

Børns gætterier ved nationale test

Artiklen omhandler børns perspektiver på – og deltagelse ved – de nationale test. Der tages udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale fremstillet gennem semistrukturerede interview og deltagerobservationer på fire skoler. Det teoretiske (og metodiske) udgangspunkt er kritisk psykologi, hvor der er udviklet en særlig forståelse af og tilgang til børneperspektiver. Artiklens analyser er centreret

omkring børnenes gætterier ved de nationale test, og analyserne bidrager med underkategorier af disse gætterier, der samtidig skal sige noget om testenes forskellige betydninger for forskellige børn. Ambitionen er at forstå børnenes deltagelse ved testene som begrundet i de betingelser, der stiller sig for børnene og herunder begrundet i netop testningen selv.



Ambitionen med denne artikel er at analysere betydninger af de nationale test fra børns perspektiver. Der tages udgangspunkt i et nylig afsluttet postdoc-projekt, som omhandler elever og læreres perspektiver på – og deltagelse ved – de danske nationale test. De nationale test blev fuldt implementeret i den danske folkeskole i 2010 og har i perioder været genstand for en del diskussion og problematiseringer. En problematisering, som allerede blev fremsat i 2009 i et review om standardiserede test, handler om, at test kan risikere at indsnævre undervisningen hen imod netop det, som testene tester. Det som populært sagt kaldes 'Teaching to the test' (Nordenbo et al. 2009, 86). Det, som jeg i denne artikel søger at eksemplificere, analysere og diskutere, retter sig noget hen imod denne problematisering, men vil ikke fokusere på, hvorvidt nationale test fx entydigt sætter sig igennem som en 'teaching to the test' praksis. Artiklen vil forfølge problematiseringen om, at test gør sig gældende på særlige måder særlige steder. Det som vi med Peter Dahler-Larsens (2003) ord kan kalde for konstitutive virkninger eller med Steiner Kvaales (1980) ord kan kalde for bivirkninger. Konstitutive virkninger ved testning peger på, at testning bliver

konstituerende for den praksis, der testes, således at målingen selv bliver del af det målte. Bivirkninger peger i samme retning – at en given målemetode ikke blot tager temperaturen på elevernes færdigheder (det som Kvale kalder termometerhypotese), men at målemetoden medfører forskellige ikke-intenderede virkninger. Mere vidtrækkende kan man spørge til, om og hvordan test indgår i børns udvikling af selvforståelse. Denne artikel og postdoc-projektet i sin helhed tager sit udgangspunkt i, at børns perspektiver på testning er vigtige, når vi vil søge at forstå, hvordan test indgår i børns liv, og hvordan testning får betydning for børn, da dette også har at gøre med, hvordan test kan forstås, og hvordan testning bliver del af skolelivet. Samtidig findes der relativ lidt forskning i standardiserede test fra børns perspektiver. Artiklen tilbyder en tematisk bearbejdning af dele af den empiri om de nationale test, som handler om børnenes perspektiver på det at deltage ved de nationale test. Artiklens analyser er centreret om børns gætteri ved nationale test. Gætteri kan siges at udgøre testningens grænseområde og ved at skabe viden om børns gætteri ved nationale test, får vi også viden om de betydninger som test får for børnene, om hvornår det er svært for børnene og om hvordan børnene handler i det svære på forskellige måder.

Teori

Det teoretiske udgangspunkt er kritisk psykologi i en dansk/tysk udvikling. Inden for denne teori tages udgangspunkt i, at mennesker grundlæggende er aktive deltagere i et fælles samfundsmæssigt hverdagsliv, og at selvforståelse udvikles i sociale processer. Den teoretiske retning knytter sig til et historisk dialektisk materialistisk udgangspunkt, som betyder, at mennesker både er underlagt betingelser og samtidig er medskabere af disse betingelser udviklet gennem historiske processer. I denne sammenhæng tages det primære udgangspunkt i den udvikling af børneperspektiver, der er sket inden for kritisk psykologi i en dansk sammenhæng. Udviklingen af børneperspektiver og de tilgange og analyser, der knytter sig hertil, sker inden for den kritiske psykologis begrebssammensætning – og tilgangen betingelses-betydnings- og begrundelsesanalyse (se fx Højholt 2005; Schwartz 2007; Kousholt 2011; Morin 2007; Stanek 2011). Mennesker deltager

i og med konkrete betingelser, som får forskellige betydninger for den enkelte forbundet til, hvordan den enkelte står placeret i det samfundsmæssige, hvorved betydninger for den enkelte også er sociale. Gennem indsigt, i hvordan betingelser får særlige og sociale betydninger fra subjektets perspektiv, kan man få indsigt i menneskers grunde til at handle, som de gør.

Børneperspektiver knytter an til, at man inden for den kritiske psykologi søger at forske og forstå ud fra menneskers førstepersons perspektiver. Dette skal ses i et opgør med ekspertblikket udefra og oppefra og som en ambition om at skabe en mere sammensat og situeret viden ud fra subjektets perspektiver. Herved søges at skabe viden om menneskers handlegrunde knyttet til de betydninger, som de skaber af de konkrete betingelser, derfra hvor den enkelte står i de sociale fællesskaber.

