

Kristine Kousholt

Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis

Resumé

Artiklen er en lettere revideret udgave af min forsvarstale over afhandlingen "Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis". Forsvaret fandt sted ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet d. 17. december 2009.

I artiklen gives først en kort og ganske overordnet præsentation af afhandlingens metodiske, empiriske og teoretiske grundlag. Derefter følges op med et kort rids af den danske folkeskoles udvikling med henblik på brugen af evalueringer. Tre af afhandlingens analyser præsenteres dernæst, og der slutes af med en forhåbning til evalueringspraksis i særdeleshed og til folkeskolens strukturering af dygtighed i almindelighed.

Nøgleord: Folkeskolens evalueringspraksis, deltagelse, dygtighed, fællesskaber, ansvar for egen læring

Afhandlingen "Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis" undersøger den konkrete brug af evalueringsmetoder i den danske folkeskole. Der er tale om læreres evalueringer af deres elever og af elevernes evalueringer af sig selv – såkaldt selvevaluering.

Afhandlingens ambition er i forlængelse heraf at analysere og nuancere betydninger af denne evalueringsbrug. I forlængelse heraf forstås evaluering ganske bredt. Evaluering er ikke blot noget, der sker engang imellem, når der skal testes eller eksamineres. Evaluering sker hver dag som (implicit) del af skolens praksis og kan bl.a. komme til udtryk ved lærerens daglige initiering af elevernes viden og evaluering af samme.

Overordnet problematiserer afhandlingen en forståelse af evaluering som noget, man relativt uproblematisk kan anvende til at tage temperaturen på elevernes færdigheder med (se evt. Kvale, 1980). Evaluering får dermed betydning for den praksis, som skal evalueres. Dette er jeg imidlertid langt fra den første til at fastslå¹, men i min afhandling har jeg undersøgt betydninger heraf på særlige måder. Gennem arbejdet med afhandlingen har jeg insisteret på at forstå evaluering med udgangspunkt i deltagernes perspektiver. Jeg har derved været særlig optaget af, hvilke betydninger evaluering kan have for deltagerne i folkeskolen. På den måde er det ikke kun

¹ Jf. også Peter Dahler-Larsen (2006) om konstitutiv evalueringsanvendelse, hvilket afhandlingen er inspireret af – og undersøger betydninger af.

evalueringsmetoder i sig selv, som har haft min opmærksomhed, men derimod læreres og elevers daglige deltagelse sammen i og omkring evalueringspraksis².

Afhandlingen overordnede problemformulering lyder:

Hvad betyder evalueringsmæssige betingelser for deltagelse i folkeskolens handlesammenhænge?

For at få greb om evalueringer som del af kompleks daglig praksis har jeg udført deltagende observationer og kvalitative interview i tre klasser på tre danske folkeskoler. Metodisk og metodologisk har jeg været inspireret af praksisforskning og dens ambition om overskridelse af dikotomier (Bernstein, 1971, Jensen, 1999). De tre skoleklasser var en 4. klasse, en 5. klasse og en 7. klasse, som blev en 8. klasse under forløbet. Skolerne er i afhandlingen benævnt som Birkeskolen, Elmeskolen og Fyreskolen³.

I afhandlingen har jeg teoretisk taget udgangspunkt i kritisk psykologi i en dansk sammenhæng, sådan som den eksempelvis kommer til udtryk hos; Højholt (1993, 2001), Dreier (1998, 2001, 2003, 2008), Mørck (2003, 2006), Nissen (2002, 2005), Axel (2002, 2007a, 2007b), Borg (2003), Kousholt (2006) og Morrin (2007). Desuden er afhandlingen inspireret af situeret læringsteori, som den bl.a. formuleres hos Lave og Wenger (1991) samt Lave (1996 (1993))⁴. Ud fra en kritisk psykologisk forståelse har jeg haft en dialektisk tilgang til såvel feltet som til det empiriske materiale i det analytiske arbejde. Dette har betydet, at jeg har været optaget af, hvordan menneske og verden er forbundne størrelser, som processuelt skaber

hinanden. Dette betyder samtidig, at jeg har været engageret i, hvordan mennesker forstår dilemmaer og handler i forhold hertil.

Efter denne ganske korte præsentation af afhandlingen, vil jeg nu opridsse folkeskolens ændrede perspektiv på evalueringspraksis gennem de senere år. Dette også med henblik på at kunne sige noget om, hvad det nye ved afhandlingens resultater består i.

