): 215–228.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.
- Brante, T. (2014). Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället. [The Professional Logic: How Science and Practice are United in the Modern Knowledge Society]. Stockholm: Liber.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- 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.
- Committee directive 2015:65. En läsa-skriva-räkna-garanti. [A Read-Write-Count-Guarantee]. Stockholm: Department of Education.
- Díaz-Díaz, C., Semenov, P., & Moss, P. (2019). Opening for debate and contestation: OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(1), 1–10.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review Article*, 61(5/6), 778–796.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friedland, R. & Alford R. (1991). Bringing Society Back in Symbols, Practices, and Institutional Contradictions. In Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (Eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 232–263). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goodrick, E. & Reay, T. (2011). Constellations of Institutional Logics: Changes in the Professional Work of Pharmacists. *Work and Occupations*, 38(3), 372–416.
- Government Bill 2017/18:18. Läsa, skriva, räkna – en åtgärds garanti. [Read, Write, and Count – An Action Guarantee]. Stockholm: Department of Education.
- Government Bill 2017/18:195. Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser. [Read, Write, and Count – A Guarantee for Early Interventions]. Stockholm: Department of Education.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heckman, J.J. (2000). *Invest in the Very Young*. Chicago, IL: Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Lago, L., Persson, S., & Ackesjö, H. (2020). Förskoleklassens institutionella kulturer. [The Preschool Class' Institutional Cultures]. *Utbildning och Demokrati*, 29(1), 85–108.
- Moss, P. (2016). Early Years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6), 14–16.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., Pence, A., & Swadener, B.B. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 17(3): 343–351.
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy* 8(1), 11–32. 11–32.
- Moss, P. & Urban, M. (2018). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8. Oct. <https://doi.org/10.1177/1463949118803269>.
- OECD (2001). *Starting Strong I*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2015a). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2015b). *Call for Tenders: International Early Learning Study*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *International Early Learning and Child Wellbeing Study. A summary of findings*. Paris: OECD.
- Ready, D.D. & Chu, E.M. (2015). Sociodemographic Inequality in Early Literacy Development: The Role of Teacher Perceptual Accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970–987.
- Reay, T. & Jones, C. (2016). Qualitatively capturing institutional logics. *Strategic Organization*, 14(4), 441–454.
- Roberts-Holmes, G. (2019). *Governing and commercialising*

early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27-40.

Sadler, R.D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144). Chichester: John Wiley & Sons.

Sakellariou, M. & Mitsi, P. (2019). The Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research. *Journal of Educational System*, 3(4), 1-9.

Scott, W.R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies*, 29(2), 219-238.

Government public investigation SOU 2016:59. På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik. [On Firm Ground – An Intervention Guarantee for Reading, Writing, and Mathematics]. Stockholm: Department of Education.

Thornton, P.H. & Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry 1958-1999. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801-843.

Thornton, P.H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure and Process*. Oxford: Oxford University Press.

Thornton, P.H. (2004). *Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing*. Stanford, CA: Stanford University Press.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Fundings

This work was founded by the Swedish Research Council 2018-2021. (Vetenskapsrådet, Ackesjö, dnr. 2017-03592).

Udform din egen eksamen

Artiklen præsenterer, undersøger og diskuterer erfaringer med en åben prøveform, hvor den enkelte studerende selv udformer prøveformen og selv "designer" sin eksamen. Forfatterens ønske var dels at etablere en prøveform, der beforder refleksion og myndiggørelse, dels at fremhæve forholdet mellem den studerendes prøve og fagets kompetencemål. Forfatterne konkluderer, at bedømmelsen bliver af højere kvalitet, når udgangspunktet ikke er en på forhånd fastlagt eksamensform, men derimod fagets kompetencemål. Det giver ikke mindst bedre grundlag for at vurdere den studerendes refleksive og kreative kompetencer. Samtidig oplever den studerende prøven som mere meningsfuld og som en mere værdig velkomst ind i en profession. Denne oplevelse kan ses som en empowerment af deres professionsidentitet og dermed som en brik i en større kapacitetsopbygning på musikuddannelsesområdet.

Nøgleord: Empowerment, professionsidentitet, læreruddannelse, kompetencemålsprøve, musik.

Afsæt

Som undervisere i musik i læreruddannelsen var vi i stigende grad frustrerede over prøveformer, der fastholdt de studerende i rollen som studerende – eller næsten gjorde dem til elever. Det var en frustration, som vi delte i hele undervisergruppen på vores arbejdsplads, Professionshøjskolen Metropol.

Vi kunne ikke vurdere de studerende som professionelle musiklærere. Selv om musikfaget har fulgt den generelle udvikling i læreruddannelsen – mod mere didaktisk refleksion og større vægtning af folkeskolens læreropgave – oplevede vi, at eksaminanderne i prøvesituationen manglede mulighed for at demonstrere sammenhæng mellem de-

res lærerprofessionalitet og deres musikfaglighed og mellem deres praksis og deres musikdidaktiske argumentation.

De studerendes musikledelse bar præg af en relativt ubearbejdet og ureflekteret reproduktion af undervisernes musikalske og metodiske smag og didaktiske overbevisning. I voringssituationerne fandt vi jævnligt os selv i forhandlinger mellem eksaminators og censors musikfaglige og didaktiske kæpheste. Og da vi ikke i prøveformen havde givet de studerende megen mulighed for at begrunde deres praksis med egne argumenter, men eksaminerede dem ud fra fagets og uddannelsens kulturelle selvfølgheder, oplevede vi sommetider denne forhandling som urimelig i forhold til den professionelle vurderingsopgave. Samtidig ærgrede vi os over at måtte afvise demonstrationer af musikfaglige kompetencer, der ikke passede til prøveformatet – et format, der ikke i tilstrækkelig grad tilgodeså et mangefacetteret fag i konstant udvikling. Vi længtes derfor efter en prøveform, som ikke var stivnet i et bestemt udtryk, men var en del af en samskabende dynamik. Endelig savnede vi en prøveform, der som ritual kunne byde dimittenderne velkommen i musiklærerprofessionen.

Sideløbende med denne længsel var der som følge af Bologna-processen foretaget ændringer i prøveformen fra ministeriel side, så alle prøver i læreruddannelsen nu var omdøbt til kompetencemålsprøver med et sæt kompetencemål som vurderingskriterium. Vi besluttede derfor at benytte denne anledning til at *overlade udformningen af prøvens tilrettelæggelse til den enkelte studerende*.

Denne simple ide viste sig at have en række implikationer, og vi vil i denne artikel beskrive de vigtigste erfaringer fra omlægningen. Vi vil således undersøge, hvorvidt indførelsen af den åbne prøveform har medvirket til en prøve, som 1) egner sig til at vurdere opnåelsen af uddannelsesfagets kompetencemål, 2) giver grundlag for at vurdere den studerendes refleksive og kreative kompetencer – og 3) understøtter en empowerment af den studerendes identitet som professionel musiklærer og medskaber af fremtidens musikfag.

Baggrund

Kompetencemålsprøver er som nævnt indført som professionsuddannelsernes faste vurderingspraksis, idet det er gennemgående for Bologna-processen, at man måler evaluandens læringsudbytte i viden, færdigheder og kompetencer (Europa-Kommissionen 2008).

Kompetencer handler om *"ansvar og selvstændighed og omhandler evnen til at anvende viden og færdigheder med specifikke krav til opgaveudførelsen i en konkret kontekst"* (Miller 2011). Når man vurderer kompetencer, vurderes evnen til at handle i konkrete, komplekse situationer, hvilket ifølge Miller bygger på en forståelse af læring, som er inspireret af konstruktivister og pragmatikere som Kolb, Dewey, Piaget og Lewin. De har alle taget afstand fra den fokus på tilegnelse og manipulering, som prægede tidligere tiders kognitive og adfærdsbaserede teorier. De nye uddannelses- og undervisningsformer betyder blandt andet, at *"beskrivelser af, hvilket stof de studerende skal beskæftige sig med, er flyttet til beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne"* (Miller 2011).

Vores egen rektor, Stefan Hermann, indleder lidt modstræbende sin artikel "Kompetencebegrebets udviklingshistorie" med denne definition:

"Hvis man forsøger sig med et førergreb på kompetence, kan en definition falde ud som følger: Kompetence er evnen og beredskabet til gennem handling at møde en udfordring, hvor det ofte underforstås, at udfordringen ikke er givet, men kontekstafhængig, ikke er rutinemæssig, men ny og ikke på forhånd afspejlet i bestemte succeskriterier, men derimod i et åbent udfald."

(Hermann 2005)

Det anes, at Hermann ikke finder det helt ligetil – om overhovedet muligt – at måle kompetencer. Vi har dog her, ligesom ham, valgt at forholde os til kompetencebegrebet som en politisk præmis og

som et interessant benspænd for vores uddannelses- og eksamensudvikling.

Musikfaget har traditionelt været klassificeret som et *"praktisk-musisk"* fag. Det var, allerede før det øgede fokus på kompetencer, et fag, hvor man forventedes at kunne noget og ikke bare vide noget. Især har der i prøvesammenhæng været et fokus på vurdering af grundlæggende færdigheder i praktiske discipliner som klaverspil, sang, musikledelse og hørelære. Dette gælder ikke alene læreruddannelsen, men også konservatorieuddannelser, musikalsk grundkursus, gymnasiet m.v. Ja, selv musikvidenskabuddannelsen ved Københavns Universitet har en adgangsprøve, som udelukkende handler om praktiske færdigheder. Prøver i musikfaget i læreruddannelsen har således typisk været opdelt i en række mindre, ret stramt fastlagte delprøver i de forskellige praktiske færdigheder – suppleret med en lidt længere mundtlig prøve.

For musikfaget består det nye i kompetencetænkningen primært i ønsket om at hæve perspektivet fra isoleret praktisk kunnen til både at rumme musikfaglig viden og kunnen og didaktisk viden og kunnen, ligesom man skal kunne perspektivere den konkrete kontekst til en metakontekst i form af et alment professionsperspektiv med både akademiske, praktisk-musikalske og skolepolitiske referencer.

I læreruddannelsesbekendtgørelsen (UFM 2015) hedder det således om prøver i læreruddannelsen, at det skal vurderes, om den studerende *"kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis."* Dette afspejles også i kvalifikationsrammen for videregående uddannelser (UFM 2008), hvor de krævede kompetencer omfatter, at den studerende *"skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- og arbejdsammenhænge."* En afprøvning af den studerende må derfor inddrage vurderingen af sådanne kompetencer.

Samtidig skal prøven i undervisningsfaget mere specifikt tjene til at bedømme, i hvilken grad kompetencemålene for faget er opfyldt (UFM 2015, § 21, stk. 1). I musikfaget i læreruddannelsen er disse inddelt i tre musikalske hovedområder, hvortil kommer musikdidaktik. Hvert kompetencemål er desuden i bekendtgørelsen udfoldet i fire-otte par af færdigheds- og vidensmål. Den studerende skal eksempelvis under musikforståelse kunne "planlægge, gennemføre og evaluere varieret og aktiverende undervisning i musiklytning og musikoplevelse". I aftaleteksten, som lå til grund for udformningen, var det – under overskriften "*Højere krav og mere faglighed*" – en betingelse, at kompetencemålene skulle udformes, "*så de afspejler højere krav til, hvad de studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder)*" (UFM 2012). De samlede krav for faget er således både omfattende og komplekse.

Empowerment

Over for kompetencepræmissens ydre styring af indførelsen af den åbne prøveform står den indre styring. I indledningen beskrev vi den som en længsel efter dels at se de studerende træde i karakter med deres bud på en musikfaglighed og en musiklærerprofil, dels at give dem en ligeværdig, kraftfuld og meningsfuld overgang til det professionelle liv. Vi har valgt at anskue dette som et empowerment-aspekt – dels fordi ordet empowerment spontant blev brugt af flere studerende om deres oplevelse af prøveformens effekt, dels fordi ordet rummer en dobbelthed: Det består af den formelle autorisation og bemyndigelse, som en eksamen er, og af den myndiggørelse, emancipation og indre autoritet, som både uddannelsen og eksamensritualet gerne skulle give den studerende.

Empowerment er et kraftfuldt ord, der kobler handlekraft med mening. Det kendes bedst fra Paulo Freire og hans ideer om frigørelse, personlig udvikling, positiv selvforståelse, kritisk omgivelsesforståelse og demokratisk deltagelse i forandringsprocesser – som grundlag for læring, bevidstgørelse og positiv forandring. Uddannelse forstås ifølge Freire ikke som vidensoverførsel fra den vidende til den mindre vidende, men som

problemløsning og læreprocesser gennem fælles dialog (Jensen og Krogstrup 2017).

For at håndtere empowerment-dobbeltheden i autorisation og myndiggørelse har vi været optaget af de studerendes mulighed for at skabe og opleve en egen identitet som musiklærer. Her har vi hentet inspiration fra Heidi Westerlund, professor ved Sibelius-akademiet i Helsinki, der i artiklen:

"Visions for intercultural teacher identity in C21st super diverse societies med inspiration fra sociologen Manuel Castells argumenterer for, at identitetsskabelse ikke blot kan foregå som overtagelse af en uddannelses normer, men først får reel kraft som såkaldt "projektidentitet". Det vil sige, at man gennem projektet rekonstruerer en egen identitet i aktivt samspil med og modspil til den dominerende fagkultur. Westerlund skelner i denne sammenhæng mellem læreridentiteten, der strukturerer mening, og lærerrollen, som blot strukturerer funktioner".

(Westerlund 2017).

Den amerikanske fortæller for begrebet empowerment, Julian Rappaport, fremhæver i sin artikel "*Empowerment meets narrative*" (1995), at *fortællinger af egen historie* er en vigtig ressource til opnåelsen af empowerment. At udforme sin egen prøveform kan i dette perspektiv siges at udgøre en sådan mulighed for at fortælle sin egen historie om "mig som musiklærer".

Endnu en grund til at vælge empowerment som perspektiv er idealet om, at alle individer oplever sig selv som socialt kompetente og som bidragende aktivt både til egen og fællesskabets udvikling, idet borgeren/medarbejderen/den studerende ses som ekspert i eget liv og situation (Jensen og Krogstrup 2017). Empowerment kan således anskues som en kobling mellem individets myndiggørelse og den fælles, faglige videnskabelse og vitalisering, der som nævnt var en grund-

læggende intention med indførelsen af den åbne prøveform.

Endelig kan man bemærke, at begrebet empowerment på motivationsområdet ræsonnerer med Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, der beskriver behovet for autonomi, fri vilje og personligt initiativ som essentielt for individets integritet, motivation og trivsel (Deci og Ryan 2000).

Empowerment og evaluering

Fortalere for kritisk pædagogik og for et fokus på empowerment har ikke været flittige til at præsentere forslag til summative evalueringsformer. Typisk taler de snarere for mere formativ evaluering og flere dialogiske, organisatoriske evalueringsformer, eksempelvis Davis Fettermanns empowermentevaluering (Fetterman 2017). Dette kan ses som et naturligt udtryk for, at visioner om empowerment i form af medbestemmelse, samfundskritik og ligeværd ikke umiddelbart har værdifællesskab med gængs eksamenspraksis.

Der findes dog uddannelsesinstitutioner, der har eksperimenteret med summative evalueringsformer, som understøtter empowerment. På University of Liverpool har en forskergruppe således i 2015 gennemført et udviklingsarbejde for at udvikle eksamensformer i en række forskellige universitetsuddannelser, der:

- tillader, at læringsstrukturen defineres af de studerendes levede liv, snarere end af en forudbestemt eller designet struktur;
- tilskynder de studerende til at være "frie sjæle", som er i stand til at udfordre den fysiske og ideologiske struktur i deres uddannelsesmiljø og relationer;
- bevæger de studerende til at handle og involvere sig i verden på måder, der fremmer og udbreder social retfærdighed og demokrati." (Serrano, O'Brien, Roberts og Whyte 2015: 2)

En af deres konklusioner på virkningen af at give de studerende øget definitionsmulighed i prøveformerne var, at det skabte mulighed for flere typer af studerende – både at studere, lære og performe på måder, der føltes autentiske og kobledes sig til deres virkelige verden. Dermed blev diversiteten i typer af professionelle også større.

