



Evaluering og social sortering

– om vurderingskriteriernes hierarki i skolen

I denne artikel sættes fokus på en af skyggesiderne ved evaluering: Den tætte sammenhæng med social sortering i skolen. Afsættet er en analyse af et projektarbejdsforløb i tre 8. klasser, der sætter kritisk fokus på den "progressive" arbejdsform. I artiklen fokuseres på evalueringsspektet, og det vises, hvordan mere eller mindre uudtalte krav om selvstændighed, initiativ, studiekompetence, sproglig kompetence, performance osv. umærkeligt bliver en del af lærernes evalueringsgrundlag, og hvordan evalueringspraksis dermed faktisk kan bidrage til både at forstærke og legitimere skolens sociale sortering.

Stinus Storm Mikkelsen*Adjunkt**Pædagogik og efter- og**videreuddannelse**Lærereuddannelsen i Aalborg, UCN***Camilla Gregersen***Ledelseskonsulent**Uddannelses- og**arbejdsmarkedspolitik**Fagforeningen PROSA***Baggrund**

Baggrunden for artiklen er en nyligt udkommet bog om social sortering i skolen, der bygger på et feltstudie i tre 8. klasser på "Bakkelyskolen", en forstadsskole i udkanten af København (Gregersen og Mikkelsen 2007). Over et par uger fulgte vi klasserne i et projektarbejdsforløb – i det, lærerne beskrev som generalprøven på den obligatoriske projektopgave i 9. klasse. Indledningsvis skal gives et kort resume af bogens konklusioner, inden vi skal se nærmere på nogle praksiseksempler, der illustrerer sammenhænge mellem evaluering og social sortering. Kort fortalt påvises det i bogen, at projektopgaven i sin nuværende form og under de nuværende skolepolitiske betingelser virker socialt sorterende. Det dominerende skolepolitiske fokus på målbar kundskabsfaglighed, konkurrence og individualisering lader til at slå igennem i den pædagogiske praksis på ikke altid gennemskuelige måder og på trods af lærernes intentioner. Og i en sådan kontekst repræsenterer en "progressiv" arbejdsform som projektarbejde ikke nødvendigvis et mere lighedsorienteret alternativ – måske snarere tværtimod.

Konkret gennemløb eleverne i projektførløbet på Bakkelyskolen meget forskelligartede forløb med et meget forskelligartet udbytte. Den fri gruppedannelsesproces i begyndelsen af forløbet kombineret med lærernes ret kontante fokus på præstation og karakterer førte til, at eleverne foretog en selvsortering, således at der dannedes fagligt særdeles homogene grupper – og meget store forskelle grupperne imellem. Projektarbejdsformen er kendetegnet ved at kombinere frie pædagogiske rammer med høje implicite og semi-akademiske krav (problemorientering, selvstændig tilrettelæggelse, selvdisciplin, informationsindhentning og -bearbejdning, udfærdigelse af synopsis osv.). I Bakkelyskolens socialt sammensatte kontekst betød denne kombination, at de veltilpassede middelklassebørn oplevede et udmærket og ofte udbytterigt forløb, mens flere af de knap så boglige og ofte socialt udsatte børn fra mere skolefremmede familier oplevede et kaotisk, konfliktfyldt og meget lidt udbytterigt forløb. Til illustration kan nævnes gruppen med Tine, Pernille, Susanne og Mark, der grundet problemer på hjemmefronten – bl.a. skilsmisse og druk – plagedes af højt fravær og derfor havde store proble-

mer med overhovedet at komme i gang med projektet. Arbejdsugen blev præget af deres interne skænderier og pjat og af deres frustrationer over ikke at kunne forstå, hvad opgaven gik ud på, og det nærmeste, gruppen kom en problemstilling, var, at de ville "skrive om dværge". Hele konceptet om en problemorienteret undersøgelse virkede fremmed og uvedkommende for dem. Fremlæggelsen blev en pinagtig og mumlende affære, hvor flere af gruppe medlemmerne forsøgte at forsvinde i deres dynejakker.

Det obligatoriske projektarbejde blev en form, alle eleverne bare skulle igennem, og forløbet blev faktisk en hindring for en mere fleksibel pædagogisk indsats. Oven i købet opstod der en negativ spiral, hvor de ellers erfarne og engagerede lærere i stigende grad frustreredes over de skolefremmede elevers manglende evne til at honorere kravene i det obligatoriske projektarbejde og efterhånden opgav disse elever og mere eller mindre bebrejdede dem deres fiasko – symboliseret ved en af lærernes ironiske motto: "Ingen arme, ingen kager!"

