

ELEVERS OPLEVELSER AF DE NATIONALE TEST

Uddannelsesvidenskab – Bacheloropgave, 31. maj 2018

Udarbejdet af:

Mette Dalgaard Nielsen

&

Christine Nørrelund

Albert Einstein: *"Pure logical thinking cannot yield us any knowledge of the empirical world; all knowledge of reality starts from experience and ends in it"*
(Spinelli 2005:4)

Anslag: 83.912

Modul 12: 20 ECTS

Vejleder: Lisa Rosén Rasmussen

Bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab, årgang 2015

Aarhus Universitet – Campus Emdrup, Danmarks Pædagogiske Universitet

ABSTRACT

This paper explores The Danish National Test (DNT) from the pupils' perspective. Since the political enactment of DNT in 2006 DNT has played a leading role in the public and academic debate about the public school of Denmark (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1) where various experts and professionals express their attitudes towards the tests. Despite this fact, there is a lack of knowledge about the pupils' experiences and viewpoints (Kousholt 2015:47).

On the basis of several data sources (observations of the administration of DNT in three classes, 26 semistructured interviews and survey responses from 311 pupils from a Danish public school), this paper investigates and describes how pupils experience DNT. The empirical findings are analyzed through Ulrik Beck (2002) and Lars Hammershøj's (2007) diagnoses of today's radical individualization and an education directed society description by Niels Sørensen and Jens Nielsen (2014), who state that the youth of today mostly view perfection as a requirement.

The paper concludes that pupils' experiences of DNT often imply multiple contradictory emotions. The pupils seem unable to separate their experiences with the test from other school activities and thus describe their views on DNT in relation to other things such as regular teaching and how the test impact their classroom identities. The data indicate that pupils consider test results as objective facts and don't necessarily take their attitudes towards DNT into account: DNT is mostly being described as a natural and indisputable part of their schooling. Finally, the paper argues that the current debate about pupils' views on DNT should be more differentiated as our data indicate mainly positive test experiences which, however, don't necessarily exclude shades of discomfort. It is thus difficult to make clear cut conclusions regarding the pupils' view on DNT as there is a broad variety of viewpoints: Some pupils are positive, some are negative but most are influenced by many – and often conflicting – thoughts and emotions.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	1
FIGUROVERSIGT	2
INDLEDNING OG PROBLEMFELT (METTE)	3
STATE OF THE ART	4
FÆNOMENET DNT (METTE).....	6
VIDENSKABSTEORI OG METODE.....	7
EN FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTISKINSPIRERET UNDERSØGELSE (CHRISTINE).....	7
UNDERSØGELSESDSIGN (CHRISTINE)	9
INTERVIEWETS GANG (METTE).....	10
ØVRIG EMPIRIINDDRAGELSE (CHRISTINE).....	11
ANALYSESTRATEGI (CHRISTINE).....	14
FORVENTNINGSPRES - GODE TESTRESULTATER = GODE UDDANNELSESMULIGHEDER?(CHRISTINE).....	15
NÅR NOK IKKE ER NOK – ”DEN PERFEKTE NORMALITET” (METTE).....	16
IDENTITET OG POSITIONERING - NÅR ROLLEN I KLASSEFÆLLESSKABET ER PÅ SPIL (METTE)	18
DNT OG SELVVÆRD (CHRISTINE)	20
MODSTRIDENDE FØLELSER ER IKKE NØDVENDIGVIS GENSIDIGT UDELUKKENDE (CHRISTINE)	22
KONTEKSTUALISERING AF DNT (METTE)	23
NORMALISERING AF DNT (METTE).....	24
ELEVERNES HOLDNINGER TIL DNT - HAR DE EGENTLIG TAGET STILLING?	27
ELEVERNES NARRATIVER I ET BREDERE PERSPEKTIV.....	28
DEBATTEN OM DNT	28
FÅ ENTYDIGT DÅRLIGE OPLEVELSER.....	29
ADAPTIVITETSPRINCIPPET.....	31
DNT - ET SAMMENSURIUM AF FØLELSER?	32
DIVERGERENDE BESKRIVELSER - ET SUPPLEMENT TIL SAMFUNDSDEBATTEN	33
KONKLUSION OG EFTERRATIONALISERINGER.....	36
LITTERATURLISTE	39
PETITUM.....	42

Figuroversigt

- Figur 1:** Når du har taget DNT
- Figur 2:** Synes du det er vigtigt at vide, hvordan du klarer dig? (DNT) / Jeg er sikker på, at jeg kan få en bedre karakter/evaluering end de fleste andre elever
- Figur 3:** Er det ubehageligt? (DNT) / Er det vigtigt at vide, hvordan du klarer dig? (DNT)
- Figur 4:** Hvordan har du det med at besvare DNT?
- Figur 5:** Robusthed / Er det ubehageligt? (DNT)
- Figur 6:** Er det sjovt? (DNT) / Er det ubehageligt? (DNT)

INDLEDNING OG PROBLEMFELT

De nationale test (DNT) spiller en central rolle i debatten om den danske folkeskole, som blandt andet præges af adskillige eksperter, politikere, professionelle og andre interessenter med divergerende holdninger om, hvordan eleverne har det med DNT (Mortensen 2015:35). I debatten fremstår data om elevernes perspektiv imidlertid stærkt underrepræsenteret, eftersom professionelle og eksperter typisk agerer talerør for eleverne (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1). Dette er udgangspunktet for nærværende afhandling, som adresserer spørgsmålet om, hvad eleverne *selv* siger, og først og fremmest har til formål at sætte *deres* oplevelser af DNT på dagsordenen.

I marts 2006 vedtog Folketinget at indføre DNT (Hanssen 2015:7), der blev præsenteret som et pædagogisk redskab til lærerne¹. I juni 2006 blev det yderligere besluttet, at DNT skulle have en sekundær funktion, nemlig at dokumentere det faglige niveau blandt folkeskoleelever på tværs af landet (Folketinget 2006). Testene blev fuldt implementeret i 2010 og gjorde sig ikke alene til genstand for stor mediemæssig og almen bevågenhed i forbindelse med deres lancering og implementering (Rambøll 2013:4), men er siden blevet gjort til genstand for debat (Bundsgaard & Puck 2016:5). Ifølge evalueringsforsker Monica Carlsson er den offentlige og akademiske debat om test i folkeskolen særdeles holdningspræget (i review:1), hvilket dog ikke indebærer, at man er bekendt med elevernes holdninger i tilstrækkeligt omfang (Kousholt 2015:47). Dette eksemplificeres i en kronik i *Politiken*, hvor en elev konstaterer følgende efter at have fastslået, at *alle* har en mening om DNT: "Alligevel har ingen nogensinde spurgt os, som det hele handler om, hvad vi synes om testene" (Prehn 2017).

Den manglende inddragelse af elevperspektivet i DNT-debatten har i vid udstrækning motiveret nærværende undersøgelse, som blandt andet hviler på budskabet om, at der kun findes *lidt* forskning om børns egne perspektiver på standardiserede test (Kousholt 2015:47). Jan Kampmann et al. understøtter denne pointe, idet han skildrer en generel tendens til at forbigå børneperspektivet, da voksne i almindelighed betragtes som eksperter i børns liv (2017:224). Dette synes i høj grad at gøre sig gældende i forbindelse med DNT, hvor man eksempelvis har spurgt lærerne, hvordan de oplever elevernes oplevelser af testene frem for at spørge eleverne selv (Bundsgaard & Puck

¹ Af lovebemærkningerne fremgår: "Testene er et pædagogisk værktøj. De skal anvendes sammen med resultaterne af evalueringen i øvrigt fremadrettet til brug for den videre planlægning af undervisningen, i vejledningen af den enkelte elev, og i underretningen af forældrene med henblik på at tilrettelægge en undervisning og et forældresamarbejde, der understøtter eleven bedst muligt" jf. (Folketinget 2005).

2016:7). Kampmann et al. fastslår, at børn har ret til at fremføre deres synspunkter i såvel offentlige debatter som politiske beslutninger (2017:8), og da der fortsat mangler viden om elevers holdninger til DNT, ønsker vi at udforske elevernes egne fortællinger med udgangspunkt i nedenstående problemformulering:

- *Hvordan oplever elever på en dansk folkeskole de nationale test (DNT)?*

Vi har tilstræbt at tilgå problemformuleringen med udgangspunkt i den praksis, der af Lars Hammershøj betegnes *den akademiske forholdelsesmåde*, og som indebærer, at man først sætter sig ind i sit studieobjekts faglige tradition og dernæst søger at *transformere* denne (Hammershøj 2008:6). Vi indleder på den baggrund med afsnittet *State of the art*, der ikke er udtømmende i forhold til al videnskabsliteratur, men giver en introduktion til den eksisterende forskningsbaserede viden om DNT. Herefter følger et afsnit om vores metodiske og videnskabsteoretiske refleksioner, da undersøgelsen hovedsageligt er empirisk funderet. Den indsamlede empiri udsættes afslutningsvis for en bredere kontekstualisering, der sætter de empiriske fund i relation til den faglige tradition og almene debat om DNT. Dermed præsenteres vores bud på det, der af Hammershøj betegnes en *transformation*, og som er en bestræbelse på at yde et bidrag til den hidtidige viden om DNT (2008:7).

STATE OF THE ART

DNT blev oprindeligt præsenteret som et pædagogisk redskab til lærerne, og havde primært et fremadrettet og *formativt* sigte (Mortensen 2015:32). Siden er testene imidlertid blevet beskrevet som uegnede instrumenter for pædagogisk tilrettelæggelse (Bundsgaard & Puck 2016:7), der tjener *summative* formål, og snarere er et styringsværktøj, der skal overvåge det faglige niveau på landets skoler (Rambøll 2013:2). Dette har givet kritikere anledning til at skitsere DNT som grundlaget for vurderingen af folkeskolens succes, hvilket underbygges af testenes centrale placering i nationale resultatmål (Mortensen 2015:31).

Selvom test og bedømmelser altid har været omdrejningspunkter i uddannelsessystemet (Andreasen et al. 2015:10), læses vedtagelsen af DNT typisk ind i samarbejdet i trans- og internationale organisationer som OECD og EU, der har gjort kvantificerbare og sammenlignelige målinger af uddannelsespræstationer til en selvfølge (Kousholt & Andreasen 2015:30). Professor Florian

Waldow påpeger i forbindelse hermed, at uddannelsesreformer i stigende grad er blevet en global eksportvare, der bidrager til en ensretning og standardisering af verdens uddannelsessystemer (2012:411). Når det er sagt, kan indførelsen af DNT forekomme overraskende i et traditionelt evaluerings skeptisk land som Danmark (Hanssen 2015:7), hvor de undertiden anklages for at underminere den dannelseorientering, som er indbegrebet af landets særlige pædagogisk-didaktiske kontekst (Schou et al. 2015:44). Ifølge evalueringsforsker Evert Vedung repræsenterer redskaber som DNT under alle omstændigheder en kvantitativ målingsmetodologi, der betragter viden som objektiv og er en nyere tendens i den skandinaviske uddannelsestradition (2010:273).

Det faktum, at DNT langt hen ad vejen synes uforenelige med den danske folkeskoletradition (Schou et al. 2015:44), hænger endvidere sammen med, at testene har konstitutive virkninger (Kousholt og Andreasen 2015:30). Med det menes, at testene influerer den virkelighed, de er en del af med ofte ikke-intenderede konstitueringer, idet praksis rettes ind og tilpasses testenes præmisser (Kousholt og Andreasen 2015:30). Uafhængigt af mulige uenigheder om testenes værdi og sandhedsværdi påvirker og former de hverdagen på skolerne, hvor fænomenet *teaching to the test* ifølge Jeppe Bundsgaard og Morten Puck er en realitet (2016:6). Teaching-to-the-test-fænomenet synes i vid udstrækning at gøre sig gældende i lande som Australien, hvor et tilsvarende nationalt testsystem ved navn NAPLAN kritiseres for at indsnævre undervisningsindholdet (Thompson 2013:62).

I 2012-2013 gennemførte konsulentvirksomheden Rambøll den første landsdækkende evaluering af DNT. Evalueringen blev udgivet med overvejende positive resultater og konkluderede, at DNT både medvirkede til at forbedre folkeskolens evalueringskultur og elevernes faglige niveau (Rambøll 2013:1 & 2). DNT har dog haft en gøgeungeeffekt i forhold til folkeskolens testlandskab og er blevet en magtfuld aktør, der har trængt øvrige testredskaber i baggrunden (Holm 2015:60). Det forekommer derfor ikke overraskende, at testene er et kontroversielt og betændt debat område, der på mange planer spiller en stor rolle på folkeskoledagsordenen (Bundsgaard & Puck 2016:5). Et af disse planer vedrører elevernes perspektiver, som er et heftigt debatteret emne, hvorom der langt fra hersker konsensus (Kousholt 2015:46). I den føromtalte evaluering af Rambøll fremgår det, at 36% af lærerne er *helt* eller *overvejende uenige* i, at eleverne generelt er glade for DNT (2013:58). Et lignende billede tegner sig i en rapport af Bundsgaard og Puck, der på baggrund af et repræsentativt antal af læreres vurderinger konkluderer, at *alle* elever oplever forholdsvis mange negative konsekvenser ved DNT (2016:24). Kristine Kousholt og Karen Andreasen, hvis forskning i DNT i

forlængelse heraf indikerer, at nervøsiteten ses blandt fagligt højt og mindre højt præsterende elever, henleder i denne forbindelse opmærksomheden på, at der er identitetsmæssige forhold på spil, når elever testes (2015: 37). De fastslår på den baggrund, at DNT påvirker børns fællesskaber, selvom de måler individuelt (2015:45).

I et forsøg på at skabe et systematisk indblik i elevernes testholdninger har konsulentvirksomheden NordicMetrics gennemført en repræsentativ undersøgelse af holdninger til DNT blandt folkeskoleelever i 4.-8. klasse (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018). Undersøgelsens resultater præsenteres i artiklen, *Elevernes syn på de nationale test*, som vi var med til at publicere i vinteren 2018. I artiklen påpeges det, at DNT i vid udstrækning konnoterer et kritisk narrativ om folkeskolen, der ikke sjældent beskrives som et testtyranni (2018:1): Blandt mange divergerende holdninger maler de mest gennemtrængende meningsdannere ifølge artiklen et billede, hvor DNT opleves som ufornelige med trivsel og giver anledning til ubehag, stress, angst og lignende blandt ældre elever i almindelighed og yngre elever i særdeleshed (2018:1). I det lys bidrager undersøgelsen med nogle forbløffende resultater, der i vid udstrækning reflekterer nogle elevholdninger, der modgår de fortællinger, som ifølge artiklen præger samfundsdebatten, og som delvist kendetegner de ovenfor præsenterede læreroplevelser. I hvert fald viser undersøgelsen, at eleverne – og særligt de yngste elever - generelt har en positiv holdning til DNT (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:5).

Fænomenet DNT

Peter Allerup betegner DNT som *De Nationale It-Baserede Adaptive Obligatoriske Test* (2015:22). Det indebærer, at de er et statsligt redskab, der er udviklet og udbudt af Undervisningsministeriet, og som repræsenterer et standardiseret redskab til at måle elevers faglige niveau på tværs af landet (Undervisningsministeriet 2017). Resultater fra DNT kan bruges til at monitorere det faglige niveau og udviklingen heraf på landsplan, hvilket er en karakteristisk målsætning for centralt administrerede evalueringsredskaber verden over (Vedung 2010:263). DNT har en status som værende obligatoriske, hvilket indebærer, at alle folkeskoleelever er pålagt at gennemføre 10 tests fordelt på en række fagområder fra 2.-8. klasse (Undervisningsministeriet 2017).