Det er afgørende, at der ikke er tale om et individualistisk perspektiv, men et udgangspunkt i, at subjektivitet er samfundsmæssig (Nissen 2002). Man kan også sige det sådan, at intersubjektiviteten kommer før subjektiviteten (Holzkamp 2013) – at vi som udgangspunkt alle er forbundet i den samfundsmæssige praksis, og at subjektivitet skabes derudfra. Denne erkendelse er afgørende også i forståelsen af børneperspektiver, da der ikke er tale om et blik på det enkelte barn, men om at søge at forstå hvordan betingelserne stiller sig fra barnets perspektiv, og hvordan barnets handlemuligheder forbinder sig hertil, hvorfor børneperspektiver ikke kun lader sig gribe ved interview, men også ved andre forskningsmetoder såsom observationer, hvor barnets begrundelser for handlinger ligeledes kan træde frem (Højholt & Kousholt 2012). Herved er der ikke kun tale om et børneperspektiv, men om børneperspektiver i flertal, da børnene står forskelligt placeret i det sociale (jf. Kousholt 2011; Højholt 2011). Når vi skal forstå den enkeltes betingelser og handlemuligheder, er det derved netop ikke adækvat at kigge isoleret på det enkelte barn. Charlotte Højholt (2005) gør opmærksom på at:

”Det pudsige er, at barnet i højere grad kan træde frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kiggede på barnet”

(Højholt 2005, 35).

Med inspiration fra Ute Osterkamps (2009) kan man sige, at børneperspektiver søger at knytte an til en begrundelsesdiskurs, som er kendetegnet ved netop at søge at forstå begrundelser for handlinger knyttet til konkrete betingelser i stedet for at tildele individuel skyld og skam, hvilket Osterkamp betegner som skylddiskurs. Forstået ud fra den kritiske psykologi står vi i en mulighedsrelation til tingene. Morten Nissen (2002, 74) peger på, at netop mulighedsrelationen – at man altid kan handle anderledes – ”gør menneskelige handlinger begrundede snarere end nødvendige”.

I den følgende analyse vil børneperspektiver i en kritisk psykologisk fundering være dels det metodiske grundlag og dels udgøre den analytiske bearbejdning. Hvad det første angår, betyder det, at dette perspektiv har dannet udgangspunktet og derved haft betydning for, at jeg har været interesseret i børnenes perspektiver, børnenes indgåen i fællesskaberne, og at jeg har fokuseret mine observationer og udformet interviewene med henblik på at skabe viden om, hvordan test bliver del af børnenes skoleliv. Hvad nedenstående analyser angår, kommer det teoretiske grundlag hoved-

sagligt til udtryk gennem den opmærksomhed, der er på sammenhænge mellem den enkeltes perspektiver og den enkeltes handlemuligheder og så de sociale strukturer og betingelser, som der stiller sig – og stiller sig forskelligt for forskellige børn (jf. Højholt 2011) – og hvoraf testning udgør dele heraf.

Empiri og metoder

Empirien er fremstillet gennem semistrukturerede interview og deltagerobservationer i 5 forskellige skoleklasser på fire forskellige skoler i hhv. foråret 2011 og foråret 2012. Empirien er ligeledes fremstillet på en måde og på et tidspunkt, hvor det for de fleste af de deltagende børn var første gang, at de deltog ved de nationale test. For flere af lærerne var det ligeledes en relativ ny teknologi at skulle inddrage i praksis, og ikke mindst en teknologi som også kan afstedkomme flere væsentlige og vanskelige dilemmaer fra lærernes perspektiver (jf. eks. Kousholt under udgivelse; Kongsbak 2012; Holm 2015). Nedenfor ses et skema, som skal skabe overblik over empirien for projektet.

Jeg har ændret alle navne og stednavne i fremstillingen.

Skole	Interview	Observationer
Mølleskolen, 2. klasse Beliggende i område med lav socio-økonomi	4 interview med i alt 9 elever (8-9 år) Et intrømøde samt 2 interview med klassens kvindelige dansk-lærer	10 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag) Herunder uformelle samtaler
Byskolen, 2. klasse Beliggende i område med høj socio-økonomi	4 interview med i alt 16 elever (8-9 år). Et intrømøde samt 1 interview med klassens mandlige dansklærer	12 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag) Herunder uformelle samtaler
Markskolen, 6. klasse Beliggende i område med middel socio-økonomi	4 interview med i alt 7 elever (12-13 år) Et intrømøde samt 1 interview med klassens kvindelige dansklærer	10 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag)
Søskolen, to 8. klasser Beliggende i område med lav socio-økonomi	5 interview med i alt 11 elever (13-14 år) Et intrømøde og 1 gruppeinterview med i alt 4 lærere (3 kvindelige og 1 mandlig) og 1 kvindelig læsevejleder	12 observationsdage (ca. 5 timer pr. dag)

I fremstillingen af materialet kommer det teoretiske udgangspunkt til udtryk ved, at jeg gennem deltage-observationer fulgte børnene gennem flere af deres handlesammenhænge inden for skolens praksis. Test-situationen udgjorde således kun en ud af flere sammenhænge, hvori jeg observerede børnene. Dette for at få viden om børnenes handlegrunde og handlemuligheder ud fra deres perspektiver – altså ud fra hvordan betingelserne stiller sig for børnene på tværs af nogle af de forskellige sammenhænge, som børnene deltager i i løbet af en hverdag (jf. Højholt & Kousholt 2012).

I empirien til nærværende artikel er det hovedsagligt testen i dansk/læsning på de forskellige klassetrin, som vil være i fokus (se evt. også Lars Holms arbejder om literacy, fx Holm 2015).

