

# Globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i folkeskolen

Den danske folkeskole har en lang tradition for at orientere sig mod udlandet og internationale udviklinger indenfor uddannelse. Samtidig har arbejdet med at håndtere elevernes diversitet og foretage retvisende evalueringer af deres faglige præstationer været centrale opgaver for folkeskolen siden den moderne velfærdsstats opkomst. I denne artikel vil vi give et overblik over, hvordan internationale dagsordener, som de kommer til udtryk i OECD's og UNESCO's aktuelle uddannelsespolitikker og prioriteringer, rammesætter folkeskolens arbejder indenfor evalueringer og inklusion. Formålet er at give indblik i, hvordan globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i uddannelse kan karakteriseres, og hvilke implikationer de medfører for aktører i den danske folkeskole.

**Nøgleord:** elevevalueringer, inklusion, uddannelse, OECD, UNESCO

**”Vi vil jo gerne have, at eleverne trives og lykkes i livet, samtidig så bliver vi dunket i hovedet af de her elevevalueringer, som får os til at tænke: De skal nå noget bestemt!”**  
(feltarbejde, juni 2020)

## At indkredse et problemfelt

Det indledende citat fra en lærer, indhentet under feltarbejde til en ph.d.-afhandling, peger på en oplevelse af, at lærergerningen indebærer en balancegang mellem hensynet til den enkelte elevs trivsel og individuelle dannelse som fremtidig samfundsborger – og hensynet til at kategorisere den enkelte elevs faglige progression i forhold til

standarder og foruddefinerede mål. Dermed peger citatet på nogle af de indlejrede paradokser, der kan opstå i balancegangen mellem hensyn til inklusion – forstået som evnen til at rumme elevernes diversitet i pædagogiske og faglige praksisser og fællesskaber – og det at foretage retvisende evalueringer af elevernes faglige præstationer ved brug af standardiserede værktøjer såsom test i relation til systemiske krav om standarder og måltal.

I arbejdet med dette krydsfelt findes der mange forskellige former for elevevalueringer, ligesom der findes mange forskellige tilgange til inklusion, hvoraf nogle kan være mere eller mindre ligheds-skabende eller ekskluderende. Det afhænger blandt andet af, hvilke værktøjer der anvendes, hvilke formål evalueringer og inklusionspraksisser tjener, hvilke institutionelle ophæng der findes, og hvilken kultur der omgærdner elevevalueringer og inklusionspraksisser. Samtidig står det klart, at begge hensyn er legitime i en uddannelseskon-tekst, idet arbejdet med at håndtere elevernes diversitet og foretage retvisende evalueringer af deres faglige præstationer har været centrale opgaver for folkeskolen siden den moderne vel-færdsstats opkomst.

For at nærme os det indledende paradoks mellem elevevalueringer og inklusion, kan det være nyttigt at gå teoretisk til værks. Overordnet kan man sige, at paradokser mellem elevevalueringer og inklusion opstår, når vi på den ene side har at gøre med evalueringer, der kategoriserer og standardiserer mennesker i forhold til på forhånd fastlagte ka-tegorier og/eller læringsmål, og vi på den anden side har at gøre med inklusion, som inviterer til at favne menneskelig mangfoldighed og forskellig-hed. Filosofisk set kan man sige, at mange former for elevevalueringer er baserede på konstruktionen af kategorier, mens inklusion overordnet set handler om at dekonstruere kategorier.

Udtrykt sociologisk handler inklusion om, at alle er gode nok og værdifulde bidragydere til pædagogiske fællesskaber, mens elevevalueringer handler om, hvilke elever der rent faktisk er gode nok, og hvem der kan bidrage på den rigtige måde til pædagogiske fællesskaber – og vel at mærke med den rette faglige progression.

Elevevalueringer rummer potentialet til at blive væsentlige medkonstruktører af markeringer af forskelle mellem elever – og dermed også medkonstruktører af den måde, hvorpå disse forskelle forstås af både lærere og andre aktører i uddannelse, fx forældre, skoleledere osv. (Kelly et al. 2018). Det gør sig især gældende, når der er tale om standardiserede test, som anvendes ved tilsyn (accountability), hvor en komparativ dimension, udpegning af faglige fokusområder, standarder og måltal, bevirker, at noget opleves at stå på spil for aktørerne. Der er her tale om såkaldte backwash-effekter.