Som en it-baseret test er DNT selvrettende og beregner automatisk elevernes resultater, som stilles til rådighed for de relevante aktører (Undervisningsministeriet 2018). Dertil kommer, at testene er adaptive, hvilket indebærer, at de tilpasser sig elevernes dygtighedsniveauer, så de

præsenteres for spørgsmål, som de har ca. 50% sandsynlighed for at besvare korrekt. På grundlag af det hidtidige testforløb med henholdsvis rigtige og forkerte svar udvælges det næste spørgsmål, så det passer i sværhed til elevens svarmønster (Allerup 2015:25). På den baggrund vil en fagligt stærk elev i udgangspunktet blive lige så udfordret, som en mindre stærk elev.

VIDENSKABSTEORI OG METODE

Som det fremgår, tager nærværende undersøgelse afsæt i en overvejende sort-hvid og holdningspræget debat om DNT (Wandall, Nielsen & Nørrelund 2018), der har bibragt os en nysgerrighed på, hvordan folkeskoleelever, der på den ene side står i centrum for debatten, og på den anden side mangler at blive hørt, oplever testene. Undersøgelsen baserer sig primært på en kvalitativ interviewmetodik, der er suppleret med en række observationer. Interviewene er udarbejdet med henblik på at opnå en dybere indsigt i eleveres *livsverdener* og narrativer vedrørende DNT. Med livsverdener hentyder vi til elevernes før-videnskabelige erfaringsverdener; deres umiddelbare og konkrete virkelighed, som opleves forud for refleksion (Brinkmann & Tanggaard 2015:31). Den kvalitative empiri understøttes af en kvantitativ metodik i form af en spørgeskemaundersøgelse, der inddrages med henblik på at tilvejebringe en mere præcis indikation på *styrken* af de kvalitative fund (Andersen 2014:149).

Rationalet bag de benyttede metoder er, at den kvalitative metodes forcer - at kunne belyse og forstå sammenhænge - søges kombineret med den kvantitative metodes styrker - at belyse sammenhænges statistiske styrke (Andersen 2014:208). Vi har på den baggrund valgt at udforske elevernes oplevelser af DNT ved hjælp af *metodetriangulering*, idet kombinationen af forskellige metodiske tilgange tænkes at give en rigere viden om det pågældende fænomen. Svend Brinkmann & Lene Tanggaard fastslår hertil, at man i kvalitative studier "taler om transparens i stedet for reliabilitet, om gyldighed i stedet for validitet og om genkendelighed i stedet for generalisering" (2015:522). Nærværende undersøgelse er udarbejdet med vished om denne pointe og med en ambition om at sikre transparens, så læsere selvstændigt kan vurdere dens lødighed.

En fænomenologisk-hermeneutiskinspireret undersøgelse

Vores videnskabsteoretiske platform er *fænomenologisk* funderet, idet vi søger at få adgang til elevernes subjektive førstepersonsperspektiver forstået som de livsverdener, som bliver præsenteret

for os. Fænomenologien placerer os på et ontologisk ståsted, der gør op med ideen om en objektiv sandhed og blandt andet indebærer, at DNT også må betragtes i forlængelse af elevernes forståelser (Jacobsen et al. 2015:218). Fænomenologiens fokus er "det som viser sig", og som fremtræder for vores bevidsthed, selvom vi erkender det uundgåelige i ikke at øve indflydelse, når vi selv tager del i og interagerer med de elever, som indgår i undersøgelsen. Som følge heraf benytter vi en *hermeneutisk* vinkling, hvor vi søger at medtænke "en fortolkning af fortolkeren", som den eksistentielle fænomenolog Martin Heidegger udtrykker det (Jacobsen et al. 2015:222). Heidegger videreudvikler fænomenologien gennem forestillingen om individets *væren-i-verden*, hvilket i nærværende undersøgelse betyder, at vi i vores analysearbejde forholder os til vores forskerposition og konsekvenserne heraf (Jacobsen et al. 2015:225). Vi har med andre ord søgt *først* at tøjle vores forforståelser i arbejdet med elevernes beskrivelser af DNT for *dernæst* at forholde os aktivt til vores egen rolle i den efterfølgende fortolkning.

I vores interaktion med eleverne har vi ladet os inspirere af professor Ernesto Spinellis logikker, som de er beskrevet i *The Interpreted World - an Introduction to Phenomenological Psychology* (2005), der hovedsageligt drejer sig om at behandle et fænomen med størst mulig loyalitet over for dets helhed. Valget af Spinelli, der er eksistentiel psykoterapeut og fænomenolog, skyldes primært hans særlige terapeut-klient-fokus, der rummer en grundlæggende pointe om at skabe en *indbyrdes forbundenhed* baseret på tillid, ligeværd og tryghed - dette for at få så oprigtig en indsigt i klientens livsverden som muligt (Spinelli 2008:205).

Spinellis metode består af tre forskellige, men gensidigt afhængige regler, som er forbilledlige, skønt han erkender, at de i praksis er utopiske at efterleve: 1) *Parentes-*, 2) *Beskrivelses-* og 3) *Horisontaliseringsreglen* (2005:19). Kort fortalt handler parentesreglen om at tilsidesætte egne forventninger og fordomme, da disse kan påvirke ens dømmekraft (2005:20). Beskrivelsesreglen referer helt konkret til at beskrive frem for at forklare, og endelig handler horisontaliseringsreglen om, *ikke* at rangordne eller skabe hierarki over de ting, som klienten - eleven - fortæller om (2005:21).

I forlængelse af Spinelli har vi søgt at analysere og fortolke empirien gennem filosofen Hans-Georg Gadamer's hermeneutiske tankesæt, der er præsenteret i værket *Sandhed og metode - Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2004). Gadamer er inspireret af Heidegger og beretter om *den hermeneutiske spiral*, som i grove træk repræsenterer menneskets endeløse forståelses- og

fortolkningsproces, hvor det gælder om "at holde blikket fæstnet på sagen gennem alle de vildfarelser, som undervejs bestandigt angriber fortolkeren" (Gadamer 2004:254). Gennem Gadamers filosofi påtog vi os i analysen et hermeneutisk epistemologisk udgangspunkt, hvor viden om elevernes syn på DNT måtte opfattes som bundet til deres subjektive livsverdener og vores fortolkninger heraf. Vi tilstræbte derfor at forholde os til og medtænke vores egne forståelsesverdener i det efterfølgende analysearbejde, da disse ifølge Gadamer er utænkelige at se bort fra (2004:256).

Undersøgelsesdesign

Helt konkret bygger undersøgelsen på 26 semistrukturerede og individuelle interviews med elever i alderen 8-15 år fra en folkeskole (bilag 4). Ifølge Brinkmann og Tanggaard kan interviewet betragtes som en interaktionsform, hvor livshistorier konstrueres og formidles (2015:30). Interviewet er på den måde en social praksis, der ikke alene frembringer viden om enkeltpersoners opfattelser af verden, men også medierer deres forhold til sig selv (2015:30). Brinkmann og Tanggaard støtter sig til den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang, idet de påpeger, at interviewet aldrig bør tilgås som en neutral genre, der kan generere oprigtige svar og sandheder (2015:30). Som det vil fremgå, har dette været yderst væsentligt i nærværende undersøgelse, da interviews med børn i denne henseende lægger op til nogle særlige metodiske udfordringer (Kampmann et al. 2017:9).

Det skal bemærkes, at vi i overensstemmelse med vores videnskabsteoretiske ståsted betragter kategorien "børn" og derfor også "elever" som i princippet meningsløs, eftersom alle elever er forskellige (Guldbrandsen 2017:54). For overskuelighedens skyld har vi dog valgt at lade os inspirere af Bundsgaard og Puck ved at gruppere eleverne i følgende tre grupper baseret på lærernes vurderinger (2016:9):

- *Dygtige elever*: De 25% fagligt stærkeste.
- *Svage elever*: De 25% fagligt svageste.
- *Midtergruppen*: De ca. 50% mellem gruppen af dygtige og svage elever.

I udvælgelsen af elever har vi ikke tilsigtet prædefinerede elev-stereotyper, men forsøgt at tegne et nuanceret billede af elever, hvilket betyder, at vi har bestræbt os på at rekruttere et differentieret elevgrundlag i forhold til køn, fagligt niveau, etnicitet og klassetrin.

Ligesom andre interviews kan de svar, der frembringes i børneinterviews, ikke betragtes som ubetingede konstruktioner af virkeligheden – meget tyder på, at børn til trods for deres ofte umiddelbare adfærd, kan være tilbageholdende med at dele deres inderlige og ureflekterede oplevelser med voksne (Kampmann et al. 2017:20). Børn skal derfor stole på, at deres oplevelser er vigtige for at kunne deltage i interviewet på optimale vilkår (Kampmann et al. 2017:20). Det fortrolighedsrum, børneinterviewet gør krav på, hænger ifølge Kampmann et al. sammen med den ubalancerede magtrelation, som præger forholdet mellem barn og voksen. I overensstemmelse med Spinellis tilgang har vi derfor bestræbt os på at "forstyrre" magtforholdet, så eleverne ikke betragtede os som vidende autoriteter, men som jævnbyrdige, åbensindede og lyttende samtalepartnere, der påskønnede enhver type svar (2017:18). Til tider oplevede vi dog den skæve magtbalance, idet vi ufrivilligt fik tildelt en voksenautoritet, der udfordrede intentionen om jævnbyrdighed. Dette gjorde sig især gældende i interviewene med 2. klasseseleverne, der i flere tilfælde udviste et behov for konkretisering af spørgsmålene og skulle tales varme med mindre komplekse og ofte lukkede spørgsmål såsom: "Var det en rar eller ubehagelig følelse?"

Interviewets gang

Vi har udarbejdet en semistruktureret interviewguide med henblik på at opnå en dybere forståelse for, hvordan eleverne på den pågældende skole oplever DNT (bilag 3). Procesorienteret refleksion har imidlertid været afgørende for vores løbende revidering og tilpasning af undersøgelsesdesignet for at skabe meningsfulde interviews med eleverne. I praksis har vi benyttet en kombination af et semistruktureret og improviserende interview, idet vi på trods af at lade vores forskningsspørgsmål styre, har bestræbt os på at stille opfølgende spørgsmål og tilvejebringe uddybende svar (Andersen 2014:152). Vi har således haft et uforpligtende forhold til interviewguiden, der ikke har forhindret os i at forfølge de fortællinger, som de enkelte elever var mest optagede af.

Da vores genstandsfelt vedrører børneperspektiver, der kan være vanskelige for voksne at få adgang til, har vi været særdeles transparente i præsentationen af os selv og vores undersøgelse (Petersen 2017:26). Vi har af samme årsag valgt at strukturere interviewet ved at gå lige til sagen med jordnære spørgsmål, der som oftest var rettet mod fortællinger om elevernes konkrete oplevelser af og erfaringer med DNT (bilag 3). På trods af en klar ambition om at gå ind i interviewet med Spinellis regler som ledestjerner, erfarede vi imidlertid, at vores roller som interviewere blev

udfordret af de særlige omstændigheder, der karakteriserer interaktionen mellem voksen og barn. Rent intuitivt tilpassede vi vores ageren med henblik på at gøre eleverne fortællelystne, selvom det i nogle tilfælde blev på bekostning af vores loyalitet overfor Spinelli.

Øvrig empiriinddragelse

Som supplement til interviewene har vi observeret afviklingen af DNT i en 3., 4. og 6. klasse med henblik på at kunne relatere elevernes fortællinger om deres testoplevelser til en konkret viden om, hvordan DNT kan udspille sig i praksis. Da vi befandt os i observatørrollen, bestræbte vi os på at fremstå neutrale uden at involvere os i testsituationen (Hastrup 2015:57), hvilket en på forhånd udarbejdet observationsguide dannede rammen for (bilag 1). De observerede klasser er udvalgt på baggrund af deres testafvikling på dage, hvor vi befandt os på skolen, og rummer alle elever, som er repræsenterede i vore interviews.

Som supplement til den kvalitative data har vi i samarbejde med den uafhængige konsulent- og forskningsvirksomhed NordicMetrics gennemført en struktureret spørgeskemaundersøgelse med vurderingsspørgsmål vedrørende selvforståelse og holdning til DNT (bilag 7 & 8). Med inspiration fra nordisk uddannelseskultur og internationale målemetoder arbejder NordicMetrics inden for feltet med måling af læring og andre ikke-observerbare egenskaber. Dette med henblik på at forbedre pædagogiske indsatser og give videnskabelig indsigt i elevers faglige niveau og udviklingspotentiale (NordicMetrics 2018). De kvantitative data er indsamlet i samarbejde med Jakob Wandall (partner i NordicMetrics), til brug for evaluering af et projekt, som virksomheden har gennemført i 2017/2018. Projektet er målrettet brugen af DNT og skal sætte skoler, lærere og ledere i stand til at anvende testene i en pædagogisk kontekst. Datagrundlaget er 311 besvarelser fra elever i 2., 4., 5., 6., 7., 8. og 9. klasse, og spørgsmålene tog udgangspunkt i de skalaer, som benyttes i UiL² (Makransky et. al i review:6). Spørgsmålene er designet i samarbejde med NordicMetrics, og i vores analyse er skaladata behandlet som Likert-skalaer fra 0-4 (Makransky et. al i review:6). Skolen som deltager i undersøgelsen betragtede sin medvirken som en mulighed for at blive klogere på egen praksis, hvorfor ledelsen opfordrede lærerne til at lade deres elever deltage i

² En forkortelse for *Udvikling i Livsfærdigheder*, hvilket er et forskningsområde, som NordicMetrics beskæftiger sig med.

spørgeskemaundersøgelsen. Der er derfor tale om frivillig deltagelse fra lærernes side. Skolen har omtrent 1100 elever fordelt på fem spor med en jævn fordeling af drenge og piger, en betydelig spredning hvad angår fagligt stærke og mindre stærke elever og en bred etnisk repræsentation. Skolens elever udgør et bredt udsnit af elever i den danske folkeskole generelt.

Der er udviklet to spørgeskemaer, hvoraf det ene er målrettet udskolings elever (7.-9. klasse, bilag 7) og udover holdning til DNT indeholder skalaerne *selvtillid*, *selvværd*, *selvkontrol*, *robusthed* og *forventninger til skole*, mens det andet er målrettet indskolings- og mellemtrinselever (2.-6. klasse, bilag 8) og udelader de to sidstnævnte skalaer (af indholdsmæssige årsager samt for at begrænse skemaets længde). Spørgsmålene vedrørende holdninger til DNT er formuleret som vist på billede 1:

Billede 1

* 6. Nu kommer der nogle spørgsmål om din holdning til de nationale test.