Præsentation af en skoleudvikling

Afhandlingen er blevet til som del af en såkaldt "evalueringsbølge" – ikke mindst i det danske skolesystem, der, særligt siden udgivelsen af OECD rapporten om den danske grundskole, har været optaget af at udvikle evalueringskultur (Ekholm et al., 2004). Der har været stor politisk, mediemæssig og også forskningsmæssig bevågenhed omkring dette. En del af forskningen har været optaget af, hvordan vi bedst muligt kan sikre evalueringskultur bl.a. ved at foreslå særlige metoder herfor. Jeg har imidlertid i afhandlingen haft en kritisk ambition om at undersøge betydninger af evalueringer – ikke for at afskrive evalueringer – men for at forstå, hvordan evalueringer også udgør betingelser for deltagelse.

Jeg har i afhandlingen med henvisning til psykologen Claus Ljungstrøm (1984) argumenteret for, at den danske skoleudvikling er sket gennem en vekslende dobbelthed mellem kvalificering og differentiering. Kvalificering kan forstås som skolens opgave hen imod at kvalificere elever bedst muligt til fremtidig uddannelse og erhverv, og i denne forbindelse også at kvalificere et givent samfund. Skolen har en funktion i form af opretholdelse af samfundets produktion, og særlige evalueringsmetoder (herunder testning) skal kontrollere, at eleverne har lært det, de skal lære.

Differentiering bestemmes som "fordeling efter forskellighed" (ibid. p. 134). Ganske overordnet er skolesystemet gået fra den elev-differentierede skole til den undervisningsdifferentierede. Undervisningsdifferentiering be-

2 Et såkaldt 'decentreret perspektiv' (Dreier eks. 1996, 2008).

3 Såvel skoler som individuelle deltagere har fået ændret deres navne i afhandlingen.

4 Visse af afhandlingens analyser er desuden inspireret af et uddrag af poststrukturalistiske tekster. Disse er dog ikke repræsenteret i nærværende fremstilling.

tegnes i et af Undervisningsministeriets skrifter som et princip for at imødekomme kravet om individualisering (Jacobsen, 2001). Dette betyder kort sagt, at evalueringer i princippet skal føre tilbage til den pædagogiske praksis – som vi så kan organisere på forskellig vis afhængig af, hvor den enkelte befinder sig⁵.

Med reformpædagogikken sker der en, i hvert fald ideologisk, bevægelse fra resultat-orienterede evalueringsredskaber hen imod en såkaldt pædagogisk evaluering. Med den pædagogiske evaluering bliver det særligt nødvendigt at kende den enkelte elev. Stefan Hermann (2007) foretager en pædagogisk sociologisk analyse af ændrede magtformer i bogen "Magt og oplysning", og peger her på, at op igennem 1990'erne bliver det, at eleverne skal tage ansvar for egen læring samtidig med et øget blik på elevernes personlighed et styrende aspekt af folkeskolen. Undervisningsdifferentiering bliver i forlængelse heraf vedtaget ved lov.

Siden er der sket et skift, hvor der med udgangspunkt i Danmarks nedslående PISA resultater er kommet et fornyet blik på kvalificeringsaspektet og resultatvurdering i skolen. Politisk har det store fokus på evalueringer bl.a. udmundet i, at de nationale test er kommet på banen, at elevplanen er blevet indført, at der er kommet en ny karakterskala, og at Undervisningsministeriet har udformet en særlig evalueringshjemmeside.

5 Vi har i Danmark (og i mange andre lande) en stærk tradition for at evaluere pædagogisk praksis ud fra evalueringer af enkeltelever. Denne form for programevaluering eller formativ evaluering viser tilbage til Tylers (1966(1950)) målopfyldelsesevaluering. Gennem arbejdet med afhandlingen har det imidlertid undret mig, at man ikke i højere grad har udviklet evalueringsmetoder, som kan evaluere pædagogisk praksis uden først at skulle evaluere enkeltelevers præstationsniveau. At antage at der er et mere eller mindre direkte årsag-virkningsforhold mellem pædagogisk praksis/undervisning og elevers præstationsniveau kan ud fra et kritisk psykologisk perspektiv på læring som deltagelse i sociale kontekster tage sig ud som en noget mekanisk forståelse af forholdet mellem undervisning og læring.