Analyse

Den nedenstående analyse er fokuseret på børnenes perspektiver på det *at gætte* ved de nationale test. Dette fokus er valgt ud fra følgende betragtninger: Dels kan det *at gætte* siges at udgøre et mulighedsrum mellem barnet og testen. At gætte træder frem i interviewene som en handlemulighed, som børnene på tværs af skolerne ind imellem griber til. At gætte har imidlertid meget forskellige betydninger for børnene. Dels kan det *at gætte* siges at udgøre testningens grænseområde. Analyser af børns gætterier siger noget om, hvornår det bliver svært for børnene, og hvordan de handler forskelligt i det svære – at de netop står i en mulighedsrelation til testene. Børnene kan handle forskelligt i og med testene, og samtidig udgør testning en handlesammenhæng, der implicerer, at man for en stund accepterer manglende rådighed og kontrol. Testning er hovedsagligt konnoteret med det *at kunne/ikke at kunne* og det *at vide/ikke at vide*. Heroverfor befinder gætterier sig i et grænseområde, som er forbundet med en vis usikkerhed. Gætterier kan ikke på samme måde siges at leve op til at indhente informationer om barnets egentlige kunnen, som test ofte har til formål, og som jeg og andre andetsteds har forholdt os kritisk til (jf. Hamre et al. 2015) bl.a. ud fra begrebet om forståelser af 'kerne-dygtighed'. Ikke desto mindre er de fleste nok klar over, at gætterier forekommer ved test og andre eksaminer. Og at man også kan sige, at testdesignet, mul-

iple choice, som indbefatter, at der kun er ét rigtigt svar (de øvrige kaldes distraktorer), understøtter strategier om gætterier. Gætterier befinder sig i testningens grænseområde og kan ses som del af dens konstitutive virkninger (Dahler-Larsen 2003) eller mer-betydninger (Kousholt & Andreasen 2015) og søges forstået ud fra børnenes perspektiver. På grund af dette kompleks anser jeg gætterier som værd at beskæftige sig analytisk med.

Efter at jeg med udgangspunkt i det teoretiske ståsted blev opmærksom på gætterier i mit empiriske materiale (det er ikke et tema, der har udgjort en systematisk metodisk tilgang), har jeg gennemgået det empiriske materiale med dette fokus for øje, og nedenfor skelner jeg analytisk mellem forskellige former for gætterier, som jeg har identificeret. Flere af de forskellige former lapper også over hinanden, og jeg vil forsøge både at dele op og at vise sammenhænge.

De forskellige former for gætterier knytter sig til børnenes perspektiver, deres handlegrunde, muligheder og begrænsninger i det sociale.

Gætteriernes forskellige betydninger

At gætte og skynde sig

Nogle af børnenes gætterier forbinder sig til en forståelse af, at test er noget, man skal skynde sig med. Tid er ikke som udgangspunkt et bedømmelseskriterium ved de nationale test, men flere af børnene i mit materiale peger på, at på et tidspunkt i testen handler det for dem også om at skynde sig. Dette kan igen forstås på flere forskellige måder. For nogle af børnene (særligt 2. klasse på Mølleskolen) handler det om at få mange opgaver. Gætterier bliver derved også en del af det, da nogle af børnene ikke tog sig tid til at læse nogle af opgaverne og/eller arbejde med dem. For nogle af børnene handler det også om at skynde sig for at blive færdig, fordi der er andre aktiviteter, der forekommer mere relevante for børnene. Sådan som Rasmus siger det:

”Jeg gættede på nogen af dem [testopgaverne], selv om jeg ikke havde læst noget, fordi jeg måtte bare komme ud og lege.”

(Interview med tre børn, Mølleskolen 2012).

Rasmus løb ligesom flere andre af børnene fra samme klasse ud af døren under jubel, da testen var slut for deres vedkommende .

At gætte, når det er forbundet til det at skynde sig, knytter sig også til, at børnene er del af sociale sammenhænge både i og uden for testsituationer. Dels kan dette komme til udtryk, som det peges på ovenfor, ved at børnene vil noget andet, fx ud og lege. I interviewet fortæller Rasmus sammen med Zaafera om, at de følte sig fanget under testen. Rasmus siger, at han følte sig "lidt fanget fordi, at man næsten aldrig bliver færdig." En test er noget, der skal afsluttes, og hastighed er et væsentligt element for børnene. Forbindelsen mellem at være hurtig færdig og gætterier bliver hypotetisk talt frem af børnene fra Mølleskolens 2. klasse:

Zaafera: *Jeg synes bare, det skulle være færdigt sådan hurtigt, hurtigt.*

[...]

Kristine: *Kunne man gøre noget for, at testen sluttede hurtigt?*

Rasmus: *Man kunne måske bare sådan gætte lidt, i stedet for at læse det hele.*

Zaafera: *Man kunne bare gætte i alle spørgsmålene, så gik testen rigtigt hurtigt.*

Rasmus: *Jeg gættede kun i noget med fire.*

(Interview med tre børn, Mølleskolen 2012).

At gætte, når det er forbundet til det at skynde sig, kan også komme til udtryk ved en nervøsitet over for synligheden ved at være en af de sidste, hvorfor der derved skyndes og gættes. Dette kan komme til udtryk ved en slags konkurrence eller i hvert fald bevidsthed om, hvor særlige andre er i deres testproces, som også kan give sig udslag i skynden og gætten. Som Yunus fra Søskolen siger, så betød det noget, om det var en ven, der blev færdig, for så ville man også selv skynde sig. Som han videre siger, så handler det også om at vise, "at man også var hurtig i testen" (interview med fem elever, Søskolen 2011). I testen er der ikke mange synlige markører for, hvordan børnene klarer sig, så hastighed og antal af opgaver, sammenlignet med, hvor de andre er i deres proces, udgør synlige markører, som børnene er særdeles kompetente til at gribe, og som begrunder nogle af børnenes gætterier.

Nedenfor fremstår en lidt anden forståelse af det at skynde sig forbundet til gætterier:

Kristine: *Hvad gør man, når man skal til sådan en test? Hvad skal man gøre?*

Johan: *Man skal skynde sig lidt med at lave opgaverne. Fordi man ved, der kommer mange opgaver.*

Lasse: *Ja, man skal prøve at svare rigtigt, og man skal tænke sig om før.. [...]*

[...]

Kristine: *Du sagde også, at det gik ud på at være lidt hurtigt?*

Lasse: *Ja, fordi jeg fik fx 71 opgaver og... og der var nogle, som jeg bare gik helt i stå på..*

Kristine: *Okay, hvad gjorde du så?*

Lasse: *Enten gik jeg videre, eller også så tog jeg chancen og tog en af dem.*



Ole: Men man skal altså også lige læse det.