Det er bemærkelsesværdigt, at Bundsgaard og Kreiner (2019) har argumenteret for, at de nationale test er for upræcise, og at lærerne ikke i tilstrækkelig grad er klædt på til at udlede den rette viden af testresultaterne. Denne usikkerhed i aflæsningen og anvendeligheden af testresultater risikerer at sløre implikationerne af testresultaterne betydeligt, og dermed kan manglende datakyndighed medføre praksisser, som kan være skadelige for inklusionsarbejdet i folkeskolen.

I et STS-perspektiv viser Addey og Gorur (2020), at udarbejdelsen og gennemførelsen af elevevalueringer ved hjælp af test ofte hviler på en betydelig kompleksitetsreduktion af virkeligheden. De argumenterer for, at der i processen til stadighed indgår overvejelser om, hvordan virkeligheden kan bringes til at passe med den udformning, som testdesignerne har besluttet sig for. Dermed opstår der et konstruktionsrum, der indeholder bestemte teknologier og værktøjer, men også politiske ideer, forståelser og prioriteringer, som ingenlunde kan betegnes som objektive, og som får betydning for forståelser af normalitet og afvigelse samt gode og dårlige resultater.

Disse forskelssætninger har betydning for tilgangen til og opfattelsen af, hvordan inklusion

kan realiseres. Inklusion, som er et højt prioriteret fokusområde i folkeskolereformen, kan let blive klemmt i mødet med praksisser og forståelser, der er bundet af testresultater, fordi inklusion typisk er forankret i mere bløde praksisser, som ikke så let lader sig opgøre i kvantitative resultater (Engsig og Johnstone 2015; Hardy og Woodcock 2015). En af de førende inklusionsforskere, Roger Slee, har ligefrem påpeget, at inklusion er ”uhørlig, når den placeres mellem mere højlydte uddannelsesdiskurser” (citeret i Smith 2018, vores oversættelse).

Skåret ind til benet er arnestedet for paradokser mellem elevevalueringer og inklusion således på den ene side målbare og ofte endimensionelle forståelser af faglig progression og på den anden side ambitionen om at sikre universel deltagelse i og udbytte af uddannelse uagtet særlige behov, social baggrund, køn, etnicitet, religion eller andre definerende kategoriseringer.

I et baggrundspapir for den netop udkomne Global Education Monitoring Report om inklusion (UNESCO 2020), argumenterer Hegarty (2020) for, at modsætninger mellem elevevalueringer og inklusion kan overvindes gennem en målrettet tilpasning og afstemning af uddannelsespolitikker og praksisser. Problemet er imidlertid, at elevevalueringer kan være med til at positionere eleven som en mangelfuld figur, som så bliver genstand for indsatser, interventioner og behandling (Hansen et al. 2020). Derfor kan elevevalueringer og inklusion ikke ses som to separate områder, som blot skal tunes ind i på hinanden. En succesfuld balance mellem – og gensidig hensyntagen til – elevevalueringer og inklusion fordrer i stedet en nøje gennemtænkning af, hvorledes de to påvirker og interagerer med hinanden i praksis.

Den danske folkeskole har siden sin begyndelse været både et samlingssted og en kampplads for forskellige dagsordener, interesser og aktører. Siden begyndelsen af 1990'erne har elevevalueringer og inklusion i stigende grad sat deres præg på folkeskolens udvikling. Denne udvikling har ikke mindst været båret af udviklinger på det internationale niveau. Indenfor forskningen i uddannelsespolitik tales der i dag ligefrem om en global styring af uddannelse (Mundy et al. 2016). To af de væsentligste internationale organisationer, som

rammesætter uddannelse på globalt plan, er Organisation for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD) og FN's organisation for uddannelse, videnskab, kultur (UNESCO).

Formålet med denne artikel er at give et diskuterende indblik i, hvordan globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion i uddannelse kan karakteriseres, og hvordan disse rammesætninger kan have betydning for folkeskolen i forhold til de ovenfor beskrevne paradokser mellem elevevalueringer og inklusion. Artiklen tager afsæt i et kort historisk rids af elevevalueringer og inklusion i en dansk historisk sammenhæng. Herefter analyseres rammerne for elevevalueringer og inklusion ud fra UNESCO og OECD's forståelser og tilgange til uddannelse. Kilderne til denne del af diskussionen er de toneangivende dokumenter fra de to organisationer og de seneste forskningsartikler på området, som analyserer tilgangene til elevevalueringer og inklusion, og de kan findes hos de to organisationer.

