

A photograph of three students sitting at a desk in a classroom. The student on the left is a young man with dark hair, wearing a plaid shirt over a yellow t-shirt, resting his chin on his hands. The student in the middle is a young woman with long dark hair, wearing a blue denim jacket, looking down at a book. The student on the right is another young woman with dark hair, wearing a white top, holding a pen. The background shows a green chalkboard and a window with blinds.

DE NATIONALE TEST

- nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne

Artiklen præsenterer en analyse af dele af resultaterne fra et fireårigt forskningsprojekt gennemført 2009 – 2013 omhandlende evaluering i folkeskolen og implementeringen af de nationale test. Med inddragelse af Bernsteins teori om pædagogiske modeller samt empiri fra projektet analyseres testenes konstitutive virkninger i forhold til undervisningen og deres betydninger for eleverne.

Analysen viser, at testene kan have virkninger, som står i modsætning til de intentioner deres introduktion blev begrundet med, og at dette blandt andet kan forstås med reference til deres summative design. Elevernes måder at forstå deres egne testresultater var præget af en orientering mod præstation og hierarki. Dette problematiseres.

Karen E. Andreasen

Lektor, Institut for Læring
og Filosofi, Aalborg

Da man i 2005 vedtog at implementere nationale test i folkeskolen, var det med intentioner om dels, som man udtrykte det, at styrke evalueringskulturen (Undervisningsministeriet 2006) dels at støtte den enkelte elevs læreproces og "målrette undervisningen mod den enkelte elevs behov" (Nielsen et al. 2011). Men hvad sker der i praksis på skoler og i klasseværelser, når man introducerer test med et sådant design? Og hvordan påvirker det elevernes udvikling? Dette var overordnede spørgsmål, jeg var optaget af, da jeg i 2009 stod ved starten af et fireårigt forskningsprojekt, der omhandlede brugen af evalueringer og herunder også test i folkeskolen. Projektet gav mig mulighed for at følge implementeringen af de nationale test på ganske nært hold, fra det tidspunkt de blev gennemført nationalt for første gang i 2010 og nogle år frem. Det gav en helt særlig mulighed for at kunne udforske om og i givet fald hvordan, testene eventuelt ville påvirke den pædagogiske praksis, de indgik som en del af på skolerne. Det gav desuden mulighed for at undersøge, hvordan de eventuelt ville påvirke andre forhold, måske på uventede måder, herunder særlig vigtigt hvilken rolle implementeringen af dem ville spille i relation til elevernes udvikling i skolen.

Evalueringer er virkningsfulde

Det er velkendt at evalueringer er særdeles virkningsfulde teknologier med stor betydning for den praksis, de er en del af (eks. Andreasen og Kousholt 2015; Andreasen & Rasmussen 2014). Som forskning viser, bidrager de til læring i forskellige former og på forskellige måder (Hansen 2003; Reay 2006). De kan bidrage til at fastholde praksisformer, til at producere og reproducere disse, sådan som dette blandt andet behandles af sociologer som Bourdieu og Bernstein (Bourdieu 2001; Bernstein 1997). Men de kan også, når de introduceres i en eksisterende praksis, bidrage til at ændre eller konstituere denne på nye måder (Dahler-Larsen 1999). Yderligere spiller de også en rolle i de processer, der knytter sig til vores vurderinger og forståelser af os selv og hinanden, de bidrager til dannelsen af selvforståelser (eks. Reay 2006; McDermott & Varenne 1995). De kan, gennem deres rolle i den erfaringsverden elever opbygger gennem skoletiden, få stor betydning fremadrettet eksempelvis også for elevers uddannelsesmæssige valg efter grundskolen

(Andersen 2012). I sådanne processer spiller både deres design og den praksis, de indgår som en del af, en helt central rolle. Disse forhold bliver bestemmende for deres mulighed for at kunne bidrage til faglig læring og udvikling fremadrettet samt for deres rolle i sociale processer. Eksempelvis kan potentialet af summative evalueringsformer problematiseres, hvad angår deres muligheder for at kunne bidrage til at støtte faglig læring, idet de ofte ikke i tilstrækkeligt omfang er designet til at tilvejebringe informationer, som kan anvendes fremadrettet i en faglig læreproces (Black et al. 2003; Andreasen 2011) og også kan spille en problematisk rolle i forhold til identitetsdannelser og positioneringer i sociale fællesskaber (Andreasen 2011; Andreasen & Kousholt 2015; McDermott & Varenne 1995).