Lasse: Ja, men det gjorde jeg også, og så tog jeg den, som jeg tænkte var mest rigtig...

Kristine: Gjorde I andre også det?

Ole: Nej, der var ikke rigtig nogen, jeg stødte på og tænkte.. jo der var et ord, hvor man skulle dele dem op, men der tog jeg også bare chancen.

Bjørn: Ja der var også en del, hvor vi skulle dele op, hvor jeg gjorde det og så.. altså.. jeg spiller også noget Wordfeud, og de fire ga ge i træk fandt jeg ud af, at man bare kan skrive alt muligt, som man slet ikke ved, der er noget, der betyder. Så jeg prøvede bare lige, hvis der var to ord der, og så prøvede jeg det i midten eller sådan noget.

(Interview af fire elever, Byskolen 2012).

Senere i interviewet fortæller drengene om, at de synes, at testen har været sjov at tage, at det var lidt ligesom en leg, da de brugte computerne, hvilket de ikke så ofte gør. Bjørn fortæller, at han ind imellem havde brug for hjælp, men at lærerne havde sagt, at de ikke måtte hjælpe. Jeg spurgte, hvad han så gjorde, og han svarede:

Bjørn: Så prøvede jeg et eller andet. Jeg er meget god til at gætte. Jeg rammer tit rigtigt. Eller ikke tit, men i forhold til at der er fire svarmuligheder så.. (Ibid 2012)

Drengene ovenfor taler om, at det er et grundvilkår for testning, at man skal skynde sig med testen, fordi man ved, at der kommer mange opgaver. Drengene taler om det at tage chancen. Måske viser drengenes snak en mere styret form for gætteri, da de i modsætning til Rasmus ovenfor har læst og sat sig ind i opgaverne, førend der gættes eller tages chancer. Der er altså ikke blot tale om tilfældige klik gennem systemet, men en mere analytisk tilgang. Drengenes snak om gætterier, begrebssat som det at tage chancen, knytter sig til en spilmetafor, og en af drengene fortæller om spillet Wordfeud, som en konkret spilstra-

tegi, som han tog i anvendelse under afviklingen af de nationale test. At tage chancen er ikke helt tilfældigt, men der er stadig en chance, der skal tages – og der er således netop noget på spil. Bjørn taler i det sidste citat en forståelse af sig selv frem, som én der er meget god til at gætte. Hans tiltro til egne gætteevner kan siges også at få betydninger i forhold til dels at have en positiv tilgang til testen, som noget han magter, og dels at reproducere egen selvforståelse som kompetent gætter. I modsætning hertil fortæller Mona fra Mølle-skolen, at hun er vant til at blive færdig som en af de sidste, da hun ikke er særlig klog. Således bliver børnenes forskellige selvforståelser også bragt i spil i testsituationen og kan reproducere såvel negativt som positivt.

Som en ekskurs kan det også siges, at det at tage chancen kan knytte sig til en opfattelse af chancelighed, som er en opfattelse, der traditionelt knytter sig til test. Standardiserede test er udviklet med henblik på en mere objektiv målemetode, der er farveblind, som det udtrykkes i en grundbog af anerkendte testudviklere og testteoretikere (Thorndike et al. 1991). Debatten om farveblindhed eller diskrimination er en diskussion, der med gode grunde har kørt i årtier i USA. Begrebet om farveblindhed i forbindelse med test bruges af test fortalere til at udtrykke, at en test netop ikke diskriminerer på baggrund af race, da denne er tiltænkt at være et objektivt redskab, der kan dykke ned i en uddannelsessammenhæng og måle den egentlige dygtighed hos hver enkelt lærende. Omvendt er dette blevet problematiseret, og det har været ført frem, at test netop kan diskriminere med henblik på blandt andet race. Fx er det for nylig i et engelsk studie fundet, at elever med minoritetsbaggrund og med lav socio-økonomisk baggrund ofte svarer forkert på testspørgsmål, selvom de i andre sammenhænge giver udtryk for at have viden om det tilsvarende område, hvor det omvendte gør sig gældende for elever med majoritetsbaggrund og med høj socio-økonomisk baggrund (Noble et al. 2012).

For at samle op på dette afsnit kan det siges, at materialet viser sammenhænge mellem det at skynde sig og gætterier. Gætterierne kan tage forskellig form i denne forbindelse. Der kan være tale om vilde gæt, og der kan være tale om at tage chancen ud fra en

mere systematisk grundighed, som samtidig knytter sig til en spilmetafor. At gætte og at tage chancen i test forbinder sig ikke nødvendigvis til chancelighed.

At gætte som overspring

Nogle af børnene i materialet bruger gætterier som et slags overspring. Dette sker fx når og hvis, de ikke orker at læse de lange tekststykker, som udgør en del af testopgaverne og/eller ikke anser sig selv for læsekompetente nok til at gå i gang med læsningen. Men andre opgaver kan også føre til gætterier forbundet til overspring. Nedenfor er der to interviewuddrag fra to forskellige interview med børn fra Mølleskolens 2. klasse. De taler om, hvad de gjorde i situationer, hvor de blev præsenteret for opgaver, som de syntes var enten for svære, for kedelige og/eller for lange:

Kristine: *Ok. Kan I fortælle ... Nu fortalte I også om det der med de test. Kan I fortælle, hvad skal man gøre, når man skal til de der test?*

Alberte: *Man skal...*

Rasmus: *Man skal lave en hel masse opgaver, som der er rigtig svære.*

Zaafira: *Ja. Rigtigt svære.*

Alberte: *Så kedelige at man slet ikke gider lave dem.*

[...]

