

DELTAGELSE PÅ TVÆRS AF SOCIALE LÆRINGS- OG TESTSAMMENHÆNGE

Kristine Kousholt¹

I artiklen præsenteres empiri fra udskolingen på en dansk folkeskole. Det er særligt en enkelt elevs deltagelse i forskellige af folkeskolens kontekster, som der fokuseres på. Det analyseres frem, hvordan de forskellige situationer, henholdsvis to testsituationer og en undervisningssituation, skaber forskellige betingelser for elevens deltagelse og herved bliver en del af elevens handlegrunde. Der argumenteres imidlertid for, at disse betingelser ikke skal forstås som determinerende for elevens deltagelse, og således vises det også, hvordan eleverne i deres fællesskaber kan såvel reproducere som transformere de betingelser, som de forskellige handlesammenhænge tilbyder. Det mere almene sigte med analysen er at udfordre forståelsen af test som neutrale afprøvninger af enkeltelevers færdigheder.

1. Indledning

I denne artikel inviteres læseren med ind i nogle af folkeskolens særlige sammenhænge. Vi skal følge en elev i udskolingen – Rikke² – og hendes forskelligartede deltagelse i tre sammenhænge, hvor evaluering udspiller sig på forskellige måder. Evaluering bliver herved forstået som et overbæreb til både testning og til det, som jeg kalder for feedback-sammenhænge. Ved at følge denne case får vi nemlig indsigt i nogle af de betydninger, som evalueringer kan have i nogle sammenhænge og for nogle elever i folkeskolen.

Metodisk er der tale om analyse af et casemateriale, som er identificeret gennem læsninger af et større empirisk materiale, der bygger på interviews og observationer i 5 folkeskoleklasser foretaget i 2011 og 2012. Casen er hentet fra en undersøgelse af, hvordan de nationale test i folkeskolen får betydning for elevers deltagelse og læreprocesser. Denne case er valgt, fordi den er særlig – og fordi den særlig tydeligt illustrerer, hvordan testsituationer *kan være* særlig udfordrende for nogle børn. Casen er med andre ord ikke et udtryk for, hvad der *oftest* sker i testsituationerne i mit materiale. Når denne case er væsentlig, er det, fordi den kan give indsigt i nogle

1 Kristine Kousholt er postdoc., ph.d., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

2 Alle deltagere er anonymiserede.

almene betingelser ved testning og nogle af de konkrete betydninger, disse betingelser potentielt kan have i folkeskolens praksis. I mine analyser og sammenstillinger af empirisk materiale har jeg været inspireret af Varenne & McDermott (1998) samt McDermotts (1996 (1993)) analyser af drengen Adams deltagelse i undervisnings- og testsituationer i en amerikansk skole. På den baggrund er jeg optaget af, hvordan vi kan synliggøre elevernes grunde til deres forskelligartede deltagelsesformer i test- og evalueringssituationer ved at forfølge det særlige ved disse sociale sammenhænge og det, som kan være på spil for eleverne i de forskellige sammenhænge. Når vi vil forstå, hvad der kan være på spil i den type af evalueringssituationer, som test udgør, kan vi således i forlængelse af Varenne & McDermotts pointer ikke nøjes med at se på den enkelte elevs præstationer som et individuelt fænomen. Vi må i stedet vende blikket mod selve den situation, som test i skolen udgør. Samtidig kan vi imidlertid ikke på baggrund af analyser af skolesystemet per automatik slutte os til, hvad der vil ske i en testsituation, da mennesker deltager i og på tværs af forskellige sammenhænge (jf. Højholt, 1999). Her må vi snarere begribe hændelsesforløbet som konkret deltagelse i en social sammenhæng. Dette teoretiske udgangspunkt danner baggrund for artiklens analyser og vil blive yderligere udfoldet efter empiriafsnittene. Med udgangspunkt i en analyse af, hvordan forskellige deltagelsesformer kan begrundes i forskellige sammenhænge med forskellige betingelser, bliver det mere almene sigte med artiklen at udfordre forståelsen af, at test er neutrale afprøvninger af enkeltelevers færdigheder.

2. Præsentation af casen

Rikke er en elev i udkolingen, hvis deltagelsesmåder både i undervisningen, evalueringssituationerne og i relation til de andre elever forekommer modsætningsfyldte. Under mine besøg ser jeg flere gange Rikke i selskab med pigen Sidsel. Rikkes og Sidsels fællesskab kan også betegnes som kontrastfyldt. Somme tider ser jeg dem sidde tæt sammen og nærmest hviske til hinanden i, hvad der ligner fortrolig samtale. Andre gange hører jeg dem kalde hinanden for øgenavne og næsten være i slåskamp med hinanden. Jeg observerer stort set ikke, at de andre elever søger Rikkes selskab, og en lærer fortæller mig, at Rikke ikke har nogen rigtige venner på skolen. Hendes deltagelse kan således anskues som kontrastfyldt. Rikke agerer således kontrastfyldt samtidig med at hun deltager i meningsfyldte betingelser.

I denne fremstilling skal vi følge Rikke i tre sammenhænge i folkeskolen, hvor der er aspekter af evaluering i spil. I det følgende vises, hvordan Rikke og nogle af hendes klassekammerater deltager i to forskellige test: en lærervalgt matematiktest og en af de obligatoriske nationale test. Efterfølgende

præsenteres en særlig undervisningssammenhæng, som jeg vælger at benævne feedback-sammenhæng. Der er således tale om en fremstilling af observationsmateriale fra tre forskellige sammenhænge, hvori Rikke deltager.

Begrundelsen for at følge Rikke på tværs af forskellige sammenhænge er intentionen om at kunne forbinde Rikkes forskellige deltagelse med de forskellige betingelser, som sammenhængene tilbyder. Vi skal således se, hvordan Rikkes deltagelse i to testsammenhænge er ganske forskellig fra hendes deltagelse i en undervisningssammenhæng (feedback-sammenhæng). Her ved bidrager disse kontraster i hendes deltagelse til at kunne sige noget om, hvordan forskellige evalueringsmæssige betingelser får betydning for Rikkes handlemuligheder. Dette peger hen på to såvel teoretiske som analytiske pointer for nærværende fremstilling: 1) at Rikkes deltagelse dermed peger hen på en forståelse af, hvad hendes deltagelse er del af, og hvordan hun indgår i fællesskaber her, og 2) at testning er en særlig social sammenhæng, hvor det, som eleverne er del af, får betydning for, hvordan de tager del heri.

Den analytiske ambition i denne artikel er at pege på, hvordan de særlige betingelser, som Rikke er del af, får betydning for, hvordan Rikke deltager. Der er med andre ord gode grunde til, at hun gør, som hun gør. Analysens sigte er at søge forståelse for, hvordan de særlige betingelser indgår i Rikkes kontrastfyldte deltagelsesmønstre; at forstå, hvordan Rikkes handlinger bør begribes i sammenhæng med andres handlinger og andres beslutninger andre steder og til andre tider.

2.1. Da Rikke bliver del af testende sammenhænge

I det følgende skal vi se eksempler fra Rikkes deltagelse under to testsituationer, først en matematiktest og dernæst en af de nationale test. I den efterfølgende analyse vil jeg fokusere på struktureringen af disse sammenhænge, på Rikkes optagethed af karakterer, og på de betingelser der skabes for Rikkes deltagelse gennem såvel Rikkes som de andre elevers deltagelse.

