

- Rasmussen, O V., (2003). "Viden-skab i praksis – om forskning som praksisudviklingsforskning" i *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology (Online)*, 67(3), 195-209. 10.1080/19012276.2015.1062256
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of critical psychology. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 533-545. 10.1590/0103-166X2015000300018
- Schraube, E., & Højholt, C. (red.) (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. (1 udg.) London and New York: Routledge.
- Schødt U. (2005). Om at være medforsker. I C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde – Forskning i Fællesskab*. (s. 69-82). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Stetsenko, A. (2008). 'From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project', *Cultural Studies of Science Education* 3, 471-491, Springer Science+Business Media B.V.
- Taylor, C., (1983). *Social Theory as Practice*. Oxford University Press (1983)

Kristine Kousholt

Evalueringer som mulige engagementer i fælles læreprocesser

Resumé

Sigtet med artiklen er dels at vise, hvordan evalueringer i skolen er mere end teknikker og redskaber. Der er i stedet tale om, for det første at forskellige evalueringsteknikker og redskaber bliver del af en praksis, der i forvejen er både fælles og differentierende på forskellige måder, og at evalueringer får forskellige betydninger for forskellige deltagere. For det andet er evalueringer meget andet end teknikker og praksisser men måder at være sammen på, skabe betingelser for hinanden på og indgå i fælles selvforståelsesprocesser på. Dette vises gennem artiklens analyser. Til sidst præsenteres et alternativ bud på en evalueringspraksis, nemlig den udvidende evaluering, der tager alvorligt, at evalueringer kan være engagementer i fælles læreprocesser.

Nøgleord: Evaluering, kritisk psykologi, fællesskaber, dialektik, læring

Indledning

Sigtet med nærværende artikel er at analysere og diskutere evalueringer som social praksis. Med dette menes der, at skolen i sin hverdagspraksis både differentierer, individualiserer og skaber fællesskaber blandt eleverne. Forskellige evalueringer – herunder det man kan kalde for hverdagsevalueringer, da de ikke kan

bestemmes som en særlig teknik men snarere som en samtaleform – bliver del af denne sociale praksis og får såvel reproducerende som transformerende betydninger. Evalueringer som social praksis er flertydig praksis, og de forskellige betydninger, som forskellige evalueringer er med til at skabe betingelser for vil blive diskuteret og analyseret gennem artiklen.

Evaluering og evalueringskultur har fået en fremtrædende plads på den politiske dagsorden i kølvandet på OECD's berømmede anbefaling om at satse på evalueringskulturen (Ekholm et al., 2004, p. 129). Hvordan evalueringskulturen konkret bør udmønte sig i den danske skoleverden, er der imidlertid strid om. Uddannelsespolitisk er bl.a. de nationale test blevet indført med argumenter om, at disse er del af en styrket evalueringskultur, som det er efterlyst af OECD. Dahler Larsen (2006) har analyseret fremkomsten af begrebet "evalueringskultur" og han peger på, at der i 2004 var bred enighed om styrkelse af evalueringskultur men uenighed om, hvorvidt test bør være del af en sådan (ibid., s. 15-18).

I forbindelse med den seneste skolereform (2014) tænkes evaluering som et centralt aspekt af undervisningen på flere måder. Logikken er, at viden om elevernes faglige færdigheder giver lærerne mulighed for at sætte ind netop

der, hvor behovet er, hvorved evalueringer kan medføre mere nuanceret undervisningsdifferentiering. En udbredt evalueringforståelse er i forlængelse heraf, at evalueringer er redskaber, som anvendes til at skabe viden om elevernes faglige færdigheder og medfører optimering af elevernes læring i forhold til på forhånd fastsatte læringsmål. Problemet er imidlertid, hvis læring forstås som et instrument til at nå de prædefinerede mål, og hvis evalueringer blot betragtes som redskaber til at måle målopnåelse og differentiere dygtighed. Ambitionen med denne artikel er i modsætning hertil at tydeliggøre nødvendigheden af at forstå evalueringer som at ville hinanden noget, at engagere sig i fælles læreprocesser i en social og modsætningsfuld skolepraksis, der skaber særlige betingelser for deltagelse. Samtidig er det ambitionen at begribe, hvordan personer handler med evalueringer på situerede måder, der reproducerer og transformerer denne skolepraksis. Dette gøres gennem dels en diskussion af evalueringforståelser og en analyse af situeret evalueringpraksis, hvor begrebet 'dygtighed' indgår som del af den modsætningsfulde skolepraksis, som evalueringer indgår i. Afslutningsvis vil jeg præsentere et bud på en alternativ evalueringforståelse *Udvidende evaluering*, som er forbundet til og inspireret af Klaus Holzkamps begreb om udvidende læring. Dette begreb er for nylig blevet revitaliseret i vigtige udgivelser og oversættelser af Ute Osterkamp og Ernst Schraube (Holzkamp 2013a) og af Vibeke Jartoft i sin danske oversættelse i nærværende tidsskrift (Holzkamp 2013b).

Nødvendigheden af at udfordre og udvikle den udbredte evalueringforståelse hænger for mig at se dels sammen med en stigende samfundsmæssig, forskningsmæssig og politisk tendens til at se forskellige former for evaluering som (del af) svaret på komplekse samfundsudfordringer. Dels hænger nødvendigheden sammen med vigtigheden af, hvad

evalueringer gør i praksis, og hvordan evalueringer og evalueringforståelser bliver del af skolesammenhænge og børns selvforståelser. Og dels hænger nødvendigheden sammen med et behov for at udfordre forståelsen af læring som lig med målopnåelse, hvilket evalueringer relativt simpelt kan måle. Hertil finder jeg blandt andre Holzkamps arbejder som fortsat vigtig inspiration.

Det empiriske materiale, som analyseres, er del af et post doc projekt, som handler om kvalitativt at undersøge børns perspektiver på – og deltagelse ved – de danske nationale test i folkeskolen. Forskningsprojektet bygger på et kvalitativt etnografisk inspireret empirisk materiale bestående af semistrukturerede kvalitative interviews og deltagerobservationer. Projektet har elevers deltagelse og perspektiver på de nationale test som primær genstand, men i og med at eleverne er fulgt på tværs af frikvarterer, lektioner og testsituationer er der også skabt viden om dagligdagsevalueringerprocesser, som understøttes af et tidligere ph.d. projekt om evaluering i folkeskolen (Kousholt 2009). Evalueringproblemerne er for mig at se forankret i en proces mellem historisk udviklede betingelser og subjektive betydninger. I projektet har jeg taget udgangspunkt i et kritisk psykologisk udgangspunkt, som er forankret i den historisk dialektiske materialisme, som implicerer en gensidig konstituering mellem subjekt og samfund. Den kritiske psykologi har forbundet første persons perspektiver med en udviklet teori om den historisk udviklede socio-materielle verden, hvordan denne socio-materielitet skaber særlige og situerede betingelser for deltagere, og hvordan deltagere processuelt reproducerer og transformerer disse (se fx Schraube 2013). Netop denne gensidighed giver blik for evalueringer som mere end isolerede redskaber og giver herved mulighed for andre forståelser af evalueringproblemerne og måske mulighed for at bevæge problemerne. Konkret betyder dette, at jeg har været optaget af at undersøge, hvordan testning

bliver del af børnenes og lærernes fælles livsførelse som del af en skolepraksis. Dette betyder, at jeg har observeret forskellige skoleklasser i frikvarterer, lektioner og testsituationer for på den måde at få indsigt i, hvordan testning bliver del af en skolepraksis, der i forvejen er fælles, evaluerende og differentierende – og meget andet.

Teoretisk tager projektet som sagt udgangspunkt i en historisk dialektisk materialistisk tilgang og derved en tilgang, som har en grundforståelse af mennesker som aktive deltagere i social praksis (jf. Bernstein 1971). Jeg er optaget af, hvordan den sociale praksis, som mennesker deltager i, og den materialitet, som der handles med her, forbinder sig til udviklingen af den enkeltes selvforståelse (f.eks. Holzkamp 2013a). Selvforståelse er et teoretisk begreb til at åbne op for, at personer processuelt og i fællesskab kommer til forståelse med egne grunde til at deltage knyttet til deres daglige livsførelse på tværs af forskellige handlesammenhænge (jf. fx Holzkamp 1998). Udvikling af deltagelse og udvikling af selvforståelse er således altid forbundet til de betingelser, som udgøres af sociale praksisser, og personer indgår samtidig i forhandlingen og forandringen af disse betingelser. I nærværende fremstilling er det skolen som social praksis, der er i fokus. Social praksis udgøres af menneskers handlinger som del af en socio-materiel verden. Menneskers handlinger skaber, reproducerer og transformerer strukturer, som skaber betingelser for menneskers handlinger og selvforståelsesprocesser. Samtidig bliver mennesker del af en på forhånd menneskeligt materielt og teknologisk skabt verden (jf. Schraube 2013)

Evalueringer i skolens modsætningsfuldhed

Ud fra den kritiske psykologi er læring en del af subjektets aktive deltagelse i daglig livsførelse, som handler om at engagere sig i verden, tilegne sig verden og bidrage til verden (se fx Schraube & Marvakis 2016). Vi har brug for

hinanden i vores læreprocesser, vi skaber betingelser for hinanden og indgår i hinandens selvforståelsesprocesser. Schraube skriver følgende om vores første persons perspektiver, og hvordan vi er knyttede til hinanden i vores fælles udvikling og afprøvninger:

“Yet, precisely because the subject and her/his first-person perspective is socially and societally mediated, and constituted through the thinking, talking and acting with others [...], it is also caught in the contradictions of social discourses, ideologies and mentalities. There is therefore a permanent need for critique and self-critique and for a dialogue between the 'I' and the other about each-me and my/our situation, in short: for a dialogue between the first-person and the second-person perspective.” (Schraube, 2013 p. 26)

Schraube taler i citatet om, at første persons perspektiver er medierede og konstituerede af fælles og socio-materielle betingelser, hvorfor første persons perspektiver også er knyttet til modsætningsfuld social praksis. Med et sådant udgangspunkt er evalueringer et afgørende aspekt af læring og fælles selvforståelse. Evalueringer kan netop indgå i- og udgøre den kritik og selvkritik, som der peges på i citatet. Dialogen er tidligere fremhævet som en måde at indgå i fælles selvforståelsesprocesser (fx Holzkamp 2013a). Dette er dog ikke eneste mulige udveksling af første persons perspektiver og fælles selvforståelse. Med et lidt andet fokus peger Højholt og Kousholt (2012) på, at man med observationer kan skabe viden om begrundelser for at handle, når man undersøger betingelser, som de stiller sig fra første persons perspektiver og gennem daglig livsførelse. At lære om den andens grunde gennem at betragte andres deltagelse på tværs, kan således også indgå i fælles selvforståelsesprocesser.