På hvilke måder sådanne processer sætter sig igenem er afhængigt af de konkrete evalueringers design, deres oplevede betydning af de personer, der er berørt af dem, samt konsekvenser forbundet med testene (Andreasen og Ydesen 2014; Ydesen et al. 2015). Den måde evalueringerne er rammesat for eksempel gennem lovgivning, dvs. de krav den stiller til praksis, samt den diskurs om elevers udvikling og præstation der afspejles, vil derfor også spille en afgørende rolle i forhold til disse processers forløb (Bernstein 1997).

Sådanne processer kan analyseres med fokus på flere forskellige dimensioner, og fokus vil her være på testens rolle i den pædagogiske praksis og dets betydning for eleverne. Dette tema behandles eksempelvis i Bernsteins analytiske tilgang, hvorfra perspektiver vil blive inddraget i det følgende. Denne rummer en teoretisk skelen mellem to overordnede typer pædagogiske modeller; hhv. kompetencemodellerne og præstationsmodellerne (Bernstein 2000). Bernstein beskriver disse med reference til en række parametre: Rum, tid og diskurs, evaluering, kontrol, den pædagogiske tekst, autonomi og desuden også deres omkostninger, som jeg dog ikke vil forholde mig til (Bernstein 2000). Præstationsmodellerne pædagogik er karakteriseret ved at rum, tid og diskurs er meget klart definerede og ekspliciterede, kontrollen i undervisningen er "ydre", der er en lav grad af autonomi, og den pædagogiske tekst er orienteret

mod præstation og det fraværende, det der ikke er til stede, mens kompetencemodellernes pædagogik er karakteriseret ved at rum, tid og diskurs ikke i samme grad er eksplicite, kontrollen i højere grad "indre", den pædagogiske tekst orienteret mod en læser og der er en høj grad af autonomi (Bernstein 2000).

Med inddragelsen af empiri fra forskningsprojektet og med brug af denne analytiske ramme, vil jeg fordybe mig i de dele af processerne, der fremtræder som særligt væsentlige i relation til det, der karakteriserer introduktionen af de nationale test i folkeskolens pædagogiske praksis og deres betydning for elevers læring. Indledningsvis vil jeg efter en kort beskrivelse af det empiriske projekt, beskrive de formelle rammer som fastlagt i lovgivningen, idet de som nævnt spiller en væsentlig rolle (Andreassen & Ydesen 2014).

Det empiriske projekt

Empirien er samlet i perioden 2010 – 2012 i tilknytning til det nævnte forskningsprojekt. Forskningen havde et etnografisk inspireret design (Hammersley & Atkinson 2007; Walford 2008), hvor jeg fulgte tre almindelige skoleklasser fra tre forskellige folkeskoler fra 5. klasse til afslutningen af 7. klasse. Jeg lavede observationer både i den almindelige daglige undervisning, i situationer med særlige aktiviteter - emneuger og lign. - og i situationer med testning af forskellig art - herunder de nationale test. I forbindelse med netop de nationale test var jeg i flere tilfælde til stede og lavede observationer i forbindelse med selve testtagningen og ved nogle af de efterfølgende lærer-elev samtaler. Der er gennemført interviews med i alt 45 elever fra de tre klasser - reelt lidt flere, men nogle skiftede skole i forløbet. Eleverne er interviewet flere gange. De fordeler sig med 21 drenge og 24 piger, og der er elever med anden etnisk baggrund end dansk i alle klasserne. Klassernes primære lærere - dansklereren og matematiklereren - er interviewet en gang årligt, ligesom centrale fagpersoner også er interviewet. Der er desuden lavet dokumentstudier knyttet til dels de nationale test generelt og dels til de enkelte skoler.