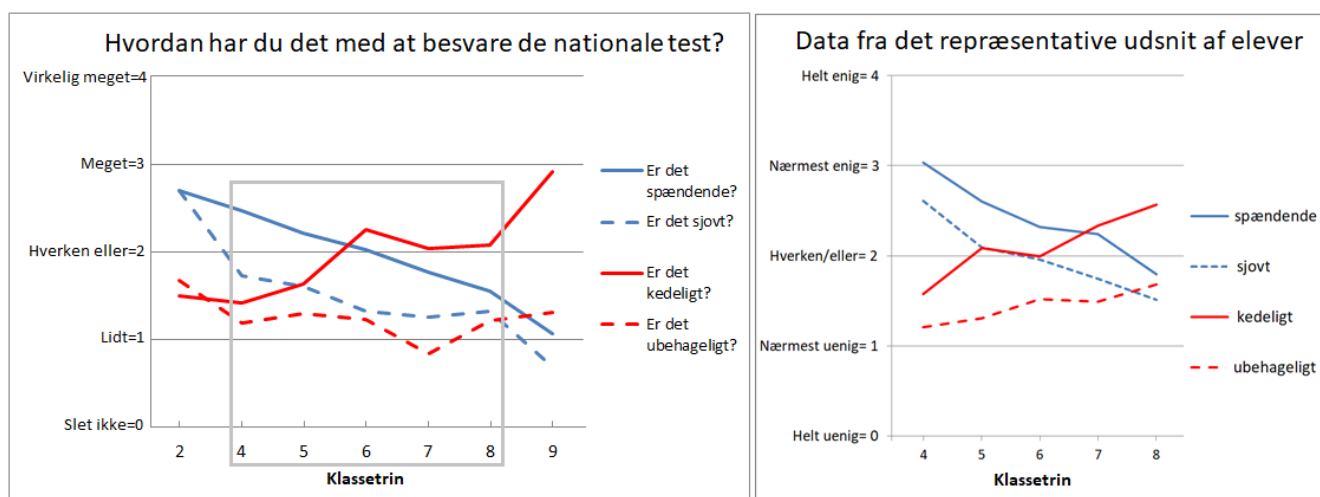
Hvordan har du det med at besvare de nationale test?

	Virkelig meget	Meget	Hverken/eller	Lidt	Slet ikke
Er det spændende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er det ubehageligt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er det kedeligt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er det sjovt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kilde: bilag 7

Af billede 2 fremgår, hvordan holdninger til DNT blandt eleverne på skolen fordeler sig afhængigt af klassetrin (venstre) i forhold til på landsplan (højre) (Wandall, Nørrelund & Nielsen:9). Med enkelte undtagelser fremgår der (data indenfor den markerede ramme til venstre) overordnet samme tendenser som blev fundet i *Elevernes syn på de nationale test* (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:9). Dog er eleverne i vores undersøgelse knapt så positive overfor DNT som landsgennemsnittet, og der ses ingen sammenhæng mellem klassetrin og oplevelsen af ubehag. Med andre ord kan den svagt stigende tendens til, at jo ældre elever er, des mere ubehag, ikke genfindes i vores materiale. Den tidligere fundne sammenhænge mellem klassetrin/alder og holdning til DNT, ser dog ud til at holde - både for eleverne i de små og store klasser.

Billede 2



Kilde: bilag 9 og *Elevernes syn på de nationale test* (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018)

Inddragelsen af kvantitative data implicerer en tilføjelse til den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang og bibringer undersøgelsen et andet blik for elevernes oplevelser af DNT. I denne undersøgelse er den kvalitative metodes styrke at få en dybere indsigt i elevernes individuelle forhold til DNT, mens den kvantitative spørgeskemaundersøgelse i højere grad tilstræber en statistisk belysning heraf.

Vi har tilføjet undersøgelsen en ekstra dimension med en alternativ indsamlingsteknik i form af elev-til-elevinterviews. I forbindelse med undersøgelsens tilblivelse blev vi af skolens ledelse inviteret til at undervise 8. klasseselever i interviewgenrens rolle i forskningen. På grund af de metodiske udfordringer med magtrelationen mellem barn og voksen, kom vi på idéen om at lade 8. klasseseleverne interviewe nogle af skolens 2. klasseselever. Vi udviklede på den baggrund en interviewguide med åbne spørgsmål, som 8. klasseseleverne skulle stille de yngre elever, for dernæst at

”oversætte” dem til lukkede svarkategorier (se bilag 10). På den måde håbede vi på at skabe et mere afbalanceret forhold mellem interviewer og informant og få et systematisk indblik i de pågældende elevers besvarelser. De såkaldte elev-til-elevinterviews giver på mange måder anledning til overvejelser om, hvorvidt dataindsamlingen har foregået under optimale vilkår, men bibragte ikke desto mindre en række interessante iagttagelser vedrørende elevernes DNT-oplevelser.

ANALYSESTRATEGI

Ved hjælp af overbliksskemaer har vi forsøgt at selektere i flere interessante temaer i det empiriske materiale, som alle kunne være oplagte at inddrage (bilag 5+6). Følgende analyse er et resultat af møjsommelige prioriteringer heraf, som er blevet udsat for en dobbelt analytisk proces med en både tværgående og dybdegående tilgang. Udover overbliksskemaet har vi udarbejdet et farvekodningsskema med transskriberede citater fra de 26 elevinterviews og et arbejdsark med observationsnoter (bilag 6+5+2). Den tværgående analysetilgang har gjort det muligt at afsøge genkendeligheder på tværs af interviewene ved at sætte elevernes skildringer i relation til hinanden og undersøge forskelle og ligheder afhængigt af køn, klassetrin, fagligt niveau mv. Fundene underbygges af figurer og tabeldata fra spørgeskemaundersøgelserne. Den dybdegående tilgang har i højere grad respekteret Spinelli og den eksistentialfænomenologiske traditions påbud om at tilgå de enkelte informanter som særegne individer, der ikke bør udsættes for reduktionistiske kategoriseringer. Vi har i den forbindelse valgt at gå i dybden med tre nøglepersoner, som har fået fiktive navne, så læsere kan skabe sammenhænge i de udvalgte elevers fortællinger. På den måde har vi bestræbt os på at tildele de pågældende elever en mere selvstændig rolle på trods af det tværgående analysearbejdes fund af mønstre og genkendeligheder.

Vi har valgt at opdele analysen i temaer, der skønt de er overlappende, har hjulpet os med at få overblik over, hvad er på spil for eleverne, når de testes, og hvilke dynamikker, der øver indflydelse på deres oplevelser af DNT. Temaerne vedrører blandt andet elevernes oplevelser af et forventningspres og deres positionering i klassefællesskabet, at flere elever langt fra har entydige oplevelser af DNT, og at testene synes at være en normaliseret del af deres skolegang. For at belyse de empiriske fund i et teoretisk perspektiv har vi ud over den tidligere nævnte litteratur valgt at inddrage Lars Hammershøj (2007) og Ulrik Becks (2002) samtidsdiagnoser om individualisering og identitet samt Niels Sørensen og Jens Nielsens (2014) samfundsbeskrivelse om unges mistrivsel i et identitetsperspektiv.

Forventningspres - gode testresultater = gode uddannelsesmuligheder?

Ifølge Hammershøj er det i dag et normalkrav til individer at være under konstant udvikling, da man ellers er under afvikling (2007:42). Hertil påpeger Beck, at samfundets betingelser påbyder individualisering og fremtvinger et krav om en selvudviklende eksistens, der blandt andet indebærer, at man konstant må træffe selvstændige og meningsfulde beslutninger (2002:15). Når det i vor tid er et vilkår at vokse op med et krav om konstant udvikling, forekommer det knapt så mærkværdigt, hvis elever oplever en form for forventningspres i forbindelse med DNT. Vore interviews synes at pege i retning af, at de ældre elever i særdeleshed er bevidste om kravet om egenpræstation, idet de giver udtryk for at have forventninger til sig selv. I flere tilfælde peger interviewene dog også i retning af, at eleverne oplever forventninger fra andre end sig selv, hvilket en 9-årig elev beretter om her:

Interviewer: "Det var mere i forhold til, om du føler, at der er nogle forventninger til, hvordan du klarer dig?"

Elev: "Jeg tror nok fra mine forældre og lærerne, der tror jeg nok, at forventningerne, de er høje. Jeg regner med at mine forældre, de tror, at jeg klarer mig godt."

Som denne elev beskriver flere andre elever forventninger med reference til lærere, forældre og klassekammerater, hvilket citater som det følgende er et eksempel på: "Så tænker jeg, at så kan min mor og far se, hvor god jeg er blevet til det. Og så glæder jeg mig". Når de yngre elever fortæller om testresultaternes betydning, har de i de fleste tilfælde svært ved at sætte ord på, hvorfor de gerne vil klare sig godt. En dreng i 4. klasse kæder dog gode testresultater sammen med gode fremtidsmuligheder, idet han fastslår følgende til et opfølgende spørgsmål om, hvorfor han betragter DNT som vigtige: "Jeg vil godt klare mig godt (...) Jeg vil godt have en god uddannelse." *Interviewer:* "Synes du, testen fortæller rimelig godt, om du er god i skolen, og om du har gode muligheder?" *Elev:* "Ja, det gør jeg!"

Særligt eleverne i 8. klasse giver udtryk for, at oplevelsen af et forventningspres ikke mindst skyldes en overbevisning om, at gode testresultater betyder gode uddannelsesmuligheder. Tankegangen synes understøttet af vores kvantitative data, der viser at 91% af de adspurgte elever er enige i udsagnet: *Hvis jeg klarer mig godt i skolen, kan jeg komme ind på den uddannelse, jeg helst vil have.* Elevernes oplevelse af at gode præstationer i skolen fremmer deres uddannelsesmuligheder synes parallel med Sørensen og Nielsens pointe om, at uddannelse i stigende grad presser sig på, når unge skal tage stilling til deres fremtid, hvorfor det forventes, at de konstant forholder sig

målrettet til deres uddannelsessituation (2014:36). Som det fremgår af vores interviewguide (bilag 3), var det forhold, at eleverne sammenkæder deres testpræstationer med deres uddannelsesmøjligheder ikke i udgangspunktet et emne, vi søgte at udforske. Det spillede imidlertid en relativt betydningsfuld rolle i flere af elevernes fortællinger, hvor den pågældende sammenkædning ofte blev præsenteret som en selvfølgelighed. Dette var eksempelvis tilfældet, da vi interviewede to drenge i 8. klasse, der satte følgende ord på problematikken:

Elev1: "Test! Nervøs bliver man altid, fordi man skal præstere." Interviewer: "Har du forventninger til dig selv?"

Elev1: "Ja! Det skal man have! Man skal altid præstere bedre, hvis man for eksempel skal på gymnasiet. Det bliver jo meget værre, altså sådan efter årene." Elev2: "Ja altså det er jo ret vigtigt, jeg skal jo ligesom i 9. klasse og så videre."

Begge elever opfatter høje forventninger og gode præstationer som en selvfølge, hvis man har ambitioner om at videreudanne sig. På den måde synes resultater i DNT ikke alene at influere elevernes forståelser af, hvem de er, men også af, hvem de kan blive på længere sigt. At testene har konstitutive virkninger udfoldes af Kousholt og Andreasen, der fastslår, at testene kan få gennemgribende konsekvenser for elevers fremtidige uddannelsesvalg (2015:30). Fra et Beck-inspireret perspektiv kan eleverne betragtes som produkter af nutidens radikale individualisering, der placerer ansvaret for at lykkes på deres egne skuldre (2002:22).

Når nok ikke er nok – "den perfekte normalitet"

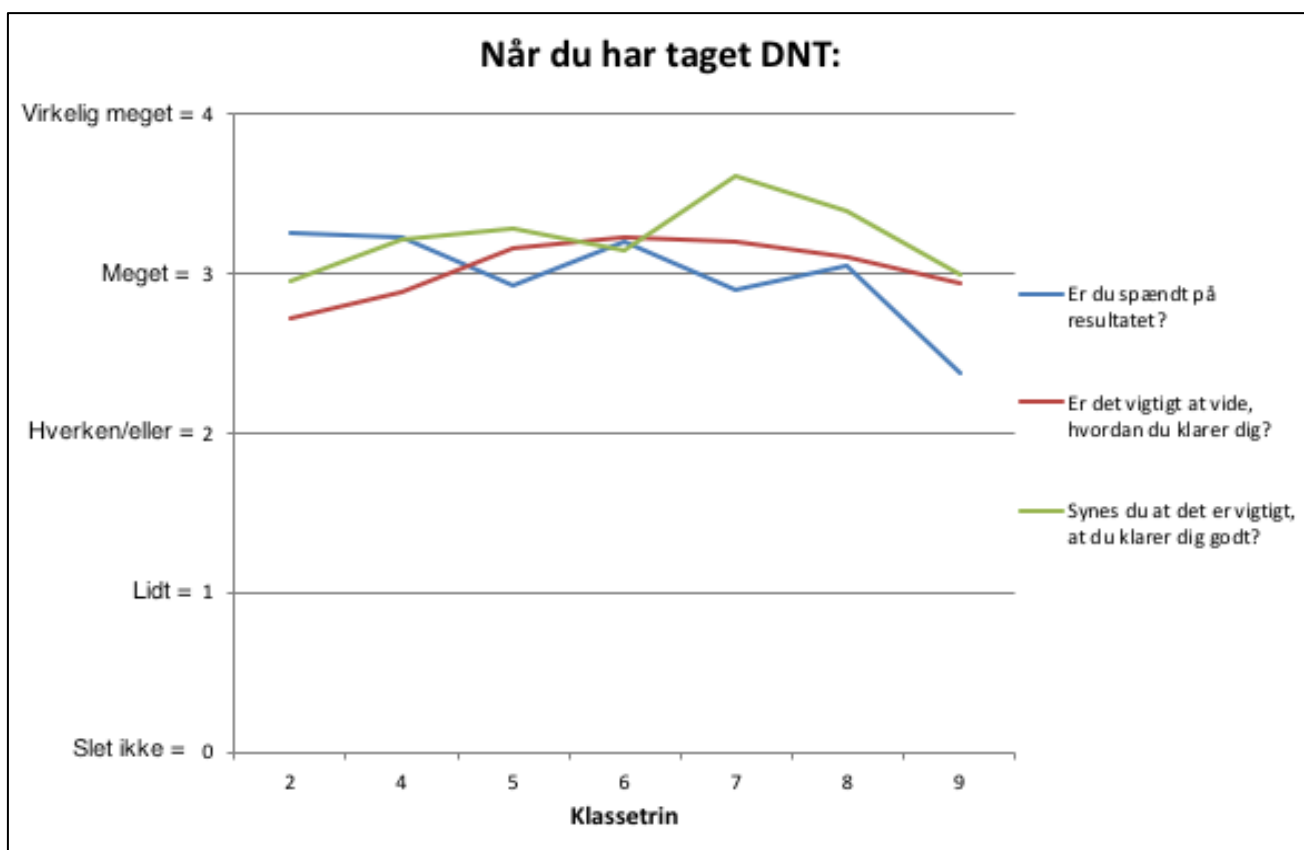
I relation til temaet om høje forventninger bemærkede vi Noah fra 6. klasse, som adskilte sig markant fra sine jævnaldrende med en særdeles kompetent retorik og et højt refleksionsniveau. Noahs lærer forklarede, at han klarer sig sublimt i skolen, hvorfor han ikke stiller sig tilfreds med andet end topscorer. Selv udtrykte han det således:

"Bare når jeg hører ordet test, sådan næsten nervøs, fordi jeg er rimelig konkurrenceagtig. Også bare med mig selv (...). Hvis vi snakker om de nationale test, så har jeg rimelig høje forventninger til mig selv, i forhold til at jeg forsøger, mit mål er selvfølgelig, så godt som muligt i alting."