Dahler-Larsen (2012) peger på, at det at evaluere betyder, at der er noget, der bliver antastet og dette noget, der antastes, antastes et sted fra, som antages at være en form for garant, en stabilitet, noget uantasteligt (ibid.,

p. 16). Det at evaluere lader altså til at implicere en form for legitimitet og magt knyttet til evalueringsredskabet eller til den, der udfører evalueringen. For at evaluere kræves en form for uantastelighed. Dette mener jeg både er en afgørende pointe i forhold til at forstå den magt, der er på spil på forskellige måder, når der evalueres, og samtidig søger jeg til dels at udfordre dette i og med den udvidende evaluering, som jeg præsenterer til sidst.

Inden for evalueringforskningen skelnes der mellem summativ og formativ evaluering (først introduceret af Michael Scriven). Hvor den formative evaluering ofte er en intern evalueringsspraksis, som går ud på at identificere forskellige læringsbehov og arbejde videre derfra, er summativ evaluering ofte en ekstern evalueringsspraksis, der i højere grad går ud på at certificere elevens læringsudbytte efter endt undervisningsforløb (Ecclestone 2003).

Test ses og anvendes ofte som summative evalueringer. Dog blev der ved de nationale tests indførelse i Danmark argumenteret for test som del af en formativ evalueringsspraksis. Der er tale om det, som kaldes *evaluering af læring*. I nogle dele af verden – med USA og England som kendte eksempler – gennemsyrrer testning uddannelsessystemet med en række dokumenterede negative betydninger for såvel elever, lærere og uddannelse som sådan. Den testkritiske litteratur peger på en indsnævring af curriculum, mindre kreativitet i uddannelse (Au, 2008), på større testpres for mindre privilegerede grupper, øget segregering og øget social ulighed (McNeil 2000), om at test producerer fragmenteret viden og individualisme (Hanson, 1993; Au, 2008) samt tilskynder til, at man som elev kategoriserer sig selv som f.eks. dygtig, dum mm. (jf. fx Danziger 1997, p. 75). Samtidig med disse konsekvenser er standardiserede test i bl.a. Danmark implementeret ud fra argumentet om, at brugen af dem skal modvirke negativ social arv. Der er altså indlejrede modsætninger i testpraksis.

Som reaktion på de efterhånden velkendte

problematikker omkring testning har der været flere tiltag til at tænke evaluering anderledes end netop den summative tilgang. Et større tiltag udgøres af "Assessment Reform Group" fra England, som arbejder med at udvikle såkaldt *evaluering for læring* i opposition til den megen testbaserede *evaluering af læring* (se fx Black & Wiliam 1998). I denne tilgang tænkes evaluering som en forudsætning for læring (Hattie & Timperley 2007; Hartberg, Dobson & Gran 2012; Allerup et al. 2011). Således skal evaluering ikke kun være feedback men også det, som kaldes fremovermeldinger (eller feedforward). Her betragtes evaluering ikke blot som en summativ slutvurdering og en kvalificering til næste uddannelsesstrin men som en uadskillelig og fortløbende del af læringsprocesser. Allerup et al. (2011) peger på, at elever har ret til evaluering. Altså at evaluering er et gode og en ret, som elever og forældre kan påberåbe sig.

Ydermere knytter evalueringsspraksis sig til fagenes målbeskrivelse. Med folkeskole-reformen er det i høj grad kommet på dagsordenen, at elevernes læreprocesser skal rettes særlige steder hen styret gennem mål for læring. Dette ses ligeledes i litteraturen, som støtter op omkring feedback og evaluering for læring, og som altså er i opposition til en snæver testkultur. Her tales der om læringsmæssige fordele, når evalueringer er forbundet til målene for læring (Hattie & Timperley 2007; Black & Wiliam 1998; Dobson & Engh 2010). Det udtrykkes også, at målene bør være klare og forståelige, og at målene også bør fremstå klart for eleverne. Herved kan eleverne evalueres og evaluere sig selv i forhold til deres egen udvikling og i forhold til at nå de prædefinerede mål for deres læring. Således er der også i forhold til evaluering for læring et differentierende aspekt, da forskellige elever befinder sig forskelligt i forhold til læringsmålene. Evaluering for læring forbinder sig således til undervisningsdifferentiering, men undervisningsdifferentiering forstået på den

måde, at alle skal nå de samme overordnede mål – men med forskellige midler og i forskellige tempi. Der vil oftest være rigtig og forkert på spil i alle fag, selvom dette kan adskille sig noget de forskellige fag imellem (Dobson & Engh 2010, p. 12). Evalueringer forstås ofte som vurderinger af elevernes tilegnelse af det faglige stof i forhold til på forhånd definerede mål, hvorved der netop ligger en værdisætning, en forståelse af at noget er bedre end noget andet. Evalueringer er således ikke neutrale (jf. fx Holm 2009 her om nationale test).

I evaluering for læring tages der udgangspunkt i elevens læreprocesser. Eleven tænkes aktivt inddraget i undervisningen i forhold til at udvikle indsigt i egne lærings – og evalueringsspraksis, og der vil være et fokus på såvel proces som produkt (Dobson & Engh 2010). Black & Wiliam (1998) peger på, at selvevalueringer er en essentiel del af formativ evaluering – og derved af evaluering for læring. I litteraturen fremgår en diskussion om, hvorvidt man kan stole på elevens selvevalueringer i forhold til elevernes kompetence til at evaluere egen læring. Det påpeges (ibid.), at elever ofte er ærlige omkring deres vurdering af egne færdigheder, men at problemet ofte kan være, at læringsmålet fremstår uklart for eleverne. Selvom Black & Wiliam (1998) her netop peger på, at det er læringsmålenes manglende tydelighed og ikke eleverne, der er problemet, implicerer denne påpegnelse samtidig en dikotomi mellem ærlig og uærlig, som noget der potentielt kan være på spil. Der fremgår også en forståelse af, at elevens selvevalueringer står i et direkte forhold til mere eller mindre klare læringsmål. Imidlertid kan disse sammenhænge forstås bredere. Dels kunne en indsigt i elevernes grunde til at evaluere sig selv som de gør skabe viden om den betydning, eleverne skaber af evalueringsbetingelserne. Dels kunne der være en opmærksomhed på, at selvevalueringer er del af en social praksis, hvor der er forskellige former for differentiering og dygtighed på spil.

Evalueringer står således ikke i et en til en forhold til læringsmål. Samtidig kan der peges på en opmærksomhed på, at selvevalueringer og evaluering for læring også er magtfulde blot på andre måder end den summative evalueringsspraksis. Fx kan der ske det, at evalueringen får endnu et lag, således at det ikke blot er elevens præstationer/dygtighed, der evalueres, men at det der evalueres, kan blive elevens egen forståelse af egen dygtighed/præstationer (jf. Kousholt 2009). Således kan selvforståelser blive genstand for evaluering, hvilket kan findes i ovenstående distinktion mellem ærlig og uærlig selvevalueringsspraksis.

Filosoffen Uffe Juul Jensen (1992) peger på, at det at arbejde ud fra mål i højere grad er en rationalistisk ide frem for et billede af, hvad der sker i praksis. Han peger videre på, at det først er i mødet med genstanden og i arbejdet med denne, at mål udvikles. Det er besnærende at tænke på, at de enkelte skoleelever – i samarbejde med læreren – forfølger læringsmål i en lineær fremadskridende retning. Hos Hattie & Timperley (2007, p. 86) ses læring som bevægelsen fra et nuværende stade til et mål, og hvor hovedformålet med evaluering/feedback er effektivt at reducere kløften mellem de to: "The claim is made that the main purpose of feedback is to reduce discrepancies between current understandings and performance and a goal." (ibid. p. 86). En forståelse af et enstrengt forhold mellem evaluering, mål og læring kan imidlertid komme til at spænde ben for viden om, hvad evaluering også gør i praksis, ligesom læring kan komme til at fremstå som synonymt med målopfyldelse og derved som udelukkende skolens projekt, hvilket eleven tilskyndes til at tage på sig. Målsætning som del af evalueringer er tidligere blevet problematiseret af Michael Scriven, som argumenterede for, at mål kunne gøre blind og ensrette på uhensigtsmæssige måder (se Scriven 1972 om den målfrie evalueringsspraksis). Hvis målopfyldelse er det eneste succeskriterium, bliver der ikke plads til nytænkning og justering

undervejs (Krogstrup 2003, p. 98). Ole Dreier (1999) peger på, at det er en reducere udelukkende at betragte læring som på forhånd kendt skolelæring og at indoptagelse af viden, der på forhånd er kendt, kan betegnes som et grænsetilfælde af læring, da der ikke her medgives særlig stor mulighed for rådighed over læringsforholdene (ibid. p. 85). Læringsengagementer skabes gennem personers deltagelse på tværs af sammenhænge, og læring er på den måde dybt personligt og kan ansues som ændring af deltagelse i social praksis (Dreier 1999). Hvordan forholdet mellem læring, mål og evaluering skrives frem i evalueringslitteraturen er selvfølgelig ikke entydig, og der er diskussioner heraf (fx Dysthe 2010; Dobson & Engh 2010). Som det udtrykkes af Dysthe (2009, p. 48): “Det handler om at have en plan, men være parat til at fravige denne, når det er nødvendigt.” I praksis bliver udfordringen at arbejde med mål på ikke-instrumentelle måder men som mulige læringsretninger.

Evalueringer knytter sig historisk og traditionelt til dygtighed og differentiering på forskellige måder (jf. Ljungström 1984). I dag ses der en øget legitimering af summative metoder (tests) så længe de anvendes som evaluering for læring/formativ evaluering. Tidligere har summative evalueringer været forbundet med enhedsskolens elevdifferentiering frem for med undervisningsdifferentiering (ibid.), hvilket ser ud til at forskyde sig. Der er ikke tale om neutrale redskaber, der blot er midler til at nå forskellige mål (jf. også Schraube 2013 om dette i forbindelse med teknologier såsom mobiltelefoner). Evaluering af læring er ikke blot et middel til at nå målet om at kategorisere dygtighed, ligesom evaluering for læring ej heller blot er et middel til at støtte elevernes læring. Forskellige evalueringer er medkonstituerende for de betingelser, som personer skaber betydninger af i social praksis. Folkeskolens opgave i dag er primært at forberede eleverne til videre uddannelse, og til denne opgave knytter sig dygtiggørelse og

differentiering (hvilket er blevet yderligere aktualiseret med gymnasireformen 2016, som skærper karakterselektion til de gymnasiale uddannelser). Skolens evalueringsskaber skaber forskellige forståelser af dygtighed og legitimerer særlige former for dygtighed, som skolens evalueringer igen skal evaluere. Skolen er struktureret ud fra en antagelse om nødvendig, fremadskridende udvikling, hvilket kan skabe dygtighedsunderskuds – og mangelforståelser hos nogle børn (Højholt 2001; Kousholt 2006). Differentiering og dygtighed i forhold til den systematiske og fremadskridende udviklingsforståelse kommer til at betyde en dobbelthed i forhold til både at udpege forskellighed og forskelliggøre gennem bl.a. brug af evaluering (Højholt 1993). Differentiering og dygtighedsopfattelser skal således ses i forbindelse med denne strukturering af skolen og de grundantagelser, der knytter sig hertil.