Det er i denne kontekst, at lærernes interne evaluering af projektførløbet skal ses. Evalueringer foregår – altid – i et socialt rum med de magt- og ulighedsrelationer, skrevne og uskrevne regler, som dette indebærer. Den værdisættelse, som evaluering indebærer, sker således ikke på "neutral" grund, men står i relation til både faglige, sociale og samfundsmæssige strukturer. Med dette in mente skal vi nu fokusere på lærernes evaluering af elevernes præstationer ved afslutningen af projektførløbet.

Fremlæggelser og evaluering

Efter arbejdsugen fremlagde eleverne deres projekter for deres respektive klasser og tilknyttede lærere. Fremlæggelserne bestod typisk af foredrag suppleret med plancher, overheads, afspilning af bandede interview eller selvproducerede videoklip m.v. Efter hver fremlæggelse fulgte en kort runde, hvor lærere og de andre elever gav respons på fremlæggelsen. Derefter trak lærerne sig tilbage til lærerværelset, hvor de foretog en evaluering af den pågældende gruppes fremlæggelse. Denne evaluering dannede grundlag for

fastsættelsen af en karakter og for en skriftlig udtalelse, som blev udfærdiget til hver enkelt elev, og som i overensstemmelse med bekendtgørelse om projekt-opgaven i folkeskolens 9. klasse gav en vurdering af indsatsen på tre områder: Arbejdsindsats, produkt og fremlæggelse. I det følgende skal vi se nærmere på lærernes egne interne evalueringer af grupperne og de skriftlige udtalelser, som eleverne fik udleveret.

Disse evalueringer giver en god mulighed for meget konkret at anskueliggøre nogle af evalueringens funktioner. Generelt kan man sige, at evalueringer i skolen værdisætter bestemte karakteristika ved eleverne, som fx faglige kundskaber eller sociale kompetencer. Udtrykt i Bourdieu-termer er evalueringer en væsentlig del af det sociale tovrækkeri om, hvilke specifikke kulturelle kapitalformer skolen skal producere og til-lægge *betydning*. Evalueringer bruges til at skelne, men derved kommer de også nemt til at *gøre forskel* på eleverne. Dette foregår dog ikke på en entydig måde; således repræsenterer lærernes evalueringer også *forskellige* bud på, hvad skolen skal belønne – og repræsenterer dermed forskellige og nogle gange *modstridende positioner i feltet for lærerarbejde*.

Helhedsindtryk og naturalisering

Når lærerne evaluerer elevernes præstation i projek-tarbejdet er det karakteristisk, at de både benytter kriterier af rent faglig art og kriterier, der beror på et *helhedsindtryk* af eleven. Derved blandes faglige kriterier med kriterier, der i højere grad har med elevens "sociale væsen" at gøre. Det følgende uddrag fra en samtale mellem to lærere, der tilbage på lærerværelset begejstret evaluerer en fremlæggelse, giver en god indledende illustration af det sammensatte sæt af kriterier, der ligger til grund for lærernes evalueringer:

"De spillede på mange ting, men de kom også i dybden. Katrine talte højere end forventet, og det var tydeligt. Hun har fået mere selvtillid."

"Det var timet, ikke tilfældigt."

"Det foregik roligt, og de brugte deres egne ord, det blev udmærket forklaret."

"Ja, de fik gjort noget ud af det, de har hørt efter, hvad vi har sagt."

"Jeg kan ikke se, hvordan de kan gøre det bedre. De forstår også at samfundsrelatere det, de gjorde det til en projektopgave, ikke en emneopgave."

"Videoen var kort, der var ikke noget fyld, de brugte det til noget."

"De brugte alle mulige medier."

"Det var bedre og mere omfangsrigt, end jeg havde håbet på, og de har ikke søgt om hjælp undervejs."

"Sandra kunne fremlægge uden at læse op, det virkede naturligt."

"De kom ud over rampen, men ikke for hurtigt. Jeg sagde til dem i sidste uge, nyd det nu! Det har de lært i forhold til sidste år."

"Ja, de er fornuftige og modne."

"Jeg vidste godt, at de ville levere noget godt, men jeg blev positivt overrasket."

