Tidsskrift for Evaluering i praksis · Nr. 28 · Januar 2022

CEPRASTRIBEN

Tema: Konstitutive virkninger af evalueringer

- ”Ingen kan sige sig fri” – en begrebshistorie om konstitutive virkninger
  Side 4
- Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer
  Side 14
- Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik
  Side 26
- Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb
  Side 40
- Hvordan evaluerer vi, når vi evaluerer pædagog-studerendes praktik?
  Side 52
- Kompetenceforståelser og råderum i pædagog-uddannelsen
  Side 64

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, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

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

Udgivet af

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

Design: clienti.

ISSN 2445-818X

Indhold

- Ingen kan sige sig fri" – en begrebshistorie om konstitutive virkninger
  Side 4
- Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer
  Side 14
- Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik
  Side 26
- Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb
  Side 40
- Hvordan evaluerer vi, når vi evaluerer pædagogstuderendes praktik?
  Side 52
- Kompetenceforståelser og råderum i pædagog-uddannelsen
  Side 64

Forord: Konstitutive virkninger af evalueringer

Dette temanummer sætter lys på konstitutive virkninger af evalueringer. Artiklerne beskæftiger sig med, hvordan evalueringers resultater påvirker den virkelighed, som evalueringen foretager en vurdering af. Både tilsigtede og utilsigtede virkninger i praksis behandles.

Den første artikel er skrevet af Professor Peter Dahler-Larsen, KU og har titlen: *'Ingen kan sige sig fri' – en begrebshistorie om konstitutive virkninger.* Artiklen udlægger begrebets udvikling til i dag. Påstanden er, at det nu er påkrævet at reflektere over, hvordan vi alle er involveret i evaluering. Ingen kan sige sig fri for at medvirke til konstitutive virkninger. Begrebet om konstitutive virkninger har de seneste ti år sat et præg på debatten om, hvilke konsekvenser evaluering har i praksis og markerer en modbevægelse i forhold til den evalueringsoptimisme, der har været en drivkraft i hele feltet. Artiklen beskæftiger sig med, hvordan evaluering også fremkalder utilsigtet adfærd (strategisk brug, legitimerende brug, misbrug, osv.).

Den anden artikel er skrevet af Jens Christian Jacobsen og har titlen: *Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer- Et supplement til Bolognaprocessens konstitutive virkninger for de videregående uddannelser*. Artiklen har fokus på betydningen af Bologna-processen for nationalstatslige politikker for de videregående uddannelser. Artiklen beskæftiger sig særligt med, hvordan konstitutive virkninger for især læreres og studerendes deltagelsesmuligheder viser sig og hvordan virkningsevaluering kan inddrage uddannelsens aktører.

Den tredje artikel er skrevet af Torben Næsby, Heidi Bang Okslund, Birgitte Skov Pedersen & Karsten Brinkmann Skytte, UCN og har titlen:

Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. Artiklen præsenterer forskningsmæssige perspektiver på pædagogens positionering i forhold til leg i dagtilbud. Med afsæt i forskningslitteraturen præsenterer artiklen en model for en legebaseret pædagogik, som den kan se ud i dagtilbud – en model der har til formål at bidrage til en bredere og mere nuanceret forståelse af pædagogers deltagelse i leg i dagtilbud. Modellen præsenteres som et kontinuum bestående af fem forskellige legeformer. Implementering af en sådan model for pædagogens planlægning af, og konkrete positionering i forhold til, børns leg og læring flugter med bestemmelserne i den styrkede pædagogiske læreplan og kan således understøtte læreplanens mål og sigte med legebaseret læring. Evaluering af praksis med afsæt i en sådan model kan være i fuld overensstemmelse med de vedtagne formål for dagtilbud, men kan også indsnævre pædagogernes fokus. Artiklens pointe er, at evaluering og valg af didaktisk metode og evalueringsmetode er med til at konstituere virkeligheden.

Den fjerde artikel er skrevet af Karen Andreasen, AAU og Henriette Duch, VIA og har titlen: *Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervsskolernes grundforløb - belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19*.

Artiklen beskæftiger sig med, hvordan evalueringer i uddannelse har en betydelig konstitutiv virkning ved at indvirke på de måder, vi er tilbøjelige til at handle og tænke om os selv og vores omverden. Evalueringer indgår desuden i hverdagen på uddannelser, som ved forårets overgang (2021) til nødundervisning på erhvervsuddannelserne, hvor der sker et brud i denne hverdag. I artiklen undersøges evalueringernes konstitutive virkning under covid-19 med afsæt i interviews med elever på grundforløbet på erhvervsuddannelse, og afslutningsvist drøftes dettes betydning i processer for in- og eksklusion.

Den femte artikel er skrevet af Bolette Rye Mønsted, UCN og har titlen: *Hvordan evaluerer vi, når vi evaluerer pædagogstuderendes praktik?* Artiklen beskæftiger sig med evaluering af pædagogstuderende praktikforløb. Praktikken på pædagoguddannelsen udgør ca. 1/4 af den samlede studietid. Artiklen identificerer gældende evalueringspraksis for uddannelsens tredje praktikperiode og diskuterer denne i forhold til de opstillede evalueringskriterier, for slutteligt at udvikle en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken.

Den sjette artikel er skrevet af Helle Bohl Hansen og har titlen: *Kompetenceforståelser og råderum i pædagoguddannelsen - et empirisk blik på aktuelle temaer i evaluering af pædagoguddannelsen*.

Artiklen formidler resultaterne af en empirisk undersøgelse af underviseres oplevelse med at undervise pædagogstuderende med kompetence som et styrende mål og påviser, at kompetence kan forstås meget forskelligt. Artiklen sætter med afsæt i den omtalte undersøgelse fokus på to temaer fra den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen; kompetence og læringsmiljø. Der argumenteres i artiklen for, at det er nødvendigt med en mere nuanceret kompetenceforståelse i evalueringen af pædagoguddannelse, når kompetence optræder som et styrende mål.

God læselyst.

På vegne af redaktionen Palle Rasmussen, Thomas Engsig, Søren Pjengaard og Trine Lolk Haslam

Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør

Peter Dahler-Larsen
Ph.D., dr. scient. pol, Institut for Statskundskab,
Københavns Universitet

”Ingen kan sige sig fri” – en begrebshistorie om konstitutive virkninger

Begrebet ”konstitutive virkninger” beskriver, uden at forudsætte optimistiske antagelser om vedvarende læring og optimering, hvordan evaluering former virkeligheden. Artiklen udlægger begrebets udvikling frem til i dag. Påstanden er, at det nu er påkrævet at reflektere over, hvordan vi alle er involveret i evaluering. Ingen kan sige sig fri for at medvirke til konstitutive virkninger.

Nøgleord: evaluering, brug af evaluering, konsekvenser, konstitutive virkninger

Introduktion

Begrebet om konstitutive virkninger har især de seneste ti år sat et præg på debatten om, hvilke konsekvenser evaluering har i praksis (Dahler-Larsen, 2014). Begrebet markerer en modbevægelse i forhold til den evalueringsoptimisme, der ellers har været en drivkraft i hele feltet (som også omfatter organisatoriske tiltag i retning af evalueringskultur og systemer til evaluativ information, uanset om de kaldes ”evaluering” i det daglige).

Evalueringsoptimismen indebærer, at man indbygger anvendelsen af evaluering i selve definitionen på evaluering, og at denne anvendelse naturligvis er ladet med plusord såsom udvikling og læring. Selvfølgelig arbejder vi ”læringsorienteret”. Vi har allerede foregrebet udfaldet af evalueringsprocessen.

Imidlertid nævner allerede Evert Vedung (1998), at anvendelsen er tilsigtet (og altså netop ikke følger med sikkerhed). Efterhånden som feltet udvikler og udvider sig, ser man, at positiv anvendelse af evaluering kræver mere opmærksomhed end et curlingbarn. Der skal konstant være opfølgning, læring, udvikling og opfølgning igen. Alligevel udviser evaluering utilsigtet adfærd (strategisk brug, legitimerende brug, misbrug osv.). Men bemærk, at begrebet ”utilsigtet” stadig forudsætter begrebet ”tilsigtet” som målestok. Og man danner ikke ny teori ved at tilføje ”u-” til eksisterende tænkning.

Mens tilhængere af evaluering reparerer evaluering med evalueringskultur (daglig massage til de trætte praksismuskler), begynder skeptikere at spekulere over, om nogle af problemerne er indbygget i evalueringskulturen selv. Samtidig hører man stadig oftere, at ”evaluering skal jo give mening”. Bekymringen er tegn på sund skepsis, men forbliver analysesvag, så længe man ikke taler om, hvilken mening evaluering skal give for hvem, hvilken mening evaluering p.t. ikke giver, og hvad konsekvensen er, når den så netop ikke giver mening.

> Man er nødt til at opgive evalueringsoptimismen, slippe solidariteten med evalueringsfeltets selvforståelse og søge andre inspirationskilder for at forstå evaluerings betydning i samfundet.

Begrebet om konstitutive virkninger tilbyder et sådant alternativ. Ideen med begrebet er at undersøge verden, som den faktisk medproduceres (”konstitueres”) af evaluering. Hvis effekten er faktisk (det vil sige ”gjort”: ”faktisk” kommer af facio (latin) = ”jeg gør”), må man forholde sig til den, uanset om den var tilsigtet af andre – for længe siden, et andet sted, i store komplekse systemer, uden at de måske fortalte os direkte, hvad de faktisk tilsigtede, og uden, hvad der måske er endnu værre, at de, som planlagde evalueringssystemerne, var skarpe nok til at forstå de besynderlige

logikker, de satte i gang. Redskabet til at opdage disse logikker hedder konstitutive virkninger.

I denne artikel vil jeg se på dette begrebs udvikling i sammenhæng med tre forskellige modeller for, hvad evaluering gør ved den praksis, der finder sted i organisationer i det daglige. Med model mener jeg et genkendeligt og typisk tankemønster baseret på grundforestillinger, der ofte er implicitte. Jeg lægger vægt på de organisatoriske aspekter af disse tankemønstre, for det er organisationer, der gør evaluering magtfuld. Uden at påstå en klar lineær kronologi vil jeg skrive en dynamik frem i begrebets historie ud fra de tre organisationsmodeller. Der er ikke noget "objektivt" og uafviseligt grundlag for mit valg af modeller. De tre modeller er bare den måde, som jeg strukturerer en historie om begrebshistorien på – som et tilbud om, hvordan du som læser kan se en mening og en dynamik i den historie.

Dynamikken ligger ikke mindst i observationer i yderkanten af hver model, som baner vej for nye indsigter. Hvis vi tager de observationer alvorligt, kan den sidste og mest komplekse model medvirke til at opridse nogle dilemmaer og udfordringer, vi står over for i dag. Så hæng på.

MODEL 1

Evaluering som facade

I evalueringsfeltet så man set det som et centralt problem, især i de tidlige år, at der ikke blev fulgt op på de evalueringer, som blev sat i værk. Manglende brug er selvfølgelig et stort problem for evaluering, som påberåber sig at være nyttig.

Manglende brug kan forklares ved, at evaluering blot er facade eller "windowdressing" – svarende til det billede af afkoblede (Meyer og Rowan, 1977) og hykleriske (Brunsson, 1989) organisationer, som er leveret af nyinstitutionel teori. Teorien beskriver, hvordan organisationer lever op til normer og forventninger i deres omgivelser, men de gør det uden overbevisning og med beskyttelse af deres operationelle kerne. Kerneopgaven, hvad enten det nu er undervisning, forskning, pleje eller andet, forbliver så uforstyrret som muligt. Organisationsmodellen "evaluering som facade" forudsiger, at evaluering vedrører tale, ikke handling. Papirer, ikke praksis.

Modellen er imidlertid blevet mere eller mindre forladt med tiden, idet den har vist sig at have nogle svagheder, og evaluering nogle styrker. Udviklingen starter med, at evaluering beslaglægger tid og ressourcer, altså penge, arbejdstid og opmærksomhed. Sidstnævnte er en af de knappeste ressourcer i organisationer og stadig knappere i en digital tidsalder.

I en undersøgelse af resultatindikatorer i offentlig virksomhed blev det fundet, at nogle grupper af offentligt ansatte bruger i gennemsnit 4,44 timer om ugen på at dokumentere resultater (Dahler-Larsen og Pihl-Thingvad, 2014). Det er svært at tro, at man derefter har lige meget tid til kerneopgaven. (Andre bruger mindre tid, men tænker stadig meget på dokumentationen).

Man kan så indvende, at dokumentation i sig selv godt kan være en integreret del af kerneopgaven (se blot journalføring inden for sundhedsområdet). Enig. Men: Det er netop en svaghed ved forestillingen om den afkoblede organisation, at det antages, at en organisation altid beskytter sin operationelle kerne som en fast størrelse. Udviklingstræk ved organisationer de senere år peger på det modsatte. Tager man uddannelses- og forskningsinstitutioner, så synes en bred vifte af funktioner såsom koordinering, kommunikation, strukturændringer, reformer, kvalitetsudvikling, akkreditering og sidst, men absolut ikke mindst ledelse, ledelse og ledelse at beslaglægge stadig flere ressourcer, både hvad angår opmærksomhed, tid og penge.

Nogle institutioner opererer således med et overhead på f.eks. 150% på ekstern kursusvirksomhed. Dette tal er tillige et symbol på en slags mental overhead/overstyring i organisationen.

Derfor bruger en del gode professionelle deres kræfter på at komme over i organisationsudvikling, kvalitetsudvikling, ledelse eller evaluering. Disse funktioner styrkes, mens kerneopgaven tayloriseres og markedsgøres. Så hele ideen om en isoleret og beskyttet ”kerneopgave” kollapser. Når evalueringskriterier og pengestrømme tillige sammenkobles, som det er sket i både undervisning og forskning, bliver forbindelsen mellem de eksterne krav og de interne processer således stærkere end forudset af nyinstitutionel teori.

Til at håndtere eksterne krav om kvalitet, evaluering, akkreditering osv. ansætter man konsulenter. De må sandsynliggøre, at de gør en forskel for organisationen (Mathison, 2011). De stiller krav om data og dokumentation, som de selv skal bruge udadtil, men de forsøger også at iscenesætte processer, der skaber forandringer i deres egen organisation.

Med Kjell Arne Røviks (2007) ord lever de op til ”virusteorien” om, at når foregangspersoner først er lukket ind, vil de også begynde at smitte andre. Hvor stærk effekten er, afhænger blandt andet af deres organisatoriske placering, deres ledelsesopbakning, af styrken af deres eksterne alliancer og af den magt, der ligger i at skabe dokumentation, der cirkulerer (Ferraris, 2013; Power, 2019).

Disse tendenser understøttes af en øget mobilisering og systematisering af evaluering i form af begreber som evalueringskapacitet, evalueringspolitik og evalueringskultur. Ikke mindst sidstnævnte er blevet et ofte anvendt begreb, også i officielle styringsdokumenter. Evaluatorer er en invasiv art.

Fokuspunktet skubbes fra ”manglende anvendelse” til blandt andet ”konstitutive effekter” og til modeller, der betoner og forklarer sidstnævnte.

MODEL 2

Evaluering som kolonisering

Model 2 kan man kalde ”evaluering som kolonisering”, fordi den betoner de mange magtmekanismer, der gør konstitutive effekter mulige og sandsynlige og til sidst dominerende.

Et ofte citeret eksempel er Wendy N. Espeland og Michael Sauder (2007), der viser, hvordan amerikanske law schools tvinges til at indrette sig efter offentliggjorte ranglister. Ranglister påvirker skolernes omdømme og søgningen til skolerne. Ingen leder eller administrator kan sidde effekten overhørig, også selvom man finder, at ranglisterne er uretfærdige eller bygger på mangelfulde kriterier. Nøglen til denne indflydelse ligger i de alliancer, der skabes mellem journalister, finansieringskilder, bestyrelsesmedlemmer, tidligere og ikke mindst kommende studerende. Med til at fuldbyrde effekten ligger en selvopfyldende profeti, hvor de bedste studerende søger hen til skoler øverst på ranglisten, hvilket pudsigt nok gør det lettere for skolerne øverst på ranglisten at fremstå som gode og desuden prestigefyldte.

Med andre ord medvirker ranglister til at skabe en slags strategisk landskab, som man er henvist til at navigere i. Man kan kun i begrænset omfang sige sig fri. I en given ”valgsituation” må man allerede i øjeblikket tage i betragtning, hvilke konsekvenser et valg har i kraft af de refleksvirkninger, som evaluering kaster tilbage.

Man kunne have håbet på et ”mellemrum” med plads til at vælge til og fra, men det indskrænkes både i tid og rum. Denne effekt oplever vi i praksis som, at ”der var slet ikke tid til at sætte sig ned og drøfte, hvad al denne evaluering skal bruges til.” Det resonerer med Hartmut Rosas (2014) analyse af stigende acceleration i samfundet.

Man når ikke en vurdering af, om en given evaluativ information faktisk er metodisk valid, og om den giver et reelt billede af virkeligheden. Imidlertid er den vurdering ikke en logisk forudsætning for, at den evaluative information har funktionelle konsekvenser. For eksempel taler Elena Esposito og David Stark (2019) om, at en række aggregerede og automatiserede brugerevalueringer (for

eksempel på Tripadvisor, for eksempel af hoteller) sådan set fungerer som vejledning for nye brugere, også uden at man egentlig behøver at tro på, at brugerevalueringer er valide og objektive, og uden at man nogensinde får indsigt i de algoritmer, der bestemmer indsamling, opsummering og præsentation af resultaterne.

Det er foruroligende for den klassiske evaluator, der måtte mene, at først udvikler vi en valid evalueringsform, så aftaler vi dens brug, og så bruger vi den. I praksis ser vi den omvendte rækkefølge. I denne situation er det selvfølgelig højst relevant at sætte nærmere fokus netop på konstitutive virkninger.

De er påvist inden for forskning (de Rijcke og Wouters, 2016), sundhedsvæsen (Kerpershoek, 2016), undervisning (Hult og Edström, 2016), skoleledelse (Hanberger, 2016), global governance (Erkkila og Pironen, 2018), arbejdsmarkedspolitik (Andersen, 2020), filantropi (Williamson, 2017) og socialpolitik (Nordesjö, 2020).

Når konstitutive virkninger skal undersøges empirisk, kan man for eksempel opdele dem i områder som (Dahler-Larsen, 2014):

- Indhold
- Relationer
- Tid
- Verdenssyn

”Indhold” præges for eksempel, når temaer og undervisningsformer indrettes efter, hvordan undervisningen bedømmes evalueringsmæssigt. ”Teaching-to-the-test” er et velkendt fænomen i undervisningen. Men effekten vedrører ikke blot, hvad der sker i den enkelte klasse. Også undervisningsplanlægning, lærebøger og overordnede mål for undervisningen påvirkes. En bestemt, institutionaliseret evalueringsform hører sammen med bestemte vinkler, temaer og kriterier. En enkel, men sigende iagttagelse er for eksempel, at PISA-undersøgelser ikke beskæftiger sig med historie og geografi. Man kan diskutere, om det skyldes, at disse fag ikke er vigtige. Men det er i hvert fald oplagt, at de er mere bundne til nationalitet og sted end for eksempel matematik. Omvendt kan man så sige, at når de ikke belyses i PISA, så bliver de mindre vigtige. Voila: en konstitutiv effekt. De nationale test omfatter læsning, men ikke skrivning, for sidstnævnte er for svær at bedømme automatisk. Hvilken effekt har det på lærernes og elevernes måde at gå til faget på? Hvilke politikere ville finde sig i, at når de bruger dansk, må det kun være til læsning, aldrig til at sige eller skrive noget?

Under ”relationer” indfanges der, hvordan evalueringssystemer påvirker menneskelige relationer. Hvis udsagn regnes for væsentlige? Hvis viden regnes for gældende? Hvem står til regnskab for hvem ud fra kriterier, man ikke selv har valgt? Selve afrapporteringsforholdet er et budskab i sig selv.

Under punktet ”relationer” kan man også se på produktion og reproduktion af ulighed. Maria Akselvoll har for eksempel forsket i betydningen af IT i kommunikationen mellem skole og hjem. Mens velstillede forældre bruger deres kompetencer til at stille opfølgende spørgsmål til skolen, bliver forældre, der i forhold til kompetencer og udstyr er svagest stillede i forhold til IT, udfordret af, at de ikke har fulgt ”godt nok” med i barnets udvikling i skolen (Akselvoll og Dahler-Larsen, 2021).

Under ”tid” kan man beskæftige sig med, hvornår og hvor hurtigt man sætter ind med bestemte evalueringskriterier, hvilket på sin side giver forskellige tidsrammer for arbejdet. Det kan være et problem, blandt andet fordi forskellige former for arbejde har forskellige indbyggede, stoflige ”egentider” for at realisere bestemte effekter (Rosa, 2014). Når evalueringssystemer leverer data online, kan der også ske en acceleration af evaluerings betydning i forhold til andre sociale processer, for eksempel deliberative processer og politiske processer, fordi sidstnævnte simpelthen kræver mere tid. Drøftelsen er allerede overhalet af effekten.

Kategorien ”verdenssyn” er opstillet for at vise, at konstitutive effekter i meget omfattende forstand kan betegne, hvad ”det gælder om”, og hvad ”meningen er” med en given indretning af en institution eller et professionelt felt. Når sundhed gøres op i kvalitetsjusterede leveår, som så igen kan omsættes til økonomiske størrelser, så er der allerede sket en hel del med opfattelsen af sundhed.

Når forskning vurderes alene ud fra sine produkter (publikationer), så sidestilles den med produktionsvirksomhed. Allerede Martin Heidegger (1951) var inde på, at viden og videnskab i det moderne samfund ikke blot producerer ”resultater”, men også et helt ”verdensbillede”, en kosmologi.

Evaluering realiserer denne effekt helt ned i detaljen. Men Heidegger var også inde på, at mennesket (i al sin mangfoldighed og sammensathed) ikke har tænkt sig selv med ind i det moderne verdensbillede.

En af de mekanismer, der i stedet ”klemmer” mennesker ind i evalueringers billede, kaldes institutionel lock-in (Osterloh og Frey, 2010). Ved lock-in forstærker en institution, ved hjælp af sanktioner, et handlingsspor, som allerede er valgt. For eksempel kan man betegne personer, som kritiserer evalueringssystemet, for at være modstandere af forandring eller kværulanter, eller endnu bedre: Man kan antyde, at deres kritik skyldes, at de ikke selv er dygtige nok til at opnå gode evalueringsresultater. I tilgift giver udskiftning af personale mere og mere accept af et givet evalueringssystem. Det bliver sværere at modvirke det. Til sidst kan ingen sige sig fri for at blive ramt af dets virkninger. Til gengæld vil færre og færre opleve det som problematisk, hvis ellers den institutionelle lock-in virker. Man må også tage evalueringssystemet til sig som et faktum, selvom man i princippet er uenig i dets præmisser. Det gælder for eksempel, når evalueringsresultater knyttes til bevillinger og ansættelser.

Mekanismerne til at forstærke et evalueringssystem og dets konstitutive effekter kan være komplekse. Af og til evaluerer man et evalueringssystem ud fra præmisser, som systemet selv har sat, og succes bliver selvopfyldende. Det sker for eksempel, hvis man evaluerer det nationale BFI-system ud fra, at det med tiden har givet en stigning i BFI-point.

Betragt ligeledes indførelsen af et karaktersystem, hvis officielle filosofi er baseret på graden af målopfyldelse. Så sikrer man så at sige i anden potens, at mål og evalueringssystemer indgår i et gensidigt stigningsforhold, hvorved man yderligere styrker de potentielle konstitutive virkninger. Det er ikke blot målene, der styrkes og fastholdes. Det er også målstyringen som filosofi og som menneskeopfattelse. For eksempel oplever vi nu efter nogle år med syvtrinsskalaen, som er baseret på vurdering af, hvor mange fejl og mangler der trækker ned fra den tilsigtede målopfyldelse, at studerende i høj grad har tilegnet sig tankesættet. De argumenterer selv for, at hvis de har opfyldt de opstillede mål, så skal de have høje karakterer. De kan også begynde at opfatte al undervisning, der ikke er målrettet, for tidsspilde.

Når studerende kritiserer lærere for at ”gå uden for pensum”, så er det verdenssyn, der er pløjet ind i karaktersystemet, konstitutivt bestyrket. Som lærer frygter jeg nogle gange, hvordan mine studerende efterfølgende vil forholde sig til fremtidige arbejdsopgaver, hvis de gennem mange år har lært, at det eneste, der skal til, er at leve op til formelt fastsatte målsætninger, hvis disse en dag omfatter deportation af befolkningsgrupper eller afskaffelse af demokratiet. For den installerede mentalitet – ”jeg har krav på at blive evalueret alene ud fra min lydige realisering af på forhånd fastsatte målsætninger og på højeste udmærkelse, hvis jeg ikke begår fejl” – vil ikke udgøre noget bolværk for de studerende, den dag de stilles over for horrible målsætninger.

Observationer under de fire kategorier, indhold, relationer, tid og verdenssyn, er ikke adskilte, men flettet sammen – ligesom replikker, karakterer, plot og skæbner i et drama.

Netop fordi man kan fortælle stærke, sammenhængende narrativer om konstitutive virkningers altomfattende greb om virkeligheden, kan der også være grund til at opstille nogle skeptiske indvendinger mod dette i øvrigt brugbare begreb.

De opstillede domæner for konstitutive effekter er så brede og altomfattende, at der ikke rigtig udelukkes noget fra at være en mulig konstitutiv effekt. Det gør det også svært at konkludere i en given empirisk undersøgelse, at der ikke var nogen konstitutive effekter af en given evalueringsform. I praksis kan man måske finde en eller anden konstitutiv effekt, hvis man leder efter den. Vi har ikke at gøre med et eksakt empirisk begreb, men med et sensitizing concept, som først fyldes ud med materiale, når nogen gør det gældende på en bestemt måde i en konkret undersøgelse. Begrebet lever og ånder sammen med en problematisering.

Her er det vigtigt at være omhyggelig. Det er ikke nok at fastslå, at virkningen er utilsigtet. For hvorfor være solidarisk med nogle bagvedliggende intentioner, som måske både er politisk problematiske og desuden sværere at kortlægge? Man kan jo heller ikke automatisk og på forhånd vide, at konstitutive virkninger er "dårlige" eller forkastelige. For eksempel peger Emiel Kerpershoek et al. (2016) på, at sundhedspersonale laver fiksfakserier med registreringer i diverse dokumentationssystemer – ikke til egen fordel, men til fordel for patienten, for eksempel ved at give plads og rum til nogle yderligere undersøgelser i situationer præget af usikkerhed.

Indlysende nok må man jo medgive, at det ikke er alle former for overvågning, registrering og kontrol, som per definition har dårlige virkninger. Vi synes jo ofte som professionelle, at der skal være en vis kontrol med alle de professioner, som vi ikke selv tilhører. At en konstitutiv effekt for eksempel kan indebære en form for magtudøvelse alene ved at sætte bestemte afrapporteringsrelationer i værk, er jo ikke nødvendigvis dårligt, medmindre det går ud over os selv. Vi kan drøfte i et demokrati, hvilke afrapporteringsrelationer, der skal være, klart nok. Men det er svært at forestille sig et demokrati, hvor ingen har krav på afrapporteringer fra andre. Med andre ord er en interesse i at pege på bestemte konstitutive virkninger forbundet med en eller anden forestilling om, hvad der er ret og rimeligt, og hvordan samspillet mellem mennesker i et samfund bør fungere.

Man må derfor erkende, at der til enhver erkendelse af en konstitutiv effekt hører en potentiel diskussion af erkendelsesinteressen og af, hvordan forskellige interessenter måtte have det med den pågældende effekt og hvilke demokratiske implikationer den måtte have. Det gode ved begrebet "konstitutive virkninger" er til gengæld, at det ikke stiller sig tilfreds med, hvad forskellige interessenter erklærer som det stipulerede formål med evaluering. De må også forholde sig til, hvad evaluering faktisk har af effekter.

Bemærk også, at evaluering som praktisk og politisk virkemiddel i dag de facto har forladt evalueringsfeltets oprindelige ide om, at evaluering skulle foretages netop og kun netop i de situationer, hvor man kunne sandsynliggøre en konkret og positiv anvendelse såsom "læring". Det krav stiller man ikke længere. Når man forlanger evalueringskultur, er den nærmest blevet et gode i sig selv. Når man argumenterer for, at alle elever skal have en elevplan, er det ikke, fordi alle kan have en påvist gavn af den. I nogle elevplaner står der jo blot, for eksempel i dansk: "Du arbejder godt. Men du kan blive bedre til mundtlig og skriftlig dansk." Det forestiller de færreste sig vel har nogen konkret læringseffekt. Men det behøver det heller ikke at have. Elevplanen er nemlig blevet en rettighed. Evaluering i praksis er spredt så meget ud, at den ikke længere retfærdiggøres ved evalueringslitteraturens interne normer.

Så man udfordres på, hvilke normer man så skal lægge til grund for betragtninger af konstitutive effekter. Samtidig er også opsporingen af netop "effekt" en udfordring. Forskningen har i de senere år stadig tydeligere vist, at produktionen af konstitutive effekter er kompleks og interaktiv og dermed ikke blot et resultat af et givet evalueringssystem i sig selv.

MODEL 3

Evaluering som skrøbelig forandring af verden
Jeg har lånt ordet ”skrøbelig” fra videnssociologen Nico Stehr, der taler om det moderne vidensamfund som skrøbeligt, fordi det konstant er påvirket af ny viden som produktionskraft. (I skrivende stund holder jeg øje med dagens smittetal for at finde ud af, om vi snart må lukke samfundet lidt op igen).

Det er samfundets skrøbelighed, der muliggør konstitutive virkninger af evaluering, men samtidig – og det er så pointen i model 3 – er selve viden, evaluering og dermed konstitutive virkninger også selv skrøbelige. Sagt mere konkret afhænger evalueringssystemers virkninger af en lang række handlinger og valg af mange instanser i meget komplekse systemer. For eksempel kan samme evalueringssystem have to ganske forskellige effekter på offentlige og privatiserede arbejdspladser (Dahler-Larsen og Kjær Foged, 2018). Ligeledes har samme nationale evalueringssystem (BFI) ganske forskellige virkninger på forskellige universiteter, hvor ledelsen via lokale ledelsessystemer enten styrker eller svækker virkningen af det nationale system (Lind, 2019; Mouritzen et al., 2018).

Tillige kan professionelle, som selv er genstand for evaluering, bruge evaluering mere eller mindre aktivt i egen interesse (Fochler og de Rijcke, 2017). De oplever måske ikke dette som et selvstændigt valg, givet det strategiske landskab, som defineres af evaluerings- og finansieringssystemer. For eksempel har jeg interviewet gymnasielærere, som var meget skeptiske over for elevtilfredshedsvurderinger som kvalitetsmål. Men omvendt kunne de ikke dy sig for at bruge positive tilfredshedsvurderinger som markedsføringsmateriale over for nye elever, hvis et fald i elevtal ellers ville medføre fyring af to lærere efter næste sommerferie (Dahler-Larsen og Pihl-Thingvad, 2014). Mere ressourcestærke professionelle kan opleve at have indflydelse på evalueringssystemers design og dermed indirekte på deres effekter (Dambrin og Robson, 2011), også selvom enhver sådan indflydelse kan være tvetydig (Jensen, 2009).

Tillige bevæger de fleste professionelle sig i dag i komplekse systemer, hvor mange evalueringssystemer, delvist overlappende, delvist konfligerende, forsøger at præge hverdagen (Pollock, 2018). Det kan give et vist spillerum for ageren, om end stadig under usikkerhed. Nogle oplever også at være løbende involveret i forhandlinger om konsekvenser af evalueringssystemer, som kun giver utilstrækkelige og partielle billeder af virkeligheden, hvilket kun øger betydningen af forhandlinger, hiven og halen i det daglige (Dambrin og Robson, 2011).

Evalueringssystemer kan have ganske reelle konsekvenser, selvom de involverede aktører udmærket er klar over, at de ikke giver et dækkende billede af virkeligheden. Hvad eksperter sagde i gamle dage om ikkevalide evalueringer, nemlig at ”de kan ikke bruges”, er i dag med fuld kraft overhalet af virkeligheden.