Sørensen og Nielsen adresserer i forlængelse heraf en tendens til, at unge betragter *det perfekte* som en normalitet, der rummer en række mulige perfekte positioner, og at der tilsyneladende kun findes ikke-positioner uden for denne perfekte normalitet (2014:46). Denne betragtning synes i høj grad genspejlet i fortællingerne om DNT, som for nogle elevers vedkommende peger i retning af

testene som et signal om, hvorledes de overskrider uperfektioner og navigerer indenfor grænserne af den perfekte normalitet eller ej. Som det fremgår af Figur 1, synes eleverne på skolen i almindelighed, at det er *vigtigt at klare sig godt i DNT*, ligesom de i øvrigt finder det *vigtigt at vide, hvordan de klarer sig og er spændte på deres resultater*:

Figur 1



Kilde: bilag 9

Hvad der definerer et "godt" testresultat varierer eleverne imellem, da der er tale om en subjektiv vurderingssag, der afhænger af deres ambitionsniveau og forventninger. I interviewene blev vigtigheden af gode testresultater i særdeleshed påpeget af nogle af de allerdygtigste elever, som i flere tilfælde syntes at sammenkoble identitet og faglige præstationer. Flere af disse elever skildrede imidlertid et mere eller mindre ekstremt forhold til deres helt normale perfekte selv, hvor god ikke er godt nok, hvilket eksempelvis gjorde sig gældende for Noah:

"Jeg har det sådan, altså nu fik jeg rent faktisk fremragende i alting i denne her test, tror jeg, men det er sådan, jeg tror hvis jeg havde fået rigtig god i én af dem, men jeg havde fået fremragende sidste år, så tror jeg på en

eller anden måde, at jeg ville føle mig skuffet, selvom det i virkeligheden... jamen objektivt set er det jo egentlig et ret godt resultat."

Som det fremgår, oplever Noah et krav til sig selv om at skulle præstere til perfektion for at være sig selv, hvorved det bedst tænkelige resultat bliver et normalkrav. Ifølge Sørensen og Nielsen synes der at herske en form for alt-eller-intet-logik i unges forestillingsverdener, hvilket betyder, at alt andet end perfektion opleves som et nederlag: En ikke-position, der afviger fra selvets normative ideal om at skulle præstere maksimalt (2014:51). Denne forestilling udfoldes i det følgende citat, hvor 15-årige Linda ikke blot synes at bestræbe sig på at befinde sig inden for periferien af den perfekte normalitet, men at betragte sig selv med et kontinuerligt optimeringsbehov på trods af at være blandt de fagligt stærkeste elever:

"Jeg har rigtig, rigtig høje forventninger, jeg har aldrig ligget dårligt fagligt, og derfor så vil jeg jo gerne blive ved med at gøre det rigtig godt, og jeg vil gerne ligge højest i matematik og sådan noget, så det kan også godt blive lidt stressende, hvis der nu er nogen, der skal hovere over for én, at de har fået bedre end én, så jeg prøver ligesom at få mig selv til at gøre det bedre og bedre."

Identitet og positionering - når rollen i klassefællesskabet er på spil

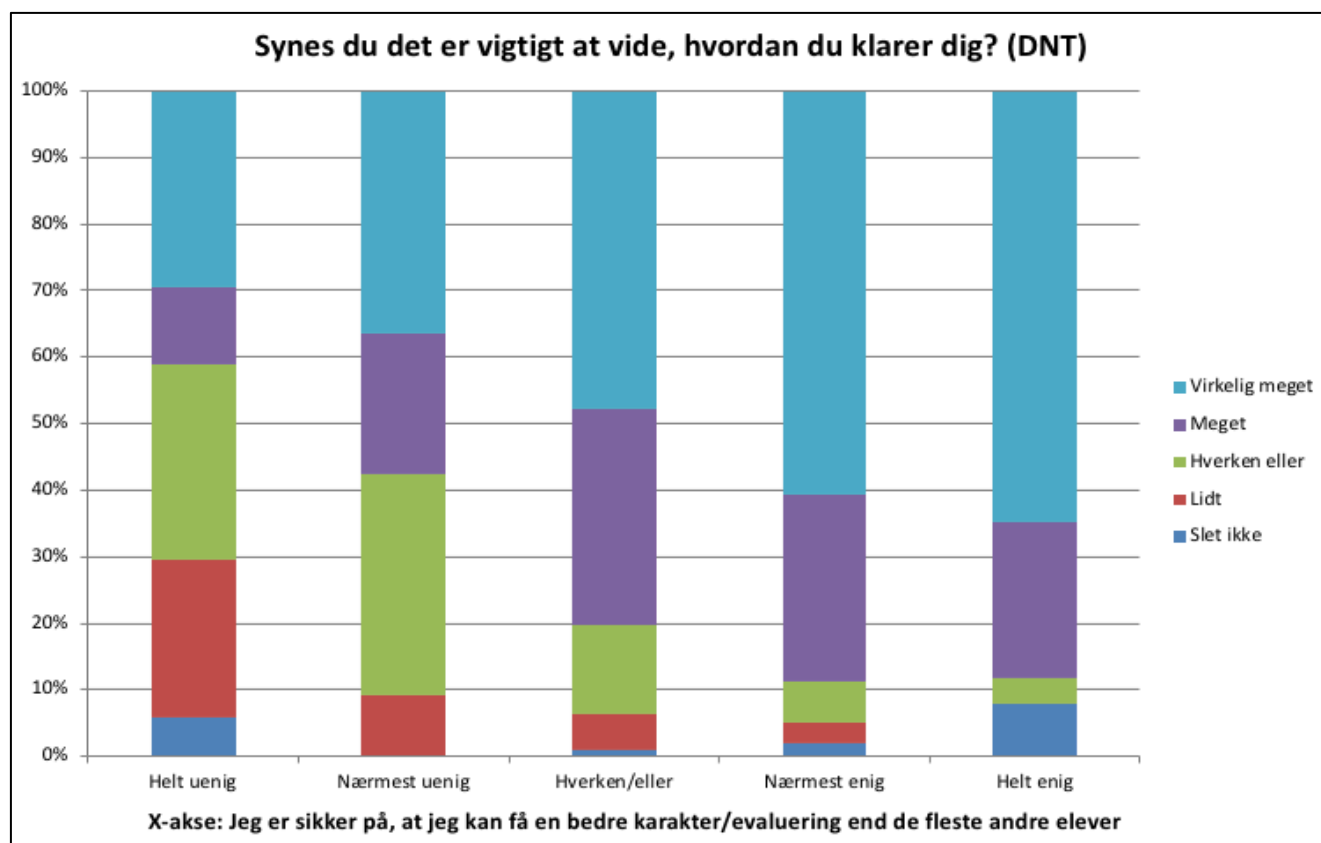
Som det fremgår i citatet ovenfor, synes Linda at sammenkoble sine testresultater med sin position i klassen, hvor hun tilsyneladende repræsenterer den optimale præstation, som de andre elever måler deres resultater op imod. Testen synes på den måde at udgøre en potentiel trussel for hendes identitet som "klassens dygtige elev", hvilket underbygges af følgende citat, som både adresserer hendes "ry" i klassen og forventninger til sig selv:

"Altså jeg har det problem, at jeg kan godt lide, at jeg skal være på lidt højere niveau, og jeg har lidt et ry for det (...) alle vil jo gerne gøre det godt, men så er der den der med, at som individuel person, så har man nogle holdninger til sig selv, hvordan man skal klare sig."

Linda og Noah er blandt de fagligt stærkeste elever, men befinder sig begge i et identitetsmæssigt præstationspres, der synes at give et anstrengt forhold til DNT, selvom de brillerer i testene fra et ydre perspektiv. For Linda og Noah synes risikoen for at fejle at fylde mere end muligheden for at slå til, idet de finder sig selv i en position, hvor nok ikke er nok, og de konstant påtvinges at præstere på højeste niveau for at bevare deres position i klassefællesskabet. I forlængelse heraf fremgår det

af Figur 2, at der er en tendens til, at de af eleverne, som vurderer sig selv til at klare sig bedre end de fleste andre elever, i udpræget grad finder det *meget vigtigt at klare sig godt i DNT*:

Figur 2



Kilde: bilag 9

Som det kan aflæses af figuren, indikerer de kvantitative data, at vigtigheden af at klare sig godt stiger med elevernes faglige niveau, hvilket bidrager til forståelsen af de stærkeste elevers beretninger om høje forventninger og præstationskrav. Vigtigheden af en god præstation ekspliciteres i dette citat, hvor Noah desuden skildrer skismaet mellem sine egne og andres forventninger som en naturlig del af sine overvejelser om DNT: "Når jeg begynder testen, så er det sådan, oh shit, hvad nu hvis at jeg ikke klarer mig godt? Hvordan kommer andre folk til at reagere? Hvordan kommer jeg selv til at have det med det?". Citater som dette gør det på mange måder relevant at betragte testene og deres virkninger gennem begrebet *positionering*, der ifølge Hammershøj handler om, "at komme til syne som et bestemt individ i den sociale interaktion" (2007:40). Flere af eleverne skildrer ikke alene deres oplevelser af DNT med en reference til sig selv, men til klassen, der udgør den sociale kontekst, hvori flere af dem tilsyneladende oplever at blive positioneret på baggrund af

deres testresultater. Ifølge Kousholt er dette karakteristisk for DNT, der implicerer nogle væsentlige sorteringsmekanismer for eleverne, som orienterer sig gennem hinanden og oplever en indbyrdes forbundenhed, selvom de skal præstere individuelt. Hun konkluderer derfor, at fællesskab er centralt for elevernes testoplevelser, og at det både kan spille en positiv og negativ rolle (Audebo 2017:16). Kousholts iagttagelser synes på mange måder at gøre sig gældende i vores empiri, hvor en 3.- og 4. klasseselev eksempelvis beskriver positive oplevelser af at være fælles om DNT som følger:

Interviewer: "Hvordan havde du det, da i fik at vide, at nu skal i ned og tage de nationale test?" *Elev:* "Jeg tænkte jaaa, jeg blev glad, fordi ja, jeg kan godt lide nationaltesten." *Interviewer:* "Hvorfor tror du, at du godt kan lide den?" *Elev:* "Det er sjovt, fordi man er sammen med andre."

Interviewer: "Hvis du nu hører ordene nationale test, og du skal nævne tre ord?" *Elev:* "Hm nu hvor jeg har prøvet det, tænker jeg sjovt, og hyggeligt og fællesskab. Fordi vi har haft ret meget sådan fællesskab omkring det her med, at vi skulle tage testen." *Interviewer:* "Det er jo egentlig sjovt, fordi det er en individuel test, og du tænker fællesskab?" *Elev:* "Ja, det er også bare, vi sad jo alle sammen det samme sted."

De negative aspekter ved testenes påvirkning af klassefællesskabet synes imidlertid også at optræde i empirien, hvor det i vid udstrækning fremgår, at testene igangsætter en form for hierarkisering med dertilhørende eksklusionsprocesser: Eleverne sammenligner sig og vurderer hinandens dygtighed på baggrund af de bestemte logikker, som DNT repræsenterer, hvilket Andreasen påpeger i sit arbejde med DNT's pædagogiske betydninger (2015:14-15). Dette blev særligt tydeligt i interviewet med 15-årige Emil, der skildrede testresultatet som en vurdering af selve personen, idet han satte ord på, hvorledes testresultater kan få betydning for elevernes roller i klassefællesskabet:

"Vores lærer siger jo altid, at karakteren vurderer jo ikke, hvem vi er som personer, men det gør den jo lidt alligevel, så man skal hele tiden præstere godt, og hvis du ikke præstere godt, fordi efter testen, der spørger man jo hinanden, hvad fik du, og hvis man så er en af dem, der har fået dårlig karakter, så bliver man jo lidt trist, og det er jo lidt sørgeligt (...) for den, der har de bedste karakterer, det er jo så den, folk vil arbejde mest sammen med, altså sådan i opgaver og projekter, og den, der ikke klarer det så godt, der tænker man, åh, nu hænger jeg på ham!"

DNT og selvværd

Et sideløbende emne, der på mange måder synes at influere elevernes forhold til DNT, vedrører deres selvværd. Ifølge Sørensen og Nielsens analyse er unges kritiske og problematiserende

refleksioner ofte rettet imod dem selv frem for de sociale strukturer, der sætter rammen om deres liv (2014:51). Vi er gentagne gange stødt på selvværdspektivet i arbejdet med analysen, hvorfor vi finder det for tungtvejende at udelade. Da vi af etiske årsager valgte at forbigå direkte spørgsmål om elevernes selvværd, er det vanskeligt at præsentere citater, der direkte reflekterer elevernes forhold til sig selv. Spørgeskemaundersøgelsen, der på sin vis adresserede selvværdsproblematikken, lader os imidlertid drage en overordnet konklusion om, at pigerne i højere grad oplever udfordringer i deres forhold til sig selv end drengene (bilag 7). Tendensen stemmer overens med tallene i *Den nationale sundhedsprofil*, hvor det fremgår, at 24% unge kvinder har et dårligt mentalt helbred, hvilket er den markant største andel på tværs af køn og aldersgrupper (Sundhedsstyrelsen 2018:21). I vores tilfælde fremstår selvforholdet værst blandt nogle af de fagligt stærkeste piger, hvilket er en mere eller mindre tendentiell iagttagelse, som blandt andet er blevet gjort til et studieobjekt af Helle Rabøl Hansen, der forsker i *piger i pres* (Tonsberg 2015:14).

Vi blev i særdeleshed opmærksomme på problematikken i interviewene med Linda og en fagligt stærk pige fra 4. klasse, der fastslog, at hun havde det rigtig godt med DNT, men umiddelbart fremstod gladere for testene på overfladen end mellem linjerne. Eksempelvis gav udtalelser som den, der fremgår af nedenstående citat, anledning til spekulationer over, hvorvidt hun i sin retorik forsøgte at overbevise sig selv om, at hun godt kunne lide DNT, idet hun i realiteten lod til at have et mere anstrengt forhold til testene. Under alle omstændigheder gav hun på trods af at betegne dem som "sjove" og "hyggelige" udtryk for at være stresset i testsituationen, ligesom hun ytrede, at hun havde svært ved at stille sig tilfreds med sine egne præstationer:

Interviewer: "Er det fordi at du føler du har nogle forventninger til dig selv?" Elev: "Ja." Interviewer: "Hvordan er de forventninger?" Elev: "Måske lidt for høje." Interviewer: "Hvorfor tænker du det?" Elev: "Fordi at jeg godt ved, at jeg ikke skal køre mig selv alt for højt op og for langt ud, fordi ja, det ender bare ikke godt. Men min hjerne vil bare hele tiden gerne have at jeg arbejder meget!" Interviewer: "Er der andre, der har høje forventninger til dig, end dig selv?" Elev: "Ikke specielt - Jeg har ikke rigtig nogen, som synes at jeg skal være bedre, end det jeg er nu - udover mig selv!"

I spørgeskemaundersøgelsen svarede eleven og Linda begge, at de var *nærmest og/eller helt uenige* i, at de har mange gode egenskaber, og at de er meget værd, selvom de fejler, ligesom deres besvarelser indikerer, at de hverken er stolte af, hvem de er, eller tilfredse med sig selv. Disse fund gjorde indtryk på os, da eleverne i interviewsituationen sendte nogle andre signaler end dem, der kom til syne i den mindre udleverende spørgeskemaundersøgelse. Samtidig bekræfter de langt hen ad

vejen, at vi befinder os i et komplekst felt, hvor mange følelsesmæssige forhold synes at gemme sig under overfladen.

Modstridende følelser er ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende

Et andet fund er, at flere af eleverne langt fra har entydige oplevelser af DNT og eksempelvis kan opleve testene som værende både "spændende" og "kedelige" eller "ubehagelige" og "sjove" på én gang. På den måde fremstår følelser og holdninger, der sædvanligvis tolkes som modsætninger, ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende for eleverne, der eksempelvis beskriver deres oplevelser af DNT som følger:

Interviewer: "Hvis du skulle sætte tre ord på dine følelser omkring det [DNT] - hvad du føler indvendigt?"

Elev1: "Så er det nok nervøsitet, spændt og glad."

Interviewer: "Hvordan havde du det, da du sad og skulle besvare dem [spørgsmålene]?" *Elev2:* "Altså, lidt stresset og på den anden side, så var det også bare hyggeligt og sjovt!"