Ovenstående diskussion af litteraturen peger på, at såvel evaluering af – som evaluering for læring kan implicere forskellige betingelser for eleverne, som bl.a. knytter sig til en til tider enstregt og instrumentel læringsforståelse. Der er imidlertid også uafgjorte diskussioner om forholdet mellem læring, evaluering og mål inden for litteraturen om evaluering for læring samt kritiske diskussioner om, hvorvidt traditionelle summative evalueringer (såsom test) kan anvendes inden for evaluering for læring (fx Dobson 2012). I nedenstående afsnit om ‘Udvidende evaluering’ vil der både være ligheder og forskelle til evaluering for læringstraditionen.

I det følgende vil jeg gennem analyse af forskellige empiriske udklip tydeliggøre og diskutere, hvordan evalueringer er del af social praksis.

Evalueringer i dagligdagens skolepraksis ***Dygtighed og håndoprækning***

Hvis vi betragter evalueringer som bredere end den intenderede evaluering, som

lovgivningsmæssigt er pålagt landets folkeskolelærere, kan vi få øje på, hvordan evalueringer indgår som en central del af skoleliv på også ikke-intenderede måder. Det vil sige, at når vi implementerer nye evalueringsmetoder, indgår disse nye metoder i en praksis, som i forvejen er evaluering på mange forskellige måder, og at vi derved ikke kan tænke enkelte evalueringsmetoder som entydigt styrende for praksis, afgørende for praksis, men derimod indgående i praksis. I bund og grund er denne måde at tænke folkeskolen som en kompleks evalueringsskaber en udfordring af forståelsen af, at vi relativt simpelt kan tage temperaturen af elevernes kundskaber fx med nationale test. Dette knytter sig til Steiner Kvaales (1980) skelnen mellem termometerhypotese og bivirkningshypotese, hvor termometerhypotesen er et billede på antagelsen om, at man kan tage temperaturen på elevernes færdigheder uden at virke ind på den evaluerede/evaluerende praksis. Omvendt peger bivirkningshypotesen på, at enhver evalueringsmetode bliver en del af og får også ikke-intenderede betydninger for den sociale praksis, som den virker evaluering ind på.

I det følgende skal læseren gennem tre eksempler fra det tidligere præsenterede forskningsprojekt om de nationale test fra et fællesskabsperspektiv få indblik i nogle af de evalueringer, som kan få betydning i folkeskolen.

I det første eksempel skal vi ind i 2. klasse på Byskolen. I klassen sidder børnene ved gruppeborde med fire elever ved hvert bord. Under mine observationer ser jeg, at denne 2. klasse lader til at være meget optaget af at fremstå som skoledygtige. Dette betyder ikke, at alle børnene vil være skoledygtige/fremstå som skoledygtige, men at forståelser af skoledygtighed er en relevant betingelse, som børnene forholder sig aktivt og eksplicit til på forskellige måder. Dygtighed er et empirisk begreb, som gennemsyrrer skolefeltet. Dygtighed er f.eks. i høj grad del af den aftaletekst,

som danner grundlag for folkeskolereformen, hvor det bl.a. hedder, at “Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan” (Aftaletekst 2013). Dygtighed er et begreb, der indgår på skolerne – både blandt lærerne og eleverne. Skoledygtighed bliver ofte forstået som en individuel tilegnelse af den læring, som i forvejen er kendt, hvorfor det også giver mening at teste elevernes dygtighed individuelt gennem nationale test, hvorved testene betragtes som neutrale redskaber til at måle og differentiere dygtighed. Da jeg søger at udfordre og diskutere folkeskolens dygtighedsforståelser som kategoriseringsprincip, har jeg også metodologisk en ambition om at decentrere forståelsen af dygtighed. Derfor har jeg søgt at skabe viden om, hvordan forståelser af dygtighed og strukturering af dygtighed indgår i børnenes fællesskaber og bliver del af børnenes grunde til at deltage, som de gør.

Gennem mine observationer noterer jeg, at 2. klassen i høj grad er opdelt i drenge og pigefællesskaber. Børnene leger primært kønsopdelt i frikvartererne og deltagelse i lektionerne og også kønsopdelt, hvor det primært er drengene, der markerer ved håndoprækning, og pigerne der lader være. Klasselæreren forsøger at udfordre dette skel ved f.eks. at spørge pigerne, selvom de ikke har markeret (hvilket de fleste gange ikke får pigerne i tale, men måske gør dem mere tavse?) og ved at tilskynde til, at børnene leger på tværs af kønsopdelingen. Der er i denne klasse udviklet en tydelig opdeling i hhv. pigepraksis og drengpraksis, hvor det at række hånden op og respondere på lærerens initiering også bliver en del af det at være dreng i klassen. Ligheder til sådanne processuelle kønssplittings ses hos Powell, Danby & Farrell (2006), hvor drengenes synlige aktiviteter i undervisningen er en måde at markere maskulinitet på. Som et brud på disse kønsskel er der en enkelt dreng, som primært leger med pigerne, og hvis deltagelse betragtes som problematisk. Jeg vender tilbage til denne

drengs deltagelse i næste afsnit, da jeg mener, at drengens deltagelse tydeliggør modsætninger i skolen.

Samlet viser empirien, at forståelser af dygtighed og forståelser af det normale og det afvigende (herunder kønsforståelser og opdelinger) er centrale dele af skolens organisering. Dette skal imidlertid ikke forstås entydigt. Lærerne arbejder i og med dette, søger at spore udviklinger hos eleverne, hjælper eleverne samtidig med, at lærerne evaluerer og kategoriserer. Det er heller ikke sådan, at alle elever stræber efter at blive forstået som dygtige, man kan f.eks. også være *for* dygtig, og man må ikke 'blære sig' med dygtighed. Dygtighed skal håndteres varsomt og smidigt. Dette forbinder sig til, at børnene er optaget af de fællesskaber, som de er del af og optaget af, hvordan dygtighed spiller ind i fællesskaberne. Dygtighed er således noget, der forhandles og såvel både reproduceres som transformeres processuelt i klassefællesskabet samtidig med, at forståelser af dygtighed er knyttet til skolens historiske udvikling, måder at samtale på og evaluere på samt til klassens materialitet (fx placering af borde/stole, forskellige påmindelser om grammatiske og matematiske regler ophængt på væggene). Ud fra den kritiske psykologis dialektiske udgangspunkt er der således en dobbelt analytisk opmærksomhed på både de socio-materielle strukturer, der er del af historiske og samfundsmæssige udviklinger, og som udgør betingelser for deltagelse og samtidig den aktive fælles og fortløbende strukturering af hinandens betingelser (se Højholt 2011, p. 71 herom).

I det følgende citat skal vi følge denne dobbelthed. Her er det særligt elevernes situerede forhandlinger af dygtighed, der er centralt. Disse forhandlinger forbinder sig til de strukturelle betingelser for dygtighed, som eleverne er deltagere i, og som netop knytter sig til evaluering og differentiering. Citatet er del af et interview af Victor og Mikkel fra Byskolens 2. klasse:

Kristine: Men hvad betyder det her i klassen, at man er dygtig?

Victor: Det ved jeg ikke for Morten betyder det mega meget.

Mikkel: Nogle gange er der nogen, der mobber én, hvis man er lidt dårlig til en eller anden ting.

Victor: Ja eller nogen gange er der nogen, der mobber én lidt, hvis man blærer sig lidt for en gangs skyld.

Som drengene giver udtryk for, er dygtighed noget, der skal håndteres med varsomhed i klassen, så man ikke bliver mobbet eller drillet med, at man enten er lidt dårlig til noget, eller hvis man blærer sig med sin dygtighed. Samtidig giver Victor udtryk for, at dygtighed betyder meget for Morten på en måde, hvor der implicit gives udtryk for, at dygtighed betyder *for* meget ('mega meget'). Børnene giver udtryk for, at dygtighed bedst fremstår balance-ret. Drengene eksemplificerer med, hvordan man kan fremstå for 'blæret' i såvel rundbold som fodbold, og at denne måde at fremstå på er noget, som de afholder sig fra. Jeg spørger videre ind til forståelser af den faglige dygtighed i klassen:

Kristine: Hvad så med at være dygtig til noget i klassen?

Mikkel: Det er der mange, der er.

Victor: Jeg synes, jeg er blandt de bedste til at læse og sådan nogle ting.

Mikkel: Synes du, at du er det?

Victor: Hmm jeg synes ... ej du er ... jeg vil indrømme, du er bedre end mig.

Mikkel: Jeg synes, der er mange, der er lige gode. Jeg synes ikke, jeg er bedre end nogen, og jeg synes heller ikke, jeg er dårligere end nogen. Mille hun er sådan lidt ... hun er også sådan lidt dårlig til at skrive og sådan.

Eksemplet viser, hvordan de to drenge, der indgår i samme drengefællesskab i klassen forhandler såvel dygtighed som fællesskaber. Mikkel starter med at fastslå, at der er mange i klassen, der er dygtige, hvorefter Victor indvender, at han er en af de bedste til at læse.

Mikkel udfordrer Victors italesættelse af egen selvforståelse i interviewsituationen ved at spørge, om han synes, at han er det. Victor tøver og reformulerer, at Mikkel er bedre end han. Mikkel ekspliciterer efterfølgende en forståelse af dygtighed, som er baseret på ens-hed frem for på forskelle. Dog gælder denne ens-hed ikke Mille, som bliver talt frem som lidt dårligt til at skrive. Efter dette udklip snakker drengene videre om, hvordan Mille er dårlig til at skrive. Drengenes situerede forhandlinger af dygtighed kan analytisk peges hen på grundlæggende betingelser og strukturer ved skolens praksis. Drengene indgår i forhandlinger om differentiering og kategorisering af dygtighed – at nogle tildeles mere dygtighed end andre, sådan som skolen gør det. Samtidig er denne dygtighedstilskrivning ikke entydig, der foregår løbende forhandlinger som også bliver del af børnenes fællesskaber. Herved skaber børnene også evalueringsbetingelser for hinanden.