(Alle fremhævelser i citaterne er tilføjet af os.)

Ud over det umiddelbart (projekt)faglige – såsom at komme i "dybden", at "samfundsrelatere" emnet, at bruge mange "medier" – er det i høj grad den personlige fremtræden, selve måden, hvorpå fremlæggelsen udføres, der bedømmes. Lærernes sætter i evalueringen ord på deres *praktiske fornemmelse* af elevernes præstation og af deres faglige niveau. Og her bruger de i høj grad elevernes fremtræden som markører på noget, der er svært at indfange. Når de fx fremhæver det "naturlige" og elevernes brug af "egne ord", kan det således forstås som måder at skyde sig ind på, hvor godt eleverne har forstået stoffet – om de med andre ord har tilegnet sig det faglige stof på en anvendelig, funktionel måde, eller om de blot reproducerer overfladisk kundskab.

Men samtidig med den faglige vurdering er der også noget andet på spil. Faktisk er det et ret kompliceret (men udtalt) sæt af kriterier for den "rette opførelse", der ser ud til at ligge til grund for evalueringen, som fx evnen til at balancere mellem udfoldelse og selvbeholdelse ("ud over rampen, men ikke for hurtigt"), mellem selvdyrkelse ("nyd det nu") og en "rolig" fremtræden. Lærerne fremhæver elevernes "timing", der ret præcist udtrykker det forhold, at kravene til eleven på én gang er så uudtalte og fintmaskede, at det kræver en kropsliggjort, umiddelbar *praktisk sans* for skolens krav at kunne leve op til dem. Det er en praktisk sans for, hvordan man afpasser sine virkemidler, disponerer sit oplæg, fremstår fornuftig og veltalende osv.

Det er netop ved at besidde denne praktiske sans og gøre brug af den, dvs. ved at demonstrere sin praktiske fornemmelse for skolens eksplicite og implicite krav, at eleven fremstår "naturlig" for læreren, der selv i større eller mindre grad har inkorporeret skolens krav som selvfølgelige, og som således så at sige "i virkeligheden" belønner overensstemmelsen mellem elevens mentale strukturer og skolens objektive strukturer. Samtidig er det et faktum, at elevers evne til at honorere skolens krav hænger snævert sammen med deres sociale baggrund; skolens anerkendelseskriterier er socialt selektive. Der er således en dobbeltbundethed i skolens evalueringspraksis. Den er på

den ene side rent faglig, men er på den anden side samtidig med til at legitimere og sløre skolens sociale sortering, ikke mindst ved at *naturalisere* og *individualisere* vilkårlige og historisk konstituerede forskelle (Bourdieu 1996) – som når læreren netop beskriver (middelklasse)pigernes præstation som "naturlig".

Performance og karisma

Det er altså forskellige former for kulturel kapital, der (gennem de forskellige læreres evalueringshandlinger) kæmper om at gøre sig gældende i projektarbejdets miniatuurfelt. Dette uddrag fra en anden lærerintern evaluering uddyber, hvilke former for kulturel kapital der er dominerende:

"De havde et godt overblik, og der var en sikkerhed over det."

"Der var en mening med kulisserne. Der var tænkt over det, og de havde gjort noget ud af det. Det var godt, for det skabte en stemning."

"Ja, de var meget selvsikre."

"De kunne træde uden for manuskriptet, og de havde god kontakt til publikum."

"De to andre var for indesluttede, men Toke var bedre til at snakke."

"Ja, han fremstår professionel og med overskud."

Og tilsvarende om en anden gruppe:



Ud over indkredsningerne af det faglige niveau ("overblik", "sikkerhed", "mening med kulisserne") er der igen også noget andet på spil. Bekendtgørelsen for projektopgaven fastslår, at sammen med indholdet og arbejdsprocessen skal også "fremlæggelsen, herunder produkt og formidlingsform" vurderes (§7). Lærernes tolkning af dette består i praksis i at lægge meget vægt på *præsentationen* af det faglige, på, hvordan eleverne og fremlæggelsen tager sig ud. Den *sociale dimension* af det sæt af kulturelle udtryk, som her konstitueres som relevante, opsummeres i bemærkningen om at "fremstå professionel". Man kunne betegne dette sæt af habituelle karakteristika som en *performancekompetence*, hvor det uadventede, evnen til at improvisere ("træde uden for manuskriptet") og relationen til publikum (*public relation*) er centrale parametre. Ud over det faglige indhold er det centralt for bedømmelsen, om eleven er god til at "sælge" produktet. Det er ikke nok, at stoffet er interessant i sig selv; det skal også præsenteres på en måde, så det lyder interessant.