De formelle rammer

De bestemmelser, regeringen vedtog i samme periode, og hvori praksis for anvendelsen af resultaterne fra de

nationale test er lagt fast, er angivet i en række love. I bekendtgørelsen fra 2009 fastslås det fx, at testresultaterne på den enkelte skole skal anvendes i forbindelse med lærernes udarbejdelse af en *elev-plan* en gang om året, *lærer-elev samtalerne* samt skolers udarbejdelse af den årlige *kvalitetsrapport*, der inddrages i kommunalbestyrelsens stillingtagen til skolernes faglige niveau (Undervisningsministeriet 2009).

Resultaterne fra de nationale test rapporteres til lærerne og analyseres normbaseret relateret til et på forhånd fastlagt gennemsnit med brug af kategorierne: *Middel, over og under middel, klart over eller klart under middel* (Nielsen et al. 2010). Disse kategorier fastlægger derved også en diskurs - bestemte måder at kommunikere om elevernes præstationer og deres færdigheder og potentialer generelt. I samtaler om dette, som det udspiller sig mellem elever og lærere, forældre og lærere, forældre og deres børn samt eleverne imellem, vil der blive refereret til disse, og eleverne vil forstå sig selv i relation til dem, hvad jeg vil give eksempler på lidt længere fremme i artiklen.

Denne rammesætning kan placeres inden for præstationsmodellernes pædagogiske tænkning (Bernstein 2000). Tid, rum og diskurs er klart definerede, ligesom tidspunkter og tidsrammer samt de steder eleverne skal opholde sig i forbindelse med testningen og de efterfølgende aktiviteter er det. Det samme er de måder, der kommunikerer om testresultaterne, såvel samtalerne mellem lærer og elev, som mellem lærer og forældre og i kvalitetsrapporten. Den pædagogiske tekst, dvs. det eleven producerer, er orienteret mod præstation og hierarkiseres med brug af de nævnte kategorier, kontrollen er placeret ved læreren, og eleven har en lav grad af autonomi. I analysen ser jeg nærmere på, hvordan disse betingelser påvirker den pædagogiske praksis og måden at kommunikere (diskursen) om elevers potentialer og faglige udvikling, samt på hvilken rolle dette spiller i elevernes dannelse af selvforståelser.

Betydningen i den pædagogiske praksis

Analysen af observationer, interviews og dokumenter viser, at de nationale test meget hurtigt fik en konstituerende betydning for såvel skolernes ledelses-

praksis som for pædagogikken og elevernes måder at tale om og forstå deres præstationer, kompetencer og potentialer, om end dette på nogle punkter udfoldede sig en lille smule forskelligt i de forskellige kontekster. Inden implementeringen af de nationale test beskrev lederne forventede og i nogle tilfælde allerede planlagte praksisændringer på skolerne relateret til testene. Ændringer som lidt senere i forskningsforløbet afspejlede sig blandt andet i skolernes kvalitetsrapporter, og som var blevet omsat i praksis på forskellig vis. Også i den pædagogiske praksis afspejlede konstituerende virkninger af testene, og jeg vil i det følgende fokusere på dette samt på betydningen for eleverne.

Lærerne og den pædagogiske praksis

De nationale test viste sig hurtigt at komme til at spille en rolle i den pædagogiske praksis. Så snart lærerne gennem adgangen til prøvetest og erfaringerne derfra blev klar over hvilke typer spørgsmål, de rummede, så jeg hurtigt derefter eksempler på, at relaterede temaer kom i fokus i undervisningen. Det drejede sig eksempelvis om ordsprog og talemåder, som jo indgår i testene, og som jeg kunne observere i flere af klasserne blev fortolket og øvet på forskellige måder, inden klassen skulle deltage i den egentlige test. Dette afspejles eksempelvis i nedenstående observation fra en time i dansk, der samtidig viser, hvordan elevernes baggrund og erfaringer spiller en rolle ved løsningen af opgaverne:

”Udgangspunktet for arbejdet er et arbejdsark, hvor forskellige talemåder og ordsprog er delt op i to og så byttet om, sådan at man skal læse sig frem til, hvad der hører til hvorhenne. [...] Nogle arbejder ret hurtigt gennem opgaverne, men andre går helt i stå, [...] blandt andet nogle toprogede”

(Uddrag af observation, Klasse A, april 2010)

Det er gennemgående i resultaterne fra interviewene, at lærerne gør sig mange tanker om, hvordan de kan anvende testresultaterne og peger på problemstillinger i forhold til vurderingen af, hvad de reelt er et udtryk for. En lærer fortæller eksempelvis:

”det, som jeg synes var interessant ved at se den nationale test, det var, at den ikke altid stemte overens med den test, som læsevejlederen havde taget. Det synes jeg var interessant. Så hvad for en skal man så kigge på og rette sig efter, hvad for en er den rigtige, eller er der et sted i midten?”

(Lærer, Skole C 2011)

En anden lærer beskriver sine overvejelser i forbindelse med anvendelsen således:

”De er jo ikke som sådan blevet brugt, fordi det er sådan mere, jeg havde svært ved at følge med i, hvad det var for nogle opgaver. Nogle af dem printede jeg ud for at vise børnene nogle af de ting til deres elevsamtaler, nogle af opgaverne hvor jeg undrede mig over, at de måske ikke lige havde fået det gjort rigtigt. Men ellers synes jeg ikke, det er på den måde noget, jeg har brugt helt vildt meget”

(Lærer, skole B 2011)

Den måde testresultaterne rapporteres giver i høj grad grundlag for, at klasser og skoler vil kunne sammenligne deres resultater indbyrdes. Imidlertid synes de også at efterlade mange spørgsmål ubesvarede for lærerne i forhold til, hvordan eventuelle forskelle mellem testresultater vil kunne fortolkes, hvad de reelt er et udtryk for. En lærer fortæller eksempelvis:

”[...] I nationale test, der klarede de andre klasser sig jo så ikke så godt som min klasse, og det snakkede vi jo noget om [lærerne på årgangen]. Det er også mærkeligt, for der er meget forskel. Virkelig meget forskel på det. Så det snakkede vi lidt om”

(Lærer, skole B 2011)

På baggrund af resultaterne fra de nationale test samt andre typer af vurderinger udarbejder lærerne elevplanen og afholder desuden de obligatoriske lærerelevsamtaler, som tager afsæt i disse. Følgende

observation viser et eksempel på sådanne lærer-elev samtaler og viser hvordan, de kategoriseringer, der er fastlagt via testenes design, kommer til udtryk i dialogen. Den pågældende lærer har valgt kun at anvende de tre af kategorierne:

”Dansk læreren gennemgår pointscoren for hver af de tre kategorier (middel, over og under middel) og fortæller samtidig, hvad hver enkelt kategori drejer sig om. Hun giver også forslag til, hvordan de enkelte elever vil kunne opnå bedre resultater i hver af dem. For eksempel taler hun med en dreng om, at det er vigtigt, at man taler meget sammen derhjemme og siger, at han gerne må sige det til sine forældre, da det betyder meget for, at man udvikler sprogforståelsen. Hun siger til en anden, at han kan træne ved at læse mere.”
(*Observation, Skole B 2010*)

På en anden skole observerede jeg ligeledes lærer-elev samtaler, og også her afspejlede de nævnte kategorier sig i den måde, der blev talt om elevernes faglige niveau og præstationer, og de forslag lærerne gav eleverne om mulige aktiviteter for at kunne udvikle sig fagligt.