2.1.1. Første testsammenhæng; matematiktest

Matematiktesten er en prøve, som nogle af eleverne (bl.a. Rikke) mangler at tage. Eleverne skal tage testen, uden at der er lærere til stede, da de resterende elever modtager undervisning imens. Jeg er den eneste voksne til stede under testen. Eleverne får udleveret matematiktesten, som er i papirform. Ved nogle af opgaverne skal eleverne sætte ringe rundt om de rigtige svar i testen. I testsituationen sker der andet, end at eleverne hver for sig svarer på deres test. Fx er der en af elevernes telefon, som ringer, hvorefter eleven går udenfor og taler i telefon et stykke tid. Der er en anden elev, som har en legetøjsfigur med, som hun selv og en anden elev giver meget opmærksomhed. To af pigerne sidder ved siden af hinanden, hvilket de også gør i undervisningen. Den ene hjælper den anden, hvilket jeg også ser i undervisningen. Denne hjælp foregår i stilhed. Også andre elever hjælper hinanden på forskellige måder (hvilket uddybes i afsnittet 'Orientering, hjælp

og evaluering på tværs af handlesammenhænge'). Der bliver endvidere hørt lav musik ved et af bordene. Ved dette bord samles elevernes opmærksomhed også om at tegne på et stykke papir sammen. Der er gennemgående meget snak og latter. Det er kun de to piger, hvor den ene hjælper den anden, samt Rikke, der sidder i stilhed. Rikke og jeg er de eneste ved vores bord. Læreren (Flemming) kommer ind på et tidspunkt og siger til en af eleverne, at hun skal være stille. Flemming går igen. På et tidspunkt hører jeg en pige spørge en anden, hvordan hun løste nogle af opgaverne. Den anden pige svarer, at hun bare satte kryds tilfældigt ved disse opgaver, og hun anbefaler den første også at gøre det. På et lidt senere tidspunkt under testen ser jeg, at Rikke begynder med hurtige bevægelser at sætte ringe rundt om svarmulighederne i testen og hurtigt bladde videre (jeg ser det som en nærmest hidsig og tilfældig markering). Ringene bliver meget upræcise og ændrer derved karakter fra hendes tidligere besvarelser i testen. Rikke kigger op på mig og siger "jeg gider ikke mere." Hun forlader lokalet, og jeg går ud fra, at hun afleverer testen til læreren. Flemming kommer ind i lokalet igen og siger til eleverne, at de skal være stille. Rikke siger til ham, at hun alligevel ikke er færdig med testen, og at hun bare har sat ringene hurtigt. Flemming forlader lokalet og tager Rikkens test med. Rikke følger efter ham. Hun truer Flemming med bank, hvis hun ikke får mere end karakteren 4.

2.1.2. Anden testsammenhæng; national test

Omkring tre uger senere deltager Rikke og hendes klasse i en af de nyligt indførte og meget omdiskuterede nationale test. Det særlige ved denne type test er, at den er obligatorisk, adaptiv, selv-scorende og it-baseret.³ Lærerne har placeret eleverne, så der er en stol imellem hver elev, således at de ikke sidder direkte ved siden af hinanden. Bordene, eleverne sidder ved, er placeret, så de danner en hesteskoform. Eleverne har hver sin computer foran sig. Jeg sidder på stolen mellem Rikke og Sidsel. Vi sidder ved et hjørne, hvilket gør, at afstanden mellem Rikke og Sidsel er mindre end afstanden mellem de fleste af de andre elever. I et stykke tid før testen starter, er der ikke nogen lærere til stede. I dette stykke tid gør Rikke sig meget bemærket, idet hun taler meget og højt ud i lokalet uden en egentlig modtager til sin talen, samtidig med at hun bevæger sig meget rundt på sin stol. Rikke siger bl.a., at hun hellere vil tage en test i et andet fag, da hun sikkert kun får 02 ved testen i dette fag (ved de nationale test gives imidlertid ikke karakterer, men en placering af såvel klassens som den enkelte elevs præstation i forhold til landsgennemsnittet). Rikke søger på Google om oplysninger om det fag, hun og de øvrige elever skal testes i. Rikke læser op fra en hjemmeside og taler højt ud i lokalet om de fund, hun gør på Google. Efter at Rikke har læst højt

3 For en indføring i såvel testens teknikaliteter som i debatten omkring indføringen af testen, se fx Allerup et al. (2011); Kousholt (2012).

siger hun: "Nu kan jeg ikke blive klogere" (men tonen er ikke optimistisk – snarere, at nu er tiden gået, og at det er for sent nu). Rikke bliver ved med at tale højt, og en af de andre elever siger: "Hold nu kæft" til hende. Rikke svarer med trusler om bank til den pågældende elev. Hendes trusler bliver returneret af en anden elev, hvilket starter en diskussion mellem flere af de tilstedeværende elever. Eleverne kan nu se på smartboardet, at testen snart skal starte, men deres lærer (Flemming) er endnu ikke kommet. Flere af eleverne råber på Flemming for at få ham til at starte testen. De tæller ned til teststart flere gange, og en lidt forvirret stemning breder sig. Så kommer Flemming og starter testen. Der bliver helt stille i lokalet. Under testen er både Flemming og en anden lærer til stede. Eleverne er stort set helt stille. Da jeg sidder ved siden af Rikke, kan jeg imidlertid observere, at Rikke – selvom hun ikke larmer – heller ikke er helt stille. Under hele testen bevæger hun sig meget rundt på sin stol. Efter lidt tid spørger Sidsel hviskende Rikke, hvor mange hun har svaret på. Rikke svarer: "16, hvad med dig?". Sidsel svarer: "8". Ved flere af opgaverne sætter Rikke så hurtigt kryds i en svarmulighed og klikker sig videre, at jeg vurderer, at det vil være svært for hende at nå at læse, hvad der står i den pågældende opgave, hvorved hendes besvarelser ved disse opgaver er mere eller mindre tilfældige. 20 min. efter er flere af eleverne færdige. Sidsel bevæger sig ikke meget på sin stol. Hun ser ud til at bruge lang tid på hvert enkelt spørgsmål (ligesom det kunne høres i deres kommunikation, at Rikke havde svaret på flest). Rikke rykker sin computer frem og tilbage. Hun giver sig selv en (ikke meget hård) lusning. Rikke bliver færdig. Hun spiller forskellige spil på computeren. Da en af pigerne går forbi Rikke, kalder Rikke hende for en taber. Efterhånden som eleverne bliver færdige med deres test, og nogle af dem forlader lokalet og andre spiller computerspil, bliver der mere uro i lokalet. Lærerne tysser på flere af eleverne. Efter at vi har forladt lokalet, fortæller Rikke mig, at det nok ikke gik så godt med hendes test.

Under den nationale test deltager Rikke på en måde, der påkalder sig opmærksomhed, idet hun er højlydt, har en kropslig urolighed samt kommer i konflikt med nogle af de andre elever. Under matematiktesten sidder Rikke for sig selv og er ikke del af de sociale aktiviteter (som ikke har noget med matematiktesten at gøre), som de andre elever er optagede af. Til slut fremsætter hun en trussel mod læreren. Under begge test ekspliciterer Rikke en optagethed af karakterer. Hun ekspliciterer ved begge testsituationer en konkret karakter (hhv. karakteren 4 og 2), hvilken hun ikke er interesseret i at blive tildelt. Selvom de to testsammenhænge også er karakteriseret ved meget andet end resultater og præstationer (særligt matematiktesten), er Rikkes foregribelse af de i hendes øjne dårlige karakterer til stede i begge testsammenhænge. Rikke påpeger desuden for mig i et interview, som finder sted ca. en uge før den nationale test, at hun har tænkt en del på testene. Hun udtaler følgende: "Altså jeg synes, at jeg hele tiden har gået og tænkt lidt på

det. På de test og prøver vi skal have og sådan noget.” Det, der også udgør en fælles karakteristik ved Rikkens deltagelse ved de to testsammenhænge, er, at hun på et tidspunkt begynder at svare tilfældigt på nogle af spørgsmålene. Disse iagttagelser vil blive behandlet i de analytiske afsnit nedenfor.

I det følgende skal vi observere Rikke i en anden type sammenhæng, hvor det bliver tydeligt, at hendes deltagelsesform er markant anderledes.

2.2. En sammenhæng for feedback

Dette afsnit udgøres af dele af en observation fra en matematiklektion på Rikkens skole. Ifølge en af klassens lærere er eleverne delt op i nye hold ud fra, hvorvidt de laver lektier eller ej, har meget fravær og om de forstyrrer undervisningen, og altså ikke som udgangspunkt efter faglig dygtighed. Jeg følger den gruppe elever, som er blevet placeret på holdet for de elever, som lærerne vurderer, er mindre godt forberedte og/eller forstyrrer undervisningen. Opdelingen betyder også, at dette hold er temmelig lille sammenlignet med det hold, som udgøres af elever, der vurderes at være forberedte. Lærerne begrundes bl.a. opdelingen med, at de så har bedre mulighed for at støtte de elever, som vurderes at være mindre godt forberedte.

I situationen noterer jeg mig, at denne sammenhæng gennemgående er kendetegnet ved få elever, lærerens nærhed og gode tid til den enkelte samt lærerens optagethed af at føre eleverne frem til forståelse af opgaverne frem for at levere svar. Endvidere har læreren et lavt og roligt stemmeleje under hele undervisningen. Desuden bemærker jeg, at Rikke i undervisningen stort set ikke bruger skældsord om de andre elever, og at hun fremstår rolig i sine bevægelser sammenlignet med den uro, som kendetegner hendes bevægelser under den nationale test. Nedenfor vises dele af observationen fra denne undervisningssituation.