Dermed bidrager artiklen til forståelsen af de mulige paradokser, som kan opstå mellem elevevalueringer og inklusion. De har betydning for de mulighedsrum, der opstår for såvel beslutningstagere som praktikere i bestræbelserne på at identificere gode praksisser, som formår at realisere inkluderende og hindre ekskluderende praksisser. Denne ambition skal blandt andet ses i lyset af, at der i februar 2020 blev lanceret en politisk aftale om, at de omstridte nationale test i folkeskolen bliver indstillet i skoleåret 2019/20 (Svendsen 2020). I det politiske aftalepapir omtales der planer om at indføre et nyt evaluering- og bedømmelsessystem indenfor tre-fem år, hvilket åbner et konkret vindue for refleksion over, hvilke evalueringsmetoder der kan anvendes, og hvordan disse kan realiseres under hensyntagen til inklusion.

### **Elevevalueringer og inklusion i folkeskolen:**

#### **Et kort historisk rids**

Elevevalueringer i form af elevevalueringer, prøver og eksamener er en gammel foreteelse i folkeskolen. De består af en bred vifte af praksisser – rangerende fra elevevalueringer vedrørende intelligens over faglige elevevalueringer til terminsprøver og eksamener (Ydesen 2011). Alligevel er

det meningsfuldt at tale om et væsentligt skifte i 1994, da resultater fra Danmarks første deltagelse i en international komparativ undersøgelse baseret på elevevalueringer blev offentliggjort (Mejding 1994). Derved kom der nemlig en klar komparativ dimension ind i dansk uddannelsespolitik – akkompagneret af neolibérale tanker om optimering, frit skolevalg, ansvarliggørelse og evidensbaserede praksisser. Disse tanker tog dog først for alvor fart i 00'erne. Som led i den udvikling blev de nationale elevevalueringer vedtaget i 2006, omend de af tekniske årsager først blev gennemført i 2010.

Hensigten med de nationale elevevalueringer var – blandt andet med anknytning til en OECD-rapport fra 2004 – at bidrage til folkeskolens evalueringskultur med henblik på at styrke og synliggøre elevpræstationer (Kousholt og Andreassen 2015; Krejsler 2017). Selvom de nationale elevevalueringer blev præsenteret som et formativt evalueringsværktøj med et pædagogisk og lighedsorienteret sigte, udgjorde de et hidtil uset fænomen i en dansk skolekontekst. Ikke siden 1954, hvor de ministerielle prøver blev afskaffet, havde der – i det ellers meget decentrale danske uddannelseslandskab – været et centraliseret og standardiseret måleinstrument for folkeskoleelevers faglige standpunkt, som tilnærmelsesvis mindede om de nationale elevevalueringer (Ydesen 2013). De nationale elevevalueringer kom desuden til at spille en rolle i forhold til tilsynet med folkeskolen. Det skete med de kommunale kvalitetsrapporter, hvor de nationale testresultater figurerer som en central bestanddel.

Ligesom den øgede anvendelse af elevevalueringer har inklusion også en historie, der går længere tilbage end til begyndelsen af 1990'erne (Hamre 2018). Der kan eksempelvis nævnes det såkaldte nulpunktsprogram fra 1969, der vitterliggjorde, at alle skolesøgende børn hører under folkeskoleloven, og der kan nævnes folkeskolereformen af 1975, som afskaffede realskolen efter 7. klasse og dermed den stærke opdeling af elever ud fra intellektuelle evner. Folkeskolereformen af 1993 erstattede elevdifferentiering med undervisningsdifferentiering, hvormed undervisningen nu skulle differentieres alt efter elevernes behov. Det var modsat før, hvor det var eleverne, som skulle diffe-

rentieres. Inklusionsloven af 2012 satte for alvor fart på inklusionsdagsordenen; ikke mindst fordi den efterhånden kontroversielle målsætning om, at 96 procent af eleverne skulle inkluderes i den almene undervisning, blev lanceret.

