

# Indhold



<i>Kristine Kousholt &amp; Maja Røn Larsen:</i>	
Indledning: Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner . . .	3
<i>Christian Ydesen:</i>	
Folkeskolens testpraksisser i historisk perspektiv . . . . .	8
<i>Bjørn Hamre, Kristine Kousholt, Dorte Staunæs &amp; John Benedicto Krejsler:</i>	
Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne – Kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer . . . . .	21
<i>Thomas Gitz-Johansen:</i>	
Når testning griber ind i pædagogikken . . . . .	44
<i>Kristine Kousholt:</i>	
Børn som deltagere i social testpraksis . . . . .	63
<i>Lars Holm:</i>	
De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning . . . . .	86
<i>Lene S. K. Schmidt:</i>	
Sprogarbejde på tværs – test af småbørn . . . . .	100
<i>Charlotte Ringsmose:</i>	
Vi tester hvor gærdet er lavest. . . . .	112
<i>Peter Allerup:</i>	
Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever? . . . . .	124
Abstracts . . . . .	133
<i>Per Hove Thomsen:</i> Kort og godt om ADHD . . . . .	137
<i>Mads Hermansen:</i> Så det... Om liv fagligt fortolket og fortællingsforvansket . . . . .	138
<i>J. B. Krejsler &amp; L. Moos:</i> Klasseledelses dilemmaer. . . . .	141
<i>Sue Johnson:</i> Hold mig – en vejviser til varig kærlighed . . . . .	144
<i>Thomas Szulevicz &amp; Lene Tanggaard:</i> Pædagogisk-psykologisk praksis . . .	146
<i>Claus Munch Drejer:</i> “Kampen om eleven” . . . . .	146
<i>Émile Durkheim:</i> Opdragelse, uddannelse og sociologi – En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. . . . .	148
<i>Kate From og Rikke Mølbak:</i> Jeg tør bare ikke . . . . .	149
<i>Mads Hermansen:</i> Student-Centered Leadership. Viviane Robinson Jossey-Bass Leadership Librery in Education (2011). . . . .	150

### **Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel**

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

#### **Review-panelet består af:**

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,  
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Fil.Dr. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

#### **Priser:**

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

# Indledning, PPT temanummer

## Testningens mange betydninger i skoler og daginstitutioner



Nærværende temanummer er baseret på en række forskningsmæssige iagttagelser og analyser af de måder, som forskellige former for testpraksisser virker ind i den institutionaliserede hverdag rundt omkring i skoler og dagtilbud – med mange forskellige betydninger for alle implicerede parter – både børn, professionelle, forældre, ledelser osv.

Temanummeret skriver sig ind i behovet for at debattere testning, hvilket knytter sig til den øgede testkultur, som vi er vidner til i dagens Danmark. Testning i mange forskellige former er i høj grad kommet på dagsordenen, når det gælder både den danske folkeskole og de danske daginstitutioner. Dette er ikke mindst sket i kølvandet på internationale sammenligninger, og nationale evalueringer, kvalitets – samt dokumentationsbestrebelse. Forskellige testformer, det at teste og det at blive testet er således blevet en del af livet for både børn og voksne i de danske daginstitutioner og skoler, og får mange forskellige betydninger forskellige steder. Der er flere paradokser forbundet med testning. Et af dem er, at standardiserede test både ser ud til at nyde en vis legitimitetsstatus og i højere og højere grad accepteres som del af de samfundsændringer, vi er vidner til i disse år. Samtidig er netop standardiserede test (både psykologiske test og test i uddannelsessystemet) en evalueringsform, der gennem tiden er blevet kritiseret i høj grad og på mange for-

skellige måder, hvorved der eksisterer en vis parathed i forhold til testkritik. Sideløbende hermed eksisterer der det paradoks, at selvom test i stadigt stigende omfang ser ud til at være omgærdet af en vis grad af legitimitet og en vis grad af magtfuldhed og netop har synliggørelse som målsætning (synliggørelse af faglige styrker og svagheder, synliggørelse af hvornår et barn er indenfor eller udenfor den normalitetsafgrænsning, vi som samfund har besluttet os for) – fremstår de samtidigt for mange af os med en vis mystik og usynlighed – for hvad er det egentlig, der sker, når man tester?

Det gør for os at se, at vi må stoppe op og interessere os for, hvad test er, og hvad det er de gør. Det rejser spørgsmål som, hvordan vi skal forstå de ændringer, vi gennemlever og er vidner til. Hvilke betydninger får testpraksisser for beslutningstagere og for de mennesker, der har en hverdag i skolen og daginstitutionerne? Hvordan kan testpraksisser forstås som udtryk for bestemte normalitetsforestillinger? Hvilke dynamikker og forståelser ligger til grund for promoveringen af testning – og hvad er det egentlig, der måles?

Ideen med dette temanummer er at stille et refleksionsrum til rådighed for videre diskussion og nuancering af fenomenet 'testning i skoler og daginstitutioner'. Vi har derfor valgt at samle og præsentere en række forskellige kritiske perspektiver på testning i folkeskoler og daginstitutioner. Kritiske for-

stået på den måde, at det er perspektiver, der alle på forskellige måder er optaget af, at "komme bagom" de forståelser af entydighed og universalitet, der ofte ligger indlejret i testning.

Pointen med dette temanummer er således ikke at afgøre, hvorvidt testning er en god eller en dårlig ide, men i stedet at sætte spørgsmålstegn ved nogle af de aspekter, som vi nemt kommer til at tage for givet i hverdagen. Og videre herfra reflektere over spørgsmål om testning ud fra de mangfoldige betydninger, de har for de forskellige professionelle og for børnene, der nu i stigende grad bliver testtagere.

En stor del af det nærværende temanummer fungerer som en opsamling og en videreudvikling af oplæggene fra konferencen "Perspektiver på folkeskolens testpraksis", som blev afholdt på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet d. 3. april 2014. Konferencen markerede afslutningen på Kristine Kousholts post. doc. projekt om de nationale test i folkeskolen, og var samtidigt også en lejlighed til at præsentere en bred vifte af forskellige forskeres perspektiver på testpraksis i skolen. Dette temanummer præsenterer skriftlige bearbejdnings af en række af conferencebidragene. Dette gør sig gældende for artiklerne af Kristine Kousholt, Bjørn Hamre, Dorthe Staunæs, John Benedicto Krejsler, Lars Holm og Christian Ydesen. Derudover ønsker vi også med temanummeret at diskutere testpraksisser i et bredere perspektiv, hvorfor vi også inviterede Charlotte Ringsmose, Thomas Gitz-Johansen og Lene S.K. Schmidt til at bidrage. Disse forfattere præsenterer alle perspektiver på test i

daginstitutionen. Sidst men bestemt ikke mindst, inviterede vi også Peter Allerup til at præsentere og diskutere de tekniske principper og rationaler ved de nationale test i folkeskolen, et perspektiv, der ellers ofte glider i baggrunden i debatterne. I det følgende vil vi kort skitsere nogle centrale pointer fra de forskellige artikler. Artiklerne præsenteres ud fra nogle af de temaer og pointer, som de deler med hinanden, da der er langt flere diskussioner og perspektiver, der deler dem, end om der eksempelvis er tale om test i hhv. skole og daginstitutioner. De præsenteres i samme rækkefølge, som de optræder i temanummeret.

Når vi vil forstå nutidens stigende fokus på test – og evalueringspraksisser, kan det være frugtbart at vende blikket mod historien. Christian Ydesens bidrag er et sådant blik på *test som historisk tilbagevendende* fænomen baseret på en analyse af historiske dokumenter og diskussioner herom. Gennem tre historiske nedslagspunkter viser Ydesen, hvordan logikker og diskussioner omkring indførelsen af nutidens test har stærke ligheder med historiske testdiskussioner. Troen på de videnskabelige tests objektivitet og neutralitet, og den måde hvorpå de tænkes at bidrage til pædagogisk optimering, international konkurrence og måling af såvel lærere, elever og endda selve folkeskolen må således forstås i et historisk lys.

Bjørn Hamre, Kristine Kousholt, Dorthe Staunæs & John Benedicto Krejslers bidrag diskuterer netop de logikker som gør sig gældende i implementeringen og videreudviklingen af de nationale test i forbindelse med dokumenter

vedrørende folkeskolereformen. Med udgangspunkt i Foucaults begreb om dispositiver foreslår forfatterne, at de nationale test kan forstås som en slags 'test til tiden', der i deres design og de logikker, der omgærder dem, trækker på forskellige præsentable rationaliteter og fordringer. I det lys argumenterer de for, at de nationale test blandt flere andre af tidens diskurser, trækker på ønsket om øget optimering og konkurrenceparathed, sådan som Ydesen viser, at det også var tilfældet allerede i mellemkrigstiden.

I sin artikel trækker Thomas Gitz-Johansen også nogle historiske spor, når han illustrerer og diskuterer, hvordan test i daginstitutionen indeholder træk fra reformpædagogikken og ambitionen om at se 'det hele barn', men også en omvendning af denne traditions frigørende bestræbelse. Gitz-Johansen udpeger en tendens til, at test spreder sig med ambitioner om at gøre stadigt flere aspekter af barnet målelige. Den helt centrale pointe i denne artikel er, hvordan *testpraksisser forandrer pædagogisk praksis*. Herunder peger Gitz-Johansen på, hvordan test i daginstitutioner på den ene side kan bidrage til en styrkelse af pædagogfagets status, men på den anden side indskrænkes grænserne for, hvad der opfattes som normalt. Også pædagogiske intentioner om rummelighed og ambitioner om at forstå børn som subjekter og fra et børneperspektiv kan blive modarbejdede af testpraksissens indbyggede logik. I artiklen vises det, at selvom vi traditionelt forstår testning som neutralt og objektivt er det socialt situeret, hvad der foregår i testsituationen. Han argumenterer for, at netop de testsituati-

oner, som af en eller anden grund går skævt eller bryder med det intenderede, kan synliggøre testens indre logik, hvilken ofte forbliver skjult.

Gitz-Johansens og Kristine Kousholts bidrag deler ambitionen om at rejse en adækvat kritik af testningens grundantagelser, gennem den nære situerede empiri omkring testsituationers mangfoldige betydninger. Kousholts bidrag går tæt på *børns perspektiver* på og deltagelse ved de nationale test i folkeskolen og bidrager med en tydeliggørelse af de forskellige ikke-intenderede merbetydninger, som test kan få i konkret praksis, og som kan gøre testdeltagelse svær for nogle børn og ikke for andre. Artiklen peger således ind i den sociale testsammenhæng, og understreger, hvordan børn ikke bare bliver testet, men at børn er aktive testdeltagere, der *gør* noget, og gennem deres deltagelse både bidrager til reproduktion af testpraksis og til konkret situeret transformation af denne. På den måde illustreres test som særdeles kompleks og flertydig praksis og ikke som entydige måleredskaber.

Hvor Kristine Kousholt fokuserer på børnenes perspektiver, fokuserer Lars Holm i sit bidrag på *lærernes perspektiver* på og konstruktion af børns dygtighed i forbindelse med testning i folkeskolen. Han fokuserer ikke kun på de nationale test men også andre test i *literacy*. Han peger bl.a. på, at det at træne til særligt de nationale test er ved at blive en ny genre i danskundervisningen, ligesom de nationale test ser ud til at få stor betydning for samarbejdet mellem skole og hjem. Derudover peger han på, at lærere forhandler testresultater, og at testresultater

langt fra altid har den afgørende rolle i læreres konstruktion af dygtighed, men at de snarere indgår i øvrig testpraksis og det, man plejer at gøre. Der eksisterer således forskellige konstruktioner af dygtighed side om side, samtidig med at de nationale test har forandret testpraksis, pædagogiske strategier og valg. Holm diskuterer, hvordan de nationale test implicerer flere dilemmaer for de professionelle, bl.a. i forhold til, hvor meget plads og tid, de skal tage, hvordan og hvor meget, der skal forberedes til testen.

Lene S.K. Schmidt behandler i sit bidrag den sprogttest til treårige børn der er udbredt til daginstitutionen, og falder således temamæssigt i forlængelse af Gitz-Johansens artikel. I Schmidts artikel analyseres det, hvordan sprogttesten udstikker mål og rammer for talehørepædagogers og pædagogers praksis, og hvordan de forholder sig til testen og hinanden. Det tydeliggøres, hvordan testen selvfølgelig gør noget frem for andet, samt hvordan test ændrer på de pædagogiske ansvarsområder og forholdemåder. Artiklens analyse udfordrer, som flere af de øvrige bidrag, de selvfølgeliggjorte forståelser af testen som et neutralt redskab og diskuterer og problematiserer, hvordan disse forståelser umærkeligt viser sig gennem dilemmaer i det pædagogiske arbejde. Ligesom hos Holm indeholder Schmidts bidrag en udfoldet analyse af professionelles forhandlinger af testresultater, der også bidrager til synliggørelsen af test som en flertydig frem for en entydig praksis. Samlet set diskuterer og problematiserer artiklen, *hvordan individuelle handleplaner for sprogindsatser for børn standardiseres.*

Som et resultat af en udbredt bekymring for den individuelle testpraksis, og dens betydning i daginstitutioner, præsenterer Charlotte Ringsmose i sin artikel et bud på en test, der er udviklet med ønsket om at teste omgivelsernes betydning for barnets muligheder for at udvikle sig (KIDS, Dansk Psykologisk Forlag, 2014). På baggrund af udviklingspsykologisk teori og forskning om pædagogisk praksis, og den måde den bedst understøtter børns læring og udvikling i daginstitutionen, præsenterer Ringsmose således en test, der alene fokuserer på *omgivelsernes betydning* for barnets udviklingsmuligheder, fremfor på det enkelte barn. Artiklen diskuterer og problematiserer i udgangspunktet, om vi tester, hvor gærdet er lavest, når vi oftere tester barnet snarere end omgivelserne – forstået på den måde, at individualiserede test kan fungere som fejlfindere frem for som konstruktive medspillere. KIDS er et tilbud om at teste den pædagogiske praksis og betingelserne for barnets udvikling frem for barnet selv og således et tilbud om en test, der søger at overskride de ulemper, der kan være ved at teste individuelle børn. Logikken er klar, at hvis vi vil vide noget om kvaliteten i pædagogisk praksis, så bør vi fokusere testen mod den pædagogiske praksis.

Peter Allerup analyserer i sin artikel *De Nationale Adaptive It-baserede Test*, eller blot Nationale Test (NT). I sin artikel gennemgår Allerup de tekniske principper for konstruktionen af de adaptive nationale test, og udpeger, hvad denne særlige konstruktion (det adaptive princip og Rasch modellen) indebærer for elevernes fortolkning af

testen, hvordan de som testtagere tilpasses eller ikke tilpasses denne type test, og hvordan testen gennem det adaptive design forsøges tilpasset elevens faglige niveau. Det pointeres bl.a., at *det adaptive testprincip* kan gøre det svært for eleverne at have en fælleshed omkring testtagning, når de præsenteres for forskellige opgaver, og når der ikke er en sidste opgave, ligesom det diskuteres, hvordan de nationale test kan lægge op til forskellige elevstrategier, som ikke er intenderede fra testdesignernes side. Endvidere diskuteres formidlingen af testresultaterne. Det er hensigten at klargøre for læseren, hvad der egentlig bør medtænkes som teknisk baggrundsviden, når man fortolker de øjensynligt simple resultater fra de nationale test.

Samlet set præsenterer de forskellige artikler i nærværende temanummer en synliggørelse og tydeliggørelse af, hvad test er, hvordan de er konstrueret, og hvordan de konkret virker i praksis, og gennem denne synliggørelse bidrager artiklerne samlet set med en kritik og en udfordring af den tilsyneladende neutralitet og enkelhed, som traditionelt er forbundet med testning. Artiklerne præsenterer bud på, hvad testning betyder for såvel pædagogisk praksis, for testudførerne og for testtagerne, hvorved nærværende temanummer samlet set forhåbentlig kan blive et bidrag til debatten om test i Danmark.

Med ønsket om en god læselyst.

*Kristine Kousholt & Maja Røn Larsen*  
– Gæstereaktører

# Folkeskolens testpraksisser i historisk perspektiv

– en analyse af interessenternes skiftende roller og positioner i det 20. århundrede



*Denne artikel analyserer interessenterne forbundet med test i uddannelse samt deres skiftende roller og positioner i det 20. århundrede. Til dette formål behandler artiklen tre case studier i dansk uddannelseshistorie, hvor test har optrådt i praksis: de ministerielle prøver 1915-1954, Emdrupborg forsøgsskole 1948-1959 og endelig præparandprogrammet på Grønland, hvor testdelen var aktiv mellem 1961 og 1971. En sådan historisk analyse kan medvirke til at kaste lys på spørgsmål, som også har en stærk nutidig relevans, nemlig hvilke interesser og positioner der er i spil i forhold til folkeskolens testpraksisser og hvilke virkninger test får i forhold til interessenterne, når de implementeres i praksis. Konklusionen samler op på erfaringerne i komparativt perspektiv på tværs af casene og kobler de fundne resultater til nutidens debatter om test.*

*Af Christian Ydesen, adjunkt og post.doc, Aalborg universitet, institut for læring og filosofi, Nyhavnsgade 14, 9000 Aalborg*

## Indledning

Test spiller i dag en meget fremtrædende rolle i den danske folkeskole. Det skyldes ikke mindst en internationalt funderet udvikling, hvor komparative sammenligninger mellem forskellige staters uddannelsessystemer indtager en nøglerolle i forhold til formuleringen af uddannelsespolitik. Samtidig er det et velkendt fænomen i uddannelsesforskningen, at test udøver en betydelig indflydelse på den undervisningsmæssige praksis. Gode eksempler på tests fremtrædende rolle i folkeskolen er henholdsvis OECD's PISA-program, der blev indledt i år 2000 og de 10 nationale test, der tester folkeskolelever i forskellige fag henover klassetrinene fra og med 2. klasse, og som blev indført i praksis i 2010.

Selvom test i den videnskabelige betydning som omgærder PISA og de nationale test er et relativt nyt fænomen, så har evalueringer og bedømmelser af elever i form af eksamener, overhøringer og prøver altid været en del af skolen. Allerede med forordningerne i 1814 (§32) blev der indført årsprøver, der tilsagde, at "Børnene skulde 2de Gange om Aaret, nemlig i April og October Maaneder, i den for Stedet anordnede Skolecommissions Nærværelse, offentligen overhøres og giøre Rede for, hvad de have lært." Det er endvidere muligt at opstille følgende historiske oversigt over prøver og eksamener i den danske skole efter 1814 og frem til i dag.



Betegnelse	Periode
Årsprøver	1814-(1958)
Præliminæreksamen (Almindelig forberedelseseksamen)	1881-1903 (1839- 1963)
Borgerskoleeksamen	1892-1937 (1958)
Mellemskoleprøven	1903-1958
Mellemskoleeksamen	1907-1962
Realeksamen	1903-1978
Ministerielle prøver	1915-1954
Standardiserede standpunktsprøver	1924-
Intelligensprøver	1930-
Terminsprøver	1926-
Folkeskolens afgangsprøve (9. klasse)	1963-
Folkeskolens udvidede afgangsprøve (10. klasse)	1964-
Programme for International Student Assessment (PISA)	2000-
De nationale test	2010-

Oversigten viser en bred palette af forskellige former for evaluering af primært elever, men enkelte rummer også mulighed for at bedømme skoler; det gælder ikke mindst de ministerielle prøver, som jeg siden skal vende tilbage til.

Med afsæt i oversigten kan man med rimelighed hævde, at det har været et tilbagevendende princip gennem folkeskolens 200-årige historie, at alle elever, der sigtede på det næste højere skoletrin, skulle evalueres, testes eller eksamineres på den ene eller anden måde i hovedfagene. Det, der ændrede sig, var – især fra og med 1958-loven og den blå betænkning – antallet af skoletrin og delinger såvel som eksamensresultaternes uigenkaldelighed i forhold til adgang til næste trin, hvilket åbnede mulighed for en helhedsbedømmelse, så andre forhold end prøveresultaterne kunne tages med i betragtning. Det korte af det lange er derfor, at test, prøver og eksamener kvantitativt gik tilbage,

mens de kvalitativt forblev en central del af det danske uddannelsessystem i hele folkeskolens historie.

Men selvom der altså er en lang og dybt indgraveret tradition for test, prøver og eksamener i folkeskolen, så er der alligevel tale om en ret svingende historisk udvikling, hvor pendulet har bevæget sig i forskellige retninger. Det skyldes ikke mindst brydninger i holdningen til test, prøver og eksamener, hvor fortalere og kritikere til stadighed har søgt at udøve indflydelse på folkeskolens evalueringspraksisser. Til at illustrere dette skal fremhæves nogle historiske citater fra centrale og toneangivende aktører i udviklingen af folkeskolen.

Første nedslagspunkt er et citat af Christian Hansen Tybjerg (1874-1956), der var formand for Foreningen for Experimentalpædagogik stiftet i 1914. Foreningen søgte at promovere brugen af videnskabelige metoder – såsom videnskabelige tests – i udviklingen og

indretningen af den danske skole, og foreningen havde en klar tiltro til, at test var objektivt videnskabelige og kunne anvendes til at afgøre borgernes placering i samfundet. Om disse tests skrev Tybjerg (1919):

*Hvad vil man opnaa ved alle disse Undersøgelser? Kort sagt at faa de dygtigste frem i første Række, at faa hver paa rette Plads, at spare Tid og Kræfter ved ikke at gaa paa Lykke og Fromme og i det hele taget ruste Nationen til Kamp for Tilværelsen.*

Test bliver i denne optik et værktøj til en optimal indretning af samfundet og dermed gøre brug af de menneskelige ressourcer til rådighed ud fra værdier om international konkurrence, meritokrati og effektivitet. En tankegang, som vel næppe kan siges at være fremmed i nutidens folkeskole.

Et andet nævneværdigt citat stammer fra den moderate reformpædagog Georg Julius Arvin (1880-1962), der var rektor på Skolen på La Cours Vej på Frederiksberg fra 1918 til 1940, hvor han tiltrådte stillingen som rektor for Danmarks Lærerhøjskole. Om den generelle situation omkring eksamener i Danmark skrev Arvin (1939):

*Der findes jo intet andet Land, hvor Eksamensglæden er saa stor som i Danmark, vi er helt tossede i vores Tyrkertro paa Værdien af den Slags.*

Citatet vidner først og fremmest om, at evalueringer – her i form af eksamener – af elever spiller en meget fremtrædende rolle i den danske skole, men citatet rummer også en underliggende kritik af

eksamensvæsenet, som reformpædagerne meget gerne så udskiftet med videnskabelige test, som ansås for at være befriet for subjektive bedømmelser i modsætning til eksamenerne.

Og endelig finder vi i 1992 et meget stærkt citat fra Kaj Aage Spelling (1915-1994), der var professor på Danmarks Lærerhøjskole og tidligere aktivt praktiserende skolepsykolog, og som i en sen alder så tilbage på sit eget skolepsykologiske virke (1992):

*Intelligensforskningens og teoriernes værste vildfarelse var intelligenskvotienten. Jeg indrømmer, at jeg har udregnet tusindvis af intelligenskvotienter i fortiden, men i dag fortryder jeg hver eneste af dem, hvis de blev brugt i evalueringen af et barn. (...) IK'en var et farligt ukrudt i den pædagogiske psykologis have.*

Dette vue ud over folkeskolens testhistorie giver et klart billede af, at evalueringer af elever er noget som er blevet opfattet vidt forskelligt, som har vækket forskellige håb og holdninger, og som i det hele taget har levet et turbulent, men dog uomtvisteligt liv indenfor folkeskolens mure.

Men denne påvisning af skiftende opfattelser af evalueringspraksisser i skolehistorien dækker også over, at forskellige interessenter har indtaget forskellige positioner og roller i forhold til netop evalueringspraksisser. Historisk kan en bred vifte af interessenter identificeres: staten, kirken<sup>1</sup>, skole-

1 Frem til tilsynsloven af 1933 spillede kirken en helt afgørende rolle i tilsynet af folkeskolen. Kirken – og indirekte staten – har historisk haft stor interesse i viden om og bedømmelse af børns faglige kunnen

myndigheder, lærere, professionelle, forældre, elever, aftagere (erhvervslivet og etaterne) samt – som seneste skud på stammen – internationale organisationer. Konfigurationen og positioneringen af disse interessenter har ændret sig meget over tid, og det er således formålet med denne artikel at kaste lys på disse skiftende konfigurationer og positioneringer. En sådan historisk analyse kan nemlig medvirke til at kaste lys på spørgsmål, som også har en stærk nutidig relevans:

1. Hvilke interesser og positioner er i spil i forhold til folkeskolens testpraksisser?
2. Hvilke virkninger får test i forhold til interessenterne, når de implementeres i praksis?

På den baggrund vil denne artikel behandle tre historiske testpraksisser fra det 20. århundrede med henblik på at kaste lys på de opstillede spørgsmål. Det drejer sig om de ministerielle prøver, Emdrupborg forsøgsskole og præparandarrangementet på Grønland. Konklusionen vil dels samle op på erfaringerne i komparativt perspektiv på tværs af casene og dels koble de fundne resultater til nutidens debatter om test.

---

i almindelighed og kristendomskundskaber i særdeleshed (Andreasen & Ydesen 2014). Med implementeringen af tilsynsloven af 1933 blev kirkens rolle i skoletilsynet imidlertid reduceret kraftigt til kun at omfatte kristendomsundervisningen. I stedet blev tilsynet overladt til de nyoprettede amtskolekonsulenter (Reeh 2006). Denne artikel vil ikke behandle kirkens rolle yderligere, da den er for kraftigt nedadgående i den her behandlede periode.

## De ministerielle prøver (1915-1954)

I 1915 blev de første ministerielle prøver udsendt til 11 udvalgte købstadsskoler, 4 udvalgte skoler med købstadslignende skoleordning og 100 udvalgte landsbyskoler fordelt over hele landet til undersøgelse af afgangselevernes undervisningsstandpunkt i diktat og genfortælling. Fra 1917 kom også regning med i de ministerielle prøver. Ifølge Rasmus Hans Pedersen (1870-1938), der var docent i anvendt psykologi og formand for udvalget for skolepsykologiske undersøgelser, var de ministerielle prøver: "(...) *Autoriteternes Kontrol med Undervisningsvirkningen som et almindeligt Opgør af, om Skolen har naaet det Maal, som man mener at maatte sætte.*" (Pedersen 1931). De ministerielle prøver blev således anvendt til at have føling med, om folkeskolens elever ved udgangen af den skolepligtige alder havde opnået et rimeligt niveau i kernefagene dansk og regning.

Rationalet bag de ministerielle prøver har dermed betydelige ligheder med nutidens nationale test og det er derfor en interessant case at analysere. Statens interesse i det overblik over skolevæsenets formåen og resultater, som de ministerielle prøver bidrog med, var flersidig. For det første ønskede man at få et redskab til at se på sammenhængen mellem afgangselevernes faglige formåen og det samfundsmæssige behov og for det andet ønskede man indsigt i om folkeskolens resultater stod i et rimeligt forhold til de økonomiske ressourcer, der blev investeret i folkeskolen. Som Arvin skrev i 1929: "*Det er ganske naturligt, at Samfundet og de bevilgende Myndighe-*

der stiller det spørgsmål til skolen: "Hvad faar vi for de Penge, der gives ud til det offentlige Skolevæsen. Hvilke Værdier giver Skolen tilbage til Samfundet, og er de Resultater, Skolen møder med saadanne, at de er forsvarlige, at det levende Erhvervsliv kan være tjent med dem?" (Arvin 1929)

Hvis vi på den baggrund følger tråden ud til aftagernes interesse i disse prøver, så var der i mellemkrigstiden ofte kritik af afgangselevernes faglige resultater; især indenfor hovedfagene. Kritikken gik på, at det faglige niveau ikke var højt nok, og at afgangseleverne ikke kunne gøre fyldest på de videregående uddannelser og i erhvervslivet.<sup>2</sup>

Fra lærernes side så billedet noget anderledes ud, og der kan spores mindst to meget forskellige og konfliktende holdninger til de ministerielle prøver. For det første fremhævede nogle lærere prøvernes brugbarhed i forhold til at tilbagevise erhvervslivets og etaternes kritik af afgangselevernes faglige niveau. Som lærer Johannes Søegaard skrev i 1941: "Fra erhvervene kommer af og til angreb paa skolens undervisning, angreb som især kritiserer resultater i regning og retskrivning, en kritik som skolen ikke med synderlig styrke kan tilba-

ge vise, heller ikke være tjent med at lade ubesvaret – gang paa gang. Ved en maaling som her omtalt [standardiserede standpunktsprøver], vil skolen sikkert kunne faa et middel, som vil vise, at sli-ge angreb som regel mangler sit grundlag og er bygget paa ganske specielle tilfælde." En sådan positiv holdning har givetvis også været til stede hos de mange lærere, som rekvirerede prøveresultaterne fra de ministerielle prøver for at kende klassens faglige standpunkter i forhold til landsgennemsnittet.

På den anden side var mange lærere ængstelige ved de ministerielle prøver, fordi de frygtede misbrug af resultaterne. Under en høring om den fortsatte brug af de ministerielle prøver skrev Danmarks lærerforening således følgende til undervisningsministeriet den 27. Maj 1947: "Hovedstyrelsen skal i denne Anledning udtale, at man finder Værdien af disse Prøver højst tvivlsom. De giver ikke noget paalideligt Udtryk for det Maal, der naas i Folkeskolen, ja giver i en Del Tilfælde et fortegnet Billede af Folkeskolens Standard, og hertil kommer, at de benyttes til en Vurdering af saavel Folkeskolens som enkelte Skolers Forhold, som ganske vist aldrig har været Meningens, men som det er umuligt at undgaa. Hovedstyrelsen maa derfor anbefale, at de ministerielle Prøver ikke fortsættes."

Nu kan man så spørge om lærernes frygt var begrundet. Det synes der at være kildemæssigt belæg for at sige, at den var. Skoledirektører og skoler rekvirerede ofte resultaterne hos ministeriet, fordi der var stor interesse for at kende skolernes og klassernes standpunkter. Og der er talrige eksempler på, at skolekommissioner brugte prøveresultaterne "(...) offentligt eller til be-

2 For eksempler på denne kritik se blandt andet "Børsen" den 27. Maj 1934, hvor den fremtrædende grosserer Th. Olesen (1884-1971) kritiserede lærernes arbejdsmoral ud fra en observation af, at afgangseleverne ikke mestrede grammatiske regler i dansk. Kritikken gentages i en artikel i "Folkeskolen" den 11. December 1941 af Niels P. Bjerregaard med titlen "Dansk Retskrivning og Erhvervene". Et tredje eksempel er en artikel i "Politiken" den 17. Oktober 1939 med overskriften "Hvorledes kommer de Unge ind i Etaterne?".

*dømmelse af eller sammenligning mellem de forskellige klassers, skoleformers eller læreres arbejde (...)*, som det bl.a. hedder i et brev fra Skoledirektøren i Aalborg til undervisningsministeriet den 7. februar 1945 (RA 1). Samtidig var de tilsynsførende amtsskolekonsulenter i forbindelse med høringen om prøvernes fortsatte beståen overvejende positive overfor brugen af ministerielle prøver. Enkelte foreslog endda, at amtsskolekonsulenterne altid skulle have prøveresultaterne tilsendt til brug for sammenligning af skoler og lærere. Og mindst en amtsskolekonsulent oplyste, at han direkte havde brugt resultaterne fra de ministerielle prøver til at afvise en klage over en lærer.

Eksemplet med de ministerielle prøver indeholder altså en klar pejling af de forskellige interesser og brydninger, der var på spil i det uddannelsespolitiske felt. Og samtidig vækker det klare mindelser til den nutidige debat om test, hvilket jeg skal vende tilbage til i konklusionen.

### **Emdrupborg forsøgsskole, 1948-1959**

Emdrupborg forsøgsskole var den første egentlige forsøgsskole i Danmark, og den kom til at fungere som et foregangseksempel og et pædagogisk fyrtårn ud over Danmarks grænser. Denne rolle skyldtes ikke mindst talrige besøg fra udenlandske og indenlandske undervisere, forskere og pædagoger samt det forhold, at skolen udgav og distribuerede adskillige pædagogiske rapporter, hvori skolens forsøgsresultater nøje blev beskrevet.

Forsøgsskolen arbejdede på et evidensbaseret og naturvidenskabeligt in-

spireret grundlag, og børnenes evner blev forsøgt gjort til genstand for objektive måleresultater. Skolens psykologer forsøgte med andre ord at "(...) finde frem til lovmæssigheder, som kan være af værdi for undervisningens tilrettelæggelse og arbejdet i klasserne, samt for videre undersøgelser indenfor området." (Nørvig 1955, 31). Laboratorieforsøget blev tilstræbt som et erkendt uopnåeligt ideal, og det var en central værdi, at skolens arbejdsmetoder og resultater kunne gøres til genstand for såkaldt "objektiv kritik".

Skolen gjorde i sin praksis udpræget brug af forskellige former for test som led i det meget omfattende elevenvurteringsprogram. Testene var i denne sammenhæng tænkt som et nødvendigt supplement til de mere subjektive evalueringskomponenter i programmet (Nørvig, 1955, 29).

Casen Emdrupborg giver et godt indblik i nogle af de virkninger, som forbindes med test, når de implementeres i praksis. De kommer bl.a. til udtryk i samspillet mellem lærernes opfattelser af en elev og testresultater. Eksempelvis vidner lærerkommentarerne "Virker mere begavet end hun er" og "virker mere fornuftig og moden end hendes IK tilsiger" om en klar forbindelse mellem testresultater, og de forventninger, som en lærer har til et barn (KS 1). Citaterne kan også ses som forsøg på at nuancere og at sige noget mere om barnet end testen gør, men samtidig er der tale om en reproduktion af testningens større legitimitet, som ikke ser ud til at blive betvivlet.

En gennemgang af de tilgængelige lærerudtalelser i de halvårslige journaler fra Emdrupborg (se nedenfor) vi-

ser klart, at lærerne positionerede, baserede og argumenterede for deres egne bedømmelser af eleverne ud fra forestillinger om intelligens og begavelse. Især børnenes intelligenskvotienter var et vigtigt orienteringspunkt for lærernes forventninger. Blandt andet er det interessant, at lærerne ikke holdt sig tilbage fra at anslå intelligenskvotienter på børn. Det kommer blandt andet til udtryk i den hyppige anvendelse af termen "nyttekoefficienten". En lærer skrev "Hans I.K. er målt til 119, jeg havde vurderet ham til omkring 100, så noget må vel efterhånden vise sig" En anden interessant observation er, at intelligenskvotienterne over tid synes at være blevet ramt af inflation. I adskillige lærerudtalelser vurderes et barn som middel, hvis deres målte intelligenskvotient lå på 110-115. En intelligenskvotient i dette interval blev i 1930'erne anset for at være klart over middel. Andre gange noterede lærerne afvigelsen mellem den målte intelligenskvotient og barnets observerede faglige formåen: "Hans IK blev målt med Binet testen til at være 134, men i dag må man sige, at det var for højt, eftersom hans faglige formåen ikke afspejler det niveau." Her er det bemærkelsesværdigt, at intelligenstestens resultater antages, hvilket vidner om at lærerne qua deres praksis havde en selvstændig platform at vurdere eleverne ud fra.

Eksemplerne her vidner imidlertid om, at test i almindelighed og deres evne til at generere kvantitative og opfattet sammenlignelige resultater, havde utilsigtede konsekvenser i den skolemæssige praksis. Testresultaterne var nemlig primært tænkt som anker-

punkter for skolens videnskabelige arbejder, men alligevel ser vi, at testresultaterne spillede en rolle i forhold til at forme lærernes forventninger til og vurderinger af eleverne.

Som sådan var forsøgsskolens testudvalg meget fokuseret på, at de anvendte test skulle kunne generere en spredning mellem eleverne, fordi resultaterne dermed blev mere interessante ud fra såvel et forsknings- såvel som et pædagogisk perspektiv. På den baggrund blev følgende test udvalgt og anvendt på alle eleverne:

- En I-test som var rettet mod at måle intelligens ud fra elevernes sproglige og matematiske formåen (den resulterer dog ikke i udregningen af en intelligenskvotient)
- En staveprøve
- En læse- og forstå prøve
- En prøve i samfundskundskab (o-prøve)
- En prøve i almen viden
- En engelsk prøve
- En tysk prøve
- En matematikprøve
- Rorschachs blækklat test blev somme tider anvendt i 5. og 6. klasse
- Den danske standardisering af Binet-Simon intelligenstesten fra 1943
- Uppsala skolemodenhedsprøven blev anvendt på førskolebørn

Ud over det omfattende testbatteri indeholdt evalueringspraksis yderligere to væsentlige komponenter. For det første udarbejdede lærerne to forskellige evalueringsrapporter om eleverne i løbet af året. Den første rapport tog sigte på arbejdet i klassen, og den anden rapport beskrev den enkelte elevs arbejde og ud-



vikling. For det andet var der en såkaldt journalliste, som beskrev en omfattende liste af faktorer af relevans for det enkelte barn. Det kunne eksempelvis være, hvor meget tid der var brugt på det enkelte barn, barnets interesse for skolen, koncentrationsevne, arbejdstempo, ordenssans, selvtillid, samarbejdsevner, stabilitet, verbale udtryksevne, kreative evner, behændighed, manuelle færdigheder, motoriske udvikling, andel i tilfælde af uro, mangel på præcision, lederevner, fritidsbeskæftigelser og initiativ i klassen samt de mere traditionelle vurderinger af barnets arbejde i forskellige fag (Nørvig, 1955, 153).

Men endnu mere interessant indeholdt journalisterne også en bred evaluering af barnets hjemmemiljø såsom skole-forældre relationen, forældrenes skoleinteresse, forældrenes evner til lektiehjælp, hjemmets økonomiske standard, herunder om der var tale om en enlig forsørger, forældrenes generelle holdning, barnets fremtoning, barnets opdragelse og orden i hjemmet.

Formålet med disse journalister var at tilsikre, at lærerne anlagde en empatisk helhedsvurdering på det enkelte barn, at fremme lærernes opmærksomhed på problemer, at identificere udsatte børn, at give lærerne overblik samt at give mulighed for at beskrive umålelige faktorer (Ydesen 2011, 98). Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at journalisterne skulle udfyldes i overensstemmelse med normalfordelingskurven, hvilket betød, at hvert evalueringspunkt skulle bedømmes separat. På samme måde som med testene så skulle børnene kun bedømmes i forhold til deres klassekammerater og ikke i forhold til eksterne standarder. Men anvendelsen af normal-

fordelingen viser, at et matematisk princip blev kanoniseret som styrende for de umålelige faktorer. For at tilgodese dette princip indeholdt bedømmelseskemaet fem graduerede valgmuligheder benævnt A til E. I retningslinjerne blev det fastlagt, at fordelingen i en klasse på 30 skulle se ud som følger: 2 elever i kategori A, 7 elever i kategori B, 12 elever i kategori C, 7 elever i kategori D og endelig 2 elever i kategori E.

Et glimrende eksempel er journalistens kategori 7 "barnets fremtoning":

1. Udseende og adfærd tyder på stor orden og regelmæssighed i hjemmet, så perfekt, at det grænser til det tvangsagtige.
2. Barnets udseende og adfærd tyder på sirlighed, aldrig eller sjældent svigtende orden og regelmæssighed.
3. Barnets fremtoningspræg tyder på en pæn men ikke overdreven orden.
4. Tyder på en noget sjusket og ligegyldig indstilling.
5. Udseende og adfærd tyder på elendighedspræget roderi.

Dette strengt designede journalistesystem blev imidlertid ikke altid vel modtaget blandt lærerne. Ifølge et interview med Poul Valbro, der tiltrådte som lærer på forsøgsskolen i 1958, følte mange lærere, at det var vanskeligt at finde et egentligt bedømmelsesgrundlag, og samtidig var der ikke mulighed for at drøfte evalueringerne med kolleger (Ydesen 2011, 162). Utilfredsheden kan til dels forklares af skolens organisatoriske struktur, hvor skolepsykologerne indtog en ledende position i forhold til lærerne. Skolepsykologerne var den gruppe af professionelle, der med deres

ekspertviden om især test, skulle garantere forsøgsskolens videnskabelighed. Der kan altså i et professionssociologisk perspektiv siges at være en klar professionsinteresse i testene, fordi de udgjorde kernen i det vidensmonopol, hvormed skolepsykologerne legitimerede og retfærdiggjorde deres position i feltet. Dette fænomen kan i øvrigt siges at være af mere almen karakter – såvel nationalt som internationalt – og det er således ikke begrænset til Emdrupborg (Ydesen 2011; Brown 1992).

Samtidig vidner journalisterens taksonomiske logik om den vægt forsøgsskolen lagde på at forberede børnene til det forestående liv på arbejdsmarkedet. Bedømmelseskategorierne er alle mere eller mindre relevante for barnets evne til at klare sig i samfundet i almindelighed og på arbejdsmarkedet i særdeleshed. De indlejrede værdier i journalisterne fremstår som et miks mellem arbejderklasse og borgerlige værdier koblet op på et industrialiseret samfund, hvor præcision, orden, stabilitet og flid indtager en privilegeret position. Det forhold, at journalisterne ikke veg tilbage fra også at vurdere hjemmet og forældrene, er en klar markør af, at skolens anliggende ikke stoppede hos barnet. Barnet blev set som en spejling af en social kontekst og med et behov for hjælp og kontrol. Denne udlægning spiller fint sammen med skolens høje prioritering af forholdet mellem skole og hjem, hvor bl.a. foredragsaftner om forskellige samfundsrelevante emner skulle oplyse og uddanne forældrene, og i bredere forstand velfærdsstatens håndtering af en potentielt problematisk befolkning. Casen Emdrupborg synes altså også at

være et eksempel på den stærke forbindelse, der er mellem staten og uddannelsessystemet, hvilket ikke mindst understøttes af, at forsøgsskolen spillede en afgørende rolle i forhold til udformningen af den banebrydende skolelov af 1958 samt den efterfølgende blå betænkning.

### **Præparandarrangementet på Grønland, 1961-1971**

I perioden 1961-1976 blev 1.537 udvalgte grønlandske børn fra 5-7. klassetrin sendt på et års skoleophold i Danmark, hvor de boede hos danske plejefamilier. Ordningen blev benævnt "præparandarrangementet" og formålet var at forbedre de grønlandske børns danskundskaber så de hurtigere ville blive i stand til at bestå en dansk realeksamen sammenlignet med børn, der gik i skole på Grønland. Børnene blev indtil 1971 udvalgt i en tredelt selektionsprocedure bestående af et testbatteri, lærerbedømmelser og skoledirektørens endelige beslutning om, hvilke børn der skulle sendes af sted. Det anvendte testbatteri bestod af følgende test:

1. Grønlandsk diktat
2. Grønlandsk billedstil
3. Dansk diktat
4. Dansk spørgestil
5. Dansk billedstil
6. Regning 1-4
7. Intelligenstesten 'Greenlandic non-verbal test battery' (GN-VTB) (fra skoleåret 1969/70)

Som tilfældet var i de andre to cases, så var der en klar forbindelse mellem staten – og indirekte aftagerne – og den anvendte udvælgelsesprocedure. Rammesætningen for præparandar-



rangementet var nemlig det grønlandske skolevæsen, hvorom det i et ministerielt notat fra 1960 hed: *“Formålet er et tilvejebringe en undervisning, som vil sætte eleven i stand til bestå prøven og dermed samfundets krav.”* I grønlandsk sammenhæng gav denne eksplicitte kobling imidlertid anledningen til en særlig problemstilling, fordi de samfundsmæssige krav set fra København kunne se anderledes ud end i Nuuk, som igen kunne se anderledes ud ude i bygderne. Der var altså med andre ord tale om en kulturel problemstilling, hvor behovet for forskellige evner, færdigheder og kompetencer ikke nødvendigvis fulgte de samme skillelinjer i forhold til arbejdsdeling på forskellige geografiske lokationer. Denne pointe afspejles bl.a. i et brev fra 1963 omhandlende netop præparandarrangementet, i hvilket det hedder: *“Vær venligst opmærksom på, at prøverne er meget vanskelige for elever fra bygder.”* (KIIIN 1). Citatet peger dels på en geografisk skævhed og dels på, at vidensområder er historisk og socialt konstruerede. Test får dermed en særlig betydning i interkulturelle læringssituationer, idet testtagere fra en fremmed kultur ofte ikke har den samme referenceramme, som den der ligger til grund for testen.

De kulturelle problemer med anvendelsen af test i en grønlandsk kontekst afspejles blandt andet i et fejlslagent forsøg på at anvende den på Emdrupborg udviklede danske version af Uppsala-prøven i 1964. I arbejdet med prøven viste det sig umuligt at tilvejebringe de abstrakte begreber, som efterlystes fra de grønlandske børn. Denne kulturelle problemstilling peger igen

på de utilsigtede konsekvenser ved at indføre testpraksisser.

Men Grønlands-casen kaster også lys på spørgsmålet om, hvilke interesser der omgærder testpraksisser. Der var nemlig en betydelig lærermodstand mod anvendelsen af test. Som illustration af dette antagonistiske forhold kan opmærksomheden henledes på et brev fra lærerrådet ved Frederikshåb skole i Grønland til skoledirektøren i Nuuk dateret den 15. maj 1970:

*Det er med dyb beklagelse, at vi fra skoledirektionen modtager meddelelse om, at kun 4 elever ud af 20 indstillede fra en skole af Frederikshåbs størrelse er blevet udtaget til eet års videre skolegang i Danmark med realeksamen for øje. Vi mener ikke, det er i overensstemmelse med den danske befolknings ønsker og viden om Grønland, at egnede elever skal holdes på et lavere uddannelsesstrin, end deres evner berettiger dem til, fordi den danske stat ikke har råd til at uddanne dem. Dette sker i en tid, hvor man åbent erkender, at uddannelse er en god samfundsinvestering. Måske skal vi som lærere have tålmodighed med at vore materiale- og bygningskonti beskæres, skønt også dette er højst diskutabelt, men denne sidste disposition standser mange børns muligheder for en uddannelse, de har evner for, på et 5.-6. klassetrin. Det er også at lade hånt om vor pædagogiske indsats og indsigt. De 20 elever vi udvalgte ville under gunstige forhold fremover med stor sandsynlighed have kunnet gennemføre skoleforløb sigtende mod en realeksamen; vi er trods alt nærmere til at bedømme børnene end en gruppe, der ikke kender dem. Det er et overgreb mod disse børns*

*fremtidsmuligheder og en hån mod vort arbejde at sende os et telegram med 4 navne og så lade os fortælle de 16 hjem, der alle har bekræftet deres interesse for foretagendet, at der ikke var råd til at uddanne deres børn. Hvem skal rejse disse børns sag? Var det ikke rimeligt at administrationen gjorde det – i strid med al administrativ praksis? Skal alt gå over den danske presse, før der sker noget? Vi forventer denne sag behandlet snarest, da vi ellers må søge en politisk tilkendegivelse af, om man åbent vedkender sig, at der diskrimineres på Grønland på områder, hvor det økonomisk er muligt at undgå det. (KIIIN 2).*

Dette grønlandske eksempel afspejler en praksis, hvor testresultater skulle spille sammen med lærerbedømmelser af det enkelte barn indstillet til et skoleophold i Danmark. Som brevet indikerer medførte dette betydelige konflikter mellem lærerkollegier og skoledirektoratet i Nuuk, der varetog administrationen af de anvendte test. Lærere klagede ganske enkelt over, at testresultaterne blev anvendt til at overtrumfe lærernes bedømmelser i selektionen af børnene. Skoledirektoratet i Nuuk kunne nemlig dermed anvende testresultaterne som videnskabeligt belæg for at ændre skolernes indstillede prioriteringslister gennem en "objektiv" sammenligning på tværs af skoler af de indstillede børn. Og samtidig er der dokumentation for, at flere lærere forsøgte at skaffe sig adgang til de anvendte tests, så de på den måde kunne tilrette undervisningen med henblik på at lette elevernes muligheder for at bestå de anvendte test (RA 2).

Brevet er interessant i denne sammenhæng, fordi det afspejler de bryd-

ninger, der er i feltet omkring anvendelsen og test. Samtidig vidner det om, at testresultater kan anvendes på vidt forskellig måde af forskellige interessenter – ligesom i øvrigt også de andre cases. Således kan det opridses, at testresultater kan finde pædagogiske, kontrolmæssige og sammenligningsmæssige anvendelser, men i dette tilfælde også anvendelser i relation til at fastholde eller udfordre organisatoriske magtpositioner.

### **Konklusion**

Behandlingen af de tre cases har vist, hvorledes forskellige interesser og virkninger har været på spil i tilknytning til forskellige testpraksisser. Den opmærksomme læser vil imidlertid have bemærket, at forældre – som interessenter – ikke er behandlet i de historiske cases. Et citat fra skoledirektør i København H.A. Svane (1869-1948), som også var medlem af udvalget for skolepsykologiske undersøgelser fra 1941, kan imidlertid være en indgang til at udbedre denne mangel. Svane skrev i et forsvar for eksamensvæsenet, at forældre: "(...) ikke alene jævnligt vil have Besked om deres Barns Forhold i Skolen, saaledes som det da også sker, paa Landet i Samtaler, i de store Skoler ved Meddelelser-, Vidnesbyrds-, eller Karakterbøger og i alvorlige Tilfælde Brev, men at de tillige maa have fuldstændig og redelig Besked om deres Barns Standpunkt, baade til Forstaaelse af Barnet og for at have Grundlag at staa paa ved Planlægning af dets fremtid." Svanes argument er interessant, fordi det fremstiller forældre som brugere af skolen. Dermed får argumentet et meget mo-

derne tilsnit, idet man her genkender præmissen i det centrale argument om at publicere skolers resultater i de nationale test.

Men ud over denne brugerorienterede rolle er testresultater også blevet anvendt i forhold til forældre på helt andre måder. Testresultater kan anvendes til at overtale forældre til at acceptere forskellige pædagogiske tiltag overfor deres barn. Blandt andet er der eksempler på, at lærere og skoler har kunnet anvende testresultater i forsvaret mod forældres klager. Det gælder bl.a. på Emdrupborg samt i Grønlandscasen og altså også i tilfældet med de ministerielle prøver, hvor en amtsskolekonsulent, som nævnt, havde afvist en klage med henvisning til prøveresultaterne. Praksissen omkring Uppsala-skolemodenhedsprøven på Emdrupborg viser også, at testresultater kan anvendes til at overtale forældre til at acceptere forskellige pædagogiske tiltag overfor deres barn såsom en senere skolestart. Den mangeårige praksis med intelligensprøver i regi af skolepsykologien og senere PPR er også et godt eksempel i den forbindelse. I et bredere perspektiv peger denne virkning af test på et særligt demokratisk problem. At forstå og forholde sig til test fordrer en høj grad af specialiseret viden og dermed kommer testresultater til at tale med meget stor – og til tider uanfægtet – vægt i samfundsdebatten. Testpraksisser kan med andre ord undertrykke andre meninger, synspunkter og klager samt medvirke til at ensrette uddannelsessystemer (Ydesen 2014).

På baggrund af behandlingen af de historiske cases er det samtidig klart,

at der er forskellige interesser på spil i forhold til testpraksisser, og at disse interesser kan ændre sig over tid, som vi blandt andet har set med lærerne. Mange progressive lærere havde en meget positiv indstilling overfor test i mellemkrigstiden, fordi man så deres videnskabelighed som et redskab til at gøre op med eksamensvæsenets vilkårlighed og til at tilbagevise kritik af skolernes faglige niveau.<sup>3</sup> Senere bliver lærerne dog opmærksomme på især de mange utilsigtede konsekvenser, som promoveres af andre interessenter i feltet. Det drejer sig blandt andet om sammenligninger mellem skoler og klasser, vurdering af den enkelte lærer og overtrumfen af pædagogisk faglige vurderinger. Der opstod dermed efterhånden et betydeligt spændingsfelt mellem mange lærere og test.

Sammenfattende er der altså stærke indikationer for, at der til stadighed findes en dynamik mellem lærere og testpraksisser, som har rod i forskellige interesser. Disse interesser kan så være mere eller mindre harmoniske eller mere eller mindre konfliktprægede. Dynamikken mellem lærere og testpraksisser synes bl.a. at opstå i det meget forskellige grundlag for henholdsvis lærerbedømmelser og testresultater. Hvor lærerbedømmelser ideelt set er forankret i lærernes faglighed, er testene ideelt set forankret i videnskabelig objektivitet. Når disse værktøjer bringes i spil i forhold til for-

<sup>3</sup> Det skal bemærkes at mange lærere – også i mellemkrigstiden – var kritiske overfor test, fordi de moderne videnskabelige test som regel var forbundet med skoleforsøg, og mange lærere ønskede ikke eleverne brugt som "forsøgskaniner".

skellige aktører, dagsordener og interesser, kan der ligefrem være basis for en antagonisme, som tilfældet var i den grønlandske case.

Samtidig er det imidlertid også klart, at testpraksisser er tæt forbundne med samfundsmæssige behov for at styre uddannelsessystemer i almindelighed og adgang til uddannelse i særdeleshed. Det handler med andre ord om den samfundsmæssige arbejdsdeling og behovet for at afgøre, hvem der kan have adgang til bestemte positioner, embeder og arbejdsområder i samfundet. I den forbindelse synes testpraksisserne også at være forbundne med forestillinger om effektivitet rodfæstet i en etableret forbindelse mellem uddannelse og økonomisk fremgang – en tankegang, som allerede Christian Hansen Tybjerg abonnerede på.