Flemming, den samme lærer som før, står ved tavlen og laver koordinatsystemer. Han spørger Rikke, hvad de forskellige dele hedder. Rikke svarer med flere forskellige ord. Nogle af de andre elever griner ad Rikke. Rikke griner også, og så prøver hun igen med et nyt ord. Hun rammer ikke rigtigt. Flemming påpeger, at de andre heller ikke ved det, og at de skal lade være med at grine ad Rikke.

Eleverne skiftes til at komme op til tavlen og lave forskellige øvelser med koordinatsystemet. På et tidspunkt forlader Sidsel kortvarigt undervisningen.

Efter at de har været ved tavlen, skal de selv i gang med at lave øvelser med koordinatsystemer. Flemming sidder sammen med børnene ved bordet og hjælper dem. Mille spørger: “Er det sådan her?”. Flemming svarer: “Ja.” Mille siger: “Hvor er jeg god.”

Flemming sidder over for Rikke. Hun skal lave en opgave om koordinatsystemet. Det første, hun skal finde ud af, er, hvor linjen i et koordinatsystem skærer y-aksen. Rikke har byttet om på x- og y-aksen i sit første forsøg.

Flemming fortæller ikke, hvad det rigtige svar er, men bliver ved med at stille hende spørgsmål, som skal lede hende på sporet. Han går op til tavlen og udfylder en ligning med de tal, hun skal bruge. Til sidst siger Rikke, at den skærer y-aksen i + 2, og Flemming siger, at det er rigtigt.

Rikke laver lidt på sin opgave, så henvender hun sig til Flemming: "Sig, det er rigtigt, Flemming, jeg føler mig dum." Det er ikke rigtigt, men Flemming siger ikke direkte, at det ikke er rigtigt. Han siger i stedet, at hun må have trykket forkert på lommeregneren og beder hende prøve igen.

Rikke spørger flere gange Flemming, om hendes opgavebesvarelse er rigtig. Flemming siger "ja" en af gangene. Rikke siger "perfekt." Mille gentager med forvrænget stemme: "Perfekt."

Flemming begynder at hjælpe Mille. Rikke spørger igen kort efter, om hendes besvarelse er rigtig.

Flemming spørger Sidsel, hvorfor hun ikke laver noget. Hun svarer, at hun ikke ved, hvad hun skal lave (da hun har været ude). Flemming henvender sig til Rikke og siger: "Rikke, fortæl hende, hvad hun skal." Rikke begynder at forklare Sidsel opgaverne. Rikke stopper pludselig og siger: "Jeg kan ikke hjælpe dig, jeg er ikke så klog."

De skal i gang med en ny opgave, og Flemming siger: "Rikke, læser du højt?". Rikke svarer: "Ja," og begynder straks at læse. Flemming afbryder hende og siger: "Vent, vi skal lige have Mille med." Mille er stadig optaget af den sidste opgave og er ved at tegne nogle koordinater. Mille siger, at det er lige meget, men Flemming insisterer på, at de venter på hende. Mille bliver færdig, og Rikke læser forfra. Rikke læser hurtigt og sikkert op fra teksten.

Mikkel, som mestendels har forholdt sig afdæmpet i starten af lektionen, begynder at snakke en del om opgaverne. Han afprøver sine regnestykker, og Flemming snakker med.

Rikke spørger Flemming om hjælp til en opgave. Flemming sætter Mikkel til at forklare Rikke det, og Flemming forlader derefter kortvarigt klasselo-kalet.

Rikke løser derefter et forholdsvis svært regnestykke. Hun virker meget optaget af det.

Rikke siger til Sidsel: "Vi skal lave lektier efter skole, nu skal vi lave tingene i orden."

Mille tilføjer, at det er sjovt at lave matematik.

Da Flemming kommer ind igen, viser Rikke ham et resultat. Flemming siger: "Ja, hvordan har du fundet ud af det?". Rikke forklarer ham, hvordan hun har fundet frem til det. Flemming siger: "Ja." Rikke spørger, hvad de har for af lektier. Flemming siger, at de ikke har nogen lektier for. Rikke siger, at det var da dejligt.

På vej ud af klassen spørger jeg Rikke, hvordan matematiktimen var. Hun svarer, at det var sjovt.

I denne sammenhæng nævner Rikke ikke karakterer, og her får eleverne lærerens tilbagemeldinger på og støtte til deres løsningsforsøg efterhånden, som de prøver sig frem (det, som jeg betegner feedback). Rikke bruger tid på at finde frem til løsningerne frem for som i testsituationerne at svare hurtigt på spørgsmålene. Hun bliver støttet af læreren i sine bestræbelser på at nå frem til de rigtige resultater. I et interview fortæller Rikke mig desuden, at faget matematik er særligt vigtigt for hende, da hun forestiller sig at kunne bruge sin matematiklæring fremover. Disse karakteristika er centrale for analysen nedenfor. Først vil jeg imidlertid præsentere det teoretiske udgangspunkt for analysen af de forskellige sammenhænge og de deltagelsesmuligheder, der knytter sig hertil.

3. Handlesammenhænge som analytisk afsæt

Det teoretiske udgangspunkt for nedenstående analyse er den kritisk psykologiske begrebsramme, som grundlæggende tager afsæt i en forståelse af menneske og sociale sammenhænge som gensidigt dialektisk konstituerende (Holzkamp, 1998; 2005; Mørck & Hunicke, 2006; Højholt, 2011; Kousholt & Thomsen, 2013). Herved forstås læring ikke primært som indre kognitive processer. I stedet fokuseres på konkrete sammenhænges samt fællesskabers betydninger for den enkeltes læreprocesser (Morin, 2007; Stanek, 2011). Dette ud fra et argument om, at jeg, hvis jeg vil forstå menneskers deltagelse som meningsfuld, må se deres handlinger forbundet til konkrete sammenhænge og til, hvordan disse konkrete sammenhænge giver mening for mennesker. Metodologisk har den kritiske psykologi udgjort det teoretiske udgangspunkt for udformningen af forskningsspørgsmålene og for designet af projektet, hvorved jeg gennem mine observationer og interviewspørgsmål har fokuseret på sammenhænge mellem personlige deltagelsesformer og fælles strukturer.

I denne fremstilling er fokus hovedsagligt på Rikkens deltagelse i tre forskellige sammenhænge. Dette er selvsagt en væsentlig reduktion af Rikkens livsførelse på tværs af mange sammenhænge (jf. Holzkamp, 1998), hvor skolen kun udgør en del og de beskrevne sammenhænge en endnu mindre del. Denne reduktion skal imidlertid ses ud fra en analytisk optagethed af at forstå ligheder, forskelle og karakteristika mellem og ved de beskrevne sammenhænge og gennem denne analyse pege på Rikkens deltagelse i forskellige sammenhænge som meningsfuld og begrundet. Dette vil jeg bruge begrebet om *handlesammenhænge* til. Gennem en analyse af de konkrete handlesammenhænges betingelser og betydninger søger jeg dermed blik for Rikkens mulige handlegrunde. Handlegrunde skal hermed ikke blot forstås som færdige rationelle forklaringer men snarere som et analytisk begreb for at kom-

me til fortsat forståelse med deltageres handlinger forbundet til de fælles betingelser, de indgår i.⁴