Inklusionsdagsordenen fik en styrket, international dimension med vedtagelsen af Salamanca-erklæringen i 1994, hvis formål var en mere ret-tighedsorienteret tilgang til uddannelse, hvor alle børn har ret til undervisning på en lokal skole. Hensigten med inklusion blev herefter mere tydelig: Det handlede om at skabe lige muligheder og rettigheder for alle børn – og adgang til og mulighed for at deltage i en skoles praksis. Inklusionsdagsordenen i Danmark har således medført en kritik af opdelingen af elever i almen- og specialområdet: Den tilbyder en mere relationel forståelse af udfordringer, som ikke længere blot kan placeres i barnet, men derimod i læringsfællesskabet (Larsen, Holloway og Hamre 2019).

### De globale rammesætninger af elevevalueringer og inklusion: To forskellige tilgange

Hvis vi betragter elevevalueringer og inklusion på den globale uddannelsespolitiske scene, så findes der forskellige dagsordener og programmer, som ikke nødvendigvis er koordinerede eller sammenfaldende i forhold til tilgange, mål og prioriteringer. UNESCO og OECD er begge meget synlige aktører i den globale styring af uddannelse, og disse organisationer repræsenterer forskellige grundholdninger og har forskellige hensigter med deres politikker og prioriteringer.

Hvis vi først ser på UNESCO's rammesætning af global uddannelse, så er det centrale mål for uddannelse udtrykt i de såkaldte verdensmål for bæredygtig udvikling, hvor mål nummer fire er at "sikre alle lige adgang til kvalitetsuddannelse og fremme alles muligheder for livslang læring" (UNDP 2020). Der går dermed en lige linje tilbage til verdenserklæringen om menneskerettighederne fra 1948 om, at uddannelse er en menneskelig rettighed, og til UNESCO's konvention mod diskrimination indenfor uddannelse fra 1960.

Verdensmålene er generelt udtryk for en opfattelse af uddannelse som et globalt, fælles gode. Dermed indeholder de klare målsætninger om at

bekæmpe global ulighed; at adressere globale problemstillinger såsom migration og klimaforandringer; og at skabe inkluderende samfund, fordi disse elementer er forudsætninger for realiseringen af uddannelse som et fælles gode (Vaccari og Gardinier 2019).

### Ifølge Shaeffer (2019) får inklusion dermed en bredere definition end tidligere. Nu handler den også om at sikre:

**"(...) adgang til læring, som rækker ud over et fokus på børn med handicap og andre specielle behov. Den beskæftiger sig dermed med øget optag, fremmøde og færdiggørelse; at reducere oversidning, frafald og udsmidninger; at reducere skævheder i udbud og elevgrupper; og at favne diversitet og fremme sammenhængskraft."**

(s. 181, vores oversættelse).

I forlængelse heraf udtrykker Global Education Monitoring Report en "alle betyder alle"-tilgang til inklusion. Det vil sige, at inklusion ses som en proces bestående af "tiltag og praksisser, der favner diversitet, opbygger oplevelser af tilhørsforhold, som er rodfastet i troen på, at enhver person har værdi og potentiale og skal respekteres" (UNESCO 2020, p. 11, vores oversættelse). Denne form for inklusion fremhæves som en fortløbende proces, der favner alle uddannelsesretninger fra førskoleområdet til lange videregående uddannelser, og som kræver involvering af alle interessenter. Forudsætningen for realiseringen af inklusion er, at:

**"(...) diversitet ikke anskues som et problem, men som en mulighed. Inklusion kan netop ikke opnås, hvis det opfattes som ubelejligt, eller hvis folk har den opfattelse, at elevers faglige evner en gang for alle er fastsatte. Uddannelsessystemer må være lydhyre overfor alle elevers behov."**

(UNESCO 2020, p. 20, vores oversættelse).

I forhold til elevevalueringer i uddannelse betoner UNESCO, at alle elevers fremskridt og præstationer må kunne identificeres og værdsættes. Det betyder i særdeleshed, at alle elever får mulighed for at vise, hvad de kan. Samtidig skal bedømmelse ske som et koordineret og sammenhængende led med andre uddannelsesaktiviteter ud fra et mål om at understøtte læring og undervisning, hvor der ikke sker en adskillelse – og elever sættes i bås. Desuden skal elever have adgang til pålidelige og valide bedømmelser, som understøtter deres behov (UNESCO 2020, p. 130f.). Man kan dermed sige, at UNESCO i høj grad sætter inklusionsdagsordenen øverst og fremhæver, at elevevalueringer må indrettes på en måde, så dette mål tilgodeses. I den forbindelse argumenterer organisationen for et skifte fra "high-stakes" summative bedømmelser til "low-stakes" formative bedømmelser som en forudsætning for at overvinde paradokserne mellem elevevalueringer og inklusion.