## Referencer

- Andreasen, K.E. & Ydesen, C. (2014) Accountability Practices in the History of Danish Primary Public Education from the 1660s to the Present. I: *Education Policy Analysis Archive*, vol. 22, no. 120, pp. 1-31 (<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1618>)
- Arvin, G. J. (1929). Samfundets krav til skolen. *Vor Ungdom*, 51, pp. 101-107.
- Arvin, G. J. (1939) Avisartikel, Rigsarkivet, Georg Julius Arvin, Tryksager, Avisudklip 1856-1956
- Brown, J. (1992) *The Definition of a Profession*. Princeton: Princeton University Press.
- Nørvig, A. M. (1955). *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. København: Det danske forlag.
- Pedersen, R. H. (1931) Standpunktsprøver og ministerielle prøver. *Folkeskolen*, 48 (29), pp. 501-502
- Reeh, N. (2006) Debatten om afviklingen af det gejstlige tilsyn i folkeskolen uden for København fra 1901 til 1949 – en skitse. In P. B. Andersen, Peter B., C. Dahlgren, S. Johannesen, & J. Otterbeck (Eds.), *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og*

- Sverige* (pp. 165-182). København: Museum Tusulanum.
- Spelling, K. (1992) Intelligensbegrebet under lup. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (4), pp. 256-271.
- Svane, H.A. (1941) "Omkring Eksamensvæsenet," *Folkeskolen* 58, nr. 47, pp. 795-797
- Søgaard, J. (1941) "Ansættelse af lærere med skolepsykologisk uddannelse," *Folkeskolen* 58, nr. 21, pp. 357-59.
- Tybjerg, C. H. (1919) De psykologiske Undersøgelser i Amerika. *Tidsskrift for eksperimentalpædagogik*, pp. 79-81.
- Ydesen, C. (2011) *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Ydesen, C. (2013) Educational Testing as an Accountability Measure: Drawing on Twentieth-century Danish History of Education Experiences. *Paedagogica Historica*, 49(5), 716-733
- Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2014) Accountability practices in the history of Danish primary public education from the 1660s to the present. *Education Policy Analysis Archives*, 22(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1618>
- Ydesen, C. (2014) High-Stakes Educational Testing and Democracy: antagonistic or symbiotic relationship? In: *Education, Citizenship and Social Justice*. February, 9(2), pp. 97-114

## Upublicerede kilder

- RA 1: Rigsarkivet, Statskonsulenten for Folkeskolen og Seminarierne, Ministerielle prøver, brev fra skoledirektøren i Aalborg til Undervisningsministeriet dateret den 7. Februar 1945
- RA 2: Rigsarkivet, Ministeriet for Grønland, journalsager 1957-89, nr. 1201-04
- KIIN 1: Kultureqarnermut, Ilinniartitaaner-mut, Ilisimatusarnermut, Ilageeqarnermulu Naalakkersuisoqarfik arkivet, j.nr. 943.3, 1963/64, læg 3: brev fra Qoornoq skole til viceskoleinspektøren i Nuuk dateret den 23. maj 1963.
- KIIN 2: KIIN arkivet, j.nr. 0670-05-01, 70/71, læg 2
- KS 1: Københavns Stadsarkiv, Emdrupborg Skoles Arkiv, Børnebeskrivelser, 1948/49-1964/65

# Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne



## – Kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer

*Artiklen peger på dilemmaer i de forestillinger om den ønskværdige elev, der ses i teksten om den danske skolereform anno 2014, og i den betydning, som de danske nationale tests tænkes i skabelsen af eleven. På den ene side ser vi nye forestillinger om udviklingen af elevens potentialitet, og på den anden side mere statiske forestillinger om en bestemt form for kernefaglighed. Hvor tidligere test lagde vægt på bestemmelsen af elevens intelligens, er de aktuelle tests adaptive, dvs. de tilpasser sig elevens forudsætninger og potentialer. Forestillingen om udfoldelse af potentialitet kan ses som en videreførelse af reformpædagogiske forestillinger om udvikling, der bryder med mere traditionelle forestillinger om skolens disciplinerende funktion. Gennem en dispositivanalyse, inspireret af Michel Foucault, søger vi at afkode de selvfølgeligheder vi mener knytter sig til forestillingerne om den ønskværdige elev, for at pege på mulige ambivalenser, når forestillinger om barnets frigørelse og potentialitet kombineres med konkurrencestatens optimeringslogik.*

*Af Bjørn Hamre, adjunkt, Kristine Kousholt, lektor, Dorte Staunæs, professor MSO og John Benedicto Krejsler, lektor – alle DPU, Aarhus Universitet*

Nærværende artikel er en problematisering af de forestillinger om den ønskværdige elev, som er forbundet med den nyligt vedtagne danske skolereform, og den betydning som testning tillægges i den forbindelse. Vi mener, at forestillingerne om eleven af præget af nogle ambivalenser, der på den ene side understreger elevens udviklingspotentialer som grænseløst, men samtidig indeholder reminiscens af forestillingen om elevens disciplinering og tilpasning. Formålet med artiklen er at levere et analytisk bud på disse ambivalenser. Afsættet for at forstå dette ses i tekstpassager fra *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fag-*

*ligt løft af folkeskolen*, der ligger bag den danske folkeskolereform 2014. I det følgende benævner vi denne tekst *aftaleteksten*. I teksten hedder det, at “Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”. Den ønskværdige elev er derfor den elev, der vedvarende arbejder på at blive så dygtig, som vedkommende kan blive. Den ønskværdige elev giver til stadighed udtryk for *et potentialer* til at blive dygtigere – særligt inden for fagene dansk og matematik, og den ønskværdige elev gør sig test – og evaluerbar (jf. Kousholt 2009; Kousholt 2014). Hvor eleven på den ene side ses som en elev, der arbejder med sin egen selvudfoldelse, mener vi samtidig, at forestillingerne om elevens udfoldelse er tæt

forbundet med forestillinger om, at eleven skal bidrage til en optimering af det danske samfunds internationale konkurrencedygtighed. Vi ser derfor et behov for at udfordre forestillingerne, om elevens evige udfoldelse af egne potentialer, idet vi mener, at disse også bygger på disciplinerende forestillinger om elevens nytteværdi.

For at forstå afsættet vil vi i det følgende afsnit kort gengive de for analysen centrale forestillinger i aftaleteksten: “[...] Danmark [har] relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence.” (Aftaleteksten: 1). I teksten fremhæves det, at “Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”, og at “Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater” (ibid.: 2). For at indfri forestillingerne skal skolen fremover arbejde med “Få, kvantificerbare nationale mål” (ibid.: 22), der skal operationaliseres til resultatmål: “Resultatmålene er klare, enkle og målbare: Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test, Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år, Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.” [uanset social baggrund Ibid.: 31] Desuden er det målet, at “Elevernes trivsel skal øges.” (Ibid.: 23). I realiseringen af disse mål får de nationale test en helt afgørende betydning, for det hedder vide-

re, at “Målene for elevernes faglige udvikling vil blive opgjort på baggrund af elevernes resultater i de nationale test. Det gør det muligt årligt at følge progressionen i det faglige niveau [...]” (ibid.: 23). Desuden vil de nationale test blive teknisk omlagt til at være kriteriebaserede og videre vil det “i kriteriebaseringen blive tilstræbt at fastlægge niveauer, der svarer til PISA’s kategorisering.” (ibid.: 23). Kort fortalt tænkes skolereformen at forbedre samfundets internationale konkurrenceevne ved at udvikle elevernes faglige færdigheder i fagene dansk og matematik og samtidig udfordre alle elever til at blive så dygtige, som de kan.

Til at undersøge, om eleverne bliver så dygtige, som de kan, beskriver aftaleteksten, at et nationalt testbatteri, de såkaldte nationale tests, bliver en relevant teknologi til at dokumentere, hvorvidt de nye mål nås. De danske nationale test er såkaldte CAT test; computer adaptive test. Det adaptive betegner det tekniske design, at der under elevernes testtagning leveres testopgaver tilpasset niveauet i elevernes svar. Når en elev svarer korrekt på en opgave, vil der blive præsenteret en sværere opgave til denne elev, og omvendt når en elev svarer forkert, vil der blive præsenteret en lettere opgave. Testene er computerbaserede, obligatoriske og selvscorende. Derudover er de skabt ud fra et multiple choice design, hvorved der ikke er nogen åbne spørgsmål og svarmuligheder (jf. også Peter Allerup, dette temanummer). Målet for testen er at bestemme den enkelte elevs færdighed inden for det testede område. Sammenholdt med reformens fokus på, at eleverne skal bli-



ve så dygtige, som de kan, finder vi testningens adaptive aspekt særligt interessant, og det har influeret på vores valg af analysetilgang. Grunden til, at vi finder dette særligt interessant, er, at vi både i aftaleteksten og i og med testningens adaptive design kan iagttage forestillingen om elevens formelige potentialitet, som vi finder markant anderledes end de disciplinerende funktioner, der ellers har kunnet iagttages i skolens sociale teknologier. Tidligere forventedes den ønskværdige elev i højere grad at tilpasse sig skolens og samfundets normer. I nutidens forestillinger om den ønskværdige elev, er eleverne selv medproducerende af betingelserne for, hvordan subjektivitet bliver til og ønskes skabt i den danske folkeskole. Således vil vi i artiklen argumentere for, at der gennem aftaleteksten og det nationale testbatteri kan fremlæses nye former, hvorpå subjektivitet produceres på. Former der samtidig interagerer med tidligere perioders mere tilpassende teknologier.

Det empiriske materiale består af policy-dokumenter vedr. den danske folkeskolereform og de nationale test. Endvidere trækkes der på empirisk materiale produceret i forbindelse med post doc. projektet om de nationale test i folkeskolen (jf. Kousholt 2012; Kousholt dette temanummer). Det analytiske perspektiv på materialet er informeret af Michel Foucaults begreb *dispositiv*. Dette perspektiv er videreudviklet, dels på baggrund af Foucault-inspirerede analyser af journal-tekster fra skolepsykologer og pædagogisk psykologisk rådgivning (Hamre 2012; 2014a), dels fra skoleledelsesforskning,

der er udviklet på tværs af *governmentality studies* og affektivitets-studier, der fokuserer på potentialitetsledelse (Juelskjær et al. 2011; Staunæs 2011; Bjerg & Staunæs 2011; Juelskjær, Staunæs & Ratner 2013; Juelskjær & Staunæs 2014). Artiklen har som teoretisk ambition at bidrage til en videreudvikling af *dispositiv* som en analytik i skoleforskningen. Vi forstår *dispositivet* som en mekanisme, der fungerer disponerende for forskellige samfundsmæssige fænomener som i dette tilfælde skolepolitikken og det aktuelle testningsparadigme. Før den mere udfoldede præsentation af *dispositiv* som teoretisk begreb vil vi indlede med en præsentation af de nationale test som del af transnationale udviklinger og forbindelser. Derefter introduceres den analytiske tilgang med en udfoldelse af begrebet om *dispositiv*. Dette bliver afsættet til artiklens analyse, hvor vi vil læse de nationale test gennem forskellige *dispositiver*. I artiklens konkluderende betragtninger søger vi at besvare spørgsmålet om det aktuelle testregime repræsenterer et brud eller en kontinuitet i forhold til de rationaler, der tidligere har præget skolepolitikken og forestillingerne om den ønskværdige elev.

### **Danske nationale test og transnationale sammenhænge**

De aktuelle nationale tests betydning må ses på baggrund af en større international sammenhæng. Genealogien over den særlige drejning, som historien om de danske standardiserede nationale test skriver sig ind i, er også en genealogi over, hvordan internationale målinger, skolekritik og skolereformer

kommer til at gå hånd i hånd og skaber grundlæggende ændringer i, hvordan skoler ledes, forstås og begrundes, og hvordan denne treenighed får forskellig betydning i forskellige nationer forbundet til lokal skolehistorie. Denne genealogi er kompleks og bringer mange tråde sammen på facetteret vis. Vi vil i dette afsnit blot trække nogle linjer, som skal vise konteksten for denne artikels analyser. Standardiserede test er ikke en ny opfindelse og ej heller noget nyt i dansk skolesammenhæng, således spillede intelligenstest en stor rolle i sortering af børn til forskellige uddannelsesforløb i 1930'erne (Ydesen, 2011; Ydesen, dette temanummer). Det vil dog være en reduktion blot at betragte indførelsen af standardiserede test i Danmark som en revitalisering af tidligere styringsrationaler i en dansk sammenhæng. Indførelsen og arten af nye sociale teknologier i folkeskolen forbinder sig til en transnationalt påvirket policy- og samfundsudvikling og til nationale politikker, fortolkninger, diskussioner og historier i forlængelse heraf.

I det transnationale samarbejdes genealogi indtager internationale målinger og sammenligningsbestrebelse en fremtrædende plads i forbindelsen mellem uddannelse og politik. Det var en transnational vending, som tog sin begyndelse i 1950'erne og 1960'erne (Krejsler 2013a; Krejsler, Olsson & Petersson 2014). Denne vending skal ses som del af det intensiverede internationale samarbejde efter Anden Verdenskrig, som oprettelsen af de Forenede Nationer, Bretton Woods-institutionerne (Den Internationale Valutafond (IMF) og Verdensbanken), Marshall-hjælpen og OEEC/

OECD står som de mest kendte eksponenter for. Med undtagelse af FN havde disse aktører først og fremmest fokus på økonomisk udvikling. Men fra slutningen af 1960'erne og med særlig kraft fra 1980'erne og frem kommer skole og uddannelse imidlertid stadig højere op på agendaen i de nationale og transnationale forestillinger om, at fremtidens vækstøkonomier skal forstås som såkaldte vidensøkonomier (Drucker 1969; Rizvi & Lingard 2010; Robertson 2005). Skole og uddannelse fik topprioritet selv i organisationer såsom OECD, hvis hovedærinde er økonomi og marked. EU fulgte med i denne udvikling ved med Lissabonstrategien fra 2000 at fremhæve målet om at gøre Europa til den mest dynamiske og konkurrencekræftige region blandt globale vidensøkonomier, selvom denne ambition i 2010 dog blev svækket med den mere ydmyge *Europe 2020* (Henry, Lingard, Rizvi, & Taylor 2001; OECD 1996; Olsson, Petersson, & Krejsler 2011).

I denne udvikling blev dansk skole- og uddannelsespolitik afhængig af at kunne sammenligne sig med EU- og OECD-landene. Her står i særdeleshed OECD, EU, Bologna-processen og IEA som eksponenter for de mest dominerende trans- og supranationale agenturer. Under deres paraplyer udvikles der til stadighed dels standarder, benchmarks, forestillinger om best practices og rankings i skole og uddannelse, og dels konsensusformer om procedurer for, hvordan man udvikler såkaldt evidens-baseret viden om, hvad der virker (Krejsler 2013b). I såvel Norden som Europa ses stærke tendenser på at styre gennem data og at styre gennem tal og standarder (Lawn & Greek 2012,



p. 11). Standarder kan ses som en måde at håndtere uddannelse og ambitioner om livslang læring i en europæisk sammenhæng (ibid.). I denne sammenhæng har OECD og PISA målinger en fremtrædende rolle, og transnationale rangordninger samt nationale resultater indgår i uddannelsesreformer bredt set og på forskellige måder.

De nationale test som social teknologi må ses i sammenhæng med den OECD-landerapport om evalueringskultur i den danske folkeskole, som Center for Educational Research and Innovation (CERI) udgav i 2004, på baggrund af et opdrag af den danske regering (Ekholm et al., 2004). Sammen med en EVA-rapport samme år bidrog rapporten til at bryde det tabu om test og eksaminer, som i årtier havde karakteriseret dansk skoledebat – og praksis. Det var en debat, der havde båret præg af stærkt rodfæstede referencer til reformpædagogikken, Grundtvig, Løgstrup m.m. Med rapporten i ryggen argumenterede højrefløjen (som sad i regeringen på tidspunktet for indførelsen af test) for, at de nationale test skulle være et redskab for at styrke de svageste elever (Gustafsson 2012). Læreren skulle herefter kunne undervisningsdifferentiere passende, hvor differentieringen ikke skulle være et kontrolredskab. Gustafsson (2012) peger på, at argumentationen for differentiering gjorde det illegitimt for socialdemokratiet at modsætte sig test, og Christine Antorini, den daværende uddannelsesordfører for partiet, blev fortaler for test i folkeskolen selvom test ikke traditionelt havde været socialdemokratisk uddannelsespolitik (ibid.). Ud over indførelsen af de 10 na-

tionale test i en skole, blev den nævnte indflydelsesrige OECD-rapport også anledning til indførelse af elevplaner på individuelt niveau og kommunale kvalitetsrapporter (Krejsler 2007). Rapporterne havde til funktion at sikre, at kommunerne fremover blev forpligtet på større systematisk kvalitetskontrol og skriftlighed. Samlet er der tale om tiltag, som mere systematisk underlægger det, der sker i skolen og med den enkelte elev, en forøget styring og kontrol, der går fra elev, lærer, skole, kommune over Kommunernes Landsforening til ministerium, national policy og videre ud i den transnationale sfære (fx Krejsler, Olsson & Petersson, 2014). I denne styring er de nationale test, som er denne artikels hovedomdrejningspunkt, et vigtigt led.

### **Dispositiv som analytisk tilgang**

I undersøgelsen af de logikker, der præger testningens ændrede betydning, er vi inspireret af Michel Foucaults begreb om dispositivet og dispositivanalyse. Vi forstår dispositivet som et begreb, der giver en særlig mulighed for at analysere samfundsmæssige ledelses- og styringsmekanismer. Vi mener, at vi med dette begreb vil være i stand til at begrebsætte nogle af de modsatrettede dagsordner, der efter vores opfattelse præger det politiske og uddannelsesmæssige felt, og som dukker op i de nationale tests.

Det er først inden for de seneste 15 år, at dispositiv såvel i den internationale reception (Agamben 2009; Bussolini 2010; Rabinow 2003) som i den danske (Fogh Jensen 2005; Raffnsøe et al 2008), er blevet anset for at være en væsentlig nøgle til at forstå Foucaults forfatter-

skab og til at analysere styresystemer. Ifølge Raffnsø et al er dispositiv betydningfuldt som en forklarende forbindelseslinje mellem erfaring, vidensform og institution (Raffnsø et al 2004, 20). I vores tilgang til arbejdet med dispositiv har vi valgt at lade os inspirere af denne sene del af Foucault-receptionen, der finder, at dispositivanalyse kan være en frugtbar strategi, når det drejer sig om at analysere kontinuitet, brud og forskydninger i de samfundsmæssige rationaler (Bussolini 2010; Fogh Jensen 2005; Raffnsø et al 2008). Fra at have været relativt upåagtet inden for Foucaultorienteret forskning, har interessen for dispositivbegrebet nu sat sig spor i forskellige discipliner inden for det politiske, socialpolitiske og uddannelsesmæssige forskningsfelt (Bailey 2013; Dahlager 2005; Hamre 2012; Villadsen 2011; Øland 2007). Begrebet har desuden fået en større udbredelse under den engelske oversættelse apparatus og assemblage. Foucault giver følgende beskrivelse af begrebet:

*“What I’m seeking to characterize with this name is, first of all, an absolutely heterogeneous assembly which involves discourses, institutions, architectural structures, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific enunciations, philosophical, moral, and philanthropic propositions; in short: as much the said as the un-said, these are the elements of the dispositive. The dispositive is the network which is arranged between these elements... (...) ...with the term dispositive, I understand a type of—so to speak—formation which in a certain historical moment*

*had as its essential function to respond to an emergency. The dispositive therefore has an eminently strategic function...”*(Foucault 1980, 194).

Dispositivbegrebet er Foucaults forsøg på *“at indarbejde ikke-diskursive elementer såsom institutioner, politikker og materielle genstande, i en holdbar diskurstilgang til sociale og politiske fænomener”*(Howarth 2005, 120). Dispositivet kan analyseres som et svar på en særlig historisk situation, men det fungerer også foreskrivende – dog ikke determinerende: *“Dispositivet kan anskues som et muligt funktionelt svar på en problematik der begynder at gøre sig gældende; men svaret er ikke givet på forhånd. Et dispositiv rummer en refleksivitet der ikke lader sig reducere til ren funktionalitet.”* (Raffnsø et al. 2004, 20, note 27).

I denne artikel har vi valgt at iagttage testning gennem dispositive. Dvs. at vi læser det empiriske materiale om nationale test gennem tre forskellige og prækonstruerede dispositive, der hver især gør det muligt at fremhæve forskellige aspekter af tests. Det kan gøre os i stand til at forstå, hvordan de nationale test og brugen af dem er præget og gennemløbet af forskellige logikker. Ligesom vi vil få mulighed for at begribe, hvordan forskellige dispositive viser sig at samles og brydes i det analyserede. De valgte dispositive, som vi vil læse testmaterialet igennem, kaldes disciplindispositivet, sikkerhedsdispositivet og optimeringsdispositivet. Det er tre væsensforskellige optikker, som hver især fremhæver for-

skellige aspekter ved den måde testning problematiseres på i forhold til skolens funktion i samfundet.

### **Disciplindispositivet**

Disciplindispositivet søger at forklare skellet mellem normen, og det der herfra defineres som afvigende. Dispositivet fungerer ikke alene normerende i forhold til, hvordan straf udøves i fængsler, skoler og fabrikker, det ses også i en normaliseringstrang, der legitimeres af og praktiseres gennem humanvidenskaber som pædagogik, psykologi og psykiatri, således som Foucault har fremanalyseret det i *Overvågning og straf* (Foucault 2002). I bogen analyseres panoptikonbygningen som den centrale arkitektoniske overvågningsteknologi, hvis funktion det er at lede den enkelte gennem etableringen af selvovervågning, og som ifølge Foucault fungerer som politisk teknologi og “en generaliserbar funktionsmodel” for måden, hvorpå staten udøver magt i forhold til individerne.” (Foucault 2002, 217). Den model kan synes oplagt i en analyse af testnings differentierende funktioner. Ud over at differentiere eleverne etablerer testen en overvågningsrelation mellem den enkelte elev og læreren. Elevens bevidsthed om at være objekt for testning fungerer således også som en selvteknologi, hvor eleven erkender sig selv som et subjekt, som overvåges, og som er sig bekendt med sin status som produktivitetens enhed. Den disciplinære magt virker ved at synliggøre den, der udøves magt over og ved at gøre sig selv som magtform usynlig (Ibid., 203). I selve testningens udførelse forbindes

viden og magt i en skriftlig og dermed stabiliserende dokumentation over eleverne, hvilket igen muliggør sammenligninger og uddifferentiering af elever, der falder såvel indenfor som uden for normen. Den normaliserende sanktion konstituerer grænsen mellem det normale og det afvigende. “*Det evigt straffende element, som går igennem alle punkter og kontrollerer alle tidspunkter i de disciplinære institutioner, sammenligner, hierarkiserer, homogeniserer. Med et ord: den normaliserer*” (Foucault 2002, 199).

Forstået igennem disciplindispositivet understreges disciplinærmagtens strategiske betydning som et apparatus, der har en normaliserende og foreskrivende funktion i forhold til eventuelle problemer. Disciplindispositivet har en normerende funktion i forhold til at forebygge det uventede, som medfører helt bestemte måder at lede normalitet og subjektivitet på (Raffnsøe et al. 2008, 223). I tråd med den forståelse af disciplindispositivet, kan national testning således iagttages som et fænomen, der normerer, ordner og forebygger og i det forehavende producerer forestillinger om det ønskværdige subjekt.

### **Sikkerhedsdispositivet**

Hvor disciplindispositivet normerer det, der bør være, så kan sikkerhedsdispositivet hjælpe os til at forstå reaktionen på det givne, dvs. det, der er i betydningen *eksisterer*. I takt med at befolkningen opdages som et felt for intervention, blev en række former for sikkerhedsforanstaltninger afgørende i statens forvaltning af forholdet mellem sikkerhed og frihed (Foucault 2008).

Med behovet for at lede befolkningen opstod en ny type magtteknologi, der kunne håndtere begivenheder og uforudsigeligheden i det moderne samfund. I velfærdssamfundet fik sikkerhedsforanstaltninger til hensigt at kapere det, der virkede truende og farligt og gennem beregninger og kalkuleringer at minimere risici. Derfor har sikkerhedsdispositivet til funktion at kunne foretage en "omkostningsberegning" (Foucault 2008, 12). Sikkerhedsdispositivet er orienteret mod befolkningen og har til hensigt at virke normaliserende i forhold til det uforudsete. Fx kan sikkerhedsdispositivet forklare bestemte skolepolitiske tiltag som en håndtering af det uforudsete og således foranledige, at status quo opretholdes. Her er der således tale om en reaktiv, fleksibel og stadigt bevægelig standard. Foucault skelner mellem disciplinering som et dispositiv, der normerer og standardiserer, og sikkerhed, som et dispositiv, der reagerer på det opståede og uforudsete. *"Det er det normale, som kommer først, og det er normen, som kan udledes af det, eller det er ud fra dette studium af normaliteter, at normen fastlægges og spiller sin operative rolle. Jeg ville altså sige, at det ikke længere drejer sig om normering, men snarere, og i den strikte betydning, om normalisering"* (Foucault 2008, 69<sup>1</sup>). Sikkerhedsdispositivet forudsætter således, at tingene er performative, og det modulerer og konstruerer normalitet/standarder i udvikling på baggrund af en reaktion på det performative. Det er med andre ord ikke standard-givet,

men standardiserende. Disse standardiserende størrelser virker så på deres side normerende ind. Som et eksempel på sikkerhedsdispositivets deskriptive funktioner nævner Foucault normalfordelingskurven og statistikken, der synliggør og konstruerer det farlige og uønskede, som der bør interveneres i forhold til. Statistikker og analyser bliver i sikkerhedsdispositivets optik måder at bringe orden på virkeligheden (Foucault 2008, 54). Dette ses også i forhold til testning. Testen differentierer eleverne i forhold til kategorier om dygtighed, og den udstikker både et billede af det gennemsnitlige samtidig med, at den giver et billede af tilfældet, der afviger fra normen. De adaptive test kan i dette perspektiv ses som en sikkerhedsforanstaltning, der allerede har taget højde for det uventedes opståen, og som inkluderer alle i testafviklingen.

### Optimeringsdispositivet

Inspireret af Hamre (2012; 2014) vil vi argumentere for, at skolens teknologier og praktikker også og med fordel kan iagttages gennem et dispositiv, der kaldes optimeringsdispositivet og heri gennem gøre os i stand til at forklare (en bestemt forestilling om) en bestemt form for subjektivitet, der er herskende i skolen i dag. Vi ser denne form for subjektivitet afspejlet i de adaptives tests intention om at kunne interagere på den enkelte elevs niveau. Vi ser den afspejlet i aftaleteksten til skolereformen, når det i formuleringerne hedder, at 'eleverne skal blive så dygtige som de kan'. Heri indgår en forestilling og en forventning om, at elevens potentialitet kan og bør bringes til udfoldelse.

1 Peer F. Bundgård og Carsten Sestofts oversættelse (Foucault 2008).

Den forestilling forenes i de skolepolitiske diskurser fint med PISA undersøgelseernes måling af elevernes faglige præstationer, og den baserer sig på samfundsøkonomiske rationaler, der handler om nationens fremtidige konkurrenceevne i globalt perspektiv.

Optimeringsdispositivet har ligheder med sikkerhedsdispositivet som et dispositiv, der reagerer på det uventedes opståen, men det afspejler især en økonomisk rationalitetsforms gennemslag i måden, hvorpå subjektivitet konstrueres på i det moderne velfærdssamfund. I konstruktionen af dispositivet lægger vi os på linje med den del af den poststrukturalistiske uddannelsesforskning, der benævnes *governmentality studies in education*, idet vi særligt ønsker at betone betydningen af de økonomiske styringsrationaler, der har præget den uddannelsespolitiske dagsorden gennem størrelser som *New Public management* TALIS- og PISA-målinger og igennem tilslutning til politikker fra OECD og EU, fx Bologna-processen (Fendler 2001; Herman 2007; Hultqvist 2006, 2008; Krejsler 2002, 2004; Popkewitz 2008; Staunæs 2011). Inden for 'governmentality studies in education' vil vi især fremhæve begreber som *developmentality* (Fendler 2001) og *cosmopolitanism* (Popkewitz 2008) som betydende for vores forståelse af, hvad et optimeringsdispositiv kan være. Med *developmentality* søgte Fendler at begrebssette en form for *governmentality*, der forlente udviklingspsykologiens subjektivering af eleven i skolen med økonomiske rationalers fordring om fleksible individer. *Cosmopolitanism* udgør, ifølge Popkewitz, et be-

stemt rationale for at være borger, der som ideal har det fornuftbetonede individ. Den aktuelle udgave af dette kosmopolitiske individ er den livslangt lærende, der er i en kontinuerlig proces med at forløse sin ufuldendthed (Popkewitz 2008, p. 115).

Hvor optimeringsdispositivet indholdsmæssigt trækker på disse forståelser, har vi i den konkrete konstruktion af begrebet trukket på forskellige teoretiske bidrag. For det *første* har vi i forståelsen af den særlige subjektivitet, som optimeringsdispositivet rammesætter, trukket på Dorthe Staunæs' forståelse af potentialitet, som en særlig periodetypisk forståelse af, hvordan subjektivitet skabes (Staunæs 2011). For det *andet* er vi inspireret af Raffnsøe et al.'s konstruktion af det ledelsesrationelle dispositiv, hvor Foucaults selvteknologier forbindes med velfærdssamfundets særlige ledelsesrationalitet (Raffnsøe et al 2008). For det *tredje* trækker vi i optimeringsdispositivets økonomiske rationalitet på konkurrencestatens forståelser af eleven som en art soldat i markedets og globaliseringens tjeneste, der efter vores opfattelse skaber nye betingelser for subjektivitet i skolen, der baserer sig på økonomisk optimering (Pedersen 2011).

Med optimeringsdispositivet søger vi derfor at forklare det fokus, der er på den enkeltes potentialitet som et uddannelsessubjekt og den særlige økonomiske og liberale dagsorden, der præger den skolepolitiske agenda. Hvor intelligenstagning havde til formål at normere et bestemt niveau for begavelse med henblik på at sortere, så har de adaptive tests ikke udelukkende

til formål at bestemme elevens endelige samfundsmæssige placering, men at møde og forvalte den enkelte elevs potentialitet som uddannelsessubjekt. Det handler således ikke længere kun om, hvad du *er* – og hvilke kundskaber du er udstyret med – men om, hvad du kan *blive til*, og hvilke kompetencer du er udstyret med.

Optimering handler også om en selvoptimering i form af villighed og forpligtigelse på at arbejde med sin potentialitet, og det foregår også gennem tidstypiske begreber som (lyst til) læring, motivation, anerkendelse og inklusion. Fx rummer anerkendelsespedagogik og ledelse med sin coachende feedback en bestemt form for positivitet, hvor det hele tiden handler om at blive en bedre udgave af sig selv – ofte gerne mobiliseret gennem følelser af utilstrækkelighed og skam (Bjerg & Staunæs 2011). Hvor vi med disciplin-dispositivet rammesætter skolens sortering af elevernes evner, kan vi med optimeringsdispositivet fremlæse, hvordan elever udfordres til en selvoverskridelse, der på den side handler om at optimere viden, færdigheder og personlige kompetencer, og på den anden side om en villighed til at se sig selv som et livslangt lærende, socialt, refleksivt og aldrig færdig udviklet subjekt.

Optimeringsdispositivet rammesætter en mulighed for den enkeltes genpositionering. For i tidens inkluderende skole er man kun midlertidigt ekskluderet. Og den inkluderede elev forventes at være deltager, hvilket betyder at tilpasse sig klasserummets logik og forventninger. Kompenserende teknologier får en særlig betydning, fordi de har til

funktion at genpositionere den eller det, der er blevet ekskluderet (Hamre 2014b). Biopolitisk handler det om at optimere befolkningen som en økonomisk population, hvor optimeringen af eleverne i skolen understøttes af for det første en moderne, humanistisk psykologi og i dag også af post-psykologiske versioner (Juelskjær & Staunæs 2014) og for det andet igennem en række magtteknologier, der konstituerer eleven som ufuldendt og i et livslangt arbejde med at udfolde sine potentialer. “*Kend dig selv og realiser din potentialitet*” fungerer, ifølge Hamre, som et imperativ i nutidens skole (Hamre 2014a, 12). Derfor handler lærere og skolelederes ledelse af eleverne heller ikke længere og kun om disciplinering men om at forløse og coache eleverne i deres potentialitetsarbejde (Staunæs & Juelskjær 2014). Læring, følelsesarbejde og forventninger til elevens socialitet inviterer eleverne til at optimere sig som samfundsøkonomiske subjekter.

## Analyse

I det følgende vil vi ved læsninger gennem de forskellige dispositiver, som er præsenteret ovenfor pege på forskellige tematikker, som gør sig gældende for de nationale test. Disse skriver vi frem gennem temaerne *Testene som kategorisering, normering og socialt projekt; Testene som lighedsprojekt; Dygtighed og anerkendelse; Testenes differentieringslag samt Lanceringen af nationale test*.

## Testene som kategorisering, normering og socialt projekt

I dette analyseafsnit vil vi gennem forskellige læsninger af materiale, der



præsenterer og begrundet de nationale test befolkningspolitisk, pointere, hvordan de nationale test trækker på flere af de forskellige fordringer, som nutidens folkeskole svarer på og knytter sig til. Den traditionelle forståelse af test funderer sig på, at disse virker kategoriserende og normaliserende og forbinder sig herved til disciplinndispositivet. Skoletest i almindelighed placerer sig i en diskurs om en særlig og særlig legitimeret videnskabelighed. Der er tale om sammenhæng til en nypositivistisk videnskabelighed, der tilstræber ontologisk objektivitet (at virkeligheden kan erkendes uafhængigt af subjektet (Christensen 2002, p. 23), reliabilitet, validitet og evidens. Testning skaber således et epistemologisk match (Højlund 2006) til en videnskabelighed, der bredt genkendes og accepteres som værende legitim (Kousholt in press). Implicit i testteknologiens nypositivistiske udgangspunkt ligger en forforståelse af *kernedygtighed* (jf. Kousholt 2009), som knytter sig til antagelsen om, at der forefindes en essentiel dygtighed i enhver elev, som testteknologien kan finde frem til. Denne forståelse af dygtighed som essentialiseret, indre og individuel forbinder sig til en opbygning af færdigheder og måling af samme. Vi ser dette i aftaleteksten i og med der er et fokus på udvikling af og måling af færdigheder (særligt i dansk og matematik) med henblik på altid mere dygtiggørelse. Der er således tale om en antagelse om en så tilpas stabil kernedygtighed, at måling og opgørelse er muligt. Denne antagelse om kernedygtighed og testens evne til at afsløre, hvad eleven egentlig kan, kan ses gennem disci-

plindispositivets kategoriserende og normerende funktioner.

Samtidig med en legitimering forbundet til en nypositivistisk objektivitetstanke, trækker de nationale test også på en anden legitimering, idet det forsøges at matche testenes formål med det, som i forvejen prioriteres og er udviklet i den danske folkeskole, nemlig formativ evaluering<sup>2</sup> til pædagogisk brug, undervisningsdifferentiering og muligheder for at identificere og dermed hjælpe de svageste. Denne legitimering forbinder sig til politiske diskussioner som grundlag for indførelsen af de nationale test, sådan som det er vist i afsnittet ovenfor om det politiske grundlag for indførelsen af nationale test. Udover et epistemologisk match til nypositivismen og den ontologiske objektivitet, ser vi i præsentationen af de nationale test således også et forsøg på et epistemologisk match til reformpædagogikken, hvilket muligvis kan få betydninger af, at de nationale test bliver oplevet som mindre 'farlige', end hvis dette ikke havde været tilfældet. Prioriteringen af den interne brugbarhed frem for den eksterne rangordning ses også i, at resultater fra de nationale test netop ikke offentliggøres pt. (selvom dette var på dagsordenen under den forrige regering). Selvom (eller måske på grund af, at) testene er obli-

---

2 Inden for evalueringsforskningen arbejdes der med en klassisk skelnen mellem summativ og formativ evaluering. Den summative evaluering er en slutevaluering, der kvalificerer og certificerer, hvor den formative evaluering er tænkt som en evalueringsform, der understøtter læring undervejs i et forløb.

gatoriske, italesættes de på flere måder som et tilbud, man som lærer kan tage på sig (lærerne skal teste, men de kan anvende testresultaterne på mange forskellige måder, de kan præsentere testene forskelligt, de kan forberede forskelligt – eller slet ikke, de kan tilbyde deres elever hjælp).

De nationale test er blevet del af et skolesystem, der har mange og forskelligrettede fordringer. Disse fordringer er blevet del af testen design og ikke mindst af, hvordan testene præsenteres, introduceres og legitimeres befolkningspolitisk. I det følgende ses to citater hentet fra lovforslaget om indførelse af nationale test i 2005. I disse citater kan læses, hvordan testene kan legitimeres og genkendes gennem andre af tidens fordringer omkring inklusion, skolen som socialt kompenserende institution, formativ evaluering samt opgør med negativ social arv i form af mønsterbrud. De to citater lyder således:

*“Undersøgelser viser, at de fleste elever trives i skolen, er motiverede for at lære, er positive over for konkurrence og samarbejde, og at forældrene værdsætter elevernes trykke hverdag og samarbejdet med skolen. Det er vigtigt at fastholde denne styrke i skolens arbejde. Imidlertid viser de seneste undersøgelser, at de faglige resultater fortsat er utilfredsstillende. [...] Der er eksempelvis en alt for stor gruppe af de unge, som forlader folkeskolen uden brugbare læsefærdigheder.”* ([http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/1101/html\\_som\\_fremsat.htm](http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/1101/html_som_fremsat.htm), p. 5)

*“Med henblik på at følge den enkelte elevs tilegnelse af kundskaber og færdigheder, herunder styrker, svagheder og potentialer, foreslås det, at der som led i evalueringen af elevens udbytte af undervisningen skal anvendes centralt udarbejdede test i udvalgte fag på bestemte klassetrin.”* (ibid. p. 6)

Første citat udpeger skolens styrker som går på elevens trivsel, tryghed, motivation og forældres samarbejde med skolen. Bemærkelsesværdigt præsenteres konkurrence og samarbejde i samme sætning som hinandens forudsætninger. Herved ses en ny markering af konkurrence som et positivt aspekt ved samarbejde og ikke som ekskluderende og forskelssættende, sådan som dette traditionelt forstås i en reformpædagogisk optik. Herefter peges der på en mangel, som skal legitimere nye initiativer, som bl.a. udgøres af nationale test. Manglen er at finde i de faglige resultater, som vurderes utilfredsstillende på baggrund af nye undersøgelser. Herefter peges der på en stor gruppe af unge, som forlader folkeskolen med mangelfulde læsefærdigheder. Herved positioneres skolen som en kompenserende institution, som skal rette op på uligheden, og formuleringen legitimerer testene som et socialt projekt, der skal måle og virke lighedsskabende ind på denne gruppe. Denne ambition genfindes i aftaleteksten, som citeret indledningsvist. Her ser vi, hvordan målene for den nye folkeskole er at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, og hvordan nationale test skal bruges som måleredskab til at vise en reduktion af andelen af elever med dårlige resultater i læsning



og matematik (i nationale test). I det andet citat ovenfor legitimeres de nationale test som redskab til at følge elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder og herunder styrker, svagheder og potentialer. Herved peges der på normer for, hvad der betragtes som dygtighed. Der er tale om bestemte kundskaber og færdigheder, særligt læsefærdigheder. Det forventes, at eleverne i forvejen befinder sig forskellige steder på skolens dygtighedsskalering (Kousholt 2009). Testning forbinder sig til allerede givne normer om dygtighed, hvilket implicerer disciplinering og kategorisering af dygtighed samt differentiering af samme; En test fungerer kun gennem selv at differentiere. Herudover peges der på en afgørende ny funktion ved test. De skal også følge den enkelte elevs potentialer. Herved lægges der grund for forståelsen af den altid udviklingsparate elev – den ønskværdige elev – som præsenteret indledningsvist. Den elev, som bliver så dygtig, som vedkommende kan blive. Samtidig lægges der grund til forståelsen af og lanceringen af nationale test som et formativt pædagogisk redskab, som lærerne skal anvende til at tilrettelægge og differentiere sin undervisning i forhold til for at nå den enkelte elevs potentielle næste udviklingstrin. I det følgende vil vi rette vores læsning mod testene som lighedsprojekt og socialt projekt, da vi ser dette som noget af det væsentligt nye, de nationale test implicerer.

### **Testene som lighedsprojekt; Dygtighed og anerkendelse**

Undersøger vi de nationale tests igennem disciplinindispositivet ses de nationale test som normerende i forhold til,

at alle elever skal nå særlige mål, og alle elever skal nå de samme mål. De nationale test skal fungere som evidens for, at danske elever bliver dygtigere og så dygtige, som de kan blive inden for et målsat område, sådan som vi også har beskrevet det ovenfor. Testene er normerende, men de er mere end det. Dette mere kan til at starte med læses frem gennem sikkerhedsdispositivet, hvorved det bliver muligt at fremlæse et lighedsprojekt, hvor lighed er baseret på at ligestille de/t, der allerede er. Undervisningsministeriet betoner de nationale tests ikke-differentierende udgangspunkt ved, at alle elever i princippet kan testes, da testen netop differentierer sig selv (det adaptive design), og dermed møder det allerede værende, som det er. Dette kommer i høj grad til udtryk i følgende citat fra et såkaldt inspirationsmateriale fra Undervisningsministeriet med titlen "*De nationale test for elever med ADHD og/eller autismespektrumforstyrrelser – udfordringer, anbefalinger og inspiration*". I teksten står der skrevet, at:

*"Fritagelse [fra de nationale test] er sjældent nødvendig. Det vil kun i særlige tilfælde være nødvendigt at fritage elever med ADHD eller autisme for at deltage. Det skyldes, at testene tilpasser sig elevernes niveau undervejs i testen, at eleverne kan tage testen over flere dage, og at eleverne kan benytte alle de hjælpemidler, de kender fra dagligdagen."* (ibid. p. 3).

Citatet peger på, at testen design og udførelse skaber det, der kan kaldes lighed for testen. I citatet beto-

nes testenes fleksibilitet, deres tilpasningsevne og de muligheder for hjælp, der tillades i testsituationen. I og med testenes fleksibilitet og differentieringsevne, forefindes altså et lighedsprojekt; alle uanset forskelligheder indtænkes/underordnes testenes udgangspunkt. Testene tænkes således kompenserende for elevernes forskelligheder og implicerer et forskelsniveauerende udgangspunkt. Læst gennem sikkerhedspositivet bliver vi i stand til at se, at når eleverne som udgangspunkt sættes som forskellige, og når der ønskes at rumme og inkludere alt det forskellige, som er en tidens fordring til skolen som helhed, så må testen bestå af og benytte sig af differentierende mekanismer. I dette aner man konturer af testen som en kompenserende og anerkendende teknologi. I sikkerhedsdispositivets logik forudsættes det, at noget afviger fra normalen, og samtidig eksisterer en norm om, at alle elever skal blive dygtigere, hvorfor der udvikles teknologier til at tage hånd om de/t, der afviger. Det ses ved, at testen differentierer sig selv og derved som udgangspunkt laver en ikke-differentierende bevægelse, eller en inkluderende bevægelse hen imod, at alle elever er potentielt testbare (Kousholt 2014; se også Kofoeds (2007) analyse om alle elevers potentielle strafbarhed – begge analyser er inspireret af Foucault (2002)) og forbinder sig herved snævert til disciplindispositivet, dvs. at testen normerer og normaliserer. De nationale test er på den måde ikke (kun) differentiering og disciplinering, de samler også op på det/de, der traditionelt ekskluderes, hvorved testene inkluderer og modellerer.

Testen modellerer på og differentierer sig selv gennem et adaptivt design, der teknisk formår at levere en lettere opgave til en elev, der har svaret forkert på den foregående opgave. Herved peger testteknologien umiddelbart på en anerkendelse af den enkelte elevs faglige niveau, der hvor eleven i forvejen står placeret på skolens dygtighedsskalering, og kan ses som et udtryk for ikke at ville influere negativt på elevens selvværd. Herved formår denne testteknologi at være et bud på den efterspørgsel, som blev lanceret af OECD i 2004, hvor det blev pointeret, at der i det danske skolesystem er behov for en styrket evalueringskultur med objektive evalueringer, der kan medvirke til, at eleverne får en selvkritisk tilgang uden at dette influerer negativt på elevernes selvtillid (Ekholm et al. 2004, p. 129). Alle kan være med, alle er testbare. Samtidig med testene som et lighedsprojekt og en anerkendelse af elevernes formåen, er testenes udgangspunkt og et af deres funktioner netop at placere eleverne på skolens dygtighedsskalering. Netop skaleringen peger på testenes kategoriserende virkninger, sådan som vi genkender dem via disciplindispositivet. Der er normer for, hvad det vil sige at være dygtig, og det kategoriserer og ordner testene i forhold til. Testning indebærer dermed også en særlig form for værdisættelse. Således påpeger Holm (2009, p. 138), at evalueringspraksisser åbenbarer, hvad der værdisættes i uddannelsespraksis, og at test altid vil tjene til værdsættelsen af særlige typer af viden, hvor andre typer negligeres. Test vil altså ikke blot tjene de dygtighedsnormer, som

der eksisterer, test vil være medkonstituerende af normer for dygtighed.

Samtidig med at testen virker ind og former normaliteten bredt, kategoriserer og differentierer den individuelt. Alle kan være med, men den enkelte placeres i forhold til alle de andre og i forhold til mål, hvilket netop peger på testenes traditionelle funktion som adskillelsespraktik, som rammesættes af det disciplinære dispositiv.

Opsamlende for dette analyseskridt kan siges, at testene læst igennem disciplinærdispositivet disciplinerer ud fra allerede givne normer om dygtighed men også selv skaber normer ved at bidrage til differentiering. Testen har med andre ord en normerende funktion. Læser vi derimod gennem sikkerhedsdispositivet får vi øje på, hvordan de nationale test også implicerer en anerkendelse af det anderledes og reagerer på dette. Derved bliver der ikke i normeringen, men i en inklusion og bearbejdning af det Andet.

Herigennem kan det siges, at testning legitimeres som et lighedsprojekt, hvilket gør, at de nationale test kan forbinde sig til andre af tidens diskurser, fx inklusion og den evaluering, der virker læringsfremmende.

I det følgende vil vi læse de nationale test igennem optimeringspositivet, hvorved vi bliver i stand til at se, at der i og med de nationale test udtrykkes forventning om, at testene kan bidrage til, at eleverne kan blive dygtigere, ja så dygtige som de kan, fordi testene forventes at udpege de områder, hvorpå der kan ske forbedringer. Dette vil blive uddybet nedenfor.

## Testenes differentieringslag

I ovenforstående passage fokuseres der på, hvordan testene differentierer sig selv for at kunne inkludere alle elever og deres faglige forskelligheder. I dette første differentieringsskridt og set gennem sikkerhedsdispositivet differentierer testene ikke eleverne men sig selv. I nærværende afsnit vil det blive vist, hvordan testenes selvdifferentiering blot er første skridt ind i testenes differentieringslag, og at disse differentieringslag kan læses ud fra de forskellige dispositivever.

Træder vi ind i en testsituation, kan en sådan se vældig forskellig alt efter fra hvilket sted, vi ser det. F.eks. viser observationsmaterialet fra testprojektet, at eleverne i to forskellige 2. klasser interagerede i forskellige grader, at det var forskelligt, hvor meget interaktion lærerne tillod, og hvorvidt lærerne lod de enkelte elever forlade lokalet efter endt testning, eller om de skulle løse andre opgaver på computeren og derved blive i lokalet, når testen var afsluttet (jf. Kousholt, dette temanummer). Desuden er det varierende, om og i hvor høj grad de forskellige elever modtager hjælp af lærerne og af hinanden. Nogle elever får meget hjælp andre lidt, nogle elever får læst testspørgsmålene op, andre ikke (Kousholt 2012; Andreasen & Kousholt, forthcoming). Denne differentiering af testsituationen knytter sig til lærernes forståelse af elevernes faglige forskelle, og igen virker testen set gennem sikkerhedsdispositivet differentierende, således at alle elever kan testes. Undervisningsministeriet udtrykker, at eleverne må bruge hjælpemidler, som normalt er tilgængelige i undervisningen

(jf. også ovenstående citat vedrørende testning af elever med ADHD eller autisme). Nøjes vi med at læse testen igennem disciplindispositivet, vil vi således kun få øje på det, der normaliserer på måder, der kategoriserer og implicerer, at nogle falder i kategorien afvigende fra normen, dygtigheden. Når vi også læser testen gennem sikkerhedsdispositivet, bliver det muligt at fremlæse det kompenserende og forebyggende aspekt udtrykt gennem, at ingen falder fra som 'ikke-testbare'. Alle omfattes af testningen – også selv om man ikke præsterer så godt, hvori princippet om lighed ligger.

Når testresultaterne er modtaget lægges der op til, at læreren undervisningsdifferentierer på baggrund heraf, og dette aspekt kan særligt læses gennem optimeringsdispositivet. Formålet med testen er netop ikke at stoppe ved anerkendelsen af den enkelte elevs faglige niveau men at bidrage til optimering af læringsressourcerne. Dette fremgår f.eks. af inspirationsmaterialet *“Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test”*, hvor følgende citater er en del af afsnittet med titlen: *“Fra testresultat til læring”*:

*“Formålet med de nationale test er at give læreren viden om elevernes faglige niveau, så undervisningen kan indrettes efter den enkelte elevs styrker og svagheder.”* (p. 10)

*“Testresultaterne kan være en kilde til valg af indhold i fremtidig undervisning, fordi det giver læreren information om elevernes faglige styrker og svagheder. Ved at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger vil eleverne med større sandsynlighed engagere sig i ar-*

*bejdet. Hvis resultaterne for klassen ligger mere spredt end forventet, kan læreren overveje, om yderligere differentiering af undervisningen skal iværksættes, så undervisningen tilpasses elevgruppens forskellighed.”* (p. 11).

Titlen på afsnittet *“Fra testresultat til læring”* peger på, at de nationale test ikke stopper ved identifikation af elevernes styrker og svagheder. Disse styrker og svagheder skal bidrage til optimering af elevernes læring (jf. Hamre 2012 om læring som nutidens problematisering) således, at eleverne kan blive så dygtige, som de kan. Som citaterne viser, har testene til formål at bidrage til lærerens viden om elevernes faglige niveau for, at læreren derefter kan differentiere sin undervisning tilpasset den enkelte elevs styrker og svagheder. Læst gennem optimeringsdispositivet er det særligt bevægelsen fra testresultat til læring samt det, at testresultaterne, gennem lærerens håndtering af dem qua undervisningsdifferentiering, skal bidrage til elevernes engagement, der er centralt, da det er disse elementer, der særligt peger hen imod en stadig optimering af læringsressourcerne samt udpeger den ønskværdige elev; eleven der engagerer sig og konstant udvikler sig og derved bliver så dygtig, som vedkommende kan blive.

De nationale test læner sig op ad lovgivningen om, at man som lærer *skal* undervisningsdifferentiere, det er ikke et valg, men hvordan man gør det, er et valg, og her kan de nationale test vælges som et udgangspunkt for undervisningsdifferentiering. Bemærkelsesværdigt er det dog, at testsituationen i sig selv ikke betragtes som en undervis-

ningsdifferentieringssituation, selvom der også her – i det empiriske materiale fra post doc projektet – differentieres på baggrund af lærerens viden om de enkelte elevers faglige niveau. Grunden hertil skal højst sandsynligt findes i alliancen mellem disciplindispositivet og den ontologiske positivisme-forståelse, hvorved test forstås som neutral målestok af elevernes læring og derved ikke forstås som en mere sammensat situation for undervisningsdifferentiering. Med fordringen om test som udgangspunkt for undervisningsdifferentiering går vi ind i endnu et differentieringslag. Hvem har testen identificeret som dygtig og ikke-dygtig og inden for hvilke områder? Og hvordan kan den pædagogiske praksis differentiere sig, så alle elevernes – både de der testes dygtige, og de der testes mindre dygtige – læringspotentialer kultiveres? Hvordan kan testens differentiering (som bygger på såvel elevernes faglige forskelle samt lærerens differentieringer i testsituationen) føre til en (undervisnings-)differentiering, der kan “udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan” (aftaleteksten, s. 1)? I forbindelse med undervisningsdifferentiering kan testningens kategorisering og potentialitet særligt siges at forbinde sig. Denne forbindelse sker ved en kategorisering af dygtighed, objektiveret gennem et resultat og en placering på en percentilskala, der kategoriserer i; En del under gennemsnittet, Under gennemsnittet, Gennemsnittet, Over gennemsnittet og En del over gennemsnittet. Samtidig med at denne kategorisering ligner noget, der trækker på disciplindispositivet, kan den også læses som et ønske om at optimere elevernes potentialitet og altså at facili-

tere og minutøst tilrettelægge mulighederne for, at alle elever skal blive, så dygtige de overhovedet kan.

Opsamlende kan pointeres, at de nationale test konstituerer og indgår i adskillige differentieringslag, og at disse differentieringer er forskelligartede og kan forstås gennem forskellige dispositive, og videre at det er sammensathed af såvel differentieringer, som dispositive disse læses igennem, der gør, at vi kan pege på de nationale test som en afgørende ny teknologi i dagens folkeskole.

### Lanceringen af nationale test

Med dette perspektiv kan vi nu se nærmere på, hvordan de nationale test er blevet talt frem som andet end kontrol og centralisering men som et tilbud om, at man som lærer tager et særligt ansvar på sig. De nationale test er blevet begrundet i muligheder for et fagligt løft af folkeskolen, og testning handler derved om at ville noget med nogen. Men disse nogen skal også selv ville noget med testning. At tilskynde til andres ‘skulle ville’ (Kousholt 2009) bliver en opgave for ministeriet. De nationale test er blevet kommunikeret på måder, der søger at skabe genklang med den pædagogiske og formative orientering, der er at finde i folkeskolen, hvilket vi f.eks. ser i nedenstående udpluk fra Undervisningsministeriets inspirationsmateriale “*Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test.*”:

*“Formålet med de nationale test er at give læreren viden om elevernes faglige niveau, så undervisningen kan indrettes efter den enkelte elevs styrker og*

svagheder.” (Skolestyrelsen 2011, p. 10)

“[...]testresultaterne [kan] bidrage til, at hver elev formulerer et mål, der kan være en ledetråd for elevens læring.” (ibid.)

“Testresultaterne kan være udgangspunkt for en dialog med forældre om læringsmål for den enkelte elev. Hvis samtalen ligger i efteråret, og en test er taget i foråret, kan læreren også fortælle om den udvikling, der er sket siden testen. Forældrene kan støtte deres elevs faglige udvikling på mange måder, og læreren kan give forældrene ideer til, hvordan det kan gribes an. Alt efter hvor testen viser, at elevens styrker og svagheder findes, kan læreren eksemplificere, hvad der kan arbejdes med.” (Skolestyrelsen 2011, p. 12)

Som tidligere pointeret, henter testning sin legitimitet fra et nypositivistisk vidensregime, der netop baserer sig på en letgenkendelig præsentation af objektivitet, rationalisme, måling og neutralitet. I det ovenstående kommer dette direkte til udtryk ved, at testene kan “give læreren viden om elevernes faglige niveau”. Derudover ligger denne grundfigur mere indirekte i hele den tillid testene som målemetode gives i ovenstående tekstuddrag. Imidlertid er testning som institutionaliseret disciplinærdispositiv ikke direkte levnet meget plads i ovenstående. Det, som til gengæld har fået meget plads, er testen som forbundet til optimeringsdispositivet og derved muligheder for potentialitet og optimering. Imidlertid skal forståelsen af testene som evidente ud fra en nypositivistisk forståelse ses som forbundet til forståel-

ser af, hvordan testning kan få betydning for potentialitet og optimering af læringsressourcerne. Som vi ser i ovenstående, er der en implicit forestilling om potentialitet i arbejdet med elevernes udvikling, således kan læreren fortælle om elevens udvikling på baggrund af testresultater over tid. Læst gennem optimeringsdispositivet kan de nationale test bruges til at dokumentere udvikling og søger herved at koble sig på en formativ evalueringspraksis. Citatet peger på, at testning bør føre til, at flere deltagere tager testviden på sig og handler derudfra. Således kan læreren give forældrene ideer til, hvordan de kan støtte deres barns faglige udvikling – ud fra testresultaterne. Læreren kan støtte eleverne i at beskrive, hvad de kan og endnu ikke kan. Eleverne kan formulere egne læringsmål på baggrund af testresultaterne, og forældrene kan støtte elevernes faglige læring på mange måder. Herved ansføres til selvledelse med henblik på læringsoptimering og på baggrund af testresultater. Testning konstitueres herved som en mulighed for, at eleverne kan drage omsorg for deres egen læring. Og læreren tilskyndes til at drage denne omsorg ved at give eleven indblik i viden om egen kunnen og endnu-ikke-kunnen og ved at undervisningsdifferentiere passende. Testresultater kan således indgå i almen skolens tilskyndelse til *kend-dig-selv og dine potentialer* imperativet (Hamre 2012); at vide hvad man kan og endnu ikke kan, men kan komme til at kunne – potentialitet (Juelskjær et al. 2011; Staunæs 2011). Samtidig er der en antagelse om, at eleverne ikke har direk-



te adgang til at kende egne styrker og svagheder, men at disse skal gennem et testsystem for at blive betegnet som viden. Testen forventes at afsløre noget om elevens dygtighed for eleven selv og for læreren (Kousholt, dette temanummer). At kende sig selv er derved ikke som udgangspunkt en introspektiv rejse med brug af selvevaluering og portfolio som primære evalueringsmetoder. At kende sig selv sker gennem det udefrakommende blik, som testen installerer – og som lærere, elever og forældre kan overtage som deres eget – I betegnelsen ‘endnu ikke at kunne’ finder vi både et anerkendende blik – at eleven besidder noget ufærdigt, som der er potentialer for at realisere – og samtidig en forpligtelse til at realisere det ufærdige.