De forskellige sammenhænge, som jeg har præsenteret ovenfor, bliver i det følgende betegnet som handlesammenhænge, da dette begreb åbner mulighed for analyser af, hvordan Rikke deltager i særlige betingelser i konkrete sammenhænge, og at Rikke sammen med de andre deltagere skaber betydninger forbundet til disse betingelser. Begrebet om handlesammenhænge peger grundlæggende på, at menneskers deltagelse ikke kan forstås isoleret, men er forbundet til de aktiviteter, der finder sted, de særlige måder, stederne er struktureret på, og til de andre deltagere disse steder. Herved påpeges, at handlesammenhænge både består i de særlige strukturer, mål og midler, som er forhandlet/besluttet andre steder end i den konkrete handlesammenhæng, og at en handlesammenhæng løbende konstitueres af de deltagere, som tager del i denne (Nissen, 1996). Samtidig er det et begreb, der peger på, at mennesker bevæger sig på tværs af mange handlesammenhænge i deres daglige livsførelse, og at dette analytisk kan pege hen på at åbne op for forståelser af forskelle og ligheder i handlesammenhængenes organisering, i de forskellige handlemuligheder, som der tilbydes forskellige steder, og i menneskers forskellige positioner, rettetheder og måder at deltage på i forskellige handlesammenhænge. I min forståelse af de ovenfor præsenterede empiriske eksempler som handlesammenhænge er jeg særlig inspireret af Nissens (ibid.) fremskrivning af, at handlesammenhænge er menneskers organiseringer af mål-middel-sammenhænge, når de handler sammen om og med noget fælles. Denne teoretiske pointe bliver relevant for min analyse, idet den kan danne baggrund for en dobbelt opmærksomhed; dels på de organisatoriske og evalueringsmæssige strukturer, der så at sige skaber betingelser for handlesammenhængen på forhånd, idet de er besluttet andre steder til andre tider; og dels de mål og midler, som opstår undervejs, når deltagerne handler sammen og skaber betingelser og betydninger for sig selv og hinanden og herved reproducerer og transformerer handlesammenhænge. Deltageres handlinger er således ikke tilfældige, men knyttet til samfundsmæssige mål og strukturer, som kan materialisere sig i særlige lokaliteter, fx skolen, og deltageres handlinger konkrete steder kan samtidig konstituere, forhandle og forandre handlesammenhængen (jf. Højholt, 2011).

I de handlesammenhænge, som Rikke deltager i, fokuserer jeg særligt på de evalueringsmæssige betingelser og på de forskelle, som der er på handlesammenhængenes evalueringsmæssige betingelser. Dette fokus på evalueringsmæssige betingelser er netop argumentet for at benævne handlesammenhænge som henholdsvis testsammenhænge (2 observerede situationer) og feedback-sammenhængen (1 observeret situation). Sidstnævnte er

4 Her ses paralleller til Mørchs (2006) videreudvikling af Holzkamps selvforståelsesbegreb.

ikke kun centreret om feedback, men også i høj grad undervisning og læring, ligesom der også foregår meget mellem eleverne, som ikke umiddelbart har noget med testning at gøre, under matematiktesten. Disse aspekter vil indgå i analysen, men argumentet for at finde benævnelserne på handlesammenhænge inden for et evalueringslandskab skal findes i, at der er nogle afgørende forskelle på de evalueringsmæssige mål og midler handlesammenhænge imellem, som analyserne viser, har betydning for Rikkens forskelligartede deltagelse på tværs af sammenhænge.

Hvad angår de evalueringsmæssige betingelser, vil det til at starte med være nærliggende at tage udgangspunkt i forskellene mellem summative og formative evalueringer (jf. fx Ecclestone, 2003, p. 18). Hvor testsituationerne trækker på den summative evalueringsmetode (men også kan anvendes formativt) ved at summere op på elevernes læring, trækker undervisningssituationen på den formative evalueringsmetode ved at være procesorienteret. Den formative evalueringsanvendelse er i dette tilfælde ikke-formaliseret og en indlejret del af undervisningssituationen, hvorved det vil være oplagt at tale om lærerens håndtering af feedback-processen (jf. Hartberg, Dobsen & Gran, 2012, for en mere fyldig introduktion til feedback, hvor bl.a. også ikke-verbal kommunikation er inkluderet). I materialet ovenfor ser vi, at testsammenhænge er karakteriseret ved, at eleverne bliver testet i, om de kan svare rigtigt på en række spørgsmål, hvor svaret er kendt på forhånd af enten matematiklæreren eller af testsystemet. Man kan således argumentere for, at eleverne indgår i testsammenhænge indeholdende IRE-praksis (initiering, respons, evaluering (jf. Mehan, 1979, om IRE som turtagingsprocedure i undervisningssammenhænge)). Med dette menes der, at der indeholdt i testningen indgår både testens initiering, elevens respons og en form for evaluering/tilbage melding. Eleverne bliver stillet test-opgaver, hvor de ved, at der er et rigtigt svar på opgaverne, og at det er deres opgave at levere det rigtige svar. De ved også, at deres svar på en eller anden måde får betydning i forhold til, hvordan de forstås/forstår sig selv som dygtige/ikke-dygtige. Der indgår således initiering (opgavestillelse) og respons (elevens svar eller manglende svar). Det, som er kendetegnende ved testsituationerne, er imidlertid, at evalueringsdelen/tilbage meldingen ikke indgår i selve situationen. Eleverne får først at vide, hvordan de har klaret sig på et senere tidspunkt, enten udtrykt i tal, skriftlig formulering og/eller mundtlig tilbage melding. Der er således tale om en uafsluttet IRE-praksis, hvor uafsluttedheden består i, at eleverne ikke modtager evaluering i denne handlesammenhæng. De deltager i en særdeles formaliseret evalueringspraksis, men de får ikke evaluering i situationen. Lærerne (eller computeren) fortæller således ikke eleverne i testsammenhænge, om de svarer rigtigt eller forkert. Lærernes opgave er i stedet at overholde testsammenhængen. I den nationale test arbejder lærerne i slutningen af testen på at skabe ro, da de er interesserede i at give eleverne det, de mener, er de bedste arbejdsbetingelser. I matematiktesten er

læreren stort set ikke til stede, og da læreren kommer ind, er det også med henblik på at skabe ro.

Analysen nedenfor handler om, hvordan formative og summative evalueringstræk skabes i handlesammenhænge, hvordan børnenes fællesskaber skaber betingelser for det, der sker, og hvordan læreren har forskellige opgaver i og med de forskellige handlesammenhænge.

4. Begrebet om handlesammenhænge på analytisk arbejde

Handlesammenhængene (testsammenhængene og feedback-sammenhængen) er karakteriseret ved både forskelle og ligheder. Alle sammenhængene er inden for skolens kontekst, og helt konkret geografisk finder matematiktesten og feedbacksammenhængen sted i samme lokale. Dog er der tale om forskellige handlesammenhænge, da disse ikke kun er kendetegnet ved lokalitet, men også ved særlige aktiviteter, nemlig ved det, som deltagerne er sammen om (Nissen, 1996). Alle sammenhængene er en del af skolens opgaver og formål – at eleverne skal lære og have evalueret deres læring.

Det er dog særligt forskellene, der træder frem, når vi betragter henholdsvis testsammenhængene og feedbacksammenhængen. Her står såvel lærerens som elevernes forskellige betingelser og opgaver helt centralt. Lidt forenklet sagt er det overordnede mål med feedbacksammenhængen at lære eleverne det, som de skal kunne. For testsammenhængene er målet at måle, om eleverne kan det, som de skal kunne, og i hvor høj grad, de kan det. Altså: en dygtighedsskalering af den enkelte elev. Herudover er det fra politisk side et eksplicit mål, at de nationale test skal være pædagogisk anvendelige (Nissen, 2011). I flere af de testsituationer, som jeg i forbindelse med mit projekt har observeret, tager lærerne den opgave på sig at sørge for, at eleverne får ro/ikke snakker og søger hermed at skabe gode testbetingelser. Under matematiktesten er der stort set ikke nogen lærer, kun da læreren kortvarigt kommer ind og forlanger ro. I feedbacksammenhængen er elevernes læring derimod central, og lærerens opgave er at støtte elevernes læreprocesser. Her testes ikke for rigtige og forkerte besvarelser, men det betyder ikke, at rigtigt og forkert ikke er på spil. Jeg ser fx, hvordan eleverne er optaget af at få lærerens vurdering af deres besvarelsers korrekthed. Læreren vægrer sig indimellem mod at betegne elevernes besvarelser som enten rigtige eller forkerte og søger i stedet at hjælpe eleverne til selv at komme frem til det rigtige. Eleverne er imidlertid meget optagede af rigtigt og forkert, som vi eksempelvis ser det, da Rikke siger: “Sig, det er rigtigt, Flemming, jeg føler mig dum.” Rigtigt/forkert, succes/fiasco, dygtighed/ikke-dygtighed er således også mål for eleverne i denne handlesammenhæng. Dette peger på, at de forskellige handlesammenhænge alle er en del af skolens praksis, og at eva-

luering og dygtighedsforståelser er nærværende, men nærværende på forskellige måder i de forskellige organiseringer.

Hovedresultatet af artiklens analyser vedrører, hvordan forskellighederne i Rikkens deltagelse kan begrundes forbundet til de forskellige handlesammenhænge. I det følgende vil disse forskelligheder blive analyseret frem under følgende overskrifter: "Dygtighedsforståelser, fællesskaber og karakterer på tværs af handlesammenhænge" og "Orientering, hjælp og evaluering på tværs af handlesammenhænge."