Det nye ved skolens evalueringspraksis, som afhandlingens resultater på forskellig vis kan pege på, er, hvordan differentiering og kvalificering blander sig på særlig vis i dag – hvordan resultatvurdering og pædagogisk vurdering interagerer. Ansvar for egen læring og den individualisering, der knytter sig hertil, er stadig en magtfuld struktur i det danske skolesystem. Men ansvaret for læring skal pege hen i mod fælles standarder, og der skal sættes mål for såvel faglige som sociale færdigheder, som kan evalueres. Der er tale om både selvansvarlighed, målrettedhed og outputstyring, hvilket Hermann (2007) også gør opmærksom på.

Med dette vil jeg sige, at der er en dobbelthed i skolen, som går på, at eleverne både skal lære noget standardiseret og fælles, og at de i en eller anden grad selv skal tage ansvar for det, som de skal lære. Man kan sige, at der er en dobbelthed mellem standard og ansvar for egen læring, mellem kvalificering og differentiering og mellem det fælles og det særlige.

I det følgende vil jeg lidt mere konkret præsentere jer for 3 af afhandlingens analytiske pointer.

1. analyse: Daglig evalueringspraksis og elevernes fællesskaber med henblik på forståelser af dygtighed

Gennem arbejdet med afhandlingen blev jeg opmærksom på, hvordan børnenes fællesskaber og evalueringspraksis er dialektiske og gensidigt skabende størrelser, hvor børnenes fællesskaber er medbetingende for, hvad der læres, og for hvordan evalueringer får betydning for den enkelte. Fokus på børnenes fællesskaber er altså blevet til gennem forskningsprocessen. Klassefællesskabet – altså fællesskabet i klassen – forstås som følge heraf som en organisering af klassen mod noget fælles – her en fælles undervisning. Det fælles kan se vældig forskelligt ud, ud fra forskellige deltageres perspektiver, ligesom det fælles eller klassefællesskabet: *"hverken skal konotere enhed, enighed eller harmoni. Det er*

et perspektiv på deltagerne som betingelser for hinanden og medskabere af hinandens betingelser.” (D. Kousholt, 2006). Fællesskaber er en del af skolens struktur og reproducerer denne struktur på forskellig vis.

Lærerne i skolen står dagligt overfor det dilemma, at de må orientere sig om børnene som del af noget fælles – nemlig klassefællesskabet og samtidig skal evaluere dem individuelt⁶. Eleverne i mit materiale er optagede af at lære det, som kan knytte dem til forskellige fællesskaber. Samtidig stiller klassefællesskabet særlige og forskellige betingelser for, hvordan det er muligt at fremstå som dygtig, og hvordan det er muligt at lære i skolen.

I klassen på Fyrreskolen som er en 7. klasse, der bliver en 8. klasse undervejs i forløbet, kan det at skulle præsentere skoleviden i klassen blive pinefuldt. Der er således flere eksempler på, at de andre elever imiterer eleven Farzanas pakistanske accent, når hun i klassen bliver bedt om at svare på spørgsmål, hvilket afholder hende fra at prøve og derved får betydning for lærerens vurdering af hendes dygtighed. Fællesskabet kan på den måde siges at stille betingelser for praktisering af – og forståelse af dygtighed. Desuden afholder klassefællesskabet Farzana fra at øve sig yderligere, hvilket kan få betydning for, hvad hun lærer i skolen. Der er således også en dialektik i dygtighedsforståelsen.

I skolen er der forskellige muligheder for læring knyttet til elevernes forskellige positioner i fællesskabet. Nogle elever indtager positioner, hvor der er mulighed for at lære af egne fejl og for at vise deres dygtighed, hvorved de kan udvikle en højere grad af rådighed over deres læringsbetingelser. Andre børn, som eksempelvis Farzana, har ikke de samme muligheder for skolelæring og for at øve sig i undervisningen, hvilket også får betydning for lærerens evaluering af hende. Dette betyder

følgelig, at det, der måles, også er socialt. Men resultatet af evalueringerne peger tilbage på enkeltindivider.

Dina og Iben er to andre elever i den samme klasse. I et interview fortæller de mig, at de er dygtigere til at læse højt derhjemme end ovre i klassen, hvor der er nogle, der sidder og hvisker i krogene. Som Dina siger, så er skolen en sammenhæng, hvor man *bliver* totalt dårlig til at læse. At blive dårlig til at læse er del af en proces, hvor fællesskaber og evalueringsspraksis stiller betingelser for hinanden. Ved at deltage i en praksis med begrænsende betingelser, kan man udvikle sig i en dårligere retning.