Zaafira: *Der var en, der var sååååååååå lang.*

Kristine: *Hvad gør man ved dem, der var alt for lange? At læse?*

Alberte: *Man gættede bare.*

Zaafira: *Jeg prøvede at læse, men det kunne jeg bare ikke. Så gættede jeg bare, det var aaaaalt for lang.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012)

Valdemar: *[...] Og så sagde jeg til en [opgave], hvor jeg bare sagde sådan .. "Ved du hvad - jeg går videre! Jeg*

gider ikke den der". Og så nogle gange fordi jeg kedede mig lidt, så sad jeg sådan... kedelig, kedelig, kedelig, kedelig...

Kristine: *Så trykkede du bare videre?*

Valdemar: *Ja og så fandt jeg en, der var sjov. Og en der var super nem. Kedelig, kedelig, kedelig og.. meget sjov, meget sjov, meget sjov.*

Kristine: *Så du tog kun dem, der var sjove?*

Valdemar: *Ja og nemme og sådan.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012).

For børnene i interviewene ovenfor ser det ud til, at hvorvidt testopgaverne opleves som enten svære, lange eller kedelige blander sig for dem. Hvor børnene i første uddrag taler om, at de gætter ved nogle af læseopgaverne, fordi de er for lange at læse, så taler Valdemar i andet uddrag om, at han kun svarer på de opgaver, der er sjove og nemme, hvilket kan siges at være en mere ekstrem overspringsstrategi. Da jeg senere i interviewet med bl.a. Rasmus spørger til, om man kan lære noget af at tage sådan en test, svarer børnene umiddelbart nej. De taler lidt om dette, og Rasmus ender med at svare, at man i stedet for at gætte måske skulle læse lidt mere i opgaven og bare gøre det rigtigt. Når Alberte og Valdemar taler om ikke at gide de kedelige opgaver, så lyder det umiddelbart negativt, og man kan hurtigt komme til at tænke på begrebet testmotivation. Er børnene blot ikke motiverede nok, måske der burde være mere på spil for børnene, således at deres testmotivation højnes (high-stake testing)? Med sådanne spørgsmål kan man hurtigt komme til at forstå denne tematik om at gætte ud fra det, som Osterkamp betegner som skyld-diskurs, hvor der sættes lighedstegn mellem intentioner og handlinger (Osterkamp 2009). Det er også bare børnene, der må tage sig sammen, eller læreren der må motivere børnene noget mere. Forstået ud fra den kritiske psykologi forbinder motivation sig til konkrete livsbetingelser og til muligheder for at øge rådighed over - og forandre disse (se fx Jartoft 1996). Forstået herfra er det ikke så mærkeligt, at børnene ikke al-

tid finder det relevant at deltage optimalt ud fra en testlogisk forståelse i en sammenhæng, der ikke giver dem mulighed for at forandre betingelserne. De står som nævnt i en mulighedsrelation til testen, og denne kan de gribe på forskellige måder. Dette kan fx være ved at gætte og springe de lange tekststykker over. Med inspiration fra Holzkamp (2013) kan man sige, at testen kræver, at børnene spiller med, for at den kan opretholdes som test. I den forbindelse implicerer standardiserede test i sig selv et paradoks; de er afhængige af børnene som motiverede testtagere, og samtidig fremmer de ikke nødvendigvis i sig selv motiver for at deltage på måder, som de selv er afhængige af, da de ikke altid virker meningsfulde for børnene (fx når Alberte siger, at nogle af testopgaverne er så kedelige, at man slet ikke gider lave dem). De levner ikke plads til børnenes kreative forandringskabelse, men er snarere reproducerende i deres læringsforståelse – der er ét rigtigt svar. Paradokset er således, at der implicit i testning er en egen modsætning, en egen ufuldstændighed, og børnenes handlinger er derved meningsfuldt begrundet i det, som de er deltagere i.

At gætte (trykke videre) som opgivelse

En anden kategorisering af det at gætte ved de nationale test er identificeret blandt børnene, når de taler om det at gætte som del af opgivelse over for testen. Her tager gætningen form af, at børnene ikke længere oplever sig som del af spillet. Jeg har valgt også her at inddrage eksempler, hvor børnene blot trykker videre i testen uden at vælge en svarmulighed, selvom dette ikke er et egentligt gæt. Grunden hertil er, at det at trykke videre kan ses som en opgiven over for det konkrete item, som barnet er blevet præsenteret for (som Valdemars beskrivelse af egen testdeltagelse ovenfor også kunne ses som). Herved kan det ses således, at børnene, når de oplever denne opgivelse over for testen, enten kan trykke videre eller levere et svar, som er et svar grundet i opgivelse.

Det mest sigende eksempel om denne tematik i mit materiale omhandler en observation fra Søskolen af Rikkens deltagelse ved en af de nationale test. Rikke ser ud til at være presset af testen og til at have givet op, allerede før testen begynder. Fx kommer hun i konflikt med andre af klassens elever og med en

lærer. Allerede inden testen starter, siger hun bl.a., at hun nok kun får en lav karakter for denne test, og ved flere af opgaverne sætter Rikke så hurtigt kryds i en svarmulighed og klikker sig videre, at jeg vurderer, at dette er tilfældige gæt (dette eksempel er blevet behandlet uddybende andetsteds, se Kousholt 2013). Rikke har i det daglige skoleliv en vanskelig position i klassefællesskabet, og det ser ud til, at testenes individualisering får en stærkere virkning på Rikke knyttet til, at hun ikke har samme adgang til fællesskaberne, som flere af de andre elever har.

Af andre eksempler på samme tematik ses nedenfor interviewudpluk fra såvel Markskolen som Mølleskolen.