Eleverne

Disse måder at forholde sig til elevernes faglige potentialer og produkter afspejlede sig samtidig som noget generelt i elevernes dialoger om emnet, der orienterede sig mod præstationer og hierarkisering. Dette afspejler sig fx i nedenstående eksempel:

”Elev A: ”Jeg var meget tilfreds, jeg var bare glad for, at jeg ikke havde fået under middel.” [...] ”I nationaltesten i dansk, der fik jeg over middel til sammen. Men i matematik der fik jeg kun middel, så jeg er meget bedre til dansk end matematik.”
(*Pige, Skole C 2011*)

Ovenstående eksempel viser, hvordan den pågældende elev forstår sine faglige potentialer i relation til de givne kategorier. Scorerne opleves som et udtryk

for, hvilke fag man er ”god” til, forstået som faglig stærk i. Det viser også, hvordan eleven på sådan baggrund har udviklet specifikke forventninger til sine præstationer, der her kommer til udtryk i oplevelsen af at være ”tilfreds”. Det kansas som et eksempel på, hvilken rolle kategoriseringerne – eller diskursen relateret til de faglige præstationer – kan spille i elevens dannelse af selvforståelser generelt. Eksemplet her nedenfor viser, hvordan kategoriseringerne tillige kan forbinde sig med andre typer kategoriseringer og diskurser, der på tilsvarende måde spiller en rolle i processer knyttet til elevens vurdering af egne potentialer.

”Elev B: ”Lærerne sagde, at det kom med i et eller andet landsgennemsnit eller sådan noget. Jeg vil helst ikke ligge under gennemsnittet i hele landet.”
(*Dreng, Skole B 2011*)

”Elev C: ”Man vil helst ligge middel eller over middel.”
(*Dreng, Skole B 2011*)

Eksemplet, som er et ud af mange, viser, hvordan eleverne relaterer sig til begrebet ”middel” og det at præstere omkring et ”gennemsnit”. Adspurgt, hvorfor man helst ikke vil ligge under gennemsnittet, sådan som eleven angiver, svarer denne: Det betyder jo, at man ikke er lige så klog som de andre” (Elev B, dreng, Skole B 2011). Dette viser, hvordan testens kategorier forbinder sig med andre kategoriseringer og diskurser; her med diskurser eller forestillinger om at blive opfattet som ”klog” eller netop ikke så ”klog” eller have samme udviklingsmæssige potentiale som andre. På den måde spiller kategoriseringerne ikke blot en vigtig rolle i dannelsen af selvforståelser generelt og i forhold til de forventninger, eleverne danner til egne faglige muligheder og potentialer, men også i forhold til det sociale samspil eleverne i mellem, idet deres måder at opfatte hinanden refererer til sådanne kategoriseringer.

Konklusion

Resultaterne fra forskningsprojektet med fokus på implementeringen af de nationale test viste, at de meget hurtigt fik en betydningsfuld rolle både i forhold til den pædagogiske praksis på skolerne og i selve undervisningen samt i forhold til alle involvere-





des, ikke mindst elevernes, måder at forstå sig selv, deres potentialer og udvikling. Implementeringen af testene førte, på de skoler der indgik i projektet, til visse omgående forandringer i den pædagogiske praksis, sådan som dette afspejlede sig i elevers måder at forstå egne faglige præstationer, potentialer og muligheder. Empirien viste også, hvilken betydningsfuld rolle den formelle rammesætning - jf. Bernstein - spiller i disse processer. Hvad angår de nationale test specifikt, afspejler disse præstationsmodellernes pædagogiske tænkning. Deres design og den tilknyttede lovgivning lægger en meget eksplicit ramme i forhold til parametre som *tid*, *rum* og *diskurs*, præciserer hvornår hvilke aktiviteter skal finde sted, hvorhenne og sammen med hvem, samt samtalers indhold og diskurs. Den *pædagogiske* tekst (det eleverne producerer og som underkastes bedømmelse) er orienteret mod *præstation* og fokus på det fraværende. Kontrollen er i relation til netop disse test i høj grad "ydre", lærere og elever har lav grad af autonomi.