Arbejdet med at fremstå som dygtig på bestemte måder knytter sig til, at der er skabt en særlig dygtighedspraksis og i afhandlingen henviser jeg til skolens særlige dygtighedsskalering. Med dygtighedsskalering mener jeg en særlig tradition for niveaudeling af børn i skolen. Niveaudelingen kan bero på karakterer, udtalelser, test, lærerforståelser og/eller andre evalueringer. Denne strukturering af skolepraksis gør, at dygtighed er på spil – både i forbindelse med læreres forståelser af deres elever og i elevernes indbyrdes relationer. Eleverne er således også selv optagede af dygtighed i deres fællesskaber, at tildele dygtighed til nogle og ikke til andre. Som jeg diskuterer mere udførligt i afhandlingen er der i nyere evalueringsspraksis en tendens til at inddrage eleverne i evalueringer af hinanden. Eleverne *lærer* derved at evaluere hinanden. Denne læring kan indgå i børnefællesskabets dynamikker ved, at eleverne tildeles en evalueringsmagt, som på såvel understøttende som devaluerende måder kan bringes i anvendelse i deres fællesskaber.

Med en dialektisk tilgang til forståelsen af evalueringsspraksis har jeg ikke kun været optaget af, hvad evalueringer gør ved menneskers fællesskaber, men også hvilke betydninger mennesker i fællesskaber knytter til evalueringer. Mine analyser peger på, at eleverne

6 Jf. evt. også Højholt (2001) om dette almene lærer-dilemma og betydninger heraf.

på skolerne forstår evalueringer i relation til, hvilke fællesskaber de er rettede i mod, hvilke ønsker for fremtiden, de har samt i relation til, hvordan eleverne forstår sig selv i øvrigt. Eksempelvis fortæller eleven Karl i et gruppeinterview om skolens elevsamtaler⁷, at han ville være skuffet, hvis hans lærer havde vurderet ham til at være dårlig til dansk, men at det ikke gjorde så meget, da hun sagde, at han ikke var så god til musik. Dette peger på, at evalueringer får betydning for eleverne – men ikke entydigt. Evalueringerne indgår i elevernes personlige konfiguration af læring (Dreier, 1999, Morin, 2007), hvorved børnene ikke blot overtager evalueringer, men selv skaber betydninger af dem ud fra deres liv i øvrigt. I relation hertil kan der peges på en dialektik i forbindelse med evalueringer og fællesskaber: Elevernes rettetheder mod forskellige fællesskaber har betydning for, hvad eleverne lærer og dermed for lærerens evalueringer af eleverne. Samtidig får disse lærerevalueringer forskellige betydninger for eleverne afhængig af elevernes deltagelse i fællesskaber, af elevernes selvforståelse og af elevernes personlige konfiguration af læring.

Analysen peger på, at skolens evalueringspraksis er med-konstituerende for det, evalueringerne søger at måle (Dahler-Larsen, 2006), og afhandlingens særlige bidrag er at pege på, at elevernes fællesskaber indgår heri. Elevernes fællesskaber og evalueringspraksis er to forskellige, men forbundne aspekter af et samlet skoleliv.

Den næste analyse tager udgangspunkt i muligheder og begrænsninger ved folkeskolens evaluerende samtaler.

2. analyse: Elevsamtalen som evalueringspraksis

2 gange om året deltager eleverne i en elevsamtale (som regel) med deres dansk/klasselærer. Samtalerne fungerer somme tider som

⁷ Se nedenfor for en introduktion til skolens elevsamtaler.

en form for forberedelse af eleverne til en efterfølgende skole/hjem-samtale, hvor eleven, dennes forælder/re og én til to lærere deltager. Samtalerne fungerer som information af hjemmet omhandlende elevens standpunkt og videre udvikling/læring, hvilket er et lovkrav⁸. Derudover er det i praksis ikke tydeligt defineret, hvad samtalerne kan bruges til. Det er (for eleverne) svært at vide, om de kan bidrage med perspektiver på en sag – eller om der blot er tale om en vurderingssammenhæng (se evt. Knudsen, 2008). I afhandlingen behandles begge former for samtaler. Her vil det være elevsamtalen, som er i fokus.

Jeg har gennem min forskning fulgt en række elevsamtaler, og jeg har interviewet såvel lærere og elever herom – her er det hovedsageligt empiri fra en 4. klasse (Birkeskolen), der tages udgangspunkt i. Dansk- og klasselæreren fra 4. klassen fortæller mig, at hun synes, at det er mærkeligt, at eleverne bliver så tavse og generte ved samtalerne. Hun har selv forventninger om, at eleverne 'åbner op', da der er tale om en samtale mellem to parter, og at læreren forsøger at gøre samtalen hyggelig, ligesom eleverne hovedsageligt får noget godt at vide. Samtidig har læreren også en interesse i at udvikle sin viden om eleverne til samtalen, så hun kan udvikle gunstige læringsbetingelser for dem.