Selvom de nationale test umiddelbart konnoterer central styring og kontrol og netop også er obligatoriske, så konnoterer præsentationen af testenes muligheder også selvstyring, selvrealisering og mægtiggørelse. Præsentationen af testene og de måder, som de tænkes at skulle anvendes på lader til at trække på den erkendelse, som af Pors (2009, p. 45) formuleres som en erkendelse af, at styring ikke styrer i sig selv, men netop kræver styring, hvorved lærere både opfordres til selv at styre testresultaterne særlige steder hen og til at have en “*sund, kritisk tilgang*” i forhold til anvendelse af test (Undervisningsministeriet, 2007, her citeret i Pors 2009, p. 48). Samtidig er det centralt, at styring ikke blot går fra ministeriet til lærerne, men at ministeriet i sin tekst kobler sig på de forståelser, der i forvejen har fundet indpas i folkeskolen forbundet til folkeskolens

historiske udvikling. Der er tale om et forsøg på en kobling til reformpædagogikken med individet i centrum, og som er aktivt medskabende af egne læringsmål. Den selvstyring, som ministeriet tilskynder til i inspirationsmaterialet, er snarere en kobling mellem de nye nationale test og den velkendte pædagogiske praksis frem for et intentioneret styringsforsøg. Denne kobling til formativ pædagogisk praksis kan ses i lyset af, at test traditionelt er blevet kritiseret netop som disciplineringsredskab og – sorteringsmekanisme, for centralisering og styring. For at virke – trods denne kritik – må de nationale test således også gøre noget andet og mere. Det gør de ved parasitært at koble sig på reformpædagogikken og virke ind i en formativ evalueringspraksis.

### **Test til tiden – Konkluderende betragtninger**

Som nævnt indledningsvist ligger der implicit i testteknologiens nypositivistiske udgangspunkt en forforståelse af *kernedygtighed*, som knytter sig til antagelsen om, at der forefindes en essentiel dygtighed i enhver elev, som testteknologien kan finde frem til. Denne antagelse om kernedygtighed og testens evne til at afsløre, hvad eleven egentlig kan, kan ses gennem disciplinendispositivets kategoriserende og normerende funktioner. Samtidig er der tale om en kernedygtighed med muligheder for forandring med den rette pædagogiske praksis. Testning er dermed også håbefuldt og anticiperende og netop ikke kun reagerende på det, der allerede var eller er. Vi har argumenteret for, at der tales en særlig po-

potentialitet frem i aftaleteksten. Potentialitet lader til at være fordelt ulige og på forhånd og den pædagogiske opgave bliver at give mulighed for, at eleverne kan “*udfolde deres potentiale fuldt ud*”. Potentialiteten får således betydning, *både* i forhold til de elever, der allerede forstås som dygtige og skal have mulighed for at blive endnu dygtigere, men også i forhold til de elever, der forstås som mindre dygtige, hvor skolens kompenserende funktion understreges, idet også denne elevgruppe skal have mulighed for at udfolde *deres* potentialer fuldt ud. Men potentialitet bliver også del af en kategorisering. For hvor dygtig kan den enkelte elev egentlig blive? Som sagt, er det første overordnede mål formuleret således: “*Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*” Vi vil argumentere for, at sætningen samler de tre dispositiver. Gennem disciplindispositivet træder det *normerende*, kategoriserende og differentierende frem. Eleverne skal blive dygtige til noget særligt, som på forhånd er fastsat, og som den ønskværdige elev kan forstås og normeres i forhold til. Gennem sikkerhedsdispositivet træder det inkluderende aspekt ved sætningen frem. Det er *alle elever*, der skal blive så dygtige, de kan – ikke blot nogle men alle sammen. Inklusionsagendaen virker således *normaliserende* i forhold til elever, der ikke umiddelbart indfrier forventningerne til højere grad af dygtighed og forløsning af potentialitet. Gennem optimeringsdispositivet træder potentialet frem; eleverne skal blive så dygtige, som de *kan blive*. En dygtighed, som i princippet er grænseløs, og som der endnu ikke kan vides noget

om med sikkerhed. Når det nuværende testregime læses samlet gennem de tre dispositiver kan iagttages en udvikling, der på den ene side kan ses som et brud med tidligere testregimers disciplinerende og tilpassende funktioner mod et regime, der positionerer den enkelte som ansvarlig for egen faglig og personlig optimering. Dvs. på den ene side ses en diskontinuitet i forhold til tidligere testregimer. På den anden side er det i artiklen blevet synliggjort, at det aktuelle testregime netop fungerer ved at integrere de disciplinerende forventninger om synliggørelse af kernedygtighed med forestillingen om grænseløs udvikling af de personlige ressourcer. Denne udviklingsdiskurs i Danmark har langstrakte traditioner i reformpædagogikkens forståelse af barnet i centrum for egen udvikling. Med det aktuelle testregime imødekommes konkurrencestatens effektiviseringsstrategi ved at integrere kontinuerede forståelser af barnets iboende og frigørende potentialer. Herved er de nationale test ikke så kontroversielle og tabubelagte (heller ikke for store dele af den politiske midter – og venstrefløj), som de ved første øjekast kunne fremtræde omkring år 2005, idet de qua lanceringen og designet trækker på plusord som formativ evaluering og inklusion. De nationale test tilfredsstiller således dominerende hoveddiskurser fra alle tre dispositiver og kan betegnes som en smidig hybrid. Eleverne forstås med potentialer, der kan kultiveres. I den del, som optimeringsdispositivet oplyser, nemlig *kan blive*, ligger imidlertid også en implicit forskelssætning og en kategorisering af dygtighed. Dygtighed forventes at



stoppe et sted, og implicit lader det til, at der er forskel på, hvem der kan blive, hvor dygtig. Det paradoksale her ved er, at forskellige målinger – heriblandt nationale test – er medvirkende til at skabe forståelser af, hvem der kan blive, hvor dygtig. Et begreb om læringslofter (Kousholt 2009) kan appliceres til fordringen om at blive så dygtige, som de kan blive. I fordringen er både optimering af potentialitet men også implicite kategoriseringer. De usynlige læringslofter kan afmægtiggøre, de kan konstitueres løbende i folkeskolens praksis gennem forskellige evalueringer (ibid.), men kan også udfordres og ændre karakter. Det kan frygtes, at formuleringen *“Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”* og de teknologier denne trækker på og med sig kan initiere og/eller understøtte læringsloftsforståelser og en naturliggørelse heraf. Dette kan imidlertid ikke afgøres abstrakt og på forhånd.

Pointen som udfoldes ovenfor er den, at færdigheder og potentialitet blander sig på nye måder. Og i disse sammenblandinger er de nationale test en væsentlig medspiller. Testen kategoriserer og differentierer og gør det samtidig på måder, der også er potentialitetsunderbyggende/opbyggende. Den interne balance mellem, hvordan de tre dispositiver blander sig er bevægelig og ikke nem at fastlægge. Der ses reminiscenser af træk fra disciplineringen i de nationale test, hvilket folkeskolereformen også understøtter ved gennem at lade disse afgøre, hvorvidt to ud af tre mål opnås, at tildele denne evalueringsform en ny magtposition. Disse reminiscenser af træk fra disci-

plineringen blander sig imidlertid konstant på nye måder med træk fra sikkerhedsdispositivet (inklusion) og optimeringsdispositivet (potentialitet). Aktuelt ser vi behovet for en skoleforskning, der jf. ovenstående, arbejder med at afnaturalisere og afselvfølgeiggøre de skolepolitiske forestillinger om eleven, som på den ene side præget af idealet om en kernedygtighed og på den anden side forestillingen om evig udvikling og potentialitet.

### Referencer:

- Agamben, G. (2009). What is an Apparatus? in *What is an Apparatus? And Other Essays*. Stanford: Stanford University Press.
- Andreasen, K.E. & Kousholt, K. (forthcoming). De nationale test som ny og virkningsfuld praksis i den danske folkeskole. I: K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (eds.). *Test og prøvelser – Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Bailey, P.L.J. (2013). The policy dispositif: historical formation and method, *Journal of Education Policy* Volume 28, Issue 6, 807-827.
- Bendixen, C. (2008). Hvordan intelligensten kom ind i folkeskolen – og blev der. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 14-23.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011). Appreciative Leadership and Shame. Bringing together Governmentality Studies and the Affective Turn. *Ephemera*, 11(2), 138-156.
- Christensen, G. (2003(2002)). *Psykologiens Videnskabsteori* (vol. 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bussolini, J. (2010). What is a Dispositive? *Foucault Studies*, No. 10, 85-107.
- Dahlager, L. (2005). *I samtalens rum – en magtanalyse med afsæt i den livsstilsrelaterede forebyggelsessamtale*. Ph.d.-afhandling, Det sundhedsvidenskabelige fakultet. København: Københavns Universitet.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Ekholm, M., Mortimore, P., David-Evans, M., Laukkanen, R. & Valijarvi, J. (2004). *OECD-rapport om grundskolen I Danmark – 2004*. København.

- Fendler, L.n (2001). Educating flexible souls. The Construction of Subjectivity. Through Developmentality and Interaction". I: Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg (red.), *Governing the child in the new millennium*. London: Routledge Falmer, 119-142.
- Fogh Jensen, A. (2005). *Mellem ting, Foucaults filosofi*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning – Forelæsninger på Collège de France, 1977-1978*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gustafsson, L. R. (2012). *What did you learn in school today? How ideas mattered for policy changes in Danish and Swedish schools 1990-2011*. PhD dissertation. Aarhus: Forlaget Politica and the author.
- Hamre, B. (2014): Optimization as a dispositive in the production of differences in schools in Denmark, *European Education*, Vol. 45, 2013-2014.
- Hamre, B. (2012): *Potentialitet og optimering i skolen – Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Hamre, B. (2014b): Specialundervisningen – et dilemma mellem forvaltning af potentialitet og krav om inklusion, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 3, 2014.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Oxford (UK): IAU Press & Elsevier Science Ltd.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Holm, L. (2009). Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example. *Nordic Studies in Education*. (1), 137-146.
- Hultqvist, K. (2008). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: J. Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hultqvist, K. (2006). The Future is already here – as it always has been. The new teacher's subject, the pupil and the technologies of the soul. I: T. Popkewitz et al. (eds.), *The Future is not what it appears to be. Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm: HLS Förlag, 20–61.
- Højlund, I. (2006). *Gennem flere labyrinter*. Unpublished PhD thesis. The Department of Education, Aarhus University, Copenhagen.
- Juelskjær, M., Knudsen, H., Grønbæk Pors, JJ& Staunæs, D. (2011). *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juelskjær, M., Staunæs, D. & Ratner, H. 2013; The return of the Freudian Couch® : managing affectivity through technologies of comfort. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 26, Nr. 9, 2013, s. 1132-1152.
- Juelskjær, M. & Staunæs, D. (2014). Klasseledelse – "all inclusive". Læringscenteret ledelse af sanser, affekter og rytmer. I Klasseledelse. red. / John Benedicto Krejsler; Lejf Moos. 2.udg. Frederikshavn: Dafolo, 151-171.
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde. I: J. Kofoed & D. Staunæs (eds.), *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (pp. 99-118). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kousholt, K. (2009). Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kousholt, K. (2012). De nationale test og deres betydninger – Set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(4), 273-290.
- Kousholt, K. (2014). Testing and differentiation. A critical approach to standardized testing in education. Paper presented at: International Society for Cultural and Activity Research.
- Kousholt, K. (in press). Vidensformers legitimitet i skolepraksis. Lærerperspektiver på nationale standardiserede tests betydninger for skolepraksis. *Nordic Studies in Education*.
- Krejsler, J.B. (2002). *Læring, magt og individualitet*, København: Gyldendal Uddannelse.
- Krejsler, J.B. (red.) (2004). *Pædagogikken og kampen om individet – Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Krejsler, J.B. (2007). Eleveplanen mellem refleksion og kontrol. *Nye sociale teknologier i folkeskolen*. Red. Moos, L. Frederikshavn: Dafolo.
- Krejsler, J.B. (2013a). Jagten på *den kompetente elev* til det globale videnssamfund: Om transnationalt forankrede videnspolitikker og nye forestillinger om lærerprofessionalitet og skoleudvikling. I: *Unge, globalisering og politisk dannelse*. Red. J.M. Bruun & J. Lieberkind. København: U Press (pp. 177-195).
- Krejsler, J.B. (2013b). What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(1), 16-32. DOI:10.1080/00313831.2011.621141
- Krejsler, J.B., Olsson, U., Petersson, K. (2014). The transnational grip on Scandinavian education reforms – The open method of coordination challenging national policy-making. *Nordic Studies in Education*, 2014(3). 172-186
- Lawn, M. & Greek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. Southhampton: Symposium Books.
- OECD (1996). *The Knowledge Based Economy*. Paris: OECD.
- Olsson, U., Petersson, K., & Krejsler, J. B. (2011). 'Youth' Making Us Fit – On Europe as operator of political technologies. *European Educational Research Journal*, 10(1), 1-10.
- Pedersen, O.K. (2011) *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Popkewitz, T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. NY: Routledge.
- Pors, J. (2009). *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabernes.
- Rabinow, P. (2003). *Anthropos today – Reflections on Modern Equipment*. New Jersey: Princeton University Press.
- Raffnsøe, S. & Gudman-Høyer, M. (2004). *Michel Foucaults historiske dispositiva-analyse*. MPP Working Paper No. 11/2004, Department of Management, Politics and Philosophy. København: Copenhagen Business School.
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M. & Thanning, M.S. (2008). *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London & New York: Routledge.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and Re-scripturing the Future of Education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151-170.
- Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of Life: Interrogating the Promises in Affective Educational Leadership'. *Journal of Educational History and Administration*, 43(3), 227-247.
- Villadsen, K. (2011). Modern Welfare and 'good old' Philanthropy – A forgotten or a troubling trajectory? *Public Management Review*, 13:8, 1057-1075.
- Ydesen, C. (2011). *The rise of high-stakes educational testing in Denmark (1920-1970)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Øland, T.(2007). *Grænser for progressive pædagogikformer, Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet.

## Rapporter og internetsider

- [http://www.danskskoleparti.dk/pictures\\_org/aftaletekst\\_folkeskolen.pdf](http://www.danskskoleparti.dk/pictures_org/aftaletekst_folkeskolen.pdf)
- <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/111111%20Brug%20testresultarne.pdf> (Skolestyrelsen, 2011)
- [http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110921\\_de\\_nationale\\_test\\_for\\_elever\\_med\\_ADHD\\_og%20autisme.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110921_de_nationale_test_for_elever_med_ADHD_og%20autisme.ashx)
- [http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/1101/html\\_som\\_fremsat.htm](http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/1101/html_som_fremsat.htm)

# Når testning griber ind i pædagogikken



Det er veldokumenteret, at der i de seneste par årtier er sket en markant udvikling på det pædagogiske felt i retning af større fokus på det, man bredt kan omtale som test og vurderinger af børn og unges kompetencer og personlighed. I sin bog *Pædagogikken i Evalueringssamfundet* skriver Andersen således: "Når man prøver at undersøge, hvad der foregår af aktiviteter og samhandlingsformer i relation til vurdering og evaluering i skoler og institutioner, kan man blive overrasket over, hvor vanskeligt det er at udpege områder, der *ikke* bliver gjort til genstand for vurdering eller evaluering før eller siden." (Andersen 2011, s. 11) I sin undersøgelse af udviklingen af den danske offentlige sektor hæfter Hjort sig ligeledes ved, at der i de senere år er kommet et markant fokus på test og vurdering indenfor skole- og daginstitutionsområdet (Hjort 2008). Hjort ser denne udvikling som en del af det, hun kalder en nyliberal agenda for den offentlige sektor, der bl.a. er orienteret mod en højere grad af kontrol med og synliggørelse og styring af de offentlige ansattes arbejde. Disse tendenser til et øget fokus på at teste og vurdere børn kan også genfindes i det forskningsprojekt om børnehaverområdet, som denne artikel bygger på. Denne artikel tager udgangspunkt i det forhold, som Andersen peger på, at disse vidtrækkende vurderings- og evalueringspraksisser sjældent diskuteres på et mere principielt niveau, men ofte tages for givet som en nødvendig del af hverdagslivet i skole og daginstitution (Andersen 2011). Formålet med denne artikel er derfor at diskutere implikationerne af det øgede fokus på testning og vurdering for den pædagogiske praksis i børnehaverne. Med andre ord søger artiklen at belyse, hvordan test- og vurderingspraksisser ikke er neutrale redskaber, men derimod er bærere af indlejrede normer, som virker regulerende for den pædagogiske praksis, og som derved ændrer denne praksis. Dette er væsentligt, da sådanne ændringer ellers kan ske bagom ryggen på den pædagogiske profession og andre aktører på det pædagogiske felt, uden at der er taget principielt stilling til, hvilke pædagogiske idealer og grundprincipper, det er værd at forsvare eller arbejde hen imod.

*Af Thomas Gitz-Johansen, lektor, ph.d.,  
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet*

## Metode, empiri og erkendelsesinteresse

Det materiale, der præsenteres her, stammer fra et forskningsprojekt om testning i danske børnehaver og skoler, der blev gennemført i 2007<sup>1</sup>. Jeg vil her

kun anvende materialet fra undersøgelsen af børnehaverne. I forbindelse med projektet blev der gennemført det, jeg nedenfor vil kalde "breddeundersøgelsen", der omfattede telefoninterviews med 53 børnehaver (fortrinsvis lederne). Disse børnehaver var udvalgt

<sup>1</sup> I projektet deltog, udover undertegnede, Kim Rasmussen, Jan Kampmann og Stine Lindberg. Projektet har modtaget finansie-

ring fra Det Frie Forskningsråd for Kultur og Kommunikation.

med henblik på at dække kommuner over hele landet, som repræsenterede henholdsvis land og by, som gav en socioøkonomisk spredning i materialet, og som indeholdt kommuner med forskellige andele af elever med minoritets-sproglig baggrund. Breddeundersøgelsens formål var at få et overblik over, hvilke former for vurderinger, der blev anvendt i landets børnehaver. Desuden efterspurgte vi her, hvor længe disse vurderinger havde været anvendt for at få et billede af, om der var et øget fokus på vurdering af børn. Endelig eftersøgte vi de interviewedes opfattelse af disse vurderingers indflydelse på det pædagogiske arbejde. Breddeundersøgelsen blev desuden anvendt til at udvælge 3 case-børnehaver, som blev nærmere undersøgt i form af tre casestudier. Case-børnehaverne var udvalgt med henblik på at indeholde en spredning med hensyn til sproglig og social sammensætning og i forhold til land, by og forstad. Intentionen med case-undersøgelsen var at få en dybere indsigt i, hvilken indflydelse de hyppigst anvendte typer af vurderinger (som identificeret i breddeundersøgelsen) foregår i praksis og opleves af de berørte aktører (personale, forældre og børn). Konkret foregik case-undersøgelsen i form af video-observation og interview i tre udvalgte børnehaver. I casestudierne eftersøgte vi dels via kvalitative interviews at dokumentere, hvordan personalet oplevede, at vurderingerne påvirker og indgår i deres daglige pædagogiske praksis. Video-observationerne af test- og vurderingssituationer er blevet brugt til at få et indblik i, hvad der foregår i praksis i disse situationer.

Forskningsprojektets bagvedliggende erkendelsesinteresse har været knyttet til en kritisk udforskning af, hvad det øgede fokus på test og vurderinger gør. Interessen har altså ikke drejet sig om at vurdere de undersøgte test- og vurderingspraksissers validitet eller reliabilitet. Inspireret af bl.a. poststrukturalistiske perspektiver har projektet efterforsket, hvordan test- og vurderingspraksisser virker som en slags social-teknologisk regulering af børnehavernes praksis og af relationerne mellem børn og voksne (se fx Shohamy 2001, Foucault 2002, Pihl 2005, Kousholt 2009, Plum 2011, Gitz-Johansen 2012, Røn Larsen 2012). Man kan også koble intentionerne bag denne artikel til det socialisationsteoretiske begreb om "den skjulte læreplan", der peger på de implicite, uudtalte normer og værdier i en pædagogisk praksis (Jackson 1968, Bauer, Borg og Broady 1993). Den klassiske forståelse af "den skjulte læreplan" handler om en fremanalysering af den socialisering af børn og elever, som foregår i skolers og daginstitutioners hverdagspraksis, og som fungerer som en ikke-ekspliciteret eller erkendt underliggende ideologi. I nærværende undersøgelse anvendes inspirationen fra dette perspektiv til at undersøge påvirkningen af den pædagogiske praksis samt test- og vurderingskulturens implicite kommunikation til børn og forældre.

Jeg har i denne artikel valgt at skrive om "test og vurderinger" som en samlebetegnelse for de forskellige pædagogiske praksisser, hvor børn bliver vurderet på den ene eller den anden måde. Der kan være tale om alt fra formaliserede test- og vurderingspraksis-

ser til mere uformelle situationer, hvor pædagoger mere løst bruger inspiration fra forskellige materialer som inspiration i deres daglige omgang med børnene. Der er naturligvis stor forskel på faglighederne bag disse test- og vurderingsmaterialer (det kan fx være en psykologisk faglighed, en lingvistisk faglighed eller en mere uigennemskuelig faglighed i lokalt eller kommunalt producerede materialer). Med denne artikels poststrukturalistiske og socialisationsteoretiske perspektiv vil undersøgelsens genstand dog være den samlede virkning af disse materialer i den pædagogiske praksis. Det vil så at sige være effekten af “det vurderende blik” og “den vurderende handling”, der undersøges samlet. Genstanden for analysen er altså det, man kunne kalde den fremvoksende “test- og vurderingskultur” snarere end effekten af de enkelte test- eller vurderingsformer.

### **Fra reformpædagogik til ydrestyring**

I breddeundersøgelsen spurgte vi børnehaverlederne, om de har oplevet ændringer i antallet eller typen af vurderinger de seneste 5 år. Langt de fleste svarer ja til dette spørgsmål, enkelte svarer, at de ikke har oplevet, at typen har ændret sig, men at antallet har, og få siger, at de slet ikke har oplevet ændringer på området – inden for de sidste 5 år i hvert fald. Det er tydeligt fra interviewene, at det stigende fokus på at vurdere børn dels er et tegn på, at den pædagogiske tænkning har ændret sig. En børnehaverleder siger fx følgende om ændringerne af det pædagogiske landskab:

“Jeg tror faktisk ikke, vi var særlig hooked på test i 70'erne, i de glade

70'ere. Fordi, der skulle man bare være glad. Så der tror jeg nok, man havde reageret. (...) De har sneget sig ind de her test. Og jeg vil nok sige – bare for 10 år siden – hvis vi var blevet præsenteret for det, vi er blevet præsenteret for i dag, så tror jeg, der var mange, der ville sætte bremseklodderne i, og sige: ‘det her vil vi ikke være med til.’”

Denne leder giver altså udtryk for, at den nuværende accept af testning og vurdering af børn peger på en ændring af værdierne på det pædagogiske felt, hvilket også kan bekræftes forskningsmæssigt (Gitz-Johansen 2009). I denne artikel vil jeg argumentere for, at testene ikke bare er et udtryk for værdimæssige eller ideologiske forandringer på det pædagogiske felt, men også selv er bærere af sådanne forandringer. Den israelske forsker i test Elana Shohamy konkluderer således ud fra sine undersøgelser af sprogtest i pædagogiske sammenhænge: “the tests were, in fact, capable of changing educational behaviours.” (Shohamy 2001, s. 99). Så test er altså ikke blot neutrale redskaber, men også bærere af indlejrede normer og værdier og de påvirker den pædagogiske praksis.

Man kan tage udgangspunkt i begrebet om “det hele barn” for at vise, hvordan der i test- og vurderingskulturen er indlejret bestemte pædagogiske rationaler, som har en tilbøjelighed til at fortrænge eller ændre andre pædagogiske rationaler. I en reformpædagogisk sammenhæng har udtrykket “det hele barn” været brugt til at fremføre en tilgang til børn som “hele mennesker” – dvs. ikke kun som rationelle og kognitivt lærende



mennesker, men også som kreative, emotionelle og sociale individer. Idealet om “det hele barn” har også været brugt til at søge at skabe sammenhæng mellem barnets forskellige livs- og erfaringsområder som fx familieliv og liv i institution og skole (Keiding 2007). Udtrykket “det hele barn” har også været anvendt til at sætte fokus på betydningen af æstetisk og praktisk-skabende virksomhed, som et supplement til eller udfordring af orienteringen mod intellektuelle og kognitive færdigheder (Nørregård 2010). I en test- og vurderingssammenhæng er “det hele barn” ikke nødvendigvis et slagord, men her dukker interessen for hele barnet alligevel op. I denne sammenhæng er det dog som en interesse i at gennemlyse, beskrive og vurdere en lang række aspekter af barnet, evt. med henblik på optræning eller korrektion. Den tyske socialisationsteoretiker Thomas Ziehe beskriver således meget rammende, hvordan det han kalder “den anden moderniserings tidsalder”, indeholder en øget vilje til at beskrive og vurdere børns hele personlighed og ikke blot deres faglige færdigheder:

“I stedet for blot at give karakterer for faglig viden skal der så udfærdiges lærerrapporter over eleverne, hvor eleven beskrives og vurderes i den samlede udviklings helhedsperspektiv. Den pædagogiske kalkule udvides til at skulle dække skole og elev som en samlet social virkelighed. (...) Den selvtægttagelse, den gennemlysning af den indre verden, som nu er blevet en kulturel mulighed for individerne, har antaget en intensitet,

som vel ikke engang en magtanalytiker som Foucault ville have forudset.” (Ziehe 2004, s. 97-98)

Indenfor et testnings- og vurderingsrationale sker der altså en forvandling af ideen om “det hele barn”. Fra at være en ideelt set frisættende bestræbelse, bliver opmærksomheden omkring barnet sat ind i en dokumentations- og evalueringssammenhæng, der har karakter af en øget vilje til at styre og kontrollere barnets udvikling på en lang række områder. Der sker altså en form for vrangvending af den frigørende intention. En institutionsleder fortæller for eksempel detaljeret om, hvordan det er hele barnet, der bliver gennemlyst af institutions vurderingspraksisser:

“Det er hele vejen rundt om barnet. Kognitive og motoriske, som også hænger sammen med sprog, selvfølgelig. Så det er det hele, kan man sige. (...) Så kigger man sådan på det hele barn. Altså, ser: ‘Okay, det halter lidt efter motorisk, og det kan være grunden til, at det heller ikke går så godt med at snakke tydeligt’.”

Et illustrativt eksempel på ideen om “det hele barn” i en vurderingssammenhæng er det materiale, der populært går under betegnelsen Kuno Beller, efter dets ophavsmand. Kuno Beller-materialet er ifølge breddeundersøgelsen det mest udbredte vurderingsmateriale i børnehaverne (38 ud af 53 børnehaver brugte det), og det er kendt af stort set alle pædagoger, der har været i faget i nogle år. Dette materiale vurderer barnets færdigheder over en

bred kam. Det indeholder således mål for legemspleje, omverdensbevidsthed, social- og følelsesmæssig udvikling, leg, sproglig udvikling, kognitiv udvikling, grovmotorik og finmotorik (Welter 2007, s. 24-25). Et nyere vurderingsmateriale er materialet Læringsmål og Indikatorer, som er udviklet i Århus Kommune<sup>2</sup>. Dette materiale er opbygget efter kompetencerne i de pædagogiske læreplaner, som blev indført på nationalt plan i 2004: Alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier.

En anden af reformpædagogikkens principper er, at pædagogikken bør tage udgangspunkt i barnet og arbejde med barnets interesser og personlighed i centrum. "Vom kinde aus", som det hed (Keiding 2007). Med henblik på at lade test-rationalitetens normative indhold fremstå klart, kan man sammenligne det med selvforvaltningsbegrebet, som tidligere har været et væsentligt begreb på den reformpædagogisk-inspirerede del af det pædagogiske felt. Selvforvaltning kan defineres som "individets vilje og evne til at skabe sit eget liv – og øve indflydelse på sine livsomstændigheder – i et ansvarligt og solidarisk samarbejde med andre ligeværdige mennesker." (Jerlang 2006, s. 7). Selvforvaltningsbegrebet

har været en del af en pædagogisk bevægelse, der, så vidt muligt, søgte at frigøre barnet fra den samfundsmæssige kontrol med dets udvikling og læring, og som i stedet satte barnets frihed og selvbestemmelse i hovedsædet med det formål at skabe betingelser for at udvikle autonomi og myndighed og anlæg for selvregulering og demokrati. I modsætning til fx selvforvaltningsbegrebet kan man sige, at der i test- og vurderingsrationaliteten ligger en indbygget tendens til at opdrage til ydrestyring. Det er indlejret i de fleste test- og vurderingsmaterialer, at barnet skal leve op til forskellige på forhånd bestemte standarder og mål, og hvis dette ikke er tilfældet, skal der iværksættes en pædagogisk indsats, så barnets udvikling kan bringes i overensstemmelse med disse mål. En af de interviewede børnehavedere sætter ord på, hvordan han oplever, at de forskellige test- og vurderingspraksisser skaber en mere ydrestyret pædagogik:

"Vi får hele tiden at vide, at 'børnene skal lære dét og dét og dét og dét og dét'. Altså, hvor vi mere siger: 'Jamen, lad nu bare børnene være'. Og 'det skal nok komme det hele'. Vi får trukket ned over hovedet, at (...) nu skal vi lave dét med børnene, og vi skal træne børnene. Børnene skal lære og sådan nogle ting. Så fra børnenes side kan det godt virke lidt irriterende, tror jeg."

Det er ikke denne artikels anliggende at vurdere, hvorvidt selvforvaltning eller ydrestyring er de mest hensigtsmæssige pædagogisk-ideologiske grundprincipper. Jeg vil tro, at der kan føres

2 Materialet har undertitlen "Vejledning til personalets arbejde med status- og udviklingssamtaler" og er udviklet af Århus Kommune, Børn og Unge. Materialet er tilgængeligt på: <http://www.aarhus.dk/~media/Dokumenter/MBU/VI/Foraeldresamarbejde/SUS/Vejledning-personalepages.pdf>

argumenter for begge dele og for en blandingsform. Som nævnt indledningsvist er denne artikels anliggende derimod at synliggøre det pædagogisk-ideologiske indhold i de test- og vurderingspraksisser, som ellers let opfattes som neutrale og rent praktiske redskaber.

### **Et anti-børneperspektiv**

En bevægelse siden 1990'erne indenfor både pædagogisk praksis og pædagogisk forskning har handlet om at sætte børneperspektivet i centrum for vores forståelse af børns liv og hverdag. Indenfor barndomsforskningen har det fx handlet om at udvikle forskningsmetoder, der kan bruges til at indfange børns egne oplevelser og tolkninger af deres eget liv (Warming 2007, Warming 2011). Også i den pædagogiske praksis er børneperspektivet blevet et relevant begreb, og det er endda skrevet ind i dagtilbudsloven, hvor det i paragraf 46, stk. 2 hedder: "Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages alt efter børnenes alder og modenhed."

Kernen i det, der omtales som børneperspektivet, er, at man interesserer sig for, hvordan børn selv oplever emner og problemstillinger, som vedrører dem. At arbejde med et børneperspektiv vil typisk handle om at have samtaler med børnene eller at anvende andre måder at få adgang til at forstå deres perspektiver og dermed skabe adgang til at se deres livsverden indefra. Børneperspektivet er koblet til en forståelse af børn som erkendende og handlende subjekter, der fortolker deres eget liv og betingelser, og som er aktører i eget liv, snarere end passive modtagere af udefrakommende påvirkninger.

I modsætning til sådanne bestræbelser på at forstå børns egne perspektiver, kan man sige, at de fleste test- og vurderingspraksisser ignorerer børns egne forståelser af testsituationen. De fleste testmaterialer består af på forhånd opstillede kategorier, som skal kunne anvendes på tværs af institutioner og situationer. For at testene skal kunne give et "rent" billede af barnets kompetencer og færdigheder kræves det, at selve testsituationen bliver bortabstraheret, og at man lader som om, at man har adgang til barnets "rene" kompetencer. Det blev dog tydeligt i mange af de testsituationer, som blev observeret og videofilmert i forbindelse med projektet, at børns oplevelse og tolkning af situationen i høj grad påvirker interaktionen mellem den voksne, der udfører testen, og barnet, der tager testen. Det følgende eksempel er fra det, der i den pågældende børnehave kaldtes en 3 års test, som blev udført med børnene, når de fyldte tre år:

"Pædagogen stiller opgaver fra materialet, som pigen så skal svare på. Pigen er meget interesseret i at kigge ud af vinduet og i at kigge på andre ting i bo-gen. Pædagogen vil gerne have igangsat en samtale, der følger en bestemt logik: Hun spørger og stiller en opgave, og barnet svarer. Pigen er dog ikke rigtig interesseret i denne samtale. Hun bliver optaget af et billede af en pige, som ligner Pippi Langstrømpe, og hun er meget interesseret i børnelude, som kommer ind udefra gennem vinduet. Hun bliver også interesseret i et foto, der hænger på vægen, og udbryder: 'Det er dig der på væggen!'. Pædagogen

svarer: 'Ja, jeg er på billedet på væggen. Men prøv at høre, hvad jeg siger nu: Lampe, bamse, sut.' Pigen skal gentage remsen, men hun virker ikke så interesseret og siger noget uengageret: 'bamse, sut'. Pigen begynder nu at kravle rundt i sofaen, og hun har sin opmærksomhed alle mulige steder i rummet. Pædagogen siger: 'Dukke, sut, væg, gulv'. 'Gulv' siger pigen. Og så: 'Jeg vil ud.'

I dette eksempel lader det ikke til, at pigen er interesseret i den test, som pædagogen prøver at gennemføre. I stedet lader pigen til at være interesseret i, hvad der sker udenfor, hun kigger i test-bogen efter, hvad der fanger hendes opmærksomhed, hun får øje på et billede og på et foto på væggen, og hun bliver optaget af, at man kan klatre rundt på sofaen. Den test-logik, som pædagogen prøver at få pigen til at følge, virker pigen ikke interesseret i. Det følgende er endnu et eksempel på en treårstest, hvor kendskab til pigens tolkning af situationen på denne ene side virker meget relevant for at forstå, hvad pigens handlinger egentlig er udtryk for, men hvor test-logikken ikke giver mulighed for at interessere sig for børneperspektivet:

"Pædagogen siger: 'Kop, top. Kan du pege på top?' Pigen peger på koppen. Hun ved vist ikke, hvad en top er. Jeg får indtryk af, at hun peger på koppen, fordi hun genkender den. Mit indtryk er, at pigen godt forstår, hvad det er hun skal, men at hun helst vil pege på begge billeder – måske for at vise, at hun kender begge genstande. Pædagogen siger: 'Gaffel, vaffel. Kan du pege

på vaffel?' Pigen peger på gaffel, selv om pædagogen prøver at få hende til at vælge vaffel. Hun ved tilsyneladende ikke, hvad en vaffel er, så den er hun måske ikke interesseret i at pege på. Tidligere kaldte hun billedet af en vaffel for en is. Pigen begynder at sidde og se mere på mig. Pædagogen stiller et nyt spørgsmål og spørger: 'Kan du sige det?' 'Nej', siger pigen. Hun har under hele spørgsmålet haft opmærksomheden rettet mod mig, og er tilsyneladende ikke så optaget af pædagogens spørgsmål. Så hvad betyder hendes 'nej' egentlig? Er det 'nej, det kan jeg ikke' eller er det 'nej, jeg har lige min opmærksomhed et andet sted'? De skal så øve forholdsord med noget legetøj og en kuffert. På et tidspunkt tager pigen det spændende legetøj, og begynder at lege med det. Pædagogen må først flytte pigens opmærksomhed tilbage på spørge-svare-øvelsen, før pigen er med igen. Pigens impulsive og lystfyldte omgang med legetøjet (at lege med det), må først tilsidesættes."

I dette eksempel bliver det tydeligt, at situationen ser forskellig ud set fra den testende voksnes perspektiv og fra det test-tagende barns perspektiv. I virkeligheden kan man vel sætte spørgsmålstegn ved, om denne pige egentlig er test-tagende. Hun virker ikke engageret i den logik, som den voksne prøver at gennemsætte, hvor barnet skal høre nøje efter den voksnes instruks og derefter søge at efterleve den så præcist som muligt. I stedet virker barnet optaget af at pege på de billeder, som hun synes er spændende og senere i forløbet at lege med de genstande, som hun bliver optaget af.

I det følgende eksempel prøver en dreng at deltage i samme slags tre-års-test som i de ovenstående eksempler. Drengen forsøger tilsyneladende at deltage i samtalen på en måde, så hans egne erfaringer og interesser bliver relevante. Dette forstyrrer tydeligvis testens egen logik, der fordrer, at barnet tager den rent abstrakte interesse i at svare rigtigt på sig og ignorerer sine egne subjektive interesse i de emner og genstande, som inddrages i testsituationen:

Testen begynder. Drengen ser et billede af et tog.

Dreng: "Jeg har i hvert fald et tog."

Pædagog: "Du har et tog, ja. Men kan du sige mund?"

Dreng: "Jeg kan ikke finde ud af det."

Pædagog: "Du har lige sagt det. Mund!"

Dreng: (ser ned på sine hænder)

Pædagog: "Så prøver vi en bamse."

Dreng: "Jeg har sådan en bamse derhjemme."

Pædagog: "Og en sut."

Dreng: "Magnus har en sut!"

Pædagog: "Pige."

Dreng: "Freja er en pige."

Pædagog: "Kat."

Dreng: "Vi har ikke en kat."

Pædagog: "Fugl."

Dreng: (uhørligt)

Pædagog: "Tog."

Dreng: "Jeg har selv et tog."

Pædagog: "Fod."

Dreng: "Jeg har selv en fod her." (peger på sin fod)

Pædagog: "Fod."

Dreng: (lyder forurettet) "Jeg HAR her." (peger igen på sin fod)

Pædagog: "Én ..." (pædagogen vil vist have ham til at udtale "fod" tydeligt i ental)

Dreng: (siger ikke noget)

Pædagog: "Fod!"

Dreng: (kigger spørgende på pædagogen, men siger ikke noget)

Pædagog: (tager næste spørgsmål) "Dukke."

Dreng: "Freja har selv én."

Pædagog: "Freja har en ... ?"

Dreng: "Vi har en nissedukke." (er nu meget afdæmpet i sine svar – virker usikker på hvad der forventes)

Pædagog: "Næse."

Dreng: "Min mor har en næse."

Pædagog: "Det var da ikke svært vel. Du ku da sige alle ordene."

Drengen lader til at blive skiftevis forurettet og forvirret over denne mærkelige samtale, hvor han ikke forventes at tale om de ting, som optager ham, og som han kender til. Drengen forventes her at indgå i en samtalelogik, som bryder fuldstændigt med de erfaringer, han ellers har med samtaler. Drengen prøver tilsyneladende hele tiden at gøre samtalen subjektiv relevant ("jeg har i hvert fald et tog", "jeg har sådan en bamse derhjemme", "min mor har en næse", osv.), men det er ikke relevant i en test-sammenhæng, hvor det er demonstration af abstraktgjorte kompetencer og ikke subjektive perspektiver, der tæller. Det skal bemærkes, at det naturligvis langt fra er i alle test-samtaler, hvor den voksne og barnet går skævt af hinanden på denne måde. I de samtaler der går godt, kender barnet tilsyneladende denne samtaleform, som er orienteret mod at præstere et korrekt svar snarere end

at føre en inter-subjektiv dialog. Man kan sige, at det, der gør forskellen er, om barnet kender genren nok til at kunne deltage som en kompetent test-tager (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6-7). Når de ovenstående eksempler er blevet diskuteret, er det således ikke fordi de nødvendigvis er typiske. Disse eksempler er bragt fordi, det er når test-situationen ikke glider glat (fordi barnet ikke vil eller kan tilpasse sig kommunikationsformen), at testens indre logik træder tydeligst frem. I de situationer, hvor testen fungerer gnidningsløst, vil jeg hævde, at samme anti-børneperspektiv-logik er til stede, men at det blot bliver mindre synlig, netop fordi den her kan fungere uden modstand.

### **Subjekt-subjekt bliver til subjekt-objekt**

I flere af de vurderingsmaterialer, som er blevet indsamlet som en del af projektet, findes der en form for skemaer, hvor de informationer, der produceres om barnet ved hjælp af test eller observationer, kan føjes ind i et system af på forhånd givne kategorier. I nogle af materialerne kan disse kategorier omformes yderligere til abstrakte værdier i form af tal eller bogstaver. Kuno Beller materialet er et tydeligt eksempel på, at konkrete børn observeres ud fra på forhånd givne kategorier, og at disse kategorier derefter omformes til numeriske værdier, der til sidst kan indføres i et diagram. I denne fremstilling af et barn i form af et diagram er det konkrete barn blevet omformet til et abstrakt objekt. Et andet vurderingsmateriale, hvori børn omformes til objekter, er materialet Læringsmål og In-

dikatorer fra Århus Kommune. Materialet er opdelt i tre hæfter, der er rettet mod henholdsvis de 9-14 måneder gamle børn, de treårige børn og de seksårige børn. I hvert hæfte er der oplyst tre eller fire læringsmål for hver af de seks kompetencer, og udfor hvert læringsmål er der oplyst en række indikatorer, der viser i hvor høj grad det pågældende barn indfrier læringsmålet. Ud fra indikatorerne skal pædagogerne nu indplacere barnet i en af fire kategorier i forhold til hvert læringsmål: Kan ikke endnu, kan med hjælp, kan næsten eller kan. Sidst skal pædagogen indføre disse oplysninger i et cirkelformet diagram, der på et øjeblik kan give overblik over barnets kompetencer og udvikling i forhold til 21 forskellige læringsmål. Som eksempel kan nævnes materialet for treårige børn. Heri findes bl.a. læreplanernes kompetence "kulturelle udtryksformer og værdier". Et af de tre læringsmål for denne kompetence er "barnet er skabende". For dette læringsmål findes tre indikatorer, hvor af den ene hedder: "Udviser interesse for at undersøge materialer, redskaber og brug af medier" (hæftet til det treårige barn, s. 13). Pædagogen skal nu ud fra de fire kategorier af kunnen vurdere, i hvilken grad barnet lever op til denne indikator. Ligesom i Kuno Beller-materialet sker der her en gradvis omformning af et konkret barn til et abstrakt produkt, hvor barnet fremstilles i skematisk form, hvor der hurtigt kan skabes et overblik over udvalgte kompetencer.

Også i interviewene bliver der fortalt om forskellige former for omsætning af hverdagsobservationer eller test i tal eller bogstaver. En institutionsleder



fortæller for eksempel om et nyt materiale, de er begyndt at bruge:

“Vi har et helt konkret materiale, der hedder “Kan næsten”. (...) Det er en cirkel, og så er der en masse ting, barnet skal kunne. Der giver man dem tal, og man bruger nogle forskellige farver, så der til sidst danner sig sådan et farvebillede, hvor man kan se, hvor skal barnet have mere træning. (...) Det kan for eksempel være kognitiv udvikling. Eller det kan være motorisk udvikling: “Kan barnet dét?» Og så giver man en slags tal, fra 1 til 10, tror jeg, det er. Og hvor én bestemt farve, hvis barnet godt kan, så er det grønt, og hvis barnet ikke kan, så er det rødt.”

I denne institution omsættes børnene altså til tal mellem et og ti og til farverne grøn og rød. Igen anvendes cirklen som skabelon for beskrivelsen af barnet. I en anden børnehave fortæller lederen om, hvordan de bruger et vurderingsmateriale, som de blandet andet bruger som udgangspunkt for forældresamtaler. I dette materiale kan børnene score et antal points, hvor en pointsum på 47 betyder, at barnet er parat til at starte i børnehaven. Her omsættes barnet altså til et tal mellem 1 og 100. Dette peger på en af fordelene ved at omsætte et barns præstationer til tal; ved at omsætte et barn til en talværdi kan man måle barnet og se, hvor det ligger i forhold til andre børn, til en udregnet middelværdi eller i forhold til en fastsat værdi for det normale eller acceptable som fx 47 points. I andre tilfælde anvendes der

ikke tal men bogstaver til at betegne børnene. I en af institutionerne anvendes en skala på fire bogstaver, A, B, C og D til at betegne barnets sproglige udvikling eller deres “placering”, som en kommunal talepædagog udtrykker det. En anden institution bruger en bogstavsskala fra A til C, hvor barnets sproglige udvikling kan indplaceres. Produktet af denne opdeling og indplacering i bogstaver er, at det giver et objektivt (i betydningen “gjort til et objekt”) udtryk for, hvilken indsats det pågældende barn skal modtage, om barnet klarer sig fint sprogligt, om barnet har brug for pædagogernes sprogsstimulering, eller om barnet skal henvises til en talepædagog. Følgende citat er fra en pædagog, der fortæller om sprogtestens logik:

“Selve testen er delt op i A, B og C. Og i A så kører det fint, og i B der skal vi begynde at være lidt bekymret og hjælpe til, og begynde at rette op på det, og ved C er det, at vi skal kontakte talepædagogen og sige, at her har vi noget, der decideret skal arbejdes på med hende.”

Et andet forhold, der kan gøre det attraktivt at sætte tal eller bogstaver på børnene, er, at man kan måle, om der er sket en udvikling og fremgang indenfor de målte områder, eller om barnet er stagneret eller gået tilbage. Som en pædagog siger:

“(Tale-hørekonsulentens) arbejde er også meget målbart. Altså, hun skal kunne måle om tre måneder, om de har fået s-lyden på plads el-

ler ej. Så hun bruger jo mange test og mange måleredskaber og sådan noget.”

Genstandsgørelsen gør det altså muligt at tilrettelægge en rationel pædagogisk indsats overfor barnet, da den udpeger underudviklede sider ved barnet. For at en indsats kan kaldes rationel, må det også kunne vurderes, om den har den ønskede effekt. Her hjælper genstandsgørelsen også, da systemet med tal eller bogstaver gør det muligt at spore fremgang, stagnation eller tilbagegang på de udpegede områder.

I genstandsgørelsen ligger der, at man forholder sig til barnet som et objekt, dvs. som et tal, et bogstav, et skema eller en diagnose. I denne proces forsvinder barnet som subjekt, dvs. som et individ, der fortolker sig selv og sin omverden, og som har motiver til at gøre, som det gør. For eksempel forsvinder indsigten i barnets motivation for at tale eller ikke at tale i en test-situation, når barnet fremstilles som et bogstav. En anerkendende relation ville derimod indebære, at barnet bliver mødt som et subjekt. Som det formuleres af Schibbye: “anerkendelse indebærer en evne til at tage den andens perspektiv, sætte sig ind i den andens subjektive oplevelse. Det drejer sig altså om en subjekt-subjekt holdning.” (Schibbye 2005, s. 281). Skal en pædagog eller en ekspert vurdere et barn ud fra nogle på forhånd opsatte kriterier, er det så vidt jeg kan bedømme uundgåeligt, at subjekt-subjekt holdningen erstattes af en subjekt-objekt holdning. En subjekt-subjekt holdning indebærer, ifølge Schibbye, at man kan sætte sig i den andens sted og

indtage en empatisk og engageret indstilling til det andet menneske. Er der derimod tale om en vurdering af et barn ud fra på forhånd givne kriterier, er der tale om en indstilling til barnet, som søger at vurdere dets præstationer og personlighed frem for at søge den empatiske forståelse af barnets ytringer og handlinger. Schibbye skriver selv om psykologiske vurderinger af mennesker: “En vurdering indebærer en subjekt-objekt-position.” (Schibbye 2005, s. 296)

Jeg kan ikke her tage stilling til, om det er muligt eller ønskværdigt, at alle situationer skal bære præg af anerkendelse. Her vil jeg blot påpege, at de forskellige vurderingsmaterialer og – praksisser, der omformer de konkrete børn til abstrakte størrelser, ikke kan siges at være neutrale, men i stedet må ses som redskaber og praksisser, der bærer en ikke-anerkendende tilgang med sig.

### **Normalitetsindskrænkning**

De skemaer og materialer, der bruges til at vurdere børns sproglige eller anden udvikling med, kan opfattes som formidlere af dominerende forestillinger om, hvad det vil sige at være et normalt barn. Normalitet er ikke et spørgsmål, der kan afgøres objektivt. Normalitet er en social, kulturel og historisk specifik afgørelse, der ofte træffes af de fagfolk, som en samfundsmæssig institution har bemyndiget til at skelne mellem normal og unormal. Afgørelser om, hvem der er normale, og hvem der er unormale, er altså en normativt og socio-kulturelt funderet afgørelse om, hvilke kompetencer, adfærdsformer og personlighedstræk

man i et pågældende samfund ønsker at betragte og behandle som anerkendelsesværdige, og hvilke der betragtes som forkerede og mangelfulde. Materialer til at teste og vurdere børn, er væsentlige redskaber til at foretage denne bestemmelse af det normale og det afvigende. Som den engelske psykolog Erica Burman skriver:

“The normal child, the ideal type, is (...) a fiction or a myth. No individual or real child lies at its basis. It is an abstraction, a fantasy, at fiction, a production of the testing apparatus.” (Burman 2008, s. 22)

Det, jeg her vil fokusere på, er ikke, hvordan børnene evt. socialiseres til at blive “normale” gennem de pædagogiske vurderinger og den eventuelt efterfølgende pædagogiske behandling. I stedet vil jeg her undersøge det punkt i “den skjulte læreplan”, der kommunikerer til pædagoger, børn og forældre, at spørgsmålet om normalitet er noget, der kan afgøres objektivt og sagligt. Til modtagerne af dette skjulte budskab kommunikerer altså, at menneskeheden generelt og børn i særdeleshed ikke skal betragtes som en forskelligartet mængde med en masse forskellige egenskaber, resurser og potentialer, men at børn skal betragtes som en mængde individer, hvor nogen på et eller flere områder falder udenfor det definerede rum for, hvordan et normalt barn er og bør være. For det første sender vurderingsmaterialerne besked om, at der kan sættes et skel mellem de børn, der er noget galt med, og de børn, der er normale, som det fx kommer til udtryk i interviewet med en

pædagog fra en af case-børnehaverne: “Og der er jo nogle, hvor vi siger, det er rigtig godt, at vi får lavet sådan en test, fordi der er noget galt.” Flere af de vurderingsmaterialer, der bruges i de undersøgte børnehaver, producerer kategoriseringer af børnene, der inddeles i forskellige kategorier alt efter, hvor godt de lever op til de normer, som materialet er bygget op omkring. I den kommune, hvor den ene case-børnehave ligger, har man for eksempel et system, hvor børnene sprogtestes for derefter at opdeles i kategorierne A, B, C og D alt efter, hvor godt de klarer sig. Som børnehavens leder (med en vis indignation i stemmen) forklarer om sprogtesterens arbejde: “Hun (sprogtesteren) placerer dem i de dér kategorier, og så bliver de inddelt.”

Et vigtigt element i bestemmelsen af om et barn er “ normalt ” eller ej, signaleres af vendingen “alderssvarende udvikling”. I denne formulering ligger en ide om, at der til ethvert alderstrin hører en bestemt mængde kompetencer. Udviklingspsykologien har historisk set, men også aktuelt, været en stor leverandør af forestillinger om, at der findes en universel naturlig udvikling, hvor alle børn bør kunne noget bestemt på et bestemt tidspunkt, og at der ellers er noget galt i deres udvikling. Som Erica Burman gør opmærksom på, har disse udviklingspsykologiske forestillinger den effekt, at nogle menneskeskabte normer for kompetencer på et givent alderstrin glider ind i vores bevidsthed som naturgivne lovmæssigheder for et barns udvikling: “normative descriptions provided by developmental psychology slip into naturalised prescriptions.

(...) representations of children.” (Burman 2008, s. 4). Ifølge Burman er det dog selve de udviklingspsykologiske forståelser, der *skaber* afvigelserne i den forstand, at det er de udviklingspsykologiske forståelser, der bestemmer, at en særlig adfærd er normal eller unormal på et givent alderstrin: “It is the normalisation of development that makes abnormality possible.” (Burman 2008, s. 20-21). En tilsvarende dekonstruktion af teorien om universelle aldersbestemte trin i børns udvikling kan findes i den såkaldte “ny barndomssociologi”, hvor der argumenteres for, at særligt Piagets udviklingspsykologiske fase-teori har været med til at indsnævre feltet for børns mulighed for at opfattes som normale (James, Jenks og Prout 1999, s. 28-32).

Forestillingerne om naturlige og universelle udviklingstrin kommer til udtryk i udtalelser som denne fra en talehørekonsulent:

“Hvis jeg nu tester et barn i sprogforståelse til under alder, så (...) siger jeg for det første aldrig, at han er som en 4-årig, men så siger jeg, at hans sprogforståelse er ikke helt alderssvarende.”

En børnehaveder forklarer særligt tydeligt og detaljeret, hvordan et vurderingsmateriale kan virke, og hvordan de universaliserede udviklingstrin, der er indarbejdet i materialet, producerer opfattelser af, hvilke børn der er normaludviklede, og hvilke der er tilbagestående:

“Vi har sådan nogle udviklingskemaer, hvor der står: “Hvad kan

et etårigt barn, hvad kan et toårigt barn, hvad kan et treårigt..” og så videre. Og der står en masse ting, hvad der følger med. Og der er der blandt andet sprog, og der er også motorik. Kan barnet vinke, for eksempel? Kan barnet skrive sit eget navn og sådan nogle ting, ikke. Kan barnet gentage lyde og sådan nogle ting. Det bruger vi meget, de skemaer dér.”

Om et barn kan vinke eller ej, bliver altså her læst som et tegn på normal eller forkert udvikling hos dette barn. En anden pædagog i samme børnehave beskriver detaljeret, hvordan de bruger et andet vurderingsmateriale, hvor børnenes tegninger kan bruges til at afgøre, om de er motorisk og generelt normalt udviklede eller ej:

“Hvis man tager Birte Servais Bentsen [forfatter til materialet] omkring børn og børns, og børnemotorik, og børns fysiologiske udvikling, så er der jo mere brus, og efterhånden som de udvikler sig, så dannes der mere og mere muskel også, ikke. Så de får mere og mere styr på kroppen, efterhånden som de bliver ældre og kan administrere flere ting, ikke. Og det samme med grebet om en blyant. De skal have den lidt tykke blyant, og efterhånden kan de mere. De bliver mere detaljerede i deres tegninger. Det kan du jo også med mange andre teorier finde ud af med børns tegneudvikling. Du kan simpelthen se, at når de går fra skribeskrable-stadiet til at nu begynder det at tage form af

figurer og mennesker, og de kan begynde at tegne mor og far og familie så godt, så man begynder at have detaljerne, øjne og ører og mund, (...) så er man dér i sin udvikling, og så er man sådan cirka heromkring i alder.”