I et lignende forsøg i den newzealandske musiklæreruddannelse konkluderer Linda Keesing-Styles, at:

"[...] anvendelse af kritisk pædagogik i forbindelse med eksamensvurderinger i høj grad understøtter en tilgang, hvor de studerende er aktive deltagere i vurderingsprocessen og i udviklingen af vurderingskriterier. Eksamensvurderinger bliver langt stærkere bidrag til læringsprocessen, hvis de studerende bliver styrket i at deltage, og vurderingerne vil herefter i højere grad afspejle de studerendes forskelligheder og deres reelle liv, hvis de involveres i en dialogisk proces om, hvordan kriterierne bliver til." (Keesing-Styles 2003: 13)

De studerendes medvirken til at skabe vurderingskriterier og udforme eksamensformen viste sig således at have stor betydning for såvel læringsaspektet som for en mere adækvat og fleksibel bedømmelse i forhold til den konkrete studerende.

Rammer for den åbne prøveform

Vi besluttede som nævnt i 2016 at overlade udformningen af prøvens tilrettelæggelse til den enkelte studerende. Dette sker dog ikke i et vakuum: Rammerne for prøven udgøres dels af en række nationale bestemmelser, dels af en række overordnede prøveformater, som vi tilbyder de studerende.

De nationale bestemmelser udgøres i dag dels af bestemmelserne i bekendtgørelsen, herunder ikke mindst fagets kompetencemål og deres udfoldelse i færdigheds- og vidensmål, dels af studieordningens "fællesdel", som er en aftale mellem professionshøjskolerne, hvori prøven beskrives som en todelt mundtlig og praktisk prøve på 60 minutter med en samlet karakter som resultat.

Lokalt tilbyder vi desuden de studerende mulighed for lodtrækning som et middel til at sandsynliggøre kompetencer udover det, der demonstreres ved prøven. I fagets traditionelle prøver har det for eksempel været almindeligt, at den studerende havde en varieret liste med sange til klaverspil, som der blev trukket lod mellem ved prøven. I den nye prøveform bestemmer den studerende selv, i hvilket omfang og med hensyn til hvilke elementer lodtrækning finder anvendelse. Vi tilbyder to faste formater: Lodtrækning en uge i forvejen eller under selve prøven. Samtidig indgår prøveudformning som undervisningsindhold for at ruste den studerende til opgaven.

Erfaringer med den åbne prøveform

Vi vil nedenfor udfolde erfaringer med den åbne prøveform, således som den er kommet til udtryk i syv kompetencemålsprøver i perioden 2016-2020 på Professionshøjskolen Metropol og senere Københavns Professionshøjskole med i alt 65 studerende. Undersøgelsen tager udgangspunkt i de ovenfor beskrevne forventninger og forhåbninger, vi havde til prøveformen, sammenholdt med den oplevelse, vi som eksaminatorer har haft af prøverne, herunder af læsningen af i alt 64 synopses og af en række andre afleveringer i forbindelse med prøverne. Der er således tale om en undersøgelse af egen praksis, hvor vi desuden forsøger at nuancere og udfordre perspektivet gennem inddragelse af seks tilgængelige censorrapporter – og ikke mindst fire semistrukturerede interviews med studerende. Endelig baserer vi os på løbende samtaler og diskussioner med kolleger, studerende og censorer. Alle er i artiklen anonymiserede.

Bedømmelsens kvalitet

Først og fremmest er det relevant at spørge, hvor velegnet prøven er til at bedømme, *"i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt,"* og til *"at vurdere, om den studerende demonstrerer undervisningskompetence"* i musik (UFM 2015).

Man kan overordnet konstatere, at formen medfører et øget fokus på de formelle kompetencemål i bedømmelsen. Hvor der i en traditionel prøve er tendens til alene at vurdere de enkelte delprøver isoleret, må vurderingen i den friere form også inddrage rationalet i forhold til helheden:

Hvordan understøtter lige netop denne del bedømmelsen af den studerendes opfyldelse af kompetencemålene? Det er vores erfaring, at prøveformen både letter og fokuserer samtalen mellem eksaminator og censor, fordi det formelle grundlag oftere kan støtte vurderingen. Alle censorer har da også svaret *"tilfredsstillende"* eller *"inspirerende"* på spørgsmål om prøven i censorrapporterne.

De studerende oplevede generelt, at feedback efter prøven stemte overens med deres egen bedømmelse, hvilket sandsynligvis igen hænger sammen med det tydelige bedømmelsesgrundlag. Formen lader således overordnet til at styrke bedømmelsens validitet.

I forberedelsen til prøven må den studerende foretage en fortolkning af målene, der retter sig specifikt mod egne kompetencer, og undervisernes vejledning må tilsvarende forholde sig til forholdet mellem målene og den studerendes kompetencer. Også i forberedelsen frem mod prøven spiller fagets mål således en tydeligere rolle, og prøven opleves derfor som mere meningsfuld. Dette afspejles i de studerendes betragtninger:

Dan: *"I starten havde jeg svært ved at se, hvad kan vi bruge det til. Men efterhånden havde vi haft så meget dialog og alt muligt, så da var man rimelig skarp til sidst til at se, i hvilken sammenhæng noget gav mening og ikke gav mening ... Og det er måske, fordi man kan se nogle af disse kompetencemål."*

Interviewer: *"Hvad gjorde friheden ved indholdet af prøven?"*

Cecilie: *"Den gjorde, at indholdet blev bedre – eller blev mere meningsfuldt."*

Den frie prøveform i musik lader således til at blive opfattet som mere meningsfuld i forhold til fagets mål end prøveformer, der er lagt i stramme rammer af uddannelsen.

En mulig indvending mod den frie form er, at den kan føre til et *mere uensartet bedømmelsesgrundlag* for de studerende, da prøveformen kan variere betragteligt. Der er således næppe tvivl om, at

det for eksempel er sværere at sammenligne delpræstationer. Omvendt styrker det entydige udgangspunkt i kompetencemålene et fælles bedømmelsesgrundlag. Ikke desto mindre kan det på baggrund af de hidtidige erfaringer ikke udelukkes, at den frie form kan medføre en lavere reliabilitet.

En anden skepsis over for formen kunne gå på, at den åbne prøveform muliggør, at den studerende undlader at demonstrere færdigheder og viden på områder, hvor den studerende står svagt. Det kunne konkret være praktiske spille- og syngefærdigheder, der er helt afgørende for en musiklærer i folkeskolen. Muligheden for at unddrage sig en demonstration af bestemte færdigheder betyder imidlertid ikke, at disse unddrager sig bedømmelse: Prøven skal jo netop bedømme, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt, og bekendtgørelsens udfoldelse af færdigheds mål fremhæver i høj grad spille- og syngefærdigheder. Hvis den studerende ikke demonstrerer disse, bør det derfor medføre en markant lavere karakter – eller eventuelt, at prøven ikke består. Faktisk har det vist sig, at prøven har understøttet et skift i fokus fra rent tekniske færdigheder til inddragelse af anvendelsen af færdighederne til musikalsk værdifuldt udtryk og som musikledelsesredskab. Således er der sket et skift – til vurdering af taksonomisk mere komplekse forståelsesniveauer og dermed også i egentlig forstand kompetencer.

Konkret har den friere form således ikke medført lavere krav til den studerendes vokale og instrumentale formåen, men højere krav. Det forudsætter dog, at eksaminator og censor ikke blot vurderer den studerendes præstation i sig selv, men også formår at vurdere, i hvilken grad selve formen muliggør opfyldelsen af kompetencemålene.

En særlig problematik vedrørende bedømmelser i læreruddannelsens musikfag er, at faget trækker på andre uddannelsestraditioner. Det afspejles for eksempel i undervisernes uddannelsesmæssige baggrund, der fortrinsvis fordeler sig mellem universitet og konservatorium (Lembcke 2005).

Andre faglige vurderingskriterier kan således have en tendens til at influere på bedømmelsen – især da disciplinerne i en traditionel prøveform kan minde meget om former, der kendes fra andre uddannelser. For eksempel kan en *"prøve i sang"* i læreruddannelsen minde om en tilsvarende prøve på et konservatorium. Men i læreruddannelsen er færdigheds målet for sang professionsspecifikt: Den studerende skal kunne *"anvende egen stemme musikalsk og nuanceret som hjælpemiddel og arbejdsredskab i undervisningen"* (UFM 2015, vores fremhævelse). Vurderingskriterierne bør derfor være vidt forskellige, hvilket i den traditionelle prøveform risikerer at blive overset eller nedtonet. Omvendt må vurderingskriterierne i den frie form, for den enkelte del af prøven, overvejes og ekspliciteres – af den studerende, eksaminator og censor.

Samlet set kan man altså konkludere, at den frie form medvirker til at styrke bedømmelsesgrundlaget, især hvad angår validitet, gennem fokuseringen på kompetencemålene og en øget oplevelse af meningsfuldhed.



Kompetencer, der fremhæves, når prøveformen åbnes

Enhver prøveform vil betone bestemte kompetencer og nedtone andre. Først og fremmest er det næppe overraskende, at den studerendes egen udvikling af prøveformen øger fokus på evaluering som fagligt indholdsområde. Det bemærker eksempelvis Dan:

Interviewer: "Hvilke læreprocesser gav det at skulle designe prøven selv?"

Dan: "Selve evalueringen [...] efterhånden [...] var man rimelig skarp til sidst til at se, i hvilken sammenhæng noget gav mening og ikke gav mening. [...] Det her ville være så fedt, hvis vi gør det her med det, laver det uden instrumenter for eksempel. Og det er måske, fordi man kan se nogle af disse kompetencemål. Det gavnede helt sikkert refleksionskompetencen ... Det gør prøver jo, når man spørger: Hvorfor laver jeg det her?"

Ekspliteringen af kompetencemålene som bedømmelsesgrundlag betyder endvidere, at selve kompetencemålsbegrebet betones. Det bemærkes også af de studerende:

Bea: "Det har jo givet os en kompetence i at gå ind og aflæse mål og transponere dem over i vores eksamen."

Når forståelse af kompetencebegrebet i sig selv indgår i prøven, er det ikke overraskende, at de studerende forholder sig mere nuanceret og reflekteret til, hvordan taksonomisk mindre komplekse niveauer af forståelse, i form af specifikke færdigheder og specifik viden, kan bringes i anvendelse, kreativt og nuanceret, på vidt forskellige måder. Det bemærkes også af en censor (i en censorrapport fra januar 2019):

"Musikfagets forskellige elementer spiller fint sammen, og eksaminanderne er tydeligvis meget bevidste om sammenhængene mellem teoretiske, praktiske og pædagogiske fagelementer."

Udgangspunktet i undervisningskompetencen medfører også et blik for, at den samme undervisning kan varetages ved hjælp af forskellige metoder og med støtte fra vidt forskellige lærerforudsætninger: En lærer med stærke sangfærdigheder kan eksempelvis vælge én undervisningsform, mens en sangligt svagere, men dygtig pianist vil vælge en anden. Den bevidsthed kommer også til udtryk hos Dan:

Dan: "Der er jo mange, som bare kan sætte sig ned og spille efter noder, og hvis de ikke har noderne, så kan de ikke. Og så er der nogen, der lytter, og så er der nogen, der føler. Og jeg synes, [prøveformen] tager højde for flere typer. [...] Jeg synes faktisk, der var flere som [...] måske ikke [kunne] så meget på klaver [...], men fik alligevel vist noget på klaver. Og så vidste nogen måske ikke så meget om ledelse, men fik alligevel fundet frem til en form, som gjorde, at de kunne lede [...]"

Der synes således at være en tendens til et større fokus på den generelle musikleerkompetence, og hvordan konkrete færdigheder og konkret viden kan understøtte denne – frem for at betragte disse isoleret.

Målene i musikfaget omfatter ikke blot kompetence til at "planlægge, gennemføre, evaluere" undervisning i musik, men også til at "udvikle undervisning i musik" (UFM 2015). Den frie prøveform muliggør demonstration af dette udviklingsmål, for eksempel gennem egne undersøgelser:

Dan: "[...] det at man kunne få lov til at bringe sin egen ide i spil og 'pingponge' med noget af det teori, der var i spil i forvejen. Det var helt vildt fedt. [...] Det har jeg ikke mødt så meget i de andre fag. [...] Der er et eller andet ved, når man selv kommer i spil med sine egne ønsker om at undersøge noget."

Også Bea bemærker, hvordan kreativitet i prøveformen får plads:

Bea: "Processen var meget frustrerende [...] Kan I ikke bare sige, hvor mange sange man skal synge! [...] Men det åbnede jo bare op [...] for vores fantasi og kreativitet i forhold til at gøre alt muligt syret, som jeg aldrig havde tænkt over, at man kunne stå og gøre til en eksamen."

Interviewer: "Hvilke kompetencer oplever du, at prøven kom til at prioritere?"

Bea: "Jeg synes jo især, at der blev lagt vægt på kreativitet. I matematik og alle mulige andre fag er det ikke et aspekt."

Hos nogle studerende giver det endda anledning til at gentænke fagets juridiske grundlag; som når Cecilie bemærker, at "kompetencemålene godt [kunne] være anderledes og mere lærerfaglige." Den frie form synes således at fremme og synliggøre kreativitet og udviklingsformåen i forhold til musikfaget, altså igen taksonomisk mere komplekse forståelsesniveauer.

Endelig kan man pege på, at prøveformen giver rig mulighed for at opstille autentiske situationer, hvor den studerendes professionelle dømmekraft og evne til at foretage faglige skøn i konkrete handlinger kommer til udtryk. Det kan for eksempel være indstuderingen af en selvkomponeret sang, som de tilstedeværende ikke kender. Undertiden medbringer den studerende også børn fra en praktikskole til prøven. Den studerende kan således skabe egne meningsfulde sammenhænge, som kan vise tegn på dømmekraft og give rum for at inddrage kompetencer fra hans eller hendes øvrige livserfaring.

Dan: "Jeg kunne også forme det praktiske. Vi skulle spille og lave nogle øvelser, hvor [jeg] kunne vise noget, netop gennem min egen personlige tilgang til det. Der er jo en kæmpe forskel på at skrive om det og så vise, hvordan det kan se ud i virkeligheden, for eksempel med en klasse. [...] Det har jeg ikke mødt så meget i de andre fag."

Samlet set kan man således konstatere, at prøveformen fremhæver undervisnings-, evaluerings- og udviklingskompetencer. Desuden muliggør den praktisk demonstration af professionel dømmekraft.

Empowerment, motivation og professionsidentitet

Som nævnt anvendte de studerende selv ordet "empowerment" om den frie prøveform, her er et eksempel:

Ane: "Giver det ikke lidt noget empowerment. Det bliver mere vores produkt. Du og jeg skal ramme-sætte vores eksamen, og på den måde har vi taget ejerskab over det, vi egentlig er kommet med."

Cecilie beskriver oplevelsen af nyvunden indrestrykethed:

Cecilie: "Det, at man bare laver noget for underviserens skyld, det kom vi lidt væk fra [...] Så det blev mere indrestyret."

Desuden nævner flere den motiverende kraft, der ligger i at blive herre over sit projekt og i muligheden for egen meningsskabelse:

Dan: "Der er et eller andet ved, når man selv kommer i spil med sine egne ønsker om at undersøge noget. [...] Motivation, tror jeg, er et rigtig vigtigt ord. Den frihed til at vælge, hvad man bruger mere eller mindre tid på."

Flere af de studerende beskriver en sammenhæng mellem dels muligheden for selvstændige og mangfoldige valg, dels følelsen af ejerskab og motivation – både hvad angår selve eksamen og den kommende musiklærerprofession. Dette bekræfter Deci og Ryans teori om selvbestemmelse som en afgørende faktor for motivation. Det kommer også til udtryk hos Cecilie:

Cecilie: "Og i forhold til rammerne synes jeg også, at det var rart, at det var så åbent. Altså, at man selv måtte putte meninger ind i det, man lavede. At det ikke var så stringent – i forhold til hvordan jeg hører min mors musikeksamen har været, og min søsters musikeksamen, som også er lærere. [...] Der synes jeg bare, det har været rigtig rigtig fint, at vi har måttet tænke så meget selv."