4.1. Dygtighedsforståelser, fællesskaber og karakterer på tværs af handlesammenhænge

I dette afsnit vil jeg først parallelisere Rikkens deltagelse med McDermotts (1996 (1993)) beskrivelse af drengen Adam i testende kontekster, som er blevet til gennem kvalitative undersøgelser og analyser af det amerikanske skolesystem. McDermotts tekst har som sagt været en inspirationskilde til mine empiriske sammenstillinger. Denne parallelisering skal danne udgangspunkt for en efterfølgende analyse og diskussion af, hvordan fællesskaber og forståelser af dygtighed er centrale aspekter ved Rikkens forskellige deltagelsesformer i de forskellige handlesammenhænge. McDermotts analyser af Adams deltagelse i testende sammenhænge viser, at Adam allerede på forhånd går ud fra, at opgaverne er for svære, hvorfor han vælger strategier, der snarere udmønter sig som gætterier, frem for at bruge tid på at arbejde med spørgsmålene. Her ses paralleller til Rikkens deltagelse, idet hun på forhånd ser ud til at have givet op over for den nationale test (det ses bl.a. ved hendes udtalelse om, at hun sikkert kun får 02 ved testen). Hun foregriber altså ligesom Adam, at testen er for svær. En anden parallel er, at Rikke ligesom Adam ved flere af opgaverne griber til mere tilfældige svar. Adam bruger meget energi på ikke at fremstå som et barn med indlæringsvanskeligheder og arbejder derved hårdt socialt under testsituationer, hvilket får betydning for hans besvarelser og kommer til at betyde, at han netop bliver påfaldende i sådanne situationer. For Adam er der mere på spil end blot at klare testen så godt som muligt. Adam er optaget af ikke at se inkompetent ud i de andre deltageres øjne. Rikkens strategier er noget anderledes. I stedet for at arbejde på ikke at fremstå inkompetent, italesætter hun sin egen formodede inkompetence. Dette gør hun i de to testsammenhænge ved at foregribe henholdsvis karakteren 4 og 2 og ved før den nationale test at søge på Google efter oplysninger om det fag, hun skal testes i, og højlydt gøre opmærksom på dette samt at udtale: "Nu kan jeg ikke blive klogere." I feedbacksammenhængen gør hun dette ved følgende udtalelser: "Sig, det er rigtigt, Flemming, jeg føler mig dum" samt "Jeg kan ikke hjælpe dig, jeg er ikke så klog."

Rikkens italesættelse af egen formodede inkompetence får imidlertid meget forskellig betydning i de forskellige handlesammenhænge, og dette

spiller sammen med: Rikkens positioner i det fælles, de forskellige organiseringer, hendes oplevelse af sammenhængenes meningsfuldhed, og ikke mindst lærerens deltagelse de forskellige steder. Disse forskellige betingelser er forbundet med Rikkens grunde til at deltage, som hun gør.

I feedbacksammenhængen eksisterer der ligesom i testsammenhængen et mål om øgede færdigheder samt evaluering af færdigheder. I feedbacksammenhængen er der tale om en afsluttet IRE-praksis. Det vil blandt andet sige, at der er et rigtigt svar, som børnene skal nå frem til. Nedenfor vil jeg argumentere for, at selvom dygtighed og ikke-dygtighed også er på spil i denne sammenhæng, er dette på en væsentlig mindre kategorisk og fastlåsende måde end i testsammenhængen. I feedbacksammenhængen er dygtighed nemlig noget, der kan afprøves, og som kan trænes, ligesom læreren implicit udfordrer Rikkens italesatte inkompetence undervejs og arbejder for, at matematikundervisningen også skal være fællesskabende. I feedbacksammenhængen forsøger Rikke sig uden held med forskellige ord for koordinatsystemets dele, og disse bud ligner en anden måde at italesætte egen formodede inkompetence. Det ser nemlig ikke ud til, at hun regner med at gætte rigtigt, og hun gør nærmest grin med sine egne tilfældige forsøg på denne måde. Herved kunne denne handling ligne de tilfældige besvarelser, som hun leverer under sine to testdeltagelser. Disse tilfældige og fortsatte bud vækker latter hos de andre elever. Her kunne en yderligere marginalisering af Rikke ligge ligefor. Dette sker imidlertid ikke; dels fordi Rikke selv griner med og blot forsøger igen, og dels fordi Flemming påpeger, at de andre heller ikke ved det og skal lade være med at grine ad Rikke. Både Rikke og Flemming arbejder for at gøre situationen fælles frem for udstødende. Da Rikke siger til Flemming: "Sig, det er rigtigt, Flemming, jeg føler mig dum," siger Flemming ikke, at det ikke er rigtigt. I stedet siger han, at hun må have trykket forkert på lommeregneren. Herved udfordrer Flemming Rikkens italesættelse af sin formodede inkompetence ved at flytte fokus fra Rikkens eksplicitering af dumhed til et hændeligt forkert tryk på lommeregneren. Ydermere udfordrer han Rikkens italesættelse ved at invitere hende til at fortælle Sidsel, hvad hun skal gøre. I denne opfordring ligger en anerkendelse af, at Rikke er kompetent og kan være i en hjælp-ydende og ikke blot hjælp-modtagende position. Derudover interesserer han sig for, hvordan Rikke er nået frem til et rigtigt resultat, og han inviterer hende til at læse højt – noget, som hun er kompetent til, hvilket derved også kan ses som en udfordring af Rikkens italesættelse af sin formodede inkompetence. Til slut lykkes det for Rikke at løse et svært regnestykke, og hun udtrykker et ønske om at beskæftige sig med matematik i sin fritid. Rikkens forståelse af egen dygtighed bliver i denne sammenhæng udfordret, afprøvet, eksperimenteret med i kraft af, at der netop er tale om en sammenhæng for udvikling af matematikdygtighed. I feedbacksammenhængen ser eleverne ud til at gøre de politiske mål om, at matematik er vigtigt at lære, til egne mål, og forbinder sig til de mål, som

eleverne har skabt gennem deltagelse i andre sammenhænge og rettet mod forventelig/ønskværdig deltagelse i fremtidige sammenhænge. I handlesammenhængen får Rikke næret sit ønske om at mestre matematik, og samtidig retter hendes mål med matematiklæringen sig ud over den konkrete sammenhæng og hen mod forestillinger om fremtidig brugbarhed. Ved den nære og konkrete feedback ser det ud til, at læreren og eleverne sammen får skabt et læringsmæssigt engagement. Matematik bliver den fælles genstand, det bliver meningsfuldt, sjovt og noget, som Rikke giver udtryk for at have lyst til at bruge sin fritid på – og navnligt at have lyst til at bruge sin fritid på sammen med Sidsel. Herved lykkes det for læreren at skabe en sammenhæng, der støtter elevernes matematiklæring, deres fællesskaber, og som samtidig udfordrer dem i mere eller mindre fastlåste dygtighedsforståelser.

Hvor Rikkens italesættelse af formodet inkompetence bliver afprøvet og udfordret i feedbacksammenhængen, vil jeg i det følgende vise, hvordan denne snarere får betydning af at blive en selvopfyldende profeti for Rikke i testsammenhængene.⁵ Dette har igen at gøre med, hvordan handlesammenhængene får betydning for Rikke forbundet til: Rikkens positioner i det fælles, lærerens opgaver og deltagelse samt organiseringen af handlesammenhængen i mål og middel-sammenhænge. Dette hænger herved sammen med, hvordan Rikkens deltagelse udspiller sig i den konkrete sammenhæng.