Det kan være et meget fintmasket net, som vurderingsmateriale og vurderingspraksisserne skaber for, hvad der opfattes som normalt, og hvad der opfattes som afvigende. Man kan sige, at det er “det hele barn”, der bliver vurderet efter en meget bredspektret mængde af vurderingsområder og vurderingskriterier. Barnets sprog kan vurderes, dets motoriske kompetence, dets kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling og så videre. Men også det enkelte vurderingsområde kan opdeles i en mængde underområder, som selvstændigt kan sættes under lup og vurderes. En pædagog fortæller for eksempel om hvilke aspekter af børnenes sprog, hun laver vurderinger af:

“Sprogforståelse og sproglig bevidsthed. Så er der udtale, ordudvikling, sammensætningsproduktion. Så er der samspil, kommunikation og opmærksomhed. Så der er jo mange underpunkter, man kommer ind på.”

Og en tale-hørekonsulent fortæller om det udbredte materiale til sprogvurdering, TRAS:

“Det er jo rigtig godt, for det er jo sådan en holistisk sprogvurdering, og man kommer rundt om otte forskellige områder. Både omkring

det med sprogforståelse og først og fremmest kommunikation, sprogforståelse og det ekspressive sprog, og hvor udtalelse også kommer til at ligge i. Så otte områder, og det er fra 2-3 år og 3-4 år og 4-5 år, så man kan se en udvikling.”

En institutionsleder fortæller også om, hvordan Howard Gardners teori om de mange intelligenser bliver til et ret fintmasket system til vurdering af hvad der opfattes som normalt, og hvad der opfattes som afvigende, når den indlemmes i en vurderingssammenhæng:

“Det er bygget op efter Howard Gardners intelligenser. (...) Nu er der ni, lige pludselig. Men det er også den musiske sans, for eksempel. Har barnet musisk intelligens. Der er også kropslig intelligens og sådan nogle ting, som man sidder og vurderer. Og så skal man jo så prøve at tænke tilbage på barnet: Når vi hører musik, hvad barnet kan. Er det så med? Viser barnet interesse for den musiske sans. Og så sætter vi de dér tal på barnet. Og, ja, som sagt, så danner der sig et billede af: ‘Okay, hvor skal vi sætte ind henne, hvor skal vi ikke sætte ind?’”

Howard Gardners teori om de mange intelligenser har altså på paradoksvis vis både bidraget til en udvidelse af normalitetsbegrebet og til muligheden for en bredere og mere finmasket udpegelse af fejl og mangler hos børn. På den ene side bidrager Gardners teori til, at flere børn kan anerkendes som intelligente, men når teorien på den

anden side indlemmes i et vurderings-system kommer den altså til at bidrage til, at en større del af barnet kan vurderes som normalt eller afvigende. Vurderingspraksisser, der med inspiration fra Gardner eller fra loven om pædagogiske læreplaner og dens seks kompetencemål, vurderer 'det hele barn', kan altså både være et signal om større respekt for menneskelig mangfoldighed, men lige så vel kan de blive til en kraftigt forøget mulighed for at bedømme alle mulige egenskaber og handlinger som normale eller afvigende. Som institutionslederen videre fortæller: "Der er sådan nogle underpunkter: 'Kan barnet klappe i takt?', for eksempel, eller 'kan barnet hinke på ét ben?' og så videre. 'Lægge puslespil'. Logisk sans er der også." Om en teori eller et begreb bidrager til en udvidelse eller en indskrænkning af normalitetsopfattelsen vil derfor i høj grad handle om, hvordan det bliver anvendt i praksis, og inddragelsen i tests- vurderingskulturen lader til at virke indskrænkende på normalitetsopfattelsen.

### **Pædagogik eller administration?**

Man kan opfatte den øgede tendens til at vurdere- og teste børn i pædagogiske sammenhænge som en del af en øget tendens til central styring af og kontrol med praksis i den offentlige sektor. Ahrenkiel taler i den sammenhæng om, at den offentlige sektor i disse år udsættes for det, hun kalder nyliberale styringsformer, der er karakteriseret af "en kombination af virksomhedsøkonomisk markedsstyring på den ene side og central statslig styring på den anden." (Ahrenkiel 2015, s. 41) De anvendte test- og vurderingsmaterialer

kommer dog ikke nødvendigvis som et centralt påbud fra staten, men har ofte forbindelse til det administrative og bureaukratiske niveau i de pågældende kommuner. Mange af de interviewede nævner således, at de generelt oplever et øget pres fra politikere og administration for at evaluere og dokumentere deres arbejde. Det følgende er således nogle typiske udtalelser fra breddeundersøgelsen:

- "Der kræves i dag en større grad af dokumentation – både fra PPR, kommunen og fra forældrene."
- "Det [test- og vurderingspraksisserne] er helt klart blevet mere formaliseret med tiden. Der er kommet mere oppefra. Oplevelsen er, at vi bruger væsentlig mere tid på det nu end tidligere – dvs. på de formaliserede vurderinger."
- "Vi oplever mere kontrol og mere krav om dokumentation, det gælder fx krav om læreplaner og dokumentation på børnenes udvikling. Det er også kontrol af os som faglig gruppe."

Vurderingernes rolle som dokumentation for pædagogernes arbejde og børnenes udvikling opfattes af en del af de interviewede institutionsledere altså som et oppefra-kommende krav og ikke som en praksis, der udspringer af et ønske fra det pædagogiske personale eller af pædagogiske overvejelser. Når det er sagt, er mange af svarene dog også præget af en vis ambivalens i forhold til det øgede fokus på test- og vurderinger. På den ene side ses den højere dokumenta-



tionsgrad som en synliggørelse af det pædagogiske arbejde, men på den anden opleves det ofte som et udefrakommende og irrelevant pålæg, der tager tid og ressourcer uden nødvendigvis at bidrage til det pædagogiske arbejde:

“Mængden [af test] hænger bare ikke sammen med tiden [man får til at gøre det ude i hverdagen]. Og så synes jeg også det er vigtigt at huske, at det jo ikke er alting man kan veje og måle.”

Som nævnt opleves den højere dokumentationsgrad ofte som en del af en styrket central kontrol med det pædagogiske arbejde, hvilket ikke altid er meningsfuldt i forhold til personalets pædagogiske idealer:

“Jeg synes, vi bliver pålagt at teste og vurdere mere og mere. Min personlige holdning: Jeg synes, det er en forkert retning. Vi er blevet mere og mere fejlfindere. Samtidig med at vi sådan hele tiden hører, at vi skal tage udgangspunkt i og se barnets styrkesider. Det gør vi også. Men vi får hele tiden de her ting oppefra. Jeg håber, at mange forældre siger nej til den nye sprogvurdering.” (breddeundersøgelsen)

Flere af de interviewede i breddeundersøgelsen giver også udtryk for, at det papirarbejde, der følger med det øgede fokus på test- og vurderinger og et generelt krav om dokumentation af det pædagogiske arbejde, tager tid fra det konkrete pædagogiske arbejde med børnene, hvilket kommer til udtryk i udtalelser som de følgende:

– “Der bliver mindre tid til børnene, der stilles flere krav, men der bliver ikke givet flere ressourcer, det giver et øget pres på personalet. Og det giver dårlig samvittighed ved at måtte gå fra børnene.”

– “Vi har altid skulle vurdere vores børn. Men i dag er det mere styret oppefra. Mere kontrol. Mere krav om dokumentation og evaluering. Der går meget tid til papirarbejde.”

– “Det betyder, at tiden flyttes fra omsorgsopgaver til det administrative. (...) Der bliver mindre tid til det pædagogiske arbejde.”

– “Der går meget, meget tid fra børnene. Det er sådan set nogle fine redskaber, fx læreplanerne, men det tager tid! Man pålægges meget administrativt. Man forlanger jo også, at det er godt. Så det tager tid, også når det bliver rutine.”

– “Der går meget tid til papirarbejde. Den tid går fra samværet med børnene.”

Som sagt er de interviewede pædagoger og institutionsledere ikke entydigt negative overfor de øgede politisk-administrative krav om testning og vurdering af børnene og deres arbejde. I såvel breddeundersøgelsens telefoninterviews som i de kvalitative interviews giver mange også udtryk for en vis begejstring over, at kravet om dokumentation har været med til at højne fagligheden blandt pædagogerne og i faget generelt. Mange synes, det har

været tiltrængt med et fagligt løft, som de nu oplever at især læreplanerne fra 2004 giver dem. Mange virker således glade for den struktur i hverdagen og i arbejdet, som læreplaner, handleplaner, observationer og vurderingstyper medfører. Nogle nævner, at de kan lide det fordi, de oplever, at deres arbejde bliver mere målrettet. Så mens de interviewede på den ene side er frustrerede over at blive pålagt nye opgaver, som frarøver dem tid sammen med børnene, er de glade for, at deres faglighed og professionelle anseelse får et løft i kraft af disse tiltag. Det, der menes med et "fagligt løft", er ofte, at det pædagogiske personale oplever, at det giver dem en styrket position i forhold til forældre, skole og det kommunale niveau, at de kan fremlægge resultater af test og vurderinger, der har et skær af objektivitet:

– "Det er også en form for legitimering af pædagoggeringen. Pædagogerne skal nu lave årsplaner, skrive værdier, lave evalueringer, osv."

– "Vi har fået højnet faglighed, status, mere målrettet pædagogik."

– "Vi er glade for læreplanerne, er med til at kvalificere vores pædagogiske miljø og udvikling – tvunget til at formulere os overfor hinanden"

– "Der er flere test. Det er en god påvirkning. Det er vigtigt, at vi højner vores fagområde og det kan vi kun gøre, hvis vi belyser områderne ift. politikere og forældre."

– "Det positive er, at det højner fagets status."

Man kan altså sige, at det øgede brug af test- og vurderingsmaterialer i børnehaver giver pædagog-professionen en styrket faglig legitimitet overfor andre faggrupper og forældrene. Som pædagog kan man altså være positiv over at teste børnene, uden at det er begrundet i pædagogiske overvejelser, men snarere ud fra hensynet til professionens status. Når det er sagt, skal det nævnes, at flere af de interviewede i breddeundersøgelsen også giver udtryk for, at det øgede fokus på test- og vurderinger har påvirket selve det pædagogiske arbejde med børnene positivt. De anvendte materialer er med til at skærpe pædagogernes blik for det enkelte barn på en måde, som før kunne være mere tilfældig og usystematisk. Med indførslen af lærerplanerne blev der allerede lagt op til, at det pædagogiske arbejde skal indeholde nogle bestemte mål og opmærksomhedspunkter i forhold til børnene, men med de forskellige test- og vurderingsmaterialer der anvendes i praksis, sker der en endnu stærkere styring og systematisering af pædagogernes opmærksomhed i forhold til det enkelte barn og dets mangler og kompetencer. Som en af de pædagogiske ledere siger i breddeundersøgelsen:

"Vi har gjort mange af de ting før, men det har ikke været så systematisk før, som det er nu. Eller så synligt. Det ligger mere formelt nu. Jeg synes, det er godt med systematikken og mere struktur på indsatsen. Det kvalificerer vores arbejde."

Et andet udsagn fra breddeundersøgelsen formulerer klart den ambivalens overfor den styrkede styring og kontrol, som test- og vurderingspraksisserne er en del af:

“På en måde har det taget tid fra børnene, men samtidig har det givet større bevidsthed omkring det, vi går og gør. Det er berigende i og med, at vi har fået de pædagogiske snakke. Men også tidskrævende fra vores primære opgave. Samværet med børnene er da til en vis grad anderledes med børnene, fordi der er mere struktur på det og bevidsthed over det.”

Andersen (2013) kan i sin undersøgelse af “evalueringskulturen” i dagtilbud bekræfte, at pædagogerne forholder sig ambivalent til det at skulle teste og vurdere børn. På den ene side kan det ses som en støtte til det pædagogiske arbejde, men på den anden side kan de ovenfra-kommende påbud og standardiserende materialer opfattes som “en principiel mistillidserklæring til pædagogernes løbende evaluering og dømmekraft.” (Andersen 2013, s. 111)

Test- og vurderingspraksisserne skaber altså på den ene side mere papir- og kontorarbejde, som tager tid og opmærksomhed fra det daglige arbejde med børnene. Der kan også være en oplevelse af, at man som pædagog mister autoritet og faglighed, fordi en del af kontrollen over det daglige arbejde via testmaterialer og andre dokumentationsmaterialer flyttes væk fra pædagogerne selv. På den anden side er der en oplevelse af, at der både kan være tale om en styrket faglig status

og legitimitet, og at test- og vurderingsmaterialerne påvirker personalet til at skærpe sit faglige blik og opmærksomheden på det enkelte barn.

## Konklusion

Opsamlende kan det konkluderes, at test- og vurderingspraksisser i børnehaver og dagtilbud ikke kan opfattes som neutrale redskaber, der blot skaber en forbedring eller effektivisering af den eksisterende pædagogiske praksis. Test og vurderinger påvirker og ændrer den praksis, som de indføres i, og de bringer med sig bestemte måder at forholde sig til børn og pædagogisk praksis på.

Derfor er det værd at diskutere nøjere og mere principielt hvilke pædagogiske idealer og værdier, man orienterer sig mod og arbejder med. Det er desuden væsentligt, at disse idealer holdes op mod de implicitte normer og handlingsmåder, som de anvendte test- og vurderingsmaterialer fører med sig. Som påpeget er principper som anerkendelse, orientering mod “det hele barn”, udgangspunkt i barnets interesser, selvforvaltning og børneperspektiv ikke umiddelbart forenelige med en orientering mod at teste og vurdere, ligesom test og vurderinger kan virke indsnævrende på normalitetsopfattelsen og dermed modvirke intentioner om rummelighed. Det er også værd at nævne, at det øgede fokus på at teste og vurdere ikke ser ud til at være udsprunget af et behov eller efterspørgsel fra det pædagogiske personale, men at der i høj grad lader til at være tale om at tilgodese administrative behov for at kunne styre og regulere daginstitutionsområdet. Dermed ikke sagt at de pædagogiske ledere ikke kan opfatte det øgede fokus

på test og vurderinger som en styrkelse af pædagogprofessionens faglighed. Som kommentar hertil vil jeg bemærke, at en kvalificeret og indholdsmæssig styrkelse af pædagogfagligheden ikke bare kan basere sig på en øget brug af test og vurderinger i den pædagogiske praksis. En sådan kvalificering må også indeholde en kritisk faglig analyse af de pædagogiske virkninger af disse praksisser og materialer, og dette håber jeg, at denne artikel kan være et bidrag til.

## Referencer

- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mod målstyring af pædagogikken. I: Jacob Klitmøller & Dion Sommer (red.): Læring, dannelse og udvikling. København: Hans Reitzel.
- Andersen, P. Ø. (2013). Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering. København: Hans Reitzel.
- Andersen, P. Ø. (2011). Pædagogikken i evalueringssamfundet. København: Hans Reitzel.
- Bauer, M. Borg, K og Broady, D. (1993). Den skjulte læreplan. København: Unge Pædagoger.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2010). Børns perspektiver på progvurderinger i daginstitutioner.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2012). Smuds i børnehaven: En undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavers vurderingsmaterialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no. 3, s. 74-84.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Barndommens modernisering: om den autoritære modernitets genkomst. I S. Højlund (red.): *Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Whinston.
- James, A. Jenks, C. og Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jerlang, E. (red.) (2006). *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis*. København: Hans Reitzels.
- Keiding, T. B. (2007). *Luhmann og reformpædagogik – om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser*. I: Michael Paulsen, Lars Qvortrup og Simon Calmar Andersen (red.) *Luhmann og Dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret – Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d. afhandling. Århus Universitet. Danmarks Pædagogisk Universitetsskole. Institut for Læring.
- Nørregård, E. (2010). *Fra Vanløse til Østrigs-gade. Træk af æstetiske læreprocessers historie i folkeskolens reformpædagogik*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet-Det Humanistiske Fakultet.
- Røn Larsen, M. (2012). *Inklusion og diagnostiske udredninger: En analyse af institutionelle kravsbetydning for pædagogisk arbejde omkring børn i vanskeligheder*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, s. 25-31.
- Schibbye, A.-L. L. (2005). *Relationer – Et dialektisk perspektiv: terapeutisk arbejde med individ, par og familie*. København: Akademisk forlag.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2007). *Diskussioner om børneperspektiv og inddragelse af børn – er barnet på vej ud med badevandet?* *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.
- Weltzer, H. (2007). *Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

## Børn som deltagere i social testpraksis



Nærværende artikel er en samlet fremstilling af flere af analysepointerne fra post doc. projektet, som dannede baggrund for testkonferencen på DPU 3. april 2014 og dermed for nærværende temanummer. Da der netop er tale om en samlet fremstilling, vil nogle af pointerne være fremstillet på andre måder i andre artikler, som der henvises til undervejs. Det projekt, som danner grundlag for nærværende artikel, er et kvalitativt empirisk projekt om, hvordan de nationale test indgår i – og skaber betydninger for lærere og elevers deltagelse i folkeskolen.

En af ambitionerne med projektet er at udfordre den implicite antagelse af test som neutrale afprøvninger af enkeltindivider. Test er baseret på den forudsætning, at testpersonens resultater ideelt set udtrykker deres bedst mulige resultater og i hvert fald deres gennemsnitlige resultater – og at resultaterne kan forstås som individuelle præstationer. Test forstås altså som relativt simple målinger af enkeltindividers præstationer. Som den amerikanske historiker Sherman Dorn påpeger, kan testviden præsentere sig selv som "neutral fact-finding" (Dorn 2007, p. 56). Dette søges imidlertid på forskellige måder imødekommet i ministerielle materialer i Danmark. Fx peges der i et inspirationsmateriale fra Undervisningsministeriet på, at de nationale test er ét redskab blandt flere evalueringsredskaber, og at test kun giver det, der kaldes et 'øjebliksbillede' af elevens færdigheder (Nielsen 2011, p. 12, 3). Uanset disse modifikationer fremstår testresultater som abstraktioner af konkret deltagelse, og det medfører nogle implikationer for forståelsen af, hvad vi har med at gøre.

I forlængelse af det kan man med inspiration fra Steinar Kvale (1980) forstå test ud fra enten termometerhypotesen – at test blot måler temperaturen hos den testede uden selv at influere nævneværdigt på den testede praksis, eller bivirkningshypotesen – at test har forskellige bivirkninger/betydninger for den testede praksis, og at målingen selv bliver del af det målte. I og med artiklens analysepointer vil jeg udfordre termometerhypotesen, som Kvale i øvrigt også selv gjorde med sit studie om karakterers betydninger for godt 30 år siden.

I stedet for at udfordre ud fra den tilgang, som metaforen 'bivirkningshypotesen' tilbyder, stiller jeg mig et tredje sted og betragter børn som aktive deltagere i testpraksis. Termometerhypotesen og bivirkningshypotesen er sige og anvendelige metaforer, som fokuserer på, hvad metoden gør eller ikke gør ved praksis. Ved betegnelsen 'et tredje sted' søger jeg imidlertid at tydeliggøre, at jeg ikke kun er interesseret i, hvad metoden gør ved praksis og ved børnene, men også hvad praksis og børnene gør ved metoden<sup>1</sup>. På den måde er jeg optaget af forbundetheden mellem børnenes deltagelse og test, og hvordan testpraksis skaber betingelser for børnenes deltagelse, men også hvordan børnenes deltagelse skaber betingelser for, hvordan vi kan forstå test. For hvordan ser der egentlig ud inden i sådan en testsituation, og hvordan forstår børnene det, der sker? De analysepointer, jeg vil præsentere, handler alle om, at selvom vi tester individuelt har det sociale betydning for, hvordan børnene forstår testen og dermed også for, hvad det er vi tester.

1 Dette valg skal bestemt ikke forstås som en kritik af Steinar Kvales tilgang og metafortilbud men snarere som en lidt anden fokusering.

*En anden implicit antagelse ved test eller evalueringsmetoder i det hele taget, som jeg ikke vil gøre så meget ud af her, men som stadig er vigtigt at pointere, er de antagelser om læring, børn og skole, som følger med, når vi vælger evalueringsmetoder. Når vi vælger evalueringsmetoder, følger der noget med nemlig antagelser om, hvad læring er, hvilken slags læring, det er vigtigt at støtte og oparbejde, hvordan børn lærer, hvad der er vigtigt for dem at lære, og hvad skolens opgave er (Kousholt 2009).*

*Af Kristine Kousholt, post doc., ph.d.,  
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

## **Kort præsentation af de nationale test**

De nationale test blev vedtaget ved lov i 2006 og fuldt implementeret i 2010. De er computerbaserede, selvscorende (computeren udregner selv resultatet) og adaptive. Det adaptive princip betyder, at testen tilpasser sig elevernes besvarelser under testafviklingen. Ved en rigtig besvarelse leveres en sværere opgave og ved en forkert besvarelse præsenteres en lettere. Det adaptive design betyder også, at det er forskelligt, hvilke opgaver eleverne får, og at det er forskelligt, hvornår testen slutter<sup>2</sup>. Når testsystemet har etableret en score for eleven, stopper testen. Der er tale om opgaver, hvor der kun er én rigtig besvarelse. Hastighed er ikke som udgangspunkt del af resultatet. Testen har et tidsligt omfang på 45 minutter men med mulighed for forlæn-

2 Efter afslutningen på post doc. projektet er der indført en ny bestemmelse om, at eleverne nu skal testes i 45 min uanset, at nogles niveau etableres før andres, således at de nu ikke må gå før tid, jf.: [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF15/Feb/150202\\_Regler\\_og\\_retningslinjer\\_nationale\\_test\\_fra\\_2015.pdf](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF15/Feb/150202_Regler_og_retningslinjer_nationale_test_fra_2015.pdf). Denne nye bestemmelse forholder nærværende artikels analyser sig ikke til, da den ligger uden for projektets empiri.

gelse, hvis den enkelte elevs niveau ikke er fastlagt (se Allerup, dette temanummer).

UVM betoner, at hjælpemidler er til-ladt i det omfang, som de også bruges i den daglige undervisning.

Et argument for indførelsen af de nationale test har været, at de er et redskab for de svageste og et redskab i bestræbelsen på at modvirke negativ social arv blandt andet med henblik på at kunne identificere og hjælpe, fx ved undervisningsdifferentiering (Gustafsson 2012).

Dette betyder også, at testene er såkaldt intenderede Low stake test, og at testresultater er fortrolige, da det primære politiske sigte med testene har været, at de skulle anvendes pædagogisk og internt frem for til kontrol og accountabilityrelaterede formål. Dette ser dog ud til at forskyde sig med folkeskolereformen 2014, hvor testene får en anden status af at skulle måle om 2 ud af 3 resultatmål nås (jf. KL 2013; Hamre et al., dette temanummer).

## **Teoretisk udgangspunkt**

Som nævnt indledningsvist har det været en ambition at udfordre de implicite antagelser om test som simple målinger af enkeltindivider. Denne



ambition kan gribes an på forskellige måder. Her har det været afgørende at følge børnenes perspektiver på deres deltagelse i testpraksis og at fremanalysere betydningerne ud fra deres udpegninger. Det vil sige, at min tilgang er situeret og kritisk. Kritisk vil i denne sammenhæng ikke sige blot at være negativt indstillet overfor test, men at jeg snarere søger at forstå de sammenhænge, som test bliver del af og forstå, hvordan test får betydning for børnene, og også hvordan børnene får betydning for testene. Herved betyder kritisk også en problematiserende tilgang, der søger at udforske testens betydninger på måder, der går ud over testens egne implicite antagelser og er derved fra et andet videnskabsteoretisk udgangspunkt end testens. Det kritiske perspektiv handler i forlængelse heraf også om at synliggøre aspekter ved testning, som traditionelt er usynlige for de fleste af os.

Dette peger hen på det teoretiske udgangspunkt, som jeg har arbejdet ud fra. Teorien er et vigtigt udgangspunkt for at forstå, hvordan projektet er blevet grebet an og hvilke opmærksomheder, der har gjort sig gældende. Det teoretiske udgangspunkt er kritisk psykologi, som implicerer, at mennesker både lever med særlige betingelser, som de ikke uden videre kan ændre på, og at de samtidig er medskabere af disse betingelser og processuelt ændrer på disse betingelser – der er tale om en gensidig konstituering mellem subjekt og samfund (for en introduktion, se Mørck & Hunniche 2006; Kousholt & Thomsen 2013; Holzkamp 2005). Begrebet social praksis peger på den dobbelthed – at menneskers handlinger

både udgør praksis, og at praksis skaber betingelser for menneskers handlinger (eks. Dreier 2008). Med det udgangspunkt betragtes test som social praksis udført i en handlesammenhæng, som børnene deltager i, og at børnene er medskabere af denne sociale praksis (Kousholt, under review). Testen kræver, at børnene spiller med for at kunne opretholdes som test (Holzkamp 2013), og børnenes deltagelse i testsituationen er derved afgørende for testens vellykkethed. Denne teoretiske pointe peger tilbage på overskriften for artiklen, da det er afgørende, at børn ikke bare testes men er deltagere i social testpraksis. Børnene har både begrænset rådighed i testsituationen, og samtidig er det netop deres deltagelse – som er forbundet til de voksnes deltagelse – der både opretholder testen som test og måske også ændrer testen – det som man også kan kalde for reproduktion og transformation. Skoletest er en historisk udviklet social praksis med særlige implicite magtforhold, hvad angår differentiering og individualisering – og en social praksis, der signalerer afprøvninger (og afsløringer) af dygtighed på særlige måder.

At forstå testning som social praksis indebærer et fokus på, hvordan mennesker reproducerer og transformerer konkrete betingelser forbundet til, hvilke positioner de har i deres fællesskaber, og hvordan de skaber betingelser for hinanden (Højholt 2011). Som Højholt (2011) gør opmærksom på i forbindelse med undervisningssituationen, så sætter testning ikke samme betingelser for alle børn, og børnene har forskellige grunde til at deltage for-

skelligt i testsituationer. Dette fører hen til begreberne om social selvforståelse og rådighed. Rådighedsbegrebet peger på muligheder for, at personer gennem deltagelse i social praksis sammen kan udvide rådighed over livsbetingelserne. Ud fra den dialektiske grundbetragtning, at mennesker indgår i udviklingen og reproduktionen af de samfundsmæssige livsbetingelser, har mennesker i en vis udstrækning rådighed over betingelserne men denne rådighed er ikke fast, stabil og entydig men snarere et udtryk for gennem deltagelse i konkrete handlesammenhænge at kunne udvide “[...] *den fælles rådighed over livsbetingelserne*” (Nissen 2002, p. 73, jf. også Holzkamp 2005; Mørck 2006). Rådighedsbegrebet implicerer det udgangspunkt, at mennesket grundlæggende er rettet mod at øge rådigheden over sine livsbetingelser (Nissen 2002, p. 71; Holzkamp 2005, p. 23). Social selvforståelse er et begreb, der implicerer, at vi som mennesker aldrig forstår os selv uden om det sociale, at selvforståelse udvikles gennem menneskets sociale deltagelse i konkrete handlesammenhænge i en kommen til forståelse, hvori det processuelle markeres, og hvori man som deltager har forskellige ståsteder og positioner (se Holzkamp 1998; Mørck 2006; D. Kousholt 2011 herom). Nissen (2002, p. 72) peger på, at: “*Selvforståelsens rødder er vores forståelse af og vores forståelse med hinanden.*” Eleverne er forskelligt placeret i det sociale, og de er forskelligt placeret i forhold til forståelser af dygtighed, hvorved børnene også oplever at have forskellig rådighed i fællesskaberne og i testsituationen. Dette kan man ikke uddrage

noget entydigt af, men det får betydning for, hvordan testning får betydning for dem, og hvordan de sammen udvikler selvforståelser i forbindelse hermed. Selvom test er standardiserede, er de ikke det samme for alle børnene. Med dette mener jeg noget mere grundlæggende end det forhold, at der er tale om adaptive test, hvorved selve testopgaverne ikke er de samme, som det fremgår af den lille præsentation af de nationale test ovenfor.

### **Kort præsentation af empiri og metoder**

Jeg startede empirifremstillingen i foråret 2011, hvor jeg besøgte en 6. klasse og to 8. klasser over en periode på 2-3 måneder. I foråret 2012 genoptog jeg empirifremstillingen gennem besøg i to 2. klasser over samme tidsmæssige periode. Jeg har foretaget lærerinterviews af klasse- og dansklærerne samt gruppeinterviews af elever før og efter deltagelse ved de nationale test. Flere af de samme børn blev interviewet flere gange, da dette gav mig mulighed for at få udfoldet aspekter og pointer, som jeg måtte have gået lettere hen over første gang, men som jeg efterfølgende blev opmærksom på. Jeg har foretaget deltagerobservationer i lektioner, frikvarter og testsituationer (ca. 10-14 dage hvert sted over en periode på 2-3 måneder). Skolerne er udvalgt, så der er forskellige socio-økonomiske ståsteder repræsenteret, forskelligt karaktergennemsnit samt forskelligt antal af etnisk danske og etnisk minoritetsbørn. Dette ud fra en antagelse om, at sådanne sociale kategorier indgår i betydningsmæssige evalueringer – og testsammenhænge. Forskellighed i de

sociale kategorier har imidlertid endnu ikke udgjort systematiske analytiske tilgange og sammenhænge.

Jeg har ændret alle navne og stednavne i fremstillingen.

Nedenfor er en skematisk oversigt over empirien:

For alle de deltagende skoleklasser undtagen 8. klasserne var det første gang eleverne deltog ved de nationale test, hvorved empirien også viser, hvordan det er at skulle deltage ved denne form for evaluering for første gang.

## Analysepointer

### Indledende betragtninger

I det følgende vil jeg fremstille analysepointer, som alle kan samtænkes inden for tematikker omkring børns fællesskaber og forståelse/kategorisering af dygtighed (se også Holm, dette temanummer). Selvom projektet officielt er afsluttet, fortsætter jeg med at læse empirien og finde flere analytiske temaer og pointer, så nedenstående er kun et udpluk og et analytisk overblik i bevægelse.

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

Når vi skal forstå, hvad testene falder ind i, hvordan de får betydning for børnene og deres deltagelsesmuligheder i skolesammenhængen, er det særligt aspekter omkring fællesskaber og dygtighedsforståelser, der danner grundlag herfor.

Børnene deltager i forskellige fællesskaber på forskellige måder, og konflikter er ofte del af det at være sammen om noget, da såvel børn som voksne deltager i fællesskaberne ud fra hvert deres ståsted, hver deres position i det fælles (jf. D. Kousholt 2011). Nogle børn ser i højere grad ud til at skulle kæmpe for en position i et ønskværdigt fællesskab end andre skal, og nogle børn ser ud til at deltage på kanten af fællesskaberne/marginaliserede positioner (Mørck 2006). Da fællesskaber består af menneskers aktive deltagelse, er fællesskaber både bevægelige og foranderlige (jf. Højholt 2012), ligesom der kan være en vis træghed i magtpositionerne, da der også sker aktiv og hverdagslig genskabelse af disse (jf. Dreier 2008, p. 22). Når børnene deltager i skolens handlesammenhænge, er der ofte forbindelser mellem børnenes adgange til – og positioner i fællesskaberne og deres læringsmuligheder i skolens dagsorden (jf. Stanek 2011). Dette knytter sig til, at selvom børnene deltager i den samme undervisning, skabes der forskellige læringsbetingelser for forskellige børn (Højholt 2011). Evalueringspraksisser (Kousholt 2009) og herunder ikke mindst testpraksisser udgør dele af de betingelser, som børnene handler i og skaber betydninger af.

Børnene ønsker at være del af fællesskaberne, og de bruger tid og kræf-

ter på deres positioner i fællesskaberne (Højholt 2001). I skolen bliver dygtighed og ikke-dygtighed væsentlige aspekter af børnenes fællesskaber. Ikke sådan forstås, at alle børn bare vil være skoledygtige, men at det er noget, som de forholder sig til, mingelerer i, de evaluerer hinanden, orienterer sig i hvordan de andre fremstår som dygtige og ikke-dygtige og forstår sig selv i forhold hertil (jf. Kousholt 2009). Dygtighed og fællesskaber involverer hinanden, og det kan handle om at være dygtig på særlige måder, ikke at betone det for meget og ikke for lidt, og børnene står meget forskelligt i dette. Fra projektets empiri kan dette eksemplificeres med Mathias, som vil være fodboldklog (og ikke nødvendigvis skoleklog), da han satser på en karriere som professionel fodboldspiller og med Daniel, der er optaget af at fremstille sig selv som særlig dygtig og evaluerer de andre børn, når lejligheden byder sig. Daniel har det svært i fællesskaberne, hvilket muligvis hænger sammen med hans omgang med dygtighed.

Optagetheden af dygtighed kan underbygges ved eXbus' Vestegnundersøgelse, her ved et citat af Inge Henningsen:

“En tredjedel af alle elever [der indgår i undersøgelsen] er bange for ikke at klare sig akademisk godt. Det er fuldstændig uafhængigt af mobbestatus, og det synes jeg er et interessant resultat,” (<http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/overraskende-mange-er-bange/>)

Dette kvantitative fund vedrørende et overraskende antal af elever, der frygter ikke at være dygtige nok, kan kvalitativt relateres til følgende udsagn fra

en pige i mit materiale, som jeg kalder for Asena. Asena fortæller mig umiddelbart efter en testsituation, at hun er mest nervøs for at få testresultatet, og at hun håber, at hun har svaret rigtigt. Asena siger også (og en anden pige lytter med og kommenterer, at hun er enig), at hun blev nervøs, da én af de voksne kiggede med på hendes skærm bag ryggen på hende. Så turde hun ikke sætte kryds for hvad nu, hvis det var forkert – ‘så synes de, at jeg er dårlig.’ [...] Asena siger også, at hun fik svaret på præcis 50 opgaver. Hun gentager, at hun er meget nervøs for svaret [resultatet]. Hun siger, at det bare skal være rigtigt. (Observation, 8. klasse, Søskolen, forår 2011 (observationen indgår også i Kousholt 2012))

Asena peger på bevidstheden om “at være den anden fra den andens perspektiv” (Osterkamp 1999, p. 470). Jeg anvender denne betragtning analytisk i forhold til at pege på, hvordan Asena i testsituationen forstår sig selv ud fra, hvordan hun er placeret i den sociale struktur i forhold til den voksne, der kigger med. At hun forstår sig selv gennem, hvordan hun forestiller sig den voksnes blik på hende, og at dette får betydning for dele af hendes testdeltagelse. Den voksne kan sagtens have andre grunde til at kigge med over skulderen end interessen i at vurdere Asenas besvarelse, som fx en nysgerrighed efter at lære noget om testene, som den voksne fortalte mig om ved en anden lejlighed. Men for Asena får det betydning, at det er hende, der testes, og at det er hende, der modtager et resultat. Dygtighedsforståelser relaterer sig således til, hvordan man har forskellige ståsteder i det sociale (Kousholt 2012).

Det er vigtigt at pointere, at børnene i materialet har forskellige perspektiver på det at deltage ved de nationale test, hvilket på forskellige måder forbinder sig til deres placeringer i det sociale. Og at der fremkom såvel positive som negative aspekter omkring denne deltagelse. For at give et indblik i forskelligheden af børnenes synspunkter, fremgår nedenfor nogle eksempler på disse. De nedenforstående adjektiver og holdningstilkendegivelser stammer fra børneinterviewene på tværs af materialet:

*Dum, svær, irriterende, kedelig, fedt at prøve noget nyt, følte sig stor ved at bruge computeren, fantastisk, sjovt, forvirrende, lidt ligesom en leg, god oplevelse, blev stresset, skulle læse vildt meget, kunne ikke overskue det, Det er bare noget, der skal overstås, ligeglad med testen, den er ok, godt at se om man kan eller ikke kan, en lortetest.*

Denne pointe – at børnenes synspunkter på testene er temmelig forskellige – er imidlertid en overordnet pointe til de dertil følgende. De følgende pointer er nemlig ikke alle nogle, som er fremkommet på baggrund af alle børnenes perspektiver, men som er fremkommet ud fra nogle af børnenes perspektiver, og fordi de får særlige implikationer for forståelsen af test, hvis disse følges. Derudover er det væsentligt at skelne mellem synspunkter og perspektiver. Synspunkter afspejler børnenes holdningstilkendegivelser, som vi ser ovenfor, hvor perspektiver er et analytisk begreb, der peger på, hvordan betingelserne stiller sig for de forskellige børn forbundet til deres ståsteder i det sociale (Højholt 2005; Højholt & D. Kousholt 2012). Analysepoint-

terne er altså udvalgt pga. deres særlige betydninger, rækkevidde og implikationer for forståelsen af test og ikke nødvendigvis pga. antallet af børneperspektiver.

De analytiske pointer er her fremstillet i afsnittet med overskrifterne: "At lede efter evalueringstegn", "At blive sidst færdig", "Testresultater som nærvær af fravær" og "At sidde sammen".

### **At lede efter evalueringstegn**

Testsituationen som handlesammenhæng implicerer, at børnene – og sådan set også lærerne – accepterer, at de for en stund har knap så meget rådhed. Fx mangler såvel lærere som børn i det empiriske materiale overblik over, hvornår testen slutter, hvor mange opgaver børnene mangler, og hvilke slags opgaver, de bliver stillet. De får ej heller tilbagemelding på, om de svarer rigtigt eller forkert undervejs. Lærerne har heller ikke dette indblik, hvilket kan gøre læreropgaven i testsituationen vanskelig. Når en elev bliver ved med at blive forlænget, når en computer strejker, når en elev klager over at have det dårligt og ikke kunne fortsætte (hvilket alle er eksempler fra testsituationer). Dette kan skabe dilemmaer omkring i hvor høj grad, man som lærer skal indgå som testopretholder (jf. Kongsbak 2012).

I undervisning i almindelighed eksisterer en udbredt kommunikationsform, som implicit siger noget om, hvordan læring forstås. Denne kommunikationsform kaldes for IRE praksis, og det er et begreb, som jeg har fra Hugh Mehan (1979). IRE står for initiering, respons og evaluering. Traditio-

nelt er det sådan, at læreren initierer, eleven responderer og læreren evaluerer. I modellen ligger altså, at det er læreren, der initierer det, eleven skal vide noget om, og at læreren er garant for det rigtige svar. Denne model er blevet kritiseret – og bliver det også af Mehan – for en noget reduceret læringsforståelse, da der er tale om en slags check af, om barnet har opnået den viden, der i forvejen er kendt.

Hvis vi nu overfører denne IRE praksis, som, selvom eleverne på de forskellige skoler også deltager i mange andre slags læringsarrangementer, er velkendt af eleverne, til testsituationen, så er det en handlesammenhæng, hvor testen initierer og eleven responderer. Men evalueringdelen er fraværende i selve testsituationen – den kommer først senere på forskellige måder. Dette at evaluering eller feedback på rigtigheden af besvarelserne er fraværende i situationen, får betydning for børnene og deres orienteringsmuligheder. Pointen er, at børnene orienterer sig i testen ved at lede efter synlige orienterings – og evalueringstegn. Synlige tegn, de søger, til at orientere deres deltagelse forbundet med de andres deltagelse.

Nedenfor er eksempler fra den samlede empiri, som peger på elevernes vanskeligheder ved at orientere sig i testsituationen. Uddragene er hentet fra børneinterviewene:

"Jeg vidste ikke hvad den gik ud på"

"Og jeg syntes, det var ordentligt irriterende, at man ikke kunne se om man fik 100% eller ..."

"Man vidste jo heller ikke, hvad det var, altså hvilken vej det gik. Altså hvad der var godt, og hvad der var dår-



ligt. Altså, man vidste ikke rigtig om den [opgave] var nemmere end den anden, eller om det så var dårligere eller et eller andet og så...”

“Det var lidt ubehageligt, at man ikke vidste, hvornår man var færdig”

Eksemplerne peger på forskellige aspekter af manglen på orienteringsmuligheder. Der er dels tale om en manglende indsigt i, hvad testen handler om, en manglende indsigt i, hvordan det går/resultaterne for testen og en manglende indsigt i, hvornår testen slutter.

At blive testet implicerer i almindelighed mangel på orienteringsmuligheder, eller det man kan kalde for mangel på rådighed. Ved de nationale test er der nogle særlige aspekter, der gør sig gældende på grund af testenes tekniske design. Børnene giver udtryk for, at det er svært at orientere sig, når man ikke kender til rigtigheden af sine besvarelser, og når man ikke ved, hvornår testen stopper, og hvor mange opgaver man skal have – og for nogles vedkommende, når man ikke helt ved, hvorfor man bliver testet.<sup>3</sup> Men børnene er deltagere i testsituationen og deres søgen efter at orientere sig i det, der er umiddelbart synligt og muligt, kan ses som, at de gennem deltagelse i det fælles søger at udvide deres rådighed over de konkrete livsbetingelser. Det umiddelbart synlige kan være antallet af opgaver, som de har mere eller mindre mulighed for at sammenligne med hinanden. Nogle af børnene

ser antallet af opgaver som et tegn på rigtighed og/eller, hvornår de er færdige – men de ved også, at de ikke helt kan regne med dette. Det umiddelbart synlige kan også være en vurdering af sværhedsgraden af de stillede opgaver – endda et forsøg på at sammenligne dette med sidekammeratens, sådan som det følgende interviewuddrag peger på. Der er tale om et uddrag af et interview af tre elever fra Mølleskolens 2. klasse. Her er det Julie og Valdemar, der fortæller:

Julie: Og ellers var det lidt mærkeligt, der var nogen der havde fået svær og så nogen, der havde fået let.

Kristine: Hvordan kunne man se det?

Valdemar: Jeg kan lige fortælle det nu. Vores lærer sagde inden opgaven, at hvis du ikke kunne den der, og den var for svær, så synes jeg bare du skulle gå videre, så bliver den nemmere.

Julie: Ja fordi hvis man ikke kunne..

Kristine: Men hvordan kunne du se, at der var nogen der havde fået svær og nogen, der havde fået nemmere?

Julie: Det var fordi, at nogen havde fået lidt længere ord.

Valdemar: Jeg fik et ord der fyldte hele skærmen, mand.

Kristine: Okay på den måde. Gik du rundt og kiggede, hvad de andre havde fået?

Julie: Nej men jeg kunne se ovre ved min sidemakker.

*(Interview med tre elever, Mølleskolen, 2. klasse, 2012)*

<sup>3</sup> Hertil skal det siges, at ved alle de testsituationer, som jeg har observeret, har lærerne gjort et grundigt arbejde med at forberede eleverne på testen.

Derefter begynder børnene at snakke om, hvor de var placeret i rummet i forhold til de andre børn. Børnene ovenfor peger på de muligheder, som testen giver for at sammenligne egen præstation med andres. Den mulighed, som børnene ovenfor peger på, er en del af testenes adaptive design, hvor testen i dansk læsning bl.a. indbefatter opgaver, hvor børnene skal opdele et langt uforståeligt ord, så det bliver til tre kortere forståelige ord. Dette ord bliver længere og længere afhængig af, hvor mange af denne type opgaver, børnene svarer rigtigt på. Det centrale i citatet er børnenes optagethed af dels at orientere sig i testen og i høj grad at gøre dette gennem og sammen med de andre børn. Dette peger hen på børnenes perspektiver på testen som værende i et forhold mellem individualitet og deres sociale fællesskab – børnene ved, at testen måler individuelt, men samtidig indgår den netop i børnenes fællesskaber, og børnene søger at forholde sig til den, som del af noget fælles. Dette forbinder sig til det almenmenneskelige grundvilkår, at når denne test implicerer mangel på orientering og derved lukker nogle handlemuligheder, kan børnene gennem det fælles søge alternative orienteringsmuligheder for på den måde at øge rådighed i situationen (jf. Højholt 2001). Testen tilbyder selv sådanne alternative orienteringsmuligheder eller handlemuligheder, som nogle af børnene griber. Herved brydes med den grundantagelse, at testning blot er en sag mellem det individuelle barn og testen. I stedet står børnene i en *mulighedsrelation* til testen (jf. Nissen 2002, p. 74).

Flere af børnene i materialet leder efter det, som jeg kalder for evalueringstegn, hvilket handler om en søgen efter at forstå, hvordan man er placeret i det sociale, og hvordan man er placeret i forhold til dygtighedsforståelser, og at gøre dette gennem hinanden. Det kan fx være at spørge læreren, om det er korrekt, før de svarer – nogle lærere giver dem noget feedback (mest i de små klasser). Nogle børn konsulterer hinanden. Nogle kigger på hinandens skærme. Nogle prøver at aflæse lærerens reaktion, når de spørger. Børnene kender ikke altid det rigtige svar, men de ved, at de deltager i en praksis, hvor rigtig og forkert er på spil, og hvor dygtighed er på spil.

Dette bliver særlig tydeligt i et eksempel fra Mølleskolen, hvor det er synligt på smartboardet, hvor mange opgaver, eleverne har svaret på. Altså at de her kan se, hvor mange opgaver de har besvaret i forhold til hinanden<sup>4</sup>.

Dette får den betydning, at flere af børnene skiftevis sidder ved deres egen skærm og skiftevis går op og står foran lærerens skærm og sammenligner antallet af opgaver, de har besvaret, som vi ser det i det følgende observationsuddrag (observationen indgår også i Kousholt, under review):

---

4 Lærere kan have forskellige gode grunde til at have denne oversigt synlig for børnene. Det kan være en måde, hvorpå lærerne selv kan orientere sig i testafviklingen, alt i mens de også er optaget af at hjælpe deres elever, eller det kan slet og ret være fordi, det er it-medarbejderen, der har startet testen på den måde. (Tak til de studerende på modul B, Pædagogisk Psykologi, IUP for at diskutere de metodiske implikationer af dette eksempel med mig).

Observationen starter under testen. Vi følger særligt Marius og Valdemar, som sidder ved siden af hinanden under testen.

Ruben, Valdemar og en anden dreng går op og står foran lærerens skærm. Her kan de se og sammenligne det nummer opgave, som børnene er kommet til. Valdemar siger, at han vil se, hvor mange procent, der er rigtige.

Marius og Valdemar sidder ved siden af hinanden. Marius får en lang tekst, som han skal læse. Han udbryder 'wow'. Valdemar siger: 'Den gad jeg ikke, den sprang jeg over.'

Valdemar kigger kort på en opgave. Han siger hurtigt 'Den er for svær' og klikker videre.

Marius kigger op på lærerens skærm og siger 'der er en der har lavet 21 ligesom mig'.

Valdemar svarer 'Der er også en der har lavet 9'.

Marius står oppe ved lærerens skærm og jubler 'sådan jeg har lavet 21 rigtige'. Læreren siger, at det kan han altså ikke regne med. Marius siger med en imponeret stemme, at Daniel har lavet 46.

Marius spørger en dreng 'hvordan går det med dig, hvor mange har du?'

Marius jubler. Han siger 'jeg har 30 opgaver, mand!'

Valdemar sidder nu med hånden oppe næsten hele tiden.

Nogle af børnene spørger hinanden 'hvor mange har du?' og fortæller, hvor mange de selv har.

Valdemar siger 'jeg kan ikke de opgaver (han ser nu ikke ud til at læse dem) – jeg trykker bare 'forbi'.'

Der er igen flere børn, som stiller sig op foran lærerens skærm og kigger,

hvor mange de har nået og sammenligner med, hvor mange de andre har nået.

Valdemar siger til Marius 'Du mangler bare 4 opgaver, så er du lige så langt som mig.'

Nogle af børnene begynder at blive færdige og Valdemar udbryder i en frustreret tone 'Ejj, jeg har 48, og jeg er ikke mørkegrøn. Valdemar går op til skærmen og kigger. Han siger til Marius, at han er blevet mørkegrøn. Marius udbryder 'Jaa!' Han jubler. Flere går op og kigger på skærmen. Læreren siger, at de ikke kan se, hvor langt de er.

Valdemar siger til læreren, at han har et problem. Hun spørger, hvad det er. Han siger, at han er kommet til 45, og at han stadig ikke er færdig. Læreren siger, at det stadig kan tage noget tid. Valdemar siger 'jeg kan ikke mere.' Han sætter sig ved computeren. Han trykker sig hurtigt igennem 4 opgaver, mens han siger 'for svært' 'for svært' til alle sammen. Kort derefter slutter Valdemars test.

Læreren siger, at der nu er nogle, der må gå. Hun råber navnene op. De benævnte børn løber ud af døren, mens de jubler. Det varer lang tid, før den sidste er færdig.

I observationsuddraget ser vi børnenes optagethed af tallene, det der kan kaldes for tallenes magi. Tallene leverer en form for orienteringsmulighed for børnene, som imidlertid ikke siger noget om resultaterne. Tallene er synlige, og de skaber både en form for konkurrence blandt børnene men skaber samtidig fællesskab og opmuntring. I et efterfølgende interview fortæller tre af børnene om, at deres optagethed af

antallet af opgaver handlede om, at de ville bakke hinanden op, hvorved man kan sige, at denne orienteringsmulighed og den måde børnene handler i og med den ser ud til at udvide deres rådighed over de konkrete betingelser. Udover antallet af opgaver ser vi også i observationsuddraget, at det betyder noget for børnene, hvornår de bliver færdige, og at de forsøger at bruge tallene som et tegn herpå. Derudover ser vi, at Valdemar ser ud til både at give op og stadig være del af spillet. Han giver dels hurtigt op over for opgaverne – særligt dem med længere tekststykker, og han betegner det som sit eget problem, at han på trods af mange opgaver endnu ikke er færdig. Samtidig har han en forståelse af, at han er nået langt. Som han siger til Marius, mangler Marius kun 4 opgaver for at være nået lige så langt som ham. Pointen er, at optagetheden af tallene forbinder sig til børnenes søgen efter evalueringstegn i en handlesammenhæng, der implicerer mangel på orienteringsmuligheder. Derudover finder jeg det interessant, at nogle af drengenes deltagelse i denne testsituation minder om deres deltagelse i computerspil. Jeg observerede dem også, mens de spillede computer ved en anden lejlighed, og deres deltagelsesform mindede meget herom. De sad ikke stille, men konsulterede hinandens spil, og skabte et fælles engagement. Valdemars hurtige klikken igennem opgaver, der ikke umiddelbart giver mening for ham, kan muligvis også trække på computerspilsstrategier (jf. Kousholt, under review).

Hvad der i forbindelse med denne analysepointe forekommer paradoksalt er,

at der er udviklet evalueringer, hvor evaluering er usynligt eller ude af rækkevidde, og at denne mangel på feedback i situationen ser ud til at opmuntre børnene til at finde alternative måder at forstå sig selv i forhold til de andre. At det er evalueringsdesignet selv, der medkonstituerer børnenes deltagelse, og at børnenes deltagelse medkonstituerer testning som social praksis – hvilket imidlertid ikke fremgår af testresultaterne, som tværtimod fremstår som abstraktioner af konkret deltagelse i social praksis.

Denne søgen efter evalueringstegn ser vi også i de næste analysepointer, som omhandler det at blive færdig og om forståelsen af resultaternes betydning.

### **At blive sidst færdig**

Den næste analysepointe handler om betydninger af, hvornår man bliver færdig i testsituationen. I denne specifikke test har hurtighed ikke nogen betydning for testresultatet. Men som Andreassen (2011, P. 310) påpeger, så understøtter testdesignet en strategi for at gætte på opgaverne og en fortolkning af, at hurtighed er vigtig. Samtidig kan man sige, at skoletest og skoledygtighed i det hele taget konnoterer, at hastighed betyder noget. Der er således tale om nogle mere grundlæggende strukturer, som børnene deltager i, som ikke umiddelbart kan ændres i deres deltagelsesform i denne konkrete test (jf. Kousholt 2012). Børnene fra de forskellige skoler peger på flere forskellige betydninger af det at blive hurtig færdig eller i hvert fald ikke at blive færdig som en af de sidste, og det er et fund på tværs af materialet, at hastighed betyder noget for børnene.

F.eks. siger Emire fra Søskolens 8. klasse, at: "Vi er faktisk blevet trætte af test, så når der kommer test til os, så skal vi bare blive hurtigt færdige med dem og så.. (griner)" og Yunus fra samme klasse siger, at det betød noget at blive færdig som en af de første: "Sådan så man kunne vise, at man også var hurtig i testen." (citaterne indgår også i Kousholt, 2012)

Citaterne peger på dels, at test blot er en lille del af et mangfoldigt skoleliv, hvor alt muligt andet betyder meget mere, og for nogles vedkommende så er de blot noget, der skal overstås, fordi eleverne er trætte af test, og fordi der er meget andet, de hellere vil. Men som Yunus siger, kan deltagelsen i testen også bruges til at markere dygtighed og hurtighed forbundet til elevens position i det sociale.

Materialet viser, at på tre af skolerne; Mølleskolen, Markskolen og Søskolen skabte nogle af eleverne sammenhænge mellem det at blive færdige som en af de sidste og risikoen for ikke-dygtighed. Det står tydeligt frem i følgende citat fra Markskolen, hvor Emilie og Lilly taler om betydningen af, at nogle af de andre elever begyndte at rejse sig og gå, da de havde afviklet deres test:

Emilie 6. klasse: "Der blev jeg virkelig bange, fordi der var så mange, der gik før mig, så jeg var sådan helt... om jeg nu er... dårligere eller lå i bunden eller et eller andet, fordi at man havde...."

Lilly 6. klasse: "Det var sådan lidt: Åh nej, hvorfor går de nu alle sammen? Er jeg bare dårligere end dem?" (citaterne indgår også i Kousholt, 2012)

Lignende betydningssammenhænge mellem at blive færdig som en af de sidste og risikoen for ikke dygtighed er også at finde i materialet på Mølleskolen og Søskolen. Flere af eleverne betoner imidlertid også, at de godt ved, at det ikke er sådan, det hænger sammen, men alligevel skaber nogle af eleverne i testsituationen disse betydningssammenhænge. Det, som også er centralt i citatet ovenfor, er, at Emilie og Lilly forstår deres hastighed i testsituationen som en måde at forstå deres egen placering i det sociale og i forhold til forståelser af dygtighed – altså at deres hastighed i testsituationen har betydning for deres sociale selvforståelse, om ikke andet så i testsituationen, hvorved der er tale om forholdet mellem individuel deltagelse og det, som der deltages i – det fælles. Igen er dette, hvornår den enkelte er færdig noget, som er synligt at orientere sig i i nogle af testsituationerne. Det er et synligt evalueringstegn i en sammenhæng, der implicerer mangel på orienteringsmuligheder, og hvor dygtighed og rigtig/forkert er på spil på særlige måder.

Dette peger også hen på en opmærksomhed på, at i skoleklasser med høj social eksklusionsangst (Søndergaard 2012) kan man forestille sig, at testdeltagelse kan blive del af sociale in – og eksklusionsprocesser. Dette er på ingen måde nødvendigvis sådan, og flere af børnene påpegede fx, at det var vigtigt at omgås testresultater og karakterer på en ordentlig måde og at bakke sine kammerater op, hvis de scorede lavt. Dette ses i nedenstående interviewuddrag fra Markskolens 6. klasse, som endvidere er interessant i den

måde børnene viser, hvordan håndtering af dygtighed og testresultater er noget, der skal arbejdes med, og som bliver del af, om man er en god kammerat eller ej:

Ditte: ... så er det så hyggeligt, når alle viser deres resultater til hinanden. (Mette: Ja det synes jeg også)..se hvad jeg har fået! (griner)

Kristine: Hvordan kan det være, det er hyggeligt?