Faktisk så vi eksempler på, at meget lidt arbejdende elever alligevel klarede sig fint på charmen og fik ros for at optræde selvsikkert og være veltalende – mens

en anden elev omvendt fik at vide, at "i spørgerunden virkede du noget *hæmmet*, du skal øve dig i at *optræde mere frigjort* i forhold til at tale for dig og svare på spørgsmål."

Vurderingen af det "faglige" niveau optræder altså *uadskilleligt* fra nogle andre og mindre klare kriterier. Således trækker det tilsyneladende ned i den faglige bedømmelse at være en person, der er usikker, hæmmet, kigger væk, taler lavt osv. Der er med andre ord bestemte sæt af kropslige udtryk, bevægemønstre og signaler, der vægtes højere end andre, dvs. fungerer som symbolsk kapital og indgår som en del af skolens vurderingskriterier. Sikkerheden i forhold til det faglige stof skal helst reflekteres i et kropsligt udtryk i fremlæggelsessituationen, hvilket vil sige, at elever, der i forvejen er disponeret for at deltage succesfuldt i projektarbejdet, belønnes for at besidde et kropsligt og verbalt udtryksmønster, der udtrykker denne disponering. De belønnes så at sige for at være dem, de er – veltilpassede, veltalende middelklassebørn med en smagfuld og elegant fremtoning (jf. Musgrave 1979:75f). Men for det blotte øje – og i lærernes evalueringer – fremstår dette som *individuelle kvaliteter* ved eleverne.

Sproglig kompetence – om magten over ordene

Ud over de implicitte krav til den kropslige fremtoning kommer som allerede antydnet også et yderligere krav om en bestemt tilgang til *sproget* som i disse uddrag fra tre forskellige skriftlige udtalelser:

”Du forsøgte at definere begreberne. Du talte ret frit, men havde efterfølgende ret svært ved at gå ind i en dialog og drage slutninger.”

”Du var meget velovervejet i dine svar i spørgerunden. Vigtigst af alt: du var i stand til at sætte jeres opgave i forhold til samfundet (etik og moral), altså at perspektivere.”

”I udviser stor sikkerhed ved fremlæggelsen og afstemmer jeres forskellige dele til en flot helhed. I har styr på fagudtryk og giver jer tid til at forklare disse.”

Og tilsvarende i disse lærerinterne evalueringer:

”Men det er for galt, at de ikke ved, hvad verbal og implementeret er, og at de læser det forkert op.”

”De havde gjort sig tanker. Det var fint, at de skelnede og havde indkredset emnet til kørestolshandicappede og ikke bare handicappede generelt. Men tosprogede har sproget imod sig.”

Lærerne gør meget ud af korrekt udtale og ordforråd. Men ud over at have ”styr på fagudtryk” og kunne ”definere begreber” skal eleverne også kunne ”gå ind i en dialog”, hvor ordkendskab og logisk argumentation er værdifulde kapitalformer. Eleverne skal kunne ”drage slutninger”, dvs. deducere logisk og rationelt, og de skal kunne ”perspektivere”, dvs. besidde viden og sprogligt overskud ud over det faktuelle og konkrete. Den logisk-rationelle vidensform vægtes højt. Og sproget – eller mere præcist en bestemt *verbaliseret* og *refleksiv* anvendelse af sproget – fungerer som symbolsk kapital i skolen. Relationen til sproget er en magtrelation. Elever med et andet modersmål end dansk har fx den dominerende opfattelse af, hvad korrekt sprogbrug og udtale er, ”imod sig”, netop som læreren fremhæver i eksemplet ovenfor. Gennem deres sproglige praksis placerer de sig i en underordnet position i det symboliske rum af mulige udtaler og accenter, som er med til at konstituere *det sproglige felt*, hvorved de også signalerer, hvor de placerer sig i det sociale hierarki – og i hierarkiet af karakterer. Samtidig er de elever, som lærerne sætter særlig pris på i form af gode karakterer, uden undtagelse i besiddelse af den specifikke kulturelle kapitalform, som sproglig kompetence er. ”Sproget”, dvs. den sociale anvendelse af sproget, arbejder ”imod” nogen, mens det arbejder ”for” andre.