I flere eksempler illustreres emancipationspointen ved sammenligning med andre, ikke så emanciperende oplevelser af prøvesituationer. Det bliver eksempelvis tydeligt i Cecilies og Beas svar, hvor ubehageligt det kan føles at skulle gætte lærerens eller systemets dagsorden, og hvorledes den åbne prøveform ses som kontrast til disse oplevelser:

Cecilie – om mundtlig prøve i dansk: *"Nej, men de der bestemte forventninger, det synes jeg var sindssygt ubehageligt hos [navn]. Helt vildt ubehageligt, at han bare havde fuldstændig en ide om, hvordan vi skulle gøre, som vi skulle gætte."*

Bea: *"Vi havde musikeksamen, og senere havde vi praktikeksamen. Ligeværdigheden i samtalen, vi havde i musik. Vi snakkede meget om det bagefter, for i samtalen i praktik, der var det bare 'gæt, hvad læreren tænker', og vi blev bare hevet rundt. Altså, vi kunne svare fint på de ting, vi blev spurgt om, men følelsen efter var bare så flad."*

Den studerende har i den åbne prøveform mulighed for at vise et bredere spænd af kompetencer og ikke udelukkende læringsudbytte fra uddannelsens konkrete undervisning. Vi har i undervisergruppen oplevet, at dette åbnede for stor mangfoldighed i fortolkninger af musiklærerrollen. Den empowerment, de studerende beskriver, fremstår ikke bare som en empowerment af dem som personer, men af deres identitet som musiklærere. Her taler Cecilie om selvtillid i sin lærerprofession:

Cecilie: *"Den har i hvert fald gjort det ved mig, at jeg glæder mig til at komme ud som musiklærer. At jeg er blevet sikker på, at jeg har valgt rigtigt med min musiklærerprofession. I dansk har jeg jo haft det fuldstændig modsat, for eksempel. Det har været rart, at det har været en god oplevelse og nogle fede ting, man har lavet som det, der ligesom skulle sætte prikken over i'et. Så i forhold til min lærerprofession så har jeg nok bare fået lidt mere selvtillid."*

Den studerende kan tage afsæt i sin egen baggrund – og ved prøven udtrykke historien om sin egen livsrute mod musiklærerrollen. Derved kan han eller hun styrke den meningsskabende fortælling, som kan føre til empowerment af selve musiklæreridentiteten.

I forbindelse med denne empowerment af professionsidentiteten er det vores indtryk, at det havde stor betydning, at de studerende i prøvesituationen rent fysisk var rummets værter, mens bedømmerne var gæster i rummet. De studerende ejede simpelthen rummet; de bestemte dets indretning og placeringen af censor og eksaminator. Og når prøven var overstået, gik censor og eksaminator ud af rummet for at votere. Dan beskriver oplevelsen som en indre og ydre bevidstgørelse og manifestation af "lærerrollepersonligheden":

Dan: *"[...] selvfølgelig ville folk vise, hvor dygtige de var til det, de var dygtige til. Men det var også noget med, at der kom noget personligt ind over det. Nå, det er den type lærer, man bliver, måske. Det gav sådan et lille praj om, hvilken type lærer folk kommer til at blive. Og det gav også personen selv et praj om, hvilken type lærer man vil blive – det gjorde det for mig. Altså lærerrollepersonlighed. Og det motiverede én til at komme det nærmere. Det ville man ikke have kunnet gøre, hvis det var helt faste ting, man havde skullet vise."*

Med den frie prøveform er de studerende meget konkret blevet inddraget i beslutningsprocesser, som de tidligere har været udelukket fra. De har dermed kunnet vise, hvordan de er eksperter i deres egen tilgang til at være musiklærer. Vi ser dette rumme klare potentialer for at skabe ny viden og altså opbygge kapacitet – ikke kun blandt de studerende, men også i gruppen af undervisere og censorer, som har forholdt sig til deres bidrag. Dermed kan disse potentialer indvirke på læreruddannelsesinstitutionen – både lokalt og på landsplan.

Lokalt har vi oplevet, at prøveformen har fordret et øget og mere fagligt reflekteret samarbejde mellem underviserne. Denne udfordring har vi forsøgt at imødekomme gennem udviklingen af den fyldige prøvevejledning, hvor vi allerede i vores vejledning af nye studerende inddrager inspirationer fra de første studerendes udgaver af den nye prøveform. Men den fælles refleksion er også foregået løbende: Den åbne prøveform har tvunget os som undervisere til i højere grad at kunne begrunde vores undervisning – i forhold til

kompetencemålene og de studerendes kommende lærergerning – end vi har behovet ved en mere ensartet og lukket prøveform.

Disse krav til uddannelsens undervisere har vi også oplevet række ud over det lokale: Ved selve prøven må censor og eksaminator vurdere, begrundede og diskutere hver enkelt prøves velegnethed i forhold til uddannelsens mål, da dette jo indgår i bedømmelsen af den studerende. Den åbne prøveform kan således bidrage til den nationale udvikling af uddannelsen gennem samarbejdet om prøverne. Disse fordringer kan samtidig ses som den åbne prøveforms svaghed, idet formens validitet måske er mere afhængig af en kontinuerlig institutionel og tværinstitutionel dialog om kvalitet end de mere faste prøveformer.

Konklusion

Alt i alt peger erfaringerne på, at den åbne prøveform har en række positive konsekvenser. Først og fremmest lader den åbne prøveform til at give et bedre vurderingsgrundlag, hvad angår opnåelsen af uddannelsesfagets kompetencemål, hvilket fremstår klart for både studerende, eksaminatorer og censorer. Ved at de studerende varetager udformningen af prøven, fremhæves desuden deres refleksive og kreative kompetencer. Vigtigst i forhold til vores udgangspunkt er dog, at prøven ikke umyndiggør den studerende, men tværtimod understøtter en empowerment af den studerendes identitet som professionel musiklærer: Den studerende oplever et ligeværd og en værdig overgang til professionen ved at få en tydeligere stemme i bedømmelsens grundlag. Det er værd at bemærke, at den åbne prøveform ikke er specifikt knyttet til musikfaget, og der synes således at være perspektiver i også at implementere formen i andre af læreruddannelsens fag.





Litteratur

Europa-Kommissionen. (2008). Forklaring af den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring. De Europæiske Fællesskaber. Hentet 18. februar 2021 fra <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-DA.pdf>

Fetterman, D. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. I Patton, M.Q. (red.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, 111-126.

Hermann, S. (2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie: Mellem håndsæbe og stål. *KvN*, 25 (71), 7-17.

Jensen, J.B. & Krogstrup, H.K. (2017). Capacity building i den offentlige sektor. I Krogstrup, H.K. (red.), *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor* (s. 57-74). København: Hans Reitzels Forlag.

Keesing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5 (1). Hentet 18. februar 2021 fra <https://hdl.handle.net/10652/1931>

Lembcke, S. (2005). En undersøgelse af lektorkvalificering ved lærerseminarier i faget Musik i perioden 1992-2004 – samt en diskussion af professionsbegrebet. Online konferencerapport. Hentet 18. februar 2021 fra <https://dokodoc.com/en-undersøgelse-af-lektorkvalificering-ved-lærerseminarier-i-f.html>

Miller, T. (2011). Bologna-processen og vurdering af læring: Taksonomier og didaktisk refleksion. *CEPRA-striben*, 9, 4-13.

Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 795-807.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Serrano, M.M., O'Brien, M., Roberts, K. & Whyte, D. (2015). *Assessing Critical Pedagogy: 'Non-Traditional Learning' and Module Assessment*. Liverpool: The University of Liverpool and the Higher Education Academy.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2008). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelse* (1. juli). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2012). *Reform af læreruddannelsen* (01. juni). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (BEK nr. 1068 af 08/09/2015). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Westerlund, H. (2017). Visions for intercultural teacher identity in C21st super diverse societies. I Burnard, P., Ross, V., Minors, H.J., Powell, K., Dragovic, T. & Mackinlay, E. (red.), *Building Interdisciplinary and Intercultural Bridges*. Cambridge: BIBACC Publishing.

På grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads – om vurdering og inklusion af eksamensopgaver

Eksamensopgaver i voksenuddannelser kan indgå i en afsluttende vurdering, som er afgørende for adgang til beskæftigelse. Dette er tilfældet med en pædagogisk diplomuddannelse for erhvervsskolelærere. En vurdering fra denne uddannelse kan dog møde andre vurderingskriterier, når uddannelsen skal anvendes på en arbejdsplads. Her kan kollegers og lederes vurdering være medvirkende til, om en lærer oplever, at hans/hendes arbejde med opgaven inkluderes på erhvervsskolen. På baggrund af tre cases fra erhvervsskoler analyseres eksamensopgaver som et grænseobjekt. Begrebet hentes fra Yrjö Engeströms teori om grænsekrydsning, og dette kombineres med Chris Argyris' teori om organisatorisk læring.

Nøgleord: inklusion, voksenuddannelse, Engeström, grænsekrydsning, eksamensopgaver

Et flueben?

"Er det meningen, at jeg bare skal have et flueben? Eller er det meningen, at jeg fagligt skal udvikle mig og bringe noget ind i organisationen?" spørger en lærer, som har været på en obligatorisk voksenuddannelse. Dette spørgsmål kæder vurderinger af eksamensopgaver i et uddannelsessystem sammen med inklusion, og det er temaet for denne artikel. Citatet analyseres nærmere nedenfor, men først introduceres der til forskellige forståelser af forholdet mellem uddannelse, arbejdsplads og inklusion.

Fra vurderinger i voksenuddannelser til inklusion på arbejdspladser

På voksenuddannelser kan der indgå forskellige former for vurderinger. Et eksempel herpå findes i

AMU (Arbejdsmarkedsuddannelser). Her skal "test og prøver (...) bidrage til, at læringsudbyttet for deltagerne øges. Samtidig kan test og prøver øge tilhængen til kvaliteten af AMU og til den bedømmelse, der sker på uddannelserne" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Citatet viser, hvordan test og prøver kobles til læring og kursets omdømme. Et andet eksempel findes i diplomuddannelser. Her anvendes begrebet prøveformer om den afsluttende vurdering, og disse prøveformer kan variere (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Vurderinger, og hvorledes disse omtales, kan således variere i forskellige voksenuddannelser. Fælles er, at når et kursus eller en uddannelse afsluttes med en vurdering, kan en positiv vurdering have en betydning for kursisten eller den studerendes arbejdsliv, da nogle jobfunktioner kræver en dokumentation for specifikke uddannelsesforløb.

Der er forskellige tilgange til, hvordan man på arbejdspladser anvender medarbejderes deltagelse i uddannelse. En tilgang er Brinkerhoffs, der taler om impact og altså effekten af uddannelse (Brinkerhoff, n.d.). Brinkerhoffs resultater viser, at når træning på kurser ikke har en ønsket effekt på arbejdspladsen, så skyldes det i 40 procent af tilfældene forhold før kurset, i 20 procent forhold under kurset og i 40 procent forhold efter kurset. Ud fra Brinkerhoffs resultater og med hans terminologi tales der i en dansk sammenhæng om før, under og efter uddannelsesforløb (fx Teknologisk Institut, n.d.). En anden tilgang – Argyris og Schöns tilgang – antager, at arbejdspladser kan udvikles ved at udforske de eksisterende værdier, strategier og antagelser. Læringen kan ændres fra instrumentel læring til såkaldt dobbeltloop-læring, hvor man opbygger og afprøver nye antagelser (Argyris & Schön, 1996). Pointen er, at de grundlæggende antagelser udforskes, og derefter afprø-

ves nye tilgange i praksis på arbejdspladsen. En sådan ændring kan bidrage til, at en organisation finder løsninger på mere komplekse udfordringer. Tilgangen kan klassificeres som en handlingsorienteret tradition inden for organisationsudvikling (Brandt & Elkær, 2014). Argyris og Schön argumenter for, at videnskab skal bidrage til udvikling, at videnskab er normativ, og i deres arbejde indgår interventioner på arbejdspladser gennem forløb for ledere (Argyris, 1996). Deres tilgang er optaget af gennemførlighed og meningsfuldhed i organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996). Sammenholdt med før-under-efter-modellen af Brinkerhoff skal uddannelsesforløb ikke alene forbedre resultater på arbejdspladsen, men det kan være nødvendigt at udforske og justere på antagelser, der ligger bag eksisterende løsninger.

Wahlgren og Aarkrog anvender begrebet transfer om overførsel af viden fra uddannelse til arbejdsplads. De mener, at personlige faktorer hos deltagere, undervisningen og situationen efterfølgende på en arbejdsplads har betydning (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Transferklimaet på arbejdspladsen handler om tilrettelæggelse af arbejde, muligheder, ressourcer og fællesskaber med kolleger – herunder refleksioner. Heggen og Smeby anvender begrebet transition for at pointere, at arbejde og uddannelse finder sted i forskellige kontekster (Heggen & Smeby, 2012). Uddannelse og arbejdsplads bidrager med forskellige former for viden og har forskellige kriterier for vurdering af anvendelse af denne (Grimen, 2008).

Artiklens fokus

I denne artikel er jeg optaget af, hvordan transition mellem kontekster kan kvalificeres, når man ser et potentiale for en kompleks læringsproces – også på en arbejdsplads som organisation. Det vil sige, at min position bygger på Argyris og Schön, Heggen og Smeby og Grimen ud fra den forståelse, at en efter- og videreuddannelse kan bidrage til mere end instrumentel løsning af enkle problemstillinger.

Medarbejdere og ledere kan have forskellige perspektiver på, hvordan uddannelse kan og bør anvendes på en arbejdsplads (Evetts, 2011; Duch, 2018). Artiklens antagelse er, at medarbejdere kan opleve inklusion, når den indsats, de har ydet

i en uddannelse, får en betydning og mening i arbejdslivet. Dette kan blandt andet komme til udtryk ved, at eksamensopgaver påvirker og er med til at ændre praksis på arbejdspladsen. Forskningsspørgsmålet lyder: Hvilken betydning og anvendelsesmulighed ser forskellige aktører i medarbejderes eksamensopgaver på en arbejdsplads? Artiklen tematiserer udfordringer på baggrund af vurderinger af eksamensopgaver, hvor lærere og ledere ønsker at inkludere medarbejderes uddannelse i organisationen.

I det følgende besvares spørgsmålet ud fra empiri fra et projekt på tre erhvervsskoler. Analysen foretages ud fra Engeströms teori med afsæt i begreberne grænsekrydsning og grænseobjekt. Denne teori suppleres med Argyris' begreber om instrumental læring og dobbeltloop-læring. Til sidst diskuteres betydningen af inklusion og herunder eksamensresultater i voksenuddannelser. Først redegøres der imidlertid for begrebet inklusion set i lyset af voksenuddannelser.

Inklusion i voksenuddannelser

Inklusion af voksne i uddannelsessystemet er skrevet ind i en erklæring fra UNESCO, den såkaldte Salamanca-erklæring, der især omtaler handicappede voksne (UNESCO, 1994). Inklusion har især stået centralt på børne- og ungeområdet i Danmark, hvor man kan forstå inklusion som en ret for alle, i forhold til hvordan samfundets ressourcer fordeles (Tetler, 2015). Inklusion kan også ses i lyset af, hvordan uddannelser arbejder med læring i en demokratisk kultur, som skaber muligheder for alle (Tetler, 2015). Inklusion kan desuden ses som udtryk for solidaritet, der omsættes til politik på uddannelsesområdet, og at der på den måde tilstræbes en lighed i samfundet (Bjerre, 2015). En lighed, som der sociologisk set er behov for at opnå i uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron, 2006), hvor særlige målgrupper kan opleve ulighed – også i voksenuddannelser (Bernhard & Andersson, 2017). Det kan imidlertid være vanskeligt at måle inklusion, da politik fastsætter nogle kriterier, der i sig selv kan være med til at skabe ulighed for elever, fordi kriterierne er baseret på "standardiserende evalueringsteknikker" (Korsgaard, 2015, s. 187).

I dansk uddannelsespolitik er der inden for voksenuddannelser sket en ændring fra et bredt fokus på læring og oplysning til et mere snævert fokus på erhvervsrettede uddannelser (Rasmussen, Larson & Cort, 2019). Inklusion bliver derfor, set i lyset af livslang læring, særlig knyttet til arbejdsmarkedet og beskæftigelse, hvor der i mindre grad tages højde for den voksnes bredere interesse i og behov for læring (Jarvis, 2014; 2003). Hvis inklusion i undervisning alene er rettet mod arbejdsmarkedsbehov, så kan det ændre på voksenpædagogikkens traditionelle tilgange, således at pædagogikken i mindre grad knytter sig til voksnes livsverden og erfaring (Lund, 2015). Der kan samtidig være en dobbelthed ved inklusion, idet det kræver kompetencer at deltage i uddannelsesforløb, mens sådanne kompetencer opnås gennem deltagelse (Ljungdahl, 2015). Fordi inklusion af voksne både knytter sig til mulighed for uddannelse, til udvikling i bred forstand og til tilknytning på arbejdsmarkedet, så ses disse elementer som sammenhængende i artiklen. Inklusion på arbejdspladsen forstås således som voksnes oplevelse af muligheder for at bidrage til og deltage både i uddannelse og arbejde – og deres muligheder for at lære i begge kontekster. Sammenhæng mellem læring, uddannelse og arbejdsplads kommer i denne forståelse af inklusion til udtryk, når medarbejdere og arbejdspladsen ønsker at anvende eksamensopgaver til individuel og organisatorisk udvikling og læring.