Ditte: Det er bare hyggeligt, sådan.. fordi at man godt vil vise andre sådan..

Mette: Selvom man har fået dårlige... så..

Martin: Man kan også bare se, at hvis det er, at der er nogle, der ikke gider vise det, så kan man se at... det er et dårligt resultat.

Gustav: Og det skal man også respektere.

Ditte: Ja, ja selvfølgelig.

Gustav: Og ikke mobbe med at man har fået et bedre resultat end personen..

Ditte: Man må godt være glad, men man må ikke hovre.

Martin: Nej man skal ikke gå og blære sig.

(Interview med fire elever, Marksskolen, 6. klasse, 2011)

Ovenstående uddrag peger på, hvordan testresultater kan indgå i børnefællesskaber, og hvordan det ser ud til, at resultaterne for nogen elever kan være noget, man er fælles om, som når Ditte siger, at det er hyggeligt, når alle viser resultaterne frem. Ditte er en elev, der plejer at få gode karakterer, og som giver udtryk for, at karakterer og testresultater betyder meget for hende. Mar-

tin fortæller om, hvordan man kan gennemskue indehaveren af et dårligt resultat – det er den elev, der ikke ønsker at vise sit resultat frem, og som måske derved ikke bliver del af dette konkrete fællesskab, hvor resultater deles. Mettes kommentar kunne derimod lyde som, at man godt kan være del af dette konkrete resultatfællesskab, selv om testresultaterne er dårlige<sup>5</sup>. Børnene taler i det hele taget om, hvordan det er vigtigt med en ordentlig omgang i forhold til testresultater, og at det kræver et stykke socialt arbejde, hvor man godt 'må være glad men ikke hovre', når testresultater bliver del af børnefællesskaber. Citatet ovenfor peger på børnenes forståelse af testresultater som synliggørelse af dygtighed. Eleverne ved muligvis godt i forvejen, hvem der kan kategoriseres som hhv. dygtige og ikke-dygtige, men testresultater (og karakterer) kan fremstå som tydelige dygtighedsmarkører (som imidlertid også kan forhandles, begrundes og modificeres i fællesskaberne). Derudover kan børnene være fælles om at dele testresultater med hinanden. Her bliver børnenes deling af testresultater også en synliggø-

5 Dette kan imidlertid også pege hen i mod en metodisk begrænsning ved at interviewe børnene i grupper. Dette er gjort for at skabe trygge rammer for interviewet og for at skabe en dynamisk vidensproduktion i situationen, som også gør sig gældende i ovenstående uddrag, hvor børnene netop i deres diskussion af deling af testresultater bidrager med viden om disses sociale betydninger. Samtidig er der også dygtighedsforskelle mellem eleverne, som kan reproducere i situationen, og som kan virke begrænsende i forhold til at få indblik i nogle elevers perspektiver. Tak til de studerende på modul B, Pædagogisk Psykologi, IUP for at diskutere de metodiske implikationer af dette eksempel med mig.



relse af det synliggende, ligesom testresultater kan danne fællesskabsaktiviteter. Det, som der her udgør det, som børnene er fælles om, er imidlertid et resultat, der også siger noget om den enkelte elev. Noget, der potentielt kan afsløre og markere dygtighed. På den måde indgår testresultater i børnenes sociale selvforståelsesproces på forskellige måder. Både som en mulig markør af deres dygtighed og som noget, der kan indgå i deres fællesskaber med hinanden, som de kan bakke hinanden op i og støtte hinanden i, og som samtidig kan sige noget om dem som hhv. dygtige/ikke-dygtige elever. De børn, der ikke ønsker at dele deres testresultater, har ved denne handling både afsløret deres dygtighedsmarkør og samtidig afsløret, at de søger at skjule dette. Dette er børnene i ovenstående passage opmærksomme på at skulle anerkende og respektere, men testresultater og børnenes deling – eller ikke deling – af disse, skaber potentielle skel i børnefællesskaberne – de der kan skabe fælles aktiviteter omkring testresultater, og de der ikke kan eller ikke ønsker dette – og som er dem, de andre børn må afholde sig fra at mobbe og hovere overfor. Dette peger samtidig hen imod testresultaternes potentielle ekskluderende betydninger.

Opsamlende kan siges, at betydningssammenhænge som børnene skaber, peger hen på, at der kan være noget på spil, som potentielt kan forstærke igangværende eksklusionsmønstre. Dette vil jeg komme nærmere ind på senere.

Som en sidste del af analysepointen om at blive sidst færdig skal vi følge Far-

zana og Mortens deltagelse i testsammenhængen og deres betydningstilskrivninger af denne:

Efterhånden som tiden går, er der flere og flere af Mølleskolens 2. klasse elever, der bliver færdige med testen. Børnene får lov til enten at spille computerspil eller at gå til frikvarter, efterhånden som de bliver færdige. Flere af børnene forlader lokalet under jubel. F.eks. da Morten får at vide, at han er færdig, og han udbrøder: "Yes", løber ud af lokalet, mens han råber "Jeg er fri...".

Farzana, som ofte observeres alene, og som i perioder har svært ved rigtig at blive del af pigefællesskaberne, sidder bagerst i lokalet under testen.

Under testen har Farzana ofte hånden i vejret. Hun rejser sig flere gange, mens hun venter på hjælp og kigger ud af vinduet ned til skolegården. Hun får at vide, at hun skal blive siddende.

I et interview dagen efter fortæller Farzana om det at kigge ud af vinduet. Hun siger:

"Jeg tænkte ... Orh, jeg må også bare blive hurtigt færdig, fordi så kan jeg også gå ud i gården, fordi jeg sad lige ved siden af vinduet. Så kiggede jeg lidt ud, imens jeg rakte fingeren op, så kiggede jeg, hvordan de legede og sådan der."

Kristine: "Så kunne du kigge ud og se de legede."

Farzana: "Ja, og så sagde jeg bare: 'Jeg er ligesom inde i et bur!'"

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

Farzana forklarer videre med brug af bur-metaforen: "Jeg tænkte bare, at

hvis jeg klarede testen, får jeg nøglen og kommer ud af buret.”

Senere i interviewet fortæller Farzana om, hvordan det er så vigtigt for hende at kunne kigge ud, at hun manøvrerede i reglerne: “Bente (læreren) sagde også til mig: ‘Du må ikke rejse dig fra stolen, inden du er færdig.’ Så jeg tænkte: ‘Hm, hvordan skal jeg så se ud af vinduet?’ Så rykkede jeg min stol hen til vinduet, jeg gik jo ikke *af* fra stolen, så kunne jeg kigge ud.”

Kristine: “Og hvorfor havde du brug for at kigge udenfor?”

Farzana: “Fordi jeg skal se ud, når de går ind, så kan jeg bare gå derude og lege, og så rakte jeg imens fingeren op, så Bente troede, jeg havde brug for hjælp.”

Kristine: “Så du ... nå, okay, så du havde faktisk ikke hele tiden brug for at få hjælp, det var også for ligesom at prøve og komme hen og kigge ud af vinduet?”

Farzana: “Mm.”

Farzana fik forlænget sin test to gange, så den endte med at tage omkring 1 time og et kvarter. Hun begrundede det, at hun blev færdig som den sidste med følgende udsagn: “Jeg kunne ikke forstå noget, det er derfor.” Efter testen følges Farzana og jeg udenfor i gården, hvor hun har fået lov at lege lidt, mens de andre børn sidder indenfor og spiser. Hun viser mig, hvad hun kan på legeredskaberne. For Farzana kommer testen til at betyde fastlåsthed. Hun skaber en modsætning mellem buret,

som symboliserer testen og muligheden for frihed og leg ved at kigge ud af vinduet. Testpræstationen er den nøgle, der skal til for at sætte hende fri. Det er nogle stærke symboler Farzana griber til. For Farzana bliver det vigtigt at kigge ud på de andre børn og forestille sig selv lege. Testsituationen ser ud til at være vanskelig for hende at være i, og hun deltager i den ved at manøvrere i den, sådan at det ser ud til, at hun følger reglerne men samtidig får mulighed for at kigge ud. Vindueskiggeriet ser ud til at blive en nødvendig del af Farzanas testdeltagelse og indgår i hendes aktive testdeltagelse, en måde hvorpå hun søger at skabe rådighed i en for hende restriktiv sammenhæng, og hun går hermed imod testens grundantagelse om, at testsituationen ideelt set kun er en sag mellem testen og barnet.

Ydermere skaber Farzana en modsætning mellem legen og testen – denne modsætning eksisterer ikke for alle børnene i materialet. Derimod betegner nogle af de andre børn testen som en leg.

Med legeredskaberne viser Farzana mig, at hun kan flere forskellige fysiske udfordrende ting. Man kan se det, som at det bliver vigtigt for hende her at vise – ikke så meget hvad hun kan – men netop, at hun kan; at hun har rådighed i legen, og at hun kan bruge tingene dygtigt her. Det *at kunne* bliver ikke del af hendes forståelse af egen testpræstation, snarere at hun netop ikke kunne forstå noget, som hun ekspliciterer det. Selvom Farzana selv taler om, at hun ikke forstår noget, kan man i stedet analytisk se det

som, at hun meta-forstår<sup>6</sup>, hvad testning handler om. Den handler om at måle individuel dygtighed med særlige testredskaber i særlige testsituationer, og testning knytter sig herved til børnenes kendskab til andre individualiserende praksisser. Selvom de nationale test ikke som udgangspunkt har tid som en udtalt målefaktor, viser Farzanas (og andre børn i materialet) sammenstilling af netop tid og dygtighed en meta-forståelse af test som social praksis og ikke blot denne testtype. De forstår således mere, end testen lader dem forstå.

Det at blive færdig som en af de sidste har betydning for flere af børnene på tværs af materialet og er altså et alment fund i materialet. Betydningen af at blive færdig som en af de sidste indgår i betydningsammenhænge, som implicerer forståelser af dygtighed og barnets placering i det sociale og peger herigennem hen imod barnets metaforståelse af testning som social praksis og dens implikationer samt barnets forsøg på at udvide rådighed samt dets sociale selvforståelse i – og udenfor testsituationen.

### **Testresultater som nærvær af fravær**

Materialet peger på, at det er meget forskelligt, hvordan og hvorvidt resultaterne af testene fremstår som vigtige for eleverne. Nogle af børnene mener, at det er vigtigt med et godt resultat. Andre peger på, at det ikke betyder noget. Fx siger en dreng fra 2. klasse: "Vi taler ikke så meget om det. Vi vil bare

ud og spille fodbold." (Byskolen, 2. klasse).

I 8. klasse er der nogle af eleverne, der taler om, at testresultaterne ikke kommer til at stå i deres karakterblad, så det er lige meget. Nogle af eleverne siger, at deres forældre er ligeglade med, hvor højt de har scoret, andre fortæller, at testresultatet betyder noget, fordi deres forældre skal have det at vide. Fx en pige fra 2. klasse, der siger: "Jeg håber på et godt tal, for jeg vil vise min mor tallet." (Mølleskolen, 2. klasse).

Nogle af børnene fra Mølleskolen spekulerer over testresultaternes indgåen i deres mulighed for at avancere til 3. klasse, fx er der en dreng, der udtaler: "Jamen, jeg tænker bare, at jeg ikke ved, hvor meget mit resultat er, og jeg håber bare, at det bliver et godt tal, og at jeg kommer i 3. klasse." (Mølleskolen, 2. klasse). Og atter nogle af børnene fra Mølleskolen forbinder det at tage test med gymnasiet og alle de test, der højst sandsynligt er der, og med hvor vigtigt det er for dem at komme i gymnasiet, "for ellers så ender man som en fattig bonderøv", som Mona fra Mølleskolens 2. klasse siger.

Mia (Mølleskolen, 2. klasse) siger fx om det at skulle modtage resultaterne: "Vi er selvfølgelig spændte, det er jeg i hvert fald. For hvis nu man ikke har fået nogen rigtige eller ... man måske kun har fået 10 % rigtige og andre har måske fået 50 % rigtige eller noget."

Nogle af børnene som ovenstående citat er et eksempel på, giver udtryk for testen som en mulig afsløring af noget, de ikke rigtig selv har indflydelse på. En mulig afsløring af dygtighed, som flere af dem giver udtryk for, at testen

6 Tak til Maja Røn Larsen for at spore mig ind på spidsformuleringen af denne pointe.

har bedre indblik i, end de selv har. Testen får betydning af at løfte sløret.

Denne betydning indgår i, at nogle af børnene giver udtryk for at spekulere over resultatet under testdeltagelsen. Vi ser det i observationsuddraget med Valdemar og Marius, hvor de taler om, hvor mange rigtige de har. Dette peger hen på en foregribelse af testresultatet i selve testsammenhængen, som også kan hænge sammen med et forsøg på at udvide rådighed i testsituationen. Det peger hen på en viden om, at testdeltagelse uundgåeligt fører til testresultater. Nogle af eleverne forholder sig ligegyldigt til dette, at det ikke betyder noget for dem, for andre ser det ud til at betyde noget. Uanset betydningerne får bevidstheden om det, der uundgåeligt vil følge efter deres testdeltagelse betydning for børnene – fx udmøntet i ligegyldighed, frygt, motivation, engagement, opgivelse.

I mit materiale er der en pige, jeg kalder for Rikke, som går i 8. klasse på Søskolen (jf. Kousholt 2013). Rikke deltaget fra en marginaliseret position i fællesskabet i klassen, og materialet peger på, at hun ved flere lejligheder tvivler på egen dygtighed. Derudover udtrykker hun i et interview et pres over de mange test, som hun synes, at der er. Hun foregriber en lav karakter ved en af de nationale test. Rikke siger bl.a., at hun hellere vil tage en test i et andet fag, da hun sikkert kun får 02 ved testen i dette fag. Rikke ser på flere måder ud til at have særdeles vanskelige deltagelsesmuligheder ved denne test. Hun kommer op og toppes med nogle af de andre elever umiddelbart før teststart, hun begynder på et tidspunkt at levere så hurtige testbesvarel-

ser, at det ser meget tilfældigt ud, og hun giver udtryk for dels at overgøre testens betydning – at karakteren, her resultatet betyder noget for hende – og dels at have opgivet på forhånd. Efter testen siger hun, at det nok ikke gik så godt. Testsituationen ser altså ud til at sætte Rikkens deltagelse i fællesskaberne på spidsen – at gøre noget vanskeligt endnu vanskeligere, hvilket peger tilbage på pointen om social eksklusionsangst (Søndergaard 2012).

Pointen med Rikkens deltagelse i forhold til denne analysepointe er, at hun foregriber et resultat, som endnu ikke er – som faktisk er et resultat af hendes testdeltagelse – og at selve foregribelsen, og den betydning denne får for Rikke, også får betydning for hendes testdeltagelse. Der er dermed tale om en foregribelse, som implicerer et paradoks, som vi med Dorte Marie Søndergaards (2013, p. 67) ord kan kalde for “nærværet af et fravær og eksistensen af det ikke-værende som magt” (min oversættelse). Altså at resultaterne er fraværende men alligevel nærværende i situationen, og at dette nærvær af fravær har betydning for, hvordan test får betydning for børnene. Herved er der tale om magten ved det endnu ikke værende.

Rikkens deltagelse kredser ved en vished om det, der følger efter testen – det nærvær af fravær – som ser ud til at få betydning for hendes deltagelse og muligvis får betydning for hendes testopgivelse. Samtidig er denne vished meningsfuldt rettet mod det, som testning er rettet mod, nemlig dygtighedsskalering.

For at kunne teste børn, er testningen efter egen logik afhængig af, at

børnene spiller med (jf. Holzkamp 2013). Hvordan børnene spiller med er svært at styre, og børnene kan spille med eller mod på måder, der både får betydning for, hvad testen bliver til og får betydning for børnenes sociale selvforståelse og for de in – og eksklusionsprocesser, som de er del af.

### At sidde sammen

Nogle af børnene giver udtryk for, at det har betydning, hvem de sidder ved siden af under testen (jf. Andreasen & Kousholt, forthcoming). Det ser jeg flere eksempler på i testsituationen. Thomas fra Markskolen udtaler følgende om sidemakkerens betydning i den daglige undervisning: “Jeg synes det er godt at sidde ved siden af en sidemakker, fordi hvis læreren er i gang med noget andet, og der er en hel masse, der skal have hjælp, så er det godt at have en sidemakker, der ved hvad man skal, fordi så spørger man lige; hey, ved du, hvordan man gør det her, fordi jeg er helt lost, kan du hjælpe mig? Altså ikke sådan at hun eller han sidder og siger alle svarerne men forklarer, hvordan jeg gør.” (Interview, Markskolens 6. klasse). Sidemakkeren kan altså fungere som en ressource i undervisningssituationen, og sidemakkeren som ressource fremstår også som en handlemulighed i testsituationen, hvor nogle af børnene søger hjælp hos deres sidemakker, hvis det er muligt. Jeg ser både eksempler på, at sidemakkeren hjælper og eksempler på, at dette ikke sker. For nogle elever kan det virke trygge at sidde ved siden af særlige andre, som det bliver udtrykt i det følgende citat: “Jeg vil helst sidde ved siden af

nogle, jeg kender nærmest. [...] Jeg kan bedre lide, når jeg er ved siden af dem.” (Hamza 8. klasse)

Dette kan få betydning på tværs af testsammenhængen og andre af børnenes sociale sammenhænge, hvilket kan være ved at markere tilhørsforhold. Dette ser vi i følgende eksempel<sup>7</sup>.

Den dag børnene i 2. klasse på Møllekolen skal deltage ved de nationale test, er Denise endnu ikke kommet. Bente (klassens lærer) giver flere gange den morgen udtryk for, at hun håber, at Denise vil komme.

Jeg har været på lærerværelset i en pause, og da jeg går ud derfra, ser jeg, at Denise er kommet, og Bente (læreren) står i døren til lærerværelset og tager imod hende. Denise står sammen med 3 andre piger fra klassen (Mona, Fatah og en tredje pige). Bente siger til Denise ‘godt du kom’. Bente siger henvendt til mig, at hun havde ringet efter Denise, og at hun nu var kommet. Hun siger til Denise, at hun også nok gerne selv vil være med til at tage testen i dag. Denise siger, at det vil hun, for hun har ikke lyst til at tage testen sammen med dem fra 8. klasse og 5. klasse. Denise siger, at så har hun ikke nogen at snakke med. Bente indskyder, at nu må man jo ikke snakke under testen. Mona siger, ‘men bagefter’ (i betydningen, at det er rart at have nogen at snakke med efter testen er slut). Pigerne går sammen ned ad trappen fra lærerværelset, og jeg går sammen med dem. Mona siger til Denise, at det var godt hun kom. Denise siger; ‘jeg vil jo helst ikke svigte

<sup>7</sup> Analysen og empirien udfoldes i Andreasen & Kousholt (under udgivelse).

mine venner'. Mona svarer; 'hvordan kunne du svigte os, vi skal ikke lave det sammen?' Denise svarer 'men vi skal sidde sammen.' (5. observation, Mølleskolen, indgår også i Andreassen & Kousholt, under udgivelse)

Her ser vi den dobbelthed, at testen både står i modsætning til det fælles ved, at der netop er tale om en afprøvning af individuelle færdigheder, og samtidig ser det ud til, at det netop er vigtigt at være fælles om testen. I dette konkrete eksempel sker der det, at der er ved at ske forskydninger i pigegruppen. Fatah, Mona og Denise har gennem flere af mine observationer dannet en pigegruppe, men Fatah er begyndt at vælge mellem enten Mona og Denise, hvor den anden så bevæger sig rundt alene. Mona og Denise ser ud til at kæmpe om at være den, som Fatah vil være sammen med, og placeringer ser ud til at få en central betydning her for at markere tilhørsforhold. Og det gør sig ikke kun gældende i testsituationen, men dog ser det ud til at være særligt betydningsfuldt i testsituationen, som samtidig er en handlesammenhæng, der er i særlig grad signalerer afprøvning af individuelle færdigheder, og for nogle børn kommer til at stå som en eksklusionstrusel. Fx når nogle af børnene fra Mølleskolen fortæller, at de håber på et godt resultat og at komme i 3. klasse.

### **Opsamling og videre veje at gå**

I materialet er der to elever, der træder frem, som nogle, der har særligt vanskeligt ved at deltage i testen. Disse to børn er begge fra skoler placeret i et område, hvor der er lav socio-økonomi, og ydermere deltager disse to børn fra

marginaliserede positioner i fællesskaberne, hvilket peger tilbage på pointen om, at test kan blive et aspekt i forhold til eksklusion og inklusion – i forhold til nogle af de børn, der i forvejen bevæger sig på kanten af fællesskabet<sup>8</sup>.

Dette fund tænker jeg kan være et væsentligt fund at gå videre med. Ikke sådan forstået, at der er tale om entydige sammenhænge, men om et kvalitativt fund, som kan udpege videre veje at gå. Hvad er det, der gør det særlig vanskeligt for nogle børn at deltage i sammenhænge, hvor dygtighed er på spil på særlige måder? Her betyder det noget, hvordan børnene indgår i testen og hvilke betydninger testen får, om barnet fx overgør testens betydninger i forhold til dygtighedsforståelser, sådan som Rikke gør det. Rikke er eleven, der foregriber en lav karakter allerede under testdeltagelsen, og som ser ud til at give op under testafviklingen (jf. afsnittet 'Testresultater som nærvær af fravær'). Rikkens deltagelse kan imidlertid også forstås ud fra den analytiske pointe, om at børnene meta-forstår testen, da der netop er dygtighed på spil. Rikkens overgørelse af testen kan måske netop betegnes som en metaforståelse af testen, sådan som det også blev udfoldet i analysen om Farzanas testdeltagelse ovenfor (jf. afsnittet 'At blive sidst færdig'). Børnene forstår således mere af de almene teststrukturer end, hvad denne konkrete test præsenterer dem for. Til at forstå testningens

8 Derimod kan man ikke ud fra materialet udlede, at alle børn, der deltager i marginaliserede positioner også ser ud til at have svært ved testdeltagelse. Det er der ikke belæg for i materialet.



forbindelse til eksklusionsprocesserne foreslås begrebet 'testindividualiserings fordobling'. Denne betegnelse peger på det forhold, at testningens individualisering potentielt kan ramme de børn hårdere, som i forvejen deltager på kanten af fællesskabet. Disse børn har ikke samme muligheder som de andre børn for at deltage i fællesskaberne på kompenserende måder i forbindelse med testtagning og i forbindelse med, at resultaterne gives. Flere af børnene i 2. klasse gjorde sammen testen til noget fælles, ligesom flere af Rikkens klassekammerater på forskellige måder var fælles om testen (sad sammen, hviskede sammen mm.). I 6. klassen kunne testresultaterne for nogle af elevernes vedkommende danne fællesskaber, og børnene gav her udtryk for den særlige vigtighed ved at arbejde socialt for gode kammeratskaber i forbindelse med, at testresultater skulle deles. Men nogle elever har ikke samme adgang til disse fællesskabsressourcer, og for disse børn kan testen derved fordoble individualiseringen og indgå i eksklusionsprocesser.

Dette fund kan samtidig relateres til resultater fra et andet projekt (Rasmussen 2011), som peger på, at resultater af test og prøver kan være med til at fastlåse elevers forståelse af sig selv som lærende subjekter. Rasmussen peger på, at hvis en elev er vant til at modtage gode karakterer, forstår de i højere grad dårlige resultater som et udslag af uheld, og hvis eleven er vant til at modtage dårlige karakterer, forstår de i højere grad gode resultater som held – altså som tilfældigheder, der ikke siger noget om dem som lærende subjekter (Rasmussen 2011, p. 201).

Denne pointe om resultater og test som mulig fastlåsnings af social selvforståelse er der også eksempler på i mit materiale, som casen med Rikke viser.

Test kan fra andre børns perspektiver indgå positivt i deres forståelse af sig selv og deres fællesskaber. Nogle børn kan gennem test – og evalueringspraksisser oparbejde forståelser af sig selv som nogle, der har styr på det, klarer sig godt mm. Test kan betyde, at man som barn føler sig lidt mere vigtig og stor, og de kan fungere som en markering af, at man bliver større, og der kræves mere. Evalueringer signalerer, at der er nogle der har interesse i én – måske ligefrem er interesseret i én, og det kan i sig selv have positiv betydning.

Opsamlende kan siges, at børnene har forskellige perspektiver på test, og at de indgår forskelligt i test, og at test indgår forskelligt i børns skoleliv. Blot denne opmærksomhed kan måske pege på, at test ikke blot er entydige målinger, men at de indgår i flertydige og komplekse sammenhænge og bliver flertydige.

Analysepointerne siger noget om, hvordan de nationale test – designet – er medkonstituerende for børnenes deltagelse i testsituationen, og dermed for børnenes medskaben af testene som social praksis. Det vil sige, at der ikke blot er tale om en sag mellem barnet og testen.

Derudover siger analysepointerne noget om, at børnenes positioner i fællesskaberne kan få betydning for børnene og deres deltagelse i testene; at børnene ikke bare bliver testet men er aktive deltagere i testpraksis; og at test kan sætte deltagelse i fællesskaberne på

spidsen og skabe et dygtighedspres for nogle børn – og ikke for andre.

Det, som jeg med nærværende artikels opsamling vil pege på, er, at der bør være en vis varsomhed med at betragte test som neutrale afprøvninger af enkeltbørn, der uafhængigt af kontekstuelle aspekter tager temperaturen (jf. Kvale 1980) af individuelle børns dygtighed.

Derudover bør det overvejes, hvad der følger med i slipstrømmen – hvilke betydninger test kan få for børn, og hvilke grundantagelser, der følger med test. Grundantagelser om hvad viden er, hvad læring er, hvad skolen er, hvad børn skal, samt hvilken slags deltagelsesform, test forudsætter.

Med en sådan forståelse bevæger vi os fra et udgangspunkt, der implicerer, at testene tester, hvad eleverne kan til, at testresultaterne er et udtryk for elevernes testpræstationer forbundet til deres deltagelse i denne særlige testsituation. Og at denne deltagelse forbinde sig til de betingelser, som stiller sig for eleverne – f.eks. muligheder for hjælp, elevernes positioner i klassefællesskabet – fx i forhold til, hvornår man bliver færdig, elevernes perspektiver på betydninger af testen og testsituationen, deres testparathed, testkompetence, faglige forudsætninger. Vi bevæger os altså fra en forståelse af test og testresultater som noget entydigt hen imod en forståelse af, at når børn deltager i testpraksis, vil det altid være flertydigt det, der sker. Ambitionen er at nuancere tests betydninger i skolepraksis og vise, at det, som traditionelt forstås som en entydig målemetode er særdeles flertydigt, konfliktuelt og komplekst.

Post doc. projektet er finansieret af De Frie Forskningsråd, Kultur og Kommunikation

Tak til PIU (Praksisforskning I Udvikling) for kommentarer og inspiration til dele af artiklen i tidligere versioner.

## Referencer

- Andreasen, K. (2011). Summative test i formativ praksis. In K. Andreasen, N. Friche & A. Rasmussen (Eds.), *Mål & Vejet – Uddannelsesforskning om evaluering* (pp. 301-322). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andreasen, K.E. & Kousholt, K. (under udgivelse). De nationale test som ny og virksomhedsfuld praksis i den danske folkeskole. I: K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (eds.). *Test og prøvelser – Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and Action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dorn, S. (2007). *Accountability Frankenstein. Understanding and taming the monster*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Gustafsson, L. R. (2012). *What did you learn in school today? How ideas mattered for policy changes in Danish and Swedish schools 1990-2011*. PhD dissertation. Aarhus: Forlaget Politica and the author.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*(2), 5-31.
- Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkasts*, 33 (2), 5-33.
- Holz kamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holz kamp*, ed E. Scraube and U. Osterkamp, 233-341. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between professionals in educational psychology – Children's specific problems are connected to

- general dilemmas in relation to taking part. In *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools*, ed. H. Daniels and M. Hedegaard, 67-85. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Højholt, C. (2012). Communities of children and learning in school. Children's perspectives. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O.S. Ulvik (eds.), *Children, childhood and everyday life. Children's perspectives*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kongsbak, I.L. (2012). *De nationale test som betingelse for folkeskolelæreres praksis – En analyse af samspillet mellem det politiske tiltag om obligatoriske nationale test og folkeskolelæreres handlemuligheder i deres pædagogiske praksis*. Speciale ved Pædagogisk Psykologi, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, K. (under review). Testing as social practice. *Theory & Psychology*.
- Kousholt, K. (2015). Evaluering for læring. I: J. Rasmussen, C. Holm, C. & A. Rasch-Christensen (eds.), *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, K. (2013). Deltagelse på tværs af sociale lærings- og testsammenhænge. *Psyke & Logos*, 34(1), 180-202.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger – set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (4), 273-290.
- Kousholt, K. (2009). Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kousholt, K. and Thomsen, R. (2013). Dialectical approaches in recent Danish critical psychology. *Annual Review of Critical Psychology* 10, no. 1.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. [The game on grades in high school. Student interviews about the side effect on limited access]. Copenhagen: Munksgaard.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organizations in the classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Mørck, L. L. and Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish context. *Annual Review of Critical Psychology*, 5.
- Nielsen, M.H. (ed.). (2011). *Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos. Temanr. Subjektivitet i det 21. århundrede* 23(1), 20. 65-85.
- Osterkamp, U. (1999). Subjectivity and the other. In W. Maiers et al. (eds.) *Challenges to theoretical psychology* (pp. 467-476). Ontario: Captus Press.
- Rasmussen, A. (2011). Social baggrund – evaluering – og uddannelsesorientering. I: K. Andreasen, N. Friche & A. Rasmussen (red.). *Målt og vejat – Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Søndergaard, D. M. (2013). Virtual materiality, potentiality and subjectivity: How do we conceptualize the real-virtual interaction that is embodied and enacted in computer gaming, imaginary worlds and dreams? *Subjectivity* 6, no. 1: 55-78.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33 no 3: 355-372.

## Internetsider:

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (7. juni, 2013), [http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_62271/scope\\_0/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx) <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/overraskende-mange-er-bange/> (Mehlsen, 14. august 2012)

# De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning



*Set i et overordnet perspektiv er der to karakteristiske fællestræk ved den intensiverede testning i sprog og læsning i grundskole og daginstitutioner i Danmark. Både i daginstitutioner og grundskole er den øgede testning et nationalt politisk projekt, der har sin baggrund i et ønske om bedre resultater i internationale sammenligninger og om at udvikle "en stærkere evalueringsskulturs" (Holm, 2014; Laursen & Holm, 2011). Et andet karakteristisk fællestræk ved testningen i både grundskole og daginstitutioner er, at flere og flere aktører inddrages aktivt i praksis omkring testen, og at testningen breder sig ud i hverdagslivet og ikke længere på samme måde som tidligere er tænkt som en steds- og tidsmæssig klart afgrænset begivenhed på linje med et klinisk forsøg (Schmidt, 2013). Hvor testning i grundskolen tidligere var organiseret som et ekspertområde med sin egen faglighed og fagsprog, er gennemførelse og opfølgning af de nationale test i læsning blevet en almen opgave, der er pålagt klassens dansklærer, og som indebærer bestemte forpligtelser for læreren. I relation til de nationale test i literacy præciseres det således, at "læreren skal formidle testresultatet mundtligt til eleven", og at testresultatet "skal skrives ud og udleveres til forældrene" (Skolestyrelsen, 2010:10). En anden type af inddragelse af forældre i og omkring testning ses for eksempel i en ministeriel orientering om sprogvurdering af børn, hvoraf det fremgår, at "barnets forældre skal udfylde et skema vedrørende barnets ordforråd, brug af bøjningsendelser og sproglig kompleksitet (kun 3-årige) og besvare nogle spørgsmål om barnets brug af ord og endelser (kun inden skolestart og i Børnehaveklassen)" (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009:7).*

*De foreskrevne praksisformer og herunder inddragelsen af en bredere kreds af aktører i og omkring testningen i literacy fører med sig, at testens faglighedsforståelse og evaluerende perspektiver bredes ud og trænger sig på både i den institutionelle praksis og i familiers hverdagsliv. Det gør det til en aktuel og relevant udfordring at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod samspillet mellem test og aktører – mod hvordan test skaber betydning i en konkret, lokal kontekst.*

*Lars Holm, lektor, ph.d.,*

*Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet*

## **Teoretisk afsæt**

Forskningen i testning er omfattende og udgør et konglomerat af forskellige erkendelsesinteresser, teoretiske forankringer og undersøgelsesmetoder, der kan kortlægges på forskellige måder (Se fx Webb, 2005; McNamara & Roever, 2006). Baseret på hvilken on-

tologisk forståelse af test, der er gældende inden for forskellige forskningstraditioner, skelner Holm (2009; 2014) mellem tre forskellige forskningsmæssige tilgange, hvor testen forstås henholdsvis som et måleinstrument, som et styringsredskab og som en social praksis.

Inden for rammerne af den forskningstradition, hvor testen primært ses som et måleinstrument, anlægges et perspektiv, hvor testen ses som noget, der er samfundsmæssigt behjælpeligt i forhold til at generere viden om individers, skolers og nationers faglige niveauer. Det teoretiske udgangspunkt for dette paradigme er først og fremmest validitetsteorier og psykometrisk teori, herunder "item-response-theory" (McNamara & Roever, 2006). Den forskningsmæssige interesse er først og fremmest rettet mod at udvikle og kritisk diskutere test som måleinstrument (Se fx Bachman & Palmer 1996) og mod udvikling og kritisk granskning af metaanalyser af kvantitative testresultater (Se fx; Egelund & Nielsen, 2012; Allerup, 2011).

Der kan også identificeres en forskningsmæssig tilgang, hvor testen betragtes som et magt- eller styringsinstrument i et politisk og samfundsmæssigt perspektiv, og hvor det først og fremmest er testens betydning for den samfundsmæssige kontekst, den indgår i, der er i fokus. På baggrund heraf ses testen som et element i uddannelsespolitiske beslutningsprocesser og som en implementering af bestemte globale og nationale strategier (Spolsky, 1995; Shohamy, 2001). Det teoretiske udgangspunkt for dette forskningsfelt er typisk sociologisk teori – bl.a. Bourdieu og/eller Foucault (Shohamy, 2001, McNamara & Roever, 2006;). Den forskningsmæssige interesse er rettet mod at afsøge de logikker og værdier, der er indlejret i politikkerne og mod at afdække de mere generelle (tilsigtede såvel som utilsigtede) samfundsmæssige og uddannel-

sesmæssige konsekvenser og effekter af test, herunder deres funktion i forhold til at kategorisere og konstruere social identitet (McNamara, 2005). Inden for rammerne af dette paradigme møder man bl.a. undersøgelser, hvor der primært er fokus på testens effekt for undervisningspraksis (Rahbek-Schou m.fl., 2012; Nichols & Berliner, 2007).

Disse teoretisk set meget forskellige tilgange til test har et iøjnefaldende fællestræk, idet testen inden for rammerne af begge forskningsmæssige tilgange grundlæggende anskues som et instrument – enten som et måleinstrument, der tilvejebringer samfundsmæssig nyttig viden, eller som et styringsredskab, der gennem en politisk magtanvendelse regulerer bestemte samfundsmæssige forhold. Disse tilgange genererer på hver deres måde viden om testning, men samtidig medfører det overordnede instrumentelle blik på testning en klar tendens til, at samspelet mellem test og aktører på mikroniveau ikke gøres til genstand for analyse (Lissovoy, 2013; Holm, 2009; Holm 2014).

Inden for det forskningsfelt, der ser test som en social praksis, kan der ikke identificeres én veldefineret forskningsstrategi med en bestemt teoretisk forankring og metodisk tilgang. Der ses snarere en fælles intention blandt forskere (se fx McNamara & Roever, 2006; Holm; 2007; Kenwick & Edwards, 2010; Kousholt & Andreasen 2015; Andreasen, 2015) om at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod test som en dynamisk social praksis med komplekse og uforudsigelige effekter på individ- og fællesskabs-

niveau. Ifølge McNamara og Roever (2006) er det imidlertid forbundet med betydelige teoretiske udfordringer at forske i test på en måde, der reflekterer de sociale dimensioner af test og testpraksis:

“to investigate the social meaning of tests and their social impact takes us into relatively uncharted waters theoretically. The problem here is that we need an adequate social theory to frame the issues that we wish to investigate” (McNamara & Roever, 2006:253).

Jeg vil i denne artikel argumentere for, at Latours Actor-Network Theory (ANT) repræsenterer en sådan adækvat og produktiv social teori, der kan åbne for spørgsmål om den sociale betydning af test ved at sætte empirisk fokus på betydningsskabelsen i *mødet* mellem test og aktører.

### **Et Latour-perspektiv på test**

Latours forskning er overordnet betragtet rettet mod at afsøge og teoretisere relationen mellem mennesker og objekter.<sup>1</sup> En af hans centrale grundantagelser er, at agency findes i en kombination af menneskelige og ikke-menneskelige genstande (Latour 1999; 2005). Med udgangspunkt heri ser Latour mennesker og objekter som lige-

værdige aktører, der er forbundet i et netværk med en form for “social ordering” som mål (Latour, 1999; Hamilton, 2001). Samspillet i netværket mellem menneskelige og ikke-menneskelige aktører benævner Latour “translation”, og han definerer dette begreb som “the work through which actors modify, displace, and translate their various and contradictory interests” (Latour, 1999:331). Latours argument for denne grundantagelse er, at objekter kan spille en central rolle som aktører i et netværk gennem den betydning, som mennesker delegerer til dem, og at objekter derudover kan mediere interaktion og skabe betydning, der er forbundet med andre steder og andre tider og derigennem overskride “the limits of the local” (Brandt & Clinton, 2002). Aktører defineres af Latour i kort form som “enheder, der gør ting” (Latour, 1992:241).

Den centrale analyseenhed i en Latour-inspireret undersøgelse er aktør-netværket. Aktør-netværker er en dynamisk størrelse, der er karakteriseret ved, at aktører og netværk hele tiden konstituerer og redefinerer hinanden. Som Callon (1987:93) udtrykker det, er “et aktør-netværk på samme tid en aktør, hvis aktiviteter forgrener sig til forskelligartede elementer og et netværk, som er i stand til at redefinere og forandre det, som det er sammensat af”.

I Latours aktør-netværks teori ses ikke er en skarp skelnen mellem teori og metode, fordi teorien i sig selv repræsenterer en generel metodologi – eller undersøgelsesmetode, og som følge heraf må en ANT-tilgang operationaliseres i forhold til den konkrete

1 Hamilton (2001) ser Latours arbejde som et bidrag til i et videnssociologisk paradigme, der betegnes relationel materialisme. Andre (Schraube, 2013) ser Latours teoretisering som et bidrag til “Science and Technology Studies”, mens Brandt & Clinton (2002) ser Latours om et bidrag til “New Literacy Studies”.



analysegenstand og i forhold til de konkrete forskningsspørgsmål, der stilles (Arnoldi 2003). Ifølge Fenwick og Edwards (2010) er ANT en særlig velegnet tilgang til at undersøge evalueringspraksisser i uddannelsesmæssige sammenhænge, fordi et ANT-perspektiv gør det muligt at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod, hvordan menneskelige og ikke-menneskelige aktører i et netværk gennem translationsprocesser konstruerer “calculative spaces” (Fenwick & Edwards, 2010:117) og gennemfører “ordering projects” (Hamilton, 2001).

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

### **Metode**

For at opnå indsigt i samspillet i netværket omkring de nationale test er der anvendt et etnografisk orienteret multi-site-design (Marcus, 1995). Essensen i et multi-site design er at følge personer, forbindelser og relationer “across space”, således at det ikke er geografien, men forskningsspørgsmålet

der definerer feltet (Hasse, 2011). Metodisk er multi-sited etnografi derfor karakteriseret ved et rumligt eller konceptuelt de-centreret felt, som forskeren bevæger sig igennem. Begrundelsen for det valgte : multi-site-design er ikke funderet i en holistisk-inspireret antagelse om, at en inddragelse og analyse af flere steder skulle give et bedre helhedsbillede, men først og fremmest begrundet i, at en analytisk komparation kan generere perspektiver og viden, som ikke kommer frem i en single-sited undersøgelse (Yin, 2003). Derudover er der valgt et longitusionelt forskningsdesign for at opnå indsigt i de nationale tests indlejring i aktør-netværket i et andet og mere end et her-og-nu perspektiv. Data til denne artikel er indsamlet i forbindelse med et forskningsprojekt, der fandt sted over en seksårig periode fra 2009-2014 på tre udvalgte skoler i større byer i Danmark, hvor mellem 50-75 % af eleverne er klassificeret som “tosprogede”. Undersøgelsen af de nationale tests indlejring i lærernes aktør-netværk er et særligt delelement i forskningsprojektet “Tegn på Sprog”, der i et længdeperspektiv fra 2008-2014 har til formål at skabe forskningsmæssig indsigt i tosprogede børns møde med skriftsprog (Laursen, 2010). Datagrundlaget for denne artikel er tilvejebragt gennem forskellige kvalitative metoder – først og fremmest semi-strukturerede interviews af de aktører, der gennemfører testene. Herudover er der foretaget feltobservationer af forberedelse og gennemførelse af en række forskellige test på skolerne, og af skole-hjem samtaler, og der er indsamlet doku-

menter i form af testene i sig selv og andet materiale i tilknytning hertil – fx vejledninger m.m.

Sammenfattende kan forskningsdesignet i denne undersøgelse således karakteriseres som etnografisk orienteret, longitudinelt og multi-sited med semi-strukturerede interview som den centrale kvalitative metode.

### Testlandskabet

Figur 1 viser, at der på skolerne bliver anvendt en bred vifte af nogenlunde de samme test, og at OS- og SL-testene og de nationale test har en særlig central position i skolernes testlandskab.

OS/SL-prøverne er karakteriseret ved at være kompetencebaseret, hvilket indebærer, at den enkelte elevs færdigheder relateres til standardiserede, aldersrelaterede kompetencemål (Allerup; Jansen & Weng, 2011). Prøveresultaterne beskrives i et kategori-system, der består af tre underkategorier for rigtighedsprocent (1, 2 og 3) og tre underkategorier for læsehastighed (a, b og c). En elev karakteriseres samlet set gennem en kombination af tid og rigtighed som fx A2, B1 eller C3.

De nationale test er karakteriseret ved at være curriculumbaseret, hvilket vil sige, at den enkelte elevs færdighed relateres til curriculummål (Pøhler & Sørensen, 2010). Prøveresultatet beskriver eleven inden for tre såkaldte profilområder “sprogforståelse”, “afkodning” og “tekstforståelse”, der akkumuleres i et samlet resultat. Både inden for de tre profilområder og i relation til det samlede resultat placeres den enkelte elev i en af fem kategorier: 1) Klart under middel 2) Under middel 3) Middel 4) Over middel 5) Klart over middel.

Ud over denne forskel mellem at være henholdsvis kompetence- eller curriculumbaseret er de nationale test elektroniske og adaptive, mens OS/SL testene har et pen-og-papir format. Der er dog også centrale lighedspunkter mellem testredskaberne i den måde, literacy gøres målbart på. Receptivt kendskab til enkeltord (afkodning) samt tekstforståelse på sætningsniveau er centrale elementer i både de nationale test og OS- og SL-testene. Testene er endvidere i væsentlig grad karakteriseret ved et multiple-choice format, hvor items kun kan scores som enten rigtige eller forkerte, og de relaterer sig til bestemte klasse- eller alderstrin og rummer derigennem en norm for en bestemt progression i børns tilegnelse af literacy gennem et skoleforløb. I et overordnet testteoretisk perspektiv er det karakteristisk, at både OS/SL testene og de nationale test trækker på psykometrisk teori og en forståelse af literacy som en individuel, kognitiv kompetence (Holm, 2009).

Figur 1 viser, at der i et længdeperspektiv er sket betydelig ændring i testlandskabet på de tre skoler i perioden fra 2009-2015. På en af skolerne er OS/SL testene helt gledet ud af skolens testpraksis og på de to andre skoler er OS/SL testene kommet til at spille en mindre rolle end tidligere.

De nationale test spiller endvidere lige fra starten en betydelig rolle for undervisningstilrettelæggelsen i klasserne, idet der på alle tre skoler arbejdes både med demo-test og med frivillige test for at introducere og forberede ele-

	Skole A	Skole B	Skole C
1. klasse (2009/10)	OS64	IL-basis OS64	OS64 Læseevaluering på begyndertrinnet
2. klasse (2010/2011)	OS64, OS120 Demo-test Nationale test i dansk/læsning	OS64 Mini-SL Demo-test Nationale test i dansk/læsning	OS 120 Demo-test Nationale test i dansk/ læsning Læseevaluering på begyndertrinnet
3.klasse (2011/2012)	SL60 OS400 OS 120 (udvalgte elever) SL 60		SL60
4.klasse (2012/2013)	SL 40 Frivillige nationale test i dansk/læsning Nationale test i dansk/læsning	SL40 Frivillige nationale test i dansk/læsning Nationale test i dansk/læsning	SL 40 Frivillige nationale test i dansk/læsning Nationale test i dansk/læsning
5. klasse (2013/2014)	Frivillige nationale test i dansk som an- detsprog	Frivillige nationale test i dansk som andetsprog	Frivillige nationale test i dansk som an- detsprog
6. klasse (2014/2015)	Nationale test i dansk/læsning	Frivillige nationale test i dansk/læsning Frivillige nationale test i dansk/læsning Nationale test i dansk/læsning	Nationale test i dansk/læsning

Figur 1: Oversigt over anvendte evalueringsredskaber fra 1.-5. klasse.

verne på testene<sup>2</sup>. I en af klasserne arbejdes der endvidere målrettet med at udvikle elevernes strategier til løsning af de forskellige typer af opgaver i de nationale test, mens de nationale test i de to andre klasser primært øves gennem en anvendelse af demo-test og frivillige test. Samlet set tegner der sig et billede, hvor arbejdet med at træne de nationale test får karakter af en introduktion af en ny genre i danskfaget.

Et nyt element i testlandskabet er også, at det er obligatorisk at formidle resultatet af de nationale test til elever og til forældre. Formidling af den enkelte elevs testresultat til forældrene skal ske gennem fremsendelse af en elektronisk genereret standardskrivelse, og derudover bliver resultatet af de nationale test i de fleste tilfælde fremlagt og diskuteret i de obligatoriske skole-hjem samtaler. De nationale test spiller således ikke kun en rolle for praksis i klassen, men installeres også som en obligatorisk del af samarbejdet mellem skole og hjem.

Kravet om formidling af resultaterne af de nationale test til forældrene skaber i flere tilfælde betydelige dilemmaer for lærerne. Det skyldes primært, at de nationale test i nogle tilfælde tilsidesætter og "over-ruler" lærernes vurdering af enkelte elever. Dilemmaet tackles forskelligt af lærerne og forskelligt over tid. Enkelte lærere griber

i starten til civil ulydighed og afholder sig fra at udsende resultatet af de nationale test til forældrene og fra at formidle resultatet til eleverne. Det begrundes dels med, at resultatet af de nationale test, der viste at hovedparten af klassens elever var "under middel", efter lærerens opfattelse ikke var en valid repræsentation af elevernes niveau i literacy, og dels med at læreren vurderede, at formidlingen af et dårligt resultat ikke ville støtte op om elevernes læreprocesser eller om relationen mellem forældre og skole. I andre tilfælde udsendes resultatet, men gøres ikke til genstand for opmærksomhed i skole-hjem samtaler, mens resultaterne fra de nationale test i atter andre tilfælde gennemgås ret så grundigt i skole-hjem samtalerne. Det sker fx ved at en af lærerne fremlægger resultatet ved at omtale elevens testresultat "som gennemsnittet af danske skolebørn på forståelse og på det at læse bogstavers lyde", hvorefter det tilføjes, "at der er lidt med sprogforståelsen – den ligger under middel". Herefter kommenterer læreren elevens strategier positivt samt fremdrager og kommenterer items, som eleven har besvaret fejlagtigt. Det omtales fx, at eleven har svaret, at "smålig" betyder dværg og ikke nærig, og læreren fortolker dette som udtryk for, at eleven har fokuseret på første del af ordet. Praksis på skolerne omkring formidling af testresultatet til forældre er således ikke ens, men set i et tidsmæssigt perspektiv synes der på alle tre skoler at være sket en udvikling i retning mod, at formidlingen af resultaterne af de nationale test spiller en større og større rolle i skole-hjem relationen og i skole-hjem samtalen.

2 Demo-testene er demonstrationsudgaver af de nationale test og rummer eksempler på de typer af items, som findes i testen til et bestemt klasstrin. De frivillige test er de samme som de obligatoriske test og kan anvendes 1 eller to gange inden de obligatoriske test.

## Hvordan fortolker og indlejrer lærerne de nationale test i aktør-netværket?

Set i et længdeperspektiv fører de nationale test således både til ændringer i testlandskabet og til nye praksisformer i og omkring testning af literacy. I det følgende er der fokus på, hvordan lærerne indlejrer de nationale test i aktør-netværkets konstruktion af dygtighed.

De nationale test er placeret fra januar til april, og det er derfor typisk i månederne forinden, at lærerne mere målrettet begynder at forberede de nationale test blandt andet gennem anvendelse af demo-test og frivillige test, der er tilgængelige fra oktober til december. Uddraget nedenfor stammer fra et interview på en af de tre skoler, hvor der gøres status over skoleårets testning. Det er gennemført i maj måned med klassens dansklærere Anne og Birgitte, der besvarer et spørgsmål om, hvorfor der i 2. klasse er gennemført tre forskellige test i løbet af skoleåret:

### *Uddrag 1:*

Anne: OS 64 plejer vi altid. Det er sådan lidt standard.

Birgitte: Det er standard

Anne: Det er standard her på stedet, ik'

Interviewer: Ja

Anne: Og så var det læselæreren, der foreslog den der mini SL, og så tænkte jeg fint nok. lad os da endelig få den på også

Interviewer: Ja

Anne: Det var ikke en, jeg ellers ville have taget. Men så foreslog hun det, og så tænkte jeg, det er fint. Man bruger jo, – altså jeg bruger dem i hvert fald, jeg har brugt dem decideret til hoved-

sageligt til at ligesom prøve at danne mig et overblik over, at en test ikke nødvendigvis giver det fulde billede af, altså

Interviewer: Nej

Anne: Det var noget af det. Et eksempel er jo, at nu har vi så oplevet, at vi havde en elev, som mødte ind og var ualmindelig – havde det ualmindeligt dårligt den dag, ik'

Interviewer: Uhm

Anne: Og hendes testresultat på den nationale test er ikke et præcist billede på, hvad hun kan.

Interviewer: Nej?

Anne: Og det tror jeg aldrig, man kan få igennem de her test. Men, man kan sige, at vi har taget to eller tre forskellige – kan man måske i hvert fald få et lidt bredere perspektiv på.

Interviewer: Ja.

Anne: Altså sådan er det lidt med de tests. At det bliver øjebliksbilleder af eleven lige dér, ik'

Som det umiddelbart fremgår, er der forskellige "ordering projects" med forskellige centrale aktører i spil på samme tid. Der beskrives indledningsvist en lokal "standard", der omfatter testen OS 64. Ordet "standard" er flertydigt og kan både være en kvalitativ kategorisering, en henvisning til, hvordan noget normalt er, eller en betegnelse for et samlingspunkt – en fane. Det fremgår af konteksten, at betydningen her ikke er en kvalitativ karakteristik, men snarere en henvisning til, hvad der er normalt – "OS 64 plejer vi altid". Samtidig angiver Anne gennem anvendelsen af pronominet "vi" et medejerskab til denne praksis, og i lyset heraf får ordet "standard" en medbe-

tydning som et legitimt og fælles samlingspunkt "her på stedet". I forhold til denne beskrivelse af et legitimt og traditionsbundet aktør-netværk omtales anvendelsen af Mini-SL som et projekt, der alene er båret frem af en læsevejleder. Det må antages at være de nationale tests obligatoriske karakter, der gør, at Anne ikke finder det relevant at besvare et spørgsmål om, hvorfor de er blevet anvendt.

I interviewet løftes OS 64 frem som det mest centrale redskab, men samtidig fremgår det klart af sidste del af uddraget, at det er lærerens opfattelse, at de enkelte testredskaber hver på deres måde kan indgå i og bidrage til en konstruktion af "dygtighed". Den grundlæggende antagelse synes at være: jo flere testredskaber, jo bredere et perspektiv på det enkelte barn. Samtidig understreges det, at alle testredskaber kun giver et "øjebliksbillede af eleven". De formelle institutionelle tests er således på den ene side centrale aktører i konstruktionen af "dygtighed" og tillægges en *momentan* udsagnskraft, men samtidig ses der på den anden side en betydelig skepsis i forhold til testredskabernes *generelle* udsagnskraft.

Hvad der dukker frem her, er en interessant grænsedragning mellem to typer af "ordering projects". På den ene side er der "ordering projects" i form af tests, og på den anden side er der et "ordering project" med en konstruktion af "dygtighed", der anses for mere valid end testen "øjebliksbillede" og bedre kan give "det fulde billede". Tilstedeværelsen af et "ordering project", der er

baseret på en uformel konstruktion af "dygtighed" ses også i følgende udsagn, hvor lærerne kommenterer på et spørgsmål om, hvorvidt resultaterne af de nationale test gav anledning til undren:

*Uddrag 2:*

Birgitte: Så vil jeg sige, de her resultater, der kom i de her nationale tests, de undrede mig ikke

Anne: Og det øhm, det er jo ikke noget, der kommer – det er jo ikke nogen stor overraskelse for en. Fordi man jo kender de tests, og man ved jo, hvad eleverne kan.

I disse udsagn ses igen en grænsedragning mellem på den ene side "ordering projects", der har deres baggrund i test, og "ordering projects" der har deres baggrund i, "at man jo ved, hvad eleverne kan". Side om side eksisterer der således både en formel og en uformel konstruktion af en "dygtighed", hvor den ene er forankret i testmateriale, mens den anden ifølge lærerne er mere "facetteret" og baseret på et samspil mellem mange faktorer, herunder vurderinger af, hvad der er konstituerende for den enkelte elevs sproglige hverdagsliv, kendskab til og vurderinger af elevernes skriftlighed og generelle observationer og kendskab til eleverne fra skolens hverdag samt formelle testresultater, hvis de ikke modsiger den uformelle konstruktion af dygtighed.

Lærernes overordnede grænsedragning mellem formelle og uformelle "ordering projects" indlejrer overordnet betragtet de nationale test som et bidrag til konstruktionen af formel dyg-



tighed på linje med andre testredskaber, men rummer også mere detaljerede refleksioner der belyser, hvordan de nationale test indlejres i aktør-netværket og indgår i konstruktionen af den formelle dygtighed.