Kristine: *Hvordan oplevede I det så under testen? At tage testen. Hvordan var det?*

Wahlid: *Jeg synes ikke, den var svær.*

Fie: *Jeg blev stresset.*

Karina: *Ja det gjorde jeg også.*

Fie: *Jeg kunne ikke overskue alle de der.. der var i hvert fald mange af dem, hvor jeg bare trykkede videre (Karina: Ja..) altså for at. Hvor jeg bare kunne se på det, at det kunne jeg ikke.. hvor der var alt for mange ting og sådan...*

Karina: *... man skulle alt muligt og læse helt vildt meget og sådan noget. Det kunne man ikke lige hele tiden.*

(Interview af tre elever, Markskolen 2011).

Zaafira: *Og den der dumme test!*

Kristine: *Nå, den var dum?*

Rasmus: *Ja! Jeg synes, den var svær!*

Kristine: *Du synes, den var svær?*

Zaafira: *Den var irriterende!*

Kristine: *Hvorfor var den irriterende?*

Zaafira: *På grund af alle de der opgaver.*

Kristine: *Nåååå. Jamen er det ikke meget godt, at man skal lave nogen opgaver?*

Zaafira: *Nej!*

Rasmus: *Jeg vidste ikke engang, hvad de gik ud på, ...*

Kristine: *Hvordan ... hvad tænker du der?*

Rasmus: *Så prøvede jeg bare at gætte på lidt af dem.*

[...]

Rasmus: *Der var også en opgave [der var svær], og så kom lærerne ikke, og så skyndte jeg mig bare at gætte på opgaven, fordi de kom ikke.*

(Interview med tre elever, Mølleskolen 2012).

I begge uddrag taler børnene (undtagen Wahlid) om at mangle overblik og rådighed i testen. Fie taler om at blive stresset og ikke at kunne overskue testopgaverne eller måske testen i det hele taget. Rasmus siger, at han ikke vidste, hvad opgaverne gik ud på. Begge klasser har afprøvet UVM's demotest på forhånd, og de er blevet introduceret til testen. Testen implicerer imidlertid mangel på rådighed for flere af børnene. De kan ikke orientere sig i hvor mange opgaver, de skal have, før testen slutter, og de får ikke tilbagemelding på, om de svarer rigtigt eller forkert undervejs. Derudover er testen individuel og gør, at børnene har vanskeligt ved at orientere sig gennem hinanden. Gætteri forbinder sig til manglende orientering, opgivelse og til den individualisering, som testene på forskellige måder implicerer. I Mølleskolens 2. klasse hjælper lærerne børnene i væsentlig højere grad end i Markskolens 6. klasse (hvilket højst sandsynligt har at gøre med børnenes alder). På Markskolen er børnene overladt til selv hver især at klare testen, hvilket for nogle af børnene indskrænker rådighed, som kommer til udtryk ved at nogle ikke kunne overskue opgaverne og ved følelser som forbindes med stress. På Mølleskolen hjælper lærerne i det omfang, de kan. Rasmus fortæller ovenfor om, at hans gætteri har forbindelse

til manglende lærerhjælp (da lærerne var optaget af at hjælpe andre børn) og derved manglende rådighed og opgiven over for testopgaven.

Når gætteri er del af opgivelse over for testen eller over for enkelte items, udmønter det sig i forskellige former for følelser hos børnene, som de giver udtryk for i interview, eller som det er muligt at spore i observationerne. Fx nedtrykthed, irritation, anspændthed, uro, vrede, ligegyldighed. Disse følelser kan ses som forbundet til den konkrete sammenhæng, som børnene deltager i. Ud fra kritisk psykologi forstås følelser som handlevejledende, således at følelser forstås som vurderinger af konkrete betingelser, og følelser ses derved som begrundede i livsbetingelser særlige steder (jf. Jartoft 1996). Følelser ses som dele af de subjektive betydninger, som de konkrete betingelser afstedkommer. Følelser og handlinger er snævert forbundet med hinanden og kan ses som forbindelser mellem den enkelte og samfundsmæssigheden. Mere specifikt betyder dette, at den mulighedsrelation, som barnet står i over for testen er indsnævret. Der er forskellige muligheder, men de opleves ikke som relevante i forhold til at øge barnets rådighed i handlesammenhængen, hvorved opgivelsen manifesterer sig. I modsætning til ovenstående tema om det at gætte som det at tage chancen, så er det at gætte som del af opgivelse forbundet med oplevelser af ikke længere at være del af spillet, at være sat uden for spillet, som kan udmønte sig i oplevelser af stress og manglende orientering. Den opgivelse, som børnene oplever ved denne slags gætteri, er knyttet til vurderinger af testning som betingelse. Testen deler op og individualiserer; børnene skal selv klare testen hver for sig (særligt på Markskolen), og testen differentierer børnenes præstationer ved forskellige resultater. For nogle børn (men ikke alle) betyder det manglende rådighed. For Rikke får testning en nærmest dobbelt individualiserende betydning, da hun i forvejen deltager på kanten af fællesskabet.

At gætte som del af analyse og fortolkning

Endnu en undertematik omkring det at gætte er blevet analyseret frem. Denne handler om det at gætte som del af børnenes adækvate analyse og fortolkning. Det vil sige, at barnet forholder sig til det enkelte item

på en undersøgende måde med henblik på at svare rigtigt. Barnet går langt hen ad vejen ind i testen på testens præmisser og indtager det, som kan kaldes for en testtilpasset deltagelsesform (se evt. Peter Allerups 2015 testtekniske diskussion i denne forbindelse). I denne kategori af gætteriene søger barnet at forstå, hvad det er, testen vil med det. Men det er også i denne kategori sådan, at barnet ikke pr. automatik kender det rigtige svar. Barnet bliver nødt til at analysere og fortolke testopgaven og svarmulighederne. I denne proces trækker barnet på viden fra hverdagslivet og søger at analysere så adækvat som muligt, men det er også sådan i denne proces, at testen kan narre barnet (de svarmuligheder, som ikke er rigtige, kaldes også distraktorer). Selv om barnet har gjort et stykke undersøgende arbejde og svarer ud fra logiske præmisser, så svarer barnet ikke nødvendigvis rigtigt.