Grænsekrydsning mellem uddannelse og arbejdsplads

Eksamensopgaver kan betragtes ud fra to synsvinkler (figur 1): uddannelsen og arbejdspladsen. Den studerende, som har udformet opgaven, har mulighed for at kende begge perspektiver, men derudover vurderes opgaven, fx dens karakter, ud fra uddannelsens perspektiv, og vurderingen varetages af undervisere og censorer. Kolleger og ledere på skolen kan primært se opgaven i lyset af organisationens udviklingsbehov og muligheder for at realisere dette. Engeströms teori kan bidrage her.

Engeströms teori er en kulturhistorisk aktivitetsteori, der bygger på Vygotskys teori om læring (Engeström, 2001). Teorien indgår i den gruppe af teorier, som anvender begrebet boundaries, grænser.

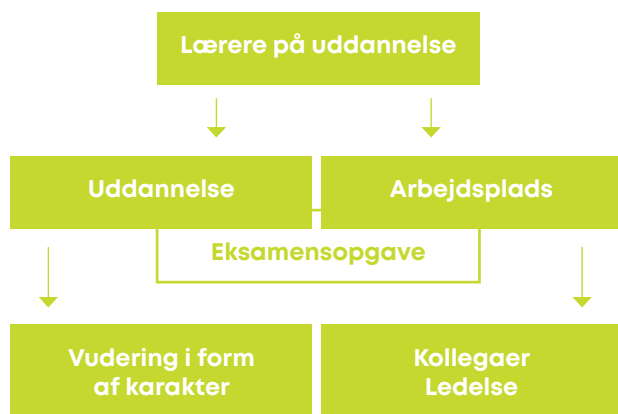
Grænser forstås på den måde, at der er en forskellighed mellem to situationer eller kontekster, samtidig med at disse er relevante for hinanden. I krydsningen mellem grænser opstår der en form for diskontinuitet:

”A boundary can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in particular way”

(Akkerman & Bakker, 2011, s. 131).

Akkerman og Bakker taler ikke om transfer fra én kontekst til en anden, men om grænsekrydsning mellem kontekster, fx uddannelse og arbejdsplads. Disse kontekster har på den måde et fælles objekt, men de betragter objektet ud fra forskellige synsvinkler. Læring kan finde sted ved at tage udgangspunkt i en modsætning mellem disse synsvinkler, som så undersøges (Engeström, 2001). Analysen kan blandt andet have et empirisk perspektiv. På baggrund af analysen udarbejdes der et løsningsforslag, som så implementeres med henblik på fortsat analyse og udvikling. Det er en centrale pointe for Engeström, at der i analysen indgår flere synspunkter fra de relevante kontekster. Han taler om ”multivoicedness”, flerstemmighed. I sin udvikling af en empirisk tilgang anvender han såkaldte ”boundary crossing laboratories”, grænsekrydsende laboratorier, hvor forskellige aktører analyserer i fællesskab. Konkret har han arbejdet med forskellige synsvinkler på et sygdomsforløb hos et barn, hvor forældre, læger og andre grupper af





Figur 1. Eksamensopgaver som et grænseobjekt mellem uddannelse og arbejdsplads.

sundhedspersonale ser på barnet, som han kalder et grænseobjekt.

I det følgende redegøres der for tre cases, hvor forskellige aktører tematiserer vurderinger og inklusion med fokus på eksamensopgaver, der forstås som et grænseobjekt – inspireret af Engeströms teori.

Tre cases

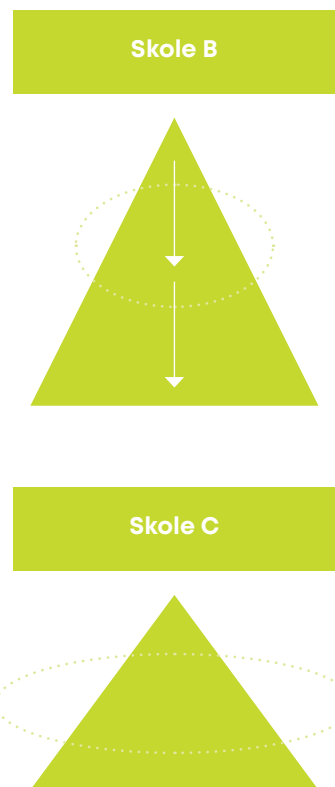
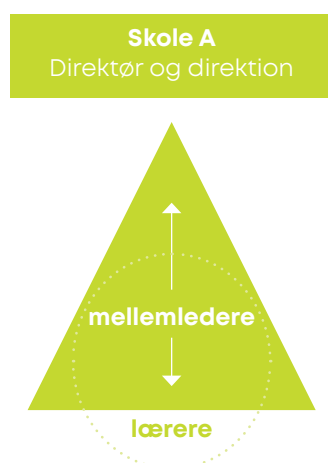
De tre cases er fra et projekt på erhvervsskoler. På skolerne er man optaget af, hvordan man organiserer i højere grad kan anvende Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik i skolernes udvikling. Diplomuddannelsen er den pædagogiske uddannelse, som mange nyansatte lærere på erhvervsskoler tager. Uddannelsen er i praksis et obligatorisk uddannelseskrav og en forudsætning for en fast stilling som erhvervsskolelærer. Eksamen og krav til skriftlige opgaver udfordrer især dem i målgruppen, som har færrest uddannelsesmæssige forudsætninger (Duch, 2016; 2017). I målgruppen indgår således voksne, som gennem uddannelsen inkluderes i videregående uddannelser, som de måske ikke ville have fået mulighed og interesse for, hvis de ikke havde fået ansættelse som lærer. En diplomuddannelse er på 60 ECTS-point, hvilket svarer til et års fuldtidsstudie. De tre skoler har løbende medarbejdere på diplomuddannelsen, nogle lærere tager uddannelsens moduler på fuldtid, andre på deltid, og det samlede uddannelsesforløb kan være mellem et og seks år.

De tre erhvervsskoler varierer i geografisk placering og størrelse, og de har forskellige udbud af erhvervsuddannelser, men de har i fællesskab søgt om eksterne midler til et projekt, løbende fra 2019 til 2021, hvor de arbejder organisatorisk med diplomuddannelsen. Fordi skolerne er forskellige, har de også forskellige tilgange til, hvorledes det organisatoriske arbejde bedst finder sted. I følgeforskningen til projektet indsamles empiriske data gennem dokumenter, interviews, fokusgruppeinterviews og observationer (Baklien, 2004; Lindøe, Mikkelsen & Olsen, 2002).

Under coronakrisen i foråret 2020 blev data indsamlet online, og det er især disse data, som anvendes i artiklen. Data, som både rummer enkelte individers erfaringer – lederes og læreres – og organisatoriske tiltag såsom møder på den enkelte skole og på tværs af skoler. Det vil sige, at der er mange forskellige stemmer og perspektiver i disse data (jf. Engeström, 2001). I en projektgruppe, som består af repræsentanter fra de tre skoler og en følgeforsker, drøftes løbende analytiske perspektiver og det fortsatte arbejde med projektet. På den måde bliver projektgruppens perspektiv også en del af data. De tre erhvervsskoler betragtes som cases med forskellige organisatoriske tilgange til diplomuddannelsen, og den variation, som fra projektets begyndelse var forventet, fastholdes (Neergaard, 2007). Variationen kan karakteriseres ved at se på, hvorledes projektet er forankret, og hvor den primære dataindsamling finder sted. Nogle deltagere er involverede i dele af projektet, mens andre er mere gennemgående i hele projektet. På skole A tages der afsæt øverst i organisationen. Her indgår især to ledere fra toppen af organisation, et ledelsesteam og et mindre lærer-team, hvor en af lærerne deltager i mange sammenhænge. På skole B tages der afsæt i midten af organisationen med involvering af mellemledere og lærere. To mellemledere og to lærere fra et stort team er gennemgående. Skole C har i mindre grad fokus på en hierarkisk organisering. Skiftende ledere med en tværgående portefølje indgår, ligesom lærere på et afdelingsmøde, hvoraf særlig to er centrale i dataene.

De tre cases er skitseret i figur 2. Figuren er en forenklet illustration, som er udarbejdet på det tidspunkt, hvor projektet har gennemført to ud af tre faser. I den første fase er der ud fra interviews med ledere og lærere afdækket de aktuelle udfordringer. Her er der fra hver skole deltaget en-to ledere og fem lærere. På den baggrund er der skolevis aftalt, hvad man organisatorisk vil udvikle, så der udvikles tre forskellige modeller. Den anden fase er en konkretisering og afprøvning, som derefter sammenfattes og danner baggrund for nye justeringer. Her indgår de informanter, som er nævnt ovenfor. Senere, i efteråret 2020, følger en tredje fase med en ny afprøvning. De tre faser kan ses i lyset af, hvad Engeström kalder udvikling af modeller, som afprøves i en proces. Møder på den enkelte skole og på tværs af skoler rammesætter muligheder for fælles analyser, jf. hvad Engeström omtaler som laboratorier. Deltagere i projektet mødes og arbejder med fælles analyser på seminarer.

Det empiriske materiale til artiklen er dele af data fra det samlede projekt, og udvalget er foretaget, fordi de forskellige perspektiver på eksamensopgaver viste sig at fremstå som centrale. Forståelsen af opgaver viser nogle modsætninger, hvor et analytisk perspektiv potentielt kan bidrage til videreudvikling af skolernes modeller. Der er tale om forskellige syn på objektet, der til tider fremstår med dilemmaer, som deltagerne skal begå sig i.



Figur 2. Tre forskellige cases om uddannelse og arbejdsplads.

Følgeforskningen er inspireret af aktionsforskning med en demokratisk og deltagerinvolveret tilgang (Duus et al., 2012). Derfor har der også efter den første fase være fremlæggelse af de foreløbige forskningsresultater, først som formidling af forskelle og ligheder mellem lærerperspektiver og ledelsesperspektiv på den enkelte skole, hvilket har dannet baggrund for skolens første udkast til en model. Derefter er modellerne kvalificeret på et fælles seminar med tre-fire deltagere fra hver skole foruden projektgruppen. Deltagerne er på baggrund af oplæg om organisatorisk læring og transition fra diplomuddannelse til undervisning indgået i grupper med fælles refleksioner over antagelser på de enkelte skoler. Derved er der tilstræbt et kritisk blik i forhold til at kvalificere et ensidigt fokus på instrumentel læring og antagelser, som kunne forhindre yderligere læring (Argyris & Schön, 1996).

Deltagerne i projektet har arbejdet med deres antagelser om diplomuddannelsens anvendelse

på arbejdspladsen med henblik på muligheder for dobbeltloop-læring. Efter fase to, og dermed den første afprøvning, har der igen været fremlæggelser af foreløbige resultater i forhold til skolernes forskellige modeller og erfaringer fra afprøvning. Samtidig har forskeroplæg om forskellige antagelser om, hvad en læreruddannelse skal bidrage til, og hvorledes dens bidrag kan måles eller vurderes ud fra forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, dannet baggrund for refleksioner. Antagelser og syn på eksamensopgaver som grænseobjekt er blevet tydeligere på projektgruppemøderne. Et tidligt udkast til artiklen er præsenteret for projektgruppen, som har bidraget med yderligere perspektiver fra de tre skoler.

I de følgende to afsnit præsenteres de fund, som viser modsætninger i det empiriske materiale. Derefter følger en tværgående analyse.

Lærere beskriver en modsætning

På skole C beskriver nogle lærere, hvad der for dem fremstår som et dilemma, men som ud fra Engeströms teori kan ses som en modsætning. Indledningsvis fortæller de, at der gennem projektet og med bistand fra en pædagogisk konsulent på skolen er kommet en ny opmærksomhed på diplomuddannelsen, hvilket de er glade for, så de ikke hver især, som tidligere, er "en ensom cowboy". Lærerne siger, at deres ønske er "at vi får noget ud af det og udvikler os fagligt, (...) men der er også en familie, der skal passes". De udtrykker, at de skal prioritere, hvor meget fritid de anvender på diplomuddannelsen, samtidig med at de pointerer deres lyst til at lære og udvikle deres undervisning på baggrund af uddannelsen. Denne prioritering af tid kompliceres yderligere af, at kolleger gør dem opmærksomme på, at de skal overveje, hvor meget tid de anvender på studiet. De to lærere tolker sådanne udsagn som venlige, kollegiale råd: "Jeg tror, at det er en erfaring, de har prøvet på egen krop. Det er for at passe på os som kollegaer, at de siger det. Men det var noget af et chok". Samtidig udtrykker de usikkerhed om ledelsens prioritering: "Jeg føler nogle gange, at det bliver til et flueben, frem for at jeg kan udvikle mig". Dette spidsformuleres i interviewet, hvilket også blev nævnt i starten af artiklen: "Nogle gange føles det bare, som at det skal man. Så tænker man, at hvis det er præmissen, vil jeg ikke bruge

tiden på det, men det er også svært, for jeg vil gerne udvikle mig". Og senere udtales der: "Er det meningen, at jeg bare skal have et flueben? Eller er det meningen, at jeg fagligt skal udvikle mig og bringe noget ind i organisationen?" Med begrebet flueben henviser informanterne direkte til, at skole og lærere skal sikre gennemførelse af den obligatoriske uddannelse, fordi det er et ministerielt krav.

Medarbejderes lyst til læring og deres valg i forhold til investering af tid kommer således til at stå over for tid til familieliv, kollegers råd om at passe på sig selv og oplevelsen af, at det alene handler om at bestå i uddannelsen. Ledelsens perspektiv er dog anderledes end lærernes, idet man i en periode har måttet have et stærkt fokus på økonomien, men ved projektets opstart har man haft flere ressourcer og dermed mulighed for at få et nyt fokus på uddannelsen. Ledelsens holdning er, at hvis eksamensopgaver knytter sig tæt til undervisning, så bliver de mere anvendelige, og det er bedre end mere teoretisk orienterede opgaver. Observationer viser, hvorledes eksamensopgaven aktuelt tematiseres på møder, og at det planlægges, at de indgår i skolearrangementer.

Disse overvejelser har endnu en dimension, når medarbejderne overvejer deres præsentationer af eksamensopgaver for kolleger: De ønsker alene at præsentere, hvad de forstår som en god opgave: "Der er da ikke nogen, der har lyst til at fremlægge en lorteopgave. Hvad kan organisationen bruge det til?". Citatet kan forstås således, at informantens dilemma også er en organisatorisk problemstilling. Lærerne ønsker at bidrage til organisatorisk udvikling, men for dem kræver det en vis kvalitet af en eksamensopgave, hvis den skal præsenteres for kolleger, som også kan lære af den. Teoretisk set fremgår det ret klart, at objektet ses fra forskellige synsvinkler, men der er fortsat ikke opnået en form for fælles forståelse.

På skole B fremstår den beskrevne modsætning ikke på samme måde, men man er både fra lærer- og lederside interesseret i at skabe rammer for formidling af eksamensopgaver med henblik på pædagogisk, didaktisk udvikling, som kan skabe fælles perspektiver i forhold til afdelingers og skolens strategi. Skolens repræsentant i projektgruppen siger, at lærerne deler opgaverne elektronisk. Set ud fra den teoretiske tilgang, er der en ensartethed, hvor eventuelle forskellige synsvinkler ikke bliver talt frem. Det kan analytisk ses som begrænsende for en potentiel udvikling. Anderledes ser det ud på skole A, som næste afsnit handler om.

Ledere beskriver en modsætning

I en observation fra et online-ledermøde på skole A står eksamensopgaver også centralt. Man vil oprette en opgavebank. Her kan medarbejderes eksamensopgaver være tilgængelige, så kolleger kan lade sig inspirere, og andre kolleger på diplomuddannelsen kan se eksempler på opgaver – og kolleger kan finde sammen om pædagogiske, didaktiske emner på tværs af moduler på diplomuddannelsen. Blandt lederne er der enighed om, at det skal være frivilligt for lærere at bidrage til opgavebanken, men der opstår en diskussion,

ansatte skal. Der nævnes fx hensyn til medarbejdere, som har svært ved at skrive” (feltnoter, 2020).