Samtidig er sproget en kulturel udtryksform, som måske er særlig disponeret for at virke naturlig for den kompetente sprogbruger selv. Afvigelser fra den dominerende sprogbrug opfattes let som mærkelige og underordnede. Sproget tages for givet – vi så flere tilfælde af, at lærerne bebrejdede eleverne deres sprogbrug, som læreren i eksemplet ovenfor, der mener, at elevernes ordkendskab og udtale er ”for dårlig”. Men det glemmes let, at sproglig mestring (eller mangel på samme) er produktet af en socialhistorie og *ikke* af et bevidst til- eller fravalg. Det er netop noget, man har eller ikke har med sig som følge af sin opvækst i et bestemt kulturelt og socialt miljø. Således har sproget, når det anvendes som evalueringskriterium i skolen, en særligt socialt diskriminerende og reproducerende funktion (jf. Lindblad og Sahlström 1998:236 f.; Musgrave 1979:74,83; Bourdieu 1996:106, note 11).

De engagerede og de desillusionerede

Som sagt er elevernes *arbejdsindsats* i løbet af ugen også et af de områder, der skal evalueres.

Men det er interessant at se på, hvilke kriterier der ligger til grund for evalueringerne af de forskellige gruppers indsats i arbejdsugen. Her er det illustreret med uddrag fra de skriftlige udtalelser og karakterer efter den nye karakterskala:

En gruppe fik at vide, at "I arbejdede *målrettet, energisk og engageret* under hele forløbet. I udviste *selvstændighed*, samtidig med at jeres samarbejde fungerede fint. I havde mange *idéer*, som I *forstod* at bruge på en *fornuftig og seriøs måde*". De får karakteren 10.

En anden gruppe, som fik karakteren 2, fik følgende besked: "Jeres samarbejde fungerede desværre ikke tilfredsstillende. I *manglede overblik, initiativ og idéer*, hvilket gjorde, at I var *længe om* at få "hul" på jeres emne. I *formåede* desværre ikke i væsentlig grad at gøre brug af den rådgivning og vejledning, I fik i løbet af ugen. Det virkede hele tiden som om, I var et skridt bagud i forhold til, *hvor I burde have været*."

En tredje gruppe fik karakteren 00: "I *manglede idéer, initiativ og engagement*, hvilket gjorde, at I ikke fik så meget fra hånden. I *formåede* desværre ikke at gøre brug af den rådgivning og vejledning, I fik i løbet af ugen."

Disse evalueringer kommer igen til at fungere som en *individualisering* af nogle privilegier og problemer, der bunder i strukturelle forhold. De i bred forstand socialt betingede problemer i forhold til projektarbejdet, som nogle af eleverne har, gøres eksplicit til *mangler* ved disse elever. På den måde fungerer et ord som "engagement" som et socialt eksklusivt evalueringskriterium. Her kan det være nyttigt at opfatte engagement ikke som en individuel kvalitet, men som det, Bourdieu kalder *illusio*: en interesse eller disposition, som anerkendes i og samtidig produceres af feltet. "Engagement" i projektarbejdet betegner en mental og kropslig relation til projektarbejdet, som er resul-

tatet af relationen mellem elevens socialhistorie og projektarbejdet sociale og symbolske magtforhold. Projektarbejdet udformning og symbolske relationer producerer således "engagement" hos nogle elever og "dovenskab" (desillusion) hos andre. Men det er ikke tilfældigt, hvilke elever der engageres, og hvilke der desillusioneres; der er en social systematik i det. På denne måde risikerer de allermost skoledominerede elever løbende at blive bestyrket i, at de ikke duer til noget i skolen ("manglende overblik, initiativ og engagement") – og at få nedvurderet deres kulturelle og sociale forudsætninger ("i spørgerunden virkede du noget hæmmet", "det virker ikke naturligt og overbevisende"). Samtidig med at lærerne udfører denne sortering, er de meget bevidste om elevernes meget forskellige forudsætninger for at deltage i projektarbejdet. Som en af lærerne selv udtrykker det: "Vi kan jo sagtens, os der altid godt har kunnet lide at gå i skole. Jeg tror slet ikke, vi kan forestille os, hvordan det er inde i deres hoved, dem der ikke forstår, hvad der foregår." Således er der naturligvis ikke tale om ond vilje fra lærernes side, men snarere om, at skoleinstitutionens vurderingskriterier og den skærpede sociale sortering til en vis grad virker *naturlige* for lærerne. Det er et billede på, at konkurrence og individualisering er blevet den dominerende skolepolitiske dagsorden – det er blevet *doxa*.