Gennemgangen i dette undertema må nødvendigvis være gennem sløret gengivelse, da testspørgsmålene er fortrolige, og jeg derfor ikke direkte kan videregive børnenes samtale om nogen af de items, som de forsøgte at skabe mening i ud fra testens præmisser, men også ud fra deres hverdagsviden. Det mest sigende eksempel i mit materiale er i et interview af en gruppe elever fra 2. klasse på Mølleskolen. Børnene taler om et konkret item, hvor der er en betegnelse for en bestemt fagperson, som ingen af de interviewede børn kendte i forvejen. Som svarmuligheder er der afbilledet nogle forskellige fagpersoner, som børnene skal vælge imellem. Børnene i interviewet fortæller om, hvordan de forsøgte at skabe mening i det ukendte ord ved at erstatte det med et ord, der betegner en madvare, som de kender til, og som ligger fonologisk meget tæt på ordet i testen, men ikke betydningsmæssigt tæt herpå. Fra betydningen af denne madvare gik de nu til billederne, og fandt at en af fagpersonerne, som var afbilledet, meget vel kunne være en fagperson, der tilberedte denne madvare, som de havde erstattet testens ord med, og som derfor blev den valgmulighed, som de valgte, og en af pigerne fortæller om personlige erfaringer med en lignende fagperson, som hun kom i tanker om under testafviklingen, og som også førte til hendes valg af netop denne svarmulighed. Dette svar er således et

gæt, der er fremkommet gennem en adækvat analyse og fortolkning af såvel testspørgsmål samt svarmuligheder, og som også knytter sig til børnenes tidligere erfaringer og viden andre steder fra. Igen ses børnenes gætten som en mulighedsrelation til testen og her som en måde, hvor gætteriet i modsætning til forrige tema giver børnene en oplevelse af handlemuligheder og kunnen, selvom svaret ikke er rigtigt.

Børnenes gætteri skal forstås forbundet til den måde, lærerne har præsenteret børnene til testen og den måde, lærerne har forberedt børnene til testen. Som jeg har skrevet om andetsteds (Kousholt under udgivelse, se også Kongsbak 2012), så står lærerne i flere dilemmaer i forhold til de nationale test. Et af dilemmaerne er, hvordan og hvor meget de skal forberede børnene til testene, sådan så børnene får en god oplevelse og gerne et godt resultat, men samtidig sådan, så der netop ikke bliver tale om det, som lærerne selv kalder *teaching to the test*. Lærerne, som indgår i mit materiale, var alle meget opmærksomme på, at en *teaching to the test* praksis kunne indsnævre undervisningen, og at testene kun måler en lille del af danskfaget. Dette udtrykkes nedenfor af læreren fra Markskolen:

”Men det er jo bare i virkeligheden en lidt sørgelig test, fordi den tester så lidt. Det er meget specifikke, simple ting den tester, netop fordi den er på den måde, den er. [...] Hvorfor skal man bruge så meget krudt på at tjekke så lille en del af faget? Det er lidt mod hårene for mig. Det er det, jeg ikke rigtig kan bruge til noget”

(Lærerinterview, Markskolen 2011).

Samtidig med erkendelsen af at testen kun måler en lille del af faget, ønsker flere af lærerne at forberede eleverne, så de har nogle strategier, de kan tage i anvendelse. Disse strategier ser jeg hovedsagligt i forhold til den del af dansktesten, som omhandler ordsprog/faste vendinger/talemåder. Strategierne kan betegnes som generaliserede måder at gå til opgaverne på. I forhold til ordsprogene handler det

om, at børnene får indblik i og træner, at når de ser et ordsprog, så kan de godt regne med, at det ikke skal tages for pålydende. Hvis fx de i testen bliver præsenteret for ordsproget "Man skal ikke skue hunden på hårene", så skal børnene ikke vælge den mulighed, der har med en hund at gøre. Når der nu er tale om et multiple choice design, så gør denne strategi, at valgmulighederne indsnævres, således at der er større chance for at gætte rigtigt. Børnene bliver på denne måde klædt på til at være kompetente testgættere. En af lærerne i materialet påpeger, at ordsprog bør være noget, man lærer i hjemmet. Paradoksalt nok er det den lærer i materialet, der bruger mest undervisningstid på at lære børnene om ordsprog og klæde børnene på til testen. Læreren fortæller om, at han føler sig presset af testene, og til at hans elever skal klare sig godt i testene. Han underviser på en skole, som har ry for høj faglighed, og dette hænger muligvis sammen med det pres, som han oplever. Omvendt er der også i materialet en skole (Søskolen), hvor børnene traditionelt får lave karakterer og scorer lavt på test. På årgangen som jeg følger, er der mange elever, hvis familier er immigreret fra bl.a. Tyrkiet og Pakistan. Her bruges der også en del tid på testforberedelse. Det ser ud til, at den del af testen, der drejer sig om danske talemåder og faste vendinger, potentielt kan skabe skel mellem elever med majoritetsbaggrund og elever med minoritetsbaggrund. Hvis dette gør sig gældende i praksis, kan testen siges at stille nogle grupper af elever vanskeligere end andre (særligt hvis dette bør være noget, der læres i hjemmet, som læreren ovenfor peger på). Så selvom det i princippet er frivilligt, hvor meget lærerne vil forberede eleverne til testene, er der forskellige betingelser, der gør, at dette måske alligevel ikke opleves som så frit endda for den enkelte lærer, hvorved det, som er indholdet i de nationale test, i nogle klasser også virker konstitutivt på indholdet i undervisningen.