I diskussionen tales der således eksplicit om, at man kan ekskludere ansatte gennem tiltag, som har til hensigt at udvikle skolen. I diskussionen står andre kollegers behov og interesser over for potentielle ulemper for den enkelte medarbejder, som deler en opgave. Skolens repræsentant i projektgruppen fortæller, at ingen lærere har lagt opgaver i opgavebanken, og dermed opstår der en modsætning mellem de strukturelle rammer, som ledere forsøger at skabe, og hvorvidt lærere anvender disse. Det er en modsætning, som ser ud til at være caseafhængig, da lærere på skole B deler deres opgaver. Her udtrykker repræsentanten i projektgruppen dette som en selvfølge, for holdningen er, at lærere skal undervise elever i at skrive, og derfor skal de også selv kunne skrive fx eksamensopgaver, som kan deles. Men som ved skole B kan det også for skole A – ud fra den analytisk tilgang – problematiseres, at diskontinuitet mellem kontekster ikke tales frem. Der er en tilsyneladende konsensus om betragtningen af objektet, men udviklingspotentialer i forskellige synsvinkler kommer ikke klart til udtryk.

Modul	Opgavens navn	Kort beskrivelse af indhold	Underviserens navn	Årstal	Evt. karakter
Undervisningsplanlægning og didaktik	Fantastisk feedback	Digital feedback til elever på hovedforløbet	Niels Nielsen	2020	10

Tabel 1. Uddrag af skabelon til oversigt over opgaver i opgavebank.

om karakterer skal være tilgængelige. Karakterer skal eventuelt fremgå af en samlet oversigt over opgaver i opgavebanken, se tabel 1.

”Argumenterne for at skrive karakterer ind er, at andre lettere kan anvende opgaven, hvis de kender niveauet for opgavens bedømmelse. Argumenterne mod at skrive karakterer i skemaet er, at det ikke skal ekskludere ansatte. Det drøftes, om det er en mulighed for de ansatte, eller noget de

På alle tre erhvervsskoler er der således overvejelser, der relaterer sig til eksamensopgaver, som på den ene side forventes at kunne inkludere lærere og deres arbejde i organisatorisk udvikling og på den anden side kan ekskludere – og dermed forhindre – inklusion. Eksklusion kan komme til udtryk i holdninger til lærere med opgaver, som har fået lave karakterer, eller gennem kollegers vurdering af oplæg, som formidler eksamensopgaver.

Denne tematik analyseres i det følgende afsnit mere overordnet ud fra et teoretisk perspektiv.

Eksamensopgaver – på grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads

Hvis eksamensopgaven ses som et objekt på grænsen mellem uddannelse og arbejdsplads, så viser empirien forskellige synsvinkler på vurdering og inklusion.

For det første er der den konkrete vurdering gennem karakterer. Karakterer kan potentielt stigmatisere og dermed ekskludere, jf. ledernes diskussion på skole A. Lederne taler om lærere, som har vanskeligt ved at skrive. At bestå er imidlertid det ultimative krav, fordi uddannelsen er obligatorisk i forhold til fortsat ansættelse. Det kan være ud fra den forståelse, at lærerne i interviewet på skole C taler om at sætte "flueben". Når et flueben er sat, har skolen opfyldt de formelle krav til medarbejderne, som bekendtgørelsen foreskriver (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Hvis dette krav fremstår som det centrale, så er uddannelsens eventuelle andre betydninger mindre vigtige at måle. Det kan også være, at læren, der taler om "en lorteopgave", mener en bedømmelse med en lav karakter. En anden mulig forståelse af udtalelsen er, at opgaven i hans/hendes egen vurdering ikke er god, men kriterierne, der ligger bag denne vurdering, fremgår ikke af interviewet. En tredje mulighed er, at vurderingen handler om, hvad kolleger synes og eventuelt tilkendegiver ved læsning af opgaven eller ud fra en mundtlig formidling af opgaven. Det vil sige, at vurderingen afhænger af kollegers kriterier. Empirien tyder ligeledes på, at den vurdering, som tillægges opgaven i uddannelsen, kan spille en rolle på arbejdspladsen. Af observationen ved ledermøde på skole A fremgår også det perspektiv, at hvis en opgavebank skal kunne understøtte andre medarbejders studieforløb, så har opgavens niveau en betydning. Dermed kan eksamensopgaver bidrage til, at kolleger indirekte inkluderer hinanden i uddannelsessystemet og dets formelle krav til vurderinger. Det kan undre, hvorfor lærere på skole B deler opgaver, mens det ikke på nuværende tidspunkt finder sted på skole A trods et nyt initiativ. Der er ikke umiddelbart data fra projektet, som kan forklare dette, men de analytiske tilgange kan henlede opmærksomheden på,

at der i en grænsekrydsning er udfordringer, som med fordel vil kunne tales frem.

For det andet viser empirien, at *tematisering* af opgavers indhold står centralt. Det viser sig konkret i tabel 1 i forhold til en oversigt i opgavebanken. Det viser sig også på skole B, hvor der ledelsesmæssigt er et ønske om at fremme udvikling af pædagogik og didaktik, som indgår i skolens strategi. Empirien tyder på, at dette også finder sted uformelt i dialoger mellem kolleger. Lærere fortæller i interviews om, hvordan de under coronakrisen har fortsat deres møder online ud fra en fælles, tematisk interesse. Her taler en lærer, som har afsluttet uddannelsen, om også gerne at ville indgå, og ledelsen taler om at kunne lave større indsatser på denne måde i skoleudvikling. På skole C siger lærere, at de har erfaret, at deres opgaver interesserer topledelsen, og at de potentielt kan bidrage til, at nye temaer kommer til at få en strategisk interesse for hele skolen. Opgaver kan således bidrage til den samlede skoles organisatoriske udvikling.

Set ud fra det samlede datamateriale er der muligheder for både in- og eksklusion, og udfaldet vil kunne knytte sig til grænsekrydsninger mellem uddannelse og organisationer. Spørgsmålet er nemlig, hvilke opgaver der har det rette tema i forhold til skoles strategi, og hvilke der har mulighed for at få en strategisk interesse, samtidig med at krav fra uddannelseskonteksten tilgodeses. På skole C taler lærere om, at de foretrækker at få et emne fra ledelsen, hvis det kan sikre, at deres opgave efterfølgende inkluderes i et pædagogisk, didaktisk arbejde. Samtidig er der på skole C et eksempel på, at en konkret opgave får opmærksomhed og dermed potentiel, fremadrettet betydning i organisationen. Nogle lærere kan derved opleve inklusion, mens andre er i risiko for eksklusion.

Et tredje tema er tid. Arbejdstid fremgår generelt som centralt i forhold til at måtte prioritere, hvad enten man er lærer eller leder. Tid tematiseres dog især på skole C som et potentielt spændingsforhold mellem arbejdstid, tid til uddannelse, lyst til at lære og privatliv. Desuden ser tid ud til især at blive et centralt tema på denne skole, fordi udtalelser fra lærere muligvis både kan kobles til vurdering af opgaven i uddannelsen (karakteren),

til vurdering af opgaven fra kolleger og til mulighed for opgavens inklusion i skolens pædagogiske, didaktiske udvikling. På den måde er der ud fra en analytisk betragtning fortsat udfordringer ved, at disse forskellige syn på grænseobjektet ikke klart tematiseres i et laboratorie. Når tid især problematiseres på skole C, kan det skyldes, at der som sagt er forskellige uddannelsesmæssige baggrunde blandt lærere på erhvervsskoler, og at dette har indflydelse på, hvorledes lærere ser på egne og kollegers præstationer i lyset af karakterer. Teorien om grænseskrydsning henleder ikke direkte opmærksomheden på betydningen af sådanne sociologiske baggrundsfaktorer, men den kan pege på, at de forskellige blikke på grænseobjektet potentielt også kan tænkes at repræsentere sådanne forskelle, hvis mange stemmer skal bidrage til mere end instrumentel læring og læring, nemlig til ændrede antagelser og dobbeltloop-læring.

Konklusion og diskussion af resultater

Analysen viser, at trods den forskellige tilgang og organisering på de tre skoler, så kobles og adskilles arbejdsplads og uddannelse. Koblingen sker, ved at alle aktører forsøger at anvende eksamensopgaver på skolerne, og derved inkluderes medarbejdere i organisationsudvikling. Adskillelse er en risiko, for koblingen knytter an til vurderingen, men det er ikke entydigt, hvornår denne vurdering handler om karakterer, om kollegers forholden sig til en opgave, eller om opgaven primært skal understøtte en organisatorisk udvikling, således at den potentielt indgår i fremadrettede, pædagogiske og didaktiske strategier. Ligeledes kan opgaven både bidrage til inklusion og eksklusion af lærere i kollegiale samarbejder, afhængigt af hvilken tematik opgaven handler om, om kolleger interesserer sig for emnet, og om temaet allerede har en strategisk interesse.

Det kan fremstå, som om ledelsens fokus især er på strukturelle løsninger og dermed former for instrumentel læring, mens lærere har en mere personlig tilgang til læring, der handler om meningsskabelse i forholdet mellem uddannelse og arbejdsplads. Dette skyldes blandt andet artiklens fokus på opgaven og det empiriske udvalg af eksplicit formulerede dilemmaer. Andre data viser lederes opmærksomhed på relationer og person-

lig udvikling, ligesom skole A og C planlægger en større involvering af lærere i den tredje fase af projektet, så strukturelle initiativer får en betydning for organisatorisk læring.

Med følgeforskning og aktionsforskning som afsæt er der i artiklen opmærksomhed på betydningen af de grundlæggende antagelser og dermed den instrumentelle tilgang til læring, som der fokuseres på, hvis karakter og præstationer i uddannelse især er det centrale vurderingskriterier – også på arbejdspladsen. De dilemmaer, som informanter eksplicit diskuterer i empirien, kan betragtes som modsætninger i Engeströms terminologi. Modsætninger, der, ud fra analyser af forskellige aktørers perspektiv, teoretisk set kan bidrage til videre udvikling i organisationen, og som potentielt kan skabe baggrund for dobbeltloop-læring.

Afsluttende refleksion

Som det fremgår ovenfor, så er der forskel på arbejdspladserne, og konteksterne er derfor centrale. Den casebaserede analyse kan dog henlede opmærksomheden på, at vurderinger af eksamensopgaver på flere forskellige planer kan have en betydning for inklusion inden for voksenuddannelser. Den ulighed, som politisk søges mindsket gennem opmærksomhed på inklusion inden for uddannelser til børn og unge, kan derfor også ses i voksenuddannelser. Det er tilfældet, når forskellige forudsætninger for at skrive eksamensopgaver får en betydning i organisatorisk udvikling. Det er også tilfældet, når bedømmelser fra eksamen kan indvirke på kollegers opfattelse af hinanden eller deres egne muligheder for at bidrage til organisatorisk udvikling. Det flueben, som indledningsvis blev omtalt i et citat fra en lærer, er derfor ikke helt enkelt at sætte på en arbejdsplads.

Litteratur

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). *Boundary Crossing and Boundary Objects*. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Argyris, C. (1996). *Actionable Knowledge: Design Causality in the Service of Consequential Theory*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 390-406.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Baklien, B. (2004). *Følgeforskning*. *Sociologi i dag*, 34(4), 49-66.
- Brinkerhoff, L. (n.d). *Find Out Quickly What's Working, and What is not*. Brinkerhoff Evaluation Institute. Hentet 17. november 2020 på brinkerhoffevaluationinstitute.com.
- Bernhard, D. & Andersson, P. (2017). *Swedish Folk High Schools and Inclusive Education*. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 87-101.
- Bjerre, J. (2015). *Inklusion: Fra sociologisk begreb til performativ selvmodsigelse*. *Cursiv*, 17, 159-175.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brandt, U. & Elkær, B. (2014). *Organisatorisk læring*. I Vikkelsø, S. & Kjær, P. (red). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Styrket brug af test og prøver på AMU*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Duch, H. (2016). *Erhvervsskolelærere til eksamen*. *Cepra-sriben*, 21, 8-35.
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Duch, H. (2018). *Training for a Profession as a Vocational Teacher: The Transition from the Course to the Workplace*. *Professions and Professionalism*, 8(3), 1-17.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, G. (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Evetts, J. (2011). *A New Professionalism? Challenges and Opportunities*. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 4-14.
- Jarvis, P. (2003). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2014). *From Adult Education to Lifelong Learning and Beyond*. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.
- Korsgaard, M.T. (2015). *Indespærring eller frigørelse – Hannah Arendt om inklusionspolitik og pædagogik*. *Perspektiver på inklusion*. *Cursiv*, 17, 177-190.
- Lindøe, P.H., Mikkelsen, A. & Olsen, O.E. (2002). *Fallgruver i følgeforskning*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(2), 191-217.
- Ljungdahl, A. K. (2015). *Velfærdspolitiske rationaler i arbejdet med børn og unge*. *Cursiv*, 17, 191-218.
- Lund, L. (2015). *Inklusionspædagogik – et didaktisk grundvilkår på VUC*. *En undersøgelse af hvordan VUC-lærere oplever og håndterer diversiteten*. *Cursiv*, 17, 269-292.
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rasmussen, Rasmussen, P., Larson, A. & Cort, P. (2019). *The Vocational Turn of Adult Education in Denmark - An Analysis of Adult Education Policy from the late 1990s*. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 254-267.
- Tetler, S. (2015). *Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse*. *Cursiv*, 17, 17-28.
- Teknologisk Institut (n.d). *Læringshjulet – en guide til at øge effekten af læring*. Hentet 17. november 2020 på [Teknologisk.dk](http://teknologisk.dk).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse for diplomuddannelser*. København: Uddannelses- og forskningsministeriet.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Hentet 17. november 2020 på European-agency.org.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hvem sagde vejledning?

Vejledning får i disse år øget opmærksomhed. Artiklen leverer et svar på, hvilke forestillinger vi møder om vejledning på praksisniveau i første opgavevejledning på stx. Indsigt i dette er afgørende for at forstå udfordringer forbundet med vejledning i de studieforberedende opgaver i 1.g. Den narrative analyse fokuserer på vejledning af dansk-historieopgaven baseret på et kvalitativt studie af tre gymnasier. Der argumenteres for, at eleverne ofte har andre forventninger til vejledningen, end den de møder, og dette udfordrer vejledningsarbejdet. Artiklen skriver sig ind i nyere skandinavisk vejledningsforskning, men med fokus på faglig vejledning i ungdomsuddannelserne, som i forskningsmæssig sammenhæng er underbelyst.

Nøglerord: Vejledning, feedback, evaluering, overgangsproblematikker, reform.

Problemstilling og forskningsspørgsmål

I undervisningslandskabet er der nationalt såvel som internationalt kommet en øget interesse for vejledning, evaluering og feedback (Black og William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Christensen, Petersen og Piekut, 2020). En væsentlig årsag hertil er presset fra PISA-undersøgelser, som har skabt bekymring for elevernes faglige niveau (Hjort, 2010). Konsekvensen har været øget politisk opmærksomhed på sammenhængen mellem de økonomiske ressourcer og undervisningskvaliteten, som afspejles i den seneste gymnasireforms fokus på evaluering, feedback og vejledning. Artiklen har fokus på læreplanen til den studieforberedende opgave og de dertilhørende flerfaglige forløb, herunder dansk-historieopgaven (DHO), hvor vejledning tematiseres som middel til opnåelse af studiekompetencer. DHO er den første større, tværfaglige opgave, som eleverne skriver i 1.g; den er en forberedelse til studieretningsprojektet i 3.g. Udover det akademiske og interdisciplinære format, er det særegent for disse opgaver, at de

er længere, skrives i en undervisningsfri periode, forsvares mundtligt og skrives *under vejledning* af lærerne i de to fag (Zeuner, 2010; Krogh, 2016).

Denne artikel afdækker, hvilke narrativer elever, vejledere, organisation og institution skaber om vejledningens praksis i det første år på stx. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvilke narrativer om hjælpsom vejledning brydes, når elever modtager deres første faglige vejledning i gymnasiet, og hvilke didaktiske udfordringer giver det for vejledning af eleverne?