Som nævnt medfører indførelsen af de nationale test i 2009 en udvidelse af den formelle testning, der anvendes på de enkelte klassetrin. Denne situation med flere testredskaber i spil skaber undren hos lærerne, fordi de anvendte testredskaber ikke i alle tilfælde giver et identisk billede af elevernes dygtighed. Lærerne har i flere tilfælde observeret, at nogle elevers score ligge i eller over det såkaldte normalområde i OS 64 og Mini SL, mens de samme elevers score ligger "under middel" i de nationale test. Det giver anledning til overvejelser over de nationale tests validitet, men interessant nok ikke over validiteten af OS 64 og Mini SL.

I uddrag 3 drøfter lærerne to bestemte typer af items i de nationale test. Det drejer sig dels om items, der tester ordsprog og talemåder, og dels om items der tester receptivt kendskab til enkeltord ud fra visuelle repræsentationer. De to typer af items forekommer i kategorien "sprogforståelse", som er en af de tre kategorier, som de nationale test er opdelt i. De to andre er "afkodning" og "tekstforståelse".

#### *Uddrag 3:*

Anne: Jeg tænker – jeg har tænkt meget over, hvad er det her? Hvorfor er det, de har udformet sprogforståelsesopgaverne på dén måde.

Interviewer: Ja

Anne: Hvad er det egentlig? At gå over åen efter vand. Øj, mand, så ved

man måske rigtig meget om dansk, fordi så – jeg ved det ikke. Jeg har faktisk overvejet, hvis man gerne vil teste deres sprogforståelse, hvorfor tager man så ikke det sprog, som de er i kontakt med?

Interviewer: Ja

Anne: Fordi de er jo ikke i kontakt med det der.

Interviewer: Nej

Anne: De er ikke i kontakt med en bødker...

I dette uddrag problematiseres de nationale tests konstruktion af kategorien "sprogforståelse" ud fra forestillinger om, hvad det er for et sprog, eleverne er i kontakt med i deres hverdag. Det kritiske perspektiv på kategorien sprogforståelse konkretiseres og udbygges i uddrag 4.

#### *Uddrag 4:*

Birgitte: Jeg ved ikke, hvad meningen er med de der opgaver.

Anne: Jeg opfatter det som meget kulturelt. Altså monokulturelt. Sådan at der er sådan en måde ligesom – altså jeg tænker – sådan en måde at blive hørt i højskolesangbogen – på en eller anden måde kommer ind over her. Og man kan så sige, det er måske fair nok, at de på et tidspunkt ligesom bliver stillet overfor nogle krav om, at de skal forstå det her. Men jeg synes, at anden klasse er meget voldsomt at bede dem om at – fordi det er sådan lidt... Det dilemma sad vi også i, da vi skulle planlægge forløbet op til testen, ik?

Interviewer: Ja

Anne: Ja, men – gå ind og træne dem i en masse ordsprog, bare fordi testen ligesom lægger op til det..

Dette uddrag illustrerer, at lærerne på dette tidspunkt er tilbageholdende med at indlejre de nationale test i aktør-netværket. Baggrunden er i dette tilfælde, at de forskellige testredskaber ikke giver det samme billede, og at kategorien "sprogforståelse" ikke accepteres som en relevant og legitim kategori, fordi den anses for at være i konflikt med elevernes "ikke-monokulturelle" baggrund. Uddraget afspejler samtidigt et oplevet dilemma, fordi lærerne på den ene side anlægger et kritisk perspektiv på de nationale tests "sprogforståelse", mens de på den anden side grundlæggende forholder sig accepterende til testmaterialers konstruktion af normalitet og aldersrelaterede sproglige standardudviklingsforløb – bare ikke allerede i anden klasse. Dette dilemma fører uundgåeligt et andet dilemma med sig for lærerne nemlig spørgsmålet om, hvor meget og hvor lidt der skal gøres ud af at "træne" testen med eleverne.

Som det fremgår af uddraget nedenfor, er det ikke kun de nationale tests konstruktion af kategorien "sprogforståelse", som lærerne forholder sig kritisk reflekterende til. Der ses også skepsis i forhold til en pædagogisk anvendelse af resultaterne af de nationale test.

#### *Uddrag 5:*

Anne: Ja, men, de er da også... Lige da jeg havde fået resultaterne og klikkede mig gennem nogle af opgaverne, så tænkte jeg: det her har jeg overhovedet ikke overblik over lige nu. Sådan du ved, bare på en halv time

Birgitte: Nej, man kan ikke.

Anne: Eller bare på en time. Det er en heldagsting, hvor jeg skal sidde, og jeg skal finde systemet, og det er ikke bare lige sådan at gå til. Det er virkelig stort, ik?

Interviewer: Uhm

Anne: Og hvis man er vant til, at du sådan basically kan krydse nogle tal af, som jeg oplever man kan med nogle af de der andre tests, ik

Interviewer: Ja

Anne: De siger, det er et a, og der er et b, og der er et c og så videre

Interviewer: Ja

Anne: Alt er relativt, men sådan et afkrydsningssystem med et skema og dén fejltyp og dén fejltyp, og så kører det, ik?

Interviewer: Ja.

Anne: Så er det her er da hammer altså forvirrende.

Også i dette uddrag ses det, at de nationale test holdes op imod det, "man er vant til", som er OS- og SL-testenes opgørelse af testresultater ved hjælp af et enkelt afkrydsningssystem og i relativt enkle kategorier. De nationale test genererer på sin vis også enkle kategorier, men her er der tale om fire delkategorier og en samlet kategori, der udbygges og uddybes med en tekst. Denne tekst er tænkt som et pædagogisk redskab, som lærerne kan anvende som afsæt i deres arbejde med at støtte den enkelte elevs læring i forhold til de læringsmål, der testes i testen (Pøhler & Sørensen 2010). Det betragtes af lærerne som "forvirrende", angiveligt fordi der forventes et mere enkelt og præcist resultat, der rummer en identificering af "fejl" i forhold til en kompetence-baseret testning og ikke en identificering af en

elevs mangler i forhold til curriculum-mål med angivelse af mulige strategier frem mod disse mål. De nationale tests oplevede kompleksitet indebærer således, at de ikke bliver centrale udgangspunkter for pædagogiske refleksioner i forhold til den enkelte elev.

## Konklusion

Interviewene med lærerne på de tre skoler viser, at der grundlæggende skelnes mellem formelle og uformelle konstruktioner af dygtighed, og at den formelle konstruktion tillægges en momentan udsagnskraft, mens den uformelle konstruktion af dygtighed tillægges en mere generel udsagnskraft. Det fremgår også af data, at konstruktionerne af dygtighed anvendes til forskellige formål. Herudover er det et gennemgående træk, at der på de tre skoler artikuleres kritik af kategorien sprogforståelse, især i relation til flersprogede elever, og at de nationale test ikke ses som et anvendeligt pædagogisk redskab.

Der tegner sig et særdeles komplekst billede i forhold til spørgsmålet om, hvilken rolle og ansvar lærerne delegerer de nationale test. I første omgang fortolker og indlejrer lærerne de nationale test i aktør-netværket på en relativt perifer måde både i forhold til den formelle og uformelle konstruktion af dygtighed. Efterhånden ændrer dette sig, idet det i et længdeperspektiv er tydeligt, at de nationale test i stigende grad bliver delegeret det centrale ansvar for den formelle konstruktion af dygtighed. Karakteristisk er det også, at lærerne grundlæggende betragter de nationale test som et måleinstrument på linje med andre testredskaber, og således ikke ser resultaterne af de natio-

nale test som et anvendeligt udgangspunkt til "at sikre faglige fremskridt for den enkelte elev ved at målrette undervisningen til den enkelte elevs særlige evner" (Undervisningsministeriet, 2006:13). Årsagen hertil synes dels at være kompleksiteten og den tidsmæssige faktor i at gennemføre en pædagogisk fortolkning af den enkelte elevs testresultat, og dels at det er den uformelle konstruktion af dygtighed og ikke den formelle konstruktion af dygtighed, der fremstår som rammesætning for udviklingen af den faglige-pædagogiske praksis. En lignende konklusion ses i en norsk undersøgelse, hvor de norske nationale test heller ikke opnår at blive delegeret rolle som et relevant pædagogisk redskab (Monsen, 2014).

Samtidig er det tydeligt, at de nationale test i langt de fleste tilfælde delegeres en betydelig rolle i forhold til forældre, hvor de i væsentlig grad bliver rammesættende for, hvad der tæller som dygtighed (og literacy) i denne relation. De nationale test spiller desuden en betydelig rolle i forhold til den konkrete praksis i klassen, hvor de delegeres en rolle som en særlig genre, der trænes og indøves gennem undervisningsforløb med afsæt i demo-test og frivillige test for at forberede eleverne bedst muligt til de nationale test. Denne træning af test markerer en klar forskel i forhold til praksis omkring OS/SL-testene, som ikke på samme måde som de nationale test er tænkt og konstrueret som noget, man kan øve sig på.<sup>3</sup>

3 Træning af test er blevet skarpt kritiseret for at undergrave testresultatets validitet, fordi testen ikke bliver en måling af en abstrakt kognitiv evne men af en indøvet færdighed (Ravn, 2014).

Overordnet betragtet viser denne undersøgelse, at lærerne i de tre klasser delegerer de nationale test en bestemt rolle, at der eksisterer forskellige konstruktioner af dygtighed side om side, og at de nationale test successivt har forandret skolernes testlandskab og praksis omkring test og derigennem også pædagogiske strategier og valg i de enkelte klasser. Disse resultater viser, at en ANT-inspireret analyse af test som social praksis kan give indsigt i og åbne for perspektiver, der typisk ikke er i fokus i forskningsmæssige tilgange med et overvejende instrumentelt perspektiv på test. Samtidigt henstår mange relevante spørgsmål fortsat som ubesvarede, når de nationale test ses som social praksis i et netværksperspektiv fx: hvordan og med hvilken effekt distribueres testens forståelse af literacy og dens målingsresultat til andre netværk; og hvordan indskrives testens faglighedsforståelse sig i den nationale og supranationale diskursive kamp om at definere, hvad der tæller som en valid repræsentation af literacy. En besvarelse af disse overordnede spørgsmål vil bl.a. også kunne belyse, hvordan elever og forældre fortolker og forstår skolens testpraksis, samt hvilken betydning de nationale test og dens resultater har for børneliv, herunder for relationen mellem forældre og børn.

## Referencer:

- Allerup, P. N. (2011). *Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Allerup, P. N.; Jansen, M. & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Arnoldi, J (2003). Aktør-netværksteori : a-moderne (sociologisk?) teori. *Dansk sociologi*. 14 (3), 9-23.
- Bachman, L. F.; Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press
- Callon, M. (1987). Society in the Making: The Study of Technology as a Tool for Sociological Analysis. I Bijker, W. E.; Hughes, T. P.; Pinch, T. J. (eds.). *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge, MA: MIT Press
- Egelund, N. & Nielsen, C. M. P. (2012). PISA Ethnic 2009: Immigrant and native Danish students results in PISA 2009. I : *Northern Lights on PISA 2009: focus on reading*. Ed. N. Egelund. København: Nordic Council of Ministers: 91-105.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-network Theory in Education*. New York: Routledge.
- Hamilton, M. (2001). Privileged Literacies: Policy, Institutional Process and the Life of the IALS. *Language and Education*, 15 (2-3): 178-196.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyser I organisationer*. Roskilde. Samfundslitteratur.
- Holm, L. (2014). De nationale test som redskab i folkeskolen. I Krejsler, J. & Moos, L. (red), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo. 340-358.
- Holm, L. (2009). Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example. *Nordisk Pædagogik* 29(1), 137-148.

- Holm, L. & Schmidt, L. S. K. (2015). Sprogtests i daginstitutioner. I Andreasen, K. E. m.fl. (red.). *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Indenrigs- og Socialministeriet (2009). *Hvad siger dit barn? Om sprogvurdering af dit treårige barn*. København: Indenrigs- og Socialministeriet.
- Kousholt, K. & Andreasen, K. (2015) De nationale test som ny og virkningsfuld praksis i den danske folkeskole. I Andreasen, K. E. m.fl. (red). *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Latour, B. (1992). The Sociology of a Few Mundane Artifacts. in Bijker, W. & Law, J. (eds.) *Shaping Technology / Building Society Studies in Sociotechnological Change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to Actor-network theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Laursen, H. P. & Holm, L. (2011) Migrants and literacy crises. *Journal of Applied Language Studies – APPLS* 5(2): 3-16,
- Lissovoy, N. D. (2013). Pedagogy of the Impossible: neoliberalism and the ideology of accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4): 423-435.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.
- McNamara, T. (2005). 21<sup>st</sup> Century Shibboleth: Language Test, Identity and Intergroup Conflict. *Language Policy* 4(4): 351-370.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. London: Blackwell Publishers.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pøhler, L. & Sørensen, S. A. (2010). *Nationale test og anden evaluering af elevernes læsning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ravn, K. (2014). Træning underminerer nationale test. *Folkeskolen.dk* 5.03.2014.
- Schou, L. R. m.fl. (2012). Har de nationale test styrket skolernes evalueringskultur og elevernes faglige niveau? *Unge Pædagoger* 3:30-37.
- Schmidt, Lene S. K. (2013): "Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn". I: *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1 – 13
- Schraube, E. (2013). First-person perspective and sociomaterial decentering: Studying technology from the standpoint of the subject. *Subjectivity* 6(1):12-32.
- Spolsky, B. (1995). *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Longman.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Skolestyrelsen (2010). *Nationale test. Dansk, læsning 2., 4., 6. Og 8. klasse*. København: Skolestyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2006). *Bilag 2. Kravs-specifikation og testafvikling*. København.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2): 189-208.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications: Thousand Oaks.

# Sprogarbejde på tværs – test af småbørn



*Pædagoger har siden en ministeriel sprogtest blev udbredt i 2007 til danske daginstitutioner fået til opgave at sprogteste småbørn. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) skal ofte understøtte, at pædagoger gør sprogtests til en del af pædagogisk praksis, og at der arbejdes med børns sprog i daginstitutionerne. I denne artikel analyseres hvordan sprogtesten udstikker mål og rammer for talehørepædagogers og pædagogers praksis, og hvordan de forholder sig til testen og hinanden. Artiklen belyser på hvilke måder, testen ikke er et neutralt redskab at tage i anvendelse og diskuterer og problematiserer, hvordan individuelle handleplaner for sprogindsatser for børn standardiseres<sup>1</sup>.*

*Af Lene S. K. Schmidt, Adjunkt, Ph.d., cand.mag.  
Forskningsprogrammet Profession, uddannelse og arbejdsliv  
UCSJ Forskning og Innovation*

Sprogtest af småbørn har typisk været anvendt i forhold til kategorien tosprogede børn eller børn med tale-hørevanskeligheder (Holm & Lauersen, 2009). Men i 2007 kom et lovkrav om, at alle forældre skulle have et tilbud om at få deres treårige barn sprogvurderet, og til det formål blev der udbredt en ministeriel sprogtest<sup>2</sup> (Schmidt, 2014). Fle-

re år senere er lovkravene om, hvilke kategorier af småbørn der skal sprogvurderes, blevet ændret af flere omgange (LBK nr. 167, 2015). Selve sprogtesten har imidlertid vundet udbredelse rundt omkring i landets kommuner og daginstitutioner.

I artiklen belyses, hvad sprogtesten betyder for de faglige udvekslinger, der finder sted mellem tale-hørepædagoger fra PPR og pædagoger i daginstitutioner, og hvad, de finder, er vigtigt for at

1 Artiklen er et uddrag af dele af kapitel 6 i min ph.d.-afhandling (2014), som her er omarbejdet til artikelform.

2 Den ministerielle sprogtest er også kendt som "Sprogvurderingsmateriale til treårige", men omtales af bl.a. testudviklerne tillige som hhv. sprogscreening (Bleses, 2009:Kap. 8) og test (MFF, 2007:1). I denne artikel henvises til det ministerielle sprogvurderingsmateriale som en sprogtest for at understrege det psykometriske ophav, som materialet har (Schmidt, 2014). Det tidligere Ministerium for Familie- og forbrugeranliggender nedsatte konsortiet, der udviklede

sprogtesten og lancerede dernæst testen til alle landets kommuner og daginstitutioner. Siden har efterfølgende ministerier udbredt sprogtesten. Der er også sket en revidering af sprogtesten, således at den omfatter børn til og med deres skolestart. Jeg bruger kategorien kortlægning til at henvise bredere til andre metoder og fremgangsmåder end sprogtesten, som aktører forholder sig til, og når de forsøger at gøre børn transparente for beskrivelse.



kunne arbejde med børns sprog. Jeg anlægger en kulturanalytisk optik på, hvad sprogtesten gør ved tale-hørepedagogers og pædagogers måder at forholde sig til hinanden, og hvad de gør med sprogtesten (Ehn, 2004). Testen kan tage sig ud som rene og skære metodiske og neutrale anliggender, men den griber ind i sociale relationer i hverdagspraksis (Lampland & Star, 2009). Sprogtesten sætter pædagogen i en rolle som en formaliseret evaluator af småbørns sprog<sup>3</sup>. Tale-hørepedagogen skal først for alvor ind i billedet, hvis barnet på baggrund af sprogtesten vurderes at have særlige behov. Pædagogen skal således selv teste barnet og på baggrund af barnets testscore identificere, hvilken af tre på forhånd definerede indsatser, barnet behøver (almen indsats, fokuseret indsats eller særlig indsats). I artiklen problematiseres, at testen på én gang lægger op til en standardisering og en individualisering af indsatserne for børnene.

Det institutionelle forhold mellem PPR og daginstitutioner i kommunerne er berørt af udbredelsen af sprogtesten og en række tiltag omkring den, som i

en årrække har taget ekspansiv fart. Ministerier og aktører fra det konsortie, som udviklede sprogtesten, har stået for en national efteruddannelse af pædagoger med fokus på børns sprog og oplysning for forældre (se [www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)). Flere kommuner har indkøbt et IT-system, hvor pædagoger registrerer børnenes testscores. PPR får efterfølgende digitale påmindelser om at følge op på børn, hvis testscores har placeret dem i kategorien 'særlig indsats'. Pædagogernes registreringer af børnenes testresultater i IT systemet bliver også brugt til forskning, nationale evalueringer af kommunernes sprogindsatser samt kommunernes arbejde med at dokumentere, at børn bliver sprogtestet (Schmidt, 2013). Midt i alle de tiltag skal tale-hørepedagoger fra PPR og pædagoger forholde sig til hinanden. Det er dog ikke givet på forhånd, hvilke faglige positioner og arbejdsopgaver, som hhv. tale-hørepedagoger og pædagoger forhandler og indtager. Der er også kommuner og daginstitutioner, hvor den ministerielle sprogtest ikke er den gængse metode, og hvor man i stedet gør brug af andre kortlægningsmaterialer til at vurdere småbørn (Holm & Schmidt, 2015). Ligesom det heller ikke er givet på forhånd, hvilke kategorier af børn der bliver gjort til genstand for sprogtests.

Sprogtesten er en del af nationale reformer om tidlige og forebyggende tiltag for børn (Andersen, Hjort & Schmidt, 2008). Den ministerielle sprogtest til treårige børn lægger bl.a. op til, at pædagogen skal gennemføre testøvelserne som en-til-en situationer med individuelle børn. Når pædagogen får

3 Der er også andre metoder til at kortlægge barnets sprog som cirkulerer på daginstitutionsoverområdet, og hvor pædagoger har rollen som en formaliseret evaluator. Det, som adskiller sprogtesten rettet mod treårige børn, er, at ministeriet siden 2007 har forsøgt at udbrede den landsdækkende. Blandt andre metoder, som cirkulerer på daginstitutionsoverområdet, er fx Tras, som tale-hørepedagoger har opfordret pædagoger til at lade indgå ved samtaler med forældre om, hvorvidt et givent barn skal indstilles til PPR og/eller som grundlag for skriftlige planer for hvilke aktiviteter, der skal udføres med barnet (Hansen 2010:270).

sprogtesten i hånden, er der lagt op til, at hun skal vurdere barnets sproglige strategier, ordforråd, sprogforståelse og udtale. Pædagogen skal fx afprøve barnets udtale ved ud fra et billede at spørge, om barnet kan gentage et ord som "mund". Sprogtesten er som enhver anden metode ikke neutral, men udstikker bestemte retningslinjer for hvad pædagoger, tale-høre-pædagoger, forældre og børn bør foretage sig (Dahlberg & Moss, 2005).

Sprogtesten kan anskues som en socialt frembagt ting (Ehn, 2004). En ting, der er udformet som et materielt redskab, som skal lede og omforme menneskers tanker og handlinger, uden at det nødvendigvis går sådan for sig i praksis. Det er ikke i sig selv testen og metoden, der er genstand for min analyse eller spørgsmålet, om den nu bliver anvendt efter forskrifterne. Jeg belyser i stedet, hvordan sprogtesten og andre af hverdagens orienteringer selvfølgelig gør bestemte tanke-måder og handlinger frem for andre. I de følgende afsnit inddrages mit etnografisk inspirerede feltarbejde i daginstitutionen Højen<sup>4</sup>.

4 Jeg udførte som en del af min ph.d afhandling et etnografisk inspireret feltarbejde i to daginstitutioner i forskellige kommuner i 2009 – 2010. Feltarbejdet omfattede også andre lokale lokaliteter end selve daginstitutionerne. Jeg fulgte bl.a. kommunale netværksmøder for sprog-pædagoger samt tale-høre-pædagogers og pædagogers møder i daginstitutioner. Kommuner, daginstitutioner og aktører, der indgår i artiklen, er anonymiserede.

## **PPR og tale-høre-pædagogers konsultative rolle**

"..Vi er jo også gået bort fra det med at tage et enkelt barn ud og sidde og lave et eller andet sprogstimulering med det enkelte barn, fordi det ved vi godt, det flytter ikke i sidste ende. Det kan være nogle ENKELTE børn, vi tager ud, men ellers går rigtig meget af vores arbejde jo med at have pædagogerne med, have forældrene med til at vise, hvad er det, man gør, når man taler sprogstimulering, ikke? Fordi det skal selvfølgelig være en del af dagligdagen" (ledende talehøre-pædagog)

Idealet for PPR's arbejde er, at ikke kun selve barnet, men også pædagoger og forældre skal være genstande for arbejdet. PPR bistår i bred forstand lærere, pædagoger og forældre, der er i tvivl om et barn udvikler sig, som det forventes i skolen eller daginstitutionen (Andersen, 2011:36). Hermed indgår PPR i det svære arbejde med at definere normalitet og at udrede mulige afvigelser hos barnet (Hamre 2012:10ff). Psykologer og tale-høre-pædagoger har i mange år ydet bistand, når der opstod tvivl om et barns udvikling forløb optimalt. Tale-høre-pædagoger og psykologer har bl.a. stået for psykologiske og børnelogopædisk prægede tests for at vurdere, om børn fulgte en normal beregnet udviklingskurve (Bendixen 2006, Pihl 2002:94). Med udbredelsen af sprogtesten skal pædagoger i Højen udføre test af børn, som tale-høre-pædagoger primært har stået for tidligere, og de skal screene børn for, om de udvikler sig alderssvarende.

Tale-høre-pædagoger og pædagoger får med sprogtesten nye opgaver. Institutionelle grænsedragninger mellem,

hvad der er specialpædagogiske opgaver, og hvad der er almenpædagogiske opgaver, både vedligeholdes med sprogtesten og antager forskellig form i praksis. Pædagoger skal således ikke længere kun udpege, hvilke børn der behøver test og bistand fra PPR, de rykker også selv nærmere at teste, kategorisere og til dels udrede børns behov. Tale-hørepædagoger får samtidig ansvar for at yde konsultativ bistand omkring disse opgaver (Andersen, 2011:38). Hvis pædagogen på baggrund af den testscore et barn får, placerer barnet i kategorien særlig indsats, skal hun dog stadig kontakte tale-hørepædagogen og bede om evt. at få barnets sproglige udvikling nærmere udredt.

Pædagogerne Anna og Vibeke fra Højen forsøger at forholde sig til sprogtesten og gør noget ud af at sige til børnene, at det er en leg og hyggestund (Schmidt, 2014). Pædagogen Anna indskyder senere til Vibeke, at det ikke rigtig er en hyggestund: "Dit formål, når du sidder der, det er jo i bund og grund en test af, om du kan det her". Vibeke: "Ja". Anna: "Altså, det er jo ikke (\*) Selvfølgelig skal det være hyggeligt", ▫ Vibeke: "Ja". Anna: "en hyggestund, men det er ikke hyggeligt på den måde, fordi der er faktisk et mål, og ud fra det skal jeg finde ud af, hvor dygtig du egentlig er". Det udtalte i pædagogisk praksis, om "at hygge med børn", træder på den måde frem i brudstykker som aspekter, der kortvarigt bliver rystet. Barnets sproglige kunnen bliver noget, som skal måles i en testsituation. Hygge og leg bliver noget, som fremstår uden det samme valide formål som testen.

Sprogtests er omfattet af magt- og generationsforhold, hvor den voksne har bemyndigelse til at teste barnet (Gitz Johansen, 2006). Men sprogtesten er også omfattet af magtforhold, hvor voksne har bemyndigelse til at oplære og korrigere andre voksne. I det næste afsnit udfoldes analyser af, hvordan tale-hørepædagogen Rasmus fra PPR skal tage pædagogerne i daginstitutionen Højen i lære og forsøge at gøre dem til 'sprog-pædagoger' ved at oplære dem i brugen af testen. Sprog-pædagogerne bliver samtidig ansvarlige for sprogarbejdet i institutionen, og bliver dem som skal engagere kollegaer i dette arbejde (Schmidt, 2014). Der er således ikke noget entydigt magtforhold mellem hvem, der oplærer og korrigerer hvem. Pædagoger, der oplæres i sprogtesten af sprog-pædagogen, får også til opgave at vejlede forældre i de rette sprogindsatser for deres børn. På den måde bliver voksne gennem sprogtesten både ansvarliggjort for børns sproglige udvikling og for hinanden på forskellige måder<sup>5</sup>.

### **Pædagoger i oplæring hos tale-hørepædagog – at optræne blikket**

Den ministerielle sprogtest er baseret på et psykometrisk ideal om, at sprog er målbart. Idealet er, at sprogtesten skal udføres så ensartet som muligt fra barn til barn, med henblik på at gøre data målbare og statistisk anvendelige.

<sup>5</sup> Den kategoriseringsproces, som det enkelte barn er genstand for ved testning, og hvordan barnet oplever dette, er ikke genstand for min analyse her, om end det også er et centralt forhold at belyse (se Kousholt, dette temanummer).

Sprogtesten er tiltænkt at være et redskab for pædagogen til at kortlægge individuelle børn og beregne hvert barns testscore. Pædagogen skal bruge barnets testscore til at placere det på en normalfordelingskurve (høj, middel eller lav) og på det grundlag afgøre, om barnet har sproglige afvigelser. Det er ikke kun dele af psykologien, men også børnelogopædien, der er domineret af psykometri (Pihl, 2002), og det indebærer, at der er fokus på standardiserede testprocedurer. I psykometri er det et ideal at etablere et videnskabeligt blik på kategorien barn gennem brugen af tests, der skal gøre barnet målbart og registrerbart for objektiv bedømmelse<sup>6</sup> (Rose 1995:181,185). Det objektive blik, som en måling af barnet sprog lægger op til, er noget, pædagogen skal kvalificere sig til. Dette sker gennem testens og andres instruktion til pædagogen om, hvordan hun tilegner sig det blik.

I daginstitutionen Højen er der tilknyttet en tale-hørepædagog fra PPR, som har til opgave at sidemandsoplære sprogpædagoger i brugen af det ministerielle testmateriale til treårige børn samt i udarbejdelsen af handleplaner. *Sprogpædagoger* er fra kommunal side tildelt særlige arbejdsområder i selve daginstitutionerne og er dem, der har kontakten til tale-hørepædagoger. Pædagogerne Anna og Vibeke deles om

6 Der er ikke kun fokus på at beregne, hvad der er normalt for børn i en specifik aldersgruppe, men særligt at beregne graden af det enkeltes barns normalitet. Aldersnormer bliver brugt til beregning af, hvad et barn skal kunne i en bestemt alder i forhold til at besvare bestemte testopgaver.

rollen som sprogpædagog og tanken er, at Vibeke skal overtage denne funktion fuldstændigt med tiden. Tale-hørepædagogen Rasmus forsøger at indføre Anna og Vibeke i testens terminologier og dens logopædiske fremgangsmåder. Pædagogen bliver som led i dette bedt om at distancere sig fra vante samhandlingsformer med barnet. Det gælder fx testens fordring om, at pædagogen skal være en objektiv evaluator. Pædagogen bliver instrueret i at holde sig ordret til de testspørgsmål hun skal stille til barnet. Her skal pædagogen heller ikke at se i retning af det billede, som barnet bl.a. skal udpege, hvilket er betegnet som at undgå at være ledende i sine handlinger. Ved sprogtesten er tanken at to forskellige pædagoger skal kunne udføre målbare testøvelser af det samme barn og helst nå frem til omtrent det samme resultat eller et resultat med små variationer.

At holde ansigtet udtryksløst og at undgå at bruge blikket i spørgsmålene til barnet fremstår dog kunstigt for pædagogen Vibeke, og hun fortæller om, at de var to til stede ved de første par tests: "...jeg havde faktisk også Anna (red. anden pædagog) med inde, fordi det der med at både og sidde og sætte krydser og have samtalen først, det kunne jeg slet ikke overskue. Så jeg havde Anna til at sætte krydser (latter), og så havde jeg så seancen, ikke? Og det var meget det der med, altså netop fordi vi er meget sådan gestikulerende, og vi bruger vores kropssprog, og "åh, prøv nu at se" og sådan noget, og det måtte vi bare slet ikke. Det var Så kunstigt altså. Og det tror jeg også helt klart, børnene fornemmede, fordi de børn, som helt

klart kender mig, det er SLET ikke mig det der, vel? Altså, så hvad er det, hun laver, ikke? Altså, så det er klart, ikke?”. Pædagog og barn agerer ikke i en neutral setting, hvor vante sam-handlings- og vurderingsformer kan lades uden for døren og genoptages, når de forlader lokaliteten for testen. Testens instruktioner får samtidig nemt pædagogen til at fremstå som en potentiel fejkilde, hvis hun ikke følger instruktionerne nøje, mens selve sprogtesten som metode forbliver uantastet.

Ved sprogtesten fremkommer hand-lekrav til pædagogen om at sørge for at holde en social distance til barnet (Schmidt, 2014). Pædagogen skal både agere som en kendt voksen for barnet, der skaber tryghed i testsituationen, og være en objektiv evaluator, der skal kunne lægge ansigtet i de rette folder. I sidemandsoplæringen tilstræber tale-høreopædagogen Rasmus at oplære pædagogen Anna i at tilegne sig og etablere et objektivt blik, når selve sprogtesten anvendes. Sprogtesten som metode påkræver, at pædagogen indtager en særlig kropslig og mental indstilling (Gebauer & Wulf, 2001), men det gør selve den oplæring, som pædagogen skal være en del af også. Herom beretter den ledende tale-høreopædagog Olivia fra PPR: “Altså, for eksempel er det vigtigt, at pædagogen gør sig det klart, hvad er en testsituation, screening eller ej vurdering, hvad er det for en situation, man sætter barnet i, ik? .. barnet skal ha’ de optimale chancer for eksempel hver gang, du skal være frisk, du skal være imødekommende og så videre. Den anden del er, at det skal være på samme niveau, man skal spørge på samme måde... Den bliver jo me-

get hurtig subjektiv alt efter, hvor meget du hjælper. Altså, man skal se nogen billeder, hvis man kigger over på glasset og siger ‘Hvor er glasset?’ og kigger på det, så giver du det barn nogle andre muligheder, end når jeg sidder og siger ‘Kan du lige vise mig, hvor glasset er på bordet?’. Så al den måde at præsentere tingene på, hele den del med hvordan GØR man, hvordan gør man det ligeværdigt for børnene i situationen, for ellers så har vi heller ikke noget at måle op af”.

Dette objektive blik er noget, som pædagogerne skal kvalificere sig til gennem instruktion om, hvordan man tilegner sig det, og samtidig skal de selv instruere kollegaer til det samme. Sprogtesten bryder på én gang med vaner og samværsformer samtidig med, at den etableres som en del af hverdagsrytmer og gøremål. Tale-høreopædagogerne får til opgave at rådgive pædagoger i at varetage en faglig opgave, som de tidligere har udført selv (Schmidt 2014). Selvom tale-høreopædagogerne med sprogtestens introduktion skal afgive én af deres opgaver til pædagogerne, indtager de stadig en fagspecialiseret position. Tale-høreopædagoger skal som en del af den kommunale forvaltning sikre, at de dele af sprogarbejdet, som de ikke længere selv har timer til at udføre, bliver gennemført i daginstitutionerne. Når pædagoger kortlægger børn ved brug af sprogtesten, frembringer de målbar viden om individuelle børn. Denne viden bruger tale-høreopædagoger til at følge med i, om pædagoger udfører sprogtests og til at undersøge, hvordan det går med sprogindsatser for børn i daginstitutionen. Men denne viden afdæk-

ker ikke, hvad tale-hørepedagoger og pædagoger finder er kvalitativt vigtigt i arbejdet med børn og heller ikke de forskellige opfattelser, der kan være forbundet med, hvad der er deres rolle.

### **Mellem sprogttest, it-system og hverdagens kategorier**

Teknologier er en del af “.. the stuff that makes up daily living” har Vannini (2009: 8) skrevet. Sprogtesten er en ting, der bliver forsøgt gjort til et meto-disk redskab for praksis, og omfatter it-teknologi til at registrere børnenes testresultater. Kommunen, som daginstitutionen Højen er en del af, har indkøbt det IT-system der er udviklet til sprogttesten, og som kan opsamle børnenes testresultater nationalt. Kommunen anvender på tidspunktet for feltarbejdet endnu ikke systemet til statistiske formål, men til at overvåge om sprogtests i daginstitutionerne bliver udført som planlagt. Tale-hørepedagogernes konsultative rolle for sprogpedagogerne bliver understøttet af IT-systemet. De benytter systemet til at holde sig orienteret om, hvor mange sprogtests de institutioner, som de er ansvarlige for, har gennemført, og om der er udarbejdet handleplaner. Men samtidig bliver IT systemet også en del af en kommunal registrering af, om talehørepedagoger følger op på de børn, der ud fra deres testscore kategoriseres til at have behov for særlig indsats. Det er i den forstand begge fag-grupper og deres indsatser, der bliver overvåget og dokumenteret.

Når pædagogen fra Højen benytter det IT understøttede system til at registrere børnenes testresultater, får PPR automatisk en påmindelse, hvis barnet

har en testscore, som indplacerer det i kategorien ‘særlig indsats’. Den statistiske opgørelse af barnets testscore legitimerer og forstørrer nogle kulturelle kategorier og underspiller andre. Hvis et barns testscore placerer det i denne kategori, er det talehørepedagogens opgave at følge op på det. På et møde i Højen bringer tale-hørepedagogen Rasmus tre af de sprogtestede børn op (Schmidt, 2014). Via IT systemet er han blevet påmindet om at følge op på baggrund af børnenes testscores, som han har modtaget elektronisk. Det er børn, som tale-hørepedagogen ikke selv har truffet, hverken i en testsituation eller i øvrigt. På baggrund af børnenes testscores drøfter tale-hørepedagogen og pædagogen, om børnene placerer sig inden for normalfordelingskurven eller uden for den. Denne placering af børn på en normalfordelingskurve bliver samtidig forhandlet og udfordret af andre kategoriseringer om, hvad der kan komme børnene til gode. I hverdagslivet er der kulturelle kategorier om, hvad der er vigtigt for børns udvikling, og som kan gøre nogen perspektiver på børn mere selvful-gelige end andre (Gullestad, 1989). Kulturelle kategorier kan på linje med testens kategorier være uantastet. Tale-hørepedagogen og pædagogen orienterer sig således ikke kun ud fra testens kategorier, men også ud fra andre kategorier og meningsskabelse når de tager stilling til, om barnet “er på rette vej”.

På mødet gennemgår tale-hørepedagogen Rasmus og pædagogen Anna de tre børn én for én for at afklare, om der er brug for hans bistand til dem. Rasmus er optaget af at få pædagogens blik



på, hvordan barnet fungerer i hverdagen og modstiller det til, at han ikke selv har nogen direkte kontakt til børnene. Tale-hørepedagogen lægger vægt på, at et kendetegn ved pædagogers faglighed er deres evne til at se det *hele* barn, og at dette blik erhverves ved at følge hvert barn over tid. Tale-hørepedagogen og pædagogen sætter her barnets testscore i parentes til fordel for at tage stilling til, om barnet viser tegn på at være "i udvikling". Her skal pædagogen forholde sig til udvalgte børn ud fra generaliserede psykologiske kategorier og andre af hverdagens kategorier om, hvordan børn forventes at tilpasse sig institutionelle rammer. I denne vurdering bliver pædagogens blik i hverdagen inddraget til at konkurrere med sprogtestens indplacering af barnet i en særlig indsatskategori. Pædagogen bliver spurgt, om der er forhold, som hun finder taler for, at barnet kan forstås på anden vis. Pædagogen og tale-hørepedagogen taler sammen om, at hvis børnene i hverdagssituationer kan klare sig med lidt hjælp, er "det på vej". De tre børn bliver kategoriseret til at befinde sig indenfor en normaltilstand af "at være på vej", hvorfra der kan (og skal) ske en forbedring. Inden tale-hørepedagogen Rasmus går fra institutionen, har han således noteret ud for hvert af børnene, at de "er på vej", "leger" og "tager kontakt til voksne" (Schmidt, 2014). Tale-hørepedagogen og pædagogen ser børnene ud fra andre præmisser end testen i sig selv. De finder, at børnene ikke skal modtage en særlig indsats, når de forhold er til stede, og i den forstand konkurrerer deres meningsforhandlede kategorier med testens kategorier.

Pædagogens rolle bliver igen kendetegnet ved *blikkets* praksis, men ikke i betydning af det objektive blik, som hun skal optræne ved sprogtesten. Det blik, som pædagogen skal forsøge at aflære, når hun anvender sprogtesten, skal hun nu bruge til at genetablere optikken på det hele barn. Det bliver op til pædagogen ud fra tale-hørepedagogens spørgsmål at klarlægge, "hvor barnet er i sin udvikling" (Schmidt 2014). Til tale-hørepedagogens bestemmelse af om barnet ".er i udvikling", bliver anvendt en modstilling mellem, hvorvidt pædagogen finder, at det er socialt opsøgende eller tilbagetrukket. Hvis pædagogen beretter, at barnet har legerelationer og selv tager kontakt til voksne, finder tale-hørepedagogen, at "det er på vej". Det modsatte sker, hvis pædagogen anfører, at barnet er ".sådan introvert og mere sidder for sig selv og piller lidt i navlen". Pædagogen skal på dette møde med tale-hørepedagogen snarere tilnærme sig hverdagen med barnet frem for at distancere sig fra den. Dog er pædagogen og tale-hørepedagogens perspektiv stadig primært på individet og på en forståelse af udvikling som et lineært, fremadskridende fænomen.

De udvekslinger, som her finder sted mellem tale-hørepedagog og pædagogen, handler ikke kun om, at de identificerer og fortolker, om barnet har individuelle afvigelser. Tale-hørepedagogen og pædagogen normaliserer også barnet i deres udvekslinger. Dette sker ud fra generaliserede opfattelser af, hvornår et barn viser tegn på at være i udvikling. Der er forskellige blikke på barnet som individ. Det normale barn beskrives ikke fortrinsvis gennem te-

stens normalfordelingskurve og måling men formuleres i stedet gennem forventninger til og vurderinger af børns måde at opføre sig på. De personlige karakteristika, som hvert barn bliver tillagt, fx at være socialt åben for kontakt med voksne og andre børn, afspejler både definerede og uartikulerede forventninger til, hvordan børn skal være – dvs. hvad der er accepterede måder at være på.

### **Standardformuleringer til handleplaner**

“Man kan sige, vi skal faktisk lave handleplaner på dem alle sammen, også selv om der ikke er brug for det, så skal man bare skrive ‘der er ikke brug for det, fordi hun er så god, eller han er så god’ eller sådan noget, men der skal ligge et eller andet på, ikke.” (Pædagog i Højen)

Ved standardisering af sprogtesten er det ikke kun børnene, der bliver kortlagt, men også pædagogernes indsats for barnet. Pædagogerne skal, uanset om børnenes testscores placerer dem i ‘generel, fokuseret eller særlig indsats’, dokumentere arbejdet. I Højen afholder tale-hørepedagogen Rasmus møder med pædagogen Anna og pædagogen Vibeke, hvor han bistår med spørgsmål om sprogtesten og instruerer dem i at udarbejde handleplaner for de sprogtestede børn. Til mødet medbringer Rasmus et print fra IT-systemet med en liste over, hvilke børn der er blevet sprogtestet i Højen. Pædagogerne får forelagt, at de skal udarbejde handleplaner for alle de sprogtestede børn på listen, og tale-hørepedagogen følger op på, hvor langt de er med handleplanerne, og hvorfor de slet

ikke er “..kommet i gang”. De to pædagoger har efterfølgende besvær med at få tid til at skrive handleplanerne om, hvordan de til daglig vil yde støtte, så de kontakter tale-hørepedagogen for et møde om, hvad “..der skal stå i dem”. Tale-hørepedagogen og pædagogerne taler på mødet om, at der kan anvendes en standardformulering om at “fortsætte det gode arbejde” for de børn, der er indplaceret i kategorien generel indsats.

Inspireret af Ann Christine Vallberg Roth kan handleplaner anskues som normalplaner for individet, som er tilrettelagt efter standardiserede skemaer. Begrebet normalplan henviser til, at mål og kategorier for barnet er fastlagt på forhånd gennem en standardiseret skabelon. Det er normalplaner, idet de ikke omfatter noget individuelt særpræg, fordi de samme kategorier og formuleringer anvendes fra individ til individ (Roth & Månsson, 2006:50, Roth & Månsson 2008:28). Individorientering i normalplaner henviser til, at man alene udfylder en plan for hvert barn ud fra en skabelon (Roth & Månsson 2007:4). Handleplanen anviser pædagogerne, at hvert barn behøver en individuel indsats.

Pædagogerne Anna og Vibeke er særligt i tvivl om, hvorvidt de kan bruge de samme vendinger i handleplaner for børn med forskellige testscores. Tale-hørepedagogen Rasmus instruerer Anna og Vibeke i, at de fra barn til barn kan bruge nogle af de samme handleanvisninger – uanset hvilken af de tre kategorier for indsats, som barnets testscore placerer det i. Herom siger tale-hørepedagogen, at de ikke “..skal opfinde den dybe tallerken hver

gang”. Han gør et ophold og banker med sin pen i bordet, inden han fortsætter: “(de) vil typisk have en hel masse sammenfald i forhold til, hvad en handleplan bør indeholde”. På mødet mellem tale-hørepædagogen og pædagogerne udformes standardformuleringer, som efterfølgende skal kunne anvendes i handleplanerne. Rasmus instruerer eksempelvis Anna og Vibeke i at anvende standardformuleringer som “at stimulere som fortsat”, “holde samling med fokus på sproget”, “træne forholdsord”, “sætte ord på alting”, “arbejde med udsagnsord”. Med mindre handleplanerne bliver lagt ved siden af hinanden, bliver det ikke synligt, at formuleringerne går igen fra barn til barn. Standardiseringen af sprogtesten og et individbaseret fokus står i et komplekst forhold til hinanden. Sprogtesten sætter fokus på det individuelle barn forstået som særegent med egne udviklingsforløb og behov. Samtidig med at de standardiserede kategorier, som sprogtesten sætter til rådighed, ensliggør børn. Børns testscores er tiltænkt at inddele dem i en ud af tre mulige indsatskategorier, der er fastlagt på forhånd. Sprogtesten er en individorienteret vurdering, samtidig med at de testøvelser, som børnene bliver vurderet ud fra, er ensartede.

Tale-hørepædagogen kommer med standardråd og huskereglere for, hvilke markører pædagogerne kan gå efter i forhold til at afgøre, om de skal være særligt opmærksomme på et barn. Eksempelvis bliver “Når du er fire år, skal du kunne sætninger med fire ord i” forelagt af tale-hørepædagogen som en huskeregel for pædagogen til at vurdere, om et barn er langt nok i den

sproglige udvikling. Spørgsmål om børns individualitet er altså overvejende noget, der bliver aktualiseret i forhold til at afgøre, om der er behov for en særlig indsats. Børn bliver først og fremmest karakteriseret som at have individuelle behov, når de ikke opfylder de forventninger, der stilles til dem. De behov, som børnene måtte have, bliver i så fald betegnet som særlige behov.

### **Afsluttende: Sprogtesten mellem standardisering og individorientering**

Sprogtesten får bestemte fremgangsmåder og indfald til at fremstå mere selvklare og indiskutable end andre. Eksempelvis at sprog antages at være en målbar størrelse, at børn i forhold til pædagogiske indsatser i daginstitutioner kan inddeles i tre indsatskategorier, og at der findes børn, som behøver netop denne form for indsatser. Sprogtesten indgår som et element i politiske satsninger om tidligt at identificere, hvilke børn der har de formodede særlige behov. Med sprogtesten er tilvejebragt en standardiseret metode og et it-system, som nogle af landets kommuner benytter i forsøget på at have overblik over daginstitutionernes indsats. I tale-hørepædagogers og pædagogers søgen efter at forløse barnets sproglige potentialer udfordres og videresendes kulturelle kategorier om, hvad der skal etableres som gyldige planer for det individuelle barn. Tale-hørepædagogerne kommer samtidig længere væk fra kontakten med de børn, det drejer sig om.

Der er en række kategorier og ting, der indgår som standardbegrundelser i

og for sprogarbejde, uden at disse selv behøver begrundelse. Sprogtesten sætter fokus på det individuelle barn, samtidig med at testens standardiserede kategorier ensliggør børnene og de præmisser, vurderingerne skal ske på. Det enkelte barn bliver herved genstand for en nærmere kategorisering og bestemmelse af dets behov (Hultqvist & Petterson 1995). Tests udskiller børn som individer med det formål at kunne måle og undersøge dem. I forberedelserne til pædagogernes arbejde med test og handleplaner oplæres pædagogerne således i at kategorisere fællestræk hos børn frem for at optegne individuelle særtræk. Det er først, hvis barnet har vanskeligheder med at tilpasse sig daginstitutionens daglige rammer, at der bliver sat fokus på barnets individualitet.

Men hvad sker der så med børnenes testresultater ud over, at de bliver en del af nationale statistikker og kommunale registreringer over antal gennemførte sprogtests? Hvordan indgår de i professionelles møder og skriftliggjorte praksisser? I daginstitutionerne bliver børnenes testresultater opbevaret i dét, der bliver kaldt for Barnets bog. I denne bog dokumenteres barnets gøren og væren frem til skolestart, og der er lagt op til, at også barnets testresultater skal være en del af dokumentationen, der følger med over i skolen. I den anden kommune, som jeg også udførte feltarbejdet i, indgår sprogtesten i en forvaltningsmæssig bestræbelse. Skolerne skal i denne kommune benytte bl.a. sprogtesten til at beslutte hvilke børn, der skal dele klasse. På den ene side bliver sprogtesten af treårige børn fremlagt som en

screening, der alene giver et billede af børnenes sproglige formåen i et her og nu billede. På den anden side bliver der lagt op til, at sprogtesten skal indgå i at tilrettelægge børns fremtidige skolegang og indgå i overvejelser om, hvilke sociale og faglige klassefællesskaber, de skal placeres i. Dette berører også en problemstilling om, hvad tests gør ved professionelles vidensudvekslinger. Altså hvilken betydning test får, for hvilke former for viden om børn, der udveksles.

De standardformuleringer, som talehørepædagogen og pædagogerne forsøger at formulere til handleplanerne afspejler, hvilke forventninger der bliver stillet til børnene *såvel som* til dem. Det kan forekomme paradoksalt, at der i de målformuleringer for de enkelte børn, som talehørepædagogen og pædagogen fastsætter sammen, ofte er formuleringer, som bliver gjort til almengyldige standarder for alle børn.

## Referencer

- Alasuutari, P. & Alasuutari, M. (2012). The domestication of early childhood plans in Finland. *Global Social Policy* 12, 129-148.
- Andersen, P. Ø.; Hjort, K. & Schmidt, L. S. K. (2008). *Dokumentation af evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Andersen, P. Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzel.
- Bleses, D. (2009). National sprogvurdering i Danmark. I: Bleses, D. & Højen, A.: Når børn lærer sprog. Dansk i et sprogtilgængelsesforskning i et internationalt perspektiv. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics in Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehavliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim.

- Gebauer, G. & Wulf, C. (2001): *Kroppens spejl. Spil, ritualer, gestik*. København: Nordisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). Er tests svaret eller en del af problemet? – om konsekvenserne af øget testning af etniske minoriteter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 22-30.
- Hamre, B. (2012). *Potentialitet og optimering i skolen: problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, D. (2010). *Modernisering i logopædisk praksis: En undersøgelse af tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis vedrørende børn med sproglige vanskeligheder – set i relation til modernisering af den offentlige sektor*. Ph.d. afhandling. Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet.
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2009) *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holm, L. & Schmidt, L. S. K. (2015). Sprogtests i daginstitutioner. I red. Ydesen, C., Andreasen, K. E., Buchardt, M., Rasmussen, A. *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling og aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (in press).
- Hultqvist K. & Peterson, K. (red.) (1995). *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pihl, J. (2002). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. Narrativ analyse av en pædagogisk sakkyndig vurdering. *Sosiologisk tidsskrift. Journal of sociology*, 2, 91-111. Universitetsforlaget.
- Rose, N. (1995): "Psykologens blick". I: Hultqvist, K. og Peterson, K. (red.). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Roth, A-C. V. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), 31-60.
- Roth, A-C. V. & Månsson, A. (2007). *Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Roth, A-C V. & Månsson A. (2008). Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige. Et kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv. *Nordic Early Childhood Education Research*. Vol 1 nr. 1, 25-39.
- Schmidt, L. S. K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 49-59.
- Schmidt, L. S. K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis. Ph.d.-afhandling*. Københavns Universitet. Det Humanistiske fakultet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, afdeling for Pædagogik.
- Vannini, P. (2009). *Material culture and technology in everyday life, ethnographic approaches*. New York: Peter Lang.

## Love, dokumenter mv

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). LBK nr. 167 af 22/02/2015. Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold.

Kommunalt overgangsskema 2010.

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (MFF) (2007). Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Vejledning til sprogvurderingsmateriale.

www.sprogpakken.dk

## Vi tester hvor gærdet er lavest



*Artiklen præsenterer en test, der er udviklet med ønsket om at teste omgivelsernes betydning for barnets muligheder for at udvikle sig (KIDS, Dansk Psykologisk Forlag, 2014).*

*Testen er udviklet på samme måde som andre test gennem anvendelse af teori og forskning i det område, der testes. I dette tilfælde bygger testen på forskning og teori om praksis, der bedst understøtter børns læring og udvikling i daginstitutionen. Det er en test, der bygger på udviklingspsykologisk teori og forskning, men som alene fokuserer på omgivelsernes betydning for barnets udviklingsmuligheder. Artiklen diskuterer, om vi tester hvor gærdet er lavest, når vi oftere tester barnet snarere end omgivelserne.*

*Af Charlotte Ringsmose, psykolog, ph.d., professor MSO, DPU, Aarhus Universitet*

Psykologisk og pædagogisk testning har altid været en del af den pædagogisk psykologiske praksis. Testning har tidligere og er måske fortsat i nogle sammenhænge en stor del af PPR-identiteten sammenhængende med, at der i lovgivningen har været krav om, at barnet skal udredes i PPR (Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, 2014). Lovkravet har dog ikke været ensbetydende med, at testning er lig med udredningen, men udredningen er mange steder utvivlsomt knyttet til testning. På trods af at gængse forestillinger udfordres og dekonstrueres, er testning stadig noget en PPR-rådgivning må forholde sig til.

Testning er et system, der er udviklet på baggrund af teori og forskning til effektivt at undersøge forhold omkring individets udvikling og funktion. Netop systematikken gør testen egnet til udredning. Begrundelsen for at anvende testning kan være, at når testen er ud-

viklet og standardiseret er det hurtigere og mere objektivt end andre metoder til udredning, forudsat der kan generaliseres fra testadfærd til andre sfærer. Testen har så at sige systematiseret og standardiseret en række iagttagelser, som det ville tage lang tid at gennemføre, hvis de skulle gennemføres i en almindelig dagligdag.

De psykologiske test, der tages i anvendelse i den pædagogisk psykologiske rådgivning, dækker bredt inden for områder, der har betydning for læring og udvikling. Der findes et stort udvalg af psykologiske test, der vurderer kognitive funktioner, intelligencetest, personlighedstest og sociale rating scales. Kognitive udviklingspsykologiske test, der er standardiserede, har en lang tradition som redskaber, hvor man kan vurdere en persons kognition i relation til forventninger til normale funktioner på forskellige alderstrin.

Testningens udfordringer ligger i, at der meget let fokuseres på funktioner-



ne, som de kommer til udtryk hos individet som et "facit", der læner sig op ad en diagnostisk forståelse. I pædagogisk psykologisk praksis er man ofte optaget af processer, og testningen anvendes som et dynamisk redskab, der forholdes til den praksis, testens resultater skal anvendes i.

Psykologiske funktioner er dynamiske og foranderlige. Testning anvendt diagnostisk og med fokus alene på individet er i modstrid med en erkendelse af, at al psykologisk adfærd og funktioner udvikles i et samspil med omgivelserne. Ved at få et statisk billede af individets funktion får man kun en del af det samlede billede. Man får så at sige et facit for, hvordan samspil – ofte årelange – har sat sig som spor i individets funktion.

Den pædagogiske psykologi er optaget af processer og forandring i et dynamisk samspil mellem omgivelser og barnets muligheder for at lære og udvikle sig. Det kan være en udfordring at oversætte testresultater til praksis.

Artiklen præsenterer et bud på en test, der er udviklet med ønsket om at teste praksis og dermed omgivelsernes betydning for barnets muligheder for at udvikle sig (KIDS – Kvalitet i Daginstitutioner. Dansk Psykologisk Forlag, 2014). Testen er udviklet på samme måde som andre test gennem anvendelse af teori og forskning i det område, der testes. I dette tilfælde bygger testen på forskning og teori om praksis, der bedst støtter børns læring og udvikling i daginstitutionen. Det er en test, der bygger på udviklingspsykologisk teori og forskning, men som alene fokuserer på omgivelsernes betydning. Artiklen præsenterer testen med fokus

på omgivelsernes betydning for barnets muligheder for at udvikle sig og lære, og diskuterer årsager til, at vi tester, hvor gærdet er lavest. Oftest har testning fokus på det enkelte barn. Testen er, at det skyldes, at det på den ene side metodisk er lettere at udvikle test, der standardiserer i en normalfordeling, snarere end at vurdere komplekse kontekster. Yderligere, at testning har rod i en praksis med fokus på enkeltbørn snarere end konteksten og kvaliteten i de miljøer børnene skal udvikle sig i.