Konklusion

Jeg har fundet det anvendeligt at give et analytisk bud på en tematisering af børns gætterier ved de nationale test for at vise, hvad der kan være på spil for forskellige børn og på forskellige tidspunkter i testtagning. Ambitionen med artiklen er gennem børnenes perspektiver at fremanalysere betydninger af

testning som betingelse. Gennem analysen er det vist, at børnenes gætterier ikke blot kan kategoriseres under samme form for gætterier, men er begrundet forskelligt i børnenes testdeltagelse. Gætterier kan være begrundet i børnenes oplevelser af at skulle skynde sig, som hænger sammen med børnenes selvforståelse og positioner i fællesskaberne, samt hvad testen betyder af ikke-intenderede merbetydninger. Gætterier kan være begrundet i at springe noget af testen over, som igen hænger sammen med, hvad testen betyder for børnene. At børnene ikke altid gør sig umage i testsituationen kan muligvis hænge sammen med børnenes ringe mulighed for at ændre på betingelserne i testsituationen. Gætterier kan være forbundet med børnenes selvforståelser og kan indgå såvel positivt som negativt til udviklingen af sociale selvforståelser. Fx forstår en af drengene sig selv som en kompetent testgætter, og særligt en af lærerne i materialet søger at klæde børnene på ved at give dem strategier til at gætte kompetent. Gætterier kan også være forbundet med børnenes adækvate analyse og fortolkning af testene, uanset om der gættes rigtigt eller ej. Børnenes gætterier kan siges at udgøre testningens grænseområde, og de betydninger, som gættierne udgør, siger således noget om, at testning ikke blot er testning, men at det får andre og ikke-intenderede betydninger for forskellige børn forskellige steder. Hvis vi følger børnenes udpegninger af de forskellige former for gætterier, kan vi måske lære noget om, hvad testning betyder i børnenes praksis og noget om, hvad og hvordan testene tester. Analysen giver nogle bud på, hvordan børns deltagelse og perspektiver kan genkendes af lærere i praksis – og hvordan børnenes deltagelse i testsammenhænge kan forstås som begrundet i det, som der deltages i. Herved kan analysen muligvis bidrage til udvidede forståelser af børnenes deltagelse i og uden for testsammenhænge, og på sigt kan vi måske tage udgangspunkt i børnenes testdeltagelse, når der udvikles evalueringsmetoder, der er relevante set fra børnenes perspektiver.

Litteratur

Allerup, P.: *Kan adaptive tests producere ikke-tilpassede elever?* Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 124-132.

Dahler-Larsen, P.: *Den syvende evalueringsanvendelse*, i Gaardsmand, Bodil og Benny

Jacobsen (red): *Folkeskolen: Ekstern tilpasning og intern organisering*, Billesø og Baltzer, 2003, 194-209.

Hamre, B., Kousholt, K., Staunæs, D. Krejsler, J.: *Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne - Kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer*, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 8-20.

Holm, L.: *De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning*, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Temanummer om testning, 52(3), 2015, 86-99.

Holzkamp, K.: *Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life*, Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp (ed. Scraube, E. & Osterkamp, U.), 233-341, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2013.

Højholt, C.: *Præsentation af praksisforskning*, i Højholt, C. (Ed.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*, Vol. 1, 23-46, Gylling: Dansk Psykologisk Forlag 2005.

Højholt, C.: *Cooperation between professionals in educational psychology - Children's specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part*, Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools (ed. Daniels, H. & Hedegaard, M.), 67-85, London & New York: Continuum International Publishing Group 2011.

Højholt, C. & Kousholt, D.: *Om at observere sociale fællesskaber*, i Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.): *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag 2012.

Jarftoft, V.: *Kritisk Psykologi. En psykologi med fokus på subjektivitet og handling*, i Højholt, C. & Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, København: Unge Pædagoger 1996.

Kongsbak, I.L.: *De nationale test som betingelse for folkeskolelæreres praksis - En analyse af samspillet mellem det politiske tiltag om obligatoriske nationale test og folkeskolelæreres handlemuligheder i deres pædagogiske praksis*, Speciale ved Pædagogisk Psykologi, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet 2012.

Kousholt, D.: *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem*, København: Dansk Psykologisk Forlag 2011.

Kousholt, K.: *Deltagelse på tværs af sociale lærings- og test-sammenhænge*, Psyke & Logos, 34(1), 2013, 180-202.

Kousholt, K. (under udgivelse): *Vidensformers legitimitet i skolepraksis. Lærerperspektiver på nationale standardiserede tests betydninger for skolepraksis*, Nordic Studies in Education.

Kousholt, K. & Andreassen, K.E.: *De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole. Betydninger i klassens sociale fællesskab*, i Andreassen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (eds.):

Test og prøvelser - Oprindelse, udvikling, aktualitet, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2015.

Kvale, S.: *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*, København: Munksgaard 1980.

Morin, A.: *Børns deltagelse og læring - på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København 2007.

Nissen, M.: *Det kritiske subjekt, Psyke & Logos, Temanr. Subjektivitet i det 21. århundrede* 23(1), 2002, 65-85.

Noble, T., Suarez, C., Rosebery, A., O'Connor, M.C., Warren, B. & Hudicourt-Barnes, J.: *"I never thought of it as freezing": How students answer questions on large-scale science tests and what they know about science*, Journal of Research in Science Teaching 49, no. 6, 2012, 778-803.

Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., et al.: *Pædagogisk brug af test - et systematisk review*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2009.

Osterkamps, U.: *Knowledge and Practice in Critical Psychology. Theory & Psychology*, 19(2), 2009, 167-191.

Schwartz, I.: *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*, Ph.d. afhandling, University College Lillebælt 2007.

Stanek, A.: *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Studeret i indskoling fra børnehøve til 1. klasse og SFO*, Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde 2011.

Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (5th ed.): *Measurement and evaluation in psychology and education*, New York: Macmillan Publishing Company 1991.