Forskning indenfor faglig vejledning har længe været i vækst, især på universitetsområdet (Dysthe, Samara og Westrheim, 2006; Maxwell og Smyth, 2011). Det er imidlertid underbelyst, hvordan ungdomsuddannelserne fortolker vejledningsbegrebet. Undersøgelsens primære erkendelsesinteresse angår elevernes forståelse af hjælpsom vejledning, og derfor danner elevernes narrativer forgrund i analysen. Læreplanen, skolernes styredokumenter og vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning udgør den kontekst, som elevernes narrativer positionerer sig i forhold til. Disse er centrale for forståelsen af vejledningens dynamikker.

Vejledningens logikker – teoretiske perspektiver

Med et vejledningsteoretisk blik på elevernes arbejde med den første store skriftlige, tværfaglige opgave på stx rettes opmærksomheden mod, hvad der opleves som hjælpsom vejledning. Artiklen balancerer mellem to teoretiske perspektiver: Scheins hjælpebegreb (Schein, 2009) og skandinavisk vejledningsteori (Lauvås og Handal, 1997; Dysthe, Samara og Westrheim, 2006; Bjørndal, 2008). Artiklen adresserer ligeledes feedback, stilladsering og vejledning i et overgangsperspektiv (Christensen, Hobel og Piekut, 2018). Perspektiverne har forklaringskraft i forhold til aktørernes divergerende forståelse af hjælpsom vejledning.

Scheins hjælpebegreb anvendes til at forstå og evaluere bestræbelser på at være hjælpsom (Schein, 2009). Scheins interesse er rettet mod, hvad der virker og ikke virker hjælpsomt. Han forstår hjælpesituationer som asymmetriske og tvetydige i rollefordelingen.

Hvis hjælpen skal være effektiv, skal hjælperen adoptere en til situationen passende hjælperrolle, hvorved symmetrien genoprettes. Schein skelner her mellem proceskonsulentrollen, doktorrollen og ekspertressourcerollen. Pointen er, at den hjælperrolle, der tilbydes, modsvarer den efterspurgte hjælperrolle.

Analysens andet teoretiske perspektiv er vejledningsforskningen. Analysen trækker på forskningslitteraturens tematisering af faglig vejledning under overskrifterne projektvejledning, bachelor- og specialevejledning og forskningsvejledning. Faglig vejledning er knyttet til evaluerings- og feedbackbegrebet og peger på en læringsteoretisk forståelse af, at individet lærer sin identitet at kende – og skaber den – i mødet med vigtige andre (Inglar, 2012), og at individet kan udvikle sig gennem effektiv feedback (Emilsson og Johnsson, 2007; Rasmussen, 2009). Der er imidlertid forskellige forestillinger om, hvad mødet med den anden skal bidrage med: Skal vejlederen primært facilitere en erkendelsesproces, eller vejleder vejlederen ud fra en mere privilegeret position med en særlig viden og erkendelse? Vejlederrollens forskellige fortolkninger bliver meget tydelige, når man får adgang til narrativer fra vejledningspraksissen.

I Skandinavien forstås vejledningspraktikker ud fra tre dominerende tendenser: handlingsorienteret, reflekterende og samskabende vejledning (Løw, 2017; Worum og Bjørndal, 2018). Tendenserne giver forklaringskraft til, hvad vejledningsaktørerne vægter i deres vejledningsfortællinger. Skandinavisk vejledningsdidaktik har været præget af vejledningsforskerne Lauvås og Handal (1997), som dannede grundlag for en kritik af den traditionelle, handlingsorienterede vejledningspraksis: mesterlæretraditionen. Overfor mesterlæretraditionen satte de "*refleksion-over-handling-modellen*", som er centreret om vejlederens facilitering af den vejledtes selvstændige refleksion. Denne vejledningsdidaktik har som sagt været dominerende i skandinavisk vejledningstradition (Skagen, 2013; Bjørndal, 2008), men den er i de seneste års vejledningsforskning blevet kritiseret for blandt andet et begrænset fokus på læringens sociale side og for, at vejlederen ikke har et specifikt ansvar for at bidrage med ny viden eller egne synspunkter (Worum

og Bjørndal, 2018). Artiklen reflekterer, hvordan de forskellige aktører forholder sig til disse positioner.

Empirisk grundlag og metodologi

Analysens empiriske grundlag omfatter data fra tre casestudier af 1.g.-elevers DHO-vejledning, som er indhentet i 2018-2020 (Flyvbjerg, 2010). Analysens primære data er genereret gennem det kvalitative forskningsinterview, hvor individers fortællinger om vejledning udfoldes (Kvale og Brinkmann, 2015). Fem elever og deres seks vejledere er blevet interviewet, og de er blevet udvalgt efter princippet om maksimal variation (Creswell, 2017).

Elevinterviews er afviklet individuelt og umiddelbart efter vejledning – og igen efter modtagelsen af feedback på opgaven. Vejlederne er parvis blevet interviewet én gang umiddelbart efter evalueringssamtalen med eleverne. Kilder er blevet anonymiseret og fremstilles for sammenhængens skyld ved hjælp af kategorierne skole, vejledere og elever. Analyserne trækker på interviewcitater, der er illustrative for de tre cases, og som muliggør koblingen mellem de forskellige positioner. Interviews formede sig som *talk-around-the-text-interviews* (Lillis, 2009), som giver adgang til relativt udfoldede narrativer. Disse interviews foregår ved, at deltageren udpeger to eller tre passager i opgavedokumentet eller progressionsplanen, som interviewet tager afsæt i, hvorved interviewedes perspektiv privilegeres. Elevernes aflevering og vejlederrespons var tekstligt omdrejningspunkt for elevinterviews.

For vejlederinterviews var skolens progressionsplan omdrejningspunktet. De kvalitative interviews var baseret på vejledningsobservation, indhentning af skriveordrer, skriveinformation, elevproducerede tekster, evaluering af elevtekster samt indhentning af styre-, organiserings- og læreplansdokumenter, som alle danner baggrund for analysen. Metodologisk er de tre casestudier funderet på, at fænomener som feedback, vejledning og læring er kontekstafhængige (Yin, 1994). Data er hentet fra et større casestudie, som følger vejledning af elever i de større skriftlige opgaver på stx, og det samlede materiale understøtter artiklens fund.

Dataanalysen

Dataanalysen tager afsæt i den narrative analyse, som giver et indblik i vejledningsrummets identitetskonstruktioner, hvilket bidrager til en forståelse af, hvordan vejledning tilskrives mening som hjælpsomt og ikkehjælpsomt (Gergen og Gergen, 1997). Inddragelse af konteksten er afgørende for at forstå den identitet, som vejledningsaktørerne konstruerer gennem deres narrativ (Loseke, 2007). Loseke påpeger således også, at analysen af narrativer skaber gensidigt forbundne identiteter på alle niveauer i det sociale liv. Identitetsforståelsen kvalificeres altså ved at undersøge de refleksive relationer mellem de kulturelle (DiMaggio, 1997), institutionelle (Schneider og Ingram, 1993), organisatoriske (Holstein og Gubrium, 2001) og personlige niveauer (Gergen og Gergen, 1997).

Med Losekes narrative tilgang muliggøres en forståelse af, hvordan narrative identiteter arbejder og positionerer sig i forhold til hinanden, og derfor omfatter min analyse disse fire niveauer: vejledt, vejleder, organisation og læreplan (institution). Læreplansforskningen rummer et lignende begrebsapparat, der indfanger formuleringer og reformuleringer i omsætningen af læreplaner til undervisningspraksis (Borgnakke, 1996). Jeg benytter mig endvidere af Riessmans analysestrategi (Riessman, 2008), især den strukturelle narrative analyse, som sættes på arbejde gennem aktantanalysen.

Det analytiske rammeværk udgøres af aktantanalysen (Propp, 1984; Greimas, 1973), som kan bidrage med en indsigt i, hvordan hjælpsom og ikkehjælpsom vejledning artikuleres i henholdsvis læreplan, organisation, vejledere og vejledte. Aktantmodellens udgangspunkt er, at alle narrativer har et subjekt med et projekt. Projektets rationale er, at subjektet skal opnå det begærede objekt (projektaksen). Nogen eller noget har magten til at give dette til subjektet (kommunikationsaksen). For at tilegne sig objektet, må subjektet gennemgå nogle prøvelser. Det er i dette arbejde, at hjælperen introduceres som den, der faciliterer subjektets bestræbelser på at opnå det begærede objekt. Ligeledes er der opponenter, som forsøger at hindre subjektets erhvervelse af det begærede objekt (konfliktaksen).

Da vejledningssituationen netop gestalter tydelige projekter og antagelser om hjælpere og modstandere, er aktantkategorierne velegnede til at undersøge og systematisere identitetskonstruktioner og positioneringer i det relativt store tekstkorpus. Kodningen er derfor foretaget med afsæt i de forskellige aktantfunktioner. Endvidere inddrages Bakhtins stemme- og positioneringsbegreb til at indfange vejledningsrummets rivaliserende stemmer (Bakhtin, 1986). Analysen kan kvalitativt vise, hvad læreplan, organisationer, vejledere og elever fortæller om hjælpsom og ikkehjælpsom vejledning. Dermed bidrager analysen til en diskussion af, hvordan vejledningsarbejdet, som med reform 2017 har fundet vej ind i læreplanerne, kan kvalificeres.

Elevers oplevelse af hjælpsom vejledning

Med det formål at få indsigt i, hvordan elever vejledes, bruger og oplever vejledning som hjælpsomt eller mindre hjælpsomt, har jeg analyseret data fra fem elever. I en narrativ analyse af aktantpositionerne i elevinterviews bliver det tydeligt, at eleverne oplever stor usikkerhed i forhold til det nye opgaveformat såvel som egne evner og vejleders rolle:

"Den her vejledning har måske været sådan lidt fri – altså man har selv – altså, selvfølgelig har man kunnet komme op og få svar på alle de spørgsmål, man havde til det ... Men, ja, men det er måske også bare mig, der godt kan lide at vide, okay, du skal gøre sådan her! Sådan her og sådan her ... Men altså i gymnasiet, der forventer man nok også, at du selv kan finde ud af, hvad det er, du skal gøre ... Jeg er lidt usikker på, hvordan det sådan lige skal foregå ... Fordi det er første gang, man skriver den, og man vil alligevel ikke lyde sådan ... Altså, hvor man kommer med de mest simple spørgsmål ... man måske burde vide." (Eva)

Elevernes forståelse af formålet med DHO kredser om at skrive en god opgave, som legitimerer deres position som gymnasieelev. Opgaven får altså i høj grad karakter af en indkultureringspraksis (Prior og Bilbro, 2012). Interviewene viser, at eleverne opfatter giveren af denne position som værende opgaven. Vejlederen opfattes imidlertid også som giver, herunder opfattes den anerkendelse, som vejlederen kan give i vejledningsprocessen og

efter forsvar af produktet, også som giver. Modtagerpositionen definerer eleven entydigt som eleven selv. Det er imidlertid hjælperfunktionen, som står centralt i analysen. Hjælperfunktionen fremstilles mere nuanceret, idet elevernes narrativer skifter karakter, alt efter om det er vejledning og feedback i processen, der adresseres, eller om det er feedback på det afsluttede produkt.

Interviewmaterialet viser, at elevernes ønske om hjælp i deres første større, skriftlige opgave i gymnasiet knytter an til tilgængelighed, tid, feedback rettet mod den enkelte, validering, instruktion og besvarelse af spørgsmål:

"Jeg synes ikke, den fungerede sådan helt optimalt. Jeg føler ikke, og der blev det også meget sådan, at lærerne snakkede, og vi nåede ikke at få så meget tid til at stille spørgsmål og sådan spørge i forhold til vores opgave. Så der føler jeg måske ikke, at jeg fik megameget ud af den vejledning (...). Jeg var meget i tvivl om strukturen, og hvordan opbygningen af sådan en tværfaglig opgave skulle være." (Luna)

Ønsket om hjælp retter sig især mod den nye, tværfaglige genre, hvor eleverne efterspørger en autoritet i vejledningen med et specifikt ansvar for at bringe ny viden eller egne synspunkter ind i samtalen (Worum og Bjørndal, 2014; Zeuner, 2010). Elevernes fortællinger peger dermed på en hjælperfunktion, der er knyttet til den handlingsorienterede vejledning, fordi de grundlæggende er usikre på genren og de forventninger, som knyttes til dem som novicer i den nye uddannelseskontekst (Sommers og Saltz, 2004). Fra et elevperspektiv knytter modstanden sig derfor også til vejledningsforhold, der ikke imødekommer elevernes behov i forhold til tidsinvestering, feedback rettet mod den enkelte, validering af elevsvar og anvisninger i forhold til opgavebesvarelsen. I den forbindelse lader det til at være af afgørende betydning for elevens motivation, at vejledningen tager afsæt i elevens perspektiv:

"Og så var det, jeg ikke rigtig vidste, hvordan den ville blive god. Altså jeg vidste jo godt sådan nogenlunde, hvordan jeg skulle gøre det, men jeg vidste bare ikke, om det var en god måde at gøre det på ... I vejledningen var det sådan meget det

overfladiske, i forhold til hvordan man skulle gøre det, altså hvilke nogle tekster man skulle vælge og sådan noget, men det ... Man dykkede ikke så rigtig meget ned i, hvordan man skulle analysere dem, (...) eller også skulle man bagefter have lavet den der mere dybdegående vejledning, hvor man ligesom kiggede mere ned i ens opgave ... Men jeg ved ikke, om der ikke var tid til det, eller hvad det var, der gjorde, at de ikke gjorde det." (Marius)

Citatet ovenfor er interessant af flere årsager. For det første fordi det understreger vejlederens hjælperrolle som validerende og anvisende. Samtidig rummer citatet også en anden dimension, idet det peger på vejledningens uindfrie forventninger. Analyserne viser, som et gennemgående træk, at eleverne har en fornemmelse af, at de kunne få mere ud af vejledningen, men de ved ikke, hvordan de skal spørge. Dette bliver tydeligt gennem metaforparret dybde-overflade og kan forstås som et ønske om en mere undersøgende, dialogisk vejledningsdidaktik, hvor elevens konkrete opgave er i centrum og elevens afsæt er privilegeret. Sådan en vejledningsdidaktik knytter sig tættere til den samskabende vejledning, der etablerer en mere symmetrisk relation. Empirien peger imidlertid på, at eleverne hyppigt oplever, at vejlederen tager ordet ud fra den overbevisning, at vejlederen ved, hvad eleven har brug for:

"Jeg synes, det virkede som om, at de havde en ret klar ide om, hvad de godt ville fortælle os. Så det blev ikke så meget vores spørgsmål – det virkede mere som om, at de godt vidste, hvad de andre havde spurgt om, og at vi sikkert ville gøre det samme, og så blev det sådan det ... Selvfølgelig fik jeg noget ud af det, men jeg kunne også have fået meget mere ud af det." (Luna)

I opgavevejledningsprocessen tegner der sig altså et billede af en konflikt mellem elevens forventninger til vejlederens hjælperrolle og den vejledning, som de møder. Især hvad angår symmetri, tryghed og det, som eleverne beskriver som dybde.

Det er derfor også bemærkelsesværdigt, at elevernes forståelse af hjælperollen ikke er entydigt fokuseret på vejlederen som hjælper. Eleverne opfatter således også kammeraterne som væsentlige hjælpere (jf. det engelsk ord *peers*, som

betyder ligebyrdige), idet de netop imødekommer ønsket om symmetri, tryghed og dybde:

"Jeg var jo så sammen med en fra min klasse. Vi sad sådan hele tiden og støttede os op ad hinanden, selvom vi ikke skrev om helt det samme. Men det følte jeg på en eller anden måde var lidt vejledning for mig, fordi at vi ligesom ... vi havde jo selvfølgelig noget viden omkring det. Det var jo ikke ... det var jo ikke ... vi havde jo ikke – som jeg også sagde før – skrevet en DHO før, så selvfølgelig var der nogle uklarheder og så videre. Men dem tog vi jo sammen, kan man sige. Det var derfor, jeg var rigtig glad for at arbejde sammen med en rigtig god ven, fordi at vi arbejder normalt rigtig godt sammen. Og så kunne vi læse hinandens ting og så sidde og diskutere det." (Mikael)

Peer-feedbackken opleves som hjælpsom, fordi den gives af peers, som betræder samme sti, og den giver vejledningen sprog på en måde, som eleverne kan identificere sig med (Dysthe, Samara og Westrheim, 2006). Samtidig peges der også på det væsentlige forhold, at peers ikke indtager en bedømmerrolle. Endelig oplever eleverne, at kammeraterne tager sig tid til at læse og diskutere elementer af opgaven, hvilket bidrager til den dybde, som de efterlyser i vejledningen.