Der er tilstrækkeligt mange stærke mekanismer til at omgå validitet for i stedet at gå direkte til konsekvenser. En medvirkende forklaring er, at i en verden med mange virkelighedsopfattelser vil ”validitet” og ”reliabilitet” alligevel være mere eller mindre subjektivt defineret og kan derfor ikke være en generel forudsætning for praktisk handling. I en nyere undersøgelse har jeg fundet, at arbejdsmiljørepræsentanters vurdering af, om en arbejdspladsvurdering (APV) giver et reelt billede af arbejdsmiljøet, ikke er korreleret med, om samme APV bliver brugt som dokumentation på arbejdspladsen. Om man selv synes, at billedet er dækkende, og om andre overbevises om, at billedet er troværdigt, er således to adskilte funktioner. Begge er i øvrigt korreleret med, at der faktisk foretages handling som opfølgning på APV’en. Så der er flere veje til handling. Ikke alle går gennem reliabel evaluering.

Tværtimod virker en hel del evaluering altså netop, ganske uafhængigt af om vi synes, at den er metodisk god og dækkende for vores værdier. Desuagtet kan evaluering etableres som fakticitet uden at afhænge af reliabilitet og kulturel kongruens.

Michael Power (2019) har udviklet en teoretisk model for, hvordan man kan forstå etableringen af en sådan fakticitet trin for trin. Med udgangspunkt

i de spor, som evalueringsdokumentation sætter sig, kan effekten blive institutionaliseret, når dokumentationen indgår i organisatoriske rutiner, når interne evalueringsfunktioner bliver magtfulde, når disse opnår alliancer med eksterne parter osv. Der er naturligvis til dels tale om en påvirkning af tankemåder, diskurser og mentalitet. Men de konfigurationer, der skaber effekter ud af evaluering, virker også gennem dokumenter, netværker, medier og ressourcestrømme. Og de kan som sagt virke uden først at være "godkendt" af bevidstheden og normerne.

Tanken her minder om en pointe hos Slavoj Žižek (2008). Han taler om, at en "bevidstgørelse" ikke hjælper over for ideologi. Vi tager gerne retorisk afstand fra forkastelige ideologier og undertrykkende systemer. Samtidig er vores handlinger indflettet i selvsamme. Hvilket vi godt ved. Det er vores handlinger, der er ideologiske, ikke vores bevidsthed. En vending af vendingen i denne artikels titel lyder derfor, at man ikke kan sige sig fri for konstitutive effekter.

Pointen kan bruges til at understrege, at i vore dages komplekse organisatoriske systemer virker evalueringer ikke altid "imod" os. De virker også "gennem" os, gennem vores handlinger. Også selvom vi ganske godt ved, at evalueringssystemer er ufuldstændige, imperfekte, hverken valide eller reliable osv. Det er altså værre fat, end at evalueringsoptimismen stadig har tag i os. Selv når vi opgiver evalueringsoptimismen i vores tanker, så har de konstitutive virkninger allerede tag i vores handlinger. Med den tredje model, "evaluering som skrøbelig forandring af verden", kan vi skitsere en slags "løsning" på det problem, Heidegger skitserede. Mennesker passer faktisk ind i evalueringernes verdensbillede. Mennesker er aktivt medvirkende, men altså stadig uden et gennemtænkt forhold mellem menneskebilledet og verdensbilledet.

Hvis man nu erkender, at konstitutive effekter af evaluering er reelle nok, men samtidig skrøbelige, fordi de afhænger af tusind aktørers handlinger i komplekse systemer, kan man stille nogle relevante spørgsmål til nogle af disse aktører. Det er jo sjovt nok os selv, blot i forskellige roller. Til konstruktører af evaluering kan vi spørge, om de ikke godt vil tage noget mere praktisk medansvar for de konstitutive virkninger af de systemer, de bygger op. Det må være tiden til at betragte det som et forældet svar, at "det har selvfølgelig aldrig været intentionen, at systemet skulle have disse virkninger" (som en ministeriel repræsentant sagde, da vedkommende hørte, at BFI-optællinger på nogle universiteter bliver brugt på individniveau i et for mig at se bemærkelsesværdigt forsøg på at sige sig fri for sit ansvar).

Man kunne som konstruktør af evalueringssystemer være mere nysgerrig på, hvilke virkninger et sådant system i praksis har, og dernæst forholde sig i handling til det, man opdager. Det gælder også politikere. Når man for eksempel politisk vælger, at en institutions evne til at tiltrække private forskningsmidler indgår i tildelingen af offentlige ditto, så forstærker den politik jo de konstitutive virkninger af private aktørers indflydelse på forskningen gennem en mekanisme, hvor de jo også bestemmer over de offentlige midlers fordeling. Man kunne i stedet have valgt, at de offentlige midler skulle have andre virkninger, måske kompenserende virkninger i forhold til de private.

Også ledere må kunne udfordres på, om de dæmper eller forstærker evalueringssystemer internt i deres organisationer. Empirisk forskning tyder i hvert fald på, at de har en medvirkende rolle at spille.

Det har vi også som professionelle. Hvis professionalisme er at udøve dømmekraft inden for en ramme, så må vores medvirken til realisering af konstitutive virkninger af evalueringssystemer også kunne bedømmes og debatteres.

Som nævnt tyder forskning på, at konstitutive virkninger realiseres gennem handling, de påføres ikke kun. Som minimum kan man starte med at undlade at gange dem op. For eksempel kan ældre forskere gange virkningen af bibliometriske indikatorer op, når de fortæller unge forskere, at det eneste, der tæller, er publicering i ganske bestemte tidsskrifter. Det gælder i hvert fald, hvis den opskrift faktisk er strammere fortalt, end hvad der faktisk sker i det pågældende forskningsmiljø. En gang imellem kan vi som forskere skrive i tidsskrifter, hvor vi tror, der foregår noget interessant,

fordi folk læser vores artikler i stedet for blot at tælle dem.

Og hvornår, hvorfor og hvordan skal vi sommetider indrette undervisningen, så den ikke svarer til de studerendes forventninger og dermed spolerer tilfredshedsmålingerne, for simpelthen derved at sætte nye logikker i gang? Et farligt, underliggende spørgsmål er imidlertid det, som stilles af Bénédicte Vidaillet (2021): Er vi afskåret fra sådanne eksperimenter, simpelthen fordi vi er blevet for psykologisk afhængige af gode evalueringsresultater som en vej til anerkendelse?

Konstitutive virkninger og demokrati?

Når vi alle på forskellige måder medvirker til at skabe konstitutive virkninger, kan man selvfølgelig rejse spørgsmålet, om disse virkninger kunne gøres til genstand – ikke blot for individuelle krumspring (og psykologisk tolkning), men for politisk tolkning og fælles demokratisk håndtering? Det er et vigtigt og presserende spørgsmål. Men vanskeligt, for, som vi har set, er konstitutive virkninger vanskelige at afgrænse og vanskelige at påvise. De er relative til betragteren, relative til normer og værdier, og vi er ofte for meget viklet ind i dem til at erkende dem.

På den måde forbinder begrebet konstitutive virkninger på ny evaluering med en drøftelse og belysning af værdier, som var en oprindelig ambition i evaluering, men som på en eller anden måde er gået tabt i mellemtiden.

En interessant udfordring er, hvordan man skaber demokratiske institutioner, hvor feedback om konstitutive virkninger på ny kan nå frem til beslutningstagere, og hvor disse virkninger ikke blot afvises blankt som ”utilsigtede”, men i stedet tages alvorligt som nogle konsekvenser, der bør håndteres. De er resultater af den fælles skæbne, som kommer af, at mange aktører er viklet ind i de samme evalueringssystemer.

Et mareridtsscenarie er, er mange egentlig er ligeglade med, hvordan evalueringer egentlig virker, bare man selv redder sig en position, hvor man konstruerer evaluering, men ikke oplever dens effekter. Et beslægtet mareridtsscenarie er en situation, hvor et topstyret evalueringssystem skaber en række konstitutive virkninger, som alle i systemet kan se, men som dem i toppen ikke behøver at forholde sig til. Den første position hedder specialist. Den anden politiker.

For at bryde dødvandet tænker jeg personligt en del over, om det hidtidige forløb omkring de nationale test kan tjene som en slags model eller i det mindste som et pilotprojekt. Der har været plads til en omfattende debat og en grundig evaluering. Der har været en rådgivningsgruppe med mange interessenter, som efter fælles drøftelser har givet input til politikerne om, hvordan fremtidens test kunne se ud, hvis man ønsker at opretholde nationale test. Det lykkedes faktisk til sidst forligskredsen at ændre det nationale testsystem. Men alle æg skal selvfølgelig ikke lægges i den kurv. Når det kommer til skabelse af konstitutive virkninger, så gælder det i mere end én forstand, at ingen kan sige sig fri.

Litteratur

Akselvoll, M. & Dahler-Larsen, P. (2021). Evaluation people and real people in home-school cooperation. I Dahler-Larsen, P. (red). A Research Agenda for Evaluation. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Andersen, N.A. (2020). Fra opkvalificeringseffekt til motivationseffekt: Effektevalueringers rammesætning af den aktive arbejdsmarkedspolitik. I Klindt, M.P., Rasmussen, S. & Jørgensen, H. (red.). Aktiv Arbejdsmarkedspolitik. København: Djøfs Forlag.

Brunsson, N. (1989). The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations. Chichester: John Wiley.

Dahler-Larsen, P. (2014). Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. Public Management Review, 16(7), 969-986.

Dahler-Larsen, P. & Kjær Foged, S. (2018). Konkurrence svækker jobtilfredshed. Politiken, 25. august.

Dahler-Larsen, P. & Pihl-Thingvad, S. (2014). Resultatmålinger og stress. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dambrin, C. & Robson, K. (2011). Tracing performance in the pharmaceutical industry: Ambivalence, opacity, and the performativity of flawed measures. Accounting, Organizations and Society, 36, 428-455.

de Rijcke, S., Wouters, P.F., Rushforth, A.D., Franssen, T.P. & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use – a literature review. Research Evaluation, 25(2), 161-169.

Erkkilä, T. & Piironen, O. (2018). Rankings and Global Knowledge Governance. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Espeland, W. & Sauder, M. (2007). Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. American Journal of Sociology 113(1), 1-40.

Esposito, E. & D. Stark (2019). What's observed in a rating? Rankings as orientation in the face of uncertainty. Theory Culture and Society, 36(4), 3-26.

Ferraris, M. (2013). Documentality. New York, NY: Fordham University Press.

Fochler, M. & de Rijcke, S. (2017). Implicated in the indicator game? An experimental debate. Engaging Science, Technology, and Society, 3, 21-40.

Hanberger, A. (2016). Evaluation in local school governance: A framework for analysis. Education Inquiry, 7(3), 217-236.

Heidegger, M. (1951). The age of the world view. Boundary 2, 4(2), 341-355.

Hult, A. & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. Education Inquiry 7(3), 305-325.

Jensen, C.B. (2009). Making lists, enlisting scientists: The bibliometric indicator, uncertainty and emergent agency. Science Studies, 24(2), 64-84.

Kerpershoek, E., Groenleer, M. & de Bruijn, H. (2016). Unintended responses to performance management in Dutch hospital care: Bringing together the managerial and professional perspectives. Public Management Review, 18(3), 417-436.

Lind, J.K. (2019). The missing link: How university managers mediate the impact of a performance-based research funding system. Research Evaluation, 28(1), 84-93.

Mathison, S. (2011). Internal evaluation – historically speaking. New Directions for Evaluation, 132, 13-23.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology, 83, 340-363.

Mouritzen, P.E., Opstrup, N. & Pedersen, P.B. (2018). En fremmed kommer til byen. Ti år med den bibliometriske forskningsindikator. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Nordesjö, K. (2020). The constitutive effects of social investment evaluation. Evaluation, 27(2), 210-228.

Osterloh, M. & Frey, B.S. (2010). Academic Rankings Between the 'Republic of Science' and 'New Public Management' (arbejdspapir). Zürich: CREMA (Center for Research in Management, Economics and the Arts).

Pollock, N., D'Adderio, L., Williams, R. & Leforestier, L. (2018). Conforming or transforming? How organizations respond to multiple rankings. Accounting, Organizations and Society, 64, 55-68.

Power, M. (2019). Modelling the micro-foundations of the audit society: Organizations and the logic of the audit trail. Academy of Management Review, 46(1), 6-32.

Rosa, H. (2014). Fremmedgørelse og acceleration. København: Hans Reitzels Forlag.

Røvik, K.A. (2007). Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedung, E. (1998). Utvärdering i politik och forvaltning. Lund: Studentlitteratur.

Vidaillet, B. (2021) Victims or accomplices? Our strange appetite for evaluation. I Dahler-Larsen, P. (red.). A Research Agenda for Evaluation. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Williamson, A., Leat, D. & Scaife, W. (2017). Narratives of performance measurement in philanthropic foundations. Voluntary Sector Review, 8(3), 273-298.

Zizek, S. (2008). Ideologiens sublime objekt. København: Hans Reitzel.

Jens Christian Jacobsen
Lektor, centerleder,
Københavns Universitet

Carsten Bendixen
Lektor, ph.d,
Københavns Professionshøjskole

Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer

et supplement til Bologna-processens konstitutive virkninger for de videregående uddannelser

De videregående uddannelsers konstitution er overstatslig på regeringsniveau og primært legalistisk. Tidligere bestemte nationalstatlige politikker udformningen af deres videregående uddannelsessystemer og institutioner, men siden Bologna-processen blev påbegyndt i 1999, har der udviklet sig et overnationalt lag af regeringsførelse, som har fået stadig større betydning for samordning og standardisering af uddannelserne.

I 2005 blev der mellem staterne aftalt opfølgende kvalitetssikringsprocedurer, herunder akkrediteringer, der skulle sikre formålet med samordningen – nemlig markedstilpasning gennem sammenlignelighed af uddannelserne. Det vigtigste var at sikre, at denne retning i de enkelte staters Bologna-proces blev fastholdt. Ikke hvorvidt og i hvilket omfang studerende og lærere blev inddraget i denne proces.

Vi belyser, hvordan virkningsevalueringer kan inddrage uddannelsernes aktører og bygge bro mellem markedstilpasning og civilsamfundets værdier som fx deltagelse. Effekten af virkningsevalueringer ser vi som postkonstitutive og legitimerende i forhold til deltagerne.

Nøgleord: Soverstatlig styring, institutionsakkreditering, markedsgørelse, postkonstiution, virkningsevalueringer, inddragelse, civilsamfund.

Introduktion

Med Bologna-deklarationens underskrift i 1999 blev der indgået en aftale om en konstituerende ramme for udvikling af de videregående uddannelser i Europa:

> **Et vidensbaseret Europa er nu bredt anerkendt som en uerstattelig faktor for social og menneskelig vækst og som en uundværlig komponent i at konsolidere og berige et europæisk statsborgerskab, der er i stand til at give sine borgere de nødvendige kompetencer til at imødegå udfordringerne i det nye årtusinde sammen med erkendelse af fælles værdier og tilhørsforhold i et fælles socialt og kulturelt rum (Bologna-deklarationen, 1999, indledende afsnit (EHEA, u.å.).**

Deklarationen blev efter 1999 løbende tilpasset nationale ønsker. For de offentlige finansierede uddannelser betød det, at Bologna-processen blev obligatorisk at arbejde indenfor. Baseret på empiriske fund fra flere lande kan Bologna-processens konstitutive dynamik betegnes som en blød politisk tilgang, hvorved samarbejdet i princippet opnås frivilligt. Dog har der været og er stadig opfattelser af tvang hos flere nationale aktører, især når reformer af uddannelserne støder mod Bologna-processens "fornyelser" (Faber og Westerheijden, 2011). Konstituering af og i uddannelser opfatter vi derfor som *blød tvang, der over tid opnår normativ konsensus*.

Her er to tendenser med tiden blevet iøjnefaldende: uddannelsernes *markedsorientering* og *ensliggørelsen* af uddannelsernes opbygning (Bendixen og Jacobsen, 2017; 2020; Andersen og Jacobsen, 2017). Lige siden er Bologna blevet kodeordet for en række strukturreformer, som har potentialet til at påvirke stort set alle aspekter af de europæiske videregående uddannelser. Bologna er blevet det trylleord, som kan kanalisere ellers diffuse og ukoordinerede aktiviteter henimod et fælles mål:

skabelse af et europæisk område for videregående uddannelser baseret på arbejdsmarkedskrav (Andersen og Jacobsen, 2017) og på sammenlignelige og ensartede uddannelser. Desuden er der mellem landene i OECD indgået aftaler om at sikre, at målene nås, og at måden, som de nås på, foregår via nogenlunde de samme retningslinjer (UNESCO, 2003).

Efter godt syv års erfaring med institutionsakkrediteringer i Danmark står det klart, at en af de væsentlige konstitutive virkninger af akkrediteringsforløbene er den øgede standardisering af uddannelsesinstitutionernes egne kvalitetssikringssystemer (Bendixen og Jacobsen, 2019). Der er intet nyt i, at også akkrediteringer og kvalitetssikring er konstitutive for uddannelser. Skabelsen af den fælles base for uddannelserne, som Bologna-processsen er udtryk for, er understøttet af forskellige former for kvalitetskontrol og akkrediteringer (Sursock, 2004, Van Damme, 2004). Man kan endda hævde, at kvalitetssikringer og akkrediteringer, uanset hvordan de udformes og benyttes, altid *skal* være konstituerende for uddannelser (Rosa og Sarrico, 2011). Det gælder ikke kun for de videregående uddannelser. Siden 1980'erne har en performance- eller præstationskultur i større eller mindre omfang præget hele uddannelsessystemet – understøttet af en "europæisering" af forsknings- og uddannelsespolitikken i nationalstaterne (Lawn og Grek, 2012, Grek, 2014).

Vi vil derfor undersøge, om det er muligt at civilisere[1] uddannelsernes stigende ensliggørelse og markedstilpasning gennem virkningsevalueringer, så der i de aktuelle akkrediteringer løbende kan gennemføres en diskussion af uddannelsernes legitimitet.

I det følgende er det vores udgangspunkt, at akkrediteringer og kvalitetssikringer som følge af Bologna *ikke kan være andet* end konstitutive, det vil sige norm- og rammesættende for hele uddannelsessystemet. Men med en stigende kritik af ensliggørelsen af institutionerne gennem de nuværende kvalitetssikringssystemer (Bendixen og Jacobsen, 2019) mener vi, at det er relevant at undersøge, om det er muligt at anvende evalueringsformer, hvor deltagerinddragelse kan blive et konstitueringsparameter[2].

Virkningsevalueringer er vores bud på en sådan type evaluering, der kan civilisere målstyring, performativitet og markedskrav. Hensigten er at gøre deltagererfaringer med uddannelsens fagmål og fællesskabsorienterede, såkaldt bløde mål konstitutive i et markedsorienteret uddannelsessystem. Det mener vi, at virkningsevalueringer er i stand til ved at synliggøre meningsgivende sammenhænge og kausaliteter i deltagernes dagligdag. Dermed er det muligt løbende at korrigere arbejdsprocesser, antagelser og indsatser, så de svarer til omverdens krav og forventninger. Virkningsevalueringer kan være en del af de videregående uddannelsesinstitutioners selvevalueringsmetode i forbindelse med forberedelse til de obligatoriske akkrediteringsforløb. På denne måde, mener vi, at det, på trods af Bologna-processens *jernbur* (frit fra tysk: stahlharte Gehäuser), som blev lagt ned over uddannelserne i Europa fra 1999, alligevel er muligt at sætte et meningsgivende og ubureaukratisk præg på arbejdsprocesser og -resultater i uddannelsesinstitutioner, som ellers er bundet op på målhierarkier og bureaukratisk uigennemsigtighed (Bendixen og Jacobsen, 2017).

Bologna-processens formål og betydning

I kølvandet på Bologna-deklarationen blev der aftalt en række fælleseuropæiske politikreguleringer. Ministerkonferencen i Bergen definerede tre store politikudviklingsområder, der omfattede:

1 Vi anvender Norbert Elias' civilisationsbegreb, der sætter fokus på sammenhængen mellem idealer og distinktioner ved at vise, hvordan normer for det civiliserede også rummer en konstruktion af og afstandtagen til det, som ikke vurderes som værende civiliseret (Gilliam og Gulløv, 2014).

2 Her skelner vi ikke mellem kvalitetssikring og akkreditering. Akkrediteringer og andre former for kvalitetssikringer er basalt set complianceorienterede monitoreringssystemer og er konstitutive for det system, som de sikrer (Rosa og Sarrico, 2011).

1. En konvergensmodel baseret på måleenheden ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), som nu anvendes inden for alle europæiske erhvervsuddannelser og videregående uddannelser, og som har gjort det muligt at definere matchende standarder for et stort antal kurser, eksaminer og institutioner.

2. Definitionen af et simpelt gradsystem med baggrund i en angelsaksisk version på 3 + 2 år eller 180 + 120 europæiske kreditpoint for de første to cyklusser.

3. Etabling af evaluerings-, kvalitetssikrings- og akkrediteringssystemer baseret på organisationer og procedurer, som formuleres på både nationalt og transnationalt niveau (EURASHE, 2015).

Bestræbelserne for standardisering, kodificering og "opmåling" af læreprocessen med de europæiske uddannelsesmeritter ECTS som måleenhed, og med læringsresultater bestemt ud fra fagmål, har bekræftet mistanken om, at denne proces først og fremmest tjener et fælleseuropæisk arbejdsmarked snarere end fx civilsamfundsmæssige værdier som kulturel udveksling mellem landene. Kvalitet, gennemsigtighed og sammenlignelighed som hovedmål for de europæiske videregående uddannelser er næppe nok til at beskrive og mobilisere kultur, selvom Bologna-processen forpligter landene på samarbejde og globalisering (Stockman et al., 2020). Akkrediteringer som kvalitetssikring i overensstemmelse med Bologna-processen ser kun efter, om vejen mod markedet er realisabel og funktionel. Ikke om uddannelsen skaber civilisation og demokrati.

Etablering af fælles måleenheder for de europæiske uddannelser er tænkt som universelle og sammenlignelige "oversættelser" af uddannelses- og læreprocesser med henblik på øget studenter- og dimittendmobilitet. Der er derfor udsigt til, at Bologna-processen er i færd med at skabe en global kultur, som er baseret på kommerciel udveksling af kurser og uddannelser, og som administrativt cirkulerer rundt uden at ville forholde sig til, endsige konkret kunne forbedre, de studerendes personlige vækst og læring (Bernstein, 1998; Stockman et al., 2020). Akkreditering og kvalitetssikringskravene udgør et nyt bedømmende, normativt lag mellem institutioner og politik, hvis strategiske mål er at indføre princippet om konkurrence mellem de enkelte uddannelsesinstitutioner, hvilket ses som udtryk for et velfungerende markedsprincip i videregående uddannelser. Kvaliteten er sikret, hvis markedet fungerer.

En sådan trilogi af kvalitetssikring, akkreditering og godkendelse/afvisning, det vil sige "governing through naming, shaming and faming", som har ledsaget Bologna-processen, blev på Bergen-konferencen i 2005 fejret som en ny virkelighed med uddannelsesudbud på tværs af grænser. Europa kom efter amerikansk forbillede med i et ekspanderende univers, hvor uddannelserne markedgøres, og hvor statens regulerende rolle muterer og svinder ind (Gapinski, 2010).

I slutdokumentet fra ministerkonferencen i Bergen fremstilles markedet som den vigtigste koordinerende faktor mellem landene på et overnationalt niveau. Som følge af dette mente mange politikere, at oprettelse af en fælles kvalitetsdatabase var et fælleseuropæisk ansvarsområde for de videregående uddannelser. De mente også, at kvalitetssikring var de enkelte institutioners ansvar; at anerkendelse drejer sig om enkeltpersoners merit og behov for fleksible arbejdsmarkedskvalifikationer; og endelig at "monitoreringssystemer" (akkreditering, kvalitetssikring og evalueringer) skal skabe et fælles sæt normer, som skal styre uddannelsernes måde at agere på.

Et historisk resultat af denne store samordningsproces i Europa er, at uddannelser er blevet indlejret i en ramme, som basalt set består af en langvarig konstituerings- og ensliggørelsesproces (Bendixen og Jacobsen, 2017; 2020). Denne proces har til formål at skabe sammenlignelige konkurrencevilkår mellem landene i Europa med henblik på et fælles jobmarked, hvor landenes færdiguddannede kandidater skal kunne finde beskæftigelse. Processen skal kvalitetssikres og løbende evalueres i overensstemmelse med krav i eksisterende akkrediteringsbestemmelser.

På kort tid er det dog vanskeligt at forbedre resultaterne inden for nationale uddannelsessystemer. Det skyldes hovedsageligt, at de målte resultater afspejler problemer og uligheder i samfundet (Andersen og Jacobsen, 2017), som en kvalitetssikring af uddannelsesinstitutioner ikke helt kan overvinde. Forbedringer implementeres ofte utilstrækkeligt, og uddannelse lykkes langtfra altid med at skabe lige vilkår for studerende med forskellige sociale og økonomiske baggrunde. Desuden mangler man viden om, hvordan man forbedrer uddannelsespraksisser i hele uddannelsessystemer, og i de fleste tilfælde er der få effektive løftestænger til dette og ofte for lidt interesse fra regeringerne forarbejdet. Selvom denne socialvidenskabelige viden er tilgængelig, har politikere herhjemme og andre steder en tendens til at lytte mere til internationale økonomiske organisationer som OECD vedrørende råd om reformer af uddannelsessystemet, fordi systemorienteret viden om markedspolitikker er, hvad de har brug for og anmoder om (Breakspear, 2012); . Det drejer sig overordnet om, hvorvidt et nationalt uddannelsessystem kan leve op til eller overholde de rammer, som Bologna-processen har skabt. En tilstrækkeligt involverende evalueringsform kan imidlertid belyse de udfordringer for deltagerne, som Bologna-processen skaber.

Vi skal i det følgende se eksempler på, hvordan institutionsakkrediteringer udgør en stærk konstitutiv orden i uddannelser. De følges med stor opmærksomhed fra politikere og uddannelsesledere. Omvendt får uddannelses- og studieevalueringer ikke den store opmærksomhed, og de udgør aktuelt ingen betydningfuld konstitutiv del af en orden for uddannelsesinstitutioner.

De konstitutive virkninger af akkrediteringer
Akkreditering er gennem national lovgivning konsekvensbelagt, og de konstitutive virkninger er markante og især synlige i uddannelsesinstitutionernes ledelses- og styringstiltag. En uddannelse eller en uddannelsesinstitution, der ikke kan akkrediteringsgodkendes, må de facto nedlægges. Da en dansk professionshøjskole i 2014 ikke bestod institutionsakkrediteringens første runde, gik der en chokbølge gennem de endnu ikke akkrediterede videregående uddannelsesinstitutioner. For eksempel meddelte daværende prorektor Lykke Friis i 2014 på Københavns Universitets videoportal, at det er vigtigt, at Københavns Universitet bliver akkrediteret i "første hug", som det blev udtrykt. "Vi skal bestå eksamen i første hug (…) Vi skal ikke til sygeeksamen". På den måde mente hun, at kvaliteten i "eksamensystemet" fungerede, som det skulle. Videoen, der var stilet til studerende og medarbejdere på KUA, er interessant, fordi den røber, hvor meget der står på spil for den øverste ledelse vedrørende en institutionsakkreditering. Der bliver tale om en eksamination, hvor institutionen kan bestå, få en betinget godkendelse eller kan "dumpe".

Det er karakteristisk, at akkreditering af uddannelser og af uddannelsesinstitutioner er et uddannelsespolitisk tiltag, som har stor opmærksomhed hos ledelser og i bestyrelsen, mens studerende, undervisere og forskere umiddelbart enten ikke kender til området eller ikke finder akkreditering relevant og vedkommende. Akkreditering er en ledelsesopgave, og ledelsen må gøre akkreditering interessant for medarbejdere og studerende gennem "overtalelsesprocesser" eller dataindhentningsprocesser, der sandsynliggør, at man er i stand til at forebygge frafald, optimere studentertilfredshed m.m. Disse processer indvirker konstitutivt over tid gennem institutionernes forberedelse og gennemførelsen af både uddannelses- og institutionsakkrediteringer.

Kvalitetssikringen af uddannelser og institutioner i OECD er som nævnt bundet op på standardiserede og overnationale uddannelsespolitiske programmer, der skal sikre ensartethed og meritoverførsel mellem medlemslandenes uddannelser gennem ECTS. Nationalt akkrediteres efter fælleseuropæiske standarder og kriterier – de såkaldte ESG'ere (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education) (EURASHE, 2015). Så den vej, man har valgt at gå, er gennem national lovgivning at give enten de nationale eller internationale akkrediteringsagenturer – herhjemme: Danmarks Akkrediteringsinstitutionen – bemyndigelse til at foretage vurderinger af uddannelsesinstitutionerne. Det er op til de enkelte nationale agenturer at vælge metoder til at gennemføre akkrediteringerne. For agenturerne fraskriver sig en forpligtelse til at forfølge en bestemt metodologisk eller stringent metodisk

tilgang. Det danske akkrediteringsagentur anvender den flydende betegnelse "fitness-for-purpose" om sin anvendte metode.

I de gennemførte akkrediteringsforløb kan det være vanskeligt for de implicerede uddannelsesinstitutioner at få indsigt i, hvilke metodiske principper akkrediteringsafgørelserne træffes på baggrund af. Det fremgår fx ikke eksplicit, hvilke afgørelseskriterier der ligger til grund for, om en institution får afslag eller får en betinget akkrediteringsgodkendelse. Akkrediteringsrådet anvender en ligeledes flydende betegnelse, "en helhedsvurdering", i deres afgørelsespraksis, hvilket fx Danmarks Medie- og Journalistuddannelse måtte sande, da rådet 5. oktober 2018 gav afslag på akkreditering, selvom akkrediteringspanelet (nedsat af Danmarks Akkrediteringsinstitution) havde indstillet den til en betinget godkendelse.

Institutionerne er stillet overfor en afkodningsopgave, når bekendtgørelse og især vejledning til institutionsakkreditering anvendes som rettesnor for arbejdet med en akkrediteringsgodkendelse. Begrebet *kriterier*, der betragtes som et grundbegreb i de etablerede evalueringsmetodologier, anvendes utraditionelt i bekendtgørelsen og vejledningen til institutionsakkreditering – synonymt med begrebet *genstandsfelt*. Metodologisk betragtet (Schwandt, 2001, s. 42) genfindes kriterier i den danske akkrediteringspraksis kun som udfoldet vejledningstekst.

At operere uden manglende metodologisk klarhed betyder, at det ikke er muligt at vurdere, hvordan analyser, principper og procedurer gennemføres. Bedømmelsesgrundlaget og den endelige afgørelse i en specifik akkrediteringsproces kan variere og fx være påvirket af, hvilke medlemmer der udvælges til bedømmelsesudvalget. Til dette kritikpunkt svarer Danmarks Akkrediteringsinstitution, at en akkreditering ikke er en videnskabelig proces, og at man ikke opererer med at opbygge en "facitliste" for bedømmelsen, men altid foretager "helhedsvurderinger". Det står dog klart at en væsentlig konstitutiv virkning af institutionsakkrediteringsprocesserne i Danmark har været den øgede standardisering af uddannelsesinstitutionernes egne kvalitetssikringssystemer (Bendixen og Jacobsen, 2019).

Dette er også helt i tråd med Bologna-processens politiske intentioner. Mål og indikatorstyring er foretrukne værktøjer i kvalitetssikringsarbejdet, og datastyring bliver i stigende grad anvendt, fx i forhold til analyse af gennemførelse, frafald og dimittendledighed. I forhold til spørgsmålet om uddannelsernes *relevans* har det fået den konsekvens, at standarden og vurderingskriterierne konstitueres mere snævert, end uddannelsernes formål beskriver, idet relevans i overvejende grad bliver akkrediteret ud fra uddannelsernes *erhvervsrelevans*. I vejledningsteksten vedrørende uddannelsernes relevans fremgår det, at institutionen skal have "en prasis, der sikrer, at såvel nye som eksisterende uddannelser afspejler samfundets behov og løbende tilpasses den samfundsmæssige udvikling og ændrede behov på det danske arbejdsmarked" (Vejledning til institutionsakkreditering, 2013).

Hvis det er rigtigt, at skoler og uddannelser er blevet "frisat" af markedskræfterne, betyder det også, at institutioner kan gå under og forsvinde, hvis de ikke lever op til markedets eksterne kvalitetskrav til sammenlignelighed, effektivitet og performance. Gennem institutionsakkrediteringer kan institutionerne miste retten til at udbyde og markedsføre en uddannelse.