Her synes begge elever at knytte umiddelbart kontrastfyldte ord som "nervøs" og "glad" samt "stresset" og "hyggeligt" til den samme testoplevelse. Dette er dog ikke sjældent for unge, der ofte befinder sig i en følelsesmæssig gråzone; et spændingsfelt mellem to emotionelle yderpoler (Sørensen & Nielsen 2014:34). En lignende konfliktfyldt testoplevelse fremgår af det følgende citat, hvor en 6. klasseselev indledningsvist fortæller, at hun synes, det er "sjovt" at tage DNT, mens hun efterfølgende røber, at hun samtidig finder testene "kedelige":

Interviewer: "Hvordan har du det sådan lige inden, du skal op til de nationale test?" *Elev:* "Altså jeg synes, det er sjovt at tage den." *Interviewer:* "Hvordan har du det lige, når sådan en test går i gang?" *Elev:* "Så tænker jeg sådan åh nej, nu skal jeg kede mig."

Skildringer som denne indbyder på mange måder til en mere dybdegående inspektion af elevernes narrativer, der blandt andet vil illustrere, at oplevelser, der ved første øjekast, fremstår selvmodsigende, ikke nødvendigvis er omgærdet af paradokser. Med Gadamer i baghovedet er dette essentielt i enhver analyse, idet vi nødvendigvis må betragte alternative betydninger som mulige, når vores forståelser af begreberne ikke er sammenfaldende med elevernes. Blandede testoplevelser kan dog også skyldes fremkomsten af forskellige følelser på forskellige stadier i testafviklingen, som det fremgår af følgende citater, hvor to elever beskriver, hvorledes deres oplevelseskurve udvikler sig fra en følelse af "spænding" og "nervøsitet" til "afslappethed" og "ro":

Interviewer: "Når du hører ordene de nationale test, hvad tænker du så på?" *Elev1:* "Så tænker jeg ligesom øh, hvad er det nu det hedder, prøver (...) Så bliver jeg sådan lidt nervøs, men så når jeg prøver den der test, så er jeg helt rolig."

Interviewer: "Hvad tænker du på lige inden i skal i gang?" *Elev2:* "Jeg tænker sådan lidt åh nej, fuck, skal jeg gøre alt det der!?" *Interviewer:* "Og hvad så, når du først går i gang?" *Elev2:* "Så virker det bare sådan helt afslappet."

Kontekstualisering af DNT

En anden tænkelig årsag til elevernes blandede testoplevelser kan undersøges ved at betragte deres skildringer i lyset af skolekonteksten i bredere forstand. I det perspektiv fremstår elevernes oplevelser i høj grad relative, eftersom deres narrativer om DNT synes forbundet med de sammenhænge, hvori testene indgår, hvilket ligeså påpeges af Warming (2017:196). Empirien tyder således på, at hverken positive eller negative oplevelser med DNT kan stå alene, men bør udforskes i relation til ydre omstændigheder, hvilket citerer, som det følgende indikerer: *Interviewer:* "Hvis du skal sætte nogle ord på, hvordan du har det [med DNT]?" *Elev:* "Sådan lidt spændt. Og rart. Fordi det er stille, det plejer der ikke at være [i normal undervisning]". Som det fremgår her, kan diverse forhold, der ikke i udgangspunktet har noget med DNT at gøre, tilsyneladende være udslagsgivende for elevernes testoplevelser. Dette kom i særdeleshed til udtryk i interviewene med de yngste elever, som i flere tilfælde beskrev testene og deres it-baserede karakteristika som et "sjovt" alternativ til den almindelige undervisning:

Interviewer: "Hvad tænker du så på, når du hører de nationale test?" *Elev:* "Altså jeg tænker ikke rigtig så meget, jeg kan bare godt lide dem og at lave sådan noget nede ved computerne." *Interviewer:* "Okay. Hvordan har du det lige inden testen i forhold til, hvordan du har det, når du skal til at starte en normal time?" *Elev:* "Jeg glæder mig egentlig bare mere, fordi jeg synes bare, at det er meget sjovere at sidde nede på computerne."

En anden pointe er, at de interviewede elever hyppigt tilkendegav et behov for at kende deres faglige niveau og på den baggrund udtrykte, at de fandt testene meningsfulde. Ønsket om at vide, hvordan man klarer sig kan aflæses af Figur 1 og understøttes eksempelvis af det følgende citat af en 6. klasseselev: "Altså jeg synes, det [DNT] er fint nok, fordi at, så man kan vide, hvor god man er til det". Flere elever gav i overensstemmelse hermed udtryk for at have et relativt udramatisk forhold til DNT, som i udpræget grad blev formidlet som en naturlig del af deres skolegang, hvilket citerer som dette er et eksempel på: "Så får man det at vide sådan cirka to dage før, vi tager den

[DNT], og så tænker man, at det er længe siden, man har haft den sidst, og så glæder man sig også lidt til at se, hvad der er blevet ændret". Også de enkelte elever, der beskrev deres forhold til DNT negativt, gav udtryk for ønsket om at kende deres faglige niveau, hvilket korresponderer med det generelle billede i spørgeskemaundersøgelsen.

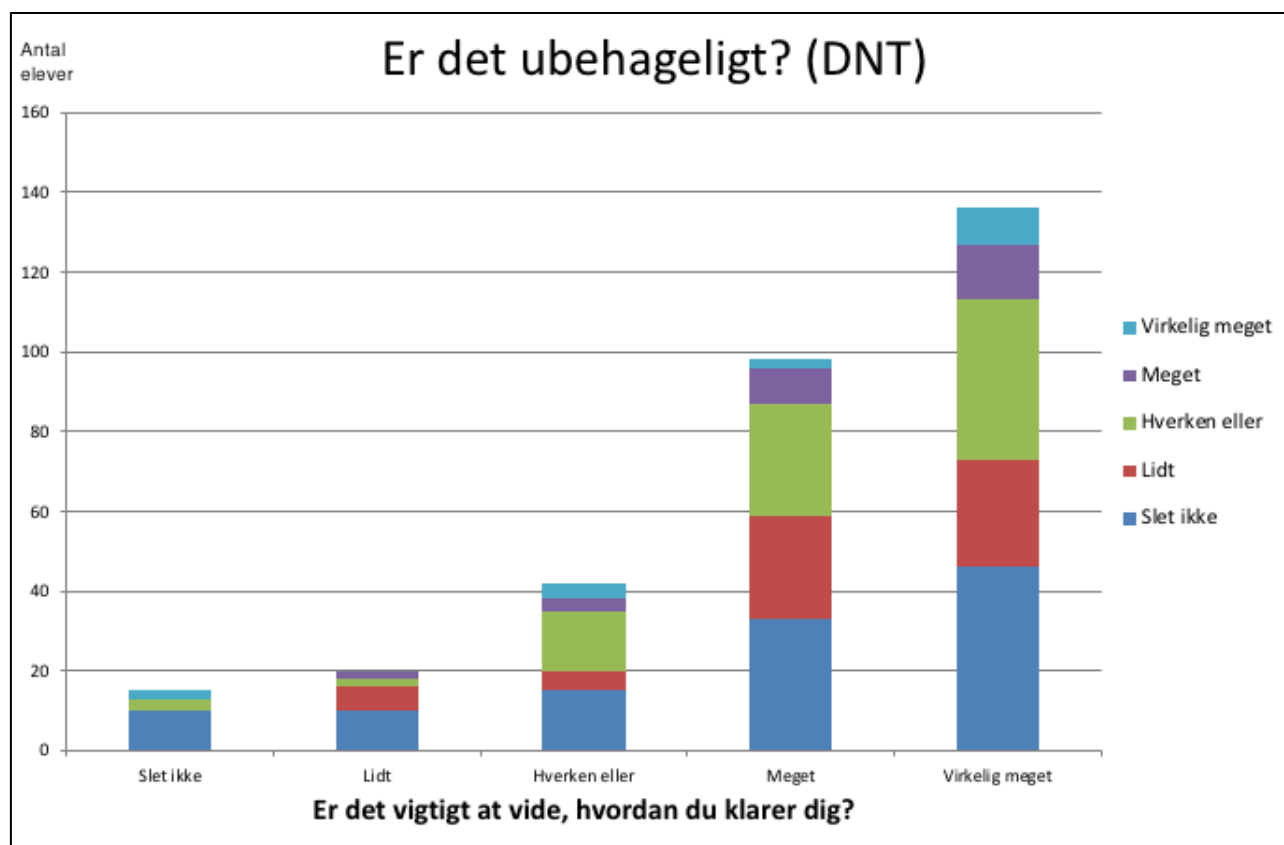
Normalisering af DNT

DNT kan tolkes som et normalkrav, idet flere elever først synes at forholde sig til deres syn på testene i interviewsituationen. Som nævnt har DNT fået en central rolle på skolerne (Andreasen 2015:21), hvilket indebærer, at eleverne på tværs af årgange og fagligt niveau fremstår overvejende tilpassede til testene, der ikke betragtes som noget ud over det sædvanlige af flere af dem. De ældste elever har taget DNT fra 2.-8. klasse og giver i særdeleshed udtryk for et tilvænnet forhold til testene, der beskrives med vendinger som "vi har så mange, så det er vi jo blevet vant til". Til trods for tilvænnelse forklarer Linda dog, at hun ikke synes om DNT, selvom hun godt kan se fornuft i tests:

"Det er aldrig fedt at have en test, det vil man hellere undgå, men de skal jo have, for der skal jo være bedømmelse på alt muligt, og vides, hvis man har brug for ekstra (...) Der er jo ikke nogen, der ikke skal bedømmes eller, der bare kan bedømmes uden en test, det skal jo gøres, så jeg har lidt lært at leve med det."

Linda synes i almindelighed at opleve tests som selvfølgelige og ubestridelige, selvom hun bestemt ikke bryder sig om dem. I interviewet udfoldede hun en forholdsvis stor trang til at kende sit faglige niveau, hvorfor hun også på det individuelle plan gav udtryk for at finde testning meningsfuldt. På den måde fremstår Linda langt hen ad vejen som et eksempel på en elev, der på den ene side oplever ubehag ved DNT, men på den anden side ønsker at få indsigt i sit faglige niveau og deltage i den voksende målingskultur (Biesta 2011:21). Som det fremgår af Figur 3 finder et fåtal af eleverne det *ubehageligt at tage DNT*, mens størstedelen af eleverne finder det *vigtigt at vide, hvordan de klarer sig*. Som det ligeledes fremgår, befinder størstedelen af dem, der oplever ubehag ved DNT, sig i lighed med Linda blandt dem, der i særdeleshed synes, at det er vigtigt at vide, hvordan de klarer sig:

Figur 3



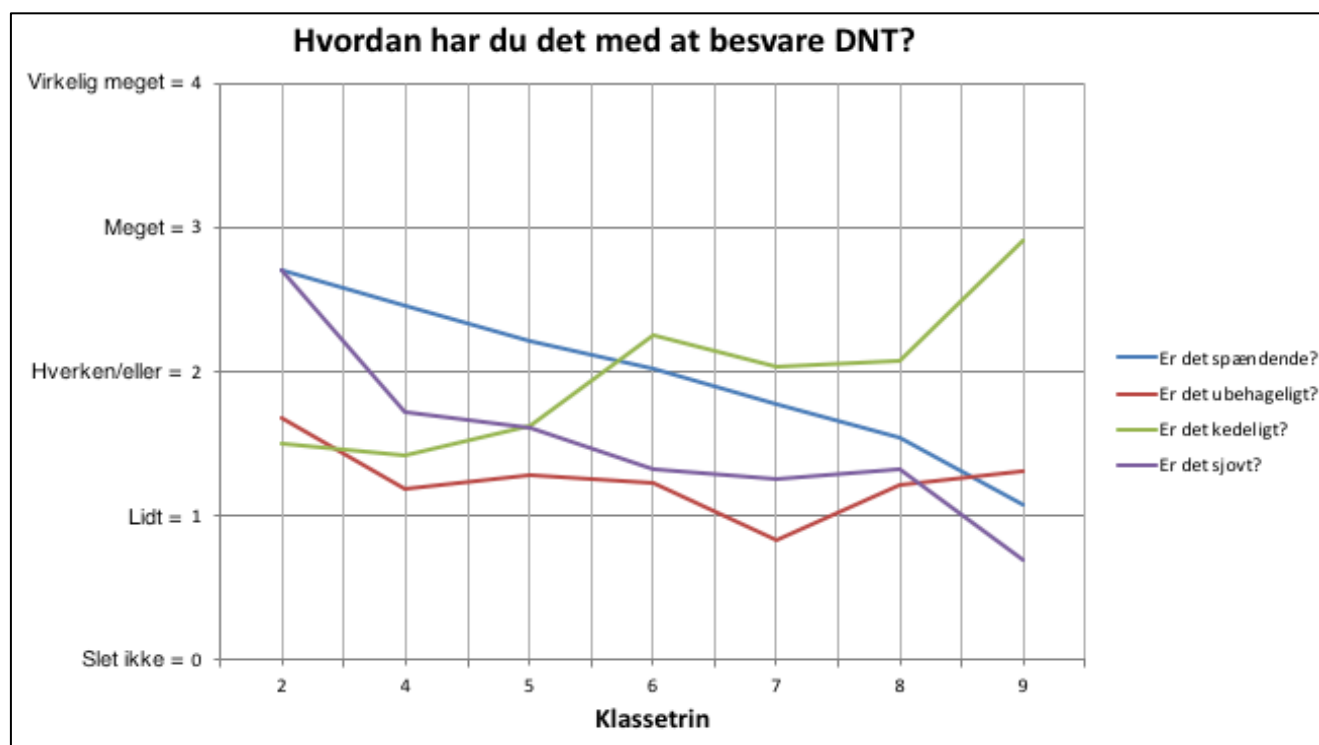
Kilde: bilag 9

I overensstemmelse med de ældre elever, som i overvejende grad formidlede et tilvænnet forhold til DNT, fremstår de yngre elevers forhold til testene relativt afslappet. En elev i 3. klasse, som netop var tilflyttet fra en privatskole, forklarede i den sammenhæng, at hendes oplevelse med DNT var præget af mere "nervøsitet" end klassekammeraternes, fordi hun ikke havde prøvet testene før:

"Altså der var mange, der ligesom grinede og var glade." Interviewer: "Hvorfor tror du, de var glade?" Elev: "Fordi at de har prøvet det før!" Interviewer: "Hvordan havde du det, da du tog testen?" Elev: "Altså, jeg var sådan lidt nervøs, for jeg vidste ikke rigtigt sådan helt, hvad det gik ud på (...) Så tænkte jeg, at jeg lige sådan skulle vænne mig til det." Interviewer: "Ved du, hvorfor du var nervøs?" Elev: "Ja det tror jeg, fordi det var min første gang."

Denne udtalelse vækker genkendelighed på tværs af interviewene, der tyder på, at eleverne får et mere afslappet og tilvænnet forhold til DNT med tiden, hvilket også er blandt konklusionerne i Rambølls evaluering (2013:61). Som det kan aflæses af Figur 4, stiger elevernes forhold til DNT som værende "kedeligt" med alderen, mens forholdet til DNT som værende "sjovt" og "spændende" synes at aftage:

Figur 4



Kilde: bilag 9

At eleverne synes at vænne sig til DNT med alderen er en mulig årsag til, at de ældre elever i højere grad finder testene "kedelige" end de yngre elever, som derimod finder DNT mere "sjovt" og "spændende". "Ubehag" viser i modsætning til de øvrige følelser ikke en klar sammenhæng mellem oplevelse og klassetrin, hvilket vil blive belyst senere. Det bør understreges, at vi ikke forstår det tilvænnede forhold til DNT som ensbetydende med, at eleverne ikke har negative oplevelser med testene, da vore interviews rummer beretninger om dårlige testoplevelser og indikerer, at der opleves et stigende præstationspres med alderen. En pointe er blot, at eleverne ganske tidligt stifter bekendtskab med DNT, hvorfor de i vid udstrækning synes at betragte dem som en naturlig del af deres skolegang. Således sammenligner de i flere tilfælde DNT med den almindelige undervisning, hvilket dette citat fra en 3. klasseselev eksemplificerer: "Jeg synes, at det er meget sjovt at tage de nationale test, og det er i hvert fald ikke så anderledes end at have normal undervisning".