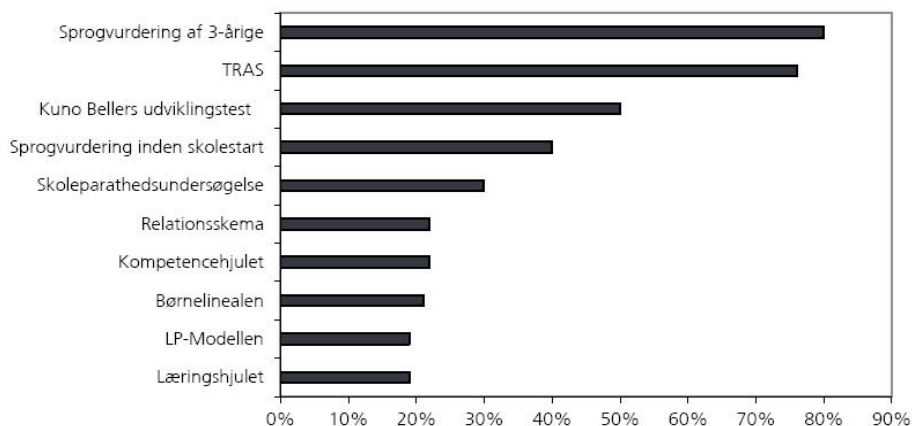
### **Test med fokus på individet**

Fokus for testning lander let på barnet og barnets funktion. Også når der udvikles nye redskaber. Hvis vi tager dagtilbud som eksempel, så er der lagt evalueringsredskaber ud som dagtilbuddene kan anvende "til vurdering af faglige kvalitetsoplysninger på dagtilbudsområdet". Redskaberne er et tilbud til institutionerne og kommunerne. Hensigten er, at give "konkrete værktøjer til kvalitetsmåling i dagtilbud (Kommunernes Landsforening).

Når man ser nærmere på vurderingsredskaberne, så er der overvejende fokus på individets funktion. Man kan diskutere om enkeltpersoners testresultater kan anvendes til kvalitetsmåling.

"Det har været hensigten at skabe meningsfuld dokumentation. Dvs. en dokumentation, hvor personalet oplever at få en indsigt i den faglige kvalitet, fordi redskaberne kan måle og dokumentere resultaterne af dagtilbuddets indsats. Denne viden kan medarbejdere og

**Figur 1**  
Vurderinger foretaget ved hjælp af eksternt udviklede redskaber (n = 471)



Kilde: BUPL-spørgeskemaundersøgelse, 2013.

ledere i det enkelte dagtilbud efterfølgende bruge i det løbende arbejde med at udvikle kvaliteten.”

Spørgsmålet er, om man får **indsigt** i dagtilbuddets faglige kvalitet gennem testning af enkeltbørn. Der er snarere fokus på **resultater**, end på indsigt. I 2014 er der gennemført en undersøgelse med fokus på daginstitutionernes brug af vurderingsredskaber/testmaterialer, samt hvilke vurderingsredskaber daginstitutionerne bruger mest (Danmarks Evalueringsinstitut, Olsen, 2014). Undersøgelsen viser, at 95% af daginstitutionerne anvender vurderingsredskaber eller andre materialer til systematisk vurdering af børnene, og at sprogvurderinger er det udrednings/testmateriale, der bliver brugt mest i daginstitutioner. Herudover anvendes forskellige redskaber, der vurderer børnenes udvikling.

Sprogvurderingsredskabernes top ti placering kan på den ene side hænge

sammen med, at kommunerne eller de enkelte daginstitutioner har valgt at videreføre denne praksis fra perioden, hvor sprogvurderinger var obligatoriske, og på den anden side et udtryk for den generelle opmærksomhed og prioritering udvikling af sprog har for 0-6 års området.

Omgivelserne har utvivlsomt stor betydning for barnets muligheder for at udvikle sig sprogligt (Vygotsky, 1982) og er dermed også et væsentligt fokus for pædagogisk praksis i institutionerne. Betydningen af en god sproglig udvikling er forståelig for de fleste. Det er enklere at italesætte sproglige indsatser, end mange af de andre pædagogiske indsatser daginstitutionerne bidrager med. Det er eksempelvis vanskeligere for en kommunalpolitiker at bede om flere penge til indsatser med fokus på intersubjektiviteten, selvudviklingen, eller kritisk tænkning og erfaringsdannelse. Tilsyneladende kommer der let fokus på sprog og sproglig udvikling, fordi mange af de andre ud-

viklingsområder i daginstitutionen er fraværende i den offentlige debat, fordi begreberne ikke er umiddelbart genkendelige og forståelige. Omvendt kan man diskutere, om fokus på sproget giver det indtryk, at sprog er det eneste vigtige udviklingsområde for børn i daginstitutionens alder. Det kunne brugen af vurderingsredskaber tyde på.

De vurderingsredskaber, der anvendes i daginstitutionerne, har overvejende fokus på barnet og i mindre grad på at vurdere det pædagogiske arbejde. Det viser spørgeskemaundersøgelse (Olsen, 2014) med svar fra 520 daginstitutionsledere. Her svarer 83%, at vurderingerne i høj grad bruges til at få viden om børnenes sprogudvikling. 76% svarer, at vurderingerne også bruges til at forberede børnenes skolestart. 42% bruger vurderingerne til at evaluere deres egen pædagogiske praksis. 50 % siger, at de bruger vurderinger til den pædagogiske planlægning og tilrettelæggelse af praksis. Således er der fokus for de fleste på resultat snarere end indsigt i betydningen af den pædagogiske praksis.

Spørgsmålet er, om det skyldes, at sprogvurderinger er blevet mere eller mindre obligatoriske i praksis på grund af det fokus, der har været på sproglig udvikling. Sprogvurderinger kan være indført som et kommunalt eller et lokalt krav, så der skal sættes et "hak" ved, at de er gennemført, eller om det skyldes en mindre grad af bevidsthed om at vurdere miljøets andel i, at børnene får mulighed for at udvikle et godt sprog. Som Anne Kjær Olsen, der er leder for området i Danmarks Evalueringsinstitut udtrykker det:

*"Det tyder på, at pædagoger ikke i så høj grad ser vurderingerne af børnene som noget, der frugtbart føder ind i det mere generelle evalueringsarbejde. Det kan være udtryk for, at der er en efterspørgsel efter, at pædagogerne er mere opmærksomme på at 'måle' direkte på børnenes kompetencer frem for at evaluere det mere generelle pædagogiske læringsmiljø i institutionen,"*

Hun peger også på, at nogle børn bliver utrygge og usikre, når de bliver testet, og at man derfor skal være opmærksom på konsekvenserne af at teste børn. Et spørgsmål som ikke adresseres i denne sammenhæng, men som er relevant, når man bruger vurderingsredskaber. Så er det netop en vurdering, der påvirker både børn, pædagoger og forældre.

Især barnets sproglige udvikling er stærkt kontekstafhængigt og sammenhængende med, om barnet er stimuleret og inde i en god social og dialogisk udvikling. Det vil sige, at redskabet kan danne en resultatlinje, – og dermed medvirke til at pege på, at dagtilbuddets indsats har været utilstrækkelig, men ikke hvordan. Med hensyn til indsigten i den faglige kvalitet, så bidrager redskabet ikke til nye indsigter. Der er risiko for, at redskabet bliver brugt diagnostisk til at pege på, at barnet har vanskeligheder, snarere end at omgivelserne og omgivelsesbetingelserne har været eller er utilstrækkelige. Det er således anvendelsen af redskabet, der er det afgørende. Spørgsmålet er, om testredskabet giver anledning til, at man vurderer kvaliteten i barnets læringsomgivelser, eller om man ser barnet som ikke alderssvarende udviklet.

Hvis det første gør sig gældende, så bidrager redskabet omkring sprogvurdering til resultat snarere end indsigt.

Hvis hensigten er at skabe meningsfuld dokumentation, hvor personalet oplever at få en indsigt i den faglige kvalitet, så er der behov for at udvikle vurderingsredskaber, der systematisk vurderer omgivelserne med fokus på omgivelsernes betydning for barnets udvikling. Den viden, der frembringes, kan medarbejdere og ledere i det enkelte dagtilbud efterfølgende bruge i det løbende arbejde med at udvikle kvaliteten.

I praksis bruges sprogvurderingerne til at fokusere på det enkelte barn, – og på at give barnet ekstra opmærksomhed og støtte. Hensigten er også, at resultaterne anvendes af politikere, forvaltning og forældre som indikator for den faglige kvalitet. Også her er der mulighed for, at redskaberne kan blive brugt på nogle måder, der har fokus på indsigter snarere end resultat og dokumentation.

Hvis resultatet fører til indsigter, der får omgivelserne til at rette fokus på indsatser over for det enkelte barn, så er dette også udtryk for et udviklings- og læringssyn med fokus på individet.

På kommunalt niveau kan sammenligninger af kommunernes dagtilbud på tværs i relation til børnenes sproglige udvikling medføre, at forældre fravælger dagtilbud med mange børn med sproglige vanskeligheder. Det er et kendt forhold, at der er sammenhæng mellem familiebaggrund og børns sproglige udvikling, og at institutioner med mange børn med ressourcetsvaghed i familiebaggrunden er særligt ud-

fordrede (Winther-Lindqvist, Ringsmose, Allerup, 2012). Det kan jo være, at institutionen samlet set leverer en høj kvalitet, og at børnene udvikler sig bedre end forventet. Dette er ikke synligt ved en umiddelbar sammenligning mellem daginstitutionerne. Ligeledes kan forvaltning og politikere tolke resultaterne, – og komme frem til, at de institutioner, der på grund af institutionens familiebaggrunde har højt præsterende børn har højere kvalitet, end institutionerne egentlig kan tilskrives.

Hvordan den socioøkonomiske fordeling af børn er på institutionerne, er ikke noget kommunerne opgør konsekvent, så der er ikke alle steder præcis viden om, hvordan institutionerne præsterer, når man forholder børnenes baggrund til deres udvikling.

Således kan man argumentere for, at det er så som så med indsigten.

De redskaber, man tager i anvendelse samt graden af værktøjernes anvendelse, sender budskaber om, hvad der lægges vægt på i den pågældende praksis. Værktøjer er på mange måder udtryk for værdier.

Børnenes udvikling og læring er “the bottomline” for alle vore bestræbelser. Vi ønsker, at de pædagogiske tilbud, der bliver stillet til rådighed for børn og familier har en kvalitet, der understøtter den bedste udvikling for alle børn.

### **Omgivelsernes betydning**

Der er efterhånden en del forskning, der påviser sammenhæng mellem kvaliteten i læringsmiljøet og børns udvikling (Bauchmüller, Gørtz, Rasmussen, 2011; Gupta & Simonsen, 2013; Esping-Andersen, 2011; Sylva et al.,

2004). Undersøgelserne viser, at høj kvalitet i læringsmiljøerne har betydning for børnenes intelligens, motivation, skoleparathed, og det langsigtede udbytte af undervisningen i skolen. Senere i livet klarer børnene sig bedre med hensyn til uddannelse og arbejde end deres jævnaldrende, som ikke har haft adgang til en højkvalitetsinstitution (Sylva et al 2004). I de senere år er der både nationalt og internationalt kommet stadig mere fokus på betydningen af den tidlige barndom i et livs langt læringsperspektiv (Heckman, 2006). Flere forskningsprojekter har vist, at et godt tidligt læringsmiljø har betydning for, hvordan børn klarer sig ind i skolen og videre i uddannelsessystemet. Et tidligt godt læringsmiljø har særlig stor betydning for socioøkonomisk udsatte børns udvikling (ibid).

Der er en stigende erkendelse af daginstitutionernes afgørende betydning for udsatte børns udviklingsmuligheder fra den helt tidlige barndom og op gennem skoleforløbet med baggrund i en forståelse af, at børns udvikling er afhængig af de muligheder for læring og udvikling, der er til stede i omgivelserne. I daginstitutionen får børnene mulighed for at gøre nogle erfaringer, som de ikke får i de hjemlige læringsmiljøer.

Også danske undersøgelser peger på, at forhold i omgivelserne som normering, personalets uddannelse og stabilitet har stor betydning for børnenes udvikling (Bauchmüller, Gørtz, Rasmussen, 2011). Disse forhold har betydning, fordi de får konsekvenser for den kvalitet, barnet får mulighed for at møde i omgivelserne i institutionen.

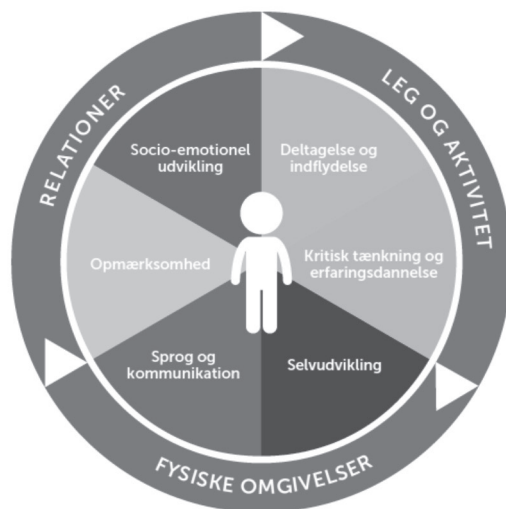
KIDS testen (Ringsmose & Kragh-Müller, Dansk Psykologisk Forlag,

2014) er et redskab til at vurdere og udvikle kvaliteten af daginstitutionen som lærings- og udviklingsmiljø for barnet. KIDS har fokus på at vurdere den pædagogiske kvalitet i børnenes lærings- og udviklingsmuligheder i det pædagogiske miljø i daginstitutionen. Der er således i KIDS fokus på at vurdere og udvikle de omgivelser, der udgør børnenes betingelser for læring og udvikling.

KIDS-modellen (se figur) er konstrueret, så man først overordnet set kan vurdere den pædagogiske kvalitet i forhold til tre områder (den yderste ring), der vedrører de erfaringer, interaktioner og samspil, barnet får mulighed for at indgå i gennem de fysiske omgivelser, relationer og kvalitet i lege- og aktivitetsmuligheder.

Med denne baggrund kan man bevæge sig ind i den inderste ring og vurdere kvaliteten på de udviklingsområder, der er vigtige for det 0-6 årige barn, og hvor samspillet med omgivelserne har betydning for barnets udviklingsmuligheder. De seks områder er det, der er knyttet til læringsaspekter. Barnets mulighed for at udvikle sig godt sprogligt er et læringsanliggende i samspil med omgivelserne, ligesom udvikling af en god opmærksomhed er stærkt sammenhængende med samspilskvaliteten.

Hensigten er at fokusere på omgivelsernes betydning for, om barnet har mulighed for at udvikle et godt sprog, en god opmærksomhed, en god social og emotionel udvikling osv. Som eksempel på udviklingsområder, hvor psykologiske funktioner er dynamiske og foranderlige, men hvor traditionelle udviklingspsykologiske test vurderer individets funktion snarere end omgivelsernes kvalitet.



1. Den yderste ring anvendes til en overordnet og principiel vurdering af kvaliteten i den pædagogiske dagligdag. Der måles i forhold til relationer, de fysiske omgivelser og endelig leg og pædagogiske aktiviteter.
2. Hvis man særligt vil sætte fokus på børnenes muligheder for udvikling på specifikke områder, kan man arbejde med de 6 områder i den inderste ring: Børnenes muligheder for udvikling i forhold til selvudvikling, i forhold til socio-emotionel udvikling, i forhold til udvikling af opmærksomhed, i forhold til sprog og kommunikation, i forhold til erfaringsdannelse og kritisk tænkning og endelig i forhold til muligheder for deltagelse og indflydelse. Områderne er udvalgt med baggrund i udviklings- og læringsaspekter, og dermed udviklingsområder, hvor omgivel-

serne har stor betydning for barnets udvikling.

KIDS er bygget op så man vurderer kvaliteten i forhold til en række udsagn.

Når der er tale om vurdering af det fysiske miljø, er der formuleret en række udsagn, hvor man skal sætte kryds ved det udsagn, som man mener passer bedst på institutionen. Når det handler om alle andre områder, er der overordnet formuleret et udsagn, hvor man kan placere institutionens praksis på det givne område på en 5 trins skala: Sjældent, af og til, jævnligt, ofte og næsten altid.

Eksempel på item for de fysiske omgivelser:

Efter besvarelsen af hvert område opgøres scoren for det pågældende område, dvs. at alle tallene lægges sammen. Herefter kan man indføre den samlede score for det enkelte område i diagrammet i afsnittet "Udviklingsprofil".



### 1.3. Fysiske omgivelser: forstyrrelser

Graduér på skalaen mellem de tre udsagn. (Angiv kun ét svar)

Det er ikke muligt at have aktiviteter, uden at de forstyrres af andres aktiviteter.	Der er nogle områder, hvor der er mulighed for at have aktiviteter, uden at de forstyrres af andre.	Der er mulighed for at have aktiviteter uden at blive forstyrret af andres aktiviteter.		
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Profilen knytter sig til det enkelte delområde i testen, så der er mulighed for at vende tilbage og arbejde reflekteret med spørgsmålene med henblik på at udvikle kvaliteten på de angivne delområder.

Modellen er også udtryk for, at ensidig fokusering på sproget, kan medføre, at man overser det fundament sproget bygger på i relationen og den fælles opmærksomhed i meningsfyldte kontekster i læringsmiljøer, der er relevante for barnet. Læring og udvikling af sprog, relationer og opmærksomhed er indbyrdes sammenhængende og sammenhængende med læringsmiljøet.

Børn udvikler sprog gennem det meningsfulde sociale samspil. Det sociale samvær er væsentligt for mennesker, og sproget er en måde at være social på. Vi udvikler sprog, fordi det er vigtigt for os at kommunikere og for at "gøre sig" i det sociale samspil (Vejle-

skov, 2007). De fysiske omgivelser og graden af forstyrrelser har således også betydning for en god sproglig udvikling, da de udgør et betingelsesgrundlag for sociale interaktioner.

Vejleskov (2007) anførte, at 90% børn under 4 år tilbringer mere end 40 timer i daginstitution pr. uge. "det betyder at danske børn tilbringer størstedelen af deres tid i sammenhænge, hvor der er få voksne.... til mange børn, og samlet på et begrænset fysisk område med højt støjniveau til følge".

I KIDS-testen har mange items således dækket det, der har betydning for det sproglige, inden man kommer til det egentlige sproglige område i testen. Som følgende eksempel, der er fra afsnittet om relationer viser. Items er en vurdering af praksis i institutionerne, og kan vurderes af eksterne og interne observatører.

Eller dette eksempel fra afsnittet om opmærksomhed.

### 2.14. Pædagogens opmærksomhed overfor alle børn

De voksne er opmærksomme overfor – og tager kontakt – til alle børn. (Angiv kun ét svar)

Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

#### 9.4. Fordybet fokuseret opmærksomhed voksne-børn imellem i længere tid

Der er fordybet fokuseret opmærksomhed mellem den voksne og barnet i samtaler og aktiviteter. Det er muligt at se på fokus og rettedhed, at børn og voksne er engageret i det samme fælles tredje i længere tid. (Angiv kun ét svar)

Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

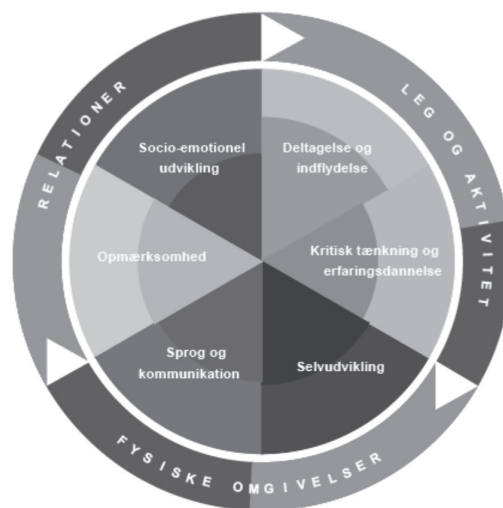
Eksemplerne har fokus på indsigter og på, at barnets udvikling sker i sociale fællesskaber.

Ved vurderingen opnås en profil, der kan anvendes som grundlag for at udvikle den pædagogiske kvalitet i institutionen. Der er således tale om et udviklingsredskab. KIDS er ikke tænkt som et statisk billede på institutionspraksis

Man opnår en profil for institutionens særligt stærke og svage områder. Disse kan opgøres i søjler eller i KIDS-modellen, hvor den mørke tone angiver institutionens profil.

Formålet med KIDS er snarere at give indsigter end resultater. Forskning viser, at der ikke nødvendigvis er

et et-til-et-forhold mellem de mål og hensigter, man har for arbejdet i en daginstitution, og de handlinger, som faktisk finder sted i den pædagogiske praksis. Hvis man således vurderer den pædagogiske kvalitet i forhold til de målsætninger, man har, kan man komme til at overvurdere den faktiske kvalitet i dagligdagen, hvilket kan medføre, at det bliver vanskeligere at udvikle kvaliteten i praksis. Derfor er det en god idé, at vurderingen gennemføres af såvel interne som eksterne observatører. Dette vil give et godt grundlag for refleksion over praksis i den givne institution, bl.a. fordi de eksterne konsulenter kan hjælpe med at



skelne imellem hensigter og konkret praksis. Eksterne konsulenter kan f.eks. være pædagoger fra nabo- eller netværksinstitutioner, kommunens pædagogiske konsulenter eller psykologer fra PPR.

### **Vi tester hvor gærdet er lavest**

En af de helt store udfordringer, når man bevæger sig væk fra funktioner, der tester individet til funktioner med fokus på de sociale relationer og samspil, er metoden.

Andre psykologiske testredskaber er standardiserede gennem gentagne forsøg på grupper eller forsøg med repræsentative stikprøver af den population, som testen skal anvendes på, hvorved der opstilles normer for gruppen. De standardiserede prøver tilstræber således at leve op til at være testvalide ved at kunne måle individuelle forskelle i funktioner mellem mennesker eller grupper.

Det videnskabsteoretiske og metodiske grundlag for redskaberne hentes i de klassiske videnskabsidealer om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed.

På mange måder tester vi, hvor gærdet er lavest, når vi vælger at tage individualpsykologiske test i anvendelse. Det er sandsynligt, at der bliver udviklet flere individualpsykologiske test, fordi det er metodisk er mere enkelt at standardisere i en normalfordeling. Når man sætter sig som mål at teste de omgivelsesforhold og samspil, der har betydning for barnets udvikling, så vokser de metodiske udfordringer i takt med kompleksiteten. Når testning er lig med én person, så kan man bruge de klassiske naturvidenskabelige

idealforestillinger. Når testning bliver lig med flere komplekse sammenhænge, så overgår man til vurderinger og fortolkningsvidenskabelige fremgangsmåder, og testens objektivitet reduceres. Således kan årsagerne til, at fokus for testning ofte lander på barnet og barnets funktion ses som udtryk for, at man gennem testningen bestræber objektivitet.

Denne udfordring kan imødegås ved at kombinere en kontekstbaseret test som KIDS med de individuelle testresultater eksempelvis med Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse (Nielsen & Lyhne, 2013). Ved at vurdere læringsmiljøet sammen med børnenes fælles resultater, så får man det samlede løft, hvor samspillet mellem omgivelser og individets udvikling kan ses i den sammenhæng, som det faktisk udvikler sig i.

De redskaber man tager i anvendelse samt graden af værktøjernes anvendelse, sender budskaber om, hvad der lægges vægt på i den pågældende praksis. Værktøjer er på mange måder udtryk for værdier. Derfor må man nødvendigvis forholde sig til anvendelsen af test i den pædagogisk psykologiske praksis.

En stor del af den testning, der er udviklet med baggrund i psykologien som naturvidenskab, bestræber sammenlignelighed og lovmæssigheder. Kognitive psykologiske test, der måler intelligens, hukommelse, opmærksomhed, koncentration osv., baseret på normalfordeling er eksempler på denne bestræbelse.

Frem for at anskue hver enkelt barns vanskeligheder som iboende barnet, giver den sociale psykologi mulig-

heder for at anskue barnets udviklingsmuligheder i kontekster. Eksempelvis at se sammenhænge mellem de sociale forholds betydning og behov for specialpædagogisk bistand.

Ved at se på systemer og organisationer bliver det en politisk og professionel opgave at bryde mønstre, snarere end at opspore forhold hos individer og familier.

Børns udvikling er en proces, hvor modning og læring bliver integreret. Barnet modnes i takt med den biologiske udvikling, mens læringen bliver til i barnets interaktion med miljøet omkring det.

Læring og udvikling i daginstitutionen er i langt overvejende grad knyttet til barnets erfaringer i sociale samspil, kropslige erfaringer og erfaringer med materialer. Erfaringsdannelsen sker i samspil med andre mennesker. Dermed bliver læringsmiljøet og samspillet i de sociale relationer afgørende for udviklingen.

Styrken i testning er systematikken, forsknings- og teoribaseringen.

Formålet med KIDS er at give de professionelle et praktisk redskab i forhold til at udvikle kvalitet i den pædagogiske dagligdag. KIDS kan anvendes til selvevaluering – til at tage temperaturen på og udvikle egen pædagogisk praksis, ligesom man også indbyrdes kan observere på tværs af en institution og dermed få et bredere materiale at arbejde med. Det er således et redskab, der retter sig mod de professionelle voksne.

De etiske spørgsmål knyttet til brug af vurderingsredskaber er generelt et spørgsmål, der må forholdes. Også når det vedrører vurdering af omgivelser-

nes betydning for barnets udviklingsmuligheder. Testning er gennem hele det forrige århundrede udviklet primært som redskaber, der kortlægger individer uden om individets interesser og drivkraft. Der er skrevet en del om de utilsigtede betydninger testning kan få og have (Sacks, 2000). Dette har selvsagt ikke været fokus for indeværende artikel, hvor fokus snarere har været på individ-kontekst problematikker i testningen, men skal dog ikke stå upåagtet hen.

Testning af enkeltbørn forbedrer ikke i sig selv pædagogisk praksis, hverken i skole eller daginstitution. Testning af kontekster giver mulighed for at forbedre pædagogisk praksis, der i sidste ende skal give børnene de bedste læringsbetingelser.

## Referencer

- Bauchmüller, R; Gørtz, M.; Rasmussen, A.W.(2011); Long-run Benefits from Universal High-quality Pre-schooling. AKF workingpaper
- Esping-Andersen et.al. (2011). Child care and school performance in Denmark and the United States. Children and Youth Services Review, 2011
- Gupta, N. D. & Simonsen, M. (2013). Effekter af Daginstitutionstilbud. BUPL
- Nielsen, A.M; Lyhne, J. (2013). Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse 0-6 år. Dansk Psykologisk Forlag
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of investing i Disadvantaged children. Science Vol. 312. www.sciencemag.org
- Kommunernes Landsforening. Værktøjer til kvalitetsmåling i dagtilbud <http://www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-Olsen>, A.B. (2014). Se hvilke vurderingsredskaber daginstitutioner bruger mest <http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2014/evaluering-april-2014/se-hvilke-vurderingsredskaber-der-er-de-mest-brugte-i-daginstitutioner>

- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (2014). KIDS – Kvalitet I Daginstitutioner. Dansk Psykologisk Forlag
- Sacks, P. (2000). Standardized Minds. Da Capo Press
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I Siraj-Blatchford, b. Taggart and K. Elliot (2003). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period. Institute of Education, University of London and Sure Start, London
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006), Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92,
- Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2014) <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163941>
- Vejleskov, H. (2007). Sprogbrug og sprogtilgængelse hos børn  
Specialpædagogisk Forlag.
- Winther-Lindqvist, D., Ringsmose, C., Allerup, P. (2012). I: Svinth, L., & Ringsmose, C. (2012). *Læring og Udvikling i Daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Vygotskij, L.S. (1982). Om barnets psykiske udvikling. en artikelsamling København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

## Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever?



De Nationale Adaptive It-baserede Test, eller blot *Nationale Tests* (NT) blev køreklare ca. 2007 efter flere års arbejde. NT betragtes af ministeriet som et værktøj til brug for den løbende evaluering i folkeskolen. Testene er tænkt som et pædagogisk redskab til lærerne, således at de, ud over at give et indblik i den enkelte elevs faglige niveau, kan hjælpe med tilrettelæggelse af undervisningen. Herunder muligheden for at målrette undervisningen til den enkelte elev og i højere grad arbejde med undervisningsdifferentiering. Eleverne i folkeskolen skal igennem deres skoletid gennemføre ti obligatoriske nationale test inden for forskellige fag. Det fremhæves som en positiv egenskab, at de nationale tests er *adaptive* i betydningen, at testene under testforløbet tilpasser sig den enkelte elevs dygtighedsniveau. Hensigten er, at *alle* elever, dygtige såvel som svage, skal have en positiv testoplevelse, og at eleverne hurtigt og præcist via resultatet kan tilpasses enkle og tydelige beskrivelser af deres faglige niveau. Den måde det adaptive princip fungerer, matematisk, er svær at forstå for almindelige mennesker. Tilpasningen af opgaverne har konsekvenser for den måde resultaterne fortolkes og formidles på, og kan man måske tillade sig at stille det spørgsmål, om den tekniske 'adaptation' af testen over for eleven i virkeligheden er etableret på bekostning af mulighederne for at beskrive eleverne i simple fælles evalueringsrammer? Eller lidt polemisk: Er det nu eleverne, som ikke er 'tilpassede', når man ser på dem ud fra de krav, som testene stiller? Artiklen gennemgår principperne for konstruktionen af de adaptive nationale tests, og hvad det indebærer for fortolkningen og formidlingen af resultaterne herfra. Det er hensigten at klargøre for læseren, hvad der egentlig bør medtænkes som teknisk baggrundsviden, når man fortolker de øjensynligt simple resultater fra de nationale tests.

Af Peter Allerup, professor, DPU, Aarhus Universitet

### Teknikken bag det adaptive testprincip

Ved NT er der tale om *præstationsopgaver*, som alle besvares under det såkaldte *Multiple Choice* (MC) format, dvs. opgaver, hvor eleven kan vælge mellem et antal svarmuligheder, men hvor kun én af svarmulighederne repræsenterer det rigtige svar. Det adaptive princip sørger for at vælge den næste opgave til eleven, som under selve testen sidder ved en edb-skærm. Dette valg tager indivi-

duelt hensyn til de besvarelser, som eleven allerede har afgivet, og det drejer sig om at vælge *en passende sværhedsgrad* for den næste opgave, når elevens dygtighed, beregnet ud fra afgivne besvarelser tages i betragtning. Desuden opdeles processen på tre faglige domæner (også kaldet 'profilområder'), som der særskilt stilles opgaver inden for<sup>1</sup>.

1 Inden for matematik er det fx algebra, geometri og anvendelse



Man opererer i NT med to grundbegreber *Itemsværhed* og *elevdygtighed*, som indgår i den statistiske model, den såkaldte Rasch model (Rasch, 1960), der lægges til grund for alle beregninger i NT. Samtlige teoretiske overvejelser og vurderinger, fx vedrørende antal stillede opgaver, præcision ved bestemmelsen af elevdygtigheder mv., er henvist til de teoretiske (matematiske) rammer, der er udstukket i Rasch modellen.

Den adaptive procedure består af nogle delprocedurer og et stopkriterium. Eleven stilles indledningsvist overfor fem testopgaver, der bruges til en første beregning af elevens dygtighed. De fem opgaver vælges således, at der stilles mindst én opgave, der er for vanskelig og mindst én opgave, der er så let, at den kan løses. Der startes med et middelsvært item. Når værdien af elevdygtigheden *er lig med* værdien af itemsværhed, har eleven sandsynligheden 50% for at svare rigtigt på den stillede opgave i forhold til Rasch modellen. I de efterfølgende trin vælges testopgaver successivt med sværhedsgrader, der ligger tættest på den successivt justerede værdi af elevdygtigheden, beregnet ud fra *samlige* foregående svar. Dette gentages, indtil den statistiske usikkerhed, den såkaldte *standard error of measurement*, som bl.a. mindskes jo flere opgaver, eleven stilles over for, kommer under et på forhånd fastsat niveau. Og edb-skærmen bliver farvet grøn som signal til eleven om, at testen nu er afsluttet, og 'systemet' har foretaget tilfredsstillende beregning af præstationsniveauet.

### Hvor velegnet er det adaptive princip?

Vigtige sider af vurderingen af den pædagogiske egnethed af det adaptive princip drejer sig om, *hvor hurtigt og præcist* man ad denne vej opnår pålidelige skøn over elevens dygtighedsniveau. Hastigheden hvormed elevens niveau fastsættes afhænger af forvaltningen af det ovenfor beskrevne stopkriterium og af elevens adfærd ved besvarelsen af opgaverne undervejs i besvarelsen af opgaver i NT. Her kan man skelne mellem svar fra to typer af elever: (1) svar fra elever der udfordres af 'næste' opgave i overensstemmelse med det adaptive princip og (2) svar fra elever, som lader sig inspirere til at svare ud fra alt muligt andet end selve opgaven, fx ved at svare ud fra rent 'spiltekniske' overvejelser. Den første gruppes hastighed eller samlede testtid kan beregnes ud fra den statistiske Rasch model, og al erfaring viser, at det adaptive princip i dette tilfælde fører til testtider, som er lavere end den tid, der fx skal afsættes ved sædvanlige lineære test, hvor alle elever svarer på samme sæt opgaver med på forhånd fastlagte opgaver. Kun i det ekstreme tilfælde, hvor en elev på en sædvanlig test afleverer 'blankt' = fejl på (næsten) *samlige spørgsmål* eller er så dygtig, at der umiddelbart svares rigtigt på (næsten) *samlige* stillede opgaver, kan der blive tale om, at det adaptive princip evt. forlænger testtiden.

For de to ekstreme grupper opnås via den adaptive procedure *et numerisk* estimat af elevens dygtighed, fordi det adaptive princip enten tilordner lettere og lettere eller sværere og sværere opgaver til eleven. I stedet for at konstatere, at alle opgaver var for svære eller

for lette ved de traditionelle opgavesæt med faste opgaver, bliver den adaptive procedure ved, indtil elevniveauet bestemmes. Der opnås herved et estimat af elevdygtigheden, som ikke er tilgængeligt ved sædvanlige tests. Gruppe (2) eleverne udgør et større problem ved de adaptive tests sammenlignet med sædvanlige lineære tests, hvor opgavemængden er bestemt på forhånd. Denne gruppe af elever kan forhale testtiden principielt i det uendelige, fordi eleven er mere optaget af at 'drille' systemet end at løse opgaverne. Den samlede testtid for disse elever kan derfor let overstige den tid, der ellers anvendes ved sædvanlige lineære test.

Det kræver god teknisk indsigt at forstå den egentlige baggrund for, at nogle elever tilbringer lang tid foran skærmen<sup>2</sup>, mens andre elever får 'grøn skærm' som tegn på afslutning af testen meget hurtigere. Den klassifikation eller tilpasning af eleverne til vante forestillinger om 'hurtig' versus 'langsom' har ikke noget med egentlig løsningshastighed at gøre, men eleverne ved det ikke! Derfor misfortolker mange elever den situation at være én af de sidste i en klasse, der får 'grøn skærm' til at være et udtryk for deres egen langsommelighed (se Kousholt, dette temanummer), og de tilpasses en negativ fornemmelse, som er helt uden for intentionerne med NT.

Det adaptive princip *indflydelse på præcisionen* af bestemmelsen af elevdygtigheden er bestemt af NT's brug af

2 Som efter det foregående handler om at en statistisk rutine skal sikre en bestemt præcision (standard error of measurement) på beregningen af elevdygtigheden

et stopkriterium. Det forudsættes, at den adaptive proces fortsættes, indtil den statistiske *standard error of measurement* bliver reduceret til en størrelse, som er besluttet på forhånd. Denne fastsættelse er ikke så simpel og klar, som man kunne ønske, bl.a. fordi det er vanskeligt at oversætte fastlagte grænser, og dermed opnået præcision, til den daglige pædagogiske praksis. I øjeblikket anvendes faste grænser, som er gældende for alle afviklinger af NT<sup>3</sup>.

### **Adaptive opgaver er homogene og ligger i en særlig bank**

Når man benytter adaptive testsystemer, er det en logisk konsekvens, at elever bliver testet med forskellige opgaver. Det vil være ret usandsynligt, hvis fx to elever i samme klasse har været igennem et testforløb med brug af opgaver, hvor én eller flere opgaver er fælles. Variationen mellem de opgaveforløb, som bruges, afhænger meget af, *hvor stor* opgavebanken (også kaldet itebanken) er. For at tilfredsstille et ønske om at opgaverne sjældent går igen, skal der være mange opgaver af samme sværhedsgrad, som den adaptive rutine kan vælge imellem.

For de nationale test gælder noget ekstra, fordi Rasch modellen stiller krav om, at opgaverne skal kunne erstatte hinanden, de skal være såkaldt Rasch-homogene<sup>4</sup> (Allerup, 1994, 1997).

3 Der anvendes en fast grænse på 0.333 for *standard error of measurement*

4 Hvilket konkret betyder, at opgaverne har været underkastet psykometriske valideringer ud fra en IRT model, fx en Rasch model og er blevet 'godkendt' via de dertil knyttede statistiske tests.

De skal inden for hvert profil-domæne<sup>5</sup> vilkårligt kunne vælges over for eleven; det er principielt set den samme måling, som finder sted, uanset valg af opgaver, når de vælges inden for samme profil-område. Det eneste 'praktiske krav' er, at opgaven er tilpasset eleven, set fra et svarhedsmæssigt synspunkt. Tilpassede opgaver er derfor veldefinerede og veludført i form af de implementerede rutiner. Men kan man sige det samme om eleverne, som efter en test med NT i en klasse mangler det fælles reference-system, som opgaverne i en traditionel lineær test tilbyder? Er de utilpassede både i henseende at blive kategoriseret med hvert sit sæt af udfordringer og rent psykologisk ved at mangle noget fælles at tale om efter testen?

Set gennem de praktiske briller, sker der en ret brutal tilpasning af eleverne ved NT, som betyder, at *alle* elever oplever, at de har løst tæt på halvdelen af opgaverne korrekt. Dette er en rent teknisk konsekvens af det adaptive princip og kan lægges på et andet niveau, hvis det ønskes. Men der synes at være enighed om, at elever har det bedst i testsituationer, når deres chance for at løse en (præstations)opgave ligger et sted mellem 20% og 80%, og det anvendte niveau på 50% ligger, som det ses, lige i midten mellem 20% og 80%. Der er bred enighed om, at det især er de svage elever, som har gavn af det adaptive princip. Den omstændighed, at man løbende kan tilpasse opgavesværheden, afsted-

kommer en højere grad af accept af test-situationen specielt for denne gruppe elever i sammenligning med sædvanlige lineære tests. De dygtige elever, som normalt kan løse 'de fleste' opgaver, kan omvendt opleve den effekt, at man tager modet fra dem mht til selvforståelse af deres faktiske faglige niveau. Mens det synlige, tekniske resultat af testningen bliver, at alle elever har løst ca. halvdelen af de stillede opgaver korrekt, kan en del elever, især dygtige elever føle sig utilpassede i forhold til sædvanlig testpraksis, hvor de plejer at 'løse det meste'.

Det adaptive princip er godt for noget men skidt for noget andet, nemlig muligheden for at 'gå tilbage' og rette et afgivet svar. Stopkriteriet og forståelsen af den løbende allokering (adaptiviteten) af nye opgaver afstedkommer at 'gå tilbage og rette' ikke kan forenes med adaptiviteten, med mindre man kan sige, at en 'rettet' besvarelse, set i bakspejlet, som helhed kan betragtes som en slags traditionel lineær test. Blot udført på Rasch homogene opgaver, uden adaptivitet. I dette tilfælde har den tekniske tilpasning ført til utilpassede elever i den forstand, at elever normalt opmuntres til at betragte en testsituation som 'et hele', man på ethvert tidspunkt kan forholde sig til – også efter gennemført besvarelse af mange opgaver. Det hører i denne forbindelse med til det kuriøse, at der i de adaptive systemer ikke findes nogen 'sidste opgave' i gængs forstand, og derfor falder også dette kernepunkt væk for udveksling af information eleverne imellem: '*nåede du at se på den sidste opgave – og hvad svarede du?*'

5 I matematik er profildomænerne: algebra, geometri og anvendelse, se øvrige fag her: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test?allowCookies=on>

Umiddelbart skulle man tro, det adaptive princip kan føre til, at eleverne 'kun' bliver testet i et begrænset antal læringsmål, fordi adaptiviteten drejer sig som sværhedsgrad og ikke om indhold. Det mener man at have taget højde for ved at definere 3 profilområder inden for hvert fag og undervejs i testningen sikre sig, at eleven besvarer opgaver i alle profilområder. Eleven kommer derved 'hele vejen omkring' mht. at teste de samlede læringsmål. Det formative element af testningen, som netop kræver reference til fagdidaktiske dele, kan siges at finde sted gennem tegning af elevprofiler, hvor hver 'søjle' i profilen refererer til, hvor godt eleven har klarer opgaverne i profilområdet hørende til søjlen. Selv om kravet om homogene opgaver er tilfredsstillende af opgaverne i hvert 'profilben', er det på den anden side klart, at de didaktiske nuancer af det formative aspekt er stærkt begrænset til de tre profilområder, og eleverne kan have grund til at være utilfredse med så grov en tilpasning til faglige karakteristikker, baseret på kun tre profilområder. Sammenlignet med traditionelle tests muligheder for mere detaljerede karakteristikker.

### **Hvordan opleves det adaptive princip i praksis?**

Det er en del af selve den adaptive teknik, at når en elev præsenteres for 'den næste opgave', vælges den tilfældigt blandt en række af muligheder i opgavebanken inden for samme 'profilområde' med identiske sværhedsgrader. To elever, som har samme beregnede dygtighed, står derfor over valg af forskellige opgaver, rent indholdsmæssigt,

ved 'næste opgave'. Dermed kan det adaptive princip let afstedkomme en følelse af forvirring hos eleverne, som evt. oplever gennemførelsen af NT som en hoppen rundt fra emne til emne – selv om opgaverne er valgt inden for samme overordnede profilområde. Og operationaliseringen af det adaptive princip kommer til at modarbejde et grundlæggende princip, som ellers anvendes ved konstruktioner af test, hvor eleverne præsenteres successivt for en række opgaver: Der skal være en *sammenhæng*. Ved traditionelle lineære tests (afgangsprøver mv.) består én af dyderne for erfarne opgavekonstruktører bag prøverne netop i, at eleverne trods forskellighed i opgaverne hurtigt skal føle, at man befinder sig inden for et bestemt fagligt domæne. Ikke alene er der under det tilfældige valg af 'næste opgave' mulighed for, at eleven distraheres, men den ellers sædvanlige oplevelse af at være 'tilpasset' et veldefineret testområde risikerer at forsvinde. De internationale læseprøver (PISA, PIRLS) er eksempler på brugen af en lang række opgaver, som alle henviser til *samme* grundlæggende tekst – som hermed er *det* sammenhængende hele, som eleven skal føle sig 'hjemme i' eller 'er tilpasset til'.

Disse hovedsageligt negative synspunkter og erfaringer med det adaptive princip, modsiges af andre mere tekniske argumenter. Argumenter som har med en bestemt statistisk egenkab at gøre: *lokal uafhængighed* (Verhelst og Glas, 1995). Groft sagt må et svar på et spørgsmål ikke være påvirket af, hvorledes man har svaret på et andet (foregående) spørgsmål. Dette er i virkeligheden et krav som dækker de

fleste testsituationer, altså også tests uden for NT. Tidlige erfaringer fra de første afprøvninger af NT tydede på, at der var tegn på lokal afhængighed. Det kunne derfor ligne en fordel, at den nævnte 'hoppen rundt' ikke tydeliggør et sammenhængende hele alt for meget. Derved understreges den latente 'anonyme' side af opgaverne kun adskilt fra hinanden ud fra deres grad sværhed. Og man undgår, at elever tænker: "Når jeg har svaret sådan her på det ene spørgsmål, så må jeg svare sådan her på det her" (som er en tydelig illustration af manglende lokal uafhængighed). Set fra et tilpasningssynspunkt evner det adaptive princip derfor en klarere tilpasning af eleverne sammenlignet med elevklassifikationer, som er baseret på opgaver med mistanke om 'lokal afhængighed'.

Det er en erfaring, at en del lærere føler sig hæmmet af manglende didaktisk 'spillerum', når en elevs NT-resultat skal formidles. Efter testningen med NT med en elev, beregnes tre adskilte 'udsagn'<sup>6</sup> eller værdier inden for hvert profilområde. *Følgende citat udtrykker, hvad der opleves flere steder, når en lærer samler resultatet fra en test i NT og overvejer at sende den maskinelt opgjorte evaluering fx til elevens forældre: -- vores eneste udbytte af elevernes frustrationer og anstrengelser [var] utallige stykker papir, hvorpå der stod: "Elevens præstation er klart under middel. Testen viser, at eleven har meget svært ved de krav, der stilles på 6. klassetrin i forhold til geometri/*

6 Omkodede og grupperede værdier på basis af grundlæggende Rasch scores som kommer fra Rasch modellen.

*matematik i anvendelse« (det vidste vi godt i forvejen, det er derfor, de er henvist til specialklasse). Disse papirer kunne vi så vælge at sende til forældrene. Det gør vi ikke! --- Husk at lærerens mulighed for at lave diagnostiske analyser er begrænset til 3 profilområder – og at det vil være uoverskueligt hvis man ser på enkeltsvarene (som vedkommende har adgang til!)".*

Oplevelsen er, at der med (kun) tre profilområder ikke i tilstrækkeligt omfang gives mulighed for et detaljeret, didaktisk orienteret billede af eleven. Dertil lægges en markering af, at indplaceringen i de kvalitatv beskrevne niveauplaceringer 1-5 'over middel' --- 'under middel' ud fra de kvantitative mål på percentilskalaen er for ringe et informationsgrundlag til forældrene. Der er tydelig forskel på de krav til 'detalje', som lærere og forældre stiller til tilbagemeldingerne af NT resultaterne. Mange lærere udtrykker lettelse over, at de ved NT ikke skal bruge så megen tid som ved klassiske lineære tests til at registrere bestemte detaljer i elevbesvarelsen: Nogle elever kan disse opgaver, mens andre elever kan besvare disse andre opgaver. Problemet falder på en måde væk under det adaptive system, hvor der stilles forskellige opgaver til forskellige elever. Det er derfor ikke særligt relevant at foretage individuelle betragtninger over, hvad den ene elev kan i forhold til en anden, når det faglige referencesystem er forskelligt for de to elever. Eventuelle forskelligheder skal under alle omstændigheder præsenteres i den kendsgerning, at

7 <http://www.folkeskolen.dk/48035/erfaringer-med-nationale-test>

alle eleverne er 'lige' i den forstand, at de alle klarer at svare rigtigt på ca. 50% af de stillede udfordringer. Det er et markant træk ved de holdninger, der kommer til udtryk fra lærernes side, at mulighederne for at skabe *balance mellem tilpasningen af elevens niveau og opgavernes sværhedsgrader* synes at være blevet mindre gennem brug af det adaptive princip i NT. Det er en understregning af hvor teknisk vanskeligt det er at forstå for lærerne, at 'adaptionen' medfører skjulte korrektioner på en ikke-synlig Rasch-akse, hvor den dygtige elev trods det, at han/hun 'kun har opnået 50%' rigtige besvarelser, alligevel kompenseres 'i de skjulte' på den underliggende Rasch skala.

Undertiden forbliver skærmen 'gul', dvs. beregningsrutinerne i Rasch modellen har svært ved at bestemme elevens dygtighedsniveau. Det betyder, at eleven *ikke* kan få en præcis bedømmelse via det adaptive princip. Man kan på den anden side også konstatere, at selv om eleven ikke blev et 'produkt' af det adaptive princip, så foreligger der jo, set retrospektivt, en række opgaver, som eleven har svaret på. Altså en situation som er meget lig den, der gælder ved sædvanlige lineære tests. Blot har en maskine valgt opgaverne én for én. Det er derfor en mulighed at acceptere den 'gule' bedømmelse som ligeværdig, men mere usikker bedømmelse, sammenlignet med traditionelle lineære test indeholdende præcist de opgaver, som førte til den 'gule skærm'.

Der findes elever, som under traditionelle lineære tests 'driller' systemet ved at svare på opgaverne på en sådan måde, at læreren har svært ved at be-

dømme eleven. Det er fx klart, at en elev der konsekvent svarer rigtigt på de svære opgaver men fejl på de lette opgaver udgør en udfordring mht. fortolkning af elevens faktiske præstationsniveau. Der er mistanke om, at indførelsen af det adaptive princip hos nogle elever fremkalder fornemmelsen af 'spil', som de genkender fra utallige edb-baserede udfordringer, hvor eleven præmieres ved at være 'snedig'. Man kan her tale om et tilpasningsproblem for elevens opfattelse af testsituationen – det drejer sig i højere grad om at være 'snedig' og 'regne systemet ud' end bare at løse opgaverne rigtigt.

### **Når man skal fortælle andre om testresultatet**

Efter beregningen af elevdygtigheden for hver elev<sup>8</sup>, defineres nogle grænser *i den samlede fordeling* af elevdygtighederne, således at de grupper, der opstår, indeholder 10%, 25%, 30%, 25% og 10% af eleverne i hver. Nogle vil straks genkende fordelingsnøglen fra anvendelsen af 7 trins karakterskalaen, der netop har disse fordelingsstal på karaktererne 2,4,7,10 og 12. Herefter omregnes elevdygtighederne til en (percentil) skala fra 1 til 100 ved at benytte intervallerne ]1-10], ]10-35], ]35-65], [65-90], [90-100] (kumulerede værdier fra grundværdierne 10%, 25%, 30%, 25% og 10%), og man har slutte- ligt de *udmeldte niveauer 1,2,3,4 og 5*.

Ved tilbagemeldingen til læreren vil tallet fra percentilskalaen blive oplyst på hvert profilområde og for testen

<sup>8</sup> Direkte fra Rasch modellen drejer det sig om værdier, som ligger omkring 0, fra ca -2.5 til ca +2.5



som helhed. Sammen med denne opgørelse vil *elevens niveauplacing 1-5 blive oplyst*. Desuden vil besvarelsen af hver enkelt testopgave være tilgængelig for læreren.

Formidlingen af testresultatet *er en ren normativ vurdering* og foregår ved hjælp af tal, som ikke umiddelbart forstås af personer uden en teknisk indsigt i fraktiler fra statistiske fordelinger og statistiske Rasch modeller. Den medfølgende karakteristik af elevens præstation ved hjælp af *udmeldte niveauer* indeholder ikke mere information end værdierne fra percentilskalaen. Et ønske om at kunne formidle *simple målorienterede* evalueringresultater fra NT, herunder et ønske om at måle elevernes præstationer i simple procent-korrektløste opgaver (som det er tilfældet ved andre typer af ikke-adaptive tests fra folkeskolen) møder den barriere, at eleverne i løbet af NT *ikke* løser de samme opgaver på grund af det adaptive princip, som tilpasser forskellige opgavesekvenser til forskellige elever. Der findes i litteraturen forskellige henvisninger til forsøg på at kreere et informationsgrundlag for målorienterede formidlinger af testresultater fra adaptive testsystemer. Men ingen af dem løser problemet ordentligt, og man må konkludere, at selve tilbagemeldingen af testresultatet til lærere, forældre og eleven selv *ikke er tilpasset* tidens krav om at formidle en målorienteret vurdering.

Det adaptive princip anvendes, som beskrevet ved udvælgelsen af 'næste opgave' inden for hvert profilområde. Udvalget sker tilfældig blandt de

opgaver, som stilles til rådighed i opgavebanken for det adaptive princip, dvs. opgaver der er ens mht. sværhedsgrad og med reference til et bestemt profilområde. Når man derfor ser på rækkefølger af opgaver med deres besvarelser, som er genereret under det adaptive princip er det eneste, der 'binder' opgaverne sammen en systematik mht. sværhedsgrader, ikke med hensyn til indhold. Dette kan opfattes som en begrænsning af mulighederne for at foretage formative evalueringer inden for rækken af opgaver i et givet profilområde, sammenlignet med de muligheder, traditionelle lineære tests giver. Eller som et citat fastslår<sup>9</sup>: *Test er – som evalueringmetode – bedst egnet til at måle elevernes evne til at huske fakta. De er ikke så gode til at teste deres evne til at tænke i sammenhænge og deres evne til at huske og lære sammen med andre. Det betyder, at en meget vigtig del af det, skolerne lærer vores børn, slet ikke bliver testet*. Ved de traditionelle lineære tests kan man på forhånd tilrettelægge opgaverne i en rækkefølge, som netop tillader sådanne formative evalueringsmuligheder baseret på sammenhæng skabt over flere opgaver. Igen må man konstatere, at den tekniske tilpasning af opgaverne prioriterer over kendte muligheder for at tilpasse eleverne til fagdidaktiske grupper, sådan som de er udført i mange år ved hjælp af traditionelle lineære tests.

9 Kousholt K.: *De nationale tests er ikke objektive*

## Konklusion

I meget gamle dage foretog lærere evalueringer af deres elever ud fra dunkle subjektive principper. Det synes vi ikke om i dag, og den tid er da også effektivt lagt bag os med indførelsen af de adaptive nationale tests. Under disse moderne tests er til gengæld indført et teknisk apparatur, som de færreste forstår konstruktionen af. Det kan være, at man kan leve med ikke at forstå alle tekniske finurligheder bag ved det at få et TV apparat til at vise TV avisen, men er det i orden med samme holdning, når det drejer sig om at vurdere, fortolke og formidle resultater fra de nationale tests, som nu er indført obligatorisk i den danske folkeskole? Artiklen forsøger at samle fordele og ulemper ved de nationale adaptive tests og giver et billede af, hvilke konsekvenser det har for den almindelige lærer, forældre mv., når resultatet fra en tests af en elev foreligger. Artiklen stiller indirekte et spørgsmål, om den balance, der er mellem teknisk komplikation bag de nationale tests og ønsket om gennemskuelighed af et testresultat, er tilfredsstillende.

## Referencer

- Allerup, P. in Jurgen Rost, Rolf Langeheine (eds.): *Applications of Latent Trait and Latent Class Models in the Social Sciences* "Statistical Analyses of data from the iEA Reading Literacy Study" Waxmann 1997.
- Allerup, P. *Rasch Measurement, theory of*. The International Encyclopedia of Education, second edition, Pergamon Press. (1994)
- Verhelst, N.D. and Glas, C.A.W. (1995). *The one parameter logistic model*. In G.H. Fischer and I.W. Molenaar (Eds.), *Rasch Models: Foundations, recent developments, and applications* (pp. 215–238). New York: Springer Verlag.
- Rasch, G. (1960/1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.

Ydesen, Christian (Assistant Professor and postdoc at Aalborg University). **Folkeskolens testing practices in historical perspective – an analysis of stakeholders’ changing roles and positions in the 20th century.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 3, 8-20.* This article analyses the key stakeholders of educational testing and their shifting roles and positions in the 20<sup>th</sup> century. For this purpose, the article treats three case studies encompassing distinct test practices in Danish education history: the ministerial tests in effect from 1915-1954, the Emdrupborg experimental school between 1948 and 1959, and the preparation scheme in Greenland where the testing components were active between 1961 and 1971. The historical analysis throws light on the questions of which interests are present in the test practices and what are the effects of testing when implemented in practice? In conclusion the article summarizes the findings in a comparative perspective across the three cases and links educational testing with contemporary debates.