De postkonstitutive virkninger af evalueringer

At sætte klare og målbare mål og regelmæssigt overvåge målopfyldelse antages at forbedre præstationer og samtidig understrege et fælles ansvar for disse forbedringer, så studieforløb kan løftes kvalitativt. Evalueringer og åbent tilgængelige præstationsdata er desuden en forudsætning for, at politikere og studerende kan træffe informerede valg (Musset, 2012).

Eksterne evalueringer af uddannelser er i modsætning til *akkrediteringer* af uddannelser og uddannelsesinstitutioner ikke direkte konsekvensbelagte. De konstitutive virkninger af uddannelsesevalueringer bliver derimod i højere grad medieret gennem den offentlige debat og gennem diskussioner af evalueringsresultater, fx af PISA og af dimittendledighed, og kan derfor kaldes for *postkonstitutive*. For eksempel er både læreruddannelsen og pædagoguddannelsen på baggrund af flere eksterne evalueringer i den offent-

lige debat blevet kritiseret for på den ene side ikke at være tæt nok på professionen og for på den anden side at mangle forskningsbasering. Begge kritikpunkter har indvirkning på professionsuddannelsernes selvforståelse. En nuanceret læsning af evalueringsrapporterne vil vise, at læreruddannelsen faktisk *har* styrket forskningsindsatsen, og pædagoguddannelsen professionstilknytningen. Det, som evalueringerne viser, er, at der er behov for optimeringstiltag (SFU, 2018). Det ved man også fra samtaler med studerende og undervisere på begge uddannelser.

På lignende vis har Dansk Erhverv i efteråret 2020 på baggrund af blandt andet rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut offentligt kritiseret RUC (Roskilde Universitet) for manglende faglighed hos de studerende. Faglighed er et konstitueringsparameter for universitetsuddannelser. Rapportens data kan imidlertid gøres til genstand for en mere nuanceret diskussion, hvilket også efterfølgende er sket.

Det er samlet set tankevækkende, at mens akkrediteringer, som opererer med uklare metodologier og metoder, har stærke konstitutive indvirkninger – især gennem forventninger om krav til akkrediteringsforløbet, så bliver de postkonstitutive indvirkninger af uddannelsesevalueringer, der som udgangspunkt opererer med mere eksplicitte metodologier og metoder, ofte ret arbitrært medieret gennem den offentlige debat.

Fra den internationale litteratur ved vi, at konsekvensbelagt evaluering og testning (såkaldt "high-stake evaluation and testing") har markante konstitutive virkninger. Det er velbeskrevet, at nationale testprogrammer af elever har en washback-effekt på undervisningen. Endvidere er det dokumenteret, at evaluering af undervisning gennem offentliggørelse af elevpræstationer har direkte indvirkning på læreres begrundelser for at forlade lærerprofessionen i utide.

I hvilken udstrækning medtænker henholdsvis *evalueringsteoretikere og kvalitetssikringsagenturer* (fx akkrediteringsinstitutionerne) de konstitutive virkninger som en del af deres praksis? Her står en særlig gren af evalueringsteoretikerne stærkt. Historisk set, ikke mindst i lyset af det, der er blevet kaldt "post 67- evaluation", skete der i slutningen af 1960'erne en ændring af evalueringsfeltets selvopfattelse: Evaluering blev ikke længere udelukkende betragtet som objektiv måling eller neutral beskrivelse – evaluator måtte også være bedømmer og udsige vurderinger af den evaluerede indsats. "Judgment was integral part of evaluation" (Guba og Lincoln, 1989, s. 31).

Det blev en erkendelse, at når man bedømmer et felt, hvad enten man bedømmer en studerende ved en eksamen eller en uddannelse i en ekstern evaluering, så influerer evaluator og evalueringsprocessen på genstandsfeltet. Det blev også klart, at evaluering ikke kunne være hverken objektiv eller værdifri, og dermed blev der i evalueringsfeltet skabt krav om transparens, hvad angår valg af kriterier, metode, brugerinddragelse m.m. I kølvandet på "post 67-evaluation"-bølgen opstod der en række evalueringspraksisser, som netop medtænkte de postkonstitutive virkninger. Nogle eksempler er dialog- og brugerinddragende modeller og mere kreative evalueringstiltag som fx Eisner's connoisseurship model (Eisner, 1998), som gennem omfattende undersøgelser skulle hjælpe undervisere og studerende til at se "ting, de ellers ikke ville få øje på" (Eisner, 1998) med henblik på at forbedre undervisningen. Og Eisner betonede, at evalueringstilgangen skulle være sensitiv overfor såkaldte *ikke-intenderede virkninger*.

I det internationale evaleringsfelt er der gennem årtier opbygget solide metodologiske og metodiske fundamenter med stor diversitet i forhold til fx brugerindragelse (Krogstrup, 2016). En tilsvarende udvikling har ikke i samme udstrækning fundet sted i forhold til akkrediteringspraksis. I dansk sammenhæng har professionshøjskolen VIA som en del af sin selvevaluering valgt at skelne mellem *produktstandarder* og *processtandarder* for at betone betydningen af de lokale uddannelseskontekster i det løbende kvalitetsarbejde. Her er der tale om, at man anvender evalueringsteoriens skelnen mellem formative og summative evalueringsudsagn til at tydeliggøre, at institutionen både må have et fokus på kvalitet i de daglige processer såvel som i resultatopgørelserne. Den danske akkrediteringsinstitution har i vejledning 2.0 til institutionsakkreditering i en passus indføjet denne skelnen mellem proces- og produktstan-

darder (Vejledning til institutionsakkreditering 2.0, 2019).

Det vil være ønskværdigt, fx som en forbedelse til institutionsakkreditering, at udvikle evaluerings- og selvevalueringsformer, som både har et stærkere deltagelsesperspektiv, men også metoder og fremgangsmåder, som kan rumme paradokset mellem velfærdsstatens deltagelsesværdier og en liberalistisk frisættelse til arbejdsmarkedet. Det skal være en evalueringsform, der gennem en civilisatorisk og institutionel proces rekonstituerer en orden, som gennemføres med inddragelse af centrale parter i evalueringsfeltet. Det bør ske under hensyntagen, men i modsætning til akkrediteringsprocesser, som i en topdownstyring konstituerer feltet gennem bureaukratisk og legalistisk tvang.

En sådan brobyggende funktion, hævder vi, kan en virkningsevaluerings programteorier og logikmodeller demonstrere ved at lægge vægt på *kausalitet* som en form for postkonstitutiv orden. Den kan samle de erfaringer op fra uddannelsesinstitutionerne, som ellers er "kreativt destrueret" som følge af ensliggørelse og markedstilpasning (Bendixen og Jacobsen, 2017; Harvey, 2005). Vi vil i det følgende forsøge at skitsere denne orden, der bygger på en anerkendelse af den akkrediterede konstitution, men som tilføjer kontekstafhængig deltagelse og læring som en ny og mere politisk imødekommende postkonstitutiv orden.

Virkningsevalueringer bygger på den forudsætning, at et fænomen (en begivenhed, en arbejdsproces, et arbejdsresultat) bedst gengives gennem flere perspektiver fra mange kilder end gennem et enkelt, nok så omfattende perspektiv på fænomenet. Denne indsigt er særlig vigtig i værdibaserede eller politiske evalueringer, fordi den gør det muligt at tage højde for kompleksiteten i blandt andet uddannelsesprocesser. De engelske sociologer, der har udformet grundideen i virkningsevalueringer, Ray Pawson og Nick Tilley (1997) gør en dyd ud af en såkaldt *perspektivisme* i evalueringer. De argumenterer for, at det er vigtigt at sikre den politiske gyldighed af evalueringer ved at anerkende, at det daglige arbejde i institutionerne opfattes forskelligt – alt efter de forskellige perspektiver hos de involverede deltagere. De afviser det kardinalspørgsmål, som konstitutive kvalitetssikringer nøjes med at stille, nemlig "hvad fungerer?" De hævder, at en evaluering i stedet skal stille et mere omfattende spørgsmål: "Hvad fungerer for hvem under hvilke omstændigheder?" Spørgsmålet tager udgangspunkt i en kendsgerning, nemlig at en virkningsevaluering forudsætter, at der eksisterer en konstitutiv orden, og at det er den, som skal evalueres, men at denne orden skal testes i forhold til virkelighedens mange dimensioner og perspektiver.

Sammenhængsforståelse som postkonstitutiv orden

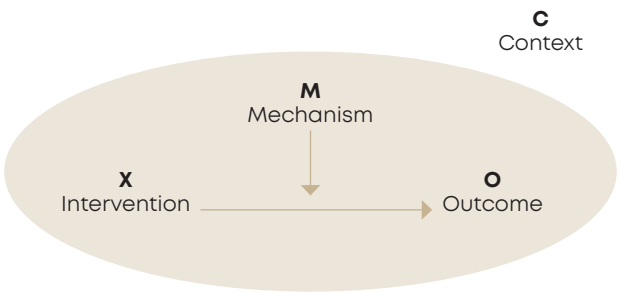
Det er derfor vigtigt, at ethvert beslutningsgrundlag kan underkastes en evaluering, der kan vurdere sandsynligheden af bestemte konsekvenser, omkostninger og fordele gennem planlagte indsatser. Evalueringen skal kunne rumme gældende normer, overbevisninger, rutiner, roller og teknologier og på det grundlag kunne vurdere, hvordan aktiviteter og tiltag i forskellig grad påvirker udfald og resultater. Både på kort og på langt sigt. Som nævnt er flere nyere evalueringsformer brugerinddragende. Her vil vi koncentrere os om at udrede *virkningsevalueringer*. De består af såkaldte CMO'er, som Pawson og Tilley kalder grundelementerne i en virkningsevaluering (Pawson og Tilley, 1997; Pawson, 2006a; 2006b).

CMO står for context (da. Kontekst), mechanisms (da. Mekanismer)og outcome (da. Resultat) og bygger på, at der er en bestemt kontekst og nogle bestemte mekanismer, som med en bestemt intervention styrer beslutninger eller resultater, som kaldes for outcome. Mekanismerne fungerer ud fra princippet "hvis … så" og indikerer en kausalitet, der styrer beslutninger, som er afhængige af konteksten. Mekanismerne er politisk formulerede ud fra de hensigter eller formål, der konstituerer uddannelsessystemet, in casu det danske. Det kunne være teorier eller antagelser om ensliggørelse (eller sammenlignelighed), målopfyldelse og markedstilpasning af uddannelser og af dimittenders employability (Andersen og Jacobsen, 2017, Bendixen og Jacobsen, 2017).

Der er en række forskelle mellem virkningsevalueringer og andre brugerinddragende evalueringsformer. Den første forskel er den realistiske struktur

i evalueringsspørgsmål i CMO. Der spørges ikke om "dette fungerer" eller "hvad er virkningen af denne intervention?" Ud fra en bred forståelse af kausalitet og af sammenhænge i øvrigt stilles der spørgsmål såsom "gennem hvilke mekanismer fungerer dette program eller intervention?" "I hvilken sammenhæng fungerer mekanismen som antaget?" "For hvem fungerer den, og for hvem fungerer den ikke?" "Hvilke typer af resultater fremkalder interventionen (både de intenderede og de ikke-intenderede)?" "Hvordan varierer resultatmønstre i forskellige sammenhænge og for forskellige undergrupper?" Osv.

Evalueringen tager derfor udgangspunkt i, hvad der rent faktisk findes, og hvad der er gennemført. Styrken i CMO er en *retroaktiv realisme*, der både undersøger, hvordan noget har fungeret, men også hvordan man kan "tilbageføre" resultaterne ved at spørge, hvorfor dette fungerede – eller ikke fungerede.



***Figur 1**. CMO.*

Virkningsevalueringer bruger fortrinsvis kvalitativ metode til udvikle, teste og forfine teorier om måder, hvorpå interventioner fungerer, sammenhænge, hvori de fungerer og ikke fungerer, og hvordan der kan genereres mønstre og sammenhænge ud fra resultaterne.

Ikke alle aktiviteter i en uddannelsesinstitution er kausale, men vi vil alligevel forsvare kausalitetsprincippet, fordi vi betragter kausalitet som en konstatering af bestemte relationer mellem fænomener observeret i den virkelighed, som en uddannelse fremstiller. Hvis, i en given sammenhæng, A empirisk fører til B, hvis A vises før B, hvis vi har en ret god forklaring på, hvordan og hvorfor A kan føre til B, og hvis vi har udelukket andre faktorer, som kan forklare både A og B, så kan vi tale om "en årsagssammenhæng" mellem A og B (Dahler-Larsen, 2001).

Så med en bred forståelse af kausalitet, der er renset for filosofiske spidsfindigheder, vil vi plædere for virkningsevalueringer, som kan rumme både rutiner, planlægning og beslutninger, og som er universelle, det vil sige uden for den lokale kontekst. De udgør virkningsevalueringens programteori. Det kan fx dreje sig om at evaluere målopfyldelse i uddannelserne, og målopfyldelse findes i mange varianter, der kan observeres og undersøges i mange forskellige kontekster. Det betyder, at i det, der er uden for sædvanlige sammenhænge, det vil sige udenfor de mønstre, man er vant til at se, kan der være usete mønstre, som alligevel peger mod samme formål for uddannelsen. I sidste ende markedstilpasning og et oplyst borgerskab.

Man kan stille mange slags spørgsmål i en virkningsevaluering:

- Hvordan opfyldes fagmålene i faget A i forårssemesteret 2020 for førsteårsstuderende med optagekarakteren > 10?
- Hvilke indsatser på RUC løfter bachelorstuderende med de svageste optagelseskarakterer?
- Hvorfor refererer færdiguddannede jurister hyppigere til uddannelsen i jura på Aalborg Universitet, end de gør på Syddansk Universitet (SDU)?

Alle tre spørgsmål er procesorienterede og kontekstinddragende, men kan ikke besvares fyldestgørende, uden at en programteori for normer for faglighed, dygtighed og målopfyldelse er kendt og inddraget i evalueringen. Virkningsevalueringer udgår fra de "teorier" eller den orden, der gælder for området, og ser på, hvordan eller om noget følger af noget andet: *Hvad virker for hvem og under hvilke omstændigheder?*

Vi kan så skitsere, hvilke overvejelser en virkningsevaluering vil arbejde med, hvis fx spørgsmålet ovenfor skal besvares om indsatserne på RUC.

Først og fremmest vil vi opstille de interventioner eller tiltag, som RUC har gennemført for at løfte den nævnte gruppe af studerende. Dernæst vil vi se på de omstændigheder, som de forskellige interventioner blev gennemført under. Er der fx forskel på resultater af interventioner, der er foretaget som ekstra tid til eksamen, en "løbende" mentorordning eller individuel vejledningstid, når den studerende ønskede det? Har den skam, som det eventuelt kunne være selv at henvende sig for at søge støtte, udlignet den umiddelbare positiveeffekt, som vejledningen har givet den studerende? Har der været forskel på arbejdsindsatserne undervejs for de forskellige interventioner? Har der været utilsigtede konsekvenser på længere sigt, fx studieskift eller uddannelsesskift? Endelig kunne en retroaktiv tilbageføring af resultaterne for interventionerne være interessant: Skal disse tilpasses andre typer studerende? Kan resultaterne overføres direkte til andre uddannelsesinstitutioner? Eller er de specifikke for RUC, og i så fald hvorfor?

Virkningsevalueringers basiselementer

CMO'er er basiselementer i en virkningsevaluering. Som navnet tilsiger, undersøges sammenhænge mellem kontekst, mekanismer og resultat. Logikken bag denne type evaluering er, at der over tid sker et eller andet med en intervention, der indføres eller påbegyndes. Det, der sker, er et resultat af, at "noget" undervejs påvirker interventionen, nemlig en mekanisme, så resultat bliver, som det fremtræder. En virkningsevaluering forudsætter ikke, at noget *nødvendigvis* sker, blot basiselementerne på forhånd har et kendt indhold. Vejen er ikke fundet, blot fordi midlerne til at finde den forefindes.

Det er fx ikke givet, at bestemte adgangskrav (kontekst) gennem uddannelsen (mekanismer) giver resultater (outcome), som man på forhånd kan betragte som givet. Men måske findes en sådan forudsigelig vej. Vi ved fra banale optællinger, at studerende med bestemte karakterer, der var adgangsgivende, får høje karakterer ved afsluttende eksamen. Men det sker langtfra altid. Så vi kender ikke den eller de mekanismer eller de veje, der fører frem til, at resultater ved eksamen senere kan føres tilbage til adgangskaraktererne. Mekanismerne skal afdækkes, og de kan være mangfoldige. Der er ofte stor forskel på kvindelige og mandlige studerendes eksamenskarakterer ved en afsluttende eksamen, selvom de havde samme adgangskarakterer, da de påbegyndte uddannelsen. Og der er endnu større forskelle, når resultaterne undersøges to og fem år efter dimission. Og jo længere tid, der går fra eksamenen, jo mere mangfoldige og forskellige vil resultaterne være.

Dermed vil sammenhænge mellem input, mekanismer og resultat naturligvis være utydelige og nogle gange tvivlsomme. Men der *er* sammenhænge, og hver eneste sammenhæng kan undersøges nærmere. Er det fx sandt, at vejledninger spiller en større rolle for kvindelige studerende end for mandlige? Og hvis det er rigtigt, hvornår i uddannelsen spiller vejledninger en rolle – og hvornår ikke? Undersøgelser af sammenhænge kan således ske med anvendelse af mangfoldige undersøgelsesinstrumenter og -metoder.

Jo flere og jo mere omfattende virkningsevalueringer af sammenhænge mellem adgangskarakterer og resultater er, jo mere vil resultaterne kunne supplere billedet af en overordnet, ensgørende konstitution af institutionen. Det gælder især, hvis man finder sammenhænge, der kan forklares med årsag og virkning, for så vil der være tale om, at man kender intervention(er), mekanisme(r) og resultat(er). Det gælder også, hvis der i konteksten af evalueringen findes deltagere, fx politikere, som anerkender, at uddannelseskvalitet ikke er sikret i og med en konstatering af, at nogle tiltag egentlig passer meget godt med standarder for uddannelsen. Derfor er det nødvendigt, at en virkningsevaluering inddrager fx studerende og undervisere, så de kan medvirke til at afklare, *hvorfor* bestemte tiltag førte til bestemte resultater, eller at bestemte tiltag ikke førte til det, som man antog ville ske. Eller at man næste gang, hvor en lignende intervention overvejes, i stedet kunne gøre det lidt anderledes. Belært af deltagernes erfaringer. En virkningsevaluering vil derfor i højere grad kunne give deltagerne kritisk indsigt i uddannelsernes sammensætning og historik og dermed bidrage til en civilisering af uddannelsernes gennemførelse.

Basiselementerne CMO kan "udfyldes" på skift og efter behov, alt efter hvilket spørgsmål man ønsker at få besvaret. Fyldes der på mekanismeelementet, påvirker det resultater og vil omfatte bestemte

interventioner, men ikke andre. Undersøger man, hvordan bestemte resultater eller outcomes er fremkommet, kommer man til at udregne sammenhænge gennem at manipulere med interventions- og mekanismedelen osv.

Afslutning

Virkningsevalueringer kan sædvanligvis designes og gennemføres af et team og er ikke forbeholdt evaluerings- eller kvalitetsikringsspecialister. Før mønstrene fremtræder i logiske sammenhænge, kræves der flere perspektiver og omhyggelige diskussioner for at identificere de kritiske aspekter af en intervention eller af nogle resultater, så man kan undersøge, hvordan de er forbundne med hinanden. Ligesom studerende og undervisere kan levere en intervention, kan de også bidrage til konstruktion af en CMO og dermed udvikle de konstitutive logikker og strukturer, der understøtter uddannelssystemet. Det er naturligvis udviklende for systemet, fordi deltagelse bliver reel og betydningsfuld, idet CMO er simple at konstruere, men vidtrækkende i den "mønstergenkendelse", som anvendelsen kan give.

Hvis studerende og undervisere deltager i denne eller tilsvarende former for evalueringer, vil både deltagelse og resultater efterhånden danne en "egen" praksis og systematisk skabe legitimitet for de aktiviteter, der sker og skal ske i uddannelserne. Derved bliver virkningsevalueringer over tid postkonstitutive for uddannelserne, og man kan måske "nedefra" sætte parentes om de akkrediteringer, der sjældent legitimerer uddannelserne overfor størsteparten af studerende, undervisere og forskere på de videregående uddannelser.

Hvorvidt akkrediteringer og andre former for kvalitetssikring vedblivende skal bestå i de former, vi kender, er derfor et åbent spørgsmål. Der er udviklet alternative, fleksible og indholdsrelaterede akkrediteringsforslag (Bendixen og Jacobsen, 2017; 2019), men uddannelsernes værdisæt og legitimitet er under alle omstændigheder underlagt politiske beslutninger, der træffes fjernt fra uddannelsernes hverdag. Hvis de deltagere, som er centrale aktører, selv gennemfører evalueringsformer, som kan oplyse om centrale uddannelsesforholds funktionalitet og effekt, er vi imidlertid kommet et stykke videre mod en civilisering af uddannelsessystemet herhjemme.

Litteratur

Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. (2017). Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet. Frederiksberg: Frydenlund.

Bendixen, C. & Jacobsen, JC. (2019). Accreditation of higher education in Denmark and European Union: from system to substance? Quality in Higher Education, 26(1), 66-79.

Bendixen, C. & Jacobsen, JC. (2017). Nullifying quality: the marketisation of higher education. Quality in Higher Education, 23(1), 20-34.

Bernstein, B. (1998). Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique. Taylor & Francis.

Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. OECD Education Working Papers. Paris: OECD.

Dahler-Larsen, P. (2001). From programme theory to constructivism on tragic, magic and competing programmes. Evaluation, 7(3), 331-349.

EHEA (European Higher Education Area) (u.å.). Ministerial Conference Bologna 1999. Ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999.

Eisner, Elliot W. (1998) The enlightened eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 1998, 64-66.

EURASHE (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). EURASHE: Bruxelles.

Faber, M. & Westerheijden, D. (2011). European degree structure and national reform: Constitutive dynamics of the Bologna Process. I Enders, J., de Boer, H.F. & Westerheijden (red.). Reform of Higher Education in Europe. London: Sense Publishers.

Friis, L. (2014). Institutionsakkreditering. https://video.ku.dk/video/10558023/institutionsakkreditering-pa-ku

Gapinski, J. (2010). Higher Education: Europe vs. USA. (konferencepapir). Eighth LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2010) "Innovation and Development for the Americas". Juni 1-4, Arequipa, Perú.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2017). Civilisering og distinktioner. Med Norbert Elias i skole og børnehave. Tidsskrift for Professionsstudier, 13(24), 6-14.

Grek, S. (2014). OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of "policy mobilization". Critical Policy Studies, 8(3), 266-281.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. London: Sage.

Harvey, D. (2005). A Brief History of Neoliberalism. Oxford: Oxford University Press.

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

Lawn, M. & Grek, S. (2012). Europeanizing Education: Governing a New Policy Space. Oxford: Symposium Publishers.

Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers. Paris: OECD.

Pawson, R. (2006a). Evidence Based Policy. A Realist Perspective. London: Sage.

Pawson, R. (2006b). Realist Synthesis: An Overview. ESRC Methods Festival. Leeds: University of Leeds.

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). Realistic Evaluation. London: Sage.

Rosa M.J. & Sarrico, C.S. (2011). Quality, Evaluation and Accreditation: from Steering, through Compliance, on to Enhancement and Innovation? I Neave, G. & Amaral, A. (red.). Higher Education in Portugal 1974-2009. Dortrecht: Springer.

Schwandt, T.A. (2001). Dictionary of Qualitative Inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.

SFU (Styrelsen for Forskning og Uddannelse) (2018). Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013. København: Styrelsen for Forskning og Uddannelse.

Stockmann, R., Meyer, W. & Taube, L. (2020). The institutionalisation of evaluation in Europe. A synthesis. I Stockmann, R., Myer, T. & Taube, L. (red.). The Institutionalisation of Evaluation in Europe. New York: Palgrave Macmillian.

Sursock, A. (2004). Accreditation in the context of the Bologna Process: Needs, trends, and development. I Vlăsceanu, L. & Barrows, L.C. (red.). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. Bukarest: UNESCO-CEPES.

UNESCO (2009). Studies in higher education. I Vlăsceanu, L. & Barrows, L.C. (red.). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. Bukarest: UNESCO-CEPES.

Van Damme, D. (2004). Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education: A conceptual framework and a proposal. I Vlăsceanu, L. & Barrows, L.C. (red.). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. Bukarest: UNESCO-CEPES.

Vejledning til institutionsakkreditering (2013). https://akkr.dk/nyheder/2019/ny-vejledning-til-institutionsakkreditering-offentliggores/

Vejledning til instituionsakkreditering 2.0 (2019) https://akkr.dk/nyheder/2019/ny-vejledning-til-institutionsakkreditering-offentliggores/

Torben Næsby
Lektor ved UCN

Heidi Bang Okslund
Lektor ved UCN

Birgitte Skov Pedersen
Lektor ved UCN

Karsten Brinkmann Skytte
Lektor ved UCN

Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik

Denne artikel præsenterer forskningsmæssige perspektiver på pædagogers positionering i forhold til leg i dagtilbud. International forskning viser blandt andet, at pædagoger generelt set har svært ved at indgå i og rammesætte børns leg på kvalificerede måder. Hvad er det, som udfordrer pædagogerne? Hvilke barrierer forhindrer pædagoger i at handle kvalificeret i forhold til leg? Og hvilke pædagogiske kompetencer kalder en legebaseret pædagogik på?

Med afsæt i forskningslitteraturen præsenterer artiklen en model for en legebaseret pædagogik, som den kan se ud i dagtilbud. Modellen har til formål at bidrage til en bredere og mere nuanceret forståelse af pædagogers deltagelse i leg i dagtilbud. Den præsenteres som et kontinuum bestående af fem forskellige legeformer. Implementering af en sådan model for pædagogers planlægning af og konkrete positionering i forhold til børns leg og læring flugter med bestemmelserne i den styrkede pædagogiske læreplan. Den kan således understøtte læreplanens mål og sigte med legebaseret læring.

Evaluering af praksis med afsæt i en sådan model kan være i fuld overensstemmelse med de vedtagne formål for dagtilbud, men kan også indsnævre pædagogers fokus. Evaluering og valg af didaktisk metode og evalueringsmetode er på denne måde med til at konstituere virkeligheden.

Nøgleord: Leg, legebaseret pædagogik, læring, didaktik, børnehave.

Introduktion

Et norsk studie af organisering af leg og aktivitet via observationer af 17 praktikere i to børnehaver viser, at børnene legede fri leg lidt over halvdelen af tiden, og at personalet i denne tid sjældent deltog i legene. Personalets deltagelse i leg som understøttende pædagogisk adfærd, hvor de gik aktivt ind i børnenes leg, udgjorde 15,5 procent af tiden og bestod oftest i, at de gik ind i en allerede igangværende leg efter anmodning fra et barn. Tiden, der blev brugt på at deltage i leg, varierede mellem 1 og 5 minutter. Personalet deltog altså ikke i længere tid og forlod ofte legen før børnene. Støttende adfærd i form af instruktion var den mindst hyppigt observerede opførsel og forekom nærmest ikke (Karlsen og Lekhal, 2019). Dette mønster kan genfindes i danske vuggestuer (Hansen, 2012) og børnehaver (EVA, 2020b; Næsby, 2021).

Hvis det pædagogiske personale i dagtilbud skal kunne understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, hvor legen er grundlæggende, som forudsat i dagtilbudsloven, kræver det, at man er tæt på børnene og involverer sig i børnenes leg. Som fx Karlsen og Lekhal viser, er det ikke tilfældet i den frie leg.

Forskningsspørgsmålet er derfor – når nu vi ved, hvor vigtig børnenes leg er, og vi kan læse, hvordan dagtilbudsloven peger på, at legen er central for læring og udvikling: Hvordan kan det så være, at pædagogerne ikke i særlig høj grad deltager og involverer sig i børns leg?

Dette er indledningsvist undersøgt gennem et litteraturstudie, som danner baggrund for ideen om at udvikle viden om og didaktiske rammer for en legebaseret pædagogik. Denne pædagogik kan på den ene side teoretisk overvinde klassiske modsætninger mellem leg og læring og andre barrierer for pædagogens involvering i leg. På den anden side kan den pege frem mod, hvordan en sådan pædagogik skal kunne evalueres.

Synteser i litteraturstudiet

På baggrund af de inkluderede studier er der udarbejdet synteser, der udspringer af de mønstre, som er fundet i og på tværs af studierne. Der er søgt efter nyere forskning, som empirisk har beskæftiget sig med pædagogers deltagelse og involvering i de 3-6-åriges leg (Næsby et al., 2020).

Litteraturstudiets forskningsspørgsmål er: Hvorvidt og hvordan deltager pædagoger i børns leg set i et læringsperspektiv? Det afgrænses til at omhandle børneinitierede lege med vokseninvolvering og vokseninitierede lege. Der er udarbejdet en søgestrategi, som indeholder databasesøgninger suppleret med håndsøgninger på udvalgte vidensproducenters hjemmesider. Der er søgt på udgivelser publiceret på dansk, engelsk, norsk eller svensk, som er publiceret i perioden januar 2010- februar 2020.

Alle de fremkomne søgeresultater er screenet/gennemgået og sorteret ud fra titel og abstraktniveau. Herefter er andre studier med stor relevans, som er fundet gennem læsning af litteraturen, søgt frem og gennemlæst. Efter en første screeningsrunde, hvor der blev screenet på baggrund af titel og abstract, blev 210 ud af 437 relevante studier inkluderet. Disse studier blev screenet for relevans på fuldtekstniveau, hvilket resulterede i en yderligere nedskæring i antallet. Efter anden screeningsrunde var der 162 studier tilbage. Yderligere to er tilføjet efter læsning af de inkluderede studier (jf. sneboldseffekten). Alle inkluderede studier er læst og vurderet ud fra forskningsspørgsmålet. I den endelige kortlægning er der 30 inkluderede studier.

På tværs af de inkluderede studier fremkommer i reviewfasen følgende tre temaer, som udpeger barrierer og udfordringer for involvering i leg: pædagogers tilgang til leg og læring, den falske modsætning mellem leg og læring og selve pædagogens positionering – inden for eller uden for legen.

Gennem formanalyse af empirien, det vil sige de inkluderede studiers beskrivelser og definitioner af leg, typer af leg, pædagogens positioner i leg og barrierer for leg, udfolder vi distinktionen mellem legeformer, som pædagogen på forskellig vis deltager eller ikke deltager i. I litteraturstudiet er der indsamlet og analyseret studier, som omfatter børns leg i forbindelse med, hvordan pædagogen involverer sig/ikke involverer sig i legene. Vi ser hermed bort fra andre temaer, som det også kunne være relevant at studere, fx børn, der ikke leger, inklusion og eksklusion mv.

Forskningsdesign

Metodologisk anvendes formanalyse, som er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere "at kunne observere, hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis" (Jönhill, 2012, s. 54).

Det er derfor ikke spørgsmålet, hvad leg som distinktion er, men hvad legeformer gør. Det vil sige, hvilke konsekvenser der kan observeres på baggrund af pædagogens valg af tilgang til leg og læring, og hvilke mønstre der konstitueres på baggrund af, hvordan pædagogernes handlinger kan observeres og beskrives. Som formanalytisk redskab tydeliggøres distinktioner mellem at befinde sig inden for eller uden for et socialt system (Jönhill, 2012, s. 192). Således skelnes og analyseres leg og pædagogens position i leg didaktisk gennem fem legeformer: fri leg (free play), lærerig leg (inquiry play/guidet play), samskabende leg (collaborative play), legende læring (playful learning) og leg i spil (games). Denne skelnen mellem legeformer åbner for at kunne fremanalysere, hvad der karakteriserer formerne, og hvilke implikationer det medfører for pædagogens deltagelse i og kompetence til at stimulere børns leg og læring.

Beskrivelsen af legeformer danner også afsæt for en analyse af observationer af leg, som kan demonstrere, hvordan de viser sig i praksis. Observationerne stammer fra pædagogiske tilsyn, som er foretaget med evalueringsværktøjet ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale, version 3) (Harms et al., 2015) i Favrskov Kommune (n=31) og i Aarhus Kommune (n=32) i perioden 2019-2020 (Næsby, et al., 2019; Næsby et al., 2021a; Næsby, et al., 2021b).