Når jeg efterfølgende spørger børnene, hvad de bedst kan huske ved samtalen er det, der primært får betydning den måde, hvorpå deres lærere har placeret dem på skolens dygtighedsskalering – altså det, som de får at vide, at de er gode til eller knap så gode til. Som Morten – en af eleverne i 4. klasse – peger på, kan han kun huske, at han var dårlig til matematik, men han kan ikke huske hvorfor. Hvor læreren forventer en hyggelig samtale, har eleverne fokus på samtalsens vurderingsaspekt. Der er

⁸ Ifølge folkeskolelovens kapitel 2, § 13 skal elever og forældre regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevens udbytte af undervisningen.

altså konfliktuerende perspektiver på, hvad samtalen går ud på.

Under samtalerne bliver det tydeligt, at de få elever, som taler meget og bidrager nuancerende til lærerens viden om deres faglige niveauer og interesser, også giver læreren mulighed for at stille relevante læringsbetingelser op. Ligesom samtalen flere steder gør anspring hen imod en fælles udforskning af elevernes samlede liv i skolen, hvor eleverne får mulighed for at være den vidende part med perspektiver på en sag. Når eleverne i stedet deltager med tavshed, bliver det vanskeligere for læreren at blive klogere på sine egne opgaver som lærer, og det bliver dermed også sværere at stille relevante læringsbetingelser op for børnene.

Elevsamtalerne er imidlertid flettet ind i skolens øvrige evalueringspraksis, og somme tider gør dette, at eleverne undlader at komme med deres besyv på, hvordan skolens praksis kan forbedres. De frygter simpelthen, at deres perspektiver bliver del af videre evalueringer, hvilket kommer frem i et gruppeinterview af 6 elever fra 4. klasse. Børnene diskuterer, hvorfor man ikke kan fortælle til lærerne, hvis man synes, at lærerne gør noget galt, og én af eleverne har netop sagt, at så vil det bare blive endnu værre.

Jeg spørger ind til dette aspekt, og Asgar nuancerer udtalelsen sådan:

Han siger: "Så vil de synes ... så er det lige som en lærer *ikke kan lide én*, og så kan det være, at man ikke får en særlig god karakter eller sådan noget, lige som hvis de ikke kan lide én."

Rosa er imidlertid ikke enig, og hun siger: "Det har jo ikke noget med det at gøre. De må ikke give en lav karakter, hvis de ikke kan lide én."

"Jo", siger Asgar, "de kan også godt, hvis de kan lide én, så kan de også godt give en høj karakter."

Rosa kommenterer: "Det kommer da an på det, man laver."

Men Asgar fortsætter: "Man kan også, hvis man ikke kan lide én."

Rosa henvender sig til mig og spørger meget præcist: "*Må man godt give lave karakterer, hvis man ikke kan lide børn?*"

Asgar svarer for mig: "Nej, man *må* ikke, men man *kan* jo godt."

(Interview med 6 elever fra Birkeskolen, 4. klasse, mine fremhævelser *KK*)

Når man som Asgar ser sine perspektiver til elevsamtalen som indgående i skolens øvrige evalueringspraksis, er det måske ikke så mærkeligt, at eleverne mestendels forholder sig tavse under samtalerne. Det kan nemlig være utydeligt, hvornår eleverne kan bidrage med perspektiver på en sag, og hvornår disse perspektiver bliver genstand for videre evaluering. Eleverne har altså gode grunde til at deltage som de gør. Vi voksne kan let undervurdere betydningen af at være under vurdering. For børnene er det imidlertid ikke uskyldigt det, der skal ske. Deltagelsen ved elevsamtaler er forbundet med visse risici.

Eleverne peger i ovenstående på, at vurdering og evaluering ikke kan foretages objektivt. Det intersubjektive samspil vil altid være til stede og skabe betydninger for, hvad der bliver vurderet og hvordan. Der er netop ikke tale om, at lærere er neutrale måleredskaber, og at eleverne er genstande, der uden videre lader sig måle. Lærere og elever indgår i sociale sammenhænge, og disse *må* ikke danne basis for vurdering, men som Asgar udtrykker, så *kan* de jo godt.