Hvad viser data?

Data viser imidlertid en iøjnefaldende udvikling i elevernes forståelse af hjælpsom vejledning, når det gælder den feedback, som eleverne modtager på det endelige produkt. Den feedback betragtes som en del af vejledningen, idet den gives mundtligt og skriftligt af vejlederen med det sigte at skabe en progression frem mod den næste større, flerfaglige skriftlige opgave, SRO, i 2.g. Indsigten i denne udvikling gives gennem anden runde af interviews. Feedback på produktet antager forskellige former såsom mundtlige og skriftlige kommentar og/eller karakterer eller tal, som graduerer forskellige elementer i produktet.

Eleverne tillægger feedback på produktet stor værdi, og de oplever det som berigende at få en mundtlig feedback, hvor netop de og deres opgave er i fokus:

"Det fik jeg egentlig [noget] godt ud af, synes jeg. De sagde noget med, at jeg skulle prøve at have en lidt mere skæv vinkel på det, når jeg skrev opgaver, og ikke tage det, der er sådan lige det, der er lige for og sådan. Og det synes jeg jo egentlig, altså det giver meget god mening, synes jeg. Og det er jo også en god hjælp til, når jeg skal skrive opgaver senere hen, for eksempel SRO'en, når man sådan skal vælge emne der. Så det følte jeg sådan, jeg fik meget ud af og være derinde."

Interviewer: Hvad med, blev der kigget ned på selve opgaven?

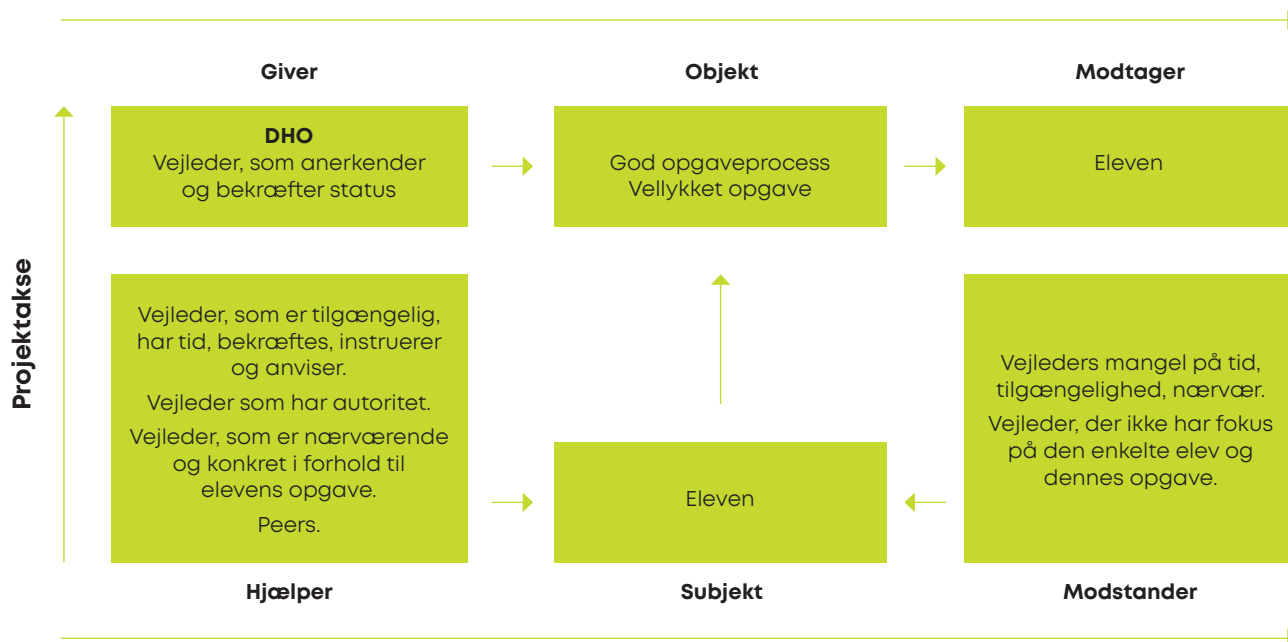
Elev: Ja, det gjorde der, men ikke sådan vildt meget. De nævnte sådan noget med, at jeg manglede sidetal, og jeg manglede nogle fodnoter rundt omkring i forhold til formen på opgaven. Og det kan jeg selvfølgelig også bruge – at huske at have hundrede procent styr på det til næste gang. Og så, ellers var det vist bare, at det var et fint arbejde, sådan både retorisk og sådan historiemæssigt. Og så, så der var ikke noget sådan som sådan at arbejde med.

Interviewer: Hvad betyder det for dig?

Elev: Det er da dejligt, at man sådan, fordi jeg var i tvivl, om jeg sådan ... Altså, når det er første gang, man skriver sådan en stor opgave, så var jeg i tvivl, om jeg havde forstået det rigtigt, og om jeg sådan havde gjort det rigtigt og ... Så det var jo dejligt at få at vide, at det var det rigtige, jeg havde gjort. Og det giver nok også én lidt mere mod på sådan at kaste sig ud i det til SRO for eksempel. Når man sådan, nu har jeg fået positiv respons på den her, at så må jeg jo kunne finde ud af et eller anden rigtigt i forhold til at skrive de der opgaver." (Luna)

Citatet viser, at selvom eleven ikke får meget konkret feedback på sin tekst, oplever hun det som meget hjælpsomt, idet hun bliver set og anerkendt og dermed får sin status som indkultureret gymnasieelev bekræftet og sin usikkerhed på egen faglige formåen minimeret. Oplevelsen peger på vejledningens psykodynamiske indhold og betydningen af det relationelle (Salzberger-Wittenberg, 1999).

Kommunikationsakse



Konfliktakse

Aktantmodel. belysning af elevernes forståelse af hjælperrollen.

Data viser også, at eleverne tillægger den skriftlige feedback stor betydning. Det er dog tydeligt, at hvis kommentarerne ikke kobles til en konkret tekst, så har eleverne svært ved at forstå dem, og de vil ikke opleves som hjælpsomme, men indimellem direkte kontraproduktive. Det samme gør sig gældende, når opgavefeedbacken primært knyttes til en graduering i tal:

"(...) Så har jeg så fået 3¹ i de sidste, men det er jo også stadig bedre end ... Det er jo stadig over middel, hvis man kan sige det (...). Ja, så er der noget med argumentationer ... Helhedsvurderingen er jo så tre. Jeg forstår ikke rigtigt, hvordan de har, hvordan man er kommet frem til tre. Jeg forstår ikke, hvorfor jeg har fået et treltal. Jeg tror måske lidt, jeg forstår, hvad det er. Jeg tror, det er noget med analysen, hvordan man analyserer de forskellige ting. Altså hvilke forskelle der er på analyserne i de historiske kilder og de skønlitterære ... Jeg kan ikke rigtig forstå, hvorfor jeg har fået 3, fordi jeg havde jo lavet det forskelligt, kan man sige ... Jeg ved det ikke, men det er jeg åbenbart ikke særlig god til." (Marius)

Ovenstående giver anledning til at overveje, hvorvidt den leverede feedback er hjælpsom i forhold til arbejdet med de kommende opgaver. Elevens interesse i den hjælpsomme feedback er primært knyttet til en anerkendelse af bedriften og dermed cementering af status. Elevens interesse i at kvalificere sit faglige arbejde i de kommende større skriftlige opgaver er derimod sekundært, og elevens oplevelse af feedbacken (om den opleves som hjælpsom) afhænger af, om eleven kobler den modtagne feedback til det konkrete tekstlige arbejde. Denne pointe understøttes også af skriveforskningen (Dysthe, 2001). Som en opsummering af elevernes position i interviewene benyttes aktantmodellen.

Analyserne viser, at eleverne har en forståelse af hjælpsom vejledning og feedback – som noget, der hviler på en autoritativ og asymmetrisk vejledningsforståelse, hvor vejlederne positioneres som ophøjede eksperter. Man ser imidlertid også forventninger til vejlederne om at tilgodese elever-

¹ "3" refererer til et gradueringsystem fra 0-5, som lærerne på en skole benytter til at graduere de forskellige elementer i opgaven.

nes affektive behov og lade dem indgå i en mere symmetrisk dialog. Analyserne viser dog først og fremmest, at eleverne har en forventning om, at vejlederne skal hjælpe dem med at cementere deres status som gymnasieelever. Og det er netop på den baggrund, at de oplever den afsluttende produktfeedback som meget meningsfuld.

Vejledningsrummets andre stemmer

For at få en forståelse af, hvad der sker i vejledningsrummet, er det meningsfuldt at inddrage konteksten i form af de narrativer om hjælpsom vejledning, som formuleres på institutionelt, organisatorisk og personligt vejlederniveau, da disse danner konteksten for elevens positionering. En analyse af konteksten bidrager ligeledes med en synliggørelse af vejledningsrummets rivaliserende stemmer og de didaktiske udfordringer, som de giver.

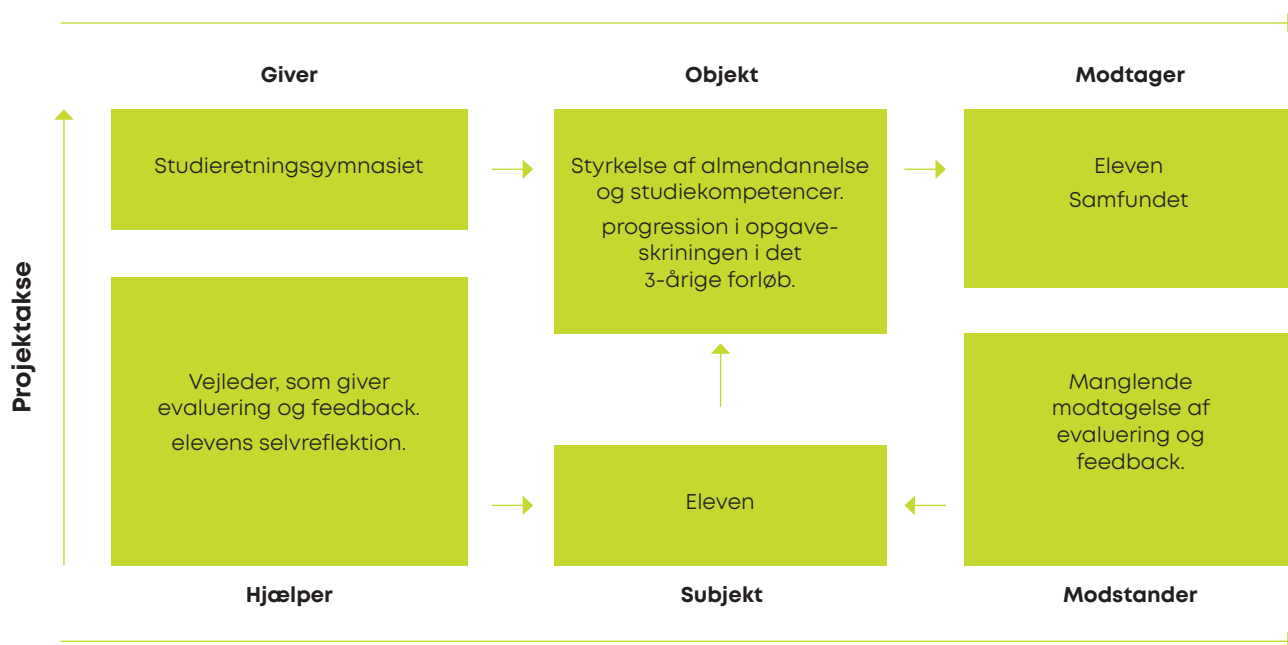
Læreplansniveauet konstruerer en fortælling om en visionær reform, der er givet af arbejdsredskaber til formativ evaluering, som skal styrke elevernes studiekompetencer, hvorved både eleven og samfundet figurerer som modtagere. For projektaksen vedrører fortællingen en opdyrking af allerede iboende studiekompetencer, som gennem evaluering, feedback og refleksion skal styrkes. Vejlederne er hjælpere. Læreplansformuleringerne udtrykker en forståelse af, at objektets realisering knyttes til subjektets egne forudsætninger. Læreplanen etablerer dermed et narrativ, der positionerer eleven som et subjekt i proces. De forventninger, der møder subjektet, er alle knyttet til det processuelle, nemlig evaluering, refleksion og progression som elementer, som skal sikre det eftertragtede objekt, studiekompetencerne. Feedbackforståelsen er dermed knyttet til et kognitivt, konstruktivistisk lærings- og evalueringssyn (James, 2009), hvor evaluering og feedback er vejlederens redskaber til at give eleverne mulighed for kritisk at reflektere og revidere deres arbejde. Denne forståelse af vejlederrollen genfindes i Lauvås' og Handals refleksion over praksismodel-len (1997). Den elev, der ikke evner at skabe progression gennem refleksion over feedback, bliver dermed sin egen modstander.

Læreplanens positionering af eleven kan forklare de frustrationer, som eleverne giver udtryk for,

når de fortæller om usikkerhed om deres præstation og føler, at vejledningen er overfladisk. I l.g. i gymnasiet er det ikke alle elever, der kan modtage feedback og selvstændigt reflektere over den og skabe progression. Mange elever er derimod optagede af at modtage hjælp til at honorere kravene til denne nye opgavetype, og de efterspørger derfor en autoritet, der kan hjælpe dem. Ydermere viste analyserne af elevnarrativerne, at eleverne er optagede af deres indkulturering som gymnasieelever, og de efterspørger derfor vejleders bekræftelse og anerkendelse. Denne forventning til vejlederen adresseres ikke i læreplanen, idet læreplanen kun i begrænset omfang berører vejledningens indhold, helt konkret i kravet om evaluering og feedback. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at den indkulturering, som eleverne er optagede af, ikke korresponderer med en indkulturering i den proces, som man ifølge læreplanen skal beherske i gymnasiet. Analysen af læreplanen illustrerer således en uoverensstemmelse mellem elevernes og læreplanens forståelse af hjælpsom vejledning.

Vejlederne er under indflydelse af institutionelle og organisatoriske krav (læreplan og lokale styredokumenter) såvel af som mødet med de konkrete elever, der skal vejledes. Paulsens begrebsapparat om det gældende, det gyldige og det mulige (Paulsen, 2010; Zeuner, 2010) er derfor et glimrende begrebsapparat til at forklare vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning. Materialet viser tydeligt en konflikt mellem det gældende, det vil sige betingelserne, som vejledningen er underlagt fra ministeriel og organisatorisk side, og det gyldige, det vil sige den vejledning, som vejlederen oplever som hjælpsom, og som ofte er rekommunikeret på baggrund af erfaringer (Lauvås og Handal, 1997). Vejlederen forsøger at balancere mellem disse to positioner – i det, som han/hun opfatter som det mulige. Konflikten mellem læreplanens stemme og vejlederens stemme løses, ved at vejlederne reformulerer læreplanen på en måde, der er acceptabel i forhold til den konkrete vejledningssituation og dermed mulig.

Kommunikationsakse



Konfliktakse

Aktantmodel. belysning af læreplanens forståelse af hjælperollen.

Data viser vejledernes forståelse af sig selv som hjælpere i en vejledningsproces, der skal hjælpe eleven med at tilegne sig genrekravene, som er knyttet til denne særlige opgavetype. Det er de akademiske skrivekompetencer, som er i fokus. I vejledernes narrativ bliver DHO-opgaven altså ikke det endelige mål; det er derimod det studieforberedende aspekt, som vejlederne fokuserer på:

"Jeg synes først og fremmest, at det er de formelle krav til en opgave, der er vigtige – hvordan den skal være bygget op. Og så synes jeg også, at hvis man kan lære dem at skelne mellem redegørelse, analyse og vurdering – hvis de kan få de der tre niveauer ind, så synes jeg, man er nået langt. Sådan noget som litteraturliste og litteraturhenvisninger, fodnoterne, citatteknik – hvordan de gør dét. Det er de der formelle krav, der skal være på plads. Der er, sådan fra skolens side, en forventning om, at de også kan have sådan et metaplan, hvor de kan øhm ... hvor de reflekterer over fagernes metoder og sådan noget ... Der er vi jo ikke nået til endnu ... og det ved jeg ikke, om det er lidt for abstrakt endnu ... Men det må tiden jo vise. Lige nu er jeg fint tilfreds med at de sådan ... ja, prøver

tingene af – også i forhold til: Hvad er det for et sprog man bruger, når man skriver sådan en opgave – og sådan med opbygningen.