ECERS-3 er et instrument til måling af kvalitet og et værktøj til evaluering, dialoger om og udvikling af kvalitet i dagtilbud (vedrørende alderen 2,5-6 år) i den såkaldte ERS-linje (Environment Rating Scale). Ifølge proceduren ved udførelsen af observationerne bliver der noteret eksempler på en lang række af de tegn på kvalitet, der iagttages. Disse eksempler er analyseret ud fra modellen for legeformer, og de udvalgte små eksempler i artiklen viser, hvordan legeformerne kan se ud i praksis.

Leg og læring ses som en enhed (Samuelsson og Johansson, 2009; Samuelsson og Johansson,

2006), der pædagogisk set udfolder sig ved forskellige legeformer. Vi undersøger og videreudvikler legeformerne som et børnecentreret kontinuum for legebaseret pædagogik (Pyle og Danniels, 2017).

Begrebet "børnecentreret" betyder, at pædagogikken bygger på, at børns læring og udvikling i leg er forbundet med meningsfuldhed. Det henviser til, at børnene finder mening i en oplevelse ved at forbinde den til noget, som de allerede kender (Zosh et al., 2018, s. 5). Et meningsfuldt miljø giver en "stemme" til børnenes oplevelser og baggrunde og gør læring og leg kulturelt relevant for dem" (Parker og Thomsen, 2010). Et meningsfuldt miljø hjælper børn med at udnytte deres eksisterende viden og inspirerer dem til at skabe forbindelser, se forhold og få en dybere forståelse af den komplekse verden omkring dem (Qvortrup et al., 2020, s. 22).

Leg i dagtilbud må baseres på og understøttes af en pædagogik, der i overensstemmelse med dagtilbudsloven balancerer mellem børneinitierede, vokseninitierede og fælles skabte lege- og læringsaktiviteter og rutiner i et børnecentreret læringsmiljø. Et kontinuum af legeformer kunne være trædesten, som kan indfange denne kompleksitet.

Lege- og læringssyn

Selvom flere forskere har fundet, at såkaldt "fri leg" er et fremragende fundament for læring (Vygotsky, 1976; Fleer, 2017), er det velkendt og underbygget af samme forskere, at børn lærer bedst gennem støtte fra andre (det vil sige kammerater, voksne eller søskende) (Siraj-Blatchford, et al., 2002; Vygotsky, 1976), og at selve begrebet om "fri leg" i et dagtilbud er en myte: "Children's playing and learning is always focused on something; therefore, the notion of a 'free play' environment may certainly be considered a myth" (Siraj-Blatchford, 2010).

Dagtilbuddets læringsmiljø er rammesættende for, hvad børnene kan komme til at lege, fx hvilke materialer og udstyr de kan bruge, og hvor meget tid de kan bruge på at lege. Børn har således også brug for støtte fra voksne under alle former for leg. Denne støtte bør ifølge Karlsen og Lekhal (2019) ikke fjerne "børnecentret" fra legen, men snarere give muligheder for at berige aktiviteten ved at udvide børns tænkning, som også Sylva et al. viser (Sylva et al., 2004; Sylva et al., 2020; Siraj-Blatchford, 2010).

Det pædagogiske personales deltagelse i leg er særlig gavnlig for små børns læring i dagtilbud, når centrale aspekter af zonen for nærmeste udvikling (ZNU) såsom aktivt engagement, gode samspil, længerevarende samtaler mv. realiseres (Vygotsky, 2004; Hansen, 2012; Karlsen og Lekhal, 2019; Sylva et al., 2004; Løndal og Greve, 2015).

I kulturhistorisk teori er kerneindholdet i leg børns fantasi og forestillingsevne (Vygotsky, 2016; Devi et al., 2018; Beloutskaia og Veraksa, 2019). For Vygotsky er den centrale analytiske skelnen, at børn ikke leger, fordi de har lyst, men fordi de har et motiv (Vygotsky, 2016).

Vygotsky (1976) taler ikke kun om leg, men placerer pædagogens og mere dygtige børns rolle og læringsmiljøet som væsentlige komponenter i social læring i leg. Ifølge Vygotsky er leg den ledende kilde til udvikling generelt, og den fremmer kognitiv, følelsesmæssig og social udvikling specifikt. Leg involverer tre komponenter:

- børn skaber en imaginær situation
- børn påtager sig roller og handler roller
- legen følger et sæt af regler bestemt af specifikke roller.

Leg har derfor et formål; den er forsætlig og mangesidet og involverer forskellige aktører inden for de givne sociokulturelle sammenhænge (Leggett og Newman, 2017, s. 26). Forklaringer på leg og læring og sammenhængen mellem dem – eller det modsatte – skabes ikke kun empirisk eller teoretisk, men også gennem de perspektiver, som forskningen i sig selv anlægger på feltet.

Forskningsperspektiver

De canadiske forskere Angela Pyle, Christopher DeLuca og Erica Danniels (2017) har i et litteraturreview analyseret 168 artikler, der vedrører legebaseret læring og pædagogik for 4-5-årige børn.

De fandt to dominerende forskningsperspektiver vedrørende legens rolle for henholdsvis udvikling og læring: Forskning, der indtager et *udviklingsperspektiv* (det vil sige social og følelsesmæssig udvikling, generel kognitiv udvikling), og forskning, som indtager et *læringsperspektiv* (fx om matematiske færdigheder, sprog og literacy – det kaldes ofte (internationalt) et akademisk perspektiv).

Forskning i et udviklingsperspektiv støtter brugen af fri leg og en *passiv* pædagogrolle, mens forskning, som indtager et læringsperspektiv, går ind for mere voksenstyret og gensidigt styret leg, hvor pædagogen spiller en aktiv rolle. Forskning, der anlægger et sådant udviklingsperspektiv, ser generelt leg som gavnlig for øvelsen og forbedringen af færdigheder inden for forskellige udviklingsområder. Både teoretiske og empiriske artikler beskriver i dette perspektiv pædagogens rolle som en ofte passiv observatør af leg, som skaber et miljø, tilskynder til leg og giver børn mulighed for at styre deres egne legeaktiviteter. De frie legemuligheder, som giver frie muligheder for valg af legetøj og aktiviteter, fx rollelege, former en positiv, udviklingsmæssig læring, hedder det ifølge dette standpunkt (Pyle et al., 2017, s. 325).

Forskning om leg i et *læringsperspektiv* i børnehaven har konsekvent fremhævet den vigtige rolle, som pædagogledede og -styrede og gensidigt styrede legeaktiviteter har for læring. I både teoretiske og empiriske studier anbefaler forskere ud fra dette perspektiv, at pædagogen indtager en aktiv rolle i legen ved både at skabe og styre en række legeaktiviteter – og regelmæssigt deltage under ledelse af børn for at drage fordel af at kunne understøtte vigtige læringsmuligheder. Dette fremhæves ofte som vigtigt i læringsperspektivet – fremfor hvad der kan opnås gennem fri leg alene (Pyle et al., 2017, s. 335). Forskellige forskningsperspektiver former således den viden, der produceres, som igen er med til at påvirke den tilgang, som pædagogerne har.

Pædagogers tilgang til leg og læring

Den tilgang, som pædagoger har til børns leg i praksis, er afgørende for, hvordan de agerer i og håndterer børns leg i praksis. Bennett (2005) nævner to perspektiver, der traditionelt karakteriserer børnehavepædagogik. En uddannelses-/læringstilgang og en socialpædagogisk tilgang. Sidstnævnte anerkendes historisk som almen i nordisk børnehavepraksis (Björklund, 2014; Gjems, 2017).

Kleppe (2018) finder, at den socialpædagogiske tilgang lægger vægt på omsorgsaspekter ud fra perspektivet om tilknytningsteori (Ainsworth et al., 2014; Bowlby, 1982), og at læringstilgangen lægger vægt på læring og uddannelsesmæssige formål (Fröbel og Hailmann, 2005; Piaget, 1954; Vygotsky, 1976). Dette indfanger også to hovedaspekter af den såkaldt holistiske pædagogik i dagtilbud, det vil sige en kombination af begge: omsorgsaspektet (en sikker base og personlig udvikling) og uddannelsesaspektet (selvregulering, læring og udforskning) (Kleppe, 2018, s. 1489; Sylva et al., 2020).

Siden begyndelsen af 00'erne har der internationalt været et skift henimod at anbefale brugen af legebaserede pædagogikker i børnehaver og læreplaner på tværs af uddannelsessystemer (Pyle et al., 2017, s. 340). Disse forandringer og nye påvirkninger, både politisk, fra pædagogisk udviklingsarbejde og fra den empiriske forskning, synes i den grad at være en udfordring for pædagogerne herhjemme.

Udfordringer for pædagogerne

Det kan således medføre store udfordringer for pædagogerne, når den brede udviklingsorientering, som man traditionelt bygger pædagogikken på, suppleres, erstattes eller udvides med en mere målorienteret læringstilgang (Sheridan et al., 2011), som fx i den styrkede pædagogiske læreplan.

Udfordringen består blandt andet i, at i den socialpædagogiske (udviklingsorienterede) tradition får kognition og konceptdannelse mindre fokus og er af mindre betydning end fx trygge rammer og sociale kompetencer. Dette fokus reducerer pædagogernes opmærksomhed på fx deres sproginteraktion med børnene. Derfor er der mulighed for, at idealet om ikke "at undervise" i børnehaven (hvilket man ifølge dansk tradition heller ikke skal) medfører den misforståelse eller det paradoks, at pædagogerne ikke deler viden, informerer og støtter børnenes læring, selvom relationen og interaktionen er god, og børnene er engagerede (Gjems, 2017).

De nævnte tilgange til pædagogik i dagtilbud er ofte placeret i hver sin ende af et kontinuum. I den ene ende er der frit valg, hvor det antages, at børn er i stand til at udvikle deres egne oplevelser og erfaringer som enkeltpersoner eller med kammerater uden input fra det pædagogiske personale. I den anden ende ses voksenledet didaktisk pædagogik, strukturerede programmer eller rutinemæssige gruppetider, som er designet til at understøtte børns læring af fx sproglige og matematiske færdigheder (Hedges og Cooper, 2018).

Pædagogers perspektiver på legens betydning (det vil sige for udvikling kontra læring) er ifølge Pyle et al. relateret til brugen af forskellige former for leg. Pædagoger, der støtter et udviklingsmæssigt fokus, engagerer sig hovedsageligt i fri leg. Pædagoger, der støtter et læringsfokus, har tendens til at engagere sig i flere former for leg (pædagogstyret leg, gensidigt styret leg og fri leg) (Pyle og Danniels, 2017).

Sådanne modsætningsfyldte perspektiver på leg, læring og læreplaner har resulteret i, at pædagogerne har haft en tendens til at tilpasse sig ét formål med hensyn til fordelene ved leg (et udviklingsmæssigt eller læringsmæssigt formål). Det har resulteret i forskellige implementeringer af legebaseret læring og holdninger til leg i børnehaven (Pyle et al., 2017, s. 341).

For det første har mange pædagoger rapporteret om vanskeligheder med at integrere begreberne leg og læring. De ser dem som separate konstruktioner og udtrykker nogen forvirring over, hvordan legeaktiviteter kan føre til læring.

For det andet har forskere bemærket uoverensstemmelser mellem observeret praksis og rapporteret overbevisning, hvor pædagoger i de fleste tilfælde udfører en form for didaktisk instruktiv (styret) pædagogik, selvom de går ind for, at børn lærer bedst i legebaserede rammer.

For det tredje har undersøgelser afsløret en række barrierer for effektiv implementering af legebaseret læring, herunder mangel på efteruddannelse, og at pædagoger oplever et øget politisk og pædagogisk pres henimod en mere didaktisk tilrettelagt og målstyret praksis (Pyle et al., 2017, s. 340).

Pædagoger føler sig udfordret, fordi deres tilgang til leg og læring hviler på en modsætning mellem på den ene side opfattelsen af børnenes leg og udvikling som realisering af børns indre jeg – og på den anden side opfattelsen af læring som transmission og udvikling af viden udefra. Vi vil i næste afsnit argumentere for, at denne modsætning er falsk og i praksis har konsekvenser for pædagogers positionering – inden for eller uden for legen.

Den falske modsætning mellem leg og læring

Diskussionen om, hvorvidt leg og læring kan adskilles, har eksisteret i årtier. Herhjemme er den fx repræsenteret ved Dion Sommer (Sommer, 2014, s. 75), som med afsæt i Friedrich Fröbel tidligere har argumenteret for, at børnehaver må være baseret på fri leg – med henvisning til internationale studier. Flere af de selvsamme studier viser ifølge Stig Broström imidlertid, at "børn har brug for både fri leg og legende læring under sensitiv vejledning fra voksne til bedst at forberede dem til indgangen til den formelle skole" (Hirsh-Pasek et al., 2009; Broström, 2017, s. 3).

Hirsh-Pasek et al. argumenter desuden: "De bedste børnehaver er dem, der tillader noget fri leg, men ikke kun fri leg. De bedste børnehaver blander også fri leg med voksenvejledt instruktion på legende måder" (Hirsh-Pasek et al., 2009, s. 53). Den bedste praksis ses ifølge det britiske EPPSE-studie i dagtilbud[1], hvor der er en ligelig fordeling af leg og aktivitet initieret af børnene; udvidet, beriget eller initieret af det pædagogiske personale; og leg og aktivitet initieret i fællesskab (Sylva et al., 2004; Taggart et al., 2015; Sylva et al., 2020).

Den – ifølge Broström ofte misforståede – opfattelse af Fröbel og den socialpædagogiske tilgang til leg, som understreger børns autonomi, tillader dermed, at pædagogen i praksis indtager en rolle som passiv "tilskuer". "Dette er ikke i overensstemmelse med Fröbels oprindelige forståelse, hvor leg

1 The Effective Preschool, Primary and Secondary Education Project er Europas største studie, som har undersøgt effekten af "preschool" for børnenes faglige og sociale udvikling (de 3-5-årige børn i Storbritannien). Projektet løb over 16 år og omfattede over 3.000 børn.

også kan være vokseninitieret og med et læringsperspektiv" (Broström, 2017, s. 5). På linje med denne forståelse er Vygotskys ide om leg som en aktivitet i området for nærmeste udviklingszone (ZNU) og Aleksei Leontjevs (2003) opfattelse af leg som en førende udviklingsaktivitet blevet reduceret til et romantisk argument for leg som en aktivitet, der altid og automatisk bidrager til børns udvikling.

Sommer står dog for det synspunkt, at deltagelsen i legen ikke skal være voksenvejledt deltagelse (om end det foregår på legens og børnenes præmisser); han vil hellere definere deltagelsen som børnevejledt. Sommer skriver videre, at "leg er barneledt, også når den voksne leger med. M.a.o. afvikler voksenstyring legen. Der er en hårfin grænse, voksne ikke må overskride. Skal de være legepartnere, er det på barnets og legens præmisser" (Sommer, 2020, s. 37). Som forskningen viser, er pædagogerne dog udfordret, hvad angår, hvordan de skal og bør positionere sig og blive legepartnere.

Pædagogens positionering – inden for eller uden for legen

Devi, Fleer og Li (2018) viser, at når pædagogerne er i fysisk nærhed af/tæt på børnenes leg, placerer de sig på grænsen af, men uden for legen. Selvom pædagogerne i undersøgelsen understreger legens betydning for børn, er de i undersøgelsens tidsstudie mere end fire gange så meget uden for end inden for børnenes leg (Devi et al., 2018).

I kulturhistorisk teori om leg kan deltagerne i den fantasifulde leg indtage to positioner eller to former for subjektivitet (Fleer, 2017). Det gælder fx i læge- og patientrolleleg, hvor et barn er inde i legen og viser tristhed, fx som en grædende patient, og samtidig nyder legen (uden for legerammen), mens barnet samtidig er i virkeligheden.

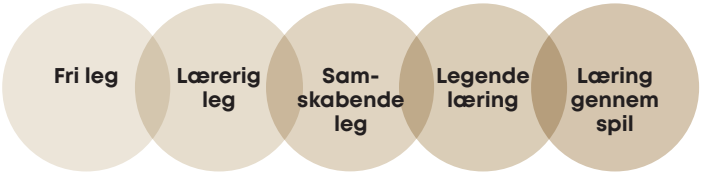
At være inden for og uden for legen på samme tid giver nemlig deltagerne mulighed for bedre at forstå deres roller som elementer i legen, og på samme tid giver det deltagerne mulighed for at kontrollere deres rolle (Kravtsova, 2014). Hermed åbnes der for, at fokus kan rettes både mod børnenes interesser og pædagogiske læringsmål på én og samme tid.

Definitionen af legebaseret læring som et legekontinuum går ud over de binære sondringer mellem leg og læring, voksen- og barnestyret, børnerettet og målstyret, nyttig og unyttig, fri leg og målstyring osv. Den indeholder forskellige niveauer af pædagogens engagement, som kan understøtte læring på en legende måde (Pyle og Danniels, 2017, s. 286). Ved at tage afsæt i børns interesser og udviklingsbehov (børnecentreret) snarere end at fokusere på, hvem der styrer legen (om den er børne- eller voksenstyret), kan pædagogen integrere leg og legebaseret læring og give den vejledning, der er nødvendig for at udvide børns læring på en engagerende, legebaseret måde.

For at legebaseret læring (playbased learning) kan implementeres effektivt, er pædagoger og forskere således nødt til at bevæge sig væk fra perspektivet om, at pædagogens rolle er "at støtte, ikke at forstyrre" (Samuelsson og Johansson, 2006, s. 48; Pyle og Danniels, 2017, s. 287) og samtidig også væk fra en rent curriculumstyret (målstyret) pædagogik.

Kontinuum for legebaseret læring

Pyle og Danniels præsenterer en typologi af legeformer, der inkluderer pædagogens nærhed i børns leg; pædagogens intention parallelt med børns intention; at pædagogen følger børnenes leg; at pædagogen er engageret i vedvarende kollektiv leg; og at pædagogen er med i børnenes imaginære leg. Kontinuummet udfoldes som glidende overgange mellem legeformer med yderpunkter som enten børne- eller voksenstyret leg. Fri leg/lærerig, leg/samskabende, leg/legende og læring/læring gennem spil kan demonstreres ved hjælp af figur 1 (Pyle og Danniels, 2017, s. 282).



Figur 1. *Kontinuum for legeformer.*

Fri leg i dagtilbud er stort set altid børnestyret, frivillig, fleksibel og involverer oftest rolleleg (Pyle og Danniels, 2017, s. 275) Den er underlagt kontekstens strukturelle og organisatoriske forhold. Det vil sige det, som foregår i et dagtilbud, men typisk med meget lidt involvering fra pædagogens side. Fri leg betyder, at børnene må vælge, hvad og hvem de vil lege med, og at de selv styrer deres leg. Personalet deltager på opfordring fra børnene, ligesom personalet kan iværksætte aktiviteter og foreslå lege, som børnene kan vælge at være med i, eller de kan selv finde noget andet, som de har lyst til. Indimellem kan der tilbydes hjælp til problemløsning:

> **En gruppe børn leger på legepladsens cykelbane. De kører rundt, spænder ladvogn på og skiftes til at styre, skubbe og sidde bagpå. På et tidspunkt bliver de uenige om, hvis tur det er til at styre cyklen eller sidde bagpå. De diskuterer højlydt, og en pædagog, der cirkulerer rundt på legepladsen, går hen til dem. - Hvordan kan I løse problemet, mener I?**
>
> **Børnene forklarer, hvad der er sket, og hvad de er uenige om. - Jamen, hvordan kan I komme videre med legen? Har I begge lyst til at styre? Eller skubbe? - Ja, siger børnene. - Kan I blive enige om at skiftes?**
>
> **Børnene aftaler, hvem der skal styre først og næst og leger videre.**
>
> (Observation i dagtilbud i Risskov, Aarhus Kommune)

I lærerig leg (inquiry play/guided play) er målet stadig underlagt legens præmisser, og børnenes initiativer som i "fri leg". Men i lærerig leg kan pædagogen reflektere over, hvilke læreplanstemaer der er i spil – som ikke er fastlagt og eksplicit for den voksne, når interventionen i legen finder sted. Undervejs kan det være, at pædagogen gør sig overvejelser over, hvilke temaer der kan sættes i spil her. Det er i denne distinktion, at skiftet til den samskabende leg ligger:

> **En gruppe børn er gået i gang med at indrette og lege "café". De finder forskellige materialer frem, og pædagogerne henvender sig i legen. Den ene hjælper med at skrive skilte, den anden får øje på skiltene. Hun læser op fra skiltene, både "rigtige" ord som "åbningstider" og "åben" og "lukket", men også "legeordene", som børnene selv skriver, "HRE" og "HELF", og siger: - Uhm, det lyder lækkert, det der HRE, det vil jeg glæde mig til at smage.**
>
> (Observation i dagtilbud i Tranbjerg, Aarhus Kommune)

Samskabende leg er både børne- og voksenstyret i et forhandlet samarbejde. Samskabende leg er kendetegnet ved oplevelse af delt kontrol, i den forstand at legen styres og kontrolleres af børn og voksne i et forhandlet samarbejde (Pyle og Danniels, 2017, s. 283). Pædagoger og børn konstruerer kollaborativt legens kontekst og tema og de ressourcer, der gør legen mulig. Det er inden for disse samskabte rammer, at børnene er iscenesættere af legen. Pædagogerne har så den særlige opgave at allokere børns udbytte af legen ved at afklare, hvilke læreplanselementer og læringsmuligheder der aktualiseres i legen. Pædagogernes bestemmelse af relationen til læreplanens mål er en klarlægning af, hvilken mulig forbindelse der træder frem.

Samskabende leg indebærer en høj grad af dynamik og dialektik. I relation til læreplanen kan man også sige, at som udtryk for legens dobbelthed – at være inden for og uden for på én og samme tid – tildeler eller definerer pædagogen legen et mål og et udbytte ved at reflektere over og klarlægge legens indhold og den mulige læring, der finder sted.

Legen eller aktiviteten kan være målformuleret og igangsat af pædagogen, men den kan undervejs – eller senere – ændre form, fx til mere eksperimenterende karakter. Eller børnene kan på et tidspunkt tage legen i egen hånd og udvikle den i den retning, som de finder meningsfuld og er motiverede for.

Leg og aktivitet kan opstå af pædagogers iagttagelse af børns opmærksomhed, optagethed

og interesse (fx "børnenes spor", ved "at lytte til børnene") og af en efterfølgende forhandling/iscenesættelse af leg/aktivitet, hvor børn og pædagoger sammen beslutter, hvad der skal ske, og hvor børns deltagelse er frivillig. Der skal være motivation til stede. Personalet ændrer således målorientering, alt efter hvordan et forløb udvikler sig over tid:

> **I forbindelse med et hulebyggeri finder børnene nogle smådyr. Pædagogen griber situationen og foreslår, at de leder flere steder på legepladsen. Pædagogen går forbi en træstub, men børnene spørger, om de ikke skal lede her. Pædagogen samarbejder herefter med børnene om at løfte træstubben. Da stubben er fri, begynder en dreng at rive i jorden. Flere dyr kommer frem, og drengens initiativ fremhæves for de andre børn.**
>
> **Pædagog: - Godt, Silas (og henvendt til de andre børn): - Prøv at se, en god ide, Silas fik.**
>
> **Pædagogen artsbestemmer de små dyr, men børnene bidrager også til det.**
>
> **Pædagog: - Yes, et nyt dyr.**
>
> **Barn: - Det er et tusindben.**
>
> **Pædagog: - Ja, det er det nemlig.**
>
> (Observation i dagtilbud i Tranbjerg, Aarhus Kommune)

I legeformen *legende læring* (playful learning) er legen mere målstyret og struktureret, men stadig på en sådan måde, at børnene engageres på en legende og involverende måde (Pyle og Danniels, 2017, s. 284). Børnene har stadig indflydelse på legens fortælling og udvikling, men bestemte læreplanselementer, fx skrift og tal, indgår i legen. Sådanne lege kan også tage afsæt i definerede interesse- eller legeområder (Harms et al., 2015), men de udfolder sig helt på børnenes præmisser. Pædagogen reflekterer over, hvilke læreplanstemaer der kan og skal sættes i spil:

> **Børnene leger "alle mine kyllinger kom hjem" sammen med en voksen. Legens regler følges nøje, og de ældste børn fører an i råbene og legens regler, mens de yngste børn iagttager de ældste børn og kopierer de forskellige positioner, som kyllingerne skal indtage. Det bliver tilsyneladende for voldsomt (at forestille sig at blive fanget) for et af de yngste børn. Så barnet søger pædagogen, som derefter holder barnet i hånden og løber sammen med hende. Nogle af "ulvene" gør vrøvl over dette, men flokken bliver hurtigt enig om, at det ikke er snyd alligevel, fordi "hun er så lille".**
>
> (Observation i dagtilbud i Favrskov Kommune)

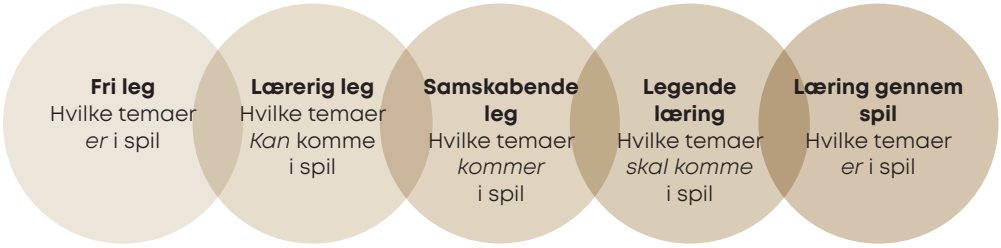
Når brug af regellege og andre spil inddrages, hvor det er reglerne i legen eller spillet, som skal udforskes og læres, iagttager vi en distinktion henimod læring gennem spil.

Læring gennem spil indeholder en understøttelse af fx grundlæggende sproglig, matematisk og social udvikling gennem engagement i et spil. Det kan fx være vendespil og billedlotteri, men også traditionelle regellege, hvor der er regler indarbejdet, og hvor der tilbydes et bestemt vidensindhold og forskellige vidensformer (Pyle og Danniels, 2017). De opfattes ofte af børnene mere som leg end som spil, selvom spillets regler i udgangspunktet sætter rammerne for aktiviteten:

> **Pædagogen og tre fem-årige børn sidder ved et bord og spiller ludo. - Din tur til at slå, siger pædagogen til et af børnene. Barnet kaster terningen. - Hvor mange felter skal du rykke? Barnet kigger på pædagogen. - Du skal tælle prikkerne på terningen. Barnet tæller. - En, to ... fem! - Ja, så skal du flytte din brik fem felter. Barnet flytter brikken, mens det tæller højt. - Orv, jeg står på den der ... den der ... - Fodbold, siger et andet barn. - Ja, ha, ha, den ligner en fodbold ... - Det er en globus, siger pædagogen. - Så må du slå igen.**
>
> (Observation i dagtilbud, Favrskov Kommune)

I praksis har pædagogen altid – i en eller anden form – et curriculum, fx læreplanen. Dermed har pædagogen en vis målorientering med som den baggrund, hvorpå pædagogikken og didaktikken udfolder og udmønter sig i dagtilbuddets læringsmiljø, som vist i figur 2. Det børnecentrerede og det målorienterede går på tværs af de forskellige former for leg. I forhold til læreplanen åbner det for forskellige refleksioner over læreplanens mål.

Sammen med viden om børn og børns udvikling generelt, og specifikt i forhold til de konkrete børn, som pædagogen arbejder med, sætter pædagogen refleksivt temaer i spil. De udgør grundlaget for de beslutninger, der træffes. Hvilke temaer er i spil i børnenes leg, hvilke temaer kan komme i spil, og hvilke temaer skal sættes i spil? Det børnecentrerede perspektiv går på tværs af de forskellige former for leg, der tilstræbes en "balance" mellem personalets involvering i legeformerne (Taggart, 2019, s. 85) og spørgsmålet om, hvem der leder legen, er ikke vigtigt og glider ud af syne.



Figur 2. *Legebaseret pædagogik - børnecentreret og i relation til læreplanen.*

Evaluering af legebaseret pædagogik

Dokumentation og evaluering fylder en stadig større del af pædagogens arbejde. Med indførelsen af den styrkede pædagogiske læreplan understreges det, at pædagogikken skal målrettes og omfatte alle børn, også børn med særlige behov. Fremfor at anvende metoder, der producerer hierarkier i den sociale gruppe, som bliver testet, bør der anvendes metoder, som evaluerer læringsmiljøet. På den måde kan man undgå, at valg af metode bliver medskaber af, at historisk eller socialt betingede grupper af børn (og deres familier) i en sådan hierarkisering falder ud af "normalområdet" eller det almene.

Det er kvaliteter i læringsmiljøet, som evalueringen konstituerer et sprog for, og det bliver op til pædagogernes professionelle dømmekraft at reflektere over evalueringens resultater og deres mulige betydning for, hvad læringsmiljøet tilbyder og skal tilbyde børn.

Evaluering af legebaseret pædagogik er baseret på definitionen af de legeformer, der udgør kontinuummet for pædagogikken og den må være baseret på dagtilbudsloven, og dens beskrivelse af leg og læring må angive et fokus i evalueringen af målopfyldelsen. Lever dagtilbud fx op til kravene i dagtilbudslovens § 7, stk. 1: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv" (BUVM, 2021). Eller § 8, stk. 3, om læreplanen; at den skal vise, hvordan dagtilbuddet "etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes" (BUVM, 2021). Lykkes det i praksis at leve op til de krav, der er stillet i lovgivningen?

En sådan evaluering har altså ikke fokus på effekter eller enkelte børn, men på, om det pædagogiske læringsmiljø lever op til lovkravene og tilbyder børnene en variation af lærings- og legeformer, der tilgodeser alle børns behov. Jf. § 9, stk. 2: "Evalueringen skal tage udgangspunkt i de pædagogiske mål, som er fastsat i medfør af § 8, stk. 9, herunder en vurdering af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse" (BUVM, 2021).

Evalueringen kan ses som en diskussion af processerne. Hvor er vi i processen med at udvikle en pædagogik, der tilbyder børn mange typer af og former for leg og læring – og hvad har vi lært indtil nu? Den kan også ses om en undersøgelse af, om praksis lever op til lovbestemte krav og målene i læreplanen. I takt med at dagtilbuddene begyn-

der at gennemføre disse evalueringer og offentliggøre dem, vil det være muligt at lave en samlet dokumentanalyse og evaluering.

For at undersøge, om dagtilbuddene holder den forudsatte kvalitet, vil der være behov for at anvende et værktøj, der både måler processuelle og strukturelle kvaliteter, og som har en vis sammenhæng med den styrkede læreplan. Det har vi ikke i dag, om end de internationale værktøjer inden for ERS (Environment Rating Scales-linjen) (Clifford et al., 2020) måler det samlede læringsmiljøs kvalitet og lægger sig tæt op ad lege-, lærings- og børnesynet i dagtilbudsloven. Der er ikke et en til en-forhold, men der vil kunne udvikles supplerende skalaer til fx ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) og ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), som vil kunne indfange de forskelle, der måtte være (Sylva et al., 2020). I de nævnte evalueringsværktøjer er der allerede indbygget indikatorer og punkter for leg. Værktøjerne kunne undersøges for, hvilke legeformer, medierende legende voksne og læringsmiljøer, der er observerbare allerede. Der kunne også udarbejdes skalaer/punkter, der mere præcist indfanger det legende (playfulness), gryende leg (emerging play) og leg (intended play og dramatic play) på linje med Vygotskys teorier om leg (Vygotsky, 2004; Vygotsky 2016). Det kræver imidlertid et større og mere tidskrævende forsknings- og udviklingsarbejde.

Gennem observation af leg via deltagelse i leg kan pædagoger få mere information om børns leg, og hvilke temaer der interesserer dem. Tarman og Tarman (2011) viser, hvordan legeobservation hjælper pædagogerne med at forstå, hvilke aktiviteter og materialer børnene bruger mest, hvor kompleks legen er, hvad den sociale kontekst for legen er, hvad indholdet i legen er, hvilke temaer og roller påtager børnene sig, hvordan disse er udviklet, hvad varigheden af legen er, og hvordan barnets kommunikation med andre i legesituationer er.

På samme måde kan pædagogerne observere, hvilke legeformer der finder anvendelse i praksis, og evaluere, hvor meget de forskellige former fylder i dagligdagen – om der er nogen, som forsømmes, og hvorfor mon det? Det kan observeres, hvor meget og hvordan pædagogen er inden for eller uden for børnenes leg, og i evalueringsøjemed kan der lægges op til refleksioner over, hvorfor det forholder sig, som det gør, og om den aktuelle praksis er den, hvor børnenes bedst understøttes i at udvikle deres potentialer.