Åbninger i feltet – social handlekompetence

Men projektføreløbet på Bakkelyskolen kan også producere engagement og initiativ blandt de elever, der normalt har svært ved skolearbejdet. Et eksempel på en sådan åbning af feltet er "enmandsgruppen" Jais, der undersøgte emnet mobning. Det emne havde tydeligvis ganske stor betydning for ham personligt, hvorfor han også arbejdede relativt koncentreret med emnet på trods af sine faglige (og sociale) vanskeligheder. Han tilegnede sig en ret omfattende indsigt i emnet, og hans fremlæggelse mundede ud i en engageret diskussion i klasserummet. Den skriftlige udtalelse, som Jais fik, var tilsvarende præget af mange positive vendinger, skulderklap og råd til at komme videre:

” Du har arbejdet stabilt og målrettet. Du skal have ros, fordi du fik et interview i stand med skolepsykolog Grethe Jensen. Det er ikke nemt at være alene om et projektarbejde, fordi man ikke har nogen at diskutere med. Du har denne gang heldigvis været meget bedre til at bruge dine lærere. Alligevel vil vi råde dig til næste gang at finde en makker. Du fremlagde med for meget oplæsning. Det er ikke nødvendigt, for du kan jo dit stof. Prøv med stikordsnoter næste gang. Kig på dine tilhørere af og til. Du havde noget vanskeligt ved at svare på spørgsmål fra tilhørerne. Men det var dejligt at opleve, at der kom en diskussion i gang. Dit emne berører jo også alle. ”



Frem for kun at tage udgangspunkt i forhåndsdefinerede standarder og formaliserede krav, tager denne udtalelse i højere grad udgangspunkt i Jais' *situation* som enmandsgruppe, og i det, han nu engang har opnået trods det svære udgangspunkt. Små fremskridt anerkendes, og evt. problemer bruges som afsæt til konstruktive råd om, hvad der kan gøres ved dem: "prøv med stikordsnoter næste gang." Ikke mindst tager lærernes evaluering afsæt i Jais' evne til at formulere en relevant problemstilling med kollektiv relevans og lader det indgå som en del af vurderingen, at Jais har behandlet og skabt debat om mobning som et fælles problem blandt unge.

Jais har tilegnet sig indsigt i sin situation – han har kvalificeret sin evne til at håndtere de problemer, han slås med – og har anfægtet den individualiserede opfattelse af problemet om mobning. I sådanne tilfælde kan et *fagligt engagement* altså bidrage til, at eleverne tilegner sig *handlekompetence*, der rækker ud over projektforløbet. Samtidig giver tilstedeværelsen af et *kollektivt og problemorienteret rationale* som evalueringskriterium et fingerpeg om en anden mulig tilstand af feltet (i fortid og fremtid), hvor problemorienteret projektarbejde kan fungere mere lighedsorienteret. Trods den positive skriftlige vurdering får Jais dog kun karakteren 4 for projektforløbet, hvilket udmærket illustrerer forskellen på en relativ, *formativ* evaluering (den opbyggelige udtalelse) og en absolut, *summativ* evaluering (den individuelle karakter, der synliggør forskellene mellem eleverne ud fra et formaliseret sæt af kriterier).

"Bløde kompetencer" og social sortering

De kriterier, som lærerne bragte i anvendelse i deres evalueringer af projektarbejdet, var ordnet hierarkisk på en måde, der var meget lig fordelingen af kulturel kapital i elevgruppen (udtrykt bl.a. ved standpunktskaraktererne), som igen svarede til uligheder i det sociale rum (forskelle i elevernes sociale baggrund). På den måde kom de hierarkisk ordnede evalueringskriterier – fri over for hæmmet, elegant over for klodset, engageret over for doven osv. – til på en gang at afspejle og sløre de sociale strukturer, der i høj grad dan-

nede baggrund for elevernes forskellige præstationer. De forskellige vurderingskriterier var altså ikke blot neutrale skoledomme. De var socialt selektive, i og med at de forskellige kropslige dispositioner, som blev belønnet, var socialt ulige fordelt. Og de blev anvendt i et socialt rum, som var hierarkiseret, fordi eleverne havde forskellige sociale og faglige baggrunde og forskellige positioner i skolens hierarkier.