I forbindelse med den nationale test bliver Rikkens italesættelse af egen formodede inkompetence ikke udfordret, men derimod først ignoreret og derefter responderet på som en irritationsfaktor (da en af de andre elever siger “hold nu kæft” til hende). I observationerne ser det ud til, at Rikkens position i fællesskabet er mere usikker i testsituationerne end i feedbacksammenhængen, hvilket kunne hænge sammen med den test-opmærksomhed eller ligefrem test-pres, som Rikke italesætter i interviewet. Således ser vi, hvordan hun før den nationale test kommer i konflikt med nogle af de andre elever. Ved den nationale test sidder hun tæt ved Sidsel, og de får skabt en fælleshed omkring testdeltagelse ved at følge lidt med i hinandens testning. Under matematiktesten er Sidsel der ikke, og Rikke er ikke del af alt det andet, der sker mellem eleverne. Flere af de andre elever giver højlydt udtryk for at have det sjovt, da de finder på aktiviteter, som de er fælles om. Rikke sidder for sig selv og arbejder med sin test i stilhed. Hun prøver ikke selv at blive en del af alt det andet, der sker, og hun bliver heller ikke inviteret med af de andre. Hun spørger ikke de andre om hjælp, da det bliver for svært, for ke-

5 Begrebet ‘selvopfyldende profeti’ har i denne artikel en anden betydning end den, som Rosenthal & Jacobsons (1968) skriver frem i deres berømte artikel. Dog kan der argumenteres for, at der også kan være nogle forbindelser mellem de to forskellige slags betydninger. Disse mere eller mindre tydelige forbindelser vil imidlertid ikke blive udfoldet i nærværende artikel.

deligt eller måske for ensomt for hende, som nogle af de andre gør. I stedet begynder hun at svare tilfældigt med markeringer, der næsten synes aggressive. For Rikke kunne det således se ud til, at hendes deltagelse i elevfællesskabet også er på spil i testsammenhængene, og at såvel hendes position i fællesskabet som organiseringen af testsammenhængene får betydning for, at hendes italesættelse af formodet inkompetence ikke bliver udfordret, men snarere bliver en form for selvopfyldende profeti. Herved er Rikkes handlinger del af handlesammenhænge, som på forskellige måder får betydning for Rikkes forståelse af sig selv som dygtig/ikke-dygtig. I den forbindelse inspirerer nedenstående citat til forståelsen af sammensatheden i elevers fællesskaber og skolepræstationer:

“[...] envision [a] child with an impressive academic record, for whom an ecological survey of her learning events discloses a dizzying set of opportunities and realized occasions for help, practice, scaffolding, refinement, and new experience. Again, would that record be hers alone, or would it better be understood as a property of the child’s distributed network?”. (Stevens, 2010, p. 95)

Dette citat kan bruges til at forstå, at testning ikke kun tester elevernes isolerede færdigheder, men at disse færdigheder knytter sig til betingelser, såsom muligheder for hjælp, muligheder for og ønsker om at øve sig samt positioner i elevernes fællesskaber, der strækker sig ud over testsammenhænge og ind i andre relevante handlesammenhænge. Herved kan man spørge til, om Rikkes mulige lave karakter/testresultat kun forbinder sig til hendes individuelle dygtighed, eller om denne ligeledes har at gøre med positioner i det fælles og adgange til videre læringsmuligheder.

Rikkes deltagelse i begge testsituationer kredser om en vished om det, der følger efter testen. Karakteren. Det tal, som placerer Rikkes præstation på det, som kan kaldes skolens dygtighedsskala. Muligheden for den lave karakter er til stede, selvom karakteren end ikke eksisterer (ved den nationale test er resultatet ikke udtrykt i et tal, men i en sætning, der placerer Rikkes præstation i forhold til landsgennemsnittet). Varenne & McDermott (1998) påpeger gennem analyser af det amerikanske skolesystem, at testning strukturelt indebærer en risiko for at fejle for alle børn; både for dem, der forstås som dygtige, og dem, der forstås som ikke-dygtige. Deres pointe er, at testningens betydninger går ud over testen i sig selv og knytter sig til en skolestruktur, der er optaget af at tildele individualiseret skolesucces og skolefiasko til landets skolebørn. Den danske skolestruktur er ikke umiddelbart sammenlignelig med den amerikanske, men på samme måde som for de amerikanske skolebørn ser risikoen for at fejle ud til at spille en central rolle for Rikke. Med inspiration fra Søndergaard (2013) kan vi tale om, at for Rikke træder karakterer frem som et nærvær af fravær i testsammenhængen. Med

dette menes der, at selvom karakteren/testresultatet endnu ikke er afgjort i situationen, gør visheden om, at dette uundgåeligt er en konsekvens af testdeltagelse, at det bliver særdeles nærværende for Rikke i situationen og får betydning for hendes deltagelse – som så igen får betydning for fastsættelsen af resultatet. På denne måde skal betegnelsen ‘selvopfyldende profeti’ forstås i denne sammenhæng. Rikkens handlinger i testsituationerne kan herved forstås som meningsfuldt rettet mod det, som testning er rettet mod. Testning er netop rettet mod at tildele elevernes præstationer et resultat, som udpeger dygtighedsforskel(ligheder), som så efterfølgende kan bringes til forskellig anvendelse i undervisningen. For Rikke ser det ud til, at det i høj grad er måling af færdigheder med henblik på efterfølgende at placere hendes præstation på en dygtighedsskala, der er centralt. Det ser derimod ikke ud til, at målet om testen som en hjælp til, at lærerne bedre kan tage udgangspunkt i hendes niveau og dermed sikre hende bedre læringsmuligheder, fremstår som centralt for Rikke i testsituationerne. Rikkens fortolkning af testens mål og de mål, som hun sammen med de andre elever skaber i testsammenhængen (fx da Sidsel spørger, hvor mange opgaver hun har svaret på), får herved betydning for hendes deltagelse. Samtidig kan pointen om nærvær af fravær af karakterer/testresultater pege tilbage på det teoretiske begreb om handlesammenhænge og muligvis bidrage til en nuancering af begrebet med henblik på forståelser af, hvordan det endnu ikke værende også kan forstås som meningsfuldt nærværende og herved få betydning for konkret deltagelse.⁶

I matematiktesten bruger Rikke indimellem en lommeregner, selvom hun ikke må, og på et tidspunkt i løbet af testen ser det næsten ud til, at hun bekriger testen (da hun med en hurtig og nærmest hidsig penne-føring sætter ringe om svarmulighederne). Rikke ser altså ud til at gå imod teststrukturene og udfordrer disse og skaber herved andre mål for indgåelse i handlesammenhængen. Det er imidlertid ikke kun Rikke, som kan siges at udfordre de implicite teststrukturer. Fx snakker flere af de andre elever højlydt sammen, de hører musik, nogle hjælper hinanden, der bliver talt i mobiltelefon og tegnet sammen. Disse aktiviteter er fællesskabende (dog ikke for Rikke) og udpeger andre fælles genstande, end testen gør. Herved skabes andre aktiviteter og mål, som ikke umiddelbart har med testning at gøre, men som får betydning for, hvordan eleverne indgår i testsituationen, og højst sandsynligt også for, hvordan de løser deres test. Rikkens gåen imod teststrukturene kan imidlertid samtidig ses som en reproduktion af selvsamme, idet testning 1) dels ser ud til at forstærke Rikkens forståelse af sig selv som ikke-dygtig, da hendes italesatte dygtighedsforståelse ikke udfordres, men snarere udvikler sig til en selvopfyldende profeti, hvorved testningens impli-

6 Det skal dog understreges, at denne pointe kan ses som allerede værende en del af Kritisk psykologi grundet det dialektiske udgangspunkt. Dog er det mig bekendt ikke et aspekt, der eksplicit er teoretiseret meget over inden for Kritisk psykologi.

citte dikotomi mellem succes og fiasko reproduceres; 2) dels peger testresultatet tilbage på Rikke som individuel elev, hvilket Rikke efter matematiktesten protesterer imod ved at true læreren med bank for en for lav karakter. På den måde bliver Rikkes testning af testene en udfordring af testenes implicite krav, som samtidig bliver en reproduktion af særlige strukturer, som i sidste ende falder tilbage på hende selv; det er hende, som kommer til at modtage et resultat, som hun selv betragter som betydningsfuldt.

Rigtigt og forkert er til stede i begge handlesammenhænge, men hvor karakteren som det magtfulde tal ud fra Rikkes perspektiv er nærværende i begge testsituationer, ser dette ikke ud til at gøre sig gældende i feedbacksammenhængen. Hermed ikke sagt, at feedbacksammenhængen er magt-fri. Der er snarere tale om, at der gennem nænsom feedback skabes elevengagementer, der netop styrer eleverne hen imod overtagelse (og evt. senere udvidelse) af det, der allerede er givet. I forlængelse heraf gør Nissen (1996) opmærksom på, at tilegnelse og kontrol er sammenvævede elementer i undervisningen som handlesammenhæng. Han påpeger: *“Tilegnelsen går i denne forstand begge veje: Ikke blot tilegner eleven sig symbolsystemerne, men gennem symbolsystemerne kan man også tilegne sig (få rådighed over) eleven”* (ibid., p. 233). Det kan således påpeges, at eleverne i og med undervisningsstruktur befinder sig dobbelt i forhold til magt. Eleverne både tilegner sig rådighed/kontrol og bliver tilegnet (jf. Claiborne et al., 2009), og det er netop gennem denne dobbelte tilegnelse, at eleverne udvikler handleevne (jf. Nissen, 1996). Denne refleksion over undervisningens dobbelthed er ikke en modsætning til, at lærerens rolige, nærværende feedback, samt hendes forestillinger om fremtidig brugbarhed giver Rikke lyst til videre læring qua en oplevelse af meningsfuldhed i den fælles praksis, men derimod et integreret perspektiv på den kontrol og magt, som undervisning og læring i skolen også er indlejret i.