Ved at analysere børns leg gennem disse spørgsmål kan pædagogerne få ledetråde til vejledning af og i leg. Observationer giver en vigtig forståelse af børns sociale verdener. "Observation afslører, hvilken hjælp, hvis nogen, børn behøver for at udvikle og udvide deres leg" (Johnson et al., 1999, s. 208).

Med modellens (figur 2) legeformer konstitueres et begreb om legebaseret pædagogik, som er i overensstemmelse med målene i dagtilbudsloven. Observation af praksis gennem modellens optik udfordrer pædagogers og pædagogstuderendes refleksioner over egen deltagelse i børns leg og udfordrer kompetencen til at lege. Som evalueringsmodel konstituerer modellen også pædagogers blik for legens betydning og et bredt læringsbegreb, der måske – måske ikke – skaber en ny pædagogisk praksis, som det tilsiges i dagtilbudsloven.

Afslutning

I nærværende forskningsprojekt og artikel eftersøges en bred lege- og læringstilgang – en børnecentreret og legebaseret pædagogik, som grundet den nye dagtilbudslov har fået ny samfundsmæssig og pædagogisk bevågenhed. Det er første etape i et forskningsprojekt, der videre handler om at undersøge behovet for at styrke uddannelse af pædagoger og pædagogstuderende i legekompetence.

Forskning peger i den forbindelse på vigtigheden af, at pædagoger har faglig viden om leg og om deres rolle i legen, idet viden herom understøtter en legebaseret pædagogisk praksis (Hedges og Cooper, 2018). Dette peger ind i pædagogudannelsens vidensgrundlag og praksis, blandt andet som den defineres i dagtilbudsloven, og understreger det problem, at pædagoger – og dermed måske også de pædagogstuderende – ikke møder praksis med en forståelse af leg og forholdet mellem leg og læring, som reelt sætter dem i stand til at understøtte børns leg og læring gennem deres egen deltagelse i leg.

Nyere forskning betoner og viser en stærk sammenhæng mellem leg og læring (Johansson og Samuelsson, 2007; Winther-Lindqvist og Svinth, 2019; Magnusson og Samuelsson, 2019; Broström, 2021). Børns læring sker ikke kun i leg. Derimod fører leg altid læring med sig.

Læring i dagtilbud sker ifølge dagtilbudsloven i "en vekslen mellem bl.a. børneinitierede lege, voksenplanlagte aktiviteter og rutinesituationer som fx frokosten". Dette kalder ifølge Broström (2021) "på en fortsat udvikling af et dynamisk lege-læringsbegreb (…) og på teorier og praksisser, der viser, hvordan børn lærer gennem leg" (Broström, 2021, s. 268). Det kalder efter vores mening også på udvikling af en legebaseret pædagogik og på værktøjer, der kan evaluere legebaseret pædagogik. Det vil ganske givet kunne medføre, at et sådant værktøj påvirker praksis i retning af børnecentrering og legebaseret læring, men det vil i vores optik netop være en gevinst.

Det har vist sig, at misforståelser af forholdet mellem leg og læring medfører, at pædagoger ikke deler viden, informerer eller støtter børns læring, selvom relationerne er gode. Pædagogerne er passive og er mere uden for end inden for i børnenes leg. Det er en udfordring for pædagogerne at "komme inden for" i legen – især rollelegen (Fleer, 2015).

Udfordringen er også, som såvel international som aktuel dansk forskning påpeger, at det synes, som om "de studerende/pædagoger mangler mod (…) legelyst (…) træning" (Winther-Lindqvist og Svinth, 2019; Winther-Lindqvist, 2020; Pyle et al., 2017), og at der i uddannelsen må arbejdes mere med forberedelse, øvelse, design af og i leg og læringsmiljøet i dagtilbud. Pædagoger holder sig måske tilbage på grund af forlegenhed?

Og EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) konkluderer i et casestudie, "at der bl.a. er potentiale i 1) at arbejde mere fokuseret med personalets faciliterende rolle i børnenes selvorganiserede leg, 2) at personalet observerer leg for at få en øget indsigt som afsæt for at handle hensigtsmæssigt i forhold til den leg, der ikke er velfungerende, og for de børn der ikke deltager i legen, 3) at arbejde videre med at sikre den vanskelige balancegang mellem facilitering af legen uden at forstyrre eller overtage legen" (EVA, 2020a; EMU, 2020).

Ifølge Samuelsson og Johansson (2009) må leg i dagtilbud bygge på en pædagogik. For at det kan ske, må pædagogikken være nærværende, deltagende og observerende, så pædagoger kan inspirere eller udfordre børnene. Pædagoger skal altså koble sig på børnenes leg, og det kræver blandt andet, at de kan se legen fra børnenes perspektiv, er opmærksomme på børnenes signaler og tager imod børnenes invitationer til at være med i legen. Det vil sige, at de skal praktisere en børnecentreret og legebaseret pædagogik.

Vi har i artiklen taget et første skridt til at beskrive grundlaget for en legebaseret pædagogik. Grundlaget bygger på vores litteraturstudie med de begrænsninger, der ligger implicit i vores afgrænsninger og valg. Yderligere empirisk forskning skal vise, hvordan den legebaserede pædagogik og dens former bidrager til børns læring og udvikling, og om de udfordringer og barrierer, som vi har identificeret, kan bearbejdes og anvendes i udvikling af pædagogers legekompetence. Der er brug for mere forskning, som blandt andet undersøger, om modellen for en legebaseret pædagogik (figur 2) dels kan udvikles som evalueringsværktøj, dels kan anvendes i pædagoguddannelsen, og hvordan pædagogstuderende i dagtilbudspædagogik selv oplever muligheder og begrænsninger for deres egen aktive deltagelse i og understøttelse af børns leg.

Litteratur

Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S.N. (2014). Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. New York, NY: Psychology Press.

Beloutskaia, A. & Veraksa, A. (2019). The Interconnections between the Quality of Preschool Educational Environment and the Development of Children's Executive Functions. Præsentation ved 21. International ECERS Network Meeting. Moskva: Moskva City University.

Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. European Early Childhood Education Research Journal, 13(2), 5-23.

Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning. International Journal of Early Years Education, 22(4), 380-394.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss. New York, NY: Basic Books.

Broström, S. (2021). Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer. Frederiksberg: Frydenlund.

Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. International Journal of Early Years Education, 25(1), 3-15.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet (2021). LBK nr 1912 af 06/10/2021. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). København: Børne og Undervisningsministeriet.

Clifford, R., Yazejian, N., Cryer, D. & Harms, T. (2020). Forty years of measuring quality with the environment rating scales. Early Childhood Research Quarterly, 51, 164-166.

Devi, A., Fleer, M. & Li, L. (2018). "We set up a small world": preschool teachers' involvement in children's imaginative play. International Journal of Early Years Education, 28(3), 295-311.

EMU (2020). Casestudier om lige deltagelsesmuligheder for alle børn. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

ERSI (Environment Rating Scales Institute) (u.å.). Introduction to the Environment Rating Scales. ERSI: Carrboro, NC. https://www.ersi.info/index.html.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020a). Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020b). Læringsmiljø i kommunale børnehaver. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fleer, M. (2017). Play in the Early Years. Cambridge: Cambridge University Press.

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. Early Child Development and Care, 185(11/12), 1801-1814.

Fröbel, F. & Hailmann, W.N. (2005). The Education of Man. Mineola, NY: Dover Publications.

Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. Psychology in Russia: State of the Art, 10(4), 33-44.

Hansen, O.H. (2012). Stemmer i fællesskabet. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.

Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015). Early Childhood Environment Rating Scale. New York, NY: Teachers College Press.

Hedges, H. & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. Teachers and Teaching, 24(4), 369-383.

Hirsh-Pasek, K.G., Berk, L.E. & Singer, D.G. (2009). A Mandate for Playful Learning in Preschool. Oxford: Oxford University Press.

Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2007). "Att lära är nästan som att leka". Lek och lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber.

Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1999). Play and Early Childhood Development. New York, NY: Addison Wesley Longmans.

Jönhill, J.I. (2012). Inklusion och exklusion: En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället. Malmö: Liber.

Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. Journal of Early Childhood Research, 17(3), 233-246.

Kleppe, R. (2018). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care. Early Child Development and Care,188(10), 1487-1501.

Kravtsova, E.E. (2014). Play in the non-classical psychology of L.S. Vygotsky. I Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. Sage Handbook of Play, and Learning in Early Childhood. Los Angeles, CA: Sage.

Leggett, N. & Newman, L. (2017). Play: Challenging educator's beliefs about play in the indoor and outdoor environment. Australasian Journal of Early Childhood, 42.1.03, 24-32.

Leontjev, A.N. (2003). Virksomhed, bevidsthed, personlighed. København: Hans Reitzels Forlag.

Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programs in Norway. International Journal of Early Childhood, 47(3), 461-479.

Magnusson, M. & Samuelsson, I.P. (2019). Att tilägna sig skriftspråkliga värktyg genom att leka affär. Forskul, 7, 23-43.

Næsby, T. (2021). Measuring Danish Preschool Quality. I Garvis, S. & Taguchi, H.L. (red.). Quality Improvement in Early Childhood Education. S. 45-68. Palgrave Macmillan. Springer Nature Switzerland.

Næsby, T., Okslund, H., Pedersen, B. & Skytte, K. (2020). Legebaseret pædagogik – et litteraturstudie. Aalborg: UCN.

Næsby, T., Skytte, K.B., Pedersen, B.S., Medom, C., Holm, K.M. & Drevsholt, K.M. (2021a). Kvalitetsmåling med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). 1. Delrapport, Aarhus Kommune. Aalborg: UCN.

Næsby, T., Skytte, K.B., Pedersen, B.S., Medom, C., Holm, H.T. … & Agerbæk, E. (2021b). Kvalitetsmåling med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). 2. Delrapport. Aarhus: Aarhus Kommune & Aalborg: UCN.

Næsby, T., Holm, H.T., Medom, C., Pedersen, B.S., Skytte, K.B. … & Poulsen, L.L. (2019). Kvalitetsvurdering i dagtilbud med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3). Forskningsrapport for Favrskov Kommune. Aalborg: UCN.

Parker, R. & Thomsen, B.S. (2010). Learning through Play at School. A Study of Playful Integrated Pedagogies that Foster Children's Holistic Skills Development in the Primary School Classroom. Billund: The LEGO Foundation.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York, NY: Basic Books.

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274-289.

Pyle, A., Deluca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. Review of Education, 5(3), 311-351.

Qvortrup, A., Nielsen, A., Lundtofte, T., Lomholt, R. & Christensen, V. (2020). Børns socio-emotionelle tilstand under genåbningen af dagtilbud og skoler efter COVID-19-nedlukningen. Odense: SDU.

Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? European Early Childhood Education Research Journal, 17(1), 77-94.

Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2006). Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice. Early Child Development and Care, 176(1), 47-65.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. Educational Research, 53(4), 415-437.

Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy. I Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.). Early Childhood Matters Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project (EPPE). Abingdon: Routledge.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy. Oxford: University of Oxford.

Sommer, D. (2014). Børn i institution og skole. I Sommer, D. & Klitmøller, J. (red.). Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtidens daginstitution og skole. København: Hans Reitzels Forlag.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London: University of London.

Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2020). Developing 21st century skills in early childhood: The contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23, 465-484.

Taggart, B. (2019). Børnehavens betydning. Frederikshavn: Dafolo.

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I. (2015). The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+. How pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes over Time. Research Brief. London: UK Government, Department for Education.

Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices. The Journal of International Social Research, 4(17), 578-598.

Vygotsky, L.S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. International Research in Early Childhood Education, 7(2), 23-25.

Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, 42(1), 7-97.

Vygotsky, L.S. (1976). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winther-Lindqvist, D. (2020). Kort og godt om leg. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C. … & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. Frontiers in Psychology, (2. August).

Karen E. Andreasen
Lektor, ph.d., AAU

Henriette Duch
Lektor ph.d., VIA University College

Konstitutive virkninger af evalueringspraksis på erhvervs-skolernes grundforløb

– belyst gennem elevers refleksioner i forbindelse med nødundervisningen under covid-19.

Evalueringer på uddannelser har en betydelig konstitutiv virkning. De indvirker på de måder, som vi er tilbøjelige til at handle på og tænke om os selv og vores omverden. De indgår desuden i hverdagen på uddannelser, ofte uden at vi tænker meget over deres betydninger, medmindre der, som ved forårets overgang til nødundervisning på erhvervsuddannelserne, sker et brud i denne hverdag. I artiklen undersøges evalueringernes konstitutive virkning under covid-19 med afsæt i interviews med elever på grundforløbet på en erhvervsuddannelse, og afslutningsvis drøftes dettes betydning i processer for in- og eksklusion.

Nøgleord: evaluering, konstitutiv virkning, nødundervisning, erhvervsskoler, covid-19

Introduktion

Vi vil i denne artikel beskæftige os med evalueringens konstitutive virkninger i en erhvervsskolekontekst. Det gør vi på baggrund af den særlige situation, der opstod i foråret 2020 med nødundervisning på ungdomsuddannelser. Først belyser vi den store rolle, som evaluering generelt set spiller i skolehverdagen, og derefter zoomer vi ind på nødundervisningen og de formelle krav til evaluering på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Dette er den konkrete kontekst, som artiklens empiri omhandler.

Evaluerings konstitutive virkninger på in- og eksklusion

Evaluering er en del af elevers hverdag fra det øjeblik, hvor de møder skolen eller uddannelsessystemet (Andreasen, 2020). På nogle måder sker det længe inden, for de hører tidligere i livet om evaluering, fx i medierne – og når forældre, søskende og måske også kammerater taler om fx karakterer og udfald af prøver. Ad sådanne veje har de – allerede i det første møde med skolen – dannet sig visse forståelser af og forestillinger om, hvad der gør sig gældende i skolehverdagen og skolens kultur i forhold til evaluering. Den kan derfor opleves som noget selvfølgeligt og forventeligt.

Sociologisk set kan evaluering i uddannelsessystemet forstås som et produkt af det samfund og den kultur, hvis strukturer (eller virkelighed, om man vil) og praksisevaluering det i sig selv bidrager til at producere og reproducere (jf. Bourdieu og Passeron, 2006). Evaluering er en praksis, der således også spiller en væsentlig rolle i processer for in- og eksklusion i samfundet – gennem den selektion, som er omdrejningspunkt i uddannelsessystemet. Der er tale om processer, om hvilke man kan sige, at de i skoler og på uddannelser blandt andet er forbundet med faktorer som elevers mulighed for aktiv deltagelse og for oplevelse af at høre til socialt (jf. Biesta, 2011; Rasmussen, 2011; Thyrring, 2015).

Det er blandt andet sådanne processer, der henvises til, når man indenfor evalueringsteori taler om evalueringers *konstitutive virkning*. Med den danske evalueringsforsker Peter Dahler-Larsens formuleringer omfatter det "de mange måder, hvorpå evaluering medvirker til at skabe en ny virkelighed" (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Det foregår i processer, der er afhængige af de betingelser, som evalueringen udfolder sig indenfor, og som dermed kan sætte sig igennem på forskellige måder og med større eller mindre styrke.

Karakteristisk for de konstitutive virkninger er yderligere, at de i kraft af den selvfølgelighed, hvormed evalueringer ofte indgår i hverdagen, i nogen grad er noget, som vi ikke er opmærksomme på (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2000). Det vil sige, at vi (ofte) er ikke så bevidste om, i hvilket omfang eller hvordan evalueringerne påvirker de måder, hvorpå vi tænker om os selv og forstår hverdagen – og dermed vores måder at agere på. Det er dette, vi ønsker at belyse i og med artiklens fokus på erhvervsskoleelevernes oplevelser, som er forbundet med forskellige evalueringsrelevante temaer indenfor nødundervisningens rammer – og med de former for evaluering, som lovgivningen angiver.

På erhvervsuddannelsernes grundforløb var der jf. formuleringerne i den på det tidspunkt gældende "Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser", krav om "løbende evaluering") (BUVM, 2019, §5.1). Det kan antage forskellige former, alt efter den enkelte undervisers (eller lærers, vi anvender begreberne synonymt) praksis og skolernes beslutninger for fx mundtlige eller skriftlige feedbackformer, hvad enten eleverne på grundforløbet er i gang med eud eller eux (BUVM, 2019). For elever på eux er der også "afsluttende standpunktsbedømmelse" (BUVM, 2019, §50).

Det skal pointeres, at det ikke er nødundervisningen som sådan, vi beskæftiger os med. Det er derimod den måde, hvorpå denne skaber andre vilkår for evalueringen, og hvordan dens konstitutive virkninger dermed udfolder sig og giver sig til kende, hvilket efterfølgende får betydning for in- og eksklusion.

Nødundervisningen – et brud med hverdagen

Den selvfølgelighed, som kendetegner måden, hvorpå evaluering er en del af og påvirker fx skolers praksis og hverdag, betyder, at de processer, forforståelser og betydninger – med underliggende værdier – som de er forbundet med, kan optræde som noget, som vi i det daglige ikke tænker meget over (Bourdieu og Passeron, 2006, s. 175; Dahler-Larsen, 2016, s. 144; Dahler-Larsen og Krogstrup, 2000, s. 287).

Selv om der kan være store individuelle og situationsbestemte forskelle, er vi i nogen grad tilbøjelige til heller ikke at gøre os mange overvejelser over evalueringer som praksis: det er noget, som "bare" er der. Med kultursociolog Birte Bech-Jørgensens formuleringer fremtræder de som "upåagtede" og på nogle måder "usynlige". Det vil sige som noget, som vi også agerer mere eller mindre rutinemæssigt i forhold til (Bech-Jørgensen, 1994, s. 247, 258). Dette betyder også, at når der sker et brud i de rutiner og den struktur, der karakteriserer hverdagslivet, som det former sig på fx en uddannelse, kan det føre til en synliggørelse af, hvad der lægger til grund for vores ageren, fordi vi må om- eller gentænke denne.

I marts 2020 opstod et sådant brud med hverdagen for elever på erhvervsuddannelserne, da de, ligesom andre studerende landet over, blev sendt hjem fra deres uddannelser for at modtage nødundervisning. Covid-19 satte i en lang periode sit præg på erhvervsskolelevernes skolehverdag, og det i en sådan grad, at nogle forskere og fagprofessionelle i begyndelsen af 2021 overvejede, om elevers faglige og sociale udvikling ville kunne blive negativt påvirket mange år fremover (Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier, 2021).

Internationalt set mener nogle forskere desuden, at krisen har bidraget til at tydeliggøre et behov for opmærksomhed på social (u)lighed – også på erhvervsuddannelserne (Avis et.al., 2020). De processer, der kan bidrage til, at nogle unge marginaliseres, synes at blive forstærket under covid-19 (EVA, 2021). Der er således behov for en ekstra opmærksomhed på ungdomsuddannelser med henblik på at sikre større lighed for den gruppe unge, som uddannes her, og som spiller en nøglerolle i velfærdsstaten (Avis et al., 2020, s. 8). I en dansk kontekst er der aktuelt også en opmærksomhed på forandringer, som skal realisere bæredygtighed i form af social lighed i uddannelsessystemer (UNESCO, u.å.).

Da erhvervsskolelever fra 11. marts 2020 blev sendt hjem, og undervisningshverdagen blev erstattet med den såkaldte nødundervisning, betød det også, at konteksten for evalueringspraksis og de rammer, som dens konstitutive virkninger kunne udfolde sig indenfor, blev ændret (BUVM, 2020; Frederiksen, 2020; EVA, 2021). Der blev med andre ord skabt et brud, som potentielt vil kunne synliggøre forforståelser og sider af evalueringspraksisser, som ellers – som en del af hverdagen og med Bech-Jørgensens formulering – forekommer upåagtede (Bech-Jørgensen, 1994, s. 250).

Vi er optaget af, hvilke refleksioner, følelser og handlinger der (i dette brud med hverdagen) viste sig – i relation til den evaluering, som er en del af den pædagogiske praksis og hverdag på erhvervsuddannelser. Vi har fokus på, hvordan eleverne oplevede dette. Vi forholder os som sagt ikke til nødundervisningen, men til evalueringens konstitutive virkninger. Vi ser nærmere på, hvordan de processer, som den er forbundet med, kommer til udtryk i elevernes beskrivelser af de måder, hvorpå de handler, og i deres refleksioner over og begrundelser for, hvorfor de agerer på bestemte måder – under nødundervisningens vilkår. Hermed belyses det, med fokus på evalueringen, hvordan virkeligheden tager sig ud i elevernes perspektiv; hvordan de oplever den. Det er relevant at fokusere på – set i lyset af dets potentielle rolle i processer for in- og eksklusion, som vi afslutningsvis vil behandle kort.

Bruddet med hverdagen og evalueringens konstitutive virkning

I sine analyser af hverdagslivet skriver Bech-Jørgensen som sagt om dets upåagtede aktiviteter og dimensioner:

”De fleste af hverdagslivets upåagtede aktiviteter og symbolske håndteringer er rekursive – tilbagevendende i bestemte situationer. Dermed struktureres de samfundsskabte betingelser, der både gør aktiviteterne mulige og sætter grænserne for dem”.
(Bech-Jørgensen, 1994, s. 250).

Evalueringerne og de hermed forbundne handlinger har netop en sådan tilbagevendende karakter. Nødundervisningen og dens brud med hverdagen skabte nye rammer for både elever og undervisere. I og med dette brud må handlinger gentænkes og gives former, som er tilpasset den nye virkelighed. Dermed vil de også selv være med til at producere eller frembringe en ny virkelighed.

Det er væsentligt at være opmærksom på distinktionen mellem henholdsvis upåagtede og ubevidste aktiviteter: Udover at der er en begrebsmæssig forskel, handler forskellen også om en sociologisk og en psykologisk tilgang (Bech-Jørgensen, 1994, s. 251). Det upåagtede er således ikke det samme som ubevidst. Bech-Jørgensen skriver om de upåagtede aktiviteter, at:

”De er alt det, vi gør, som vi ikke lægger mærke til, vi gør – individuelt og i samtidige nærvær. Men vi kan godt blive opmærksomme på dem. De upåagtede aktiviteter bliver ikke fortrængt, og der er heller ingen blokeringer mod at blive opmærksom på dem. Der er kun forskelle på, hvad vi gør, og hvad vi lægger mærke til, at vi gør”.
(Bech-Jørgensen, 1994, s. 251).

Med denne tilgang søger vi – med særligt fokus på evalueringen – at belyse, hvordan eleverne agerer indenfor nødundervisningens rammer. De kan, og de vælger, at deltage på meget forskellige måder. Evalueringen spiller en rolle, i forhold til hvordan de møder de nye rammer. Hermed konstitueres en ny praksis, en ny hverdag og virkelighed, hvor også rammerne for processer for in- og eksklusion er ændret.

Dahler-Larsen skriver om de konstitutive virkninger af evaluering, at disse kan efterspores ”i fem domæner med overskrifterne: indhold, tid, relationer, andre kilder og verdenssyn” (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Disse domæner relaterer sig imidlertid til virkninger foranlediget af ændringer i evalueringers formelle design. Sådanne ændringer er der ikke tale om her: Lovens rammesætning er den samme, og vi forventede derfor ikke forandringer indenfor disse domæner. Men vi havde forventninger om, at nødundervisningens rammer også ville påvirke den måde, hvorpå evalueringen kunne udfolde sig. Dermed kunne evalueringen spille en rolle for elevernes måder at agere på, og det er, hvad vores analyse fokuserer på.

Den empiriske undersøgelse
De anvendte data er indsamlet i et forskningsprojekt med fokus på social inklusion og på, hvilken rolle nødundervisningen under cocid-19 krisen spillede i den forbindelse (en uddybende beskrivelse af projektet kan læses i Duch, 2020). Der er blandt andet foretaget seks fokusgruppeinterviews med 27 elever i august 2020. Eleverne gik under nedlukningen på grundforløbet, hvor de var i gang med eud eller eux på den samme jyske erhvervsskole, henholdsvis 13 elever var fra merkantile uddannelser og 11 var fra tekniske uddannelser. Der er en aldersspredning fra 16 år til op i 30’erne med en overvægt på unge under 22 år –kønsmæssigt med en lille overvægt af mænd. De semistrukturende interviews var ikke rettet mod evaluering, men informanterne adresserede selv temaet i forskellige sammenhænge og på forskellige måder, direkte og indirekte. Der er foretaget en anonymisering, så eleverne omtales med pseudonymer eller blot med køn og alder.

Som det fremgår af interviewene, giver bruddet med undervisningshverdagen, som den formede sig,

inden nødundervisningen blev sat i værk, anledning til refleksioner. Elevernes refleksioner afspejler evalueringen og de værdier og betydninger, som eleverne selv tillægger den.

Analysen fokuserer særligt på den evaluering, som den tidligere nævnte bekendtgørelse , "Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser" (BUVM, 2019), fastlægger rammerne for samt de aktiviteter, som er knyttet hertil – og som kan få betydning for slutevalueringerne. I analysen er der fundet relevante udsagn, som efterfølgende er struktureret ud fra de forskellige undervisningssituationer, som tematiseres af eleverne selv. Analysen er i denne artikel naturligvis ikke altomfattende i forhold til datamaterialet, men den rummer nogle nedslag, som vi finder særligt relevante.

Konstitutive virkninger af evalueringen – udtrykt i elevinterviewene

I analysen viser vi, på baggrund af elevernes beskrivelser, hvilke refleksioner den pædagogiske evaluering, som den udfolder sig indenfor nødundervisningens rammer, giver anledning til, og hvilken praksis, der udvikler sig omkring den – som eleverne oplever det. Det er en praksis, der på nogle punkter er som hidtil, og mange refleksioner og handlemåder kan formentlig findes helt tilsvarende i undersøgelser fra den normale skolehverdag. Men den konstituerer sig med nye former og elementer, og den udfordres som følge af den nye ramme, som nødundervisningen udgør.

De konstitutive virkninger forstås her som de måder at agere på (verbalt eller praktisk), som er afstedkommet af eller begrundet i evalueringen. Dette forhindrer ikke, at denne ageren samtidig kan være begrundet i andre forhold. Men evalueringen spiller også en rolle, og det er den, som der fokuseres på.

Vi ser først på, hvordan virkningerne kommer til udtryk i elevernes beskrivelser af deres handlinger i forskellige situationer. Det kan være i tilknytning til undervisernes evaluering under nødundervisningens rammer og betingelser (det vil sige såvel den løbende evaluering som fastlæggelse af standpunktskarakterer). Dette tematiser vi indledningsvist i analysen i forhold til undervisernes ageren, hvor der fokuseres på deres *kontrol* af elevernes tilstedeværelse og af deres aktive deltagelse i undervisningen. Derefter fokuserer vi også på lærerfeedback med henblik på elevernes bedømmelse og oplevelse af *lærerfeedback* og ageren herpå. Disse temaer er valgt, da de er dominerende i elevernes beskrivelser, ligesom de er væsentlige elementer i den løbende evaluering.

Herefter behandles evalueringens rolle med fokus på elevernes ageren. Dette tematiseres med fokus på deres sociale relationer og oplevelsen af at skulle præstere – og gennem elevsamarbejder, for også i sådanne situationer giver den konstitutive virkning af evalueringspraksis sig til kende, og den vil kunne spille en rolle i forhold til processer for in- og eksklusion. Også disse temaer er valgt på baggrund af deres relevans, og fordi de spiller en dominerende rolle i det empiriske materiale.

Den løbende evaluering

Kontrol og tilstedeværelse – som del af den løbende evaluering

Underviserne er forpligtet til at føre kontrol med elevernes tilstedeværelse, hvilket i udgangspunktet ikke kan anses for at være evaluering. Når vi alligevel har valgt at inddrage dette, har det at gøre med elevernes oplevelse af det, som netop træder frem som følge af den kontekst, som nødundervisningen etablerer. Analysen viser – præcis som i andre undersøgelser, at kontrollen af "tilstedeværelsen" i sig selv opleves som havende evalueringsmæssige og evalueringsrelevante betydninger – af eleverne. Og de handler i forhold hertil, hvilket dermed er et udtryk for evalueringens konstitutive virkning (Miller, 2004, s. 218).

Eleverne tilskriver den obligatoriske kontrol af tilstedeværelse betydning i form af at tilvejebringe et grundlag for undervisernes løbende evaluering og standpunktskarakterne. Dette kommer fx til udtryk, når en elev, som i citatet nedenfor, udtrykker sin forståelse for, at læreren skal have et grundlag for at bedømme dem. Janne, som vi kalder hende, er 20 år og begrunder dette med en formodning om, at lærerne har behov for det, fordi der er sket ændringer vedrørende eksamen grundet nedlukningen. Hun udtrykker, at der er en kobling mellem registrering af tilstedeværelse i

undervisning, deltagelse og grundlag for bedømmelse, med følgende formulering:

> **Det er fint nok, at de råber det [elevnavne] op. Det er vigtigt for dem, om vi er der, eller om vi deltager i undervisningen, når vi ikke kommer til nogen eksaminer eller sådan noget. Så skal de kunne bedømme på en eller anden måde.**

I formuleringen sættes der en form for lighedstegn mellem den konkrete tilstedeværelse og deltagelse. Citatet udtrykker oplevelsen af en form for kausalitet, hvor en afsluttende bedømmelse legitimerer nødvendigheden af kontrollen af tilstedeværelse og (eventuel) aktiv deltagelse.

På den anden side fremgår det også, at eleverne samtidig oplever, at denne kontrol netop kun er tilsyneladende, idet de, selv om de for underviseren forekommer at være – i en fysisk forstand –tilstedeværende, reelt kan være beskæftigede med ikkeundervisningsrelevante aktiviteter. Niels på 17-18 år fortæller fx, at "læreren kunne ikke se, om man lavede noget. Jeg kunne i princippet se en film, mens at læreren lavede noget". Laura på 17 år siger tilsvarende, vedrørende sin manglende koncentration: "Så lavede jeg bare noget andet imens". Rasmus på 17-18 år fortæller:

> **Så midt i modulet, så gik man bare ud og lavede noget mad, fordi så lod man bare dem snakke inde på Microsoft Teams. Fordi man var egentlig sulten nu.**

Det må anses som en betingelse i undervisningshverdagen, at elevernes tanker godt – trods fysisk tilstedeværelse, der kan belønnes med et kryds – kan vandre andre steder hen. Men indenfor nødundervisningens rammer har dette tilsyneladende fået ikke blot nye, men også udvidede betingelser for at kunne udfolde sig – med de konsekvenser, som dette eventuelt kunne være forbundet med for nogle elever. De beskriver således, at de oplever udvidede muligheder for at have opmærksomheden rettet andre steder hen end i undervisningen. Aktiv deltagelse må som udgangspunkt anses som forudsætningen for faglig udvikling, men er – at dømme ud fra ovenstående – altså ikke nødvendigvis et resultat af den form for fysisk tilstedeværelse, som et kryds i protokollen kan være udtryk for.

Aktiv elevdeltagelse i forskellige former

Elevernes beskrivelser udtrykker også oplevelsen af, at de bedømmes ud fra deres aktive deltagelse. Evalueringernes konstitutive virkning ytrer sig således her, men i den ændrede kontekst oplever eleverne samtidig ændrede betingelser for at kunne deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne. Eleverne reflekterer over dette i interviewene ved at beskrive de ændrede muligheder, som de oplever, og de forholder sig samtidig forskelligt hertil. De er meget opmærksomme på denne dimension af lærerens evalueringspraksis og på så vidt muligt at *fremstå* eller *blive opfattet* som aktivt deltagende – også selv om de måske ikke er det i realiteten, men i stedet er engageret i aktiviteter udenfor undervisningen.

Anna, en elev i 30'erne, beskriver således oplevelsen af, at det kan være udfordrende at skulle række hånden op – i og med den særlige synliggørelse af hende, som hun oplever, at handlingen skaber i det virtuelle rum. På den anden side opleves nødundervisningen også som en situation, der giver mulighed for "at kunne putte sig lidt". Det er en mulighed, som bemærkes, idet den altså for nogle spiller en rolle og måske forekommer attraktiv. Eller den opfattes som en praksis, der kan vælges, når man føler, at det at gøre sig bemærket i det virtuelle rum er for udfordrende. Johan på 17 år fortæller fx:

> **Det var tit, at der bare var ingen, der sagde noget, når læreren spurgte om noget, altså sådan. Der var ret stille.**

Også måden at være synlig på – eller netop usynlig – påvirker deltagelsen. Eva på 18 år fortæller fx:

> **Man kunne ikke se dem i øjnene, man snakkede med, fordi der var mange, der ikke havde kamera på. Så man kunne ikke se den, man snakkede til. Så man sad egentlig bare og snakkede til en sort skærm.**

Flere i samme interview bekræfter denne oplevelse og den fremmedgørelse, som forbindes hermed. Ole på 18 år beskriver yderligere usikkerheden, som følger af ikke fuldt ud at kunne se andres reaktioner og ikke kunne se, "om de egentlig griner ad en eller noget", hvilket han også beskriver sin frygt for: "Normalt i klassen, der kan man se", som han udtrykker det.