Modsat UNESCO, som har et formelt mandat til at beskæftige sig med uddannelsesområdet, så har OECD generelt etableret sin rolle og betydning indenfor uddannelse med udviklingen af sine indikatorer, internationale komparative testprogrammer og reviews af nationale uddannelsessystemer. Dette er ikke mindst sket i kraft af PISA-programmet, men også gennem de seneste års knopskydninger af dette program. Således findes der nu en hel vifte af PISA-relaterede programmer såsom PISA-D (målrettet udviklingslande), PISA4U (målrettet lærere), PISA for Schools (målrettet individuelle skoler), og PISA komponenten i The International Early Learning and Child Well-being Study, der også går under navnet Baby PISA (målrettet fem-årige) (Lewis 2020).

Samtidig har organisationen lanceret sit såkaldte Learning Compass 2030-initiativ i maj 2019. Initiativet er en del af Learning Framework 2030 og tager specifikt sigte på læreplaner (curriculum), og det søger dermed at opdatere OECD's tidligere arbejder vedrørende kompetencer (Xiaomin og Auld 2020). OECD har skræddersyet læringskompassets kompetencer med den hensigt at "lærere og skoleledere bedre kan indarbejde dem i læreplanerne" (OECD 2018, p. 6, vores oversættelse). Dermed søger OECD at forbedre PISA-programmet, så det kan rumme flere kompetencer, og dermed

vil OECD gøre programmet mere anvendeligt for praktikere og for private aktører, der i stigende grad gør deres indtog indenfor uddannelse (Auld, Rappleye og Morris 2019). Denne udvikling tyder altså på en endnu større udbredelse af elevevalueringer via test i fremtiden.

Inklusionsdagsordenen handler for OECD om, at "forberede ungdommen på en inkluderende og bæredygtig verden" (OECD 2018, p. 7, vores oversættelse). Denne forståelse af inklusion centrerer sig i hovedsagen om at måle interkulturelle kompetencer. Ifølge Shaeffer (2019) er der dermed tale om en ret snæver forståelse af inklusion, fordi der blandt andet ikke tages højde for at fjerne hindringer for adgang til uddannelse og læring (Shaeffer 2019, p. 181).

Dermed tegner der sig på det internationale niveau konturerne af et paradoks mellem elevevalueringer og inklusion, som er rodfæstet i de to organisationers forskellige tilgange, mål og prioriteringer. Som en økonomisk samarbejdsorganisation har OECD i sit virke generelt forfulgt en meget økonomisk tilgang til uddannelse, som kolliderer med UNESCO's mere helhedsorienterede og humanistiske tilgang. Som Vacarri og Gardinier (2019) har argumenteret for, så abonnerer OECD og UNESCO på to grundlæggende forskellige teoretiske forståelser, human capital theory og human capability theory, som leder dem i forskellige retninger, når det kommer til at designe fremtidens uddannelse. Human capital theory fokuserer på, at uddannelse skal give kompetencer og øge produktiviteten på arbejdsmarkedet, hvorimod human capability theory ser uddannelse som et middel til at øge den samfundsmæssige retfærdighed (Vacarri og Gardinier 2019). Lidt forenklet sagt kan man pege på, at de to organisationer står på hver sin side, når det kommer til at løse paradokserne ved elevevalueringer og inklusion. Dermed kan organisationernes programmer og dagsordener resultere i modstridende politikker, prioriteringer og rammesætninger med betydning for praksis i folkeskolen.

Samtidig er der stor forskel på, hvordan de to organisationer opererer og øver indflydelse. Hvor UNESCO opstiller mål og



idealer for den fremtidige udvikling, så øver OECD en mere subtil indflydelse i form af produktion af data, kategorier, sammenligninger, evalueringer og politikanbefalinger (Niemann og Martens 2018). Samtidig bygger UNESCO og OECD deres autoritet og troværdighed på et meget forskelligt grundlag. UNESCO trækker på det øvrige FN-system og opnår legitimitet gennem sit arbejde med at udføre FN's målsætninger, som eksempelvis verdensmålene for bæredygtighed. Der er her tale om en meget stærk international dagsorden, som fungerer som referencepunkt og pejlemærke for politikere og beslutningstagere på alle niveauer. OECD er derimod generelt positioneret mere pragmatisk, men henter sin autoritet og troværdighed fra sin omfattende dataindsamling, sine eksperter og ikke mindst sit eksplicitte løfte om "better policies for better lives", som har været organisationens slogan siden 2011. Dette løfte har ikke mindst en økonomisk komponent. Indenfor uddannelsesområdet hviler meget af PISA-programmets succes netop på en kobling mellem PISA-resultater og økonomisk vækst (denne kobling er blevet kraftigt kritiseret af en lang række fremtrædende forskere, se fx Kamens 2015; Stromquist 2016; Komatsu og Rappleye 2017).