Elevernes holdninger til DNT - har de egentlig taget stilling?

Størstedelen af de positive udtalelser om DNT syntes at komme fra de yngre elever, som eksempelvis beskrev deres tanker om testene således: "Jeg plejer at være spændt, for jeg kan rigtig godt lide nationaltester". I modsætning hertil blev de mere jævne eller negative indstillinger til DNT formidlet på tværs af årgange. Selvom vi bestræbte os på at skabe et fortrolighedsrum med plads til kritik, beskrev kun enkelte elever, som Linda, deres forhold til DNT overvejende negativt. Et større antal elever lod dog til *først* at gøre sig tanker om deres syn på DNT i dét øjeblik, de blev spurgt. På den måde synes interviewene på mange måder at genspejle Sørensen og Nielsens tese om, at unges fortællinger ofte fremstår "renset for kritikker og problematiseringer af de sociale og kulturelle forhold, der indrammer deres liv" (2014:51). Dertil kommer, at en række elever syntes at udvise ligegyldighed overfor DNT og i flere tilfælde fremstod ureflekterede omkring deltagelsen i testene. Det gjorde sig i særdeleshed gældende for elever fra 2.-6. klasse, hvilket følgende citat fra en 4. klasses elev er ét blandt flere eksempler på:

Interviewer: "Når du hører ordene de nationale test, hvad er så det første, du tænker på?" Elev: "Det ved jeg ikke." Interviewer: "Der er ingenting?" Elev: "Nej, ikke lige nu." Interviewer: "Hvordan har du det så, når din lærer fortæller dig, at i skal have DNT?" Elev: "Ja, det har jeg det fint nok med." Interviewer: "Snakker du med dine forældre om DNT?" Elev: "Nej, det er dem, der spørger mig." Interviewer: "Snakker du så med dem om det?" Elev: "Nej, det orker jeg ikke."

At relativt mange elever signalerede en manglende stillingtagen til DNT forbløffede os, testenes centrale plads på den skolepolitiske dagsorden taget i betragtning (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1). På den anden side kan det faktum, at en lang række elever fremstod relativt holdningsløse, imidlertid forekomme naturligt, eftersom DNT ikke i udgangspunktet lægger op til at blive gjort til genstand for kritik blandt eleverne. Når det er sagt, fastslår Kampmann et al., at børn og dermed elever bør betragtes "som fuldgyldige aktører frem for passive modtagere af pædagogiske interventioner" (2017:228), hvorfor man nødvendigvis må tage deres stemmer alvorligt (2017:228). I vores tilfælde indtræffer udfordringen imidlertid, hvis eleverne på skolen allerede i en vis udstrækning *har* tilpasset sig den pædagogiske intervention i form af DNT, der langt hen ad vejen fremstår som et selvfølgeligt vilkår.

ELEVERNES NARRATIVER I ET BREDERE PERSPEKTIV

Som nævnt påpeger Sørensen og Nielsen, at mange unge befinder sig i en følelsesmæssig gråzone, hvilket fundene i den nærværende undersøgelse synes at understøtte (2014:37). Vi søger at belyse de grå nuancer i en ellers meget sort-hvid debat om DNT (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1). De kommende afsnit vil tage udgangspunkt i tidligere forskning om elevers oplevelser af DNT og de udlægninger, som synes at præge samfundsdebatten. Dette med henblik på at udfolde og udfordre den eksisterende viden om feltet og bidrage med nye perspektiver, der kan kvalificere vores forståelse af, hvordan DNT opleves i et elevperspektiv. Da vi primært har at gøre med et immaterielt empirisk materiale bestående af menneskelige oplevelser, holdninger og følelser, kan der altid bringes alternative fortolkninger i spil, hvorfor målet ikke er at opnå et facit eller at vurdere korrektheden af diverse antagelser om elevernes testoplevelser, men at videreudvikle eksisterende fortolkninger heraf.

Debatten om DNT

I den gængse debat om DNT ytrer adskillige interessenter deres holdninger til testene, der ikke sjældent beskrives som værende årsag til angst, stress, ubehag og lignende blandt elever (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1). Tidligere refererede vi til 8. klasseseleven Linda, der i citater som det følgende underbygger den negative omtale af DNT: "Jeg ved i hvert fald fra min egen klasse, at der ikke er nogen, der kan lide nationale test (...) Det er bare en sur test at have. Jeg tror ikke rigtigt, der er nogen, der sådan specielt kan lide den, jeg kan i hvert fald ikke." Det skal dog nævnes, at andre elever fra samme klasse udtrykte et positivt forhold til DNT.

I lyset af DNT's negative omtale, synes vore observationer af testafviklingen i 3., 4. og 6. klasse at pege i en anden og mindre entydig retning: Eleverne i 6. klasse virkede relativt upåvirkede af testsituationen og forholdt sig afslappede, hvilket manifesterede sig i kropslige udtryk, idet de fleste elever sad tilbagelænedede og med jævne mellemrum gabte og strækkede sig eller tog musik i ørerne. Eleverne i 4. klasse syntes ikke at udvise samme lettere kedsomme attitude, men forholdt sig overordnet set rolige og koncentrerede både før, under og efter testen. Med udtalelser som "Jeg orker ikke at logge ind" og "Jeg skal have pizza i aften" syntes eleverne i 3. klasse at tale om alt og ingenting inden testens start (bilag 2). Vi oplevede størstedelen af eleverne i de tre klasser som

værende forholdsvis bekvemme ved testsituationen, der forløb relativt udramatisk. Fundet af en normaliseret testkultur stemmer i vid udstrækning overens med Rambølls evaluering, der konkluderer, at størstedelen af eleverne er afslappede i testsituationen (2013:61).

I debatten om DNT fremføres det ofte, at særligt de *ynge* elever har negative oplevelser med testene (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1), hvortil Rambøll påpeger, at nervøsiteten forud for DNT er størst blandt indskolingselever (2013:63). På baggrund af de empiriske fund kan vi på mange måder tilslutte os pointen om, at de yngste elever oplever en form for nervøsitet, der i flere tilfælde begrundes med et manglende kendskab til testene. Nervøsiteten er dog *også* at opspore blandt ældre elever og fremstår særligt udbredt blandt de fagligt stærke, som i flere tilfælde synes at sammenkæde testresultater og identitet. Kousholt og Andreasen har gjort lignende iagttagelser, idet de adresserer forholdet mellem testresultat, selvforståelse og position i klassefællesskabet (2015:37).

De mere negative oplevelser med DNT, som blandt andet kan skyldes præstationspres og høje individuelle forventninger, synes i særdeleshed at gøre sig gældende blandt de ældre og fagligt stærke elever, der, som påpeget, er tilbøjelige til at betragte gode testresultater som gode uddannelsesmuligheder. En interessant iagttagelse ved Bundsgaard og Pucks undersøgelse er i den forbindelse, at lærerne i udpræget grad oplever, at DNT har negative konsekvenser for de svageste elever, mens de negative konsekvenser for de fagligt stærke og mellemstærke antager et mere beskedent omfang (2013:24). I modsætning hertil fastslås det i artiklen *Elevernes syn på de nationale test*, at de negative oplevelser med DNT stiger med alderen, og i mindre grad er at finde blandt skoler med stærkt udfordrede elevgrundlag (Wandall, Nielsen & Nørrelund 2018:5). I overensstemmelse med artiklen, peger fundene i den nærværende undersøgelse i retning af, at få elever har entydigt dårlige oplevelser med DNT, men at særligt de stærke elever kan finde DNT's format frustrerende. Som det fremgår af Figur 4 er det dog vanskeligt at udlede en systematik i forhold til oplevelsen af "ubehag" i forbindelse med DNT, der hverken synes overrepræsenteret blandt yngre eller ældre elever.

Få entydigt dårlige oplevelser

Kousholt fastslår, at elever ifølge flere forskningsartikler og nyhedsmedier bliver kede af det under DNT (Bundsgaard & Puck 2013:24), hvilket understøttes i *Elevernes syn på de nationale test*, hvor det

påpeges, at trivsel og DNT ofte skildres som modsætninger i debatten (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:1). I den kvalitative empiri er vi stødt på fire eksempler med elever, der fremstår decideret utilpasse ved DNT. Som det vil fremgå, kan de pågældende elevers utilpashed skyldes en lang række forhold, der ikke udelukkende vedrører DNT, men alligevel omkranser deres testoplevelser. En 15-årig pige, hvis syn på DNT fremstod dårligt, satte disse ord på sine følelser op til en test: "Altså nogle gange, så har man ikke rigtig lyst til at komme i skole [inden DNT], men det er generelt også mange andre ting." Eleven signalerede en begrænset tiltro til sig selv i interviewet, hvor hun berettede om en generel utilpashed ved at gå i skole og leve op til omgivelsernes forventninger, som hendes forhold til DNT, formentlig ikke kan isoleres fra. Ligeledes var vi i vore observationer vidner til en 6. klasseselev, der virkede meget frustreret i testsituationen og brød grædende sammen (bilag 2). Læreren forklarede efterfølgende, at han var i sorg, hvilket højst sandsynligt var udslagsgivende for hans adfærd. Som antydning, kan flere omstændigheder således give anledning til dårlige testoplevelser, hvilket dog ikke fremgår af den følgende beretning af en 2. klasseselev:

"Altså det er en pige, hun synes ikke det var så rart - altså det var hende som ikke helt gad og have den der nationale test, fordi hun var lidt bange." *Interviewer:* "Beskrev hun, hvorfor hun var bange?" *Elev:* "Ja - hun havde bare ikke helt rigtigt lyst. Hun var bare lidt bange. Det var kun hende, der ikke synes, det var sjovt." *Interviewer:* "Hvordan gav hun udtryk for det?" *Elev:* "Altså hun græd, fordi hun ikke kunne lide det."

Da der er tale om en andenhåndsfortælling, var det vanskeligt at få dybere indsigt i, *hvorfor* den omtalte elev blev bange og ked af det i testsituationen. Som nævnt, påpeger Kousholt og Andreasen, at DNT har konstitutive virkninger, der influerer børnenes fællesskaber, hvorfor der kan være andet og mere end det faglige resultat på spil (2015:45). Et gennemgående tema synes i den forbindelse at være, at klasseproblemer kan medføre dårlige testoplevelser. Flere elever begrundede i den henseende dårlige testoplevelser med *ydre* omstændigheder, såsom sociale konflikter, larm eller tekniske forhold, hvilket nedenstående citat er eksempel på:

"Hun [veninde] plejer altid at synes, det [DNT] er sjovt medmindre vi har haft et problem før [inden testen] - så er det ikke rigtigt så sjovt, for så kan vi ikke rigtigt få det ud af hovedet, men ellers er det altid sjovt!" *Interviewer:* "Hvad for et problem, kan det være?" *Elev:* "Det er fordi pigerne har rigtig mange pigeproblemer." *Interviewer:* "Og det kan godt spille ind, når i sidder og tager testen?" *Elev:* "Ja."

Eleven sætter ord på, hvordan sociale problemer forud for testen kan give dårlige oplevelser, hvortil en anden elev forklarede, at larm og forstyrrelser kan være yderst frustrerende. I lighed med Rambølls evaluering præsenterer nærværende undersøgelse altså enkelte eksempler på elever, der blev

kede af det i testsituationen (2013:61). Som det fremgår, tyder elevernes beretninger imidlertid på, at diverse ydre faktorer, der ikke i udgangspunktet er forbundet med DNT, også kan være udslagsgivende for deres testoplevelser.

Adaptivitetsprincippet

En central pointe i *Elevernes syn på de nationale test* er i modsætning til tidligere undersøgelser, at de *dygtigste* elever har de mest negative oplevelser med DNT (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:5). En hypotese, der fremgår i artiklen er, at testenes adaptive princip især medfører frustration blandt de stærkeste elever, som typisk er vant til at få meget lettere opgaver (svare korrekt og score markant mere end 50% rigtigt) i traditionelle lineære test (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:5). Linda sætter ord på problematikken i følgende citat, som udfolder, hvordan oplevelsen af at blive fagligt udfordret i DNT kan generere frustrationer:

“Det er sådan, jeg kan ikke så godt lide at gætte på en test, fordi at det er lidt rarere at vide, hvad du vil svare, og så føler man, at det går dårligt (...) Jeg kan føle, at det er gået *vildt* dårligt, men så viser det sig, at det faktisk er gået godt. Det var ikke så behageligt. (...) Det er det der med, at når du har en læseprøve for eksempel, så ved du, at det er en læseprøve, og du skal kun gøre dig klar på at læse. Altså der kan du bedre lige sådan vide, hvad du går ind til, men det kan du ikke til nationale test.”

Empirien gør os opmærksomme på, at elevernes kendskab til adaptivitetsprincippet i flere tilfælde - og særligt blandt de dygtigste elever - kan fremprovokere ikke-intenderede bekymringer i testsituationen: Når eleverne oplever at få et bemærkelsesværdigt *nemt* spørgsmål efter en række mere udfordrende spørgsmål, opstår bekymringen, idet et nemt spørgsmål i så fald tolkes som en konsekvens af en forkert besvarelse af det foregående spørgsmål. Som Noah fortæller i nedenstående citat, kan spørgsmål, der ikke opleves udfordrende nok, på den måde være nervepirrende:

“Der var på et tidspunkt, hvor jeg sådan fik tre nemme spørgsmål i træk, altså virkelig nemme ikke? Og der tænkte jeg sådan, oh shit, har jeg svaret forkert på et eller andet eller sådan, er jeg droppet et niveau lige pludselig i løbet af testen?”

Noah bliver frustreret, hvis han får nogle, ifølge ham, for lette spørgsmål. Som det blev belyst ovenfor, kan svære spørgsmål dog også skabe frustrationer, hvilket i Noahs tilfælde blev udmøntet i kropslige udtryk, da han efter to timers testafvikling begyndte at slå i bordet og gestikulere ad computeren med sin langefinger (bilag 2). Modsat Bundsgaard og Puck, som fremhæver, at det i særlig

grad er fagligt svage elever, der oplever DNT negativt (2013:7), antyder vores empiri i flere tilfælde, at især de dygtigste elever kan opleve testene negativt og i særdelshed finder testforløbet nervepirrende, når de er opmærksomme på adaptivitetsprincippet. Dette kan være en medvirkende årsag til den manglende systematik i elevernes oplevelser af ubehag i DNT, jf. Figur 4.

En interessant iagttagelse er endvidere, at yngre elever med kendskab til det adaptive princip *ikke* i udbredt grad synes at blive frustrerede, når de oplever et let spørgsmål, hvilket citerer som det følgende afspejler:

"Det er fordi, at så kan mærke, hvor nemmere de bliver, og hvor sværere, de bliver." *Interviewer:* "Hvad tænker du så, når du får en nem opgave?" *Elev:* "Så tænker jeg, at jeg skal op." *Interviewer:* "Så tænker du, at du skal have en sværere opgave?" *Elev:* "Ja, man skal finde sit eget niveau." *Interviewer:* "Hvad så, når du får en rigtig svær opgave?" *Elev:* "Så tænker jeg, at jeg skal lidt nedad."