Samtidig er der konkrete, tekniske udfordringer i forhold til at deltage, fordi flere let kommer til at tale på samme tid, eller fordi det er svært at få, hvad Michael på 19 år kalder taletid, fordi man skal markere i et onlineprogram eller skrive i chatten, som ikke altid virker, eller man kan ikke nå at blive opmærksom på, hvad der sker, og følge med i det. Det virtuelle rum giver også ændrede betingelser for at få spurgt ind til det, man mangler svar på. Dette forhold, som nogle elever beskriver, gør det til tider vanskeligt at løse opgaver og dermed at kunne præstere. Michael fortæller:

Vi er 23 mand, der skal igennem. Din taletid er begrænset, og hvis du ikke lige er så fremme i skoene, jamen, så er det ikke dig, der råber højest derinde, og så får du egentlig ikke stillet dit spørgsmål.

Også i gruppearbejder kommer de teknologiske vilkår til udtryk: Eleverne kan se, hvornår lærerne er til stede, enten ved at eleverne lukker lærerne ind i et virtuelt rum, eller ved at lærerne kommer uanmeldt. Eleverne er opmærksomme herpå og beskriver, hvordan de tilpasser sig adfærdsmæssigt, sådan at de formoder, at det ser ud til, at de arbejder fagligt. Brian på 18 år fortæller:

> **Når så om morgenen, han kom ind i vores opkald (…), så sad vi bare og snakkede matematik, og så troede han [læreren], vi lavede det, vi skulle.**

Evalueringspraksis og den måde, den udfolder sig på, fremstår også her som noget, som eleverne er opmærksomme på. Og de agerer i forhold til i den ændrede undervisningshverdag, fx når læreren dukker op anmeldt eller uanmeldt i gruppearbejdet.

Feedback – og den pressede lærer

Eleverne har indenfor nødundervisningens rammer ændrede og på nogle punkter også reducerede muligheder for kontakt med underviseren. Men de har samtidig oplevelsen af, at denne kontakt indgår i bedømmelsen af dem, og at de under de ændrede vilkår må være opmærksomme på at sikre sig en god bedømmelse, når mulighederne er der. På den måde får underviserens feedback, som del af evalueringspraksissen, en lidt anden og udvidet betydning – og konstitutiv virkning – end i den normale undervisningshverdag.

Eleverne er fx meget bevidste om, at de også bedømmes med udgangspunkt i deres skriftlige

arbejder. Men i elevinterviewene fremgår det generelt, at mulighed for kontakt til læreren opleves som noget, der har både reducerede og forringede vilkår i nødundervisningen. Agnes på 18 år beskriver det således:

Der er rigtig mange på sådan et hold, jo. Så der var jo også på et tidspunkt, hvor at der var 70 elever samlet. Det var rigtig svært at få hjælp af læreren.

Der kan være ventetid, som opleves som diffus og uforudsigelig, fordi eleverne ikke ved, hvornår læreren ser deres henvendelse på en digital platform eller telefonen, og de ved ikke, hvornår de får et svar. Michael på 19 år oplever dette vilkår således:

Vi sad jo og lavede vores matematikrapport, som vi kunne komme op i eksamen med (…) Hvis læreren ikke lige havde tid, og man ikke lige forstod noget, så kunne der godt gå lang tid, før man fik hjælp, og så sad man bare total stuck, fordi man skulle bruge den opgave til næste opgave. Så det var lidt træls, når man skulle skrive de helt store opgaver, der gav ens sidste karakter.

Lotte på 20 år forbinder den indsats, som hun lægger i en opgave, med grundigheden i og omfanget af den feedback, som læreren giver. Når hun får, måske af tidsmæssige grunde, hvad hun oplever som en meget kortfattet kommentar til en opgave, som hun har siddet længe med, opleves det som skuffende og som et misforhold. Kommentaren synes ikke at anerkende hendes arbejde. Hun beskriver det således:

Nogle gange sad jeg til langt ud på natten for at lave mine opgaver, og så får man feedback tilbage, hvor der står "fint arbejde, godt klaret". Tak for det – hvad kunne jeg have gjort bedre monstro? Men læreren var jo også presset, for vi var jo ikke den eneste klasse.

Lotte udtrykker forståelse for lærerens arbejdsvilkår. Denne forståelse indikerer, at det ikke er rimeligt at forvente feedback, som kan bidrage til kvaliteten af den faglige præstation. Eleven tager en form for dobbeltblik, som kan øge kompleksiteten i at være elev: Man skal både forholde sig til lærerens arbejdsvilkår i så unik en situation og til sine egne uddannelsesmæssige behov.

Forberedelsen

Forberedelse kræver planlægning og derfor også en vis form for kontrol. Dette er et vilkår, hvis betingelser ikke er ændret markant. Laila på 17 år beskriver sin oplevelse heraf, når underviserne gør materiale tilgængeligt digitalt:

Så gik jeg lidt i gang og kiggede på det. Forberedte mig på, hvad timen kunne byde på, især hvis det var matematik (…) Det gav mig lidt mere kontrol over det.

Af Lailas yderligere forklaring fremgår det, at oplevelsen af kontrol handler om at kunne følge med i timerne, men også om oplevelsen af at have mere overblik. Det er muligt, at det skal forstås som overblik over det faglige indhold og dermed handler om elevens faglige læreprocesser. Det kan også være, at det i højere grad handler om at kunne præstere i timerne, fordi eleverne skal aflevere besvarede opgaver ved timens afslutning. Det opleves som "lidt stressende". Man kan overveje, om denne sammenvævning af flere forhold er en central pointe – set i lyset af det konstitutive ved evalueringspraksissen: Sammenvævningen kan fremstå som et fænomen, hvis betydning(er) løbende bliver til og udvikles i samspil med andre forhold i undervisningen.

Evalueringens betydninger og elevernes sociale relationer

At præstere
Evalueringens konstitutive virkning giver sig også til kende, når eleverne – uden nødvendigvis at være opmærksomme på det – udtrykker, at de måler sig med hinanden (selv om virkningen af andre forhold også kan spille en rolle her). Dette kan for nogle bidrage til en oplevelse af præstationspres i det sociale rum.

Det kommer som sagt til udtryk, når eleverne beskriver, at det kan være vanskeligt at sige noget i det digitale rum med mange tilstedeværende. Der kan være en frygt forbundet med det, fx når der er lang tavshed. Andre fremhæver det som positivt, at de ved fremlæggelser overfor lærere (på Teams) kan have noter ved siden af sig, som ikke umiddelbart er synlige. For Mie på 20 år betyder det, at "så bliver man ikke så stresset over det [fremlæggelsen]". Her tydeliggøres den betydning, som evalueringen tillægges – og oplevelsen af at skulle præstere.

Lise, som også er 20 år, beskriver i samme interview sin præstationsangst, når der skal præsenteres for hele klassen. Elever i samme interview beskriver også den ubehagelige oplevelse, som det er for dem, at de i en opgave skal filme sig selv, mens de præsenterer en PowerPoint og dermed afleverer den til underviseren. Mie undgår denne opgave ved at henvise til tekniske problemer, hvilket læreren accepterer. Modsat beskriver en anden elev, at han oplever præstationspres i mindre grad, fordi han ikke sammenligner sig med andre – og læreren ikke kan se, om han laver noget. Derfor kan man overveje, om det – at præstationspresset er knyttet til det sociale – tydeliggøres, når det sociale er fraværende (i sin normale form), og man er i et rum, der, som en ung mand på 18 år beskriver det, opleves som en reduceret udgave af det normale undervisningsrum:

Men det var overhovedet ikke på samme måde, som det er, når man for et eksempel sidder i klassen. Det var en meget "afstumpet" version af det.

Positioner og roller ved elevsamarbejde
Nødundervisningen har for nogle elever betydet, at underviserne har etableret arbejdsgrupper, som eleverne ikke selv har sammensat og valgt. Formentlig er det sket for at sikre et socialt samspil indenfor en ramme, hvor det ellers er reduceret.

Den diversitet, der vil være i en gruppe – i form af forskellige faglige ressourcer og forskellige tilgange til skolens aktiviteter – kommer til udtryk i form af elevernes indbyrdes vurderinger og positioneringer. Det sker i processer, der fremstår som selvfølgelige eller "naturlige", og som der ikke fra elevernes side bliver sat spørgsmålstegn ved. De er desuden i nogle tilfælde relateret til evalueringen, fx ved de indbyrdes vurderinger af faglig dygtighed, og dermed en konstitutiv virkning af denne. Flere af interviewene viser således in- og eksklusion i grupperne, og det kan også ses i lyset af evalueringerne. Vi vil give nogle eksempler. Lotte på 20 år udtaler:

De startede med at tvinge grupper ned over os for at få dem med, der ikke ville lave noget. Men nu er det sådan, at heldigvis så er vi nogle, der er sådan lidt stædige og gider simpelthen ikke lave andres arbejde for dem. Det er fint at komme med input og sådan noget, men når man fuldstændig melder sig ud og tænker, alle de andre laver det hele, der står jeg af.

At evalueringen spiller en rolle i disse processer, idet opgaverne skal indleveres til bedømmelse, fremgår af den uddybning, som Mie giver i forlængelse heraf:

Vi havde jo nogen i vores klasse, der sendte en mail og spurgte: "Åh, må jeg ikke få det, du lavede". Der er [tænker] jeg sådan: Hvis du får det, kan du lagre det på din computer og bare sende det ind uden at lave nogen som helst ting. Det er så irriterende, fordi man sidder og skriver i to timer, og så skal du bare give det væk. Det sker bare ikke.

Eleverne tilkendegiver, at de gerne vil hjælpe deres kammerater, hvis noget er svært. Men de vil ikke hjælpe, hvis de kammerater, som beder om hjælp, ikke følger med i timerne og ikke selv forsøger at forstå stoffet. De har således et evaluerende blik på hinanden. Det kommer fx til udtryk hos Mie, når hun tilkendegiver, at man "er nødt til at tage lidt ansvar for at hænge med".

På samme måde problematiserer en anden elev, at kammerater udelukkende henvender sig for at få et svar udleveret – fordi karakterer spiller en rolle i den sammenhæng. Lotte beskriver det således: "Vores standpunktskarakter begyndte at tælle; og hvorfor skulle vi forære dem væk?" Hun henviser her til den overførsel af karakterer, som sker grundet aflysninger af eksaminer. Hun refererer samtidig (med udsagnet om at "forære" karakterer væk) til, at andre elever ikke bare skal have adgang til løsninger på opgaver, som de ikke selv har bidraget til. For Lotte er der i et sådant tilfælde ikke tale om samarbejde, hvor løsninger drøftes, men om, at henvendelsen sker for at få svar.

Konklusion og diskussion

Nødundervisningen under covid-19 skabte markant ændrede rammer for undervisningshverdagen på erhvervsskolerne – og dermed også ændrede vilkår for evalueringen og for elevernes ageren i forhold til denne. Dens konstitutive virkninger giver sig derfor også til kende på nye måder. Analysen viser, at virkningerne, som eleverne har oplevet dem, afspejler sig i deres praksis og refleksioner. Analysen kan samtidig pege i retning af, at processer for eksklusion for nogle elevers vedkommende blev forstærket under nødundervisningen – på grund af dens betingelser.

Oplevelsen af at skulle præstere (og det pres, der kan følge hermed) er tilsyneladende blevet forstærket. Det ser sådan ud, når man sammenlig-

ner nødundervisning med almindelig undervisning med fysisk deltagelse. Nogle føler sig som sagt udstillet overfor andre elever, som de oplever som fagligt stærkere. Eleverne vægter især at være synlige for underviseren i det fælles digitale rum (af hensyn til evalueringen). Det er en udfordring for nogle, og det kan også opleves som et pres. Det er ikke noget, som alle har det godt med. Det bliver tydeligt, når elever beskriver befrielse og lettelse, når de kan trække sig tilbage fra det digitale rum og fra de blikke, som kan holde øje med ens tilstedeværelse i det virtuelle "fællesskab". Set i lyset heraf kan det synes nemmere at være "ikke aktivt deltagende" på forskellige måder. Men set i et analytisk perspektiv kan det imidlertid også forstærke eksklusionsprocesser.

Gruppeaktiviteter har ligeledes ændrede vilkår. Det at finde et fællesskab, som kan være en støtte i såvel sociale som faglige sammenhænge, er blevet vanskeligt for nogle elever, fremgår det af elevernes beskrivelser. Elever, der har behov for kammeraters eventuelle sparring og støtte i deres læreprocesser, kan blive dårligere stillet. Eleverne oplever desuden, at der er længere vej til underviserens hjælp, og de er bevidste om, at den ændrede og begrænsede interaktion med underviseren potentielt kan spille en rolle i den løbende bedømmelse af dem.

Der er ikke fundet, hvad man kan opfatte som 'nye, konstitutive virkninger af evalueringen, jf. eksempelvis de tidligere nævnte domæner, som Dahler-Larsen beskriver (Dahler-Larsen, 2016, s. 200). Samlet set kan man imidlertid sige, at evalueringens konstitutive virkninger på nogle punkter udfoldes på nye måder indenfor nødundervisningens overvejende digitale rammer. Dette udtrykkes i elevernes oplevelse heraf. Analysen peger således i retning af, at rammerne synes at forstærke processer, som kan føre til eksklusion af bestemte elevgrupper. Det kan ske ved, at deres muligheder for aktiv deltagelse i undervisningen og deres oplevelse af socialt tilhørsforhold påvirkes i negativ retning. Det rammer de elever, som i forvejen ikke oplever sig selv som værende fagligt stærke. Disse elever har i særlig grad behov for lærerens støtte og hjælp og for et fællesskab med andre elever, som de kan støtte sig til, og som også kan bidrage til et tilhørsforhold.

Medieret af evalueringen er der således på flere måder konstitueret en ny virkelighed, som potentielt kan have negativt forstærkende virkninger: Den kan føre til eksklusion af elever, som i forvejen er i vanskeligheder.

Litteratur

Andreasen, K.E. (2020). FAQ om karakterer. København: Hans Reitzels Forlag.

Avis, J., Atkins, L., Esmond, B. & McGrath, S. (2020). Re-conceptualising VET: responses to covid-19. Journal of Vocational Education & Training, 73(1), 1-23.

Bech-Jørgensen, B. (1994). Når hver dag bliver hverdag. København: Akademisk Forlag.

Biesta, G. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder. Aarhus: Klim.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. København: Hans Reitzels Forlag.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). Nødundervisningsbekendtgørelsen. BEK nr. 242 af 19/03/2020. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. BEK nr. 1619 af 27/12/2019. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Dahler-Larsen, P. (2016). Evalueringsanvendelse. I Bredgaard, T. (red.). Evaluering af offentlig politik og administration. København: Hans Reitzels Forlag.

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2000). Evaluering og institutionelle standarder. Politica, 32(3), 283-299. https://doi.org/10.7146/politica.v32i3.68396.

Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier (2021). Danske Erhvervsskoler og -Gymnasiers forslag til konkrete initiativer mod et fagligt efterslæb som konsekvens af nedlukning ifm. Covid-19 situationen. København: Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier.

Duch, H. (2020). Elevinterviews i projektet Social inklusion. Arbejdspapir. Aarhus: VIA University College.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2021). Erhvervsskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19- pandemien. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Frederiksen, M. (2020). Tale. Pressemøde om COVID-19 den 11. marts 2020. Stm.dk. København: Statsministeriet.

Miller, T. (2004). Karaktergivning i praksis: 13-skalaen og gymnasiet. Odense: Syddansk Universitet (Dansk Institut for Gymnasiepædagogik).

Rasmussen, A. (2011). Talent og skole i sociologisk perspektiv. Aarhus: Systime.

Thyrring, T. (2015). Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning. Aalborg: Aalborg Universitet.

UNESCO (u.å.). Velkommen til netværket for UNESCO Verdensmålsskoler. Unesco-asp.dk. København: UNESCO.

Bolette Rye Mønsted
Lektor, ph.d.,
Pædagoguddannelsen, UCN

Hvordan evaluerer vi, når vi evaluerer pædagogstuderendes praktik?

Praktikken på pædagoguddannelsen udgør cirka en fjerdedel af den samlede studietid. Men hvordan er evalueringen af praktikken egentlig tilrettelagt og med hvilke konsekvenser? Artiklens formål er at identificere den gældende evalueringspraksis for uddannelsens tredje praktikperiode, diskutere denne i forhold til de opstillede evalueringskriterier for slutteligt at udvikle en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken. Det sker blandt andet med inddragelse af den gældende bekendtgørelse og eksemplificerende studieordningstekster, der – sammen med en række diskuterende tidsskriftsartikler i tilknytning til evaluering af praktikforløbet på pædagoguddannelsen – udgør det primære empiriske fundament. Artiklen henvender sig i særlig grad til professionssektoren og bidrager med nuancerede perspektiver på praktikevalueringen ved videregående uddannelser.

Nøgleord: pædagoguddannelsen, evaluering, praktik, portfolio, eksamen

Introduktion

Der har gennem længere tid været et stigende fokus på professionsstuderendes evne og kompetence til at anvende teoretiske perspektiver til at løse konkrete praksisproblemstillinger. Fælles for det øgede fokus på tværs af professionsuddannelserne er, at der i højere grad sættes spørgsmålstegn ved eksisterende uddannelsers struktur, indhold og evalueringskrav.

Aktuelt har to sygeplejestuderende eksempelvis i et debatoplæg i Politiken 10. januar 2021 fremsat en kritik af sygeplejerskeuddannelsen, som de anser for at have et for stort teoretisk fokus, hvilket underminerer de studerendes handlekompetencer i mødet med praksis (Normann og Scherer, 2021). Det bevirker, ifølge de to studerende, at såvel sygeplejestuderende i praktik som nyuddannede sygeplejersker ofte ikke er i stand til at handle kompetent i konkrete praksissituationer, som kræver konkrete færdigheder.

Resultatet er en stigende bekymring for patienternes sikkerhed i mødet med de usikre, nyuddannede sygeplejersker og/eller studerende. Bekymringen over, hvorvidt professionsuddannelserne i tilstrækkelig grad uddanner kompetente studerende til at varetage professionernes kerneopgaver, begrænser sig dog ikke til sygeplejerskeuddannelsen. Også pædagoguddannelsen har gennem de senere år været genstand for kritiske røster: I 2019 blev der på baggrund af tænketanken DEAs rapport *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger* (Larsen et al., 2019) blandt andet rejst en kritik af nyuddannede pædagogers evne til at indgå i såvel tværprofessionelle som forældrecentrerede samarbejdsrelationer. De adspurgte dagtilbudsledere og studerende i undersøgelsen karakteriserede det som noget, "som de studerende ikke nødvendigvis stifter bekendtskab med i eksempelvis praktikkerne" (Larsen et al., 2019, s. 8).

Det er en konklusion, som umiddelbart er i modstrid med kompetencemålene, hvoraf det fremgår, at den tredje praktik netop har samarbejde med øvrige professioner i fokus (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Et fokus, som ikke blot gør sig gældende for pædagogstuderende på dagtilbudsspecialiseringen, men også ved de to

øvrige specialiseringer i social- og special- samt skole- og fritidspædagogik. Den omtalte kritik retter sig således mod strukturen af uddannelsen som helhed og praktikperioderne i særdeleshed, hvor de studerende netop er ude og afprøve teoretisk viden og kvalificere denne til praktisk kunnen.

Pædagoguddannelsen er – som de øvrige professionsuddannelser – struktureret ud fra et grundprincip om, at teoretisk erhvervet viden inden for fagområderne nødvendigvis må tage sit afsæt i en praksis: At den teoretiske viden bliver koblet til den praksis, hvori den teoretiske viden transformeres til konkrete handlekompetencer, hvilket cementeres i formålsparagraffen, hvoraf det fremgår:

> **§1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv**
>
> (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017)

Det betyder således, at der i den beskrevne pædagogiske professionsforståelse er indlejret en grundforståelse af professionsudøvelsen, hvor det særligt fremhæves, at de teoretiske elementer er uløseligt forbundet med de studerendes evner og kompetencer til at omsætte denne viden til handling i og med praksis. Særligt for pædagoger – og øvrige omsorgsprofessioner – gælder det, at kompetencerne i høj grad beror på de studerendes evner til at interagere med andre i en fagprofessionel kontekst. Praktikken bliver her en unik mulighed for i praksis at øve og kvalificere disse kompetencer og færdigheder.

Med afsæt i en eksemplificerende caseanalyse af det tredje praktikforløb i skole- og fritidsspecialiseringen ved UCN vil portfolioens evalueringsmæssige rolle og funktion for praktikken følgende blive udforsket og udfordret.

Som led i det generelle kvalitetsarbejde gennemføres der ved afslutning af den tredje praktikperiode en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse ved pædagoguddannelsen UCN, hvor de studerende efter endt praktik evaluerer praktikken ud fra nogle kvantitative evalueringskriterier. Af undersøgelsesresultaterne[1] for samtlige pædagogstuderende ved UCN Aalborg, som har været i den tredje praktik i foråret 2020, fremgår det, at 100 procent af de indkomne besvarelser tilkendegiver, at de er "enige/helt enige" i udsagnet:

1 Svarprocenten ved den omtalte spørgeskemaundersøgelse var på 54,5 procent – svarende til 72 afsluttede besvarelse blandt 132 distribuerede skemaer.

”Fagligt niveau og indhold – Jeg har anvendt viden fra min uddannelse i praktikforløbet/ klinikforløbet”
(UCN, 2020).

De studerende oplever således, at deres teoretiske viden bringes i anvendelse i praktikken.

Men ét er de studerendes oplevelse af koblingen mellem uddannelsens akademiske bidrag og praksis. Noget andet er, hvordan selve evalueringen af de studerendes *udbytte* af praktikken vurderes.

Hvad skal en pædagog kunne?
Perspektiverne på pædagogers faglige niveau er mange og spænder vidt – lige fra en kritik af, at den nuværende pædagoguddannelse (som konsekvens af at være en generalistuddannelse) fejler i bestræbelserne på at uddanne specialiserede pædagoger til at varetage særlige socialpædagogiske opgaver (Aarup et al., 2019) – til en mere generel betragtning om, at nyuddannede pædagoger ikke ”ved” tilstrækkeligt (Top-Nørgaard, 2019).

Som en kommentar til kritikken pointerer Line Togsverd, at forskning og uddannelsen ikke i sig selv kan diktere, hvad pædagoger konkret skal gøre, når de står i praksis. Hun uddyber således: ”Det er en vældig teknisk-instrumentel uddannelsesforståelse at tro, at pædagoguddannelsen kan forbedres gennem mere systematisk videnstilegnelse” (Top-Nørgaard, 2019). Eller sagt på en anden måde: Pædagogisk arbejde er ikke én eller flere konkrete handlekompetencer, som uddannelserne skal undervise de studerende i. Dertil er det pædagogiske område for komplekst.

Det handler (måske) i højere grad om at uddanne og udvikle de studerendes evne til at opnå en teoretisk forståelse af kompleksiteten – og anvende denne forståelse til at indgå i meningsgivende samarbejdsrelationer, der har til formål at understøtte og udvikle det enkelte barn/den enkelte bruger. Det er betragtninger, som også går igen i studieordningsteksterne, hvor uddannelsernes tilrettelæggelse netop kobles til kompleksiteten i professionsudøvelsens mange facetter (UCN, 2019, s. 6).

Selv udtrykker de studerende i endnu en DEA-rapport (Jensen et al., 2017), at den tætte kobling til praksis i ”høj grad” har haft betydning for deres valg af uddannelse. Hele 54 procent af de studerende søger netop en uddannelse, hvor det teoretiske ikke bliver for dominerende, men derimod kobles til en praksis, hvori de teoretiske perspektiver udøves. Det betyder, at de studerende motiveres af en uddannelse, som netop er kendetegnet ved at forene teori og praksis.

Kompetence-, videns- og færdighedsmål
I slipstrømmen på debatten følger en mere formålsrettet betragtning. Den retter sig mod de kompetenceområder, som uddannelsens mange moduler er bygget op omkring (UCN, 2019). Mens kompetencemålene er gældende for samtlige pædagoguddannelser, er de udspecificerede videns- og færdighedsmål en lokal, institutionel præcisering af kompetencemålene ved UCN (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017, § 18, stk. 2).

Særligt færdighedsmålene er i denne forbindelse interessante, fordi de netop referer til den *kunnen*, som uddannelsen skal uddanne kommende pædagoger til at praktisere. Konkret betyder det, at der til hvert enkelt modul er koblet en række færdighedsmål, som refererer direkte til en kunnen, som de studerende på forskelligvis – gennem studietiden – skal dokumentere at være i besiddelse af. Der er tale om kunnen, som især ønskes kvalificeret og efterprøvet i praktikperioderne. Som empirisk evalueringsgrundlag anvendes der i forbindelse med praktikeksamen en individuelt udarbejdet præsentationsportfolio. Men hvad er en præsentationsportfolio, og hvilket evalueringsafsæt bidrager den med – til evaluering af praksiskompetencer?

Portfolio som evalueringsmedium til vurdering af praksiskompetencer
Portfolioen har gennem de senere år vundet indpas på tværs af de videregående uddannelser, hvor den i forskellige sammenhænge anvendes som lærings-, undervisnings- og ikke mindst evalueringsform (Højlund, Engendal og Mark, 2017, s. 8). Paulson, Paulson og Meyer (1991) definerer portfolio således:

> **A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.**
> (Paulson et al.,1991, s. 6).

Af definitionen fremgår det blandt andet, at en portfolio er 1) en "formålsrettet samling" af den studerendes arbejde, 2) der afspejler eller dokumenterer den studerendes aktiviteter, fremskridt og aktiviteter inden for et eller flere fagligt udvalgte arenaer, og som 3) rummer den studerendes refleksioner over såvel kvaliteten af produkter som af læreprocessen. Portfolioen er således udtryk for et udvalg af registrerede oplevelser og erfaringer, men også et resultat af en refleksiv bearbejdning af disse. Denne bearbejdning kan antage forskellige former, alt efter hvad *formålet* med portfolioen er. Det betyder således, at vinklingen af portfolioen kan antage forskellige former, alt efter hvad portfolioen har til formål at understøtte – eksempelvis lærings-, undervisnings-, kompetence- eller evalueringsgrundlag. Specifikt på pædagoguddannelsen ved UCN er praktikportfolioen defineret som følger:

En praktikportfolio er den studerendes studieredskab, som har til formål at understøtte den studerendes læring og udvikling i forhold til praktikkens kompetencemål og videns- og færdighedsmål. Praktikportfolioen består af tre dele: læringsplan, dokumentation, refleksion.

Læringsplanen, som angiver, hvordan den studerende vil arbejde for at opnå kompetencemålet og de relaterede videns- og færdighedsmål.

Dokumentation, som består af den studerendes observationer og analyser af pædagogisk praksis, herunder egen praksis.

Refleksion, som består af refleksioner over læreproces og læringsudbytte i relation til kompetencemål og videns- og færdighedsmål samt af angivelse af nye læringsmuligheder i praktikken.
(UCN, 2020, s. 11).

Af ovenstående fremgår det, at der er tale om et "studieredskab", som netop skal understøtte og skabe sammenhænge mellem den studerendes læring og udvikling på den ene side og de opstillede kompetencemål på den anden side (Paulson et. al., 1991, s. 6).

På tværs af uddannelsessystemerne anvendes portfoliogenrerne ofte i forskellige kombinationer. Der kan eksempelvis løbende udarbejdes en læringsportfolio i forbindelse med et semester, modul eller praktikforløb, hvorefter udvalgte elementer herfra fremhæves til yderligere bearbejdning i eksempelvis en præsentationsportfolio i forbindelse med prøveafvikling (UCN, 2020, s. 19) Uagtet valg af genre har portfolioen grundlæggende til formål at sikre, at den studerende får dokumenteret og reflekteret over egen læring (Qvortrup, Hansen og Christensen, 2017). Denne refleksion og forståelse har karakter af "selvevaluering", hvor den studerende netop får mulighed for at bearbejde læreprocessen. Selvevalueringen kommer altså til udtryk ved den studerendes evne til både at nedskrive iagttagelser og oplevelser – og reflektere over disse i portfolioen.

Forskere har konkluderet, at en øget implementering af portfolioen i forbindelse med uddannelsesaktiviteter (undervisning, praktik osv.) kan have en positiv indflydelse på de studerendes 1) tro på egen læring og 2) bevidstgørelse om egen læring, og 3) den kan generelt understøtte en dybere tænkning med et større engagement i livslang læring (Darling-Hammond og Snyder, 2000; Tillema og Smith, 2000; Zeichner og Wray, 2001; Qvortrup og Keiding, 2017).

Når evalueringsformer smelter sammen
Med mit afsæt i mangeårige erfaringer med portfolioen som både undervisnings-, lærings-, og især evalueringsredskab forekommer der mig at være et grundlæggende modsætningsforhold mellem ønsket om fokus på den studerendes læreproces (formativ evaluering, jf. Krogstrup, 2016) på den ene side og den velkendte summative evalueringsform på den anden side, hvor der

netop foretages en vurdering af den studerendes opnåelse af kompetencemålene ved praktikeksamen. Her anvendes der et formativt procesorienteret redskab (portfolioen) (Bamberger et al., 2012, s. 211; McDavid et al., 2013; Willert, 2013; Krogstrup, 2016, s. 59). I sin grundform har det til formål at fokusere på den studerendes læreproces og refleksion herover, samtidig med at uddrag af denne læringsdokumentation og -bearbejdning til praktikeksamen konverteres til en præsentationsportfolio, som nu gøres til et summativt genstandsfelt (Bamberger et al., 2012, s. 211, 228; Stegeager, 2013, s. 228). Det sker med det formål at vurdere den studerendes opnåelse af kompetencemålene.

Problematikken består i, at læringsportfolioen netop har et formativt formål, og det forekommer derfor problematisk, at uddrag herfra kan gøres til genstand for en summativ præsentationsportfolio. Wynne Harlen (2010) fremhæver netop, at kompleksiteten og de divergerende formål med formative og summative evalueringer gør, at der ved distinktionskrydsende brug af den indsamlede dokumentation skal trædes yderst varsomt. Risikoen er, at hvis dokumentationen indsamles med ét formål, men i realiteten anvendes med et andet, vil det have afgørende betydning for evalueringens integritet (Harlen, 2010, s. 70).

Dette forhold er ikke blot aktuelt for pædagoguddannelsen ved UCN: Pædagoguddannelserne ved både Professionshøjskolen Absalon (Professionshøjskolen Absalon, 2021, s. 12) og VIA University College (VIA, 2020, s. 13) har med afsæt i en skelnen mellem udarbejdelse af arbejdsportfolio i forbindelse med praktikforløbet på den ene side, og den afsluttende præsentationsportfolio som genstand ved selve praktikprøven på den anden side, valgt samme overordnede struktur for portfolioarbejdet som UCN. Men hvad kan det have af betydning for de studerendes praktikforløb, at de løbende skal forholde sig til de to evalueringsformer? Baseret på mine egne erfaringer synes særligt synes de summative evalueringskriterier at have en styrende indflydelse på de studerendes tilgang til praktikken: De orienterer sig hurtigt om, hvad de "skal lære" i praktikken og forholder sig meget målrettet til dette under praktikken.

"Learning to the test"

Line Togsverd (2020) fremhæver og problematiserer med afsæt i et forskningsprojekt (Rothuizen et al., 2020) det forhold, at den rettethed, som særligt kompetencemålene for praktikken i pædagoguddannelsen skaber, er med til diskursivt at skabe en meget ensporet forstået af, hvad udbyttet af den pågældende praktikperiode skal være (Togsverd, 2020, s. 2). Her fremhæver Togsverd eksemplarisk, hvordan en studerende i praktik, Louise, konsekvent omtaler sin præsentationsportfolio som "opgaven" og ofte referer til den kommende eksamen. Det er Louises form for fastholdelse af et fokus i praktikken. Hun udtrykker altså en tydelig bevidsthed om, at hun i sit praktikforløb er underlagt en række læringsforventninger og -krav, som skal dokumenteres og evalueres ved en kommende eksamen, hvor graden af "opfyldelse af fagets mål" vil munde ud i vurderingen bestået/ikke bestået.