Lærerne var som nævnt naturligvis klar over, at elevernes forskellige forudsætninger, men skolens evalueringskriterier kunne i større eller mindre grad forekomme lærerne *naturlige* – fordi disse var habituel inkorporeret i lærerne selv. Lærerne havde selv inkorporeret de rette måder at begå sig på i skolen, uden at de nødvendigvis reflekterede over det. Der er tale om dispositioner, som udtrykte noget, der også for lærerne var *kropsliggjorte og altomfattende sociale og kulturelle fænomener*. Under alle omstændigheder illustrerer casen om Bakkelyskolen, at rationaler som konkurrence, individualisering og social sortering – kundskabsfaglighed kombineret med "ansvar for egen læring" – lader til at trænge ind i skolens hverdag, så at sige bag om ryggen på lærerne. Den boglige og selvstændighedskrævende skole er ved at blive *common sense* for skolens agerende. Og de interne evalueringer *kan* altså bidrage til at forstærke, skjule og legitimere individualiseringen og sorteringen. Omvendt kan evalueringer naturligvis også støtte og udvikle som i eksemplet med Jais – men det kræver måske ekstra omtanke under de gældende betingelser.

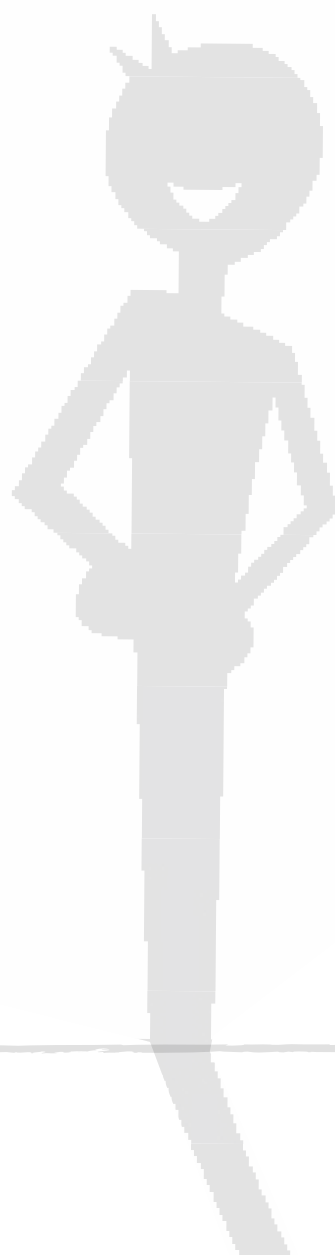
Det er i stigende grad den kognitive, rationelle vidensform, der dominerer det danske uddannelsessystem – og denne akademisering af samtlige uddannelser er sammen med markedsorienteringen en af de væsentligste dynamikker bag den sociale sortering i uddannelserne og bag de veluddannede elites greb om magten (Mathiesen 2000; 2006; Bourdieu 1996:30 f). Samtidig italesættes refleksiv individualisering i stigende grad som *dannelsesidealet* i uddannelserne: Hårde færdigheder kombineret med fleksibilitet, omstillingsparathed, det at kunne sætte sig selv i tale og kunne navigere i kaos præsenteres i debatten og i de strategiske ministerielle