Opsamlende viser analyserne i dette afsnit, hvordan dygtighed og fællesskaber er forbundne aspekter af både testsammenhænge og feedbacksammenhænge. Disse forbundne aspekter bliver betydningsfulde for, hvordan Rikke deltager på forskellige måder i de forskellige handlesammenhænge knyttet til de betingelser, som de forskellige handlesammenhænge tilbyder. Rikkes italesættelse af formodet inkompetence; herunder foregribelsen af en devalueret karakter, får ganske forskellige betydninger i de forskellige sammenhænge. Hvor der i feedback-sammenhængen løbende bliver skabt betingelser, som muliggør udfordring og afprøvning af dygtighedsforståelser, bliver foregribelsen nærmest selvopfyldende gennem såvel Rikkes egen og de andres deltagelse samt de deltagelsesbetingelser, som konstituerer testsammenhængene.

4.2. Orientering, hjælp og evaluering på tværs af handlesammenhænge

I dette afsnit vil jeg fokusere på, hvordan Rikkens deltagerform er forbundet til muligheden for hjælp, feedback og orientering i de forskellige handlesammenhænge.

Feedbacksammenhængen er dels opbygget om et mål om matematiklæring og dels lokaliseret i et klasselokale på en dansk folkeskole. Der er altså nogle givne strukturelle betingelser for, hvad der skal ske i denne handlesammenhæng. Handlesammenhængen får imidlertid først mening og bliver til konkret i samarbejde mellem de tilstedeværende deltagere, som gennem deres deltagelse strukturerer denne sammenhæng på særlige måder.⁷ Lærerne på skolen har besluttet sig for nogle særlige opdelinger, hvilket får den betydning, at der i feedbacksammenhængen kun er få elever. Dette er betingelser, som gør, at læreren har mulighed for at være nærværende, bruge tid på hver enkelt elev, give det, man kan kalde for nænsom og opbyggende feedback (en feedbackform, der udfordrer mere eller mindre fastlåste dygtighedsforståelser, og som peger fremad – men som ikke dermed sagt er hverken magtfri eller som nødvendigvis overskrider skolens implicite dygtighedsforståelser), samt give eleverne en oplevelse af at kunne mestre matematik ved at løse opgaverne selv. Disse aspekter ser ud til at være afgørende for Rikkens videre lyst til matematiklæring og hendes lyst til at beskæftige sig med matematik.

Ud over ovenstående, som hovedsagligt peger på samfundsmæssige betingelser og lærernes mere lokale handlen med disse betingelser, skaber eleverne også betingelser for hinanden i handlesammenhængene og er derved også med til at konstruere disse processuelt. I denne sammenhæng lader Rikke sig ikke stoppe af, at de andre griner ad hende. Det lader heller ikke til, at det får negativ betydning, at Mille efteraber hende, da hun siger: "Perfekt." Deltagerne ser ud til at befinde sig i potentielt konflikтуelle positioner, men i denne særlige handlesammenhæng får den potentielle konflikтуalitet snarere betydning af humor.⁸ Derudover hjælper eleverne hinanden med at låne lommeregner og lineal til hinanden, ligesom både Rikke (forsøger sig med) og Mikkel hjælper andre med konkrete opgaver på lærerens opfordring. I denne handlesammenhæng er hjælp et velkomment aspekt, som læreren orienterer eleverne imod. Mulighederne for hjælp får betydning for elevernes oplevelse af succes – men kan også tangere fiasko, som vi ser, da Rikke udbrøder: "Jeg kan ikke hjælpe dig, jeg er ikke så klog", hvilket imidlertid ikke ser ud til at få negativ betydning for Rikkens lyst til videre matematiklæring i denne sammenhæng, hvilket muligvis også forbinde sig til hendes forståelse af fagets brugbarhed.

7 Se også Højholt (2011) om det dialektiske strukturbegreb.

8 Om konflikтуalitet, se fx Axel (2002); Kousholt (2011).

I testsammenhængene er hjælp ikke lige så legalt. Her er der tale om et mål om, at elevernes individuelle kunnen skal testes. At der er tale om et mål om at teste og ikke undervise betyder, at der er mindre orientering undervejs. Der er tale om en uafsluttet IRE-praksis, hvor evalueringsdelen ikke er nærværende i denne sammenhæng, og denne del kan netop være det aspekt, der udstikker en form for retning for – og orientering af eleverne. Vi ser i feedbacksammenhængen, at Rikke flere gange opsøger Flemmings vurdering af, hvorvidt hendes opgavebesvarelse er rigtig. Hun opsøger evaluering og får den. Dette gør sig ikke gældende i testsammenhængene. Under matematiktesten spørger Rikke en enkelt gang mig om hjælp, og under den nationale test sammenligner hun antallet af opgaver med Sidsel. Denne opgavesammenligning kan også ses som en måde at søge at orientere sig i, hvordan det går. Elevernes orienteringer og søgen efter evaluering bliver støttet i feedbacksammenhængen. Dette er væsentlig mere sporadisk i testsammenhænge.

Ovenstående observationer peger på, at særlig denne konkrete nationale test er organiseret på en måde, der gør hjælp svært. Her har lærerne placeret eleverne med en stol imellem sig, hvilket betyder, at de ikke har mulighed for at hviske sammen og hjælpe hinanden, hvilket jeg har set nogle elever gøre ved andre nationale test. Denne strukturering af lokalet, hvor tomme stole materialiserer afstande mellem eleverne, skaber betydninger, såsom at målet for denne handlesammenhæng er at registrere individuelle præstationer. I denne situation betyder det, at her må man ikke tale sammen, her må man ikke hjælpe hinanden, her måler vi individuelt. Det skal hertil bemærkes, at det i forbindelse med de nationale test pointeres fra ministeriel side, at eleverne bør få stillet de hjælpemidler til rådighed, som de får stillet til rådighed i den daglige undervisning, dog bliver elevernes indbyrdes hjælp ikke nævnt. Lærerne indgår som testarrangører – og kontrollører forstået på den måde, at lærerne sørger for, at testen finder sted; de arrangerer eleverne med en stol imellem sig, og de tysser på eleverne, hvis de snakker. Dette alt imens at lærerne ikke selv har valgt de nationale test som relevant evalueringsmetode.

Med hensyn til hjælp foregår det noget anderledes ved matematiktesten, hvor der det meste af tiden ingen lærer er til stede. Her hjælper nogle af eleverne hinanden. Særlig er der de to piger, hvor jeg observerer, at den ene hjælper den anden både i denne testsituation og i undervisningen. Derudover er der også andre, der indimellem hjælper hinanden med opgaverne under matematiktesten.

Betydningerne af hjælpen i testsituationen ser ud til at blande sig mellem elevernes orienteringer, hjælp og snyd. Det kan således se ud til, at eleverne orienterer sig ved at fortælle hinanden om, hvordan de håndterer opgaverne.

Denne søgen efter orientering/evaluering kan ses i følgende udtalelse fra én af eleverne under matematiktesten: “Må jeg lige se, det er ikke for at kigge efter, jeg vil bare se, om vi har samme fejl.” Samme udtalelse peger samtidig hen på, at hjælp ikke er helt legal i denne sammenhæng og hurtigt kan få betydning af at være snyd (dog ser det ud til, at hjælpen forstås som legal hos de to føromtalte piger, der hjælper hinanden i flere situationer). Eleven ekspliciterer i citatet selv muligheden for snyd ‘at kigge efter’, men at dette ikke er tilfældet i denne henvendelse – blot orientering. Dette kan også eksemplificeres ved, at da en elev henvender sig til mig for at få hjælp til en opgave, er der et par stykker af de andre elever, der siger, at jeg ikke må hjælpe. Hjælpen er altså ikke helt legal – i hvert fald ikke for alle – i denne type handlesammenhæng. Hjælp og snyd ser ud til at blande sig i testsammenhængen og knytter sig til, at test overordnet er organiseret ud fra samfundsmæssige mål om at vurdere elevers præstationer, og at disse mål danner grundlag for struktureringen af testsituationen. At måle individuel dygtighed ser ud til at blive genkendt af eleverne, og dette gør, at betydninger af hjælp og snyd er noget, der skal forhandles løbende. Den forskellige organisering af de to testsammenhænge i forhold til muligheder for hjælp gør samtidig Rikke synlig som en elev, der ikke spørger om eller modtager hjælp af de andre elever under matematiktesten. I testsammenhænge er der altså et mere alment dilemma omkring hjælp og snyd, som gør, at eleverne må forhandle indbyrdes i forhold hertil, hvis de vil gøre brug af muligheder for gensidig hjælp og orientering.