Togsverd fremhæver i den forbindelse, at dette ikke blot er udtryk for en enkelt studerendes opfattelse af praktikken. Tværtimod er der tale om en generel problematik, der er opstået som konsekvens af "hvordan politiske bestræbelser på at faggøre praktikken og højne uddannelsesudbyttet for den studerende oversættes, forhandles og skaber spændinger i praksis" (Togsverd, 2020, s. 4). Således får "opgaven" og tilsvarende "kompetencemålene" for praktikken, ifølge Togsverd, karakter af fænomener, der forstås som "styringsteknologier, der virker ind og handler på, men også med og mod andre handlekræfter i praktikkens uddannelsesrum" (Togsverd, 2020, s. 4).

Styringsteknologierne får dermed en rammesættende kontrolfunktion i forhold til at styre den studerendes udbytte af praktikken i retning af de evalueringskriterier (summativ evaluering), som kompetencemålene foreskriver. Dermed bliver praktikken ikke et rum, hvor den studerende kan forfølge og udforske egne fagligt forankrede pædagogiske nysgerrigheder: Disse begrænses netop af styringsteknologierne (Levinson og Sutton, 2001; Levinson et al., 2009; Shore og Wright, 1997; Wright, 2011; Togsverd, 2020), der skal sikre, at de studerende har lært det, som ifølge kompetencemålene forventes af dem.

Vi kender alle det efterhånden fortærskede begrebsfænomen *teaching* to the test; at der i undervisningen opereres med en teststyret læringsforståelse, hvor læreren/underviseren underviser med henblik på, at eleven/den studerende skal klare sig godt i en forestående test (Bundsgaard og Puck, 2016, s. 6). Spørgsmålet er dog, om der ved den nuværende brug af præsentationsportfolioer er ved at udvikle sig et tilsvarende fænomen, som jeg vil betegne som *learning* to the test? Bekymringen går konkret på, om de studerendes formative læreproces i praktikken er blevet så målrettet praktikevalueringens kompetenceområder og summative videns- og færdighedsmål, at de studerende bliver så fokuseret på dem i deres møde med praksis, at de fastlåses i deres møde med praksis og tilretter læreprocessen i forhold til den afsluttende summative praktikeksamen?

Praktikkens mål og formål – analyse af gældende evalueringspraksis

Som ved landets øvrige pædagoguddannelser – og som gældende bekendtgørelser foreskriver – udgør praktikdelen af den samlede pædagoguddannelse ved UCN godt en fjerdedel af studietiden. Den er dermed et centralt element i professionsuddannelsen (UCN, 2020). Praktikken strækker sig over fire praktikperioder fordelt på uddannelsens tre et halvt år. Praktikperioderne fordeler sig på en ulønnet første praktikperiode, med et omfang af 35 dage, på pædagoguddannelsens fælles grundforløb, kaldet grundfaglighed-en. Den anden og tredje praktikperiode foregår i tilknytning til specialiseringerne med et omfang af seks måneders lønnet praktik. Den fjerde og sidste praktikperiode er ulønnet, har et omfang af 16 dage og knytter an til bachelorprojektet (UCN, 2020, s. 4). Om bedømmelsesgrundlaget for praktikkerne står der følgende:

> **Praktikken bedømmes ved en praktikprøve. Forud for praktikprøven udarbejder den studerende en præsentationsportfolio, som tager afsæt i praktikportfolio og består af skriftlige refleksioner over udvalgte produkter, som illustrerer den studerendes opfyldelse af kompetencemålet. Bedømmelsesgrundlaget for prøven er præsentationsportfolio, en præsentation og en faglig dialog.**
>
> (UCN, 2020, s. 6).

I praktikperioden udarbejdes der således en praktikportfolio, hvorudfra den studerende udvælger specifikke "produkter", som har til formål at vise, at den studerende opfylder de for praktikperioden udspecificerede kompetencemål. Præsentationsportfolioen er således det skriftlige produkt, der sammen med en mundtlig præsentation efterfulgt af en faglig dialog, udgør det samlede summative bedømmelsesgrundlag for vurdering af, hvorvidt den studerende opfylder kompetencemålene.

For eksempel lyder kompetencemålene og de tilhørende videns- og færdighedsmål for den tredje praktik ved specialiseringen i skole- og fritidspædagogik, UCN, som følger (inklusive figur 1):

Kompetencemål 3. praktik: Samarbejde og udvikling

Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes.
(UCN, 2020, bilag 1).

præsentationsportfolioen karakter af evidensgrundlag ved praktikeksamen, hvoraf den studerendes læringsprogression, udbytte og ikke mindst selvrefleksive tanker om praktikforløbet fremgår (Dysthe og Engelsen, 2004; Messick, 1994; Paulson et. al., 1991).

Præsentationsportfolioen tillægges således et dobbelt evalueringsformål: et formativt evalueringsformål, hvor den studerende dels skal redegøre for en retroperspektiv vurdering af sit læringsudbytte i forbindelse med praktikken, og et summativt evalueringsgrundlag, hvori den mundtlig eksamination, sammen med den studerendes mundtlige præsentation og dialog, tager sit afsæt. Konkret står der om præsentationsportfolioen som empirisk vurderingsgrundlag:

VIDENSMÅL: Den studerende har viden om	FÆRDIGHEDSMÅL: Den studerende kan
institutionelle og organisatoriske rammer for det skole- og fritidspædagogiske arbejde	agere professionelt inden for de givne institutionelle og organisatoriske rammer for området
tværprofessionelt samarbejde med lærere og andre faggrupper, herunder teamsamarbejde og kollaborative fællesskaber	analysere, vurdere og agere på faglige udfordringer i samarbejdet med lærere og andre faggrupper
praktikstedets organisation i forhold til tværprofessionelt samarbejde	indgå i samt analysere og vurdere praktikstedets tværprofessionelle samarbejdspraksis
forandringsprocesser og innovation	deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag
didaktiske og pædagogiske metoder til udvikling af pædagogisk praksis, herunder dokumentation og evaluering	sætte mål, anvende dokumentations- og evalueringsmetoder og udvikle viden gennem deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion over pædagogisk praksis

Figur 1. *Videns- og færdighedsmål (UCN, 2020, bilag 1).*

Af ovenstående fremgår det tydeligt, at forventningerne til den studerendes udbytte er mange. Præsentationsportfolioen har i denne sammenhæng til formål at dokumentere den studerendes evne til at indsamle dokumentation for, at den studerende har arbejdet med de angivne mål og ikke mindst reflekteret over disse. Dermed har

Præsentationsportfolien skal indeholde produkttyper, der dokumenterer den studerendes opnåelse af kompetencemålet, herunder arbejdet med samt refleksion over udvalgte og væsentlige videns- og færdighedsmål. Portfolien skal indeholde refleksioner over den studerendes egen læring og udvikling i opnåelse af kompetencemålet. Den

studerende skal redegøre for, hvorfor præsentationsportfolien er sammensat, som den foreligger. (UCN, 2020, s. 19).

Ud fra beskrivelsen af præsentationsportfolioens formål – og den tidligere præsenterede portfoliodefinition – synes der at være et påfaldende misforhold: På den ene side tilskynder man den studerendes evne til at udvælge bestemte faglige interesseområder, som har vakt den studerendes nysgerrighed og dermed igangsat en mere dybdegående interesse for det pågældende emne (formativ evaluering) på den ene side. På den anden side er der opsat nogle yderst specifikke videns- og færdighedsmål (summativ evaluering). Disse må unægteligt have en styrende indvirkning på de studerendes valg af interesseområde, hvor interessen kan frygtes at blive reduceret til en pseudointeresse. Dette skal forstås således, at de studerende allerede inden praktikkens start kan læse, hvad de forventes at lære i løbet af praktikken.

At opstille mål for de studerendes læring er et grundlæggende summativt evalueringsprincip på tværs af uddannelsesinstitutioner, og disse mål kan være nyttige og formålsgivende, når læringsrummet foregår på selve uddannelsesinstitutionerne. Men praktikken er et særligt lærings- og uddannelsesrum (Hamre, 2008; Illeris, 2015), hvor de studerende netop får mulighed for at afprøve teoretisk viden i mødet med praksis. Det kan derfor synes modsætningsfyldt, at der i netop dette særlige læringsrum opsættes specifikke mål for kompetencer, viden og ikke mindst færdigheder. Dermed bliver læreprocessen i praktikken underlagt en grundlæggende målstyringslogik (Togsverd, 2020, s. 7), hvor de studerende forholder sig til, hvordan de kan dokumentere det ønskede læringsudbytte og dermed bestå eksamen – altså *learning to the test*.

Kan færdigheder dokumenteres i en portfolio?
Udover bekymringen vedrørende evalueringskriterierne i forbindelse med praktikeksaminationen opstår der en tilsvarende bekymring omkring vurdering af de studerendes færdighedskompetencer. Med afsæt i de nationale kompetencemål er færdighedsmålene ved UCN alle formuleret som konkrete forventninger om, hvad den studerende skal være i stand til at udføre. Dette fremgår eksempelvis i to af færdighedsmålene, hvor der eksplicit står anført, at den studerende *kan* "deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag" og "agere professionelt inden for de givne institutionelle og organisatoriske rammer for området" (UCN, 2020, bilag 1).

Opnåelse af disse færdighedsmål skal altså fremgå af præsentationsportfolioen, som netop er udtryk for en selvvalgt færdighedsfremstilling. Her rejser der sig to bekymringer: For det første, om det overhovedet er muligt at foretage en summativ vurdering af konkrete færdighedsmål, når disse er indsamlet med afsæt i en formativ læringsportfolio? Og for det andet rejser der sig en bekymring om, hvorvidt den fremstillede "kunnen" i præsentationsportfolioen potentielt stemmer overens med den studerendes faktiske praksisudøvelse i praktikken. Sidstnævnte situation synes at være en tilbagevende problemstilling, som med jævne mellemrum viser sig ved praktikeksamen: At den studerende i sin præsentationsportfolio beskriver handlinger, som praktikvejlederen ikke kan genkende skulle være udført af den studerende.

Men evalueringskriterierne forholder sig netop udelukkende til den studerendes oplevelse, og derfor er det teoretisk underordnet, hvorvidt praktikvejlederen er af en anden opfattelse. Dette kan undre, for hvis formålet med praktikken (Bayer, 2001; Højbjerg, 2015; Lave og Wenger, 2003; Togsverd, 2020) er, at de studerende via aktiv deltagelse i praksisudøvelsen opnår en viden og et erfaringsgrundlag, der netop kvalificerer dem til at kunne indtræde i professionsudøvelsen efter endt uddannelse, hvorfor er der så ikke – i de summative evalueringskriterier af praktikken – et større fokus på færdighedsområder såsom den studerendes professionelle relationskompetence (Linder, 2016)? Det korte svar synes at være, at det ikke lader sig gøre med den nuværende evalueringsform, hvor kombinationen af præsentationsportfolioen og kompetencemål netop understøtter en evalueringstilgang, hvori de studerendes læring reduceres til en opnåelse af de angivne evalueringskriterier – formidlet i en til formålet tilrettelagt præsentationsportfolio, hvilket netop gør sig gældende på tværs af landets pædagoguddannelser. Det kalder på en gentænkning af praktikevalueringen.

Praktikkens evalueringsformer – en kvalificeret normativ betragtning
At identificere udfordringer og udviklingspotentialer er én ting. At komme med praksisnære og velbegrundede ændringsforslag er noget andet. Når brugen af præsentationsportfolien som empirisk evalueringsmedium med ekspliciterede kompetencemål anfægtes, kalder det på en kvalificering af, hvad der evalueres hvornår, og ikke mindst hvordan. Følgende er et kvalificeret forslag til, hvordan en helhedsorienteret kvalificering af praktikevalueringen kan organiseres (figur 2).

afsæt for dialog mellem praktikvejleder og den studerende under praktikforløbet. Den afgørende ændring er, at portfolioen udelukkende tjener et formativt formål, hvormed der skabes et fagpersonligt lærings- og refleksionsrum for den studerende i praktikken.

Summativ evaluering – problemorienteret synopsis
Som det fremgår, foreslås der en ny summativ evalueringsform til vurdering af opnåelse af praktikkens kompetencemål, nemlig den problemorienterede synopsis. Som medium har portfolioen til formål at dokumentere de studerendes arbejde som et slags evidensgrundlag for læringsudbytte og læringsprogression samt den studerendes evne til at reflektere herover (Dysthe og Engelsen, 2004; Messick, 1994; Paulson et. al., 1991).

	LÆRINGSPORTFOLIO	PROBLEMORIENTERET SYNOPSIS
Evaluering	formativ – "evaluering til læring"	summativ – "evaluering af læring"
Fokus på den studerendes	· læreproces · refleksion over egen læring · fastholdelse af oplevelser og erfaringer · teoretiske overvejelser	· vurdering af den studerendes opnåelse af kompetencemålene
Hvornår i praktikken?	løbende	afsluttende
Vurderingsgrundlag	*der foretages ikke vurdering*	· problemorienteret synopsis · fagligt praksisvurdering udarbejdet af praktikvejleder · mundtligt oplæg ved eksamen · dialog ved eksamen

Figur 2. *VPraktikkens evalueringsformer.*

Af figur 2 fremgår det, at der foreslås en skarp adskillelse af den formative og summative evaluering i praktikken. Dette sker for netop at holde et adskilt fokus på, hvad der understøtter og knytter sig praktik*processen* på den ene side og praktik*vurderingen* på den anden.

Formativ evaluering – læringsportfolio
Hvad den formative evaluering angår, så foreslås der en fastholdelse af den nuværende portfolioform, hvor den studerende netop får mulighed for løbende i praktikken at fastholde og reflektere over faglige problemstillinger og oplevelser samt over egen læreproces. Portfolioen fastholdes som

At formålet i den nuværende præsentationsportfolio er styret af prædefinerede evalueringskriterier i kraft af kompetencemålene, cementerer blot misforholdet mellem at ville understøtte den studerendes evne til dokumentation og selvrefleksion på den ene side, mens kompetencemålene på den anden side på forhånd har identificeret, hvad

der ønskes dokumenteret og reflekteret over. At arbejde med eksplicitte evalueringskriterier (mål) er i sig selv ikke et problem for praktikken – det bliver det først, når kriterierne bliver så eksplicitte, at opgavens form og indhold på det nærmeste er givet på forhånd. Altså, at de studerende går ud og afbilder det, som forventes af dem – *learning to the test*.

Synopsen kommer dermed til at tjene det formål, at den studerende med afsæt i praktikken udvælger en faglig problemstilling eller undren, som beskrives, analyseres og evalueres i henhold til relevante teoretiske og metodiske perspektiver samt refleksion over egen læring. Dermed adskiller evalueringsgrundlaget sig fra præsentationsportfolioen ved at understøtte den studerendes uddannelsesmæssige praksiserfaringer uden inddragelse af læringsportfolioen som evalueringsprodukt.

Dertil kommer, at det er endog yderst svært for den studerende at dokumentere sine faktiske praksiskundskaber. Som påpeget, har der været rejst en kritik af manglende praksiskompetencer blandt nyuddannede pædagoger. I den nuværende eksamensform og bekendtgørelse indgår en faglig praksisvurdering af den studerendes arbejde ikke som en del af bedømmelsen af praktikken, hvilket anses for en væsentlig mangel. En måde at muliggøre en vurdering af den studerendes *kunnen* i praktikken kunne være at tilføje en afsluttende faglig vurdering, som udarbejdes af den studerendes praktikvejleder. Konkret foreslås der en faglig praksisvurdering med fokus på den studerendes selvstændige arbejde med færdighedsmål 1 og 4, hvor praktikvejlederen udtaler sig vurderende herom. De to færdighedsmål er, som tidligere nævnt, netop karakteriseret ved at fokusere på den studerendes kunnen i praksis (her at betragte som handlekompetencer).

Ved inddragelse af en faglig praksisvurdering bliver det således muligt at diskutere den studerendes praksiskompetencer i relation til den problemorienterede synopsis. En sådan faglig praksisvurdering skal dermed sikre et yderligere bedømmelsesgrundlag til vurdering af den studerendes praksiskompetencer ved eksamen, hvor praktikvejlederen og studievejlederen (underviseren fra UCN) bliver eksaminatorer, som sammen med en ekstern censor varetager eksaminationen.

Med den skarpe adskillelse af den formative og summative evalueringsform vil det være muligt at have et komplementært fokus på både *processen* og *målopfyldelsen* i praktikken: Her kan portfolioen, med fokus på "evaluering til læring", og den problemorienterede synopsis, med fokus på "evaluering af læring", tilsammen udgøre en komplementær lærings- og evalueringshelhed.

Afrunding

Målet med udforskningen af evalueringsformen i forbindelse med praktikken – med særligt fokus på den tredje praktik – har været at få indsigt i, hvordan man evalueringsmæssigt kan forstå den gældende evalueringspraksis og de dertil knyttede udfordringer med henblik på udvikling af en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken – med adskillelse af formative og summative aspekter. Udforskningen af gældende praksis – med afsæt i den eksemplificerende caseanalyse fra UCN – har vist, at der i den nuværende evalueringsform er sket et skred i brugen af portfolio som procesorienteret lærings- og refleksionsværktøj (formativ), når aflæggeren, præsentationsportfolioen gøres til et evalueringsmæssigt produkt for en summativ vurdering ved praktikeksamen. Problemet er trefoldigt:

For det første er der et grundlæggende modsætningsforhold i at anvende summative evalueringskriterier (bekendtgørelsens kompetencemål og studieordningens videns- og færdighedsmål) i kombination med et formativt genstandsfelt (præsentationsportfolioen). I sin grunddefinition centrerer portfolioen sig netop om læreprocessen (i dette tilfælde i forbindelse med praktikken), hvor den studerende anvender den som et løbende refleksionsredskab over mødet med praksis. Ved at konvertere dette formative genstandsfelt til et summativt produkt med dertil knyttede vurderingskriterier, opstår der er situation, hvor processen ikke længere er noget, som den studerende frit kan forholde sig til.

For det andet har de summative evalueringskriterier for det formative genstandsfelt den konsekvens, at de studerende risikerer at blive meget målorienterede i deres tilgang til praktikken, fordi de netop tilpasser deres læreproces til de opstillede summative evalueringskriterier. Det gør de som en slags garant for, at de nu lærer det, der forventes af dem – jævnfør *learning to the test*.

For det tredje stiller jeg mig kritisk overfor, hvorvidt det er muligt for den studerende alene at dokumentere de opstillede summative færdighedsmål (særligt pkt. 1 og 4), således at der ved praktikeksaminationen kan foretages en vurdering af, hvorvidt den studerende i tilfredsstillende grad har opnået de opstillede færdighedsmål i relation til kompetencemålet. Inddragelse af en faglig praksisvurdering kunne være en måde at skabe et nuanceret evalueringsgrundlag af den studerendes opnåelse af handleaspektet i kompetencemålet.

Disse tre identificerede problemstillinger er søgt imødekommet ved udvikling en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken. Konklusionen er, at en adskillelse af de evalueringsmæssige interesser og tilgange vil skabe overblik over samt indblik i formålet med praktikken. Her bliver portfolioen medium for "evaluering til læring", mens den problemorienterede synopsis, sammen med praksisvurderingen, præsentationen og dialogen ved eksamen, har til formål at danne grundlag for "evaluering af læring". Praktikken kalder netop på et dobbelt evalueringsfokus, hvor en særskilt bearbejdning af proces og målopfyldelse tilsammen udgør et evalueringsmæssigt hele.

Såvel den summative som formative evalueringstilgang har sin berettigelse i praktikken, men de skal behandles med respekt for deres særlige formål. Kun på den måde kan der sikres en kvalificeret evaluering af praktikken. En sådan kvalificering forudsætter ikke en bekendtgørelsesmæssig ændring, men beror på en institutionel beslutning om praktikkens evalueringsgrundlag – beslutningen er pædagoguddannelsens.

Litteratur

Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2012). Real World Evaluation – Working under Budget, Time, Data, and Political Constraints. Thousand Oaks, CA: Saga Publications.

Bayer, M. (2001). Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

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

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. Teaching & Teacher Education, 16(5/6), 523-545.

Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(2), 239-258.

Hamre, B. (2008). Praktikken som læringsrum. I Høyer, B. & Hamre, B. (red.).

Pædagoguddannelsen på tværs. Frederiksberg: Frydenlund.

Harlen, W. (2010). Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål. CEPRA-Striben, 8, 56-70.

Højberg, B. (2015). Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik. Frederikshavn: Dafolo.

Højlund, C., Egendal, J. & Mark, L. (2017). Portfolio som lærings- og evalueringsredskab – i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Læring og Medier, 17

Illeris, K. (2015). Læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, M.B., Blomhøj, K.E., Aller, S.H. & Xuan, W.S. (2017). Hvem er fremtidens lærer og pædagoger? Uddannelsesvalg, motivation og ambitioner hos fremtidens lærer og pædagoger. København: Tænketanken DEA.

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

Larsen, S.A., Weber, C.H., Krog, K.-L. & Christensen, S. (2019). Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger. København: Tænketanken DEA.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag.

Levinson, B.A.U. & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice: A sociocultural approach to the study of educational policy. I Sutton, M. & Levinson, B.A.U. (red.). Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy. Westport, CT: Ablex Publishing.

Levinson, B.A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. Educational Policy, 23(6), 767-795.

Linder, A. (2016). Professionel relationskompetence. Frederikshavn: Dafolo.

McDavid, J.C., Huse, I. & Hawthorn, L.R.L. (2013). Program Evaluation and Performance Measurement. An Introduction to Practice. Thousand Oaks, CA: Saga Publications.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. Educational Researcher, 23(2), 13-23.

Normann, P. & Scherer, X.L. (2021). Bekymrede sygeplejerskestuderende: Vi kan ikke redde patienternes liv, hvis de pludselig får et ildebefindende. Politiken, 10. September.

Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60-63.

Professionshøjskolen Absalon (2021). Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor. Vordingborg: Professionshøjskolen Absalon.

Qvortrup, A. & Keiding, T.B. (2017). Portfolioen som undervisnings- og evalueringsmedium. Læring og Medier, 10(17), 1-15.

Qvortrup, A., Hansen, J.J. & Christensen, I.F. (2017). Portfolio, refleksion og feedback.

Læring og Medier, 10(17), 1-12.

Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B. & Falkenberg, H. (2020). Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapportering fra et forskningsprojekt. Aarhus: VIA University College.

Shore, C., Wright, S. (1997). Policy. A new field of anthropology. Shore, C. & Wright, S. (red.). Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power. New York, NY: Routledge.

Stegeager, N. (2013). Summativ evaluering af planlagte læringsinterventioner. Laursen, E. & Stegeager, N. (red.). Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Tillema, H.H. & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback on portfolio construction. Studies in Educational Evaluation, 26(1), 193-210.

Togsverd, L. (2020). "Når de har været til eksamen, så er de tilbage igen". Kvalificeringsforståelser i pædagoguddannelsens praktik. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2.

Top-Nørgaard, J. (2019). Tre forskningsperspektiver på kritikken af pædagoguddannelsen. Roskilde: Roskilde Universitet.

UCN (University College Nordjylland) (2019). Studieordning for pædagoguddannelsen. Aalborg: UCN.

UCN (University College Nordjylland) (2020). Praktikhåndbog. Juni 2020. Aalborg: UCN.

UCN (University College Nordjylland) (2020). Power B.I. Effekt af uddannelsesindsatsen – pædagoguddannelsen, praktikforløb. (internt kvalitetssystem: data er anvendt efter godkendelse). Aalborg: UCN

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). BEK nr. 354 af 07/04/2017. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021). Videngrundlag, forudsætninger og resultater på pædagoguddannelsen. København: Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.

VIA (VIA University College) (2020). Studieordning for pædagoguddannelsen. Aarhus: VIA University College.

Willert, S. (2013). Formativ evaluering som værdiskabende intervention. Laursen, E. & Stegeager, N. (red.). Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wright, S. (2011). Studying policy: Methods, paradigms, perspectives. Introduction. Shore, C., Wright, S. & Peró, D. (red.). Policy Worlds. New York, NY: Berghan Books.

Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. Teaching & Teacher Education, 17(5), 613-621.

Aarup, K., Olesen, T., Rossing, S., Skjødt, S., Thamestrup, H. … & Andersen, B. (2019). Pædagoguddannelsen er ikke god nok til at ruste fremtidens socialpædagoger. Information, 28. oktober.

Helle Bohl Hansen
Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Kompetenceforståelser og råderum i pædagoguddannelsen

Et empirisk blik på aktuelle temaer i evaluering af pædagoguddannelsen

Artiklen formidler resultaterne af en empirisk undersøgelse af underviseres oplevelse af at undervise pædagogstuderende med kompetence som et styrende mål. Resultaterne af undersøgelsen peger på, at kompetence kan forstås meget forskelligt, hvormed fortolkning og forvaltning af bekendtgørelsens rammer varierer blandt underviserne. Med afsæt i den omtalte undersøgelse sætter artiklen fokus på to temaer fra den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen: kompetence og læringsmiljø. Der argumenteres i artiklen for, at det er nødvendigt med en mere nuanceret kompetenceforståelse i evalueringen af pædagoguddannelsen, hvis vi vil have indblik i de problemer og muligheder, der knytter sig til at undervise med kompetence som et styrende mål.

Nøgleord: kompetence, dannelse, evaluering, undervisning

Indledning

Kompetencebegrebet står centralt i uddannelsesregi og således også på pædagoguddannelsen. I forbindelse med mit speciale fra kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet har jeg undersøgt, hvilke muligheder og problemer undervisere oplever, når de underviser pædagogstuderende med kompetence som et styrende mål. Undersøgelsen har vist, at der blandt undervisere på pædagoguddannelsen findes vidt forskellige forståelser af kompetence og dermed også forskellige oplevelser af muligheder i og problemer med at undervise med kompetence som et styrende mål. Blandt de forskellige kompetenceforståelser finder jeg tegn på en dannelsestradition med fokus på den personlige udvikling såvel som en mere uddannelsespolitisk og læringsteoretisk kompetenceforståelse, der trækker tråde til en anden uddannelsestradition i form af den angelsaksiske curriculumtradition.

I evalueringer af pædagoguddannelsen synes dannelsesaspektet gradvist at være blevet erstattet af et mere angelsaksisk kompetencebegreb, hvilket bl.a. ses i den igangværende evaluering af pædagoguddannelsen. Den sætter bl.a. fokus på, "i hvilken grad de nyuddannede pædagogers kompetencer stemmer overens med de aktuelle behov på arbejdsmarkedet" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Med evalueringsresultater følger ofte nye initiativer, handleplaner eller fokusområder for uddannelsen, og evalueringer af pædagoguddannelsen sætter dermed også rammer for, hvilke begreber der bliver centrale for uddannelsen fremadrettet.

I den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen er der fire temaer i fokus, heriblandt kompetence. Artiklen søger at belyse nogle af temaerne i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen – gennem resultaterne af min undersøgelse. Det er især konsekvenserne af evalueringens kompetenceforståelse, der søges belyst gennem resultaterne af undersøgelsen.

Artiklen henvender sig primært til undervisere og andre interessenter på pædagoguddannelsen,

da der i artiklen lægges op til diskussion af forskellige forståelser af kompetence og af evalueringens konsekvenser og potentiale for pædagoguddannelsen fremadrettet.

Kompetencebegrebets centrale placering i pædagoguddannelsen

I løbet af 1990'erne vinder kompetencebegrebet indtog i den danske uddannelsessektor, da den danske uddannelsespolitik orienterer sig mere mod internationale standarder for uddannelse, heriblandt EU, WHO og OECD (Andersen, 2017). Med Bolognaprocessen bliver ensretningen af de videregående uddannelser et vigtigt mål – for at kunne skabe større mobilitet. Og med den danske tilslutning til den europæiske kvalifikationsramme i 2009/2010 bliver Kvalifikationsrammen for livslang læring indført (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Dermed følger der i en årrække ændringer af danske uddannelser, heriblandt pædagoguddannelsen, da uddannelserne skal harmoniseres med internationale mål og standarder. For pædagoguddannelsen bliver konsekvenserne af ovenstående løbende reformer og ændrede bekendtgørelser:

Begyndende med CVU- reformen i 2000, efterfulgt af professionsbachelorreformen i 2001, en ny lov om pædagoguddannelse samt en ny bekendtgørelse i 2006, Loven om professionshøjskoler fra 2007, samt endnu en ny Uddannelsesbekendtgørelse for pædagoguddannelsen i 2014, gennemføres en række reformer, der skal bidrage til, at pædagoguddannelsen tilpasses Bologna-processen. (Rothuizen & Togsverd, 2019, s. 17).

Med bekendtgørelsen fra 2014 ændres uddannelsen fra at bestå af fag med centrale kundskabs- og færdighedsområder til at være en modulopbygget uddannelse, hvor hvert modul skal sikre et læringsudbytte, der udtrykkes gennem videns-, færdigheds- og kompetencemål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).

Det er uddannelsesinstitutionernes opgave at tilrettelægge modulerne, og i studieordningen skal det således fremgå, hvilke kompetencemål de enkelte moduler kvalificerer til (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Kompetencebegrebet står dermed i dag som noget helt centralt i pæl oplægget til den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen er denne teori-praksisudfordring ikke synlig. I stedet er der fokus på de studerendes læringsudbytte i undervisningen og i praktikken, fokus på videngrundlaget i forhold til den viden og de kompetencer, som en færdiguddannet pædagog forventes at have, og fokus på overensstemmelsen mellem nyuddannede pædagogers kompetencer og samfundets aktuelle behov for kompetencer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Kvalifikationsrammens termer er dermed tydelige i beskrivelsen af temaerne for den aktuelle evaluering, mens teori-praksisudfordringen ikke er. Udfordringen vedrørende teori og praksis er et grundvilkår i pædagoguddannelsen, og det kan derfor undre, at det forhold er udeladt af evalueringen i 2012 og heller ikke er tydeligt i oplægget til den aktuelle evaluering.

Kompetencebegrebets rolle og betydning i evalueringen af pædagoguddannelsen har altså ændret sig gennem de seneste år. Og noget tyder på, at den personlige udvikling og distinktionen mellem viden og udøvelse, der har kendetegnet tidligere evalueringer, træder i baggrunden til fordel for et kompetencebegreb, som er præget af kvalifikationsrammens termer, og som henter inspiration i en angelsaksisk uddannelsestradition.

Dannelse og kompetence i uddannelsen

I Danmark er der en tradition for at knytte dannelse til uddannelse, og denne tradition er i høj grad inspireret af det tyske *Bildung* og den tyske didaktik. Her er der fokus på indhold, og hvordan dette indhold relateres til verden (Buchardt, 2017). Formålet med uddannelse er dog, hvad individet skal bruge uddannelse til, og den personlige udvikling står dermed centralt i dannelsestraditionen (Westbury, 2000; Tröhler 2011). I modsætning hertil står den angelsaksiske uddannelsestradition, curriculumtraditionen, hvor samfundets behov for aktuelle kompetencer står som det centrale.

Underviserens rolle varierer i de to uddannelsestraditioner. I curriculumtraditionen er underviserens rolle at implementere en allerede fastlagt læreplan, der er baseret på samfundets behov for aktuelle kompetencer. I en sådan tradition kan underviseren beskrives som en kompetent konduktør, der udfører en fastlagt, effektiv plan. I modsætning hertil står den kvalificerede embedsmand, som med rod i didaktikken selv tager stilling til form og indhold (Buchardt, 2017; Westbury, 2000). De to uddannelsestraditioner har altså deres formål og underviserens rolle rettet mod forskellige områder. Som nævnt har evalueringerne af pædagoguddannelsen ændret sig i retning af curriculumtraditionen gennem de seneste år, og det giver derfor anledning til at spørge, hvorvidt det samme er gældende inden for den pædagogiske praksis og på pædagoguddannelserne.

Det er muligt at finde flere eksempler på, at curriculumtraditionen og dannelsestraditionen lever side om side, bl.a. i rapporten "Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet". Her fremgår det, hvordan der i forbindelse med praktikken på pædagoguddannelsen er to forskellige kvalificeringsforståelser til stede: En kompetencemålsstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse, som er rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling (Rothuizen, Togsverd, Falkenberg, Højberg & Bayer, 2020). Det er bl.a. i praktikvejledningen, at der sker et skifte fra et fokus på den fagpersonlige dannelse i de første vejledninger til en kompetencemålsstyret kvalificeringsforståelse hen mod slutningen af praktikken.