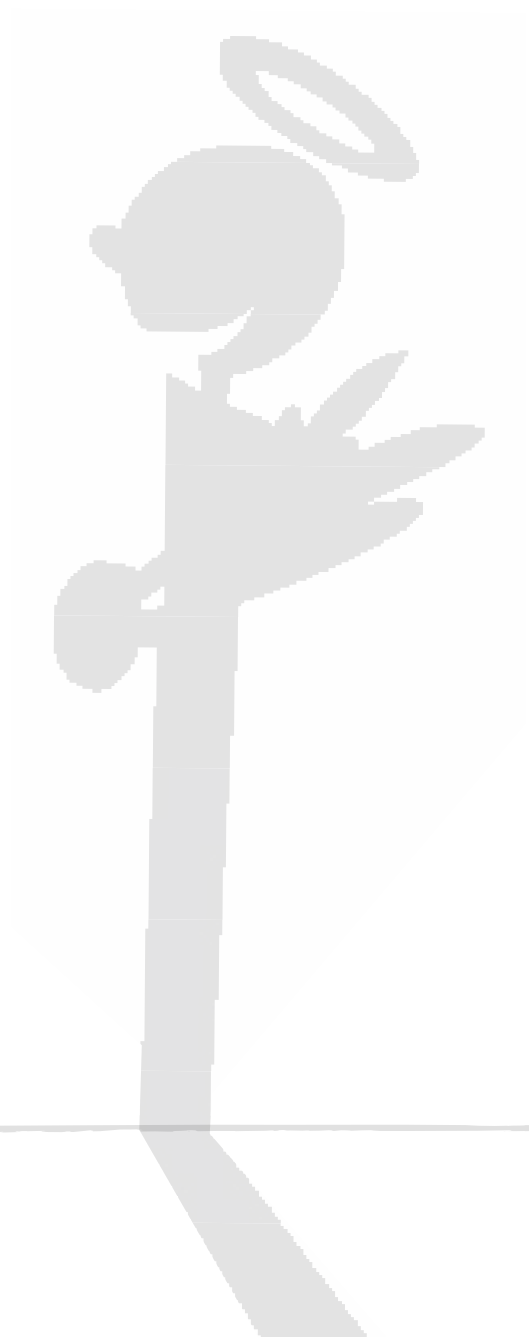
rapporter som nødvendige kvalifikationer i "globaliseringen og videnssamfundet" (fx Regeringen 2006) – svarende til den "performancekompetence", som vi så lærerne belønne i eksemplerne ovenfor. På evalueringsområdet ses en massiv individualiseringstendens med udbredelsen af test, elevplaner, skolesammenligninger osv., der samtidig indgår som forvaltningsteknologiske redskaber i den stigende kontrol og markedsorientering af skolen som institution. Evalueringsbølgen er ikke lig med, men dog sammenvævet med, denne "modernisering" af den offentlige sektor, og det er et aktuelt pædagogisk spørgsmål, om og under hvilke betingelser de mange nye evalueringsredskaber, logbog, portfolio, elevplan, målcirkler m.m., egentlig udfordrer eller tværtimod kommer til at støtte skolens eliteorientering og disciplinering – ligesom projektarbejdet på Bakkelyskolen synes at gøre.

Evnerne til at navigere hensigtsmæssigt i et bogligt, differentieret og individualiseret uddannelsessystem er socialt ulige fordelt. En af den danske folkeskoles kendetegn er utvivlsomt en relativt stor vægt på at udvikle elevernes selvstændighed og demokratiske handlekompentence. Men den demokratisk og socialt bevidste dannelsesorientering udgrænses i stigende grad af idealet om refleksiv individualisering. Skolens evalueringspraksis afspejler denne udvikling. Vi håber, at artiklen her kan føre til refleksion og diskussion på lærerværelserne, og at diskussionerne vil tage udgangspunkt i, hvordan man som lærer kan søge at lave en mere socialt bevidst evalueringspraksis i klasselokalet, men også i, hvordan man gennem kollektive redskaber (eksempelvis koordineret social ulydighed, sjove aktioner rettet mod politikere, samarbejde med forældre og andre uddannelsesorganisationer) kan bidrage til at sætte en anden skolepolitisk dagsorden.

Litteratur:

- Bourdieu, Pierre (1996): The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Polity Press.*
- Bourdieu, Pierre og Loïc J.D. Wacquant (1996): Refleksiv sociologi – mål og midler. Hans Reitzels Forlag.*
- Gregersen, Camilla og Stinus Storm Mikkelsen (2007): Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering. Unge Pædagoger.*
- Lindblad, Sverker og Fritjof Sahlström (1998): "Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever". I Jens Bjerg (red.): Pædagogik – en grundbog til et fag. Hans Reitzels Forlag.*
- Mathiesen, Anders (2000): Uddannelsernes sociologi. Pædagogisk Forum/Christian Ejlers" Forlag.*
- Mathiesen, Anders (2006): "'Lige børn leger bedst' – om opdelt eller udelt skole". Research Paper nr. 2/06, Socialvidenskab, Institut for samfund og globalisering, Roskilde Universitetscenter. (<http://diggy.ruc.dk:8080/bitstream/1800/1673/1/nr.+2.pdf>)*
- Musgrave, Peter William (1979): The Sociology of Education. Methuen & Co.*
- Regeringen (2006): Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. Statsministeriet m.fl.*





cepra-striben