Hamre, Bjørn (*Assistant Professor at Aarhus University*); Kousholt, Kristine (*Assistant Professor at Aarhus University*); Staunæs, Dorthe (*Professor, MSO at Aarhus University*) and Krejsler, John Benedicto (*Assistant Professor at Aarhus University*). **Categorization and potentiality in school learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 3, 21-43.*

This article will focus on shared characteristics of the Danish national standardized testing in public school, and the ideals of being a student according to the Danish School Reform of 2014. In the article we argue that both kinds of materials (documents regarding the newly implemented national standardized tests, as well as documents regarding the school reform) reflect some societal changes in the comprehension of education, assessment, evaluation and learning. We find a match between the explicated goal of the school reform; ‘that the students should be as clever as they can’ and in the fact that the national testing program applies computer adaptive testing (CAT), i.e. the testing program adapts to how the student answers a the single test item and related to this, delivers more difficult or simpler test items to the individual student during test taking.

The theoretical framework is based on a Foucault inspired understanding of the subject and technologies and the dispositive. The study in the article is based on different methods that stem from research in general education. That is, primarily analysis of political documents concerning the Danish national standardized tests and the Danish School reform, and secondly, ethnographic inspired fieldwork in Danish public schools.

The analysis in the article consists of theoretical informed readings of the empirical material. The material is read through different dispositives, that is the dispositive of discipline; of security and optimization as a dispositive. We argue that these readings point to substantial new directions in education policy, where new technologies and ideals of education and of students draw on all three dispositives in compound and complex ways. The analysis focus, among other things, is on the special test technology in the Danish context (CAT) and conclude that this technology is a test of its time, which is a test technology that succeeds in both disciplining the ideal students as is seen in more traditional test technologies, and furthermore, has aspects of security – everybody is testable, as well as potentiality and that this intermingles with the explicated intentions of the Danish school reform as a more profound educational intervention.

Gitz-Johansen, Thomas (Assistant Professor, *Ph.D.*, *Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University*). **When testing intervenes in pedagogy.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 3, 44-62.

The article reports from a study of assessment practices in Danish kindergartens. The main question asked is how the increasing focus on assessment of children in kindergarten influences the pedagogical work with the children and the relations between children and adults. It is found that the focus on assessment has a number of different consequences: It influences the pedagogical style and directs it away from formerly held pedagogical ideals and values. Assessment installs a subject-object relationship between adult and child and tends to exclude a child-perspective. Also, the assessment practices tend to communicate certain ideals about normality, which may mean a decreased openness towards diversity and difference. Lastly, it is suggested that the increase in practices of assessment can be understood as a bureaucratic instrument for increased administrative regulation and control of kindergartens, but it is also found, that the kindergarten professionals may experience it as a strengthening of their professional work.

Kousholt, Kristine (*postdoc*, *Ph.D.*, *Department of Education (DPU), Aarhus University*). **Children who participate in social test practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 3, 63-85.

This article is a presentation of several central analytical points from a post doc. project concerning children's participation at and perspectives on Danish national standardized testing. The empirical material stems from qualitative interviews and notes from participatory observations in 5 school classes at four different schools. The analytical points are all centered around the conceptualization of tests as social practice, which means that the analyses concerns how children participate in test practice, how they, together with the teachers and connected to other conditions, make sense of testing, how they both reproduce certain structures and understandings of test and also transform these.

Lars Holm (Associate Professor, Ph.D., Department of Education (DPU), Aarhus University). **The national tests and teachers' construction of reading proficiency.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 3, 86-99.*

In order to examine the effects for teachers on the introduction of a new national testing instrument in literacy in Denmark, this article takes its basis in a social practice perspective on testing, and argues for a research strategy inspired by Latours' Actor Network Theory (ANT). The research approach is demonstrated through an analysis of data focusing on teachers' constructions of pupils' competence levels in literacy in three classes in three different cities in Denmark. The research was conducted over a period of six years: from 2009, when the national Danish tests in literacy were introduced in these classes, and up to 2015. The analysis shows that different constructions of competence are present side-by-side, and it reports teaching and practices differently, and that the testing practices, not the testing paradigm, have changed considerably over a number of ways.

Schmidt, Lene S. K. (Assistant Professor, *Ph.D., MA, University College Zealand*). **Crosswise language work – testing toddlers.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 3, 100-111.*

For a number of years the language of children in daycare institutions has received much political attention. With the dissemination of a language test from the former Danish Ministry of Family Affairs, nursery teachers have been instructed to subject three-year-old children to testing. Pedagogical Psychological counseling (PPR) is meant to ensure that the nursery teachers work with the children's language. In this article, the main focus is on how the speech- and language therapists instruct the nursery teachers in how to test the language of the children, and how the therapists and nursery teachers try to unravel the needs of the children. The article discusses how the language test is used to develop standardized action plans for each child. Finally, the article analyses how the language test influences the goals for pedagogical work, and it problematizes that at the same time the test paves the way for both a standardization of the nursery teachers work and the categorization of the individual child's needs<sup>1</sup>.

Ringsmose, Charlotte (Professor at the University of Aarhus). **We test where the hedge is lowest.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2015, Vol. 52, 3, 112-123.*

Based on research, developmental psychology, cross cultural studies and existing scales for measuring quality in preschool, a newly developed tool is presented – called KIDS – designed to evaluate and develop environmental quality in early childhood settings.

The environmental scale is based on social-cultural theory, and the assumption is that developmental processes take place in interaction with the social and cultural

---

1 The article is an excerpt of parts of Chapter 6 of my PhD thesis (2014), which is reworked here in article form.

context, and that the quality of the child care centers/preschools influences children's development.

The quality scales will be presented and discussed in connection with psychological testing in general, and the perspectives, as well as methodological issues of reliability and validity.

Allerup, Peter (Professor at Aarhus University). **Can adaptive tests produce non-customized students?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2015, Vol. 52, 3, 124-132.

The *National Adaptive IT-based Test*, or simply the *National Tests* were ready to work on a regular basis from about 2007, after several years of preparation. National Tests are considered by the Ministry of Education as a tool for compulsory, repeating tests for evaluation of student achievement levels in Danish state schools. The tests are intended, apart from educational tools for teachers, to provide insight into the individual student's academic level and progress. This might be a help for the organization of teaching and showing individual progress for the student. All students in elementary school must attend ten compulsory national tests in various subjects during grade one to grade nine. It is highlighted as a positive attribute that national tests are adaptive in the sense that the difficulties of test items are adjusted, or adapted to the individual student's skill level during the test session. The intention is that all students, proficient as well as weak, are going to have a positive testing experience. Furthermore, it is an important aspect that achievement levels can quickly and accurately be estimated. The way the adaptive principle works mathematically is difficult to understand for ordinary people. The adaptation procedure, however, has strong implications for the way the results are interpreted and reported. You could ask, whether the technical complexity installed by the adaptive procedure is actually established at the expense of the possibilities to adapt students in simple common evaluation frameworks? Or, being a little polemical: Is it now the students who are not adaptive to the principles beyond test procedures, considering the requirements of the tests? The article reviews the principles for the design of the adaptive national tests and consequences for the interpretation and dissemination of their results. The intention being to prepare the reader for what should be recognized as necessary technical background knowledge for the interpretation of the apparently simple results from national tests.



## Kort og godt om ADHD

*Per Hove Thomsen:*

*Dansk psykologisk forlag. 124 sider, 199 kr.*

Omkring 25 % af alle børn, der bliver diagnosticeret i Børne – og ungdomspsykiatrien i Danmark får en ADHD – diagnose. ADHD er altså en hyppig forekommende tilstand i befolkningen. Undersøgelser peger på at 2 -4 % af alle børn opfylder diagnosekriterierne for ADHD og mindst 2% af alle voksne har ADHD – og tallet er stigende. Derfor er denne bog – **Kort og godt** – en gevinst for alle, der er tæt på et ADHD – barn eller voksen. Ikke mindst forældre eller pædagogisk personale. Den er – Kort og godt! – velskrevet, letlæselig og vidner om stor indsigt og forståelse.

Bogens opbygning er overskuelig, hvilket indholdsfortegnelsen meget klart indikerer. Hvad er ADHD? Hvilke problemer medfører det? Udbredelse og årsager? Hvor går grænsen mellem ADHD og normalitet? Opmærksomhed – hyperaktivitet – impulsivitet og andre centrale vanskeligheder beskrives og uddybes. Komorbiditet. Bogen har en meget overskuelig tegning over de psykiske vanskeligheder, der er forbundet med ADHD, et relevant afsnit om behandling og ikke mindst et afsnit om, hvad man selv kan gøre. Sluttelig beskrives, hvordan børn og unge med ADHD kan tilgode-

ses fremadrettet, og hvor vigtigt det er, at de forbliver i et effektivt behandlingsforløb!

Bogen er spækket med relevante og jordnære spørgsmål – og svar. Eksempelvis: Hvorfor har flere drenge end piger ADHD? Hvor går grænsen mellem ADHD og normalitet? Hvorfor ser vi flere og flere med diagnosen?

Kort og godt om ADHD er ganske enkelt en gevinst for alle, der har kontakt med de børn og voksne, der måtte lide af ADHD. Rockwool har i 2014 udgivet en rapport, der bl. a. afdækker, at voksne, der efter det 18.år har fået en ADHD – diagnose, har større arbejdsløshed, større risiko for kriminalitet og misbrug sammenlignet med søskende i samme familie uden ADHD. De klarer sig dårligere m.h.t. beskæftigelse og indkomst, hvilket med stor sandsynlighed skyldes ADHD og ikke baggrund og miljø.

Og så har bogen også en positiv tilgang til diagnosen: Der er fordele ved sygdommen, der kan udnyttes! Her tænkes der på initiativrigdom, nysgerighed, driftighed, begejstring og igangsætter.

Øget opmærksomhed og tidlig indsats i forhold til ADHD kan forhåbentlig hjælpe med at rette op på negative følgevirkninger – både socialt, personligt og økonomisk. Og dette kan ikke mindst denne lille vigtige bog være med til at rette op på. Derfor kan den absolut anbefales!!!!

Og hvis læseren ønsker at vide mere, er der allersidst en oversigt over yderligere dansk litteratur samt henvisning til ADHD – foreningen.

*Birgit Marott  
Lektor. Cand. Pæd. Psyk.  
Aut. Psykolog.*

### **Så det . . . Om liv fagligt fortolket og fortællingsforvansket**

*Mads Hermansen:  
Udgivet på forlaget Multivers i 2014.  
231 sider, 223 kr.*

Mads Hermansen bevæger sig med *Så det . . .* ud i en ny genre i forhold til sin hidtidige produktion af faglitteratur om læring, dannelse og pædagogik. Han kalder selv genren for faglige erindringer hvor han: “skriver om og reflekterer over vigtige eksistentielle temaer belyst fra de fagligheder, jeg har arbejdet med igennem et helt arbejdsliv” (fra bogens kapitel 1).

Som jeg forstår Hermansens intentioner, vil han reflektere sit liv igennem to prismer: Det ene er det fænomenologiske erindringsmateriale, det oplevede liv, som han husker det. Og måske også har fået det fortalt. At skaffe erindringsstof igennem andres fortælling volder imidlertid visse vanskeligheder. Mere herom senere.

Det andet prisme udgøres at de teorikonstruktioner, som har talt til ham igennem hans faglige og videnskabelige karriere. Man må formode, at Hermansens foretrukne teorier ikke er tilfældigt udvalgte, men netop tilbyder

fortolkninger og forståelser, som på en eller anden måde har en personlig klangbund. Hermansen præsenterer igennem bogen en lang række af sådanne teorikonstruktioner. I overskrifter drejer det sig om psykoanalyse, teorier om læring og kognitiv udvikling, tilknytningsteori og selvpsykologi. Teorierne bliver præsenteret kortfattet og kyndigt og blive taget op af flere omgange. Skal Mads Hermansen lykkes med sine faglige erindringer bliver det afgørende, at de projektioner, som dannes igennem de to prismer (erindringer og teorier) får et vist sammenfald, at de belyser hinanden. Vi skal i det mindste kunne ane, hvordan Mads Hermansen er blevet til. Både som fagprofessionel og privatperson.

Et af de steder, hvor dette lykkes på bedste vis, er i skildringen af den lille Mads’ interesse for og opdagelse af skabelsen. Ikke den bibelske, men den forunderlige og magiske indretning af verden, som den åbenbarer sig for en dreng. Den lille Mads lader sig ikke nøjes med at opdage verden. Han skaber den selv, som kun børn, kan igennem fantasi og magi. Igen gennem beskrivelser af troldmænd forklædt som cykelsmede og forvandling af gamle rustne cykelvrag til maskiner med helt særlige egenskaber og hemmelige anordninger får vi levende billeder af Mads, der går i sjette klasse og cykler rundt i Værløse og omegn. Ganske vist ofte alene. Det hører med til billedet, at han er lidt nørdet. Vi finder også ud af, at Mads har svært ved det boglige i skolen. Han falder med andre ord lidt ved siden af, og må ind i mellem slås for sin berettigelse og eksistens. Under sådanne omstændigheder udvikler

nogle børn en livlig fantasi og en vilje til at danne verden, så den bliver håndterbar. Mads bliver tidligt konstruktivist og narrativist for nu at foregribe nogle af de teoridannelser, som senere får betydning i hans faglige dannelse.

Et andet sted, hvor vi kan følge Mads Hermansens kommen til sig selv, er i besættelsen. At blæse liv og lyst ind i omverdens ting og relationer. Hermansen fortæller levende om nogle af sine objektbesættelser. Det gælder dannelsen af magiske verdener i cykel-fortællingerne fra barndommen. Også i skolen er det muligt i sløjdtimerne at skabe forunderlige og magiske verdener. Udskæring i træ. Hermansen lader os forstå, at denne form for besættelse kun er mulig igennem dannelse af en særlig relation. Sløjdlærerne er forklædte cykelsmede, som er forklædte troldmænd. Det er igennem personliggjorte læringsrelationer, at drengen Mads bliver klogere og dygtigere. Sådanne oplevelser af mestring og den voksnes interesse og opmærksomhed gør godt. De bygger op. Der går en lige linje herfra til den senere professor i pædagogik. Det er det stof, som professionelle faglige selvfortællinger er dannet af. Der kommer senere i bogen flere fortællinger om nørdede objektbesættelser. Den voksne Mads ser ud til at bevare sine magiske evner. Læs eksempelvis om Hermansen fortællinger om sin helt særlige jaguar. Afsnittene om besættelser er nogle af de fineste i bogen.

Mads Hermansen er bedst og tydeligst som barndomsfortæller, når historierne er tilgængelige for hans egen hukommelse og har bevaret deres

umiddelbare oplevelsesfylde i erindringen. Han fortæller, hvordan han som voksen håbede på, at moderen kunne berige de i sagens natur mere uklare og diffuse erindringer fra den tidlige barndom i Odense. Her blev han skuffet. Moderen havde kun "tynde historier" at fortælle om den lille Mads. Det går op for Hermansen, at dette måske er et vilkår, når voksne forsøger at trække fortællinger om deres barndom ud af deres forældre. Narcissismen gælder begge parter. Forældre kan ofte fortælle "tykke historier" om eget liv, men sjældent om egne børn. Det er glemt eller i hvert fald ikke lagret, så det er tilgængeligt. Mads Hermansen har muligvis ret. I hvert fald fornemmer man som læser, at Hermansen selv har måttet udfylde den tidlige barndoms fortælling. Hermansen må delvist gribe til fiktionens virkemidler. Fortællingen får ganske vist erindringens form, men mister noget af det selvfølgelig og spændstige, som kendetegner de senere historier. Fortællingen taber fascinationskraft og bliver en smule stivbenet. Jeg vil gætte på, det handler om et uklart stil- og genreskifte mellem erindring og fiktion. Hermansen gør netop meget ud af at definere fortællepositioner som hvilende på fortolkning. Men måske er der alligevel i narrativ forstand forskel på fortolkning og fiktion.

I bogen bevæger vi os frem og tilbage i tid. Men det går alligevel kun en vej. Fremad mod voksenlivets genvordigheder og udfordringer, sorger og glæder. Og mod døden. Lad mig starte med Mads Hermansens formative år. Både kærlighedsmæssig og professionelt. Noget af den nysgerrighed og tvivl om

Sandheden, som Mads Hermansen bærer med sig fra barne- og ungdomsårenes, får ny næring. Ensomheden og den smertefulde oplevelse af anderledshed, som de fleste børn må igennem, ser ud til hos Mads Hermansen at have fremmet præferencer for observation. En kritisk analytisk udkigspost i livets forhold. Her er igen et krydspunkt mellem det personlige og det faglige. Forholdet til den første kone og ikke mindst de fælles børn fylder meget i denne del af fortællingen. Det bliver klart, at der gemmer sig mange oplevelser af svigt og dårlig samvittighed i disse relationer. Ikke mindst forholdet til børnene vendes flere gange. Mads Hermansen tør fortælle om egne oplevelser af utilpassethed og uformåenhet i forholdet. Hans forklaring på, at kærnefamilien ikke lykkes, handler mest om egen umodenhed og manglende lyst eller evne til forpligtelsen. Det er der sikkert mange mænd, der kan nikke genkendende til. Det bliver indimellem hudløst, når han fortæller om relationen til de to børn. Vi er ikke i tvivl om hans kærlighed, men det gør ondt at høre om hans oplevelser af at lade børnene i stikken. Hermansen fortæller indlevet og ærligt om en svær tid i sit liv. Det er nærliggende at forbinde det uforløste forhold til børnene med psykologens og professorens faglige og professionelle optagethed af barnet. Dets udvikling, læring og dannelse.

Mads Hermansen synes nærmest at have opgivet ævret, da han møder sin muse. Om det er besættelsen af Vibeke, der er afgørende, eller om Hermansen under alle omstændigheder var blevet skilt, står hen i det uvisse. Det

går, som det går, og Mads og Vibeke flytter sammen med hvad deraf følger af kærlighed og oplevelse af tab i forhold til de to børn. Hermansen lader sin muse forløse sit følelsesmæssige potentiale. Det er rørende at læse om. Det ligger godt i tråd med læserens indtryk af en lidt nørdet objektbesætter, som leder efter et godt sted at sætte hele butikken.

Så kunne historien være slut. Men bogen rummer også fortællinger fra Hermansens faglige liv og professionelle karriere. Han skriver bøger og artikler. Nogle af dem sælger godt. Han blander sig i mange ting. Det meste handler om skole og børns dannelse. Men Hermansen er ikke kun observatør. Man kan i bogen læse om hans vej igennem nogle af vores pædagogiske uddannelsesinstitutioner. Som underviser, som forsker og som leder. Det går ikke altid stille af. I bogen uddeler Hermansen drøje hug til nogle af de kolleger, som ikke har fattet noget som helst. Det er sobert, men er selvfølgelig partsindlæg, som nogen sikkert vil opfatte som ensidige. Hermansen kan være både ydmyg og stridbar. Han beskriver en særlig relation, som han kalder "portåbner". Hermed mener han evnen og viljen til at stille sig til rådighed for den anden. Både som den, der åbner døren og bereder vejen for den andens læring og dannelse. Og som den, der ydmygt og nysgerrigt lader sig belære af en mester. Det er et fint billede og en metafor som siger mere end mange forklarende ord.

Hermansens rejse i bogen lakker mod enden. Her står døden, som et uomgængeligt faktum. Hermansen vil ikke være den, han er, hvis ikke

også døden skulle have nogle ord med på vejen. Det gælder farfaderens og forældrenes død. Og Mads Hermansens egen. Igen tændes der for teorierne for at klæde døden på. Eller af. Om vi kommer til at forstå meningen med livet og døden bedre igennem psykoanalysens, eksistentialismens eller den narrative teoris prisme må læseren afgøre med sig selv. Hermansen er også her direkte og ærlig.

Læs bogen og bliv klogere på Mads Hermansen. Og på dig selv. Det er alligevel ikke alt, du får at vide om Hermansen, så langt fra. Men nok til, at det bliver interessant. Læs også bogen og bliv klogere på de mange faglige teorier, som har givet mening for Mads Hermansen og hans lange professionelle liv i skolens og læringsdannelsens tjeneste. De er kort og fyndigt beskrevet og kan give appetit på mere.

Er Mads Hermansens mission om at skrive faglige erindringer lykkedes? Har han skabt en ny genre, intet mindre? Det er en ambitiøs og en halsbrækkende øvelse. Lige noget for Hermansen. Jeg synes, det er lykkedes så tilpas mange steder i bogen, at jeg får en tydelig fornemmelse af, hvad han vil. Og hvor hjælpsomt det er for fagfolk at begynde at forstå, hvordan deres personlige og faglige liv hænger sammen. Det giver retning og modstandskraft i det professionelle virke. Kan man forvente mere?

*Februar 2015.*

*Læst og anmeldt af Alex Madsen.*

*Psykolog og forfatter.*

## **Klasseledelsens dilemmaer**

*J. B. Kreisler & L. Moos (red.):  
Dafolo 2014. 561 kr.*

Der er tale om en forskningsstatusop-samlende antologi om de fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik, som der står i underoverskriften til bogen.

Altså rigtig mange opgaver og formål skuet ned i antologiens format.

Det skaber udfordringer: Bl.a. at få tematisk sammenhæng og rød tråd i værket, at undgå redundansen, at få målrettet bogen til sin læser og at få eksponeret det mest essentielle.

Overmenneskelige redaktørudfordringer!

De tre underoverskrifter er et forsøg, som naturligt inddeler bogen i tre miniantologier under overskrifterne: Del 1. Disciplin og selvregulering med underoverskriften Klassen som fænomen. Del 2 Social baggrund, sammenhængskraft og skole-hjem med Evidens og didaktik som underoverskrift. Del 3. Policy, styring og nye sociale teknologier med underoverskriften Klasseledelse i internationalt perspektiv. (sic!)

Giver det rød tråd og sammenhæng?

Det gør det naturligvis i et vist omfang, idet overskrifterne dækker over nogle af de vigtige temaer, som har præget skoledebat og forskningen, som naturligvis i høj grad er spændt ud imellem kritik og fortalerepositionering af den igangværende udvikling, hvor de forskellige aktørers i kampen om skolen ikke altid har sammenfaldende interesser.

Fremfor at strukturere over tidstyper farvede temaer kunne redaktørerne

imidlertid godt have valgt noget med stærkere fundament i nogle af grunddiskussionerne i forhold til opgaven med at lave skole.

Jeg kunne fx foreslå at lade udspændtheden mellem klasseledelse og læringsledelse være undersøgelsesfilter.

Hvor "Klasseledelse er ... lærerens kompetence til at skabe en positiv, samarbejdende og inkluderende klassekultur, motivere til deltagelse og til at skabe arbejdsro." (E. Jensen & O. Løw (2009) Klasseledelse (p. 11.). Akademisk

Og hvor "Læringsledelse er lydhør styring (af eleveres læreprocesser ved empatisk rettedhed og relevant rammesætning af opgaverne med stoffet)." (M. Hermansen (2010) Spilleregler i klassen (p. 49). Akademisk.

Med denne udspændthed var undersøgelseshorisonten blevet struktureret af en organisations vinkel med klasseledelse på den ene side og en pædagogisk vinkel (læringsledelse) med fokus på opgaven med at lægge til rette for eleveres læring på den anden. Således skåret havde den rigtig gamle drøftelse af betydningen af det organisatoriske og det læringsmæssigt involverende i undervisning fået en aktuel runde i forhold til, hvad forskning og politiske krav og ønsker har manifesteret i samtiden.

En anden af de grundlæggende udfordringer i forståelsen af, hvad der virker i undervisning og pædagogik kunne skæres over udspændtheden mellem disciplinering og ledelse.

Disciplinering er med et citat fra bogen elevens... "samfunds nødvendige vane til samvær og samarbejde med li-

gestillede...selvbeherskelse, så at det kan begrænse hensynet til sig selv og vise øjeblikkelige indskydelse tilbage for at lade sig bestemme af omtanke og plan (opr. Kaper p. 94, her fra P. Fibæk 2014 p. 39).

At nå til den form for disciplinering, som beskrives i Kapers citat, vil de fleste vist kunne nikke ja til, men vejen til den er der ret stor uenighed om:

En markant yderposition kan beskrives som lærerens opgave med fra en suveræn position af indsigt i, hvad der er bedst for eleverne at lægge til rette, så eleverne bliver disciplinerede. Den modsatte position kan beskrives som lærerens opgave med at sætte sig for bordenden af tilrettelæggelse af undervisningen, men det gøres fra en ydmyg, nysgerrig og undersøgende position af forhandling med eleverne, uden at miste sin ret til at være autoritet.

Man kunne også have arbejdet med udspændtheden mellem læring forstået som noget der lægges til rette for i en lærerbestemt rammesætning hvor elevernes læring styrkes af reforcering (belønning) eller tilrettelæggelse med udgangspunkt i det læringssyn, at det lærte først er lært, når det blevet trykket gennem en selvstændig konstruktion og mak med stoffet. Diskussionen mellem læring som noget der opnås gennem præcist lærertilrettelagte processer, hvor eleverne netop hæves op gradvist gennem belønning og den opfattelse at eleven skal være medkonstruktør på proces og produkt, skiller stadig vandene i pædagogiske og politiske drøftelser.

Imidlertid har redaktørerne ikke valgt at forbinde sig med nogle af de aktuelle udkrystalliseringer af gamle



grundforskellighedsopfattelser i pædagogik og politik. Man har valgt pragmatisk overskrifter, som i store greb prøver at fange artiklerne ind i en sammenhæng. Det lykkes ikke særligt godt og derfor får bogen meget karakter af det værste man kan sige om antologier, nemlig at være holdt samme af et stift bind.

At det er sådan betyder imidlertid ikke, at det helt igennem er en dårlig bog. Faktisk er der rigtig mange gode enkelte bidrag, som imidlertid lige så godt kunne have været publiceret i tidsskrifter og ikke havde behøvet et stift bogbind for at holde sig oppe.

Jeg vil trække et par eksempler på det frem her:

I artiklen: Vender disciplinen tilbage? af Per Fibæk, får vi et rigtigt fint og oversigtligt skolehistorisk rids over udviklingen med særlig opmærksomhed på de sidste 100 år.

Gennem analyser af tugt, disciplin, straf, classroom management kommer forfatteren med P. Schultz Jørgensens hjælp frem til vigtigheden af "vedholdenhed" og "at kunne forfølge en plan". Et fint og senmoderne bud på hvordan disciplinering kan ses i samtiden.

Jeg kunne dog som læser godt have tænkt mig en lidt mere substantiel opbakning og argumentation for, hvorfor og hvordan det er vigtigt.

I artiklen: Klassens Væsen af Sally Anderson & Konstancje Ford, gives en fin rundgang i klassen som kultur især med opmærksomhed på det socialt trykke familielignende og udvikling af forpligtende relationer. Materiale er indsamlet i feltarbejde.

En god tekst at gå på opdagelse i i forhold lys og skyggesider ved netop at fundere klassen i en familiemetafor.

Også her får jeg lyst til mere klare konsekvensbetragtninger fx, når vi nu er på vej til, som det antydes i afslutningen, at opdele på alle mulige andre måder i skolen end i klasser. Hvad har det så af konsekvenser for skolens indretning? Og kunne man tænke at det yderligere ville blive social klassedelingsoostende?

I artiklen: Samfundsmæssige skævheder i klassen af Ulf Brinkkjær får vi en ajourført opdateret eksemplificeret version af det vi godt vidste: At klasse-samfundet reproducerer sig selv, og at skolen ikke er særligt kvalificeret til at handle i forhold hertil.

Igen får lyst til at spørge til konsekvenser: Hvad er det gode svar fra skole og lærere på det?

I artiklen: Ledelse af forskelle- eller forskelliggørende ledelse af Marta Padovan-Özdemir, får vi en god og lærerig illustration af fragmenteret pluralisme i forhold til integration. Alt forbliver i skolen i adskilte rum, hvor kulturelementerne ikke kommer i interaktion med hinanden. Vi får også en identifikation af, at det bliver til en gennemgående forskel, som ikke bliver læringsmæssig produktiv.

Udvikling af yderligere forskelle i skolesammenhæng er en stor udfordring at imødegå, så jeg får igen lyst til at spørge: Hvordan gør man i skolen og undervisning kulturforskelle til genstand for produktiv nysgerrighed og undersøgelse? Hvad er den læringsledelsesmæssige udfordring for dette?

I artiklen: Klasseledelse via test og evaluering-som i USA af Lotte Rahbek

Schou, beskrives Teaching to the test som et skæmmebilledet, som breddes illustrativt ud. Central testning og resultatets kobling til bevilling og skolens fortsatte eksistens dokumenteres som grasserende dumhed. En dokumentation som efter min mening helst skulle få betydning for hvordan vi indretter skole i Danmark!

Og mine spørgsmål: Nu er al testning ikke seriel dumhed!

Hvordan kunne forestillingen om den positivt reformuleret af kritikken af test se ud fx i en pædagogisk og faglig progressions brug af testning?

I artiklen: Klasseledelse på finsk af Frans Ørsted Andersen, får vi en meget illustrativ og konkret sammenlignelig beskrivelse af finsk skole og læreruddannelse. Som jeg læser det, er hovedpointen at: Uden professionel læreropmærksomhed sker der ingenting i undervisning! Det må altså handle om, at styrke det forfatteren kalder Preview og review eller det jeg i anden sammenhæng har kaldt 3F modellen, som udstanses tre faser i al god undervisning, hvor der især er brug for professionalisering af styring og indhold i den første og den sidste fase. De tre faser er: Forståelsesfortykningsfasen, fordybelsesfasen og feedbackfasen. Det er læreren opgave at styre igennem dem med optimal læreropmærksomhed. Altså med overskriften: Under lærerens ledelse!

Også til Frans gode artikel har jeg naturligvis en et par spørgsmål: Det der beskrives i artiklen er jo tæt på min definition af læringsledelse, altså facilitering af eleveres læring eller at lægge til rette i lydhør styring af god undervisning! Hvorfor så publicere under en antologioverskrift om klasseledelse?

Og så endelig ikke det mindst vigtige spørgsmål:

Hvordan kommer vi til at lære af det, de har udfoldet i finsk sammenhæng?

Som man kan se på dette lille uddrag, er der en del at hente. Der er naturligvis altid spørgsmål i lange køer. Som man kan se af mine, er de i vidt omfang knyttet til hvordan man omsætter til praksis. Det ville jeg have været glad for at få flere bud på. Det ville også have været hjælpsomt for læselysten hos den del af målgruppen, som består af praktiserende lærere og politikere. Nu er der forskningsnørdere, som mig selv og studerende i pædagogik med omegn, som kan få mest glæde af at plukke i bogen tekster.

Måske kunne man her helt til sidst igen vende sig mod redaktøropgaven igen og sige at det der med at sætte forskningsoptagne medarbejdere på den udfordrende opgave at tænke mere i konsekvenser og i praksis også kunne have været en måde at strukturere og skabe sammenhæng i en antologi?

*Konsulent Mads Hermansen,  
Aut. Psykolog, dr. pæd.*

## **Hold mig – en vejviser til varig kærlighed**

*Sue Johnson:  
Forlaget Mindspace 2014. 280 sider,  
298 kr. (trykt bog) – 208 kr. (e-bog).*

En bog om emotionsfokuseret parterapi.

Gennem de seneste år har ny forskning ført til genopdagelse af klassiske psykologiske teorier.

Kærlighed forstået som oplevelse af positiv følelsesmæssig afstemning og

tilknytning til en anden – med tydelig inspiration fra John Bowlbys og Daniel Sterns tilknytningsteorier – er et af de psykologiske temaer, som er opblomstret gennem de seneste år. Flere bøger bl.a. af en af de mest centrale forskere i kærlighed, Barbara Fredrickson, er tidligere blevet anmeldt her i tidsskriftet.

*Hold mig* er en bog om kærlighed i parforholdet, om hvordan vi gentager smertefulde mønstre i parforholdet, hvordan vi sårer hinanden, kritiserer hinanden og trækker os, selvom vi dybest set ønsker det modsatte. Men bogen handler også om, hvordan vi kan bryde de onde cirkler, finde hinanden igen og holde kærligheden i live.

I en tid hvor det terapeutiske felt domineres af systemisk tænkning og kognitiv adfærdsterapi, som begge har et relativt begrænset fokus på emotioner, er det både interessant og berigende at fordybe sig i emotionsfokuseret parterapi, der helt grundlæggende bygger på Bowlby og Sterns tilknytningsteorier, som har en central position i nyere udviklingspsykologi.

Emotionsfokuseret terapi er også interessant ved, at den i følge New York Times er den mest succesfulde parterapiform i USA, og at 70 -75% af de par, som deltager i emotionsfokuseret parterapi ifølge Sue Johnson genopretter deres følelsesmæssige kontakt og deres forhold.

Forfatterens budskab er, at “vi har brug for, at nogen er opmærksomme, at de holder om os, at de nogle gange kommer tæt på og reagerer følelsesmæssigt på os. Vi har brug for nogen som bevæger os og skaber kontakt med os”, og vi er både følelsesmæssigt knyttet til og afhængige af vores partner, lidt på samme måde, som et barn er af-

hængigt af en forælder for at få omsorg, trøst og beskyttelse.

Bogen består af tre dele:

- En teoretisk gennemgang af fænomenet kærlighed,
- en gennemgang af emotionsfokuseret terapi og
- eksempler på styrken i den terapeutiske tilgang.

Sue Johnson illustrerer den teoretiske forståelse af emotionsfokuseret parterapi med mange historier og konkrete eksempler. Efter hvert kapitel præsenteres detaljerede instruktioner til en række praktiske øvelser, som læseren – evt. sammen med sin partner – selv kan gennemføre. Øvelserne vil også være inspirerende for terapeuter, som vil lære mere af emotionsfokuseret terapi.

Der er både tale om en selvhjælpsbog af høj kvalitet for par, som ønsker at holde deres kærlighed i live og en lødig fagbog for (par)terapeuter.

I den sidste del af bogen blev jeg fascineret af Sue Johnsons eksempler på, hvordan emotionsfokuseret terapi også kan anvendes til par, hvor den ene er alvorligt traumatiseret. For interesse-rede i traumebehandling, er der virkelig tale om en dybt interessant og meget perspektivrig tilgang.

Det er lykkedes Sue Johnson at kombinere letlæselighed med høj faglig kvalitet. Og så er der flere gripende passager i bogen, der gengiver momenter fra terapiforløb, som kryber helt ind under huden på læseren.

*Hold mig* tilfører (par)terapi en ny, dybere, men også selvfølgelig dimension.

*Henning Strand*

## **Pædagogisk-psykologisk praksis**

*Thomas Szulevicz & Lene Tanggaard,  
Mellem psyometri, konsultation og  
inklusion.*

*Hans Reitzels Forlag 2015, 250 sider,  
300 kr.*

For tiden tales og skrives der meget om PPRs udfordringer og praksis i den samfundsmæssige brydningstid, vi er i. Ændringer i forventningerne til PPR som fx øget praksisnærhed, brugertilpasning af ydelserne, konsultativ bistand, inklusionssparring og nye (evidensbaserede) metoder, stiller nye krav til psykologernes kompetencer, til metodeudvikling, samarbejdsformer og ledelse mv i PPR. Bogen, *Pædagogisk-psykologisk praksis*, er det hidtil mest overbevisende og mest anvendelige bidrag på området.

I bogen beskriver og analyserer Szulevicz og Tanggaard historien bag og det aktuelle grundlag for PPR psykologers praksis. Forfatterne rammer meget præcist ind i nogle af de centrale dilemmaer og paradokser, som karakteriserer nutidens PPR, og på grundlag af de præsenterede analyser definerer de en række klare indsatsområder og fokuspunkter, som fremadrettet vil kunne styrke PPR.

I første del af *Pædagogisk-psykologisk praksis* beskrives den identitetskrise pædagogisk-psykologiske praksis er i aktuelt. En krise, som hænger sammen med, at de nye krav til PPR om at praktisere en mere relationsorienteret konsultativ tilgang udfordrer PPR-psykologiens historiske psykometrisk funderede, servicerende tilgang.

Af undersøgelser refereret i bogen fremgår det, at der tales meget om konsultative tilgange i PPR, men at det viser sig vanskeligt at realisere i praksis. I bogens anden del giver forfatterne et bud på, hvordan PPR kan indtage en mere offensiv tilgang, hvor psykologer kan agere mere pragmatisk, konsultativt og kreativt i mødet med de nye krav og opgaver.

En iøjnefaldende styrke i forfatternes fremadrettede perspektiver er, at de overskrider dikotomien mellem den psykometriske og den relationsorienterede tilgang – den tendens til enten/eller tænkning – som let kommer til at begrænse udsynet og kvæle kreativiteten.

Bogen er med sin klare fremstilling af de komplekse krav, der stilles til PPR, opfulgt af mange kreative, fremadrettede perspektiver et oplagt afsæt til at drøfte PPRs praksis og udviklingsstrategi i enhver PPR.

*Henning Strand*

## **“Kampen om eleven”**

*Claus Munch Drejer:  
Forlaget Unge Pædagoger, 2014,  
204 sider, 188 kr.*

Bogen er den første i en planlagt serie af bøger om forskning til skolen. Målet er at levere stof til dannelsen af lærere som engagerede fagpersoner. “Ved formidlingen af videnskabelige analyser kan der skabes muligheder for, at læreren kan hente stof til sin undersøgende og analyserende daglige praksis”, bliver det udtrykt. Udgivelsen markerer også, at tidsskriftet Unge

Pædagoger fylder 75 år, og at det er 200 år siden, undervisningspligten blev indført i Danmark i 1814.

Skolen skaber elever med bestemte kompetencer. Bogen handler om, hvordan eleven er blevet formet historisk og aktuelt. Den er baseret på forfatterens afhandling "Elev og magt –", der i 2012 blev forsvaret på RUC.

I forordet beskrives forfatterens udgangspunkt og position, og valget af de såkaldte transformationer begrundes; en opdeling i seks tidsmæssige afgrænsninger – den første er perioden 1822-1850 og den sidste 2003-2010.

I det følgende kapitel præsenteres ståsted og referencer. Der tages afsæt i Foucaults tankeverden, og begreberne magt, subjektivering og disciplinering foldes ud.

Derpå gøres der grundigt rede for valget af kildemateriale; "Folkeskolen" er hovedkilden.

"Den objektiverende læring 1822-1850". Her beskrives tidens tilstand og økonomi og de kræfter, der resulterede i undervisningspligtens indførelse. Befolkningen blev anskuet som levende væsener, der gennem uddannelse skulle gøres til gode, trofaste og lykkelige borgere. Med forfatterens sprogbrug var biopolitikken født i Danmark, og gennem almueskolen skulle biomassen forbedres. Der blev tale om en objektiveringsstrategi og en metode med hierarkisk observation i den indbyrdes undervisning.

"Den regulerede elev 1880-1910". Her tegnes en strategisk relation mellem videnskab, humanisme og arbejde. Anskuelsesundervisning og klasseundervisning indføres, og skolehygiejne bliver et vigtigt emne; det gjaldt om at

forebygge sygdomme og installere sunde og hygiejniske rutiner hos eleven. Klasselærerfunktionen voksede frem. Da børnene skulle tilbringe flere timer i skolen, får denne en større betydning som en disciplinerende faktor.

"Den individuelle elev 1920-1930". Subjektiveringen af barnet blev individualiseret. Elevens motivation var central i undervisningen. Den viden, der blev produceret om eleven, var fundet i teknikker, der gav viden om elevens intelligens og færdigheder via intelligens-test og standpunktsprøver. Idealet blev en elev, der selv kunne tage initiativ, som kunne tænke selvstændigt, og som ikke bare adlød ordrer.

"Det myndiggjorte barn 1960-1980". Humanismen bliver politiseret. Barnet skal selv kunne tage aktivt del i samfundskonflikter. Gruppe – og projektarbejde får stor udbredelse. Teknikkerne udspringer fra den kritiske sociologi og dennes kritik af samfundet og især kapitalismen. Barnet skal myndiggøres til at forandre samfundet.

"Præstationseleven 2003-2010". Der fokuseres nu på faglighed og konkurrencekraft. Den skriftlige elevplan indføres, evalueringen griber om sig, og de nationale test indføres. Der skal ekstern kontrol til for at få det bedste faglige resultat. Noget ganske andet end den forudgående periodes fokus på elevens myndiggørelse til at forandre sig selv.

I kap.10 sammenfattes analyserne – bl.a. i en udmærket oversigt, der viser slægtskaber mellem praksisser i subjektiveringsstrategierne. "Forfatterens analysestrategi udfordrer den måde, der i nutiden tænkes skole på og den

måde, der handles på eleven og undervisningen i dag”.

Kommentarer og vurdering

Unge Pædagogers redaktion skal have megen tak for sin henvendelse til forfatteren, for det er der kommet en glimrende bog ud af. Meget omfattende analyser af samtidige og nutidige kilder og teoriforankringen hos Foucault har frembragt en velargumenteret og veldokumenteret tekst, der i høj grad indfrier forventningen om at producere forskning til brug for lærerstudierende og lærere.

Man vil jo i en tekst som denne altid kunne diskutere, om forfatterens snit her og der måske bliver for skarpe. Var det virkelig sådan overalt i den danske skole netop i de år, som periodeafgrænsningen postulerer? Ville datidens politikere og skolefolk kunne genkende sig selv og deres synspunkter ud fra forfatterens billede? Fandt skiftet fra en periode til den næste sted samtidig overalt? Naturligvis ikke. Det bedste svar på disse spørgsmål, som kan gives, er, om forfatteren for det første har udvalgt et tilstrækkeligt udvalg af de mest valide kilder, og om han har benyttet dem korrekt. Jo: det kan der svares entydigt positivt på.

Hensigten med bogen var ikke at postulere/dokumentere 100 % evidens om ethvert af bogens udsagn – men at tegne nogle tydelige udviklings- og forandringslinjer, der tilsammen bliver til et helhedsbillede – en mosaik som tjener til at kortlægge, drøfte og planlægge fremtidens undervisning.

*Bjørn Glæsel*

## **Opdragelse, uddannelse og sociologi – En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet.**

*Émile Durkheim:*

*Forlaget Mindspace 2014. 148 sider, 198 kr.*

I bogen, *Opdragelse, uddannelse og sociologi*, analyseres opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. Bogen belyser forholdet mellem opdragelse og stat, og pædagogikkens relation til psykologi, sociologi og historie.

Bogens første 30 sider er en grundig redaktionel introduktion til gennemgående diskussioner i den franske sociolog Émile Durkheims forfatterskab. Introduktionen retter fokus mod Durkheims videnskabssyn og sociologi, og mod hans forståelse af pædagogik som videnskab, kunst og praktisk teori. Der redegøres bl.a. for forskellen mellem opdragelse og pædagogik, og der foretages en begrebsmæssig udredning af, hvad der karakteriserer videnskab, praksis og anvendt teori. Indledningen skaber en god sammenhæng mellem de fire artikler af Durkheim, som er bogens kerne:

1. Opdragelsen, dens natur og dens rolle.
2. Pædagogikkens væsen og metode.
3. Pædagogik og sociologi.
4. Gymnasieundervisningens udvikling og rolle i Frankrig.

*Opdragelse, uddannelse og sociologi* er højaktuel, selvom Durkheims artikler udkom for omkring hundrede år siden. Durkheim giver sit bud på, hvordan pædagogikken kan defineres som en



selvstændig videnskab, der som andre videnskaber er en erkendeform, som beskriver, hvordan forholdene er og forklarer, hvorfor de er, som de er.

Opdragelsens funktion forstås som en samfundsmæssig foreteelse, der har til formål at skabe det sociale menneske med moralske kræfter og samtidig forsøger at sikre en vis ensartethed og sammenhæng i samfundet. I forlængelse af denne tilgang rettes opmærksomheden mod Durkheims forståelse af opdragelse som en reguleringsinstans, der udøves gennem professionalisering og statsliggørelse af opdragelse.

Især Durkheims analyser af den videnskabelige pædagogiks relation til sociologi og psykologi vil være relevant for mange af PPTs læsere. For Durkheim er det sociologiens rolle at bestemme de samfundsmæssige mål, som opdragelsen og undervisningen bør følge, mens midlerne kun kan realiseres i og gennem individer. Og det er her psykologien bliver central.

Bogen igennem bliver vi klogere på, hvordan vi kan forstå og arbejde med at afklare nogle af pædagogikkens nuværende spørgsmål. Det er også muligt at hente inspiration til den løbende evidensdiskussion. Således skriver Durkheim meget klart, at ingen metode kan anvendes på samme måde på forskellige børn, og at det er her, psykologien må hjælpe os.

*Opdragelse, uddannelse og sociologi* er relevant for professionelle, som interesserer sig for spændingsfeltet mellem pædagogik, sociologi og psykologi og for klarhed mellem videnskab og praksis.

*Henning Strand*

## **Jeg tør bare ikke**

*Kate From og Rikke Mølbak:  
Om børn og angst 4-8 år  
Illustreret af Claes Movin  
Dansk Psykologisk Forlag, 2015,  
56 sider, 199 kr.*

*Kate From og Rikke Mølbak: Hvad nu hvis?  
Om børn og angst 9-13 år  
Illustreret af Claes Movin  
Dansk Psykologisk Forlag, 2015,  
56 sider, 199 kr.*

Igen 2 relevante bøger i den vedkommende serie: Psykologi for børn! Denne gang om angst – et kendt alment fænomen, men hvor bøger til børn er en mangelvare! Derfor er bøgerne her meget velkomne!

Strukturen er igen efter modellen: Et forord – børnehistorier og et efterord til den voksne.

Forordet rummer en kort stringent begrundelse. Børnehistorierne, som er almene og letgenkendelige, er rettet direkte mod børnenes oplevelser, og efterordet er henvendt til den voksne i relation til den anførte børnegruppe.

“Jeg tør bare ikke” starter i børnehaven, hvor børnenes angstsymptomer udspringer af velkendte, almene hverdagsproblematikker. Det er almindelige børn, der løber ind i opgaver og udfordringer, de ikke kan klare. Efter hver episode/ historie er der spørgsmål, der kan igangsætte diskussioner og ideer til at “gå med” eller “imod” angsten. Efterordet er udelukkende til den voksne. Hvad er angst? Angstsymptomer og ikke mindst angstens cirkel:

tanker – kropslige reaktioner – følelser – handling. Ideen er at få barnet til at forstå sammenhængen – vel vidende, de skal have en vis alder. Således bliver adfærden det centrale, da sprog og tænkning endnu er begrænset. Først når børnene er 7 – 8 år er kognitiv adfærdsterapi – KAT – en måde at få barnet til at se sammenhæng ml. tanker – følelser – handlinger og ændring af tankemåde.

“Hvad nu hvis?” er henvendt til 9 – 13 år og har samme opbygning. Forordet begrundet bogen, da hvert 10. barn oplever angst i en sådan grad, at det kan blive livsindskrænkende, hvis der ikke handles. Angst gør os opmærksomme og fokuserede, men må ikke tage overhånd. Børnedelen, som anbefales læst med en voksen, handler om forskellige angstformer hos børn i 3. og 5. klasse. Alle eksempler/ historier er almene og letgenkendelige. Historierne afsluttes med et oplæg til samtale, som kan sætte tanker og diskussion i gang. Sidst igen efterordet, hvor de forskellige historiers angstproblematik beskrives og behandling af angst med focus på KAT.

At forfatterne er kompetente fagfolk er tydelig. Eksemplerne er genkendelige og realistiske og suppleret med illustrative tegninger.

Bøgerne kan på det varmeste anbefales og er medvirkende til at supplere serien Psykologi for børn, som er en usædvanlig serie, der inddrager både børn og voksne.

*Birgit Marott  
Aut. Psykolog. Cand.pæd. psyk.*

### **Student-Centered Leadership. Viviane Robinson Jossey-Bass Leadership Librery in Education (2011)**

*Forlag: Wiley. 192 sider, 199 kr.  
Findes også i dansk oversættelse  
udsendt på Dafolo Forlag.*

At kaste sig over pædagogisk ledelse i praksis og skrive en bog om det ligger lige til højrebenet. Faktisk så meget, at det kan undre at ingen af de mange forskere og skoleledere, som i de sidste mange år har skrevet om skoleledelse, har taget den tråd op. Det er faktisk først med Robinsons bog, at der kommet et vægtigt bidrag til professionalisering af denne vigtige side af skoleledelseskompetencen.

Meget nærliggende finder Robinson inspiration og klarhed i en meget curriculum orienteret tænkning, hvor medarbejdercentrering (Student-Centered Leadership), mål og evaluering er centrale faglige omdrejningspunkter.

Dette grundlag er på mange måder hjælpsomt, fordi der er så tydelig en rettet mod, hvad det er den gode pædagogiske leder kan gøre i praksis, og det er befriende, når nu skoleledelseslitteraturen har været overrepræsenteret af kritiske og almene bøger i mange år.

Den medarbejdercentrerede tilgang baserer sig på en drøftende og forhandlende platform, hvor bestemte principper og faser ordner feltet i en fremadskridende proces, hvor både lærer og leder ved, hvor man befinder sig. Denne drøftende og forhandlende form passer fint til dansk tradition. Det strukturerende og den procesmæssige klarhed er så hjælpsom i forhold til den gensidige forståelse af, hvad det er der skal arbejdes med og udvikles på. At

gøre det på et systemisk grundlag, hvor spørgsmål og undersøgelse er fundament, er et godt alternativ til praksis med at give gode råd og vejledning.

Eksempler på dimensioner: 1) Skabe mål og forventninger. 2) Strategier for hvordan ressourcerne bruges. 3) Sikring af kvalitet i undervisning. 4) Hjælpe lærerne til at hjælpe sig selv med læring og udvikling. 5) Sikring af en anerkendende og sikkert udviklingsrum.

En af de slasketheder som har præget dansk didaktik og pædagogisk ledelse har været mangel på klarhed i målsætning og identifikation af tegn på, at man har nået målene. Jeg har endnu ekkoer i min egne hukommelse af, hvordan jeg i min tid som medarbejder på Lærerhøjskolen advarede lærere og skoleledere om, at hvis man ikke tog den didaktiske udfordring om klarhed i dette forhold på sig, så ville der blive strammet op fra politisk hold.

Udviklingen op gennem 00'erne har med stor tydelighed vist, at der netop blev strammet op med klare mål og centrale initiativer til tydeliggørelse. Curriculumtænkningen er med sit store fokus på netop mål- og tegnidentifikation af at mål er nået, evaluering og kontrol umiddelbart et hjælpsomt sted at tage udgangspunkt i.

Når det så, som i denne bog parres med en rammesætning, som tager udgangspunkt i dialog, har det rigtig mange fordele.

Bogen er trods sin praktiske rettet god teoretisk og empirisk funderet, og teksten glider let og ubesværet godt hjulpet af praktiske eksempler på, hvordan man kan arrangere sig, planlægge og gøre tingene i praksis.

At få installeret sig med en interviewende og undersøgende kultur i den pæ-

dagogiske ledelse er i sig selv en vigtig forudsætning for, at der kommer til at ske noget udviklingsmæssigt.

Alt i alt er det en rigtig god og praktisk anvendelig bog, som jeg tror får stor betydning for udviklingen i den danske skole, hvis skolelederne vel og mærke vil tage bogens praksisanvisninger og strategiske klarhed på sig som kompetenceudvikling.

Nu vokser træerne heller ikke i denne sammenhæng ind i himlen. Den rigtig store udfordring er at kombinere curriculumtænkningen med den dannelsesestænkning, som på mange områder har været den dominerende i dansk sammenhæng.

I meget kort form kan man sige at dannelsesestænkningens helt store force er, at den peger på, at alt lært skal igennem en personlig filtrering og forarbejdning for at blive til 'genuin læring'.

Curriculumtænkningen har ikke denne dimension og optagethed. Her er man orienteret mod det der virker, og mod optimering af det der dur. På en vis måde er curriculumtænkningen tom, der hvor dannelsesestænkningen nogen gange er så fyldt så der ikke bliver rum til at systematisere, mål- og tegnsætte og evaluere skarpt på fremskiddt.

Så de rigtigt professionelle skoleledere sørger selvfølgelig for, at den befriende og klarhedsskabende orientering som Robinsons curriculums praksis giver basis for, hele tiden udfordrende bliver forankret i dansk dannelsesmæssigt muld, hvor vi godt ved, at stoffet skal været trykket meningsmæssigt igennem ens eget system for at blive et godt kapitel integreret i ens professionsfortælling.

*Konsulent Mads Hermansen  
Aut. Psykolog, dr. pæd.*

## OMTALE

### VINGSTED 2015

#### Regulering – om udviklingen af det selvregulerende menneske

**Tidspunkt:** Tirsdag d. 22. september 2015 kl. 09.00 - torsdag d. 24. september kl. 16.15

**Sted:** Vingsted Centret, Vingsted Skovvej 2, 7182 Bredsten, tlf. 75 86 55 33

**Målgruppe:** Kommunalt ansatte psykologer, men alle psykologer er naturligvis velkomne.

**Kursusafgift:** Kr. 4595,00 ekskl. moms og kr. 5745,00 incl. moms

**Tilmelding:** Senest **22. maj 2015 – el. evt. senere, hvis der er plads.**

Tilmeldingen skal ske via [www.mitdp.dk](http://www.mitdp.dk). Følg anvisninger på siden. Der fordeles efter først-til-mølle-princippet til både workshops og temadage.

**Godkendelse:** Temadagene søges godkendt i henhold til Dansk Psykolog For- enings specialistuddannelseskra- v.

**Spørgsmål:** Kan rettes til Annette Gottlob, DP, tlf. 35 25 97 25 eller via [ang@dp.dk](mailto:ang@dp.dk)

#### Workshops:

Johanne Smith-Nielsen (cand.psych., Ph.D.): Grundlaget for affektregulering: Til- knytningsrelationen og det tidlige samspil.

Knud Hjulmand (cand.psych., aut., specialist og supervisor i klinisk børnepsykologi): Forældrekompetenceundersøgelser.

Lars Røgilds (cand.mag.i pædagogik og psykologi, lektor ved UCS.): Om adoptiv- børn og selvregulering.

Rasmus Alenkær (cand.psych.,aut., Ph.D.): Inklusion – en teoretisk praksis?

**Temadag 1** v/ Knud Hellborn (cand.psych., aut., arbejder i PPR med undervisning, supervision og behandlingsforløb samt implementering af neuroaffektiv udvik- lingspsykologi på både specialområdet og normalområdet.): *“Om selvregulering ud fra en neuroaffektiv forståelsesramme”*.

**Temadag 2** v/ Henning Jordet (cand.psych., aut., specialist og supervisor i psykote- rapi, MBT-trainer og supervisor fra Anna Freud Center i London, formand og in- deholder af Institut for Mentalisering): *“Udviklingen af selvet i det senmoderne samfund. Hvordan selvet kommer til udtryk i manglende selvfunktioner”*

**Temadag 3** v/ Lisbeth Jørgensen (cand.psych., aut., specialist i psykoterapi, privat- praktiserende psykolog ved Center for Kognitiv Terapi, Århus): *“Børn, angst og forel- dreinddragelse – kognitiv adfærdsterapi set ud fra et emotionsreguleringsperspektiv.”*

**Temadag 4** v/ Jannike Fogh (cand.psych., specialist i psykoterapi med børn, inde- haver af familieinstitutionen Topshøj, medstifter af Narrativ Praksis, Kbh.) og Christian Kragh Petersen (cand.psych.aut., forstander på familieinstitutionen Topshøj, medstifter af Narrativ Praksis, Kbh.): *“Narrativ praksis i arbejdet med følelsesmæssig selvregulering med børn, unge og familier.”*