Eleven her udviser et mere afslappet forhold til adaptivitetsprincippet end eksempelvis Noah og Linda, hvilket muligvis skyldes, at eleverne først for alvor begynder at identificere sig med testresultaterne og læse dem ind i deres fremtidsmuligheder i de større klasser. Dette kan sammenkædes med Kousholt og Andreasens pointe om, at elevers testpræstationer indirekte kan påvirke fremtidige uddannelsesvalg (2015:30).

DNT - Et sammensurium af følelser?

Elevernes forskelligartede testoplevelser motiverer på mange måder en mere dybdegående inspektion af terminologien i interviewene, der som påpeget med Gadamer, ikke nødvendigvis reflekterer de samme følelser på trods af ensartede ordvalg. I forbindelse med ord som "spændt" og "nervøs", der optrådte som gengangere, erfarede vi, at der er adskillige former for "spænding" og "nervøsitet", som ikke tilskrives den samme betydning af eleverne. Meget tyder på, at oplevelsen af pres giver spændingsfølelsen en anden og mere alvorstung karakter, mens elever, der ikke i udpræget grad føler sig pressede har et mere afslappet forhold til deres testresultater, som det eksempelvis kommer til udtryk i følgende citater:

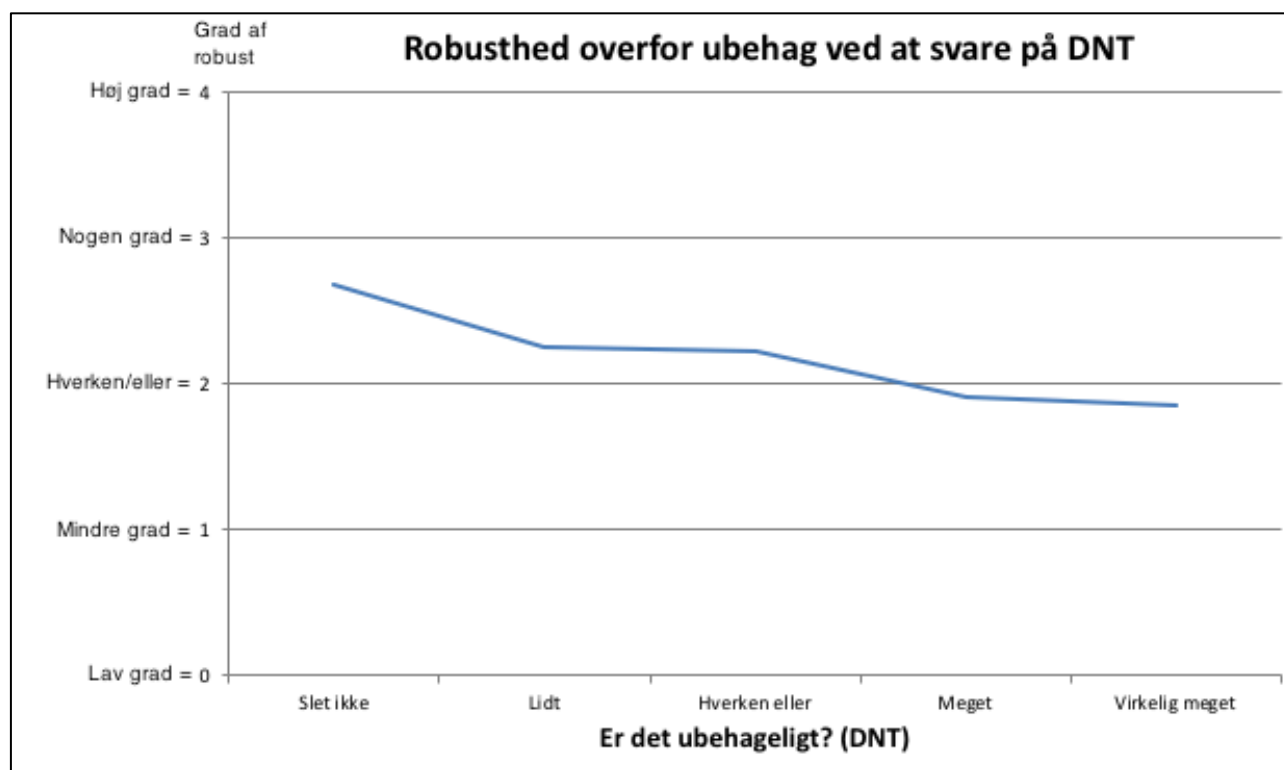
Interviewer: "Hvad så, når du skal have resultatet? Hvad tænker du om det?" *Elev1:* "Så bliver jeg sådan ret nervøs, men på en måde også glad, og så tænker jeg bare, at jeg har gjort mit bedste." *Interviewer:* "Hvad betyder det for dig, hvordan det er gået?" *Elev2:* "Altså det betyder ikke sådan meget for mig. Sådan hvis jeg har fået alle sammen forkerte, så tænker jeg, at jeg gør det bedre næste gang."

Selvom eleverne kan finde testene mere eller mindre skæbnesvangre, tyder empirien ikke på, at eleverne i overvejende grad har negative oplevelser med DNT, som Kousholt samt Bundsgaard og Puck tidligere er nået frem til (Kousholt 2012:273-290; Bundsgaard & Puck 2013:24). Samtidigt, tillader den kvalitative empiri dog ikke en tilslutning til den generaliserende konklusion om, at eleverne i højere grad oplever testene som "sjove" og "spændende" end "ubehagelige", som fremgår af *Elevernes syn på de nationale test* (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:5). Det, at flere elever synes at skildre et relativt positivt forhold til DNT, gør ikke de dårlige erfaringer uvæsentlige, og forhindrer ikke eleverne i at forbinde testene med et virvar af følelser, der i større eller mindre grad fremstår konfliktsuelle. Når det er sagt, tyder de kvantitative data, der fremgår af Figur 4, imidlertid på, at de yngste elever er mest begejstrede for DNT, hvilket ligeledes er blandt konklusionerne i *Elevernes syn på de nationale test* og desuden belyses af Kousholt, som skriver at yngre elever tilgår testene som en leg (2015:51).

Divergerende beskrivelser - et supplement til samfundsdebatten

I *Elevernes syn på de nationale test* fremgår det, at eleverne generelt har en forholdsvis positiv holdning til DNT på tværs af klassetrin og fagligt niveau (Wandall, Nielsen & Nørrelund 2018:5), hvilket understøttes af Rambøll, der vurderer "at eleverne overordnet set er positivt indstillede over for testene" (2013:2). I vores empiri, der viser samme tendens, omend resultaterne er lidt mindre entydige end dem, der fremgår i *Elevernes syn på de nationale test* (jf. billede 2), blev positive testoplevelser eksempelvis beskrevet som følelsen af en kilden i maven (bilag 9). Rambøll begrundede deres overvejende positive vurdering af DNT med, at de adaptive test både motiverer og udfordrer eleverne, men erkender samtidigt, at de ligeledes kan skabe stress (2013:69). Som det fremgår af Figur 5 korrelerer følelsen af "ubehag" med "robusthed", der i vid udstrækning kan tolkes som en modsætning til netop stress:

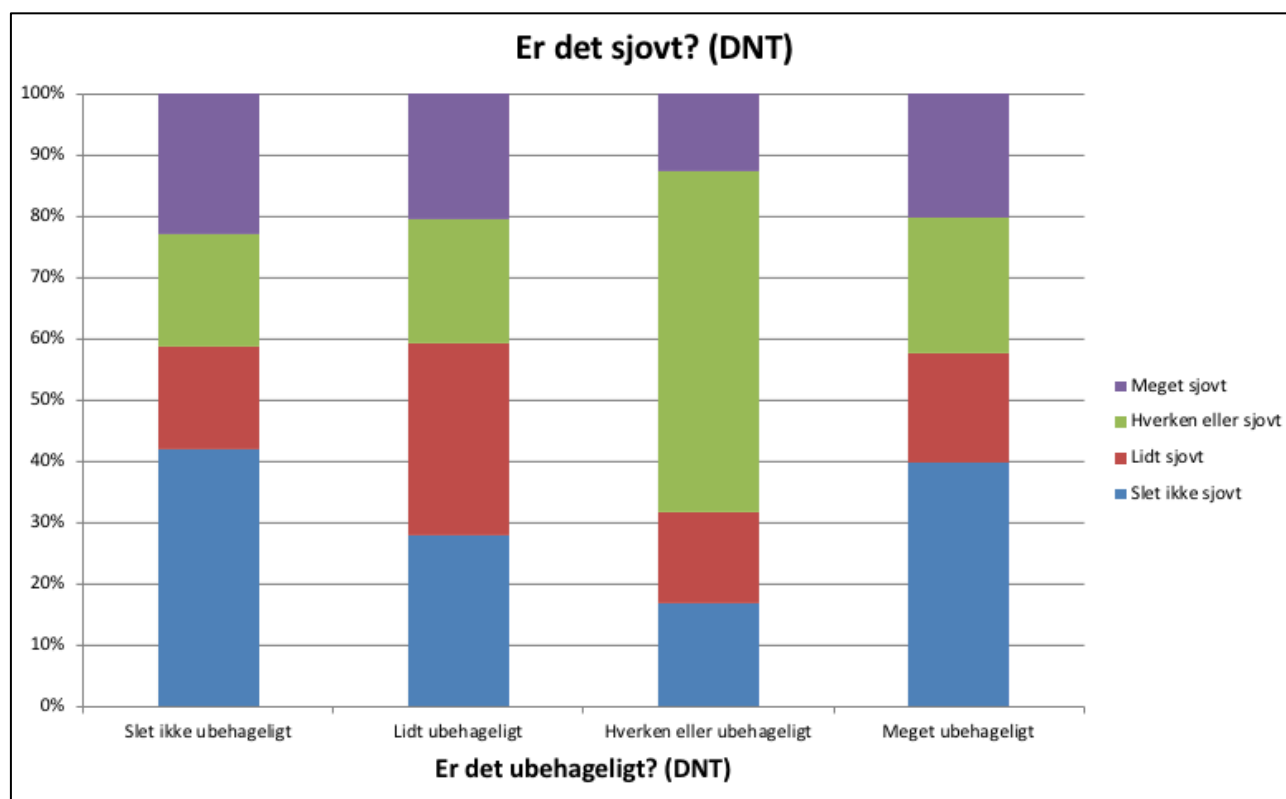
Figur 5



Kilde: Bilag 9

Figuren viser, at de mest robuste elever er mindst tilbøjelige til at føle ubehag ved DNT, mens de mindst robuste i højere grad finder testene ubehagelige. "Robusthed" er den eneste skala i undersøgelsen, som følelsen af ubehag korrelerer med, hvilket indikerer, at elever, der selv vurderer, at de er gode til at bevare koncentrationen samt udøve selvdisciplin og selvkontrol, i almindelighed har det bedre med DNT. Som nævnt, betyder mindre positive oplevelser dog ikke nødvendigvis, at eleverne udelukkende oplever DNT negativt, hvilket også er blandt konklusionerne i *Elevernes syn på de nationale test*, hvor det i øvrigt bemærkes, at eleverne ikke skelner tydeligt mellem deres oplevelser af DNT (Wandall, Nørrelund & Nielsen 2018:3). Som det er fremgået, synes eleverne i forbindelse hermed at beskrive deres testoplevelser med forskelligartede og ofte kontrasterende følelser, hvilket Figur 6, der viser en krydsning af henholdsvis "sjovt" og "ubehageligt" illustrerer:

Figur 6³



Kilde: bilag 9

Som figuren viser, har 20% af de elever, der i spørgeskemaet har svaret, at DNT er “meget ubehageligt” *også* svaret, at DNT er “meget sjovt”. Da “sjov” og “ubehag” i vid udstrækning fremstår modsatrettet giver fund som dette på mange måder anledning til overvejelser om svarkvalitet. I lyset af interviewene forekommer det dog ikke overraskende, at elevernes besvarelser reflekterer et sammensurium af følelser, der ikke i udgangspunktet synes forenelige. Når det er sagt, anerkender vi i overensstemmelse med den fænomenologisk-hermeneutiske tradition, at elevernes oplevelser er indlejret i enkeltstående livsverdener (Spinelli 2005:4). Dermed bliver vi bevidste om, at eleverne ikke nødvendigvis lægger de samme betydninger i de udpegede følelser, som næppe tilskrives samme værdi i elevernes oplevelsesverdener. I forlængelse heraf indfangede elev-til-elev-interviewene nogle interessante ordsammensætninger, som 2. klasseseleverne knyttede til deres DNT-oplevelser. Blandt en længere række konstruktioner kan følgende eksempler gives: “spændt, glad, bange”, “kedeligt, glad, irriterende” samt “sjovt, gider ikke, spændt” (bilag 10).

³ Bemærk at figurens “meget” grupperinger er sammenlagt af spørgeskemaets “virkelig meget” og “meget” grupperinger for både “ubehageligt” og “sjovt”.

Elevernes i flere tilfælde modstridende skildringer synes på mange måder at bekræfte den nærværende undersøgelses eksistensberettigelse, eftersom meget tyder på, at de hverken har gjort sig tanker om eller sprogliggjort, hvordan de oplever DNT. Dette forekommer i vid udstrækning som et relevant indspark til debatten, der, som det er fremgået, synes præget af en sort-hvid tankegang, og typisk reflekterer en diagnosticering af elevernes DNT-oplevelser som værende entydigt gode eller dårlige. Hvis man hverken har efterspurgt deres holdninger til testene eller signaleret deres relevans, har eleverne næppe forholdt sig aktivt til de oplevelser, som konstrueres og sprogliggøres i interviewet (Brinkmann & Tanggaard 2015:30). Vore interviews tyder dog på, at flere elever simpelthen ikke *har* entydige oplevelser af testene, hvilket de præsenterede eksempler på oplevelseskonstruktioner og eksemplet med den samtidige oplevelse af "ubehag" og "sjov" understøtter.

KONKLUSION OG EFTERRATIONALISERINGER

I nærværende undersøgelse har vi hverken søgt at vurdere, hvorvidt DNT er et godt eller skidt, egnet eller uegnet instrument for pædagogisk tilrettelæggelse eller, om de får os til at værdsætte det, vi måler i stedet for at måle det, vi værdsætter (Biesta 2011:23). Vi har derimod bestræbt os på at undersøge, hvordan DNT opleves i et elevperspektiv, herunder hvilke følelser, der går igennem eleverne, inden, under og efter testene, samt hvilke holdninger de synes at tilskrive dem. Vi er i den forbindelse nået frem til nogle både forventede, men også overraskende fund, der synes at pege i retning af en række ikke-intenderede merbetydninger, der omgærder testene og elevernes oplevelser heraf.

Et gennemgående træk er, at eleverne sammenkæder deres præstationer i DNT med deres selvforståelser, og at de ikke synes at sætte spørgsmålstegn ved testenes sandhedsværdi. På den måde kan DNT indirekte blive en magtfuld aktør i elevernes selvkonstruktioner, hvor også positioneringen i klassefællesskabet synes at være på spil. At eleverne ofte satte ord på testenes betydning for deres relationer til sig selv og andre, gav os anledning til at forholde os til oplevelsen af et forventningspres, som især synes at fylde blandt de dygtigste elever, der i flere tilfælde udtrykte en stræben efter perfektion.