Eksemplerne viser, at drengene er deltagere i en social praksis (skolen), som er optaget af fællesskaber og dygtighed. Drengene arbejder med dygtighedsforståelser, og empirien viser, at det er et socialt arbejde at fremstå dygtig på en socialt accepteret og anerkendt måde. Børnenes dygtighedsarbejde er en meningsfuld del af en skolepraksis, som er optaget af såvel lighed, normalitet som differentiering og afvigelse. Deres dygtighedsarbejde er knyttet til mere almene skolestrukturer, som implicerer dobbeltheder omkring dygtighed og differentiering. Desuden viser citaterne, at drengene forhandler dygtighed og derved aktivt indgår i hinandens selvforståelsesprocesser i interview-situationen. Dette er særlig tydeligt i og med Mikkels udfordring af Victors italesættelse af egen selvforståelse og Victors efterfølgende reformulering. Eksemplerne ses som en del af børnenes udvikling af fælles selvforståelse gennem udforskning af en praksis, der er dygtighedsorienteret. Eksemplerne kan også pege hen imod en kritisk afprøvning af første per-

sons perspektiver, når første persons perspektiver uløseligt er forankret i sociale og samfundsmæssige dilemmaer, sådan som citatet af Schraube (2013) ovenfor peger hen på. Dette dygtighedsarbejde/dygtighedsforhandlinger og fælles udvikling af social selvforståelse kan ses som særlige og personlige udtryk for almene skolestrukturer.

En del af folkeskolens læringsrationale er opbygget over kommunikationsformen IRE, initiering, respons og evaluering (Mehan 1979). Her er det læreren, der initierer, barnet, der responderer og læreren, der evaluerer. Håndoprækning indgår som en velintegreret del af folkeskolens IRE praksis for, at læreren kan administrere denne i et klasselokale med ca. 30 børn, hvilket er del af de historiske og socio-materielle evalueringsbetingelser, som strukturerer deltagelse. Med hånden markerer eleven, at han/hun har til hensigt at respondere på lærerens initiering. Håndoprækning indgår dermed i lærerens muligheder for at evaluere elevernes deltagelse i undervisningen. Håndoprækning kan imidlertid også i sig selv forstås som en respons – nemlig som en del af elevens aktive deltagelse. Håndoprækning er en synlig markør af medvirken, deltagelse og dygtighed, da håndoprækning er et tegn på at kunne respondere på lærerens initiering (Kousholt 2009). Det følgende er et observationsuddrag fra samme klasse. Eksemplet skal pege hen på, at børnene (særligt drengene i denne klasse) er optaget af at vise læreren deres dygtighed og ikke blot at bidrage til den fælles viden i klassen. Dette peger hen på, at dygtighed strukturelt er på spil for eleverne i skolen, hvilket de foregående citater også viser:

2. klasse har dansk, og børnene skal nu skiftes til at læse en passage i læsebogen højt. Der er mange af børnene, der har hænderne oppe for at få lov at læse. Der er dog også en del af børnene, som sidder uden at have hænderne oppe. Læreren vælger i denne omgang kun de børn, som har hænderne oppe til at læse højt. Bagefter spørger læreren til, om børnene kan

finde nogle tillægsord i teksten. Der er igen rigtig mange børn, der rækker hånden op. De kommer med forskellige bud; fx rød, meget mm. Flere af børnene giver bud, som allerede er blevet sagt. Nogle af disse børn giver højt udtryk for, at 'deres ord' er blevet taget af en af de andre. (Fjerde observation, 2. klasse, foråret 2012).

I eksemplet ses det, at børnene ikke kun er interesserede i at bidrage med nye tillægsord og på den måde berige klassens samlede fund af tillægsord. De bruger håndsoprækning som en markering og tydeliggørelse af deres deltagelse, og de synliggør egen individuelle dygtighed ved at gentage bud, der allerede er taget, og gør dermed sig selv og deres respons tydelige som evaluerbare (jf. Foucault 2002/1975; Kousholt 2009) for læreren. Det er ikke nok, at 'rød' er blevet sagt, for eleverne bliver det vigtigt, at læreren ved, at de hver især kan bidrage med 'rød', for dette kan give læreren en indsigt i den enkeltes dygtighed. På den måde bliver evalueringer noget, der handles i og med. Inspireret af Claiborne et al. (2009) kan man sige, at eleverne i en samtidig bevægelse underkaster sig skolens evaluering samtidig med, at de bemægtiger sig denne ved at bruge den aktivt i deres deltagelsesform.

Pointen er, at håndsoprækning og dygtighed er væsentligt for nogle af eleverne – netop for at markere dygtighed. I eksemplet ovenfor indgår både drenge og piger i håndsoprækningen. I andre eksempler er det primært drenge, der indgår i denne praksis, hvor praksissen også er med til at producere de aktive elever og de tilbageholdne elever. Børnenes begrundelser for at deltage eller ikke deltage i håndsoprækning kan ses i forhold til markering af dygtighed i en evaluerende praksis og som del af forskellige fællesskaber.

Afsnittet bidrager med at vise den dobbelthed omkring dygtighed og differentiering, som evalueringer er knyttet til. Dobeltheden udgøres af, at der er særlige historisk udvik-

lede evalueringsstrukturer, der gør, at børnene deltager i en differentierende og dygtighedsfokuseret praksis, som de både indgår i reproduktionen af og samtidig gennem deres forhandlinger løbende er med til at konstituere og transformere. Dette peger hen på evalueringer som magtfulde praksisser, der til daglig indgår i børnenes fællesskaber og selvforståelsesprocesser. Afsnittet skal således pege på, at evalueringer også er medskabere af social praksis og medskabere af børnenes forståelser af sig selv som dygtige/ikke-dygtige. Næste afsnit går videre herfra og peger på, hvornår deltagelse knyttet til denne evalueringsspraksis bliver forstået som problematisk. Herfra kan der ydermere peges på nødvendigheden af kritiske overvejelse over, hvilke former for evalueringsspraksisser, vi, som samfund, anser som adækvate. Sidste afsnit vil give et bud på en alternativ evalueringsspraksis.

Når overgørelse af skolen bliver problematisk

I forbindelse med post doc. projektet om testning har jeg lavet observationer i to 2. klasser på to forskellige skoler. I begge klasser var der en dreng, som blev betragtet som særlig på forskellige måder. Den ene af disse to drenge virker til at have en fremtrædende position hos nogle af de andre drenge i klassen (Simon), hvor den anden ser ud til at have en mindre attraktiv position i drengefællesskabet (Dan, som kommer fra skolen ovenfor), og som i højere grad var sammen med nogle af pigerne. Begge drenge beskrives af de respektive lærere som til tider voldsomme over for de andre børn og som til tider opsætsige i undervisningen. På trods af flere forskelle mellem de to drenge i de forskellige 2. klasser, blev jeg optaget af de ligheder, der også var i deres deltagelsesform, og hvordan disse ligheder somme tider gjorde det vanskeligt for de to drenge at være deltagere i skolepraksis. Det, som er hovedpointen med dette afsnit, er, at gennem analysen af drengenes særlige og situerede deltagelsesmåder,

kan vi få øje på grundlæggende modsætninger i skolen, hvad angår differentiering, dygtighed, fællesskab og individualitet.

Dan deltager på modsætningsfyldte måder. Nogle af de andre drenge i klassen giver udtryk for, at de finder ham irriterende, og lærerne giver ind i mellem udtryk for magtesløshed overfor ham. F.eks. når han gentager de samme lyde igen og igen under lektionen. Nogle af drengene fortæller mig i et interview om, at Dan kan blive meget voldsom, når de leger, og det fortæller læreren også om. Dan forlader ind imellem klasselokalet under lektionen. Nogle gange følger læreren efter ham og søger en dialog med ham andre gange ikke. Dan bliver i de fleste af mine observationer ikke inviteret med til drengenes lege, og Dan har svært ved at få lavet aftaler med de andre drenge om at følges til fritidshjemmet efter skoletid, hvilket han selv bringer op i klassen. Klasselæreren støtter ham og problematiserer dette for klassen og bruger sig selv som eksempel. Klasselæreren fortæller, at han selv blev holdt udenfor og mobbet som barn, og det ønsker han ikke, at der skal ske i denne klasse. Klasselæreren er her optaget af at skabe et inkluderende klassefællesskab, og han problematiserer de børns handlinger, som ekskluderer Dan. Samtidig påpeger læreren over for mig, at der ikke er nogen fælles problematikker i klassen, og at der kun er individuelle problematikker med Dan, som de får ekstra støtte til. Herved kan deltagerens situerede samspil ses som handlinger knyttet til skolens grundlæggende dobbeltheder mellem det fælles og det individuelle. Læreren ser ud til – grundet egne erfaringer – at være særlig opmærksom på inkluderende og ekskluderende fællesskaber. Samtidig begrundes han problematikkerne som individuelle problematikker, der kan peges tilbage på Dan. Dette kan ses i sammenhæng med den grundlæggende strukturering, at når fællesskabet skal have hjælp, skal der udpeges problemer hos individuelle børn (jf. Røn Larsen 2011), hvilket også sker i denne konkrete sammenhæng.

Dan leger mest med nogle af pigerne, og han går til skak sammen med to af pigerne. Han søger imidlertid løbende drengenes fællesskab gennem fælles interesser for uhyggelige ting og Harry Potter-universet. Jeg ser både eksempler på, at det lykkes et par af gangene, og jeg ser eksempler på, at han bliver afvist af de andre drenge. Under mine observationer siger et par af børnene direkte til Dan, at de synes, at han er mærkelig. En af gangene svarer Dan, at det er han, og at mærkelig er det samme som sjov. Klasselæreren fortæller, at Dan er meget faglig dygtig, men at han ikke laver noget i timerne. Gennem mine observationer i klassen går det op for mig, at noget af det, som Dan gør, er, at han evaluerer de andre deltagere. Der er en dobbelthed i Dans tilgang til de andre børn. Han vurderer dem fx ved indirekte at kalde dem for bangebukse eller peger på deres faglige svagheder samtidig med, at han søger deres fællesskaber. Selv i hans vurderinger og evalueringer af de andre børn er der en åbenhed over for de andre børn og en rettedhed mod at blive del af drengenes fællesskaber. Fx da Dan søger to andre drenge fællesskab. De to andre drenge er optaget af noget, de har set på Ramasjang, som de synes er uhyggeligt. Dan prøver at blive del af samtalen, men drengene går væk fra ham. Dan siger, at programmet ikke er uhyggeligt – kun for bangebukse. Drengene svarer ham ikke men fordyber sig igen i samtalen med hinanden uden at involvere Dan. Dan forsøger gentagne gange at blive del af det, som drengene er sammen om. Og det er først efter flere afvisninger, at han indirekte kalder de to drenge for bangebukse. Selv efter denne udmelding ser han stadig ud til gerne at ville være sammen med drengene og snakke med dem om programmet.