Interviewer: Og hvad er det, du synes, du kan hjælpe dem med i historie?

Vejleder: Jamen, det er så at forklare dem, hvor de kan finde relevant materiale og arbejde med – og dels at forklare dem, hvordan de skal arbejde med det. Og alle de der tvivlsspørgsmål, de har undervejs, tit er det jo for, at vi bare skal bekræfte dem i, at det, de gør, er rigtigt: 'Er det rigtigt, det jeg gør her?' Det er det så nogle gange, og nogle gange skal man sige: 'Ej, du skal lige tænke på sådan og sådan', så man får taget nogle fejl i opløbet. Nogle gange er de lidt nogle klovne til at skrive det ned, man siger til dem ... Man bliver altid lidt bekymret, om de så rent faktisk kan huske alle de guldskatte, man sagde til dem ..." (Vejlederpar fra Østskolen)

Vejlederne udpeger specifikt tre verber, som de knytter til hjælperens funktion: at lære, bekræfte og forklare. For vejlederne gælder det, at de forstår den instruktive og validerende vejleder

som hjælpsom, hvorved de i lighed med eleverne knytter an til hjælperen som ekspertressource i den traditionelle, handlingsorienterede vejledningspraksis (Bjørndal, 2008; Schein, 2009; Skagen, 2013). Forudsætningerne for, at denne vejledning opleves som hjælpsom, er, at eleverne lytter og tilegner sig instrukserne. Gøres dette, oplever vejlederen, at vejledning er "meningsfuld", idet vejlederens investering følges og anerkendes af eleverne (Schein, 2009).

Vejlederforståelsen af en instruktiv og validerende hjælperrolle imødekommer dog kun delvist elevernes forventninger, idet vejlederne har en lineær progressionsforståelse, som gør, at de fokuserer på formalia og på opgaveformuleringens taksonomiske niveauer. Eleverne efterlyser imidlertid en vejledning, der adresserer den specifikke opgave. Idet vejlederne ikke ønsker at vejlede på konkret tekst, inddrages opgaven kun i begrænset omfang i procesvejledningen. Vejledernes forståelse er derimod, at de gennemgår de overordnede, generiske træk, hvorpå eleverne selv skal transformere det til noget, der giver substantiel mening i deres opgaver. Vejlederne betragter dette som en indkultureringspraksis, som eleverne skal vænne sig til. De konstruerer en fortælling om, at eleverne gennem refleksion oversætter fra det abstrakte til det konkrete og dermed bliver deres egne hjælpere. Denne forståelse af hjælpsom vejledning korresponderer med læreplanens forståelse af refleksion over handling.

Vejledernes forståelse af hjælpsom vejledning er dog også i konflikt med den lokale skoleskrivekultur på nogle områder; fx når skolen gennem sine styredokumenter rammesætter forhold i vejledningen på en måde, som er i uoverensstemmelse med vejlederens forståelse af, hvad der er hjælpsomt. En vejleder forklarer det på følgende måde:

"Nogle gange synes jeg, at det bare er endnu en model, man skal bruge for modellens skyld. Altså ... de kan jo godt selv regne mange af de ting ud. Okay, så kan man presse en model ned over dem, der ikke kan, og jeg ved ikke ... nærmest give dem dødsstødet på det ... Fordi det, de måske egentlig havde tænkt var ret fint i deres opgave, nu bliver slået ned med det her." (Vejleder 1, Sydszkolen)

Det kan betragtes som en konflikt mellem det gyldige og det gældende, og konflikten opstår typisk, når organisationen stiller krav om brug af forskellige vejledningsredskaber som fx forberedelsesark, portfolioskabeloner eller processkrivningsværktøjer, som vejlederen ikke finder hjælpsomme. Konflikten tydeliggøres i det markante billedsprog, der etablerer en fortælling om organisationsstruktur og skabeloner som modstandere for elevens projekt. Vejlederne ser dog ikke entydigt kritisk på institutionens og organisationens vejledningstiltag. I en travl hverdag ser vejlederne fordelene ved en fælles organisering, solid struktur og klare anvisninger. Samtidig positionerer lærerne sig som aktører med indgående kendskab til de konkrete elever, og her opleves de organisatoriske rammer ofte som en hæmsko for de svage elever. I sidstnævnte tilfælde agerer vejlederne ofte autonomt og tilbyder det, som de personligt finder hjælpsomt.

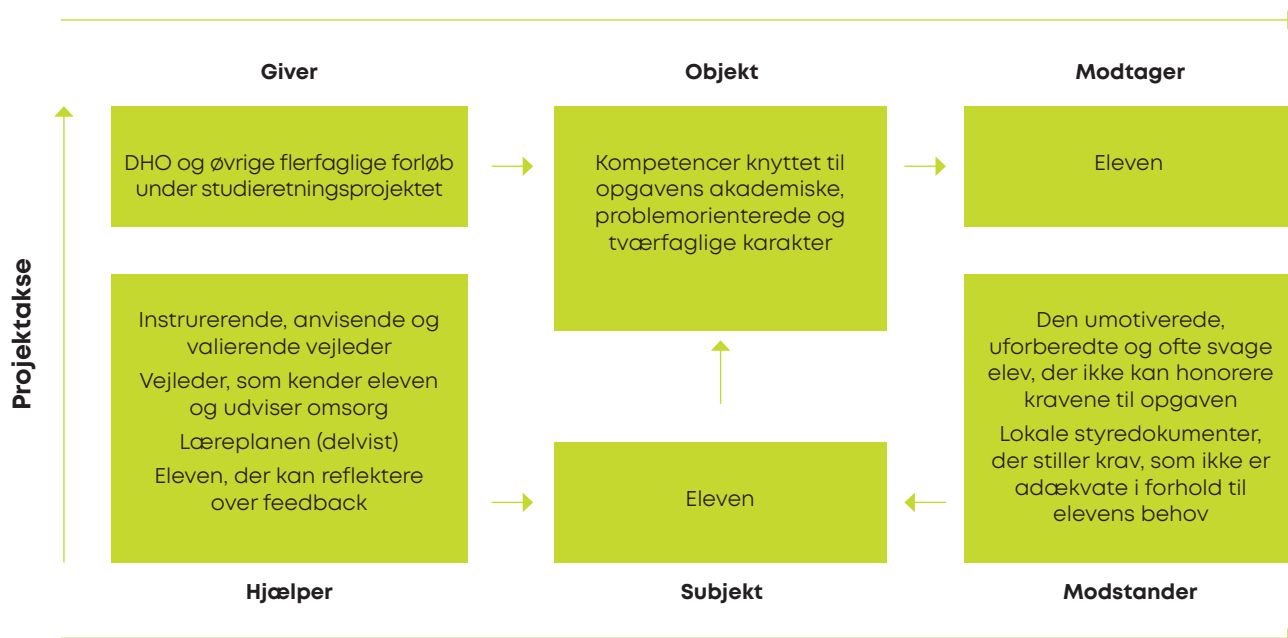
I den feedbackorienterede vejledning på det færdige produkt er der imidlertid en vis overensstemmelse mellem vejledernes, elevernes og læreplanens forståelse af, hvad der er hjælpsomt. Vejlederne giver typisk en meget overordnet feedback på det færdige produkt, især på genrekrav (makroniveau), og de giver en meget specifik feedback i forhold til formalia, fx noteapparat, indholdsfortegnelse og litteraturliste (mikroniveau). Parallelt med dette er der en tendens til, at vejlederne ofte adresserer elevernes selvniveau, hvilket blandt andet tydeliggøres i følgende citat:

"Du skal tro noget mere på dig selv. Du er skide-dygtig. Tag med dig, at du er langt i din udvikling i forhold til at blive en dygtig studerende, for du er nysgerrig, og du er arbejdsom, for så hviler du også mere i dig selv – om at du er en dygtig studerende."

Elev: *hmm.*

Vejleder: *Du er hamrende dygtig, tro på det, og lad det være de sidste ord."* (Vejleder 1, Sydszkolen)

Kommunikationsakse



Konfliktakse

Aktantmodel. belysning af lærernes forståelse af hjælperollen.

Man kan givetvis forstå elevfeedbacken som et svar på elevernes spørgsmål, som er rettet mod en indkulturering. Vejlederne vil gerne indgyde eleverne tillid til, at de er havnet på rette hylde. Som vist oplevede eleverne netop denne feedback som hjælpsom. Med afsæt i forskningen på området kan man imidlertid problematisere, hvorvidt feedback på selvniveau bidrager til at skabe en læringsprogression (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007).

Diskussion

Analysen påpeger, at vejledningsrummet er præget af rivaliserende forestillinger om hjælpsom vejledning, hvilket giver didaktiske udfordringer. Analysen af narrativerne viser, at eleverne ved første vejledning i gymnasiet er usikre på, hvordan de skal tilgå vejledning. På den ene side har eleverne en faglig diskurs, hvor de ønsker en anvisende og instruktiv vejledning. Desuden ønsker eleverne, at vejledningssamtalen bekræfter dem på et psykodynamisk relationsniveau. Spørgsmålet er, hvilke didaktiske udfordringer det giver vejledningsmødet.

Analyserne af konteksten peger på, at det – set i læreplanens perspektiv – antages, at eleverne bliver mere studiekompetente, hvis de bruger mere tid sammen med lærerne og bliver bedre til at reflektere over egen praksis. På et institutionelt niveau sætter det sig igennem i læreplanen, som baserer sig på et rationale om, at hvis eleverne har øget adgang til vejledning og modtager formativ feedback, så vil de kunne skabe progression frem mod næste opgave.

Læreplanen udsiger imidlertid ikke, hvad vejledningen skal bidrage med og hvordan. Dette afstedkommer på organisationsniveau, at den lokale skolekultur har stor frihed i sin rammesætning af vejledningen. Rammesætningen får i mange tilfælde et strukturelt fokus og betjener sig af generiske modeller for feedback, som ofte ikke stilladseres didaktisk. På det personlige vejleder-niveau viser analyserne, at vejlederne udfordres af, at vejledningens indhold skal forhandles både i forhold til læreplan, lokal skolekultur, medvejledere og elever. Konflikten angår især indholdet af den faglige procesvejledning.

Adgangen til de forskellige narrativer viser, at vejledning er udfordret af rivaliserende stemmer mellem en kulturel, institutionel, organisatorisk og personlig forståelse af hjælpsom vejledning. Forståelserne hviler på forskellige vejlednings- og læringsteoretiske syn, som eleverne skal positionere sig i forhold til (James, 2009). På et institutionelt og organisatorisk niveau opereres der med et reflekterende vejledningssyn. På et personligt vejlederniveau har vejlederne deres præference – i form af den handlingsorienterede vejledning, som de oplever som det gyldige. Men samtidig oplever de en konflikt mellem det gældende, det gyldige og det, som de anser som værende muligt i forhold til de enkelte elever. På et personniveau giver eleverne udtryk for en forståelse af hjælpsom vejledning, som er knyttet til henholdsvis en handlingsorienteret vejledning og en samskabende vejledning – jævnfør deres brug af peers.

Som pointeret tidligere, har der i skandinavisk vejledningstradition været tendens til at have præferencer for én af de tre vejledningsmodeller, men nærværende undersøgelse peger på, at eleverne har præferencer, i elementer fra alle tre modeller, hvilket også understøttes af nyere vejledningsforskning (Inglar, 2012; Worum og Bjørndal, 2008). På baggrund af analysen peger jeg derfor på, at hvis vejledningen skal opleves som hjælpsom, er det centralt, at vejlederne har vejledningskompetence til at påtage sig forskellige vejlederroller, som er afstemt med elevens behov i de forskellige dele af processen, herunder også feedback på specifikke tekstelementer.

Fra uddannelsespolitisk hold har man valgt at give vejledning en central plads i arbejdet med elevernes studiekompetencer. Et valg, som også begrundes ud fra et læringsteoretisk perspektiv med et udtalt fokus på evaluering og feedback. Undersøgelsen peger imidlertid på, at vejledning ofte ikke stilladseres af didaktiske overvejelser; hvad er det, som skal læres, hvordan, hvornår, hvor og af hvem (Plant og Buhl, 2020)?

Denne artikel har bidraget med perspektiver på, hvad elever i det første år i gymnasiet oplever som hjælpsom vejledning, og hvordan ungdomsuddannelserne gennem faglig vejledning kan støtte eleverne i overgangen til gymnasiet. Denne indsigt i elevernes perspektiv er vigtig for at udvikle praksis.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press, Austin.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak vejledningens dør: Symmetri og asymmetri i vejledningssamtaler*. Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Borgnakke, K. (2004). Etnografiske studier i læring - mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer. *Gymnasiepædagogik*, 47, 223-258.
- Christensen, T.S., Hobel, P. & Piekut, A. (2018). Evaluering i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. *Gympæd 2.0*, 20, 42-45.
- Christensen, T.S., Petersen, C.K. & Piekut, A. (2020). Dokumentation og evaluering. I Qvortrup, A. (red.). *Gymnasiet i Udvikling: Undersøgelser og analyser af aktuelle udviklinger i gymnasiet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Creswell, J.W. (2017). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and Cognition. *Annual Review of Sociology* 23: 263-87
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Aarhus: Klim
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced Supervision of Master's Students: A Case Study of alternative Supervision Practices in Higher Education. *Studies in Higher Education* 31(3), 299-318.
- Emilsson, U.M. & Johnsson, E. (2007). Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education in Higher Education Research and Development 26: 163-79.
- Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development* 26, no. 2: 163:79
- Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development* 26, no. 2: 163:79
- Emilsson, U., and E. Johnsson. 2007. Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development* 26, no. 2: 163:79
- Emilsson, U., and E. Johnsson. (2007). "Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education." *Higher Education Research and Development* 26 (2): 163-179.

- Flyvbjerg, B. (2010). *Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research)* I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder* (463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1997). *Narratives of the Self*. I Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (red.). *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences* (161-184). SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences. New York, NY: State University of New York Press.
- Greimas, A.J. (1973). *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory. Theory and History of Literature*, 38. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hjort, K. (2010). *Non-Sense – Danish Upper Secondary School Reform 2005*. Macrothink Institute 2/1.
- Inglar, T. (2012). *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2011). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles, SAGE.
- James, M. (2009). *Evaluering, undervisning og læringsteorier*. CEPRA-Striben, 4, 44-57.
- Krogh, E. (2016). *De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning*. I Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet* (71-105). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1997). *Vejledning og praktisk fagteori*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Lillis, T. (2009). *Bringing Writers' Voices to Writing Research: Talk around Texts*. I Carter, A., Lillis, T. & Parkin, S. (red.). *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*. *Studies in Written Language and Literacy*, 12 (169-187). Amsterdam: Benjamins.
- Loseke, D.R. (2007). *The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives: Theoretical and Empirical Integrations*. *The Sociological Quarterly*, 48(4), 661-688.
- Løw, Ole (2017): *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.
- Maxwell, T.W. & Smyth, R. (2011). *Higher Degrees Research Supervision: From Practice towards Theory*. *Higher Education Research and Development* 30(2), 219-231.
- Paulsen, M. (2010). *Virkeligheden i gymnasiet efter 2005-reformen*. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). *Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen* (s. 9-37). *Gymnasiepædagogik*, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Plant, P. & Buhl, R. (2020). *Vejledningsdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2012). *Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities*. I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. *Studies in Writing*, 24, 19-31. Bingley: Emerald.
- Propp, V. (1984). *Theory and History of Folklore*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Rasmussen, P. (2009). *Udvikling*. CEPRA-Striben, 4, 4-7.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1999). *Learning to Understand the Nature of Relationship*. I Salzberger-Wittenberg, I., Osborne, E. & Williams, G. (red.). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books. 23-77.
- Schein, E. H. (2009). *Helping: How to Offer, Give, and Receive Help*. San Francisco, CA: Bennet-Koehler.
- Schneider, A. og Ingram, H. (1993). *Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy*. *American Political Science Review* 87: 334-47.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004): *The Novice as Expert: Writing the Freshman Year*. *College Composition and Communication*, 56(1), 124-149.
- Worum, K. & Bjørndal, C. (2018). *Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning*. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 3(1), 1-17.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research, Design and methods*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Zeuner, L. (2010). *Interdisciplinære erkendelsesprocesser*. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). *Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen* (449-472). *Gymnasiepædagogik*, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.





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

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

CEPRASTRIBEN

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

UCn