Det er derudover bemærkelsesværdigt, at frygten for karaktersanktioner allerede er til stede i en 4. klasse, som endnu ikke får regelmæssige karakterer, hvilket peger på, at karakterer er en særlig magtfuld evalueringsform. Denne magtfuldhed kan begrundes ved, at karakterer foregiver at kunne give en samlet vurdering af en elevs mangfoldige skoledeltagelse – og præstationer; udtrykt gennem et enkelt tal (Kvale, 1980). Samtidig er karakterer også en evaluering, som man tager med sig gennem livet, og som kvalificerer til videre uddannelse og erhverv.

Sådanne betingelser – som eks. frygt for karaktersanktioner – kan imidlertid overses, når man som lærer hovedsagligt har forventninger om en hyggelig samtale, hvor eleverne stort set kun får gode ting at vide. For mig at se kan en forståelse af børnenes *grunde* til at tage del på særlige måder skabe viden om, hvordan det er at deltage i skolens evalueringspraksis, hvorved begrundelserne kan bruges til at skabe forståelse for sociale strukturer frem for personlige karakteristika – såsom generthed. Børnenes grunde er derved væsentlige aspekter af en fælles erkendelsesinteresse.

Den sidste analyse som jeg vil præsentere her for omhandler brugen af selvevalueringer i folkeskolen.

3. analyse: Selvevalueringer – muligheder og begrænsninger

Selvevalueringer knytter sig overordnet til det, at eleverne i en vis grad skal tage ansvar for egen læring og målstyre denne læring aktivt. Selvevalueringer går ud på, at eleverne sætter sig mål for videre læring og arbejder hen i mod – samt evaluerer – disse.

I afhandlingen har jeg brugt den sproglige sammenstilling *at skulle ville* for at begribe noget af det, som er på spil i sådanne praksisser. At skulle ville knytter sig til, at man ikke blot skal lære i skolen, man skal også ville lære – og ville lære noget bestemt. “Man kan altid blive bedre”, hvilket såvel lærere som elever gentagne gange ekspliciterer for mig. At lære at sætte mål er en væsentlig del af det at skulle ville og at selvevaluere sig. Målene skal være elevens egne, men skal samtidig rette sig bestemte steder hen. Ikke alt er legalt at sætte som mål. Lærers opgave er i den forbindelse at sikre målenes legitimitet, hvilket betyder, at målene nødvendigvis mere eller mindre direkte kommer fra læreren⁹. Samtidig

⁹ I min afhandling præsenterer jeg flere empiriske eksempler på, at målene mere eller mindre direkte kommer fra læreren.

fremstår målene som elevens egne og det er derved elevens eget ansvar at leve op til disse. Dette individuelle arbejde med mål kan samtidig gøre, at elevernes *grunde* for at deltage på særlige måder usynliggøres.

Min empiri peger på, at når elever evaluerer sig selv anderledes end deres lærere forstår deres faglige og sociale færdigheder, så bliver selvevaluering problematisk. Selvevaluering stopper sjældent ved en udveksling af forskellige perspektiver. De samfundsmæssige forståelser af dygtighed og fejl lader til at være en så gennemgribende del af den danske folkeskoles struktur, at disse også i mange tilfælde bliver del af forståelsen af, hvordan man griber selvevaluering an. Man kan altså også evaluere sig selv rigtigt eller forkert.

På den måde medfører selvevalueringer, at evalueringspraksis i folkeskolen bliver lagdelt¹⁰. Fejl, rettelser og dygtighed kan få nye betydninger som følge heraf. Rettelser er nu ikke kun røde streger under f. eks. elevernes matematikopgaver, men også billedligt talt røde streger under elevernes selvevalueringer. Eleven kan nu være mere og andet end blot dygtig eller ikke dygtig til f. eks. matematik – eleven kan nu også være en dygtig eller ikke-dygtig selvevaluator. Dette eksemplificeres med nedenstående citat, hvor læreren fra Elmeskolen (5. klasse) fortæller om en pige (Dalila), der har vurderet sin faglighed for højt i forhold til, hvordan læreren forstår denne:

Lærer: “[...] Jeg har haft mange lange samtaler med Dalila i løbet af det her skoleår – nu skulle hun tage sig sammen ... og pga. hendes fravær, og haft mange samtaler med far, hvor hun har