Flere elevs testoplevelser rummer mangetydige og modsatrettede følelser, der på overfladen peger i vidt forskellige retninger, hvorfor vores mest opsigtsvækkende pointe i forhold til den præsenterede samfundsdebat må være, at elevs forhold til DNT ikke i udgangspunktet kan skæres

over én kam eller betragtes som værende entydigt godt eller skidt. I empirien optræder enkelte eksempler på dårlige testoplevelser, mens størstedelen af eleverne beskrev disse med et sammenfurium af følelser. De blandede følelser blev manifesteret i spørgeskemaundersøgelsen, hvor ca. 20% af de elever, som tilkendegav, at de forbandt DNT med "ubehag", samtidig tilkendegav, at de fandt testene "sjove".

Flere elever berettede om en række ydre faktorer, der ikke i udgangspunktet er forbundet med DNT, men alligevel influerer deres testoplevelser. Nogle elever sammenlignede DNT-afviklingen med den almene undervisning og gav i overvejende grad udtryk for testene som en normaliseret og selvfølkelig del af deres skolegang. På den måde synes eleverne i vid udstrækning at betragte DNT som et vilkår, der ikke lægger op til at blive problematiseret, hvorfor de udtrykte et relativt ureflekteret forhold til testene. Parallelt hermed tilsigter vores fænomenologisk-hermeneutiske udgangspunkt i forbindelse med den afbenyttede interviewmetodik, at viden ikke lader sig betragte som noget, der ligger ude i virkeligheden og venter på, at blive samlet op: I interviewsituationen blev eleverne tildelt en mulighed for at sprogliggøre og reflektere over deres oplevelser af DNT, som derved blev bragt til overvejelse.

De kvantitative data viser, at eleverne i almindelighed synes, at det er vigtigt at vide, hvordan de klarer sig i DNT, og at de desuden finder det vigtigt, at klare sig godt, ligesom der synes at være en tendens til, at de yngre elever i udpræget grad finder testene "sjove" og "spændende". Set i lyset af DNT-debatten spiller oplevelsen af "ubehag" ikke en fremtrædende rolle i den indsamlede empiri, selvom der er indikationer på, at oplevelsen af ubehag er størst blandt de mindst robuste elever.

Undersøgelsen synes på den ene side at understøtte og reflektere, mens den på den anden side nuancerer og problematiserer resultater fra tidligere undersøgelser. Til trods for udgangspunktet i Spinellis regler, har vi måttet erkende deres utopiske islæt og finder i særdeleshed vores udfordring med horisontaliseringsreglen nævneværdig, da vi ikke har formået at tilgå alle elever og fortællinger som ligeværdige. Som Ib Andersen fastslår, er tab af information imidlertid en uundgåelig pris at betale i enhver undersøgelse, der nødvendigvis indebærer fravalg af information (2013:173). De præsenterede perspektiver reflekterer derfor hverken en udtømmende eller indiskutabel sandhed om elevernes oplevelser af DNT, men lægger på mange måder op til videre undersøgelse og alternative fortolkninger. Det synes blandt andet oplagt med en nærmere inspektion af DNT's betydning for elevernes sociale relationer samt praksisrettede undersøgelser, der kan bidrage til at

gøre elevernes testoplevelser endnu bedre. Andre temaer, som den nærværende undersøgelse synes at aktualisere, vedrører elevernes oplevelser af DNT i et selvværdspektiv samt i forhold til de mulige konstitutive virkninger vedrørende deres videre færd i uddannelsessystemet.

Det bør afslutningsvis understreges, at de overvejende positive testoplevelser, som undersøgelsen præsenterer, ikke giver anledning til en blåstempling af DNT, men snarere afspejler ambitionen om at medtænke elevernes egne perspektiver i en debat, der i høj grad vedkommer dem. Det kan i forlængelse heraf konkluderes, at undersøgelsen tyder på, at elever oplever DNT med et virvar af følelser, der ikke nødvendigvis kan rubriceres i entydige kategorier og i højere grad bør beskrives i både-og- end i enten-eller-termer.

LITTERATURLISTE

Allerup, P. (November 2015). Nationale test. Ønskede egenskaber og indfrieede krav? *Cepra-striben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 22-29.

Andersen, I. (2014). *Den skinbarlige virkelighed - Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andreasen, K. E. (November 2015). De nationale test - nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne. *Cepra-striben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 14-21.

Andreasen, K. E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C. (2015). Introduktion: Test som historisk og socialt fænomen. I K. E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen, & C. Ydesen, *Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 9-28). Aalborg: Redaktørerne og Aalborg Universitetsforlag.

Audebo, J. H. (Juni 2017). Fællesskabets Test. *Asterisk*, s. 14-16.

Beck, U. Og E. Beck-Gernsteim (2002). Individualisering i moderne samfund – en subjektorienteret sociologs perspektiver og kontroverser. I *Slagmark Tidsskrift for Idehistorie* 34, s. 13-38.

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – Etik, politik og demokrati*. Aarhus: Klim.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 29-54). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 521-532). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

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

Carlsson, M. (Under udgivelse). Brugen af test i evaluering inden for uddannelse. I Ljungdal, Lysgaard, & Tafdrup, *Uddannelsesvidenskab* (s. 1-20). Roskilde: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.

Folketinget (Bertel Haarder). (7. December 2005). *L 101 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*. Hentet fra Folketinget:

http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/l101/20051_l101_som_fremsat.htm

Folketinget (Bertel Haarder), B. (1. Marts 2006). *L 170 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*. Hentet fra Folketinget:

http://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/l170/20051_l170_som_fremsat.htm

Gadamer, H.-G. (2007 [1960]). *Sandhed og metode - Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Guldbrandsen, L. (2017). Livsformsinterview med børn. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 51-68). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2008). *At forholde sig akademisk*. Emdrup: Institut for Pædagogisk Filosofi (DPU).

Hammershøj, L. G. (2007). Identitet vs. selvdannelse. *I Vera No. 41 nov. 2007, s. 36-45*

Hanssen, L. R. (November 2015). Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis, s. 6-13*.

Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder – En grundbog, 2. udgave* (s. 55-80). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Holm, L. (November 2015). Læreropfattelser og praksis i relation til de nationale test i dansk/læsning. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis, s. 58-63*.

Jacobsen, B., Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 217-240). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Kousholt, K. (November 2015). Børns gætterier ved nationale test. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis, s. 46-57*.

Kousholt, K., & Andreasen, K. E. (2015). De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab. I K. E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen, & C. Ydesen, *Test og prøvelser - Oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 29-50). Aalborg: Redaktørerne og Aarhus Universitetsforlag.

Makransky, G., Creed, P., Holly, M., Madsen, S., & Wandall, J. (i review. Oktober 2016). *Development and Validation of the Development in Life Skills (UiL): A Battery of Non-cognitive skills for Danish School Children*. Hentet fra NordicMetrics: http://www.nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2016/10/Development-and-Validation-of-UiL_review.pdf

Mortensen, S. S. (November 2015). Tankeløs testning: betragtninger om succes, formål og meningen med at holde skole. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 30-37.

NordicMetrics. (2018). *NordicMetrics.com*. Hentet fra Vi arbejder for: <http://www.nordicmetrics.com/forside/>

Petersen, K. S. (2017). Det dukkegestaltede interview. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 17-32). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Prehn, N. L. (2017). Kronik: Nationale tests spilder og stresser min skoletid. *Politiken*, 7.

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

Schou, L. R., Raalskov, A. H., Nørgaard, L., Andersen, M., & Kvols, A. M. (November 2015). Når nationale test tager livtag med folkeskolen. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 38-45.

Spinelli, E. (2005 [1989]). *The Interpreted World - An Introduction to Phenomenological Psychology*. London: Sage Publications.

Spinelli, E. (2008). *Eksistentiel psykoterapi i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sundhedsstyrelsen. (2018). *Danskerne Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. København: Sundhedsstyrelsen.

Sørensen, N. U. og Nielsen, J. C. (2014). "Et helt normalt perfekt selv. Konstruktioner af selvet i unges beretninger om mistrivsel". *Dansk Sociologi*, nr. 1/25 årg. 2014, s. 33-54

Thompson, G. (2013). NAPLAN, MySchool and Accountability: Teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, s. 62-84.

Tonsberg, S. (December 2015). 12-tals-piger: Da det blev et problem at klare sig godt i skolen. *Asterisk*, s. 11-15.

Undervisningsministeriet. (25. oktober 2017). *Undervisningsministeriet: Klassetrin, fag og profilområder*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/klassetrin-fag-og-profilomraader>

Undervisningsministeriet. (21. marts 2018). *Undervisningsministeriet: De nationale test*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>

Vedung, E. (21. Juli 2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, s. 263-277.

Waldow, F. (2012). Standardisation and Legitimacy. I G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow, *World Yearbook of Education. Policy Borrowing and Lending in Education* (s. 411-427). London/New York: Routledge.

Wandall, J., Nielsen, M. D., & Nørrelund, C. (2018). *Elevernes syn på de nationale test*. København: NordicMetrics.

Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 189-204). Latvia: Forfatterne & Hans Reitzels Forlag.

PETITUM

Allerup, P. (November 2015). Nationale test. Ønskede egenskaber og indfrieede krav? *Cepra-striben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 22-29. **9 sider**

Andersen, I. (2014). *Den skinbarlige virkelighed - Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. **279 sider**

Andreasen, K. E. (November 2015). De nationale test - nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne. *Cepra-striben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 14-21. **7 sider**

Andreasen, K. E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C. (2015). Introduktion: Test som historisk og socialt fænomen. I K. E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen, & C. Ydesen, *Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 9-28). Aalborg: Redaktørerne og Aalborg Universitetsforlag. **19 sider**

Audebo, J. H. (Juni 2017). Fællesskabets Test. *Asterisk*, s. 14-16. **3 sider**

Beck, U. Og E. Beck-Gernsteim (2002). Individualisering i moderne samfund – en subjektorienteret sociologs perspektiver og kontroverser. I *Slagmark Tidsskrift for Idehistorie* 34, s. 13-38. **25 sider**

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – Etik, politik og demokrati*. Aarhus: Klim. **19 sider**

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Formidling af kvalitativ forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 533-550). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **19 sider**

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 29-54). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **27 sider**

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 521-532). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **13 sider**

Bundsgaard, J., & Puck, M. (2016). *Nationale test: Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. Emdrup: DPU, Aarhus Universitet og Center for Anvendt Skoleforskning, University College Lillebælt. **88 sider**

Carlsson, M. (Under udgivelse). Brugen af test i evaluering inden for uddannelse. I Ljungdal, Lysgaard, & Tafdrup, *Uddannelsesvidenskab* (s. 1-20). Roskilde: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag. **20 sider**

Gadamer, H.-G. (2007 [1960]). *Sandhed og metode - Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Latvia: Hans Reitzels Forlag. **521 sider**

Guldbrandsen, L. (2017). Livsformsinterview med børn. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 51-68). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. **17 sider**

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 137-152). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **17 sider**

Hammershøj, L. G. (2007). Identitet vs. selvdannelse. *I Vera No. 41 nov. 2007, s. 36-45* **10 sider**

Hammershøj, L. G. (2008). *At forholde sig akademisk*. Emdrup: Institut for Pædagogisk Filosofi (DPU). **22 sider**

Hanssen, L. R. (November 2015). Hvordan blev de nationale test indført? Ideer som politiske våben. *Cebra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 6-13. **9 sider**

Holm, L. (November 2015). Læreropfattelser og praksis i relation til de nationale test i dansk/læsning. *Cebra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 58-63. **5 sider**

Jacobsen, B., Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 217-240). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **23 sider**

Kampmann, J, Rasmussen, K., & Warming, H.(2017). Afslutning: børneperspektivet. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 221-234). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. **13 sider**

Kampmann, J, Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). Indledning. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 7-16). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. **11 sider**

Karpatschof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 443-462). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **19 sider**

Kousholt, K. (November 2015). Børns gættier ved nationale test. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 46-57. **13 sider**

Kousholt, K., & Andreasen, K. E. (2015). De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab. I K. E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen, & C. Ydesen, *Test og prøvelser - Oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 29-50). Aalborg: Redaktørerne og Aarhus Universitetsforlag. **21 sider**

Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 481-496). Latvia: Hans Reitzels Forlag. **17 sider**

Makransky, G., Creed, P., Holly, M., Madsen, S., & Wandall, J. (i review. Oktober 2016). *Development and Validation of the Development in Life Skills (UiL): A Battery of Non-cognitive skills for Danish School Children*. Hentet fra NordicMetrics: http://www.nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2016/10/Development-and-Validation-of-UiL_review.pdf **20 sider**

Mortensen, S. S. (November 2015). Tankeløs testning: betragtninger om succes, formål og meningen med at holde skole. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 30-37. **8 sider**

NordicMetrics. (2018). *NordicMetrics.com*. Hentet fra Vi arbejder for: <http://www.nordicmetrics.com/forside/> **7 sider**

Petersen, K. S. (2017). Det dukkegestaltede interview. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 17-32). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. **17 sider**

Prehn, N. L. (2017). Kronik: Nationale tests spilder og stresser min skoletid. *Politiken*, 7. **2 sider**

Rambøll. (2013). *Evaluering af de nationale test i folkeskolen*. København: Rambøll. **126 sider**

Schou, L. R., Raalskov, A. H., Nørgaard, L., Andersen, M., & Kvols, A. M. (November 2015). Når nationale test tager livtag med folkeskolen. *Cepra-sriben - Tidsskrift for evaluering i praksis*, s. 38-45. **8 sider**

Schwandt, T. (2003). Linking evaluation and education: Enlightenment and engagement. I P. Haug, & T. Schwandt, *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives* (s. 169-188). Connecticut: Information Age Publishing. **21 sider**

Spinelli, E. (2005 [1989]). *The Interpreted World - An Introduction to Phenomenological Psychology*. London: Sage Publications. **252 sider**

Spinelli, E. (2008). *Eksistentiel psykoterapi i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. **360 sider**

Sundhedsstyrelsen. (2018). *Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. København: Sundhedsstyrelsen. **131 sider**

Sørensen, N. U. og Nielsen, J. C. (2014). "Et helt normalt perfekt selv. Konstruktioner af selvet i unges beretninger om mistrivsel". *Dansk Sociologi*, nr. 1/25 årg. 2014, s. 33-54 **21 sider**

Thompson, G. (2013). NAPLAN, MySchool and Accountability: Teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, s. 62-84. **24 sider**

Tonsberg, S. (December 2015). 12-tals-piger: Da det blev et problem at klare sig godt i skolen. *Asterisk*, s. 11-15. **6 sider**

Undervisningsministeriet. (25. oktober 2017). *Undervisningsministeriet: Klassetrin, fag og profilområder*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/klassemtrin-fag-og-profilomraader> **1 side**

Undervisningsministeriet. (21. marts 2018). *Undervisningsministeriet: De nationale test*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test> **1 side**

Vedung, E. (21. Juli 2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, s. 263-277. **16 sider**

Waldow, F. (2012). Standardisation and Legitimacy. I G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow, *World Yearbook of Education. Policy Borrowing and Lending in Education* (s. 411-427). London/New York: Routledge. **18 sider**

Wandall, J. (2003). Chapter 8: Education, Testing, and Validity: A Nordic Comparative Perspective. I M. Chatterji, *Validity and Test Use, An International Dialogue on Educational Assessment, Accountability and Equity*. Columbia: Teachers College, Columbia University. **19 sider**

Wandall, J., Nielsen, M. D., & Nørrelund, C. (2018). *Elevernes syn på de nationale test*. København: NordicMetrics.

Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I K. Rasmussen, H. Warming, & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 189-204). Latvia: Forfatterne & Hans Reitzels Forlag. **9 sider**

Warming, H. (2017). Det improviserende interview. I K. Rasmussen, H. Warming & J. Kampmann, *Interview med børn* (s. 189-204). Latvia: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag **17 sider**

I alt: **2332 sider**