Også Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen har tidligere dokumenteret, at forskellige diskurser præger uddannelsen (Togsverd & Rothuizen, 2011). Her skelnes der mellem en dannelsesdiskurs med fokus på valg, normativitet og personlig udvikling på den ene side, og på den anden side en uddannelsesdiskurs med kompetence som et centralt begreb, hvor viden anskues som noget, der kan tilegnes og derefter anvendes. De forskellige diskurser og kvalificeringsforståelser viser dermed tegn på et skel mellem en kompetenceforståelse på den ene side, der handler om målorientering og anvendelse af viden, og som trækker tråde til curriculumtraditionen, hvilket der ses tegn på i

evalueringen fra 2012 såvel som i den aktuelle evaluering. På den anden side findes der tegn på en dannelsesorientering, hvor personlig udvikling og dømmekraft er målet med uddannelsen, og hvor der er taget højde for teori-praksisudfordringen, som vi så det i evalueringerne fra 2002 og 2003. Men trods curriculumtraditionens indflydelse på de seneste evalueringer sætter dannelsestraditionen til stadighed sit præg på den pædagogiske praksis i Danmark.

Der er altså noget, som tyder på, at de seneste evalueringer af pædagoguddannelsen ikke favner de forskellige kompetenceforståelser, diskurser og uddannelsestraditioner, som præger den pædagogiske praksis og pædagoguddannelsen. I det følgende præsenteres min undersøgelse af underviseres oplevelse med at undervise med kompetence som et styrende mål – med henblik på at belyse nogle af temaerne i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen. Her er det især temaet "kompetencer", der søges belyst og diskuteret, men også temaet "læringsmiljø", som bl.a. forholder sig til den nuværende modulopbygning af uddannelsen, belyses gennem undervisernes beskrivelser. Først præsenteres undersøgelsens metode. Herefter præsenteres nogle af undersøgelsens resultater, som knyttes til den aktuelle evaluerings kompetenceforståelse. Artiklen afsluttes med en diskussion af undersøgelsens relevans i forhold til den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen.

Om undersøgelsen

Undersøgelsen er lavet som et hermeneutisk-fænomenologisk studie af underviseres oplevelse med at undervise med kompetence som et styrende mål. Hertil er der lavet semistrukturerede interviews med tre undervisere fra pædagoguddannelsen ved UCN.

Da det er undervisernes erfaringer med undervisning, som danner grundlag for undersøgelsen, er interviewene først og fremmest søgt meningskondenseret gennem en induktiv proces, hvor interviewene er gennemlæst gentagne gange for at søge efter det betydningsbærende for den interviewede. Heraf fremtræder tre meget forskellige forståelser af kompetence og dertilhørende oplevelser af problemer med og muligheder for at undervise med kompetence som et styrende mål. Dernæst er interviewene gennemlæst for sammenfald og modsætninger på tværs, hvorefter fortolkning og analyse har fundet sted.

I undersøgelsen har jeg bl.a. haft fokus på undervisernes forståelse af kompetence, og til understøttelse af en analyse heraf har jeg søgt inspiration i Peter Hougaard Madsens artikel "Kompetencer – i skole og uddannelse" (Madsen, 2016). Her præsenteres fem aktuelle udlægninger af kompetencebegrebet. Madsens fremstilling bidrager med nogle begreber til at analysere kompetenceforståelser med, og det er alene de fem udlægninger, og ikke Madsens diskussioner, jeg anvender i undersøgelsen. Dermed analyseres kompetenceforståelse med baggrund i følgende fem udlægninger af kompetencebegrebet:

- et uddannelsespolitisk kompetencebegreb med rod i Bolognaprocessen og Kvalifikationsrammen for livslang læring
- et læringsteoretisk kompetencebegreb med reference til Knud Illeris' lærings- og kompetenceforståelse (Illeris, 2011; 2015)
- et didaktisk kompetencebegreb med afsæt i Lars Ulriksens bog *God undervisning på de videregående uddannelser* (Ulriksen, 2014)
- en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse med afsæt i Lars Qvortrups kompetencebegreb (Qvortrup, 2004)
- en politisk dannende kompetenceforståelse formuleret som handlekompetence (Schnack, 1993).

Det er disse fem forskellige udlægninger af kompetencebegrebet, der fungerer som perspektiver til at forstå, hvilke muligheder og problemer underviserne oplever, når de underviser med kompetence som et styrende mål.

Nogle resultater fra undersøgelsen – forskellige kompetenceforståelser
Undersøgelsen peger på, at der på pædagoguddannelsen er varierende forståelser af kompetence til stede. Blandt de tre interviewede undervisere på pædagoguddannelsen træder især tre forskellige kompetenceforståelser frem, som uddybes i det følgende:

- en dannelsesorienteret forståelse af kompetence i form af handlekompetence
- en læringsteoretisk kompetenceforståelse
- en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse.

Kompetence kan forstås som *handlekompetence*, hvor de centrale kompetencer knytter sig til, at man kan indgå i faglige drøftelser med henblik på at tage stilling til, hvad "det gode" er i praksis. Her fokuseres der på, at de studerende udvikler god dømmekraft og en lyst til at *ville* noget med det pædagogiske arbejde. En underviser udtaler:

Men det handler rigtig meget om at tage stilling. Og det er nok også det, jeg synes er relevant i forhold til det her kompetencebegreb, fordi det at kunne noget eller det at have kompetence handler rigtig meget om at kunne tage stilling. […] Der er noget, vi kan sige, vi synes er godt, og noget, vi kan sige, vi synes er dårligt. Og det, der er på spil i forhold til at træffe et fagligt valg, at træffe et skøn eller bruge sin dømmekraft, det er på spil i alle sammenhænge. […] For det er det, der er med at ville noget med det. Det er selvfølgelig at gøre et godt stykke pædagogisk arbejde, men det er også bevidstheden om, at noget er bedre end andet.

Kompetence er her et udtryk for at ville noget med den pædagogiske praksis og at kunne skelne mellem det gode og det dårlige valg i en pædagogisk kontekst. Kompetence i denne forståelse er altså i høj grad knyttet til udviklingen af dømmekraft og en stillingtagen til, hvad "det gode" er.

Underviseren beskriver, hvordan dannelse bidrager til udviklingen af dømmekraft: "For at kunne udvikle en god dømmekraft, så skal man være dannet i en eller anden forstand". Dannelsesorienteringen er altså meget tydelig i denne kompetenceforståelse. Udover at være fokuseret på udviklingen af dømmekraft, så er der i denne kompetenceforståelse også fokus på deltagelse i fællesskabet:

Kompetencen tænker jeg rigtig meget er i spil dér, hvor man kan have nogle faglige drøftelser med sine kolleger om sin pædagogiske praksis. Fordi det er jo de faglige drøftelser, der ender med: "Hvad er det, vi konkret gør? Hvordan er det, vi handler i den pædagogiske praksis?". Så jeg tænker netop de der faglige drøftelser, hvor vi bruger vores begreber til at diskutere den pædagogiske praksis, det er dér, hvor viden og færdigheder mødes i kompetencen.

De faglige drøftelser om den pædagogiske praksis er et udtryk for, at det at kunne tage stilling og at ville noget med det pædagogiske arbejde er en fælles opgave. Det er ikke det enkelte individ, men derimod individets deltagelse i fællesskabet, der har betydning for udviklingen af den pædagogiske praksis. Handlekompetence er dermed et udtryk for at kunne deltage i demokratiske processer, hvor evnen og ikke mindst viljen til at kunne tage stilling og udvise god dømmekraft er forudsætninger for at blive en god pædagog.

Et andet perspektiv på kompetence er en *læringsteoretisk* forståelse, hvor de centrale kompetencer beskrives som en grundlæggende nysgerrighed (på én selv) og en evne til at være en reflekterende praktiker. Her er der fokus på de studerendes personlige styrker og interesser for faget, og det er i højere grad de studerendes engagement i forskellige emner end underviserens opfattelse af et relevant indhold, som styrer refleksionen.

I arbejdet med fx pædagogiske dilemmaer er det afgørende de studerendes evne til at vurdere, hvad der er den mest autentiske handling for dem – hver især. "Selvfølgelig er der en masse fag, de skal igennem", som en underviser udtrykker det, men det afgørende for udviklingen af kompetence er de studerendes evne til at reflektere over egen læring.

Der er i denne kompetenceforståelse et mere individorienteret fokus på de pædagogiske refleksioner end i den dannelsesorienterede handlekompetence. Indholdet virker mere sekundært i denne forståelse af kompetence, da det er de studerendes evne til refleksion og til fortsat at lære efter endt uddannelse, som er i fokus. I beskrivelserne af denne kompetenceforståelse henvises der også til begrebet om livslang læring, der til dels virker som "endemålet", hvormed det er de studerendes evne til refleksion og til at "lære at lære", som bliver noget af det bærende i denne kompetenceforståelse.

Endelig finder jeg også tegn på en *kompleksitetshåndterende* kompetenceforståelse, hvor den faktuelle viden om noget er i fokus. En underviser beskriver et forløb, som hun har haft, om temaet anerkendelse, hvor hun pointerer, hvor vigtigt det er at forstå begrebets kompleksitet for at kunne udvikle kompetence til at navigere i det komplekse pædagogiske felt:

> **Og for mig er det mega væsentligt at stå tilbage med en oplevelse af, at vi kan lære begrebet [anerkendelse] at kende, men vi er nødt til at reflektere over det i resten af vores professionelle liv som pædagoger. Fordi det er virkelig komplekst. Og svært at være. eg tror måske, det er det, jeg mener med kompetence: Det er, at man interesserer sig for det.**

I beskrivelserne af den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse er der fokus på, at de studerende lærer at forstå kompleksiteten i begreber, førend der kan tales om løsningsforslag. Det skyldes, at viden om dilemmaer og begrebers kompleksitet anses for at være en forudsætning for at kunne håndtere den kompleksitet, der kendetegner praksis, og den faktuelle viden bliver dermed bærende for udviklingen af kompetence. Indholdet har altså en ganske anden central rolle i denne kompetenceforståelse, end det fx er tilfældet i den læringsteoretiske forståelse af kompetencebegrebet. For at man kan udvikle kompetence i den kompleksitetshåndterende forståelse af kompetence, skal man altså interessere sig for pædagogiske begreber og deres kompleksitet.

Råderum og kompetence

Blandt de interviewede undervisere er der altså betydelige forskelle på deres forståelse af kompetence. På hver sin måde beskriver de interviewede undervisere dog, at det – som underviser –er muligt i vid udstrækning selv at bestemme form og indhold i undervisningen. Dette definerer jeg som undervisernes oplevelse af et råderum i undervisningen. Dette råderum kan dog have positive såvel som negative betydninger. De forskellige forståelser af kompetence præger oplevelsen af råderummet og de muligheder og problemer, der knytter sig hertil.

Set i lyset af *handlekompetence* opleves bekendtgørelsen mangelfuld, da den ikke har blik for den personlige udvikling og den normativitet, der knytter sig til det pædagogiske arbejde:

> **Vi behøver jo ikke kun at tilbyde de studerende det, der præcist står i bekendtgørelsens videns- og færdighedsmål og kompetencemål. De må jo også gerne beskæftige sig med noget udover, som vi synes er væsentligt, i forhold til at de kan blive gode pædagoger. Så det er jo hele tiden sådan en opvejning af: Hvor styrende skal de der mål være. For hvis vi kun har benhårdt blik for "Hvor er deres endemål? Hvad for en kompetence skal de bevise de kan til hvad for en eksamen?", så går vi glip af nogle drøftelser i forhold til pædagogik. Og også den dér personlige udvikling, som ligger rigtig meget i det at blive pædagog. Og der ser vi jo, at de studerende udvikler sig vældig meget, men det er jo ikke som sådan noget, der fylder vældig meget i bekendtgørelsen.**

Det fornemmes i denne udtalelse, hvordan den aktuelle evaluerings kompetenceforståelse næppe harmonerer med denne undervisers kompetenceforståelse. Det er i underviserens optik ikke nok at fokusere på kompetencemålene og endemålet med uddannelsen, da målene alene overser væsentlige forhold omkring pædagogik og den personlige udvikling. I evalueringen er det derimod hensigten at "måle", hvorvidt der er overensstemmelse mellem de færdiguddannede pædagogers kompetencer og arbejdsmarkedets behov. Og endemålet virker som lige netop det, man ønsker at fokusere på i evalueringen.

Ved handlekompetencen er dannelse et fundament for at udvikle god dømmekraft. Dannelse er også en bevidst tilgang til dele af undervisningen for den pågældende underviser. Adspurgt om, hvordan dannelse hænger sammen med bekendtgørelsens rammer for videns-, færdigheds- og kompetencemål, svarer hun:

> **Det hænger ikke supergodt sammen med det, fordi det er sådan lidt en mekanisk måde at forstå uddannelse på, det her med kompetencemålene. Der er noget, man skal kunne, hvor vi tænker: "Ja, der er noget, man skal kunne. Men man skal også kunne tage stilling til det, man skal". Så der er noget bagvedliggende, som ikke nødvendigvis er med i de kompetencemål og de videns-/færdighedsmål, der er. Noget, som er mere grundlæggende, som vi tænker bør have plads i en pædagoguddannelse.**

Det er altså ikke nok at kunne noget – man skal også kunne tage stilling. Dette blik for pædagogik mener underviseren ikke, at bekendtgørelsen rummer, og kvalifikationsrammens termer – viden, færdighed og kompetence – bliver for mekaniske til at kunne rumme det, der anses for at være mere grundlæggende i pædagoguddannelsen – nemlig den personlige udvikling og evnen til at kunne tage stilling. Dermed bliver råderummet et udtryk for, at man kan tilbyde mere end en bekendtgørelse. Dannelse bliver dermed underviserens egen dagsorden, som lægges oven i de kompetencemål, der er gældende for uddannelsen.

I et *læringsteoretisk* perspektiv, hvor fokus er på de studerendes evne til at lære og på deres nysgerrighed og (selv)refleksion, opleves bekendtgørelsen ikke som mangelfuld, men nærmere som en overordnet, bred ramme, som kan udfyldes med varierende læringsrum. Dette begrundes med, at kompetencemålene for uddannelsen er så brede, at der som underviser er rig mulighed for selv at vurdere, hvad der er passende form og indhold i undervisningen. Her opleves der stort set ingen begrænsninger, da læring og refleksion kan tilrettelægges i et væld af forskellige former.

Råderummet er dermed en oplevelse af muligheder i forhold til at kunne tilrettelægge varierende læringsrum. Som tidligere omtalt er fokus i denne kompetenceforståelse at reflektere, især over egen læring. I den forbindelse nævnes bekendtgørelsens videns-, færdigheds- og kompetencemål som et kommunikationsmiddel. Med dette menes, at undervisningen afsluttes med en gennemgang af de kompetencemål, som er relevante for den pågældende undervisning. Dermed er der fokus på de studerendes læringsudbytte af den aktuelle undervisning, og den læringsteoretiske kompetenceforståelse virker dermed mere orienteret mod det uddannelsespolitiske kompetencebegreb end de andre kompetenceforståelser. Også evalueringens kompetenceforståelse synes at harmonere bedre med den læringsteoretiske kompetenceforståelse end med de andre kompetenceforståelser, da læringsudbyttet er i fokus i begge tilfælde.

Den *kompleksitetshåndterende* kompetenceforståelse virker mere presset under de nuværende rammer, som uddannelsen er underlagt. Med ophævelsen af fagene og indførelsen af moduler forsvinder den fælles forståelse, der tidligere har været af indholdet i undervisningen.

Det at få opløst vores faggrupper og vores fagidentitet, det betød for mig, at der havde vi ligesom ... der havde vi mange dialoger, der havde vi mange uoverensstemmelser, men vi havde en eller anden fælles forståelse af: Hvad er det væsentlige i det fag, vi underviser i.

Med indførelsen af moduler med tilhørende kompetencemål ændres måden, hvorpå viden formidles i undervisningen:

Jeg tror faktisk, at det er det, vores uddannelse bærer rigtig meget præg af lige for tiden. Det er, at de får lidt om alting hele tiden. Fordi vi allesammen går ind og taler lidt om inklusion, lidt om trivsel, lidt om anerkendelse, lidt om identitet, lidt om hvad som helst.

Den faktuelle viden spredes ud over en lang række moduler, hvor der ikke nødvendigvis bliver diskuteret indhold i samme omfang, som det er blevet inden for en faggruppe. Diskussioner om, hvilket indhold der er relevant, og hvad formålet med det er, fylder mindre, når der skal fordeles kompetencemål i teams. Dermed står den faktuelle viden mere usikkert, og det kan efterlade underviseren med en oplevelse af, at man kører "solo" og "drypper" lidt begreber her og der. Råderummet er stadig til stede i form af "så gør jeg det bare på min måde" med det tab af faglighed og mening, som det medfører.

Hvis viden og indhold har en central placering, som i fx den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse, så kan modulopbygningen synes som en hæmsko for netop at lykkes med at præsentere de studerende for den viden, som anses for nødvendig for i det hele taget at kunne udvikle kompetence. Dette skyldes til dels, at modulopbygningen skaber risiko for fragmentering, hvor underviseren "drypper" lidt begreber her og der, da den faglige viden, som tidligere har været knyttet til specifikke fag, nu kan være spredt ud over mange moduler fordelt på tværs af teams. Derudover påtales det, at der under de nuværende rammer sjældent er plads til faglige diskussioner om det faglige indhold, hvilket igen skaber øget risiko for fragmentering, da der ved uddelingen af moduler mellem undervisere sjældent er tid til faglige drøftelser om den indholdsmæssige sammenhæng på tværs af modulerne. I den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen er læringsmiljøet, heriblandt modulopbygningen, ét af de fire temaer, der er i fokus. Min undersøgelse tyder altså på, at modulopbygningen medfører betydelige hindringer for at skabe kvalitet og dermed sikre kompetenceudvikling i undervisningen – såfremt kompetence forstås i et kompleksitetshåndterende perspektiv.

Når der skal evalueres på læringsmiljøet og de studerendes læringsudbytte, så kan varierende kompetenceforståelser opleve læringsmulighederne vidt forskelligt. Som omtalt er det især i en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse vanskeligt at skabe den undervisning, der vurderes at være fremmende for udviklingen af kompetence, da modulerne vanskeliggør en faglig koordineret indsats mellem underviserne. Dermed bliver de begreber, som i den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse er helt essentielle for at udvikle kompetence, "dryppet her og der". Omvendt er der i den læringsteoretiske kompetenceforståelse ikke udtrykt samme problemer.

Betydningen af fag og indhold er sekundær i denne kompetenceforståelse, da kompetence handler om at kunne reflektere over egen læring og blive en reflekterende praktiker. Når der skal evalueres på læringsmiljøet, må det derfor formodes, at der kan være ganske forskelligartede oplevelser heraf blandt underviserne.

En dannelsesmæssig uddannelsestradition
Hvor de interviewede undervisere tilsyneladende repræsenterer forskellige kompetenceforståelser med tilhørende forskellige oplevelser af muligheder og problemer, er der dog også fællestræk i deres oplevelse af at undervise med kompetence som et styrende mål. Trods forskellige oplevelser af råderummet er netop selve oplevelsen af selv at kunne vælge form og indhold noget, der kendetegner undervisernes beskrivelser af at undervise med kompetence som et styrende mål.

Det faktum, at alle underviserne giver udtryk for en oplevelse af et råderum til at kunne vælge form og indhold i uddannelsen, kan anskues som et udtryk for, at de oplever at være en del af en uddannelsestradition, hvor underviseren netop anses for at være kvalificeret til dette. Den personlige stillingtagen, der synes at kendetegne de interviewede underviseres tilgang til undervisningen, kan altså tolkes som underviserens oplevelse af at være en kvalificeret embedsmand, der er i stand til netop at tage kvalificerede beslutninger om undervisningens hvad, hvordan og hvorfor. På den måde bliver oplevelsen af at have et råderum til at vælge form og indhold et udtryk for den didaktiske og dannelsesmæssige tradition, som har kendetegnet dansk uddannelse.

Med curriculumtraditionens øgede indflydelse på den danske uddannelsessektor er der kommet større fokus på målstyring. Målstyringen ses bl.a. i formuleringen af videns-, færdigheds- og kompetencemålene, som alle er formuleret med henblik på at kunne måle de studerendes læringsudbytte af uddannelsens moduler. Men disse målformuleringer skaber nogle udfordringer i underviserens råderum, såfremt underviseren er præget af dannelsestraditionen. Dette skyldes til dels, at kompetencemålene ikke tager højde for den personlige udvikling, dømmekraft og det normative aspekt, der er knyttet til det pædagogiske arbejde. Dermed står underviseren i en position, hvor det opleves som "nødvendigt" at lægge sin egen dagsorden oven i bekendtgørelsens rammer for at kunne uddanne *gode* pædagoger.

En anden måde, som uddannelsens bekendtgørelse skaber problemer på, er ved opdelingen af moduler frem for fag, hvormed indholdsdimensionen og den faktuelle viden nedtones til fordel for de mere handlingsorienterede kompetencemål. I takt med curriculumtraditionens øgede indflydelse på den danske uddannelsespolitik bevæger bl.a. pædagoguddannelsen sig i samme retning – i hvert fald i bekendtgørelsens målformuleringer såvel som i evalueringerne af uddannelsen. For nogle undervisere har det negative konsekvenser for deres oplevelse af problemer og muligheder i undervisningen, men trods dette er råderummet dog stadig præget af, at man selv kan vælge form og indhold – endnu. For spørgsmålet er, hvor længe det vil være tilfældet, når evalueringens kompetenceforståelse i så høj grad er præget af curriculumtraditionen.

Afsluttende kommentarer
Overordnet set peger min undersøgelse på, at der er væsentlige forskelle på, hvordan underviserne forstår og forvalter begrebet kompetence i uddannelsen af pædagoger. De interviewede undervisere arbejder alle inden for uddannelsens rammer, men med hver deres personlige stillingtagen til, hvad der er væsentligt at fokusere på i uddannelsen af kommende pædagoger. Set i lyset af den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen, hvor kompetenceforståelsen er præget af curriculumtraditionen og tydeligt repræsenterer en uddannelsespolitisk kompetenceforståelse, må det formodes, at underviserne kan opleve evalueringens hensigter og resultater vidt forskelligt. Af de tre skitserede kompetenceforståelser er det således kun den læringsteoretiske, der umiddelbart ser ud til at være delvist på linje med kompetenceforståelsen i den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen. Dette bør påkalde en vis opmærksomhed, da evalueringens resultater vil have konsekvenser for pædagoguddannelsen fremadrettet.

Det er væsentligt at bemærke, at undersøgelsen er baseret på tre interviews, hvormed den ingenlunde kan siges at give et dækkende billede af kompetenceforståelser blandt undervisere på pædagoguddannelsen generelt. Undervisernes alder, køn, undervisningserfaring og uddannelsesmæssige baggrund kan have indflydelse på deres kompetenceforståelse, ligesom den aktuelle interviewsituation kan tillade bestemte svarmuligheder. Der er naturligvis tilstræbt at undgå fordomme og uhensigtsmæssige forforståelser i læsningen af interviewmaterialet, men undersøgelsen kan ikke undsige sig påvirkningen af mine til- og fravalg, og således må det forventes, at en anden lignende undersøgelse ville kunne give anledning til andre konklusioner.

Råderummet, som jeg definerer ud fra undervisernes beskrivelser, kan også formodes at være påvirket af andre væsentlige forhold, heriblandt organisatoriske og kollegiale forhold, personlige erfaring mm. Undersøgelsen har ikke haft disse perspektiver i fokus, og råderummet skal alene forstås som et empirisk fænomen og er dermed ikke genstand for undersøgelsen.

Trods de kritikpunkter, der måtte være af omtalte undersøgelse, så er de tydelige forskelle på undervisernes forståelse af kompetence, og dermed hvad der vægtes i undervisningen af pædagogstuderende, dog noget, der bør give anledning til diskussion. Med diversiteten i undervisernes beskrivelser af kompetence finder jeg undersøgelsens resultater relevante for den aktuelle evaluering af pædagoguddannelsen, da denne som beskrevet lægger op til en meget smal kompetenceforståelse.

Som artiklen har vist, tegner der sig blandt nogle undervisere et billede af nogle væsentlige udfordringer med den nuværende bekendtgørelse for pædagoguddannelsen. Hvis evalueringen ikke tager højde for de forskellige perspektiver, der kan være på kompetencebegrebet, så mister vi muligheden for at få indblik i væsentlige aspekter af de muligheder og problemer, der er forbundet med at undervise med kompetence som styrende mål.

Litteratur

Andersen, P.Ø. (2017). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I

Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.). Klassisk og moderne pædagogisk teori (s. 63-91). København: Hans Reitzels Forlag.

Buchardt, M. (2017). Undervisningsformer – historisk og aktuelt. I Andersen, P.Ø. &

Ellegaard, T. (red.). Klassisk og moderne pædagogisk teori (s. 266-285). København: Hans Reitzels Forlag.

Haastrup L., Hasse C., Jensen T.P., Knudsen L.E.D., Laursen P.F. & Nielsen T.K. (2013).

Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. København: KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning).

Illeris, K. (2011). Kompetence: Hvad – Hvorfor – Hvordan? Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2015). Læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, T.P. & Haselmann S. (2010). Studerendes vurdering af teori og praksis på

professionsbacheloruddannelserne. København: AKF (Anvendt Kommunal Forskning).

Madsen, P.H. (2016). Kompetencer i skole og uddannelse. Studier i læreruddannelse og -profession, 1(1), 75-100.

Qvortrup, L. (2004). Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse.

København: Unge Pædagoger.

Rothuizen, J.J. (2013). Det tavse pædagogikfag. I Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.).

Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt (s. 127-149). Aarhus: VIAUC: Videncenter for Socialpædagogik og Socialt Arbejde.

Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og

pædagogik. Forskning i pædagogers profession og uddannelse, 3(1), 7-28.

Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højberg, B. & Bayer, M. (2020).

Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporteringer fra et forskningsprojekt. Aarhus/København: VIA/KP.

Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I Jensen, B.B. & Schnack, K. (red.). Handlekompetence som didaktisk begreb. I serien: Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie.

(s. 5-15). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2011). På vej mod en udviklingsbaseret

pædagoguddannelse. Tidsskrift for Socialpædagogik, 14(2), 16-23.

Tröhler, D. (2011). Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and

Global Aspirations. New York, NY: Routledge.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 211 af 06/03/2014). Retsinformation.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 354 af 07/04/2017). Retsinformation.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). Baggrund. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020a). Begreber. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020b). Temaer i evalueringen. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020c). Dialog- og referencegruppe. Ufm.dk. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Ulriksen, L. (2014). God undervisning på de videregående uddannelser: En

forskningsbaseret brugsbog. Frederiksberg: Frydenlund.

Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach

Curriculum? I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.). Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition (s. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

cepra-striben
TEMA: Læsning og evaluering
Evaluering mellem forskning, profession og praksis
Evalueringens nuancer
Evaluering af læsefærdigheder
LC Ethris interaktive læsemodel
Evalueringsværktøjet De nationale test
Karakteristik og vurdering af tekstlæsetesten TL 1
Læsetest eller task
Løbende evaluering

cepra-striben
TEMA: Evaluering i dagtilbud og boformer
Evaluering mellem forskning, profession og praksis
Evalueringens nuancer
Evaluering af læsefærdigheder
LC Ethris interaktive læsemodel
Evalueringsværktøjet De nationale test
Karakteristik og vurdering af tekstlæsetesten TL 1

cepra-striben
TEMA: Evalueringspraksis i folkeskolen
Professionelt eller hvad?
Redskab til forandring af folkeskolen
Lærersamarbejde
Mange veje med en stærk evalueringskultur
Kvalitetssystemer i kommunalt regi
Dialogiske evalueringsformer i et skriveforløb i 9. klasse
Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse
Evaluering og social sortering

cepra-striben
TEMA: Evaluering som udvikling
Udvikling
Evaluering som udvikling
Personlige kompetencer og evaluering
Strategisk ledelse af evalueringskulturen
Kvalitetsmodel som redskab
Evaluering er faktisk en give...
Evaluering, undervisning og læringsteorier

cepra-striben
TEMA: SPECIALUNDERVISNING OG SOCIALPÆDAGOGIK
Pædagogisk praksis
Hvad - Hvor - Hvorfor
Specialpædagogisk professionsviden
AKT i skolen – et brugt tillæg
Praksis i specialundervisningen
Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag – med vægt på evaluering
Specialundervisning – et begreb under forandring
Specialundervisning – 14 år frem og 14 år tilbage

cepra-striben
TEMA: UNDERVISNINGSEVALUERING
Under-
visnings-
evaluering
Intern evaluering af undervisningen
Er god undervisning evidensbaseret?
Fra meningsløs til meningsfuld evaluering
Skolernes brugere er tilfredse – eller er de?
Meningsskabende undervisningsevaluering
Undervisningsevaluering på psykologistudiet
Praktikkes eksempelers betydning

cepra-striben
TEMA: INNOVATION OG EVALUERING
Kreativitetsfremmende evaluering
Den kreative platform
Innovativ evaluering
Evaluering - et u-turn
Evaluering, refleksion og skoleudvikling
Kvalitetsmålinger kan skabe udvikling
Kontekstuelle definitioner af evaluering

cepra-striben
TEMA: DANSKDIDAKTIK OG EVALUERING
Sprog om dansk
Læring og sprog i dansk
Sproget spruder og sprøjter i tåget
Gummi-Tarzan i 3. klasse
Refleksive rum
Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål

cepra-striben
TEMA: BOLOGNA PROCESSEN
Bologna processen
Standarder for kvalitet
Process tracing
Skolemodenhedstest
Den formative evaluering
Hvordan hænger det sammen?
Evalueringsontologi

cepra-striben
TEMA: EVALUERINGSMETODER - LAVPRAKTISK
Hvem sagde opskrift?
Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 3 – 6 årige
Interview som evalueringsmetode
Spørgeskemaer som redskab
Videomosaik
Temparaturmåling
Egenvurderinger
Fjerde Generations Evaluering

cepra-striben
TEMA: AKKREDITERING
Akkreditering af socialt arbejde
Akkreditering i Danmark
Et skridt frem eller to tilbage?
Gør kvalitetsrapporten til et værktøj
Kvalitet & akkreditering
En tallinuser møder folkeskolen
Unges selvopfattelse & evaluering i skolen

cepra-striben
TEMA: LÆRINGSMÅL & VURDERING
Erfaringer fra norsk grundskole
Forestillingen om neutralitet i evaluering
Vurderingens rolle i styrking av motivasjon
Ask & Eriksen
SMTTE
Hjørnig modellen
Ressourcepersonens rolle

cepra-striben
TEMA: EVALUERING I KONTEKSTEN
Feedback i skolen – så enkelt, så kompleksit!
LOV - en strategi for å fremme læring
Innovativ Evaluering og observation
U-vaksering
"Shit! Skal vi kunne alt det?" – Om SOLO-evaluering i praksis
Design i evaluering
LP-modellen og Evaluering – om at evaluere sit eget pædagogiske arbejde
Anmeldelse - Kampen om evidens

cepra-striben
TEMA: FEEDBACK
Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver
Evaluering som logik og praksis i erhvervsuddannelser
SEALV, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner
Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet
Bedømning som læranda: Vad elever kan lära sig genom att ge feedback
Inklusion og børn i udsatte positioner
LOV - en strategi for å fremme læring

cepra-striben
TEMA: INKLUSION OG EVALUERING
Seks positioner i forhold til evidens
Ledelse, tid og evalueringsanvendelse
Portfolioen
Cooperative learning
Feedback
Brug af forskningsbaseret viden
Transformevaluering
Socialt, fagligt og oplevet inklusjon
Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet

cepra-striben
TEMA: EKSAMEN
Hvordan udvikles eksamensformer
Selektion kvalifikation retssikkerhed - folkeskolens eksamener og prøver
Brug af test og prøver på specialskoler
Forsøg med modulopdelt evaluering
Gymnasiet som inklusionerende institution
Gruppeeksamen - tur-retur
Gruppeeksamen som strategisk kommunikation
Innovation i uddannelser og i proveformer
Tosprogelige lærerstuderende

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

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

CEPRASTRIBEN

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