¹⁰ I afhandlingen har jeg begrebspåsat dette som ‘evalueringens palimpsest’. Palimpsest er en betegnelse fra litteraturvidenskaben. Betegnelsen bruges om en gentagen redigeret tekst, hvor rettelserne ikke helt udviskes men overstreges/overskrives (Rasmussen et al., 1999, p. 248). Med evalueringens palimpsest menes den lagdelthed, evaluering på evaluering, som selvevaluering kan blive til; en slags skriven efter og skriven ovenpå, som får betydning for det først skrevne.

siddet til stede og gennemgået, hvor lavt hun er på det faglige plan, hvor svært hun har ved de her ting, og så sidder hun alligevel i den her læse selvttest¹¹ og vurderer sig selv bedre end alle sine kammerater – det er jo helt henne i vejret, for hun lå fuldstændigt i bunden.” (Lærerinterview, Elmeskolen, 5. klasse).

Dalila har vurderet sin egen faglighed for højt i forhold til lærerens vurdering af denne, og dette får betydning for lærerens forståelse af Dalila, som én der vurderer sig selv *helt henne i vejret*. Således er elevernes færdigheder i at evaluere sig selv også genstand for evaluering. Dette betyder imidlertid også, at man nu kan være dygtig på nye måder. Fagligt svage elever kan selvevaluere sig dygtigt, hvilket får betydning for lærerens forståelse af disse elever. Nedenfor fortæller læreren videre om en dreng, der ‘ligger på samme ringe niveau som hende (Dalila)’, men som vurderer sig på en måde, så der ikke opstår kollision mellem selvfølelsen og virkeligheden, og som dermed gør, at han i højere grad vinder godkendelse i forhold til Dalila:

Lærer: “[...] Men der ligger én på samme ringe niveau som hende, og han havde vurderet sig selv fuldstændig efter – han ved godt, han har svært ved at læse i forhold til sine kammerater. Han ved godt.. og det er ok, fordi det arbejder vi på. Det er bare sådan en helt anden holdning at have, og han har vurderet sig selv *meget rigtigt* i forhold til virkeligheden.”

(Lærerinterview, Elmeskolen, 5. klasse – Min fremhævelse KK.)

Selvevalueringspraksis kan derved få den betydning, at det ikke kun er elevernes faglighed, der evalueres, men også elevernes evne til at

evaluere egen faglighed. Der kommer altså nok et lag i skolens evalueringspraksis. Som vi ser det ovenfor vinder drengen anseelse fra læreren på grund af hans ‘rigtige selvevaluering’. Det at evaluere sig selv ‘rigtigt’ knytter sig til de strukturer for fejl og rettelser, som er indlejrede i skolens evalueringspraksis, og som altså også ser ud til at finde fodfæste inden for selvevalueringspraksis. Det bliver derved mangetydigt, hvad der kan evalueres – både det faglige og det personlige samt elevernes selvevalueringer af samme.

Som de tre analyser peger på, er der væsentlige aspekter af magt forbundet med evaluering i folkeskolen. I afhandlingen har jeg ikke brugt magtbegrebet som en gennemgående kategori, men har i stedet undersøgt betydninger af evalueringsmæssige betingelser ved brug af begreber som rådighed, positioner, adgange, læring og fællesskaber. For mig at se er der aspekter af magt i alle disse begreber men på forskellige måder. Ved brug af sådanne begreber mener jeg, at det bliver muligt at differentiere magtbegrebet og få øje på, hvordan magt kan være forskelligt i forskellige sammenhænge.

Jeg er nu kommet dertil, hvor jeg vil slutte af, og det vil jeg gøre med en forhåbning til evalueringspraksis – særligt selvevalueringspraksis.

Afslutning

De to piger fra Fyrreskolen, Dina og Iben (7./8. klasse), betragtes ikke som særligt dygtige. Som sagt fortæller de mig, at de er dygtigere til højtlesning derhjemme, hvor der ikke er nogen fra klassen, der gør grin med dem. Der er altså en forskellighed i deres forståelse af egen dygtighed. For at begribe dygtighed som knyttet til de betingelser, som eleverne får at deltage med, har jeg med inspiration fra situeret læringsteori (eks. Lave & Wenger, 1991) udviklet begrebet om situeret dygtighed. Det begreb skal skabe forståelse for dygtighed som noget, der bliver betinget i og med det fælles og altså ikke udelukkende beroende på indivi-

¹¹ I testen bliver elevernes læsning testet samtidig med, at eleverne skal give en vurdering af, hvor de selv befinder sig niveaumæssigt i forhold til de andre elever i klassen. Testen giver altså i sig selv anledning til både at teste faglig formåen samt forståelse af faglig formåen i forhold til klassefællesskabet.

duelle egenskaber. Læreren har imidlertid ikke mulighed for at få indblik i elevernes højt læsning derhjemme. Da jeg spørger pigerne om, hvad de synes om selvevaluering siger de, at selvevalueringer måske kan give læreren forståelse for, at de altså ikke er så dårlige, som læreren går og tror.