Flere lærere pegede på vanskeligheder forbundet med at tyde, hvad resultaterne fra testene kunne være udtryk for. Dette peger mod nogle helt grundlæggende problematikker set i lyset af den rolle de, som vist, spiller i elevernes dannelse af selvforståelser. Lærerne havde svært ved at omsætte testresultaterne i en formativ praksis - altså fremadrettet i processen med at støtte elevers faglige udvikling - hvilket også må anses som problematisk. Dette er også set i lyset af formålet med at indføre testene, som det i sin tid blev formuleret af politikerne. Den måde at tale om elevers faglige udvikling og potentialer, som testene og den praksis, de indgår i fastlægger, sætte sig meget hurtigt igennem, både i samtaler mellem lærerne og eleverne og eleverne i mellem. Også dette er forbundet med væsentlige problemstillinger, idet det, ved at spille en rolle i dannelse af selvforståelser, fremadrettet for nogle elever kan føre til udvikling af lave forventninger til egne potentialer og muligheder. Som nævnt tidligere i artiklen belyser andre undersøgelser (eks. Andersen 2012), hvordan netop sådanne forhold vil kunne spille en u hensigtsmæssig rolle gennem den potentielle negative betydning for og indflydelse på elevernes uddannelsesmæssige valg efter grundskolen.

Litteratur

- Andersen, D.: *Skoleerfaringer - fra skolestart til klassetrin som 15-årig*, i Ottesen, M. H. (ed.): *15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. SFI - det nationale forskningscenter for velfærd. Copenhagen, 2012.
- Andreasen, K. E., & Rasmussen, A.: "I was just an Average Girl": *Student Identities in the Context of Testing*, i *Performative Educational Experiences of Learners Across the World: An International Collection of Ethnographic Research*, 131-152. United Kingdom, Essex: *Ethnography and Education* 2014.
- Andreasen, K. E., & Kousholt, K.: *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole - betydninger i klassens sociale fællesskab*, i *Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet*, 29-49, Kapitel 1, Aalborg Universitetsforlag 2015.
- Andreasen, K. E.: *Summative test i formativ praksis*, i Andreasen, K., Friche N. & Rasmussen, A. (red.): *Målt & Vejet: Uddannelsesforskning om evaluering*, 1. udg., 301-322, Kapitel 12, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2011.
- Bernstein, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford 2000 [1996].
- Bernstein, B. *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, i Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells A. S. (1997, red.): *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press 1997 [1975].
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. & Dylan, W.: *Assessment for Learning. Putting it into practice*, Open University Press 2003.
- Bourdieu, P.: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*, København, Hans Reitzel 2001.
- Dahler-Larsen, P.: *Den syvende evalueringsanvendelse*, i Laursen, P. F. et al. (red.): *Vi lærer for livet - hele livet*. Danmark Lærereforening, 1999, 143 - 164.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.: *Ethnography. Principles in practice*, 3rd edition, Taylor & Francis 2007.
- Hansen, H. F.: *Evaluering i staten*. Kbh.: *Samfundslitteratur* 2003.
- McDermott, R. & Varenne, H.: *Culture "as" Disability*, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 26, No. 3 1995.
- Nielsen, M. H. et al. (red.): *Brug testresultaterne*, *Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen* 2011.
- Nielsen, M. H.: *National test*. Dansk, læsning, 2., 4., 6. og 8. klasse, *Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen* 2010.
- Reay, D.: "I'm not seen as one of the clever children": *Consulting primary school pupils about the social conditions of learning*, *Educational Review Vol. 58*, No. 2, May 2006, 171-181.
- Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*, BEK nr. 750 af 13/07/2009 (ikke gældende længere).
- Undervisningsministeriet: *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen*, 2006, Set den 28. maj 2015 på [www.http://uvm.dk/Aktuelt/~/_/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2006/Jan/060124-Bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen](http://uvm.dk/Aktuelt/~/_/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2006/Jan/060124-Bred-aftale-om-styrkelse-af-folkeskolen)
- Walford, G.: *The Nature of educational ethnography*, i Walford, G. et al. (red.): *How to do Educational Ethnography*, London: *The Tufnell Press* 2008.
- Ydesen, C., Andreasen, K. E., Kousholt, K., Kelly, P., & McNess, E.: *Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark - A comparative study and analysis*. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 2015, 329-348.