Dans dobbelte deltagelse, hvor han både søger fællesskaberne samtidig med, at han evaluerer de andre børn individuelt, kan ses som forbundet til ovenstående grundlæggende modsætning mellem det fælles og det individuelle. Skolen er struktureret i fællesskaber

samtidig med, at differentiering, dygtighed og evaluering ofte er rettet individuelt og des mere særligt noget synes, des mere individualisering, hvilket Dan selv er ramt af (Røn Larsen, 2011).

Dan forholder sig ligeledes modsætningsfyldt til fagene. F.eks. da han i en matematiklektion starter med at eksplicite, at han hader matematik. Gennem lektionen er der meget lyd. Flere af eleverne bidrager til det høje lydniveau, men som lektionen skrider frem, er det Dan, som larmer mest. I starten af lektionen begynder Dan at tale relateret til et spørgsmål, matematiklæreren stiller ud i klassen. Læreren siger, at han skal række hånden op. Det gør Dan. Dan sidder med hånden oppe i lang tid, førend læreren giver ham ordet. Mens Dan taler, begynder nogle af de andre drenge at snakke højt til læreren. Læreren vender sig mod drengene men beder dem ikke tie stille. Dan råber, at de skal holde kæft. Matematiklæreren virker opgivende, og på et tidspunkt lægger han tre sakse på et bord. Han siger, at hvis der stadig er en saks tilbage, inden de skal have diktat, kan de komme ud og lufte sig lidt. Det er Dan, som larmer næste gang, og en saks ryger ned. Flere af drengene siger 'Ejj Dan'. Victor (drengen i eksemplet ovenfor) siger til Dan, at han skal være stille, fordi de gerne vil ud, og hvis han bliver ved med at larme, ryger der en saks mere. Dan svarer, at han hellere vil være inde. Der opstår en diskussion i klassen om, hvem der vil være ude, og hvem der vil være inde, hvilken skaber en del lyd. Victor argumenterer, at hvis saksene er der, kan de jo bare være inde, dem der vil, men hvis ikke så skal de alle være inde – og det kan man ikke være bekendt over for sine kammerater. Dan siger, at han synes, at de alle skal blive inde, så de kan lære noget mere og blive klogere. Victor siger, at han ikke behøver at være klog, men Dan siger, at hvis man skal være professionel fodboldspiller er det også godt at kunne lægge strategier. Victor siger, at han kun skal være 'fodboldklog'. I løbet af lektionen inviterer læ-

rerer Dan op til tavlen, og de taler sammen i et stykke tid om et mønster, børnene skulle lave. Dan fortæller om sit perspektiv på mønsteret.

I eksemplet ses det, at Dan lægger afstand til matematik, som noget han hader. Under lektionen bliver han den, der larmer mest og også den elev, der ser ud til at skabe mest frustration hos læreren. Senere i lektionen er der også andre elever, der larmer, men der ryger ikke flere sakse ned, og børnene får lov at komme ud. I udgangspunktet er det flere af de andre elever og ikke Dan, der larmer. Dans deltagelsesform er således ikke særlig, men den er særlig insisterende. Måske skal Dans insisterende deltagelsesform, hvor han benytter sig af lyde, ses i forbindelse med en oplevelse af at føle sig ignoreret og overhørt. Sådan som det ses ovenfor, da læreren forlanger håndoprækning, og Dan venter i lang tid på at få ordet. Da han endelig får lov til at tale, bliver han afbrudt, og læreren griber ikke ind i denne afbrydelse men retter i stedet opmærksomhed mod de afbrydende drenge. Her reagerer Dan med at råbe, at drengene skal holde kæft. Dette er et tydeligt eksempel på, at Dan bruger lyd, når han oplever sig overhørt og ignoreret. Måske dette tydelige eksempel peger på, hvad der også foregår i de andre mindre tydelige eksempler, hvor Dan også deltager insisterende og med lyd. Som empirien viser, hører de andre børn ham ikke altid (som da Dan ignoreres af de to drenge hvis fællesskab, han søger i eksemplet ovenfor), hvorved hans lyd kan ses som forsøg på at blive hørt. Dans insisterende deltagelsesform kan således ses som forsøg på at udvide sin rådighed, som imidlertid flere gange får den modsatte betydning. Da læreren og Dan taler sammen om matematik, og Dan får mulighed for at fortælle om, hvordan han forstår mønstret, er det i en afdæmpet talen sammen. Dans insisterende deltagelsesform skal således ses situeret og begrundet i de andres deltagelse. I diskussionen med Victor er det interessant, at de begge argumenterer med belæg i forståelsen af deres klassefællesskab.

Hvor Victor finder det mest loyalt at være stille, så den enkelte elev selv kan vælge, om vedkommende vil gå ud eller ej, giver Dan udtryk for en loyalitet ved at give mulighed for mere skolelæring. Dygtighed bliver her Dans belæg i argumentationen. Samtidig giver Dan også udtryk for at kende til Victors ønsker om at blive fodboldspiller i fremtiden og argumenterer for, at dette også kræver en vis klogskab. Eksemplet viser også, at Victor ligesom Dan står modsætningsfuldt i forhold til skoledygtighed. I eksemplet i forrige afsnit lægger Victor både afstand til dygtighed ved at pege på, at det betyder meget for en anden dreng, og samtidig peger han på, at han også en sjælden gang 'blærer sig' med dygtighed. Dans modsætningsfyldte deltagelsesform er således ikke enestående.

Ligesom for Dan er der også eksempler på, at Simon fra Mølleskolen er optaget af at evaluere de andre børn, fx deres læsekundskaber, deres evne til at spille basketball mm. Simon fortæller flere gange ud i klassen, at han er den bedste til dansk og den hurtigste til at læse. Dette bliver modsagt enkelte gange. Simon lader imidlertid til at bevare en rimelig position i drengefællesskabet. Simon er meget optaget af de andre børn. Dette er ikke særligt, men Simon bruger meget energi på at orientere sig i børnefællesskaberne også under lektionerne, hvilket fra lærerens perspektiv virker forstyrrende (jf. også Stanek 2011 herom). Simon er blevet fysisk placeret helt oppe foran i klasselokalet, således at han sidder lige overfor læreren. Dette resulterer i, at Simon ofte vender sig om for at engagere sig i det fælles i klassen og virker derved forstyrrende.

Skoledygtighed er en almen betingelse i klassefællesskaberne, og børnene mingelerer i dette og forhandler dette på forskellige måder. Nogle børn kan blive engagerede i at evaluere hinanden på måder, der kan gøre deltagelse i børnefællesskaberne vanskelige. Dygtighedsforståelser og evalueringer kan være noget vanskeligt noget, som flere børn skal

arbejde med at håndtere på måder, der både kommer den faglige skolelæring til gode og skaber attråværdige positioner i særlige fællesskaber. Som Willis' (1981(1977)) klassiske studie peger på, kan de to aspekter somme tider stå i modsætning til hinanden, således at børnene oplever, at de bliver nødsaget til enten at satse på skoledygtighed eller på deres positioner i de særlige fællesskaber og forbundet til strukturelle klasse-mæssige betingelser, hvilket imidlertid ikke behøver at være så opdelt. I forholdet mellem skoledygtighed og positioner i fællesskaberne er de daglige evalueringer vægtige med – og modspillere (Kousholt 2009). Begge drenge indgår i at overgøre skolens dagsorden. Fx bliver Simon så optaget af at nå igennem mange items ved den nationale test i dansk læsning, at han modsætter sig, at læreren stopper hans test, selvom computeren har fastsat et niveau for hans præstation. Han vil fortsætte testen, hvor flere af hans klassekammerater ønsker, at den skal slutte hurtigt. I et senere interview med klassens lærer kæder hun hans testdeltagelse sammen med hans ADHD diagnose på følgende måde: "Og han havde jo travlt. Altså det ... han har jo ADHD, og for ham var det vigtigt at komme først i mål og få lavet så mange som overhovedet muligt." Hun fortæller om, at Simon overgør konkurrenceelementer ved testen, og at dette kan forstås som noget særligt ved ham. Samtidig er det en almen deltagelsesform i begge klasser til en vis grad at engagere sig i konkurrence, måling og dygtighed, men de to drenge engagerer sig i disse aspekter på en mere insisterende måde end deres klassekammerater. Som da Dan siger, at han ikke bryder sig om sommerferie, for så lærer man ikke noget. Og hvordan Dan ligeledes modarbejder, at klassen får lov at gå ned og lege i gården, for så lærer man jo ikke noget, som han siger, hvorved han gør sig uvenner med nogle af de andre drenge, som gerne vil i gården, som det ses ovenfor. Lærerne er optaget af de to drenges deltagelsesform, de respektive lærere

støtter løbende drengene på forskellige måder, men/og kategoriserer dem samtidig som særlige, hvilket for Dans vedkommende resulterer i særlig støtte og for Simons vedkommende resulterer i en særlig placering og en forståelse af hans deltagelsesform med henvisning til en særlig diagnose. Dog kan der ligeledes argumenteres for, at drengenes deltagelse frem for blot at være særlig er en særlig overgåelse af almene skolestrukturer. De deltager således begrundet, når man betragter de strukturer, som de deltager i, hvor konkurrence, målinger og dygtighed er på skolens dagsorden. Denne overgåelse af skolens dagsorden er imidlertid ikke entydig. Som vi ser det i eksemplerne ovenfor, lægger drengene samtidig afstand til skolens dagsorden.

Pointen med afsnittet er, at drengenes deltagelse skal forstås som begrundet i den sociale praksis, som de er del af. De deltager på måder, der genkendes som problematiske, men samtidig er det måder, som i høj grad trækker på skolens dagsorden. De indgår i evalueringer, de søger at overtage evalueringer og evaluerer andre elever, og forskellige evalueringsmetoder bliver også del af disse evalueringer. Fx som vi ser med de nationale test, som Simon indgår meget engageret i. Hans store engagement bliver set af læreren og forstået som del af det, som Simon i forvejen bliver forstået som – en dreng med ADHD. I stedet for at se det som Simons ADHD problem, kan vi forstå det som, at skolens strukturer skaber betingelser for Simons deltagelse. De evalueringer, som i forvejen eksisterer i skolen, skaber betingelser for deltagelse. Simons begrundelse for at deltage skal således også ses i disse evalueringer, som han indgår særdeles aktivt i. Samtidig tydeliggør drengenes modsætningsfulde deltagelsesformer – som ikke er enestående men dog tydelige og insisterende – skolens modsætningsfuldhed. Skolen som social praksis – og derved det, som evalueringer er del af – er en modsætningsfuld praksis, med såvel håndtering af fællesskaber

samtidig med, at det mest legitime fokus er på den individuelle elev, f.eks. gennem testning og kategorisering af problemer som individuelle (Jf. Røn Larsen 2011). I skolen belønnes dygtighed men ikke alle former for dygtighed. Det er samtidig noget, som skal håndteres og forhandles i børnefællesskaberne, så man er dygtig på den rigtige måde, ligesom man samtidig med at være dygtig også skal vise, at man vil yderligere dygtighed. Man skal helst ville (jf. Kousholt 2009 og Hamre et al. 2015 om potentialitet).