Selvevalueringer kunne måske udfordre forståelsen af dygtighed som individualiseret og som de-kontekstualiseret. I stedet for dygtighed som udelukkende indre kognitive strukturer – kan vi måske med en sådan tilgang forstå dygtighed som knyttet til de læringsbetingelser, som vi stiller for vores børn.

Det, vi skal lære her er ikke, at pigernes færdigheder hjemme er en sandere afspejling af deres virkelige dygtighedsniveau. Vi skal ikke over i den anden grøft – fra at devaluere forskelligrettede selvevalueringer til at hylde dem som det sande udtryk for barnets dygtighed. Det, vi skal lære her, er derimod, at vi gennem pigernes *begrundelser* kan få blik for de forskellige betingelser for læring og de forskellige struktureringer af dygtighed, som er forskellige steder.

Vi skal lære, at børnenes deltagelse i skolen knytter sig til deres positioner i fællesskabet, deres adgange til læring og til de krav om læring, vi stiller. Ved at forstå selvevalueringer som perspektiver på læringsbetingelser kan vi måske også blive klogere på børnenes liv i skolen og udenfor den.

Denne forhåbning knytter sig imidlertid til en de-essentialiseret og situeret forståelse af dygtighed, hvorved jeg vil slutte med den konklusion, at en succesfuld eller en ikke-succesfuld brug af selvevalueringer afhænger af, hvordan vi strukturer skolen i øvrigt – hvilke forståelser af dygtighed, læring, fejl og evaluering, vi opererer med i skolen, og hvordan disse forståelser skaber læringsbetingelser for vores børn.

Litteratur

- Axel, E. (2002). Regulation as Productive Tool Use. Particpatory Observations in the Control Room of a District Heating System (1 ed.). Roskilde: Roskilde University Press.
- Axel, E. (2007a). *Developing Praxis in Conflictual Cooperation*. Paper presented at the International Society for Theoretical Psychology.
- Axel, E. (2007b). Knowing and praxis. In V. V. Deventer, M. T. Blanche, E. Fourie & P. Segalo (Eds.), *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency* (pp. 318-329). Ontario: Captus Press.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and Action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Borg, T. (2003). Livsførelse i hverdagen under rehabilitering. Et socialpsykologisk studie (Vol. 2). Aarhus: HF-trykkeriet, Aarhus Universitet.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In U. J. Jensen, J. Qvesel & P. F. Andersen (Eds.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (pp. 113-140). Århus: Philosophia.
- 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.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*, 29(2), 39-58.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice* (2nd ed.). Aarhus: Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Ekholm, M., Mortimore, P., David-Evans, M., Laukkanen, R., & Valijarvi, J. (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. København.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning: folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- 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.
- Jacobsen, A. N. (2001). Fra klasseværelse til åbne læringscentre, I: Uddannelse, læring og demokratisering. København: Undervisningsministeriet. (electronic version, date accessed: 31.07.2009)
- Jensen, U. J. (1999). Categories in activity theory: Marx's philosophy just-in-time. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 79-99). Århus: Aarhus University Press.
- Knudsen, H. (2008). "Har vi en aftale?" (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie. Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Århus Universitet, København.
- Kousholt, D. B. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbeholdning*. København: Munksgaard.
- 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.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ljungström, K. (1984). Differentiering og kvalificering – to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforskning. *Udkast*(2), 133-169.
- Morin, A. (2007). Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Mørck, L. L. (2003). Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering* (1 ed.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. Psyke & Logos. Temanr. Subjektivitet i det 21. århundrede 23(1), 20.
- Nissen, M. (2005). The subjectivity of participation. Sketch of a theory. *Critical Psychology, Neoliberal Subjects* (15), 151-179.
- Rasmussen, H., Jakobsen, K. H., & Camara, J. B. (1999). *Gads Litteratur Leksikon*. København: Gads Forlag.
- Tyler, R. W. (1966 (1950)). *Basic principles of curriculum and instruction. Syllabus for education 305* (Vol. 25). Illinois: The University of Chicago Press.