Elevernes søgen efter feedback og orientering ser vi altså i både testsammenhænge og feedbacksammenhænge, men denne søgen kan få vidt forskellig betydning i disse to sammenhænge. Hvor hjælp og snyd blander sig i testsammenhænge, kan hjælp og orientering blive et væsentligt bidrag til såvel elevens læreprocesser som lærerens indblik i den enkelte elevs læring i feedbacksammenhængen. Mulighederne for feedback, hjælp og orientering ser ud til at indgå i Rikkes handlegrunde på tværs af sammenhænge og ikke mindst til at få betydning for hendes lyst til videre matematiklæring. Rikkes deltagelse i feedbacksammenhængen ser i høj grad ud til at knytte sig til mulighederne for hjælp og orientering her. I forlængelse af dette er det nærliggende at forbinde Rikkes deltagelse i testsammenhængene med de – for hende – manglende muligheder for hjælp. Det er ikke til at sige, om hun under matematiktesten ikke ønsker hjælp, eller om hun ikke indgår i de elevfællesskaber, der implicerer muligheder for hjælp. Uanset hvad kan det pointeres, at hun, da matematiktesten bliver for svær, for kedelig og/eller for ensom, ikke trækker på elevfællesskabets hjælp, som nogle af de andre elever gør. I stedet svarer hun tilfældigt og afleverer et opgavesæt, som hun selv frygter, vil indbringe hende en uønsket karakter.

5. Opsamling

Igennem artiklens analyser er fremsat forståelsesforslag af Rikkens deltagelse i særlige handlesammenhænge. Hovedresultaterne for nærværende artikel kan kondenseres til følgende forståelsessammensætning: At Rikke til tider optræder voldsomt, og at hun svarer hurtigt/tilfældigt på spørgsmålene hænger overordnet sammen med fællesskaberne, organiseringerne og mål og midler i de konkrete handlesammenhænge og de betydninger, som hun tilskriver dem knyttet til hendes deltagelse på tværs af sammenhænge, samt hendes forestillinger om fremtidig deltagelse. Dette kan yderligere specificeres ved, at hendes deltagelsesform er knyttet til: 1) hendes forståelse af egen dygtighed og hendes optagethed af karakterer, 2) hendes position i fællesskabet, som ser ud til at blive særlig usikker i testsituationerne, 3) lærerens og de andre elevers deltagelsesform, 4) muligheder for orientering, feedback og hjælp og 5) hendes forståelse af handlesammenhængenes meningsfuldhed. Herved kan peges på, at en måde at støtte elevers testdeltagelse kan være ved at støtte deres sociale deltagelse såvel i – som udenfor testsituationen.

Gennem analyser af Rikkens forskellige deltagelse i henholdsvis test- og feedbacksammenhængen udpeges der således betingelser for deltagelse. Det bliver også tydeligt, at det ikke kun er Rikke, som deltager væsensforskelligt i de forskellige handlesammenhænge. Læreren deltager også forskelligt. I testsammenhænge er læreren den, der sørger for stilhed og sørger for, at eleverne afvikler testen, som de skal. I feedbacksammenhængen arbejder han på at få gjort matematikopgaverne meningsfulde og mulige at løse for eleverne. Derudover arbejder han med elevernes fællesskaber som del af matematikundervisningen. Såvel Rikkens som matematiklærerens deltagelse har således at gøre med organiseringen af de forskellige sammenhænge med henblik på de mål og midler, som gør sig gældende her. Disse deltagelsesmåder er i analysen blevet forbundet med de deltagelsesmuligheder, som de forskellige handlesammenhænge tilbyder. Samtidig giver observationerne ikke grundlag for at forstå de forskellige sammenhænge som determinerende for Rikkens deltagelse. Også i andre situationer end ved test handler Rikke (og også andre elever) på måder, som genkendes som uacceptabelt og voldsomt af de andre deltagere, ligesom hun ikke kun optræder på måder, som genkendes som venligt, imødekommende og engageret i feedbacksammenhængen. De særlige handlesammenhænge skal forstås som indgående i hendes øvrige handlegrunde, der er forbundet til hendes deltagelse på tværs af sammenhænge, der breder sig væsentligt ud over denne fremstillings empiriske fokus.

Artiklens analyser bidrager til et særligt perspektiv på, hvordan testning kan forstås. Rikkens testdeltagelse forbindes til handlesammenhængens betingel-

ser, hendes forståelser af egen dygtighed/ikke-dygtighed og hendes samt de andres deltagelse i fællesskabet. Når vi ser på Rikked deltagelse, ser det ud til, at det, hun kan, er forskelligt i forskellige handlesammenhænge.⁹ Samtidig ser testsituationen ud til at få andre betydninger for Rikke end blot at være et redskab til at måle, hvad hun kan og ikke kan. Således kan evalueringssammenhænge – såvel test som feedbacksammenhænge – forstås som sociale sammenhænge, hvor andres beslutninger og deltagelse har betydning for den enkeltes deltagelse og præstationer. Herved udfordrer disse analyser forestillingen om, at test neutralt kan måle enkeltelevers færdigheder.

Projektet er finansieret af Det Frie Forskningsråd, Kultur og Kommunikation. Stor tak for review-kommentarerne, til PIU (Praksisforskning i udvikling) for tidlig inspiration samt til Maja Røn Larsen, som har læst og kommenteret en tidligere version af nærværende artikel.

REFERENCER

- Allerup, P., Jansen, M., & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen. Baggrund. Praksis. Teori*. Frederikshavn: Dafolo.
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool use. Participatory Observation in the Control Room of a District Heating System*. Roskilde: Roskilde University Press.
- 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.
- Eccelestone, K. (2003). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education*. Leicester: NIACE.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* (2), 5-31.
- Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33 (2), 5-33.
- Højholt, C. (1999). Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn? In E. Axel, K. Baltzer, C. R. Hansen & J. Mammon (Eds.), *Virksomhed, viden, læring* (pp. 127-150). Oxford: Aarhus Universitetsforlag.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between professionals in educational psychology – Children's specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. In H. Daniels & M. Hedegaard (Eds.), *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools*. (pp. 67-85). London & New York: Continuum International Publishing Group.

9 Her kan trækkes paralleller til Jean Laves (1988) undersøgelser af, hvordan kognition er forskellig i forskellige sammenhænge. Fx viser hun, hvordan deltagerne i et empirisk studie laver forskellige matematikpræstationer i forskellige situationer, hhv. testlignende situationer og i forbindelse med indkøb.

- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger – set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (4), 273-290.
- Kousholt, K., & Thomsen, R. (2013, forthcoming). Dialectical approaches in recent Danish critical psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 30 (1).
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDermott, R. (1996 (1993)). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 269-305). New York: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organizations in the classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og Læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology* (5).
- Nielsen, M. H. (Ed.). (2011). *Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 209-252). København: Unge Pædagoger.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teachers' expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competence. In M. Deutsch, I. Katz & A. R. Jensen (Eds.), *Social class, race and psychological development* (pp. 219-253). New York: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Unpublished PhD thesis, Roskilde University, Roskilde.
- Stevens, R. (2010). Learning as a members' phenomenon: Towards an ethnographically adequate science of learning. In W. R. Penuel & K. O'Connor (Eds.), *Learning research as human science*. New York: Columbia University.
- Søndergaard, D. (2013). Virtual materiality, potentiality and subjectivity: How do we conceptualize the real-virtual interaction that is embodied and enacted in computer gaming, imaginary worlds and dreams? *Subjectivity*, 6 (1), 55-78.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful failure. The school America builds*. Colorado & Oxford: Westview Press.