Afsnittet viser, hvordan to drenge, hvis deltagelse forstås som særlig, indgår i situerede reproduktioner af de fælles betingelser. Deres deltagelse peger således særlig tydeligt på almene og grundlæggende modsætninger i skolen; At skolen er struktureret i fællesskaber, men at der måles, evalueres, differentieres og kategoriseres individuelt. Og at dygtighed og differentiering er almene betingelser for deltagelse i skolen, men at dygtighed og differentiering af samme skal fremstå balanceret i børnenes deltagelse. Dette er et processuelt arbejde for skolens deltagere, som lykkes/mislykkes på forskellige måder.

Nænsom og udvidende evalueringsspraksis

Afslutningsvis vil jeg pege på det, som jeg kalder for nænsom og udvidende evalueringsspraksis, som jeg ligeledes har observeret gennem forskningsprojektet. Flere af lærerne i materialet anvender deres hverdagsviden om eleverne for at kunne skabe en evalueringsspraksis, der er nænsom, nærværende og læringsunderstøttende. Fx når en lærer udvælger et tekststykke for en elev at læse op, som læreren ved, at eleven får succes med for at understøtte elevens selvtillid og for ikke at udstille elevens eventuelle usikre læsefærdigheder for klassen. Eller når en matematiklærer udfordrer en elevs fastlåste forståelse af sig selv som ikke-dygtig gennem en støttende evalueringsspraksis. Den pågældende elev, Rikke, italesætter sig selv som ikke særlig dygtig, men læreren formår at

udfordre denne forståelse, og eleven får fornyet lyst til at beskæftige sig med matematik – også uden for skolen. Læreren lader eleverne hjælpe hinanden, og han viser respekt for eleverne og søger at skabe fælles engagement for det faglige stof (for en mere indgående beskrivelse af dette eksempel, se Kousholt 2013). I dette tilfælde kræves viden om elevens faglige kunnen, om klassefællesskabet, om elevens forståelse af sig selv som del af klassefællesskabet, såvel som elevens sociale position i dette fællesskab. Desuden påpeger eksemplerne, at viden ikke kun er tanker og refleksioner men i mindst lige så høj grad *at handle* udvidende i den pågældende praksis (jf. Højholt 2005). At skabe viden om eleverne og handle udvidende kan således forstås som aspekter, der bidrager til det, som jeg nedenfor vil betegne udvidende evaluering. Samtidig kan det påpeges, at lærere ikke altid har de bedste muligheder for at skabe en adækvat viden om eleverne på tværs af elevernes relevante sammenhænge, da det som sker i frikvartererne kan få betydning for det, eleverne har mulighed for at lære i klasserummet (Stanek 2011). Som Stanek (ibid.) peger på, kan det somme tider være svært for eleverne at få læringsro, selvom der umiddelbart er undervisningsro, da læringsro er noget, der skabes gennem deltagelse i forskellige sociale sammenhænge, og som kan sættes på spil ved vanskelige positioner i fællesskaberne (ibid.). Herved forskydes perspektivet på ro og uro fra lærerens perspektiv til elevens (se også Søndergaard et al. 2014).

Eksemplerne skal på forskellige måder pege på, at evalueringer såvel af læring som for læring (jf. distinktionen ovenfor) indgår i og bliver del af en kompleks evalueringsspraksis. Når man som lærer søger at evaluere for at understøtte elevernes læreprocesser, er der sikkert mange lærere, der også anvender viden om deres elever, evt. søger mere viden om deres elever, hvor evalueringer får særlige betydninger, viser interesser og skaber nye steder at bevæge sig hen. Somme tider

foregår dette evalueringssarbejde i sprækkerne og bliver ikke nødvendigvis genkendt som egentlig evaluering, da der ikke er tale om synlige metoder såsom test, skemaer, programsat selvevaluering. I det følgende vil jeg give et bud på en evalueringsspraksis, som jeg kalder for udvidende evaluering.

Udvidende evaluering

I det følgende vil jeg give et bud på det, som jeg med inspiration fra Klaus Holzkamps (jf. eks. 2013a; 2013b) begreb om udvidende læring kalder for udvidende evaluering, der i øvrigt har flere ligheder til begrebet innovativ evaluering udviklet af Lene Tanggaard (2011). Udvidende evaluering skal ses som et alternativ til såvel evaluering af læring som evaluering for læring. Hvor evaluering af – og for læring på forskellige måder og i forskellige grader følger på forhånd fastsatte mål og centrerer sig om det, der skal læres, knytter udvidende evaluering sig til subjekters grunde for at engagere sig i læreprocesser. Der er som udgangspunkt tale om en social praksis evaluering, hvilket betyder, at den inkluderer elevernes situerede samspil, deres sociale positioner, de socio-materielle betingelser og udgør dele af subjekters processuelle reproduktioner og transformationer af givne betingelser. Udvidende evaluering skal åbne op for at forstå læring som en eksplorerende tilgang til verden og som knyttet til deltagelse i social praksis sådan som læring også begrebsættes hos fx Schraube & Marvakis (2016, p. 209). Herved kan udvidende lærings- og evalueringsbetingelser handle om at muliggøre deltagernes bidrag til social praksis fx bidrag til, hvordan man er sammen her, og hvilken læring man engagerer sig i her (jf. Højholt 2011).

Holzkamp har udviklet en væsentlig læringsteori inden for et subjektvidenskabeligt paradigme (Kritisk psykologi). Han kritiserer det, som han kalder for undervisnings/læringskortslutningen. Dette hentyder til, at elevens læring ses som et direkte resultat af den

skolemæssige undervisning, hvorved det også umiddelbart giver mening, at det er eleven og ikke læreren, som underlægges den primære evaluering (jf. Holzkamp 2013b, p. 9). Som vi kan se i eksemplerne ovenfor, foregår der imidlertid meget andet hos eleverne, som har betydning for deres læreprocesser end det, der kan tilskrives et direkte resultat af undervisningen. Traditionelt evalueres det i hvor høj grad, eleverne har tilegnet sig den undervisning, som tænkes at være lige og ens for alle. Som Højholt (2011) peger på, betyder den samme undervisning imidlertid ikke det samme for de forskellige elever, som alle har forskellige ståsteder og positioner og derved ikke samme betingelser for skolelæring. I eksemplerne ovenfor er det fx noteret, at pigerne fra By-skolen er tilbageholdende, når de inviteres til at række hånden op og komme med deres bud. Deres betingelser for skolelæring er anderledes end de drenge, som rækker hånden op og får afprøvet deres bud sammen med læreren.

Holzkamp skelner mellem den intenderede læring, som der kan sættes mål for og evalueres på forskellige måder, og så det der kan kaldes medlæring. Medlæring er den læring, som foregår hele tiden i social praksis, og som man ikke nødvendigvis ved finder sted (jf. også Dreier 1999). I eksemplerne ovenfor kan der peges på, at eleverne medlærer en masse forskelligt som del af de evalueringsprocesser, som de indgår i. De medlærer noget omkring, hvordan dygtighed har betydning, hvordan de kan håndtere krav om dygtighed, og hvordan de kan indgå på forskellige måder i fællesskaberne. De kan medlære en masse omkring muligheder for succes og fiasko i skolepraksis. Medlæring rækker også ud over skolepraksis. Fx finder Dan en dag sammen med en anden dreng fra klassen omkring deres fælles interesse for Harry Potter og ønsker at bruge tid på at lære mere om dette univers efter skole. Evaluering kan ses som en væsentlig del af alle former for læring, og det bliver herved centralt, hvordan evaluering forstås. Dette peger

igen tilbage på citatet af Schraube (2013) fra artiklens indledende afsnit. Evalueringer kan netop betegnes som den personlige og fælles løbende og socialt forankrede kritik. I og med den udvidende evaluering handler denne kritik om at udvide muligheder for fælles og socialt forankret selvforståelse fremfor at fastlåse i uhensigtsmæssige kategorier (som eks. "De stille piger"). Holzkamp (2013b, p. 13) peger videre på, at der er en forskel mellem at håndtere skolens intenderede læringskrav som en handlingsproblematik og ved rent faktisk at overtage læringskravene som subjektive læringsproblematikker. Ved førstnævnte er der tale om, at handlingsproblematikken kan løses uden, at der finder læring sted. Som f.eks. at udvikle strategier til at blive god til at tage test uden at engagere sig i indholdet, hvorved man lever op til udefrakommende og instrumentelle krav. Holzkamp taler om, at eleverne er deres egne subjekter for læring: "Mere præcist udtrykt, så må det lærende subjekt have *grunde* til at overtage læringskravene som *sine egne* læringsinteresser, eller – som vi udtrykker det – som *sin egen læringsproblematik*." (ibid., p. 13). Læringsproblematikken knytter sig til udvidende læring og knytter sig herved også til den udvidende evaluering. Den udvidende evaluering kan siges at tage udgangspunkt i analyser af 'hvad'; Hvad er læringsproblematikken?, Hvad deltages der i? Hvad deltages der hen imod? Holzkamp spørger til, hvilke grunde de lærende har for deres læringsaktiviteter. Som en analytisk tilgang til den lærendes egen læreproces har Holzkamp udviklet begrebsparret restriktiv og udvidende læring (se fx Schraube & Marvakis 2016, p. 212-213). Hvor der her allerede er fokuseret på udvidende læring, som kan være begrundet i forestillinger om udvidet rådighed i fremtiden (Dreier 1999), og derfor også pædagogisk knytter sig til muligheder for at kunne bidrage til – og øve indflydelse på betingelserne. Restriktiv læring er snarere begrundet i ønsker om at beskytte nuværende muligheder og søge at undgå forventede

begrænsninger og er derved ofte ydrestyret (ibid.). Begrebsparret er ikke entydigt og kan eksistere samtidigt (jf. Schraube & Marvakis 2016, p. 212-213). Fx kan elevens læringsgrunde også være modsætningsfulde, som vi ser hos Dan. Dan ser det somme tider som relevant at overtage skolens læringskrav som egne læringsproblematikker, somme tider anser han det som relevant at overgøre disse og herved udfordre læringskravene. Andre gange finder han det ikke relevant at overtage læringskravene. Desuden bør begrebsparret ikke anvendes som bedømmelser af andres læring, men som analytiske kategorier hvor igennem vi kan skabe viden om grunde til læring. Det er således langt fra ambitionen at kategorisere Dans modsætningsfulde læringsgrunde som hhv. restriktive/udvidende, men derimod at være opmærksom på hvordan elevernes læringsgrunde forbinder sig til hhv. udvidende/restriktive læringsbetingelser. For Dan (og sikkert for mange andre) er det ikke nok at få at vide, at læringskravene er nogle man skal overtage. At overtage læringskrav som egen læringsproblematik kan også forbinde sig til, at der bliver skabt et fælles engagement omkring skolelæring, som det påpeges i eksemplet med Rikke ovenfor. Det er særligt elevens *grunde til* at overtage og forfølge læringsproblematikker eller til ikke at gøre det, der anses som centralt i forbindelse med begrebet om udvidende evaluering. Elevens grunde – eller handlegrunde som det ofte begrebsættes inden for den kritiske psykologi for at markere, at der ikke nødvendigvis er tale om rationelle begrundelser men om subjektive socialt forankrede grunde til handling – er forbundet til elevens sociale liv, de historisk skabte socio-materielle betingelser, og det er gennem forhandling af disse og forståelse af det sociale fællesskab, at elevens grunde til at forfølge læringsproblematikker eller til ikke at gøre det, er forankret (jf. fx Højholt 2005, Stanek 2011). At følge elevernes grunde til deltagelse handler herved om at forstå eva-

lueringer som del af social praksis, således at fx Dan og Simon ikke primært forklares med henvisning til hver deres kategorisering som særlig. I stedet spørges til, hvad det er ved skolens organisering og ved de fællesskaber, som drengene deltager i, og som skaber betingelser for deres deltagelse, der gør deres handlinger meningsfuldt begrundede. Med begrebet om udvidende evaluering følges Holzkamps (2013a) skelnen mellem begrundelsesdiskurs og betingelsesdiskurs. Hvor betingelsesdiskursen tager udgangspunkt i, at mennesket er underlagt særlige betingelser, og at man derved kan antage, at mennesker handler efter disse betingelser, eks. at børn deltager i testsituationer, som testudviklerne har udtænkt disse i henhold til reliabilitet og validitet. Herimod tager begrundelsesdiskursen udgangspunkt i, at mennesker altid har grunde for deres handlinger, og at disse handlinger er at forstå i og med de sociale fællesskaber, som mennesker deltager i (Højholt 2005). Begrundelsesdiskurs søger altså at forstå fra subjekternes første persons perspektiver (ibid.). Dette forbinder sig til det ovenstående om elevens grunde til at gøre læringskrav til egne læringsproblematikker samt deres muligheder for at forfølge disse.

Evalueringer er en uadskillelig del af læring, hvad enten der er tale om formelle eller uformelle evalueringer. Som afsnittet peger hen i mod kan det analytiske begrebspar restriktive og udvidende grunde til læring også forbinde sig til evaluering. Grunde til læring kan for det første knytte sig til forskellige former for evaluering – om evalueringen er restriktiv – om den begrænser rådighed og ikke giver mulighed for at bidrage forandrende til evalueringspraksis eller ikke åbner op for at få øje på ny viden men blot måler dygtighed i forhold til på forhånd sat viden. Herved etablerer evalueringen det udefrakommende blik på læreprocessen, som den lærende selv kan overtage på forskellige måder. Som tidligere nævnt indgår vi i processuelle evalueringsaktiviteter gennem vores samtaler og deltagelse

med hinanden i og omkring læringsaktiviteter. Disse uformelle evalueringer kan få såvel restriktive som udvidende betydninger for de involverede, hvilket knytter sig til, hvorvidt disse uformelle evalueringer skaber mulighed for at bidrage og øge vores fælles rådighed gennem fælles engagement og/eller, om vi indgår i at begrænse hinandens rådighed og fastlåse selvforståelser og positioner.

Udvidende evaluering er udviklet som begreb til at indfange følgende grundforhold; at vi udgør betingelser for hinanden i forbindelse med vores bestræbelser på at lære og i forbindelse med overhovedet at engagere os i at lære noget givent, og at læring således altid er socialt og situeret (jf. Højholt 2011; Lave 1996(1993)). Når vi evaluerer, bør vi forstå denne evalueringsskabel som også værende social, og at denne evalueringsskabel også skaber betingelser for at lære noget givent. At vi også lærer alt muligt andet end det intendede, og at den måde vi evaluerer på skaber betingelser for, hvad det er for noget alt muligt andet, vi lærer. Lærer vi at komme dybere ind i en læringsproblematik, at blive engageret i fællesheden omkring dette, hvordan det er at blive tilpas udfordret, eller lærer vi, at læring er forbundet med enten succes eller fiasko, at der i læringen er impliceret en potentiel risiko for at fejle, for at mislykkes (Varenne & McDermott 1998)? Dette knytter sig til ovenstående analytiske begrebspaar; restriktiv og udvidende læring.

Udvidende evaluering er tænkt ud fra det grundforhold, at evaluering er social. Der er tale om en erkendelse af, at jeg er den anden for den anden (Holzkamp 2013a; Osterkamp 1999), hvilket er en erkendelse af, at evaluering ikke blot går fra en person til en anden, men at evalueringsskabel er socialt forankret og kan udgøre etiske og anerkendende forbindelser mellem mennesker. Der er f.eks. en etisk dimension i, at matematiklæreren udfordrer Rikkens forståelser af sig selv som ikke dygtig. Samtidig er skolen og evalueringer her selv

med til at reproducere en dikotomi mellem dygtig og ikke-dygtig. Spørgsmålet er, om evalueringer i skolen kan overskride dikotomien dygtig/ikke-dygtig, uanset om vi søger at forstå elevernes grunde for deltagelse og deltage udvidende i forhold til elevernes selvforståelser? Samtidig kan evalueringer få betydning af, at vi vil hinanden noget, at vi betyder noget for hinandens udvikling og deltagelse, og at vi interesserer os for fælles vidensudvikling. Som Steen Nepper Larsen (2014) påpeger, så tilhører viden på samme tid alle og ingen og er derfor ikke en individuel privat ejendom (Nepper Larsen 2014, p. 165 & 173). Evalueringer handler også om at indgå i udvikling af fælles selvforståelse og om at afprøve første persons perspektiver med hinanden (Schraube 2013). Derfor bør evalueringer også handle om andet og mere end blot at evaluere den enkeltes tilegnelse af det allerede kendte.

Om udvidende læring skriver Holzkamp følgende, som jeg finder helt centralt til forståelse heraf: *“Hvert nyt skridt fremad mod tilegnelse af læringsgenstanden bringer nye problemer, der kræver at jeg forholder mig kritisk til og re-orienterer min aktuelle måde at lære på. Således er udvidende læring også altid en proces til undgåelse af ensidighed, fiksering, forkortelser, afveje, blindgyder, osv. i tilnærmelsen af genstanden; den kan ikke komme videre gennem forfølgelse af lineære læreplaner eller forudsatte læringsmål, da genstandens særegenheder, til en hver en tid, og på uforudsigelige måder, kan “gribe forstyrrende ind”.*” (Holzkamp 2013b, p. 15). Holzkamp taler om, at udvidende læring handler om nysgerrigt at udforske og forfølge en læringsproblematik, hvilket ikke kan passes ind i forhold til linearitet og fastlåsthed. I forlængelse heraf og med inspiration fra Dahler-Larsen og Vattimo taler Lene Tanggaard (2011) om den innovative evaluering som ‘antikriteriologisk’ – at der ikke er nogen absolutter i denne evalueringsskabel. Udvidende evaluering vil i tilknytning hertil være en fælles bestræbelse på at bidrage

med orientering og feedback forbundet til at udforske læringsproblematikken. Når der er tale om udvidende evaluering er der tale om, at vi udgør udvidende betingelser for hinanden. Herved er lærings- og evalueringsskabels afgrænsning som sociale betingelser (jf. Morin 2007; Stanek 2011). Dette peger hen imod, at det der også udvides er social selvforståelse. At vi ikke skaber snævre kategorier for os selv og hinanden. Kategoriseringer hverken kan eller bør undgås, men nogle kategoriseringer fastlåser og indskrænker og kan fx indgå i mobning (Kofoed & Søndergaard 2009; Søndergaard et al. 2014). Det er dog ikke kun mobning, som kan udgøre problematikker, men også andre kategoriseringer i forhold til dygtighed. På Byskolen så vi, hvordan eleverne arbejder aktivt med dygtighed. Flere af drengene er optaget af at fremstå skoledygtige og aktive i lektionerne. Pigerne bliver ind imellem betragtet som stille og tilbageholdende. Læreren søger at overskride denne opsplittning, og samtidig indgår han – gennem sine opgaver – selv i dygtighedskategoriseringer. Dygtighedskategoriseringer træder også helt tydeligt frem i aftaleteksten for folkeskolereformen, hvor sætningen “Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan” (Aftaletekst 2013) har en helt fremtrædende plads. Ud over at tilskynde til læringsoptimering og til inklusion (alle elever) ses også en kategorisering af dygtighed. Forskellige elever ser ud til at have et dygtighedsloft på forhånd (så dygtige som de kan) (jf. Hamre et al. 2015), og dygtighed lader til at være forstået gennem en kvantificering af dygtighed (hvor meget dygtighed?). Måske tilgangen til skoledygtighed skal revideres, førend dygtighedskategoriseringer kan overskrides? Jeg har tidligere (Kousholt 2009) foreslået begrebet ‘situeret dygtighed’ som en mulig trædesten i det arbejde. Udvidende evaluering er i forlængelse heraf en udfordring af indskrænkende kategoriseringer hen imod udvidede selvforståelsesprocesser (Holzkamp 1998; Højholt 2006). Der kan i denne

forbindelse være tale om udvidelse i form af overskridelse af andetgørelse og reducering af nogle kategorier fx etnicitet (fx Mørck 2006) men ikke begrænset hertil. Baseret på mine observationer vil jeg mene, at udvidende evaluering sker i dagligdagens skolepraksis, men også at den sker i sprækkerne og måske ikke altid betragtes som den egentlige og mest legitime evaluering, hvilket forbinder sig til hvilke former for viden, der har mest legitimitet (jf. Kousholt 2015). Udvidende evaluering er flertydig, ikke-kategoriserende, og en fortløbende bevægelse mellem forskellige subjekters forskellige læringsbestræbelser og den fælleshed, der kan udvikles her. Fx viser eksempel tre ovenfor, hvordan en lærer giver en elev nænsom feedback, der samtidig søger at udfordre elevens fastlåste forståelse af sig selv som ikke særlig dygtig/klog. Samtidig hermed udvider eleven sine forståelser af matematik som interessant for hendes liv. Schraube & Marvakis (2016) peger på fordelene ved en vis bevægelighed mellem lærings- og undervisningspositionerne, således at lærer-elevpositionerne ikke er entydige og fastfrosne. Bevægeligheden kan være i de små hverdagslige overskridelser. Fx inviterer læreren i eksempel tre eleverne til at forklare matematikopgaverne for hinanden, og han spørger eleverne, hvordan de når frem til givne resultater. Dette kan på den ene side ses som en slags tjek af, at de har tilegnet sig den rette fremgangsmåde, og på den anden side kan det ses som måder at eksperimentere med positionerne og invitere eleverne ind i den vidende position. Den udvidende evaluering kan betegnes som de små hverdagslige overskridelser og udvidelser men kan også være del af læreres – og elevs – fælles tilgang til læring og evaluering.

Steinar Kvale (1996) skelner mellem at evaluere individuelle elevs videnstilegnelse og at evaluere fagets viden. Han spørger: *“Is it the individual student who is being evaluated on the basis of his or her presentation of a discipline’s knowledge? Or is it the common*

knowledge of the discipline that is evaluated through the student's presentation of his or her knowledge?" (ibid. p. 216). Fx kan det ved elevsamtaler være uklart, hvornår eleven, dennes perspektiver og dygtighed er genstand for evaluering, og hvornår hhv. eleven bidrager med perspektiver på en sag, som såvel elev og lærer kan udforske sammen, da dette kan skifte løbende (Kousholt 2009). I forbindelse med begrebet udvidende evaluering beskæftiger denne sig med evaluering af sagen frem for individet. Når det er en fælles sag, der evalueres gennem elevens viden om sagen, vil det givetvis skabe mere rådighed for eleven i evalueringsprocessen. Udvidende evaluering handler om øget rådighed over læringen og over evalueringen (dog uden at der vil være tale om magtfri læring og evaluering). Det handler således om at bevæge genstanden for evaluering. I en traditionel evalueringspraksis kan det antages, at der er en direkte sammenhæng mellem undervisning og læring, og at vi fx kan måle undervisningens kvalitet gennem elevernes testscore. Det er dette, Holzkamp kalder for undervisnings-læringskortslutningen. Udvidende evaluering handler snarere om, hvordan vi kan gøre de fælles læringsbetingelser og de fælles læringsgrunde til evalueringsgenstanden. I en udvidende evalueringspraksis indgår alle deltagere som lærende subjekter med forskellige og fælles læringsproblematikker – også læreren. Tanggaard (2011) taler med henvisning til Dahler-Larsen om den professionelle som "den venlige filosof" i forhold til hendes begreb om innovativ evaluering. Morin (2007) viser, hvordan elever også lærer af at være den vidende part frem for den lærende part. Udvidende evaluering kan handle om også at kunne forstå elevers grunde til læringstrængsler og ikke blot se det som forstyrrende uro. Hertil kan det være meningsfuldt at skabe viden om eleverne på tværs af elevernes handlesammenhænge. Dette kunne være gennem tværprofessionelt samarbejde og gennem observationer, der har fokus på handlegrunde

frem for at fastlåse elevers selvforståelser, sådan som Højholt & Kousholt (2012) peger på. Udvidende evaluering kan således ses som en udfordring af den institutionelle organisering, som understøtter entydighed og individualisering, hvilken, Røn Larsen (2011) mener, bør ændres, førend tværfaglige samarbejder kan munde ud i øget faglighed.

Afslutning

Det er ambitionen med nærværende artikel at bidrage med et diskuterende perspektiv på evalueringer og evalueringspraksis. Når der evalueres, skabes der læringsmæssige betingelser for eleverne, og der er samtidig forskellige dygtighedsforståelser og kategoriseringer samt magtformer på spil. Disse forbinder sig til elevernes forskellige positioner og rådighed i fællesskaberne, og til deres muligheder for læring. Evalueringer vil altid være del af en i forvejen kompleks evaluering – og læringspraksis, hvorfor evaluering ikke kan betragtes som simple redskaber, der tager temperaturen af elevernes kundskabsniveau. Begrebet om udvidende evaluering er et forsøg på teoretisk at foreslå en alternativ evalueringspraksis og evalueringsforståelse. 'Alternativ' skal imidlertid ikke forstås som andet end det, der aktuelt foregår i danske skoleklasser men snarere en synliggørelse af den evalueringspraksis, der nogle gange sker i sprækkerne mellem alt det andet, der skal nås og prioriteres. Samtidig er udvidende evaluering ikke kun evaluering men måder at indgå udvidende i evaluerende praksisser på.

Post doc. projektet om de nationale test, hvorfra empirien stammer, er finansieret af De Fri Forskningsråd, Kultur og Kommunikation. Tak til de anonyme reviewere og til redaktionen for inspirerende kommentarer på tidligere udgaver af artiklen. Tak til Yngve Hammerlin for at diskutere artiklen med mig.

Referencer

- Allerup, P., Jansen, M., & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen. Baggrund. Praksis. Teori*. Frederiksberg: Dafolo.
- Au, W. W. (2008). Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education* 29, no. 6: 639-651.
- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Claiborne, L.B., Cornforth, S., Davies, B., Milligan, A., & White, E.J. (2009). Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection. *Gender and Education*, 21(1), 47-61.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringens kultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2012). Når test skal testes. *Unge Pædagoger*, (3), p. 14-21.
- Danziger, K. (1997). Naming the mind. How psychology found its language. London: Sage Publications. (66-84)
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (eds.). *Mesterlære – Læring som social praksis* (pp. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dobson, S. & Engh, R. (eds.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S. (2012). Evaluering for læring – blindgyde eller motorvej for øget læringsudbytte og forbedret undervisningskvalitet? *Sproglæreren*, 3.
- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for Læring: hvordan bruge fællesskabet for at fremme Læring hos den enkelte? *Kvan*, 29(85), 43-59.
- Dysthe, O. (2010). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost et al. (red.). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Ecclestone, K. (2003). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education*. Leicester: NIACE.
- Ekhholm, M., Mortimore, P., David-Evans, M., Laukkanen, R., & Valijarvi, J. (2004). *OECD-rapport om grundskolen I Danmark – 2004*. København.
- Foucault, M. (2002(1975)). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Hamre, B., Kousholt, K., Staunæs, D. & Krejsler, J. B. (2015). Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne: kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer. 2015, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52 (3), s. 21-43
- Hanson, F. A. (1993). Testing testing. Social consequences of the examined life. Berkely & Los Angeles: University of California Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Holm, L. (2009). Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example. *Nordic Studies in Education*. (1), 137-146.
- Holzkamp, K. (2013a). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*, ed E. Scraube and U. Osterkamp, 233-341. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2013b). Fiktionen om læring som produkt af pædagogiske læreplaner. *Nordiske Udkast* 41(1), 7-21.
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* (2), 5-31.
- Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis (Vol. 1). København: Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (vol. 1, pp. 23-46). Gylding: Dansk Pædagogisk Forlag.

- Højholt, C. (2006). Knowledge and Professionalism – from the Perspectives of Children? *Journal of Critical Psychology*, (1), 81-160.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between professionals in educational psychology – Children's specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. In *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools*, ed. H. Daniels and M. Hedegaard, 67-85. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.) *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U.J. (1992). Udvikling som metode, SUM i forskningsmæssigt perspektiv. *SUMma Summary – Tidsskrift for social udvikling*, 3(4), 22-29.
- Kofoed J, Søndergaard DM (eds.) (2009). *Mobning. Sociale Processer på Afveje*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kousholt, D. B. (2006). Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Kousholt, K. (2009). Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kousholt, K. (2013). Deltagelse på tværs af sociale lærings – og testsammenhænge. *Psyke & Logos*, 34(1), p. 180-202.
- Kousholt, K. (2015). Vidensformers legitimitet i skolepraksis – Lærerperspektiver på nationale standardiserede tests betydninger for skolepraksis. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), s. 168-183.
- Krogstrup, H.K. (2003(2001)). Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering. In P.D. Larsen & H.K. Krogstrup (eds.), *Tendenser i evaluering* (vol. 3, pp. 95-106). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. København: Munksgaard.
- Kvale, S. (1996(1993)). Examinations reexamined: Certification of student or certification of knowledge? In S. Chaiklin & J. Lave (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on activity and context* (pp. 215-240). New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996(1993)). The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.
- Ljungstrøm, K. (1984). Differentiering og kvalificering – to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforskning. *Udkast*(2), 133-169.
- McNeil, L. M. (2000). Contradictions of school reform. Educational costs of standardized testing. New York: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Nepper Larsen, S.(2014). Compulsory creativity: A critique of cognitive capitalism. *Culture Unbound* 6, 159-177.
- Osterkamp, U. (1999). Subjectivity and the other. In W. Maiers et al. (eds.), *Challenges to theoretical psychology* (pp. 467-476). North York: Captus Press.
- Powell, K., Danby, S. And Farrell, A. (2006). Investigating an account of children 'passing notes' in the classroom. How boys and girls operate differently in relation to an everyday, classroom regulatory practice. *Journal of early childhood research* 4, no. 3: 259-275.
- Røn Larsen, M.(2011). Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen. Ph.d. afhandling. Institut for psykologi og uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Schraube, E. (2013). First-person perspectives and sociomaterial decentering: Studying techno-

- logy from the standpoint of the subject. *Subjectivity*, 6(1), 12-32.
- Schraube, E. & Marvakis, A. (2016). Frozen fluidity. Digital technologies and the transformation of students' learning and conduct of everyday life. In: E. Schraube & C. Højholt (eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*. London & New York: Routledge.
- Scriven, M. (1972). Prose and cons about goal-free evaluation. *The Journal of Educational Evaluation*, 3(4), 1-4.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Tanggaard, L. (2011). Innovativ evaluering i uddannelse. I K. Andreasen, N. Friche & A. Rasmussen (eds.), *Målt og vejlet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful failure. The school America builds*. Colorado & Oxford: Westview Press.
- Willis, P. (1981(1977)). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

Rapporter

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (Aftaletekst, 2013) (7. juni, 2013), http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Søndergaard et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet, <http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF14/Aug/140813%20UVM%20Klasseledelse%20rapport.ashx>