Selvom organisationerne ofte henviser til hinanden og trækker på hinandens data, så kan der altså opstå modsatrettede prioriteringer i nationale uddannelsessystemer i forhold til at navigere i de internationale dagsordener. Dermed spiller disse forhold tilbage til pointen om betydningen af de konstruktionsrum, hvor politikere, beslutningstagere og praktikere designer politikker og praksisser for uddannelse, og hvor paradokserne mellem elevevalueringer og inklusion skal afbalanceres. Det er altså ikke uvæsentligt, hvilke internationale pejlemærker beslutningstagere vælger at navigere efter – i forhold til at designe politikker på uddannelsesområdet. Her er det også væsentligt at nævne, at en lang række private aktører såsom konsulentfirmer, IT-firmer og velgørende organisationer, der er aktive på uddannelsesområdet, trækker på UNESCO's eller OECD's data og programmer. Dermed kan forskellige teknologier, programmer og produkter være indlejrede i en bestemt tilgang til uddannelse, som ikke nødvendigvis fremstår eksplicit, og som kan få betydning for den måde, hvorpå elevevalueringer og inklusion lader sig praktisere (Auld 2021).



### **Koblingen til det danske uddannelsespolitiske felt**

I forhold til folkeskolen har de nationale myndigheds rolle ændret sig i takt med de globale udviklinger, hvor især ophøret af den kolde krig har skabt en øget globalisering, som indenfor uddannelse har medført et øget fokus på internationale sammenligninger. Dette fokus har ikke mindst været båret af en opfattelse af konkurrence som et bærende princip i globaliseringen. Politologen Ove Kaj Pedersen har i den forbindelse lanceret begrebet om konkurrencestaten – til at indfange de ændringer i statsformen, som globaliseringen har medført (Pedersen 2011).

I løbet af 1990'erne tog OECD's arbejde med PISA for alvor fat (Morgan 2011). Samtidig blev uddannelse i stigende grad set som en bestemmende faktor for landenes fremtidige konkurrenceevne, og dermed blev selve nationens langsigtede overlevelse gjort afhængig af et velfungerende uddannelsessystem – forstået som et system, der leverer konkurrencedygtige, faglige resultater. Der er derfor udviklet en betydelig og stærkt global rammesætning af folkeskolen i Danmark, som ikke mindst er kommet til udtryk i reformerne af folkeskolen i 2006 og 2014. Begge disse reformer bærer umiskendelige præg af OECD's anbefalinger (Reider og Ydesen 2021; Ydesen 2021).

I et overordnet perspektiv kan man ligefrem tale om etableringen af en kæde af tilsyn, der går fra OECD's internationale sammenligninger over nationale og kommunale myndigheder til skoleledere og skoler – for til sidst at ende hos den enkelte elev og til dels dennes forældre. Denne kæde består for en stor dels vedkommende af resultatorienterede indikatorer i form af testresultater. I et historisk perspektiv er der dermed sket et markant skifte fra at placere ansvar hos samfundet med dets indretning og strukturer, som vi så i 1970'erne, til en placering af ansvar hos den enkelte børne- og ungeforvaltning, skoleleder, lærer, elev og forældre.

Denne internationalt funderede udvikling har afgørende betydning for de tilgængelige mulighedsrum, der i dag findes for at realisere gode balancer mellem elevevalueringer og inklusion indenfor uddannelse, hvor indførelsen af diverse evalueringer i almindelighed og de nationale test,

ECTS-systemet og et nyt karaktersystem i særdeleshed står som klare eksempler.

Efter i flere år at have spillet en mindre indflydelsesrig rolle indenfor uddannelse, så er UNESCO med verdensmålene for bæredygtig udvikling for alvor kommet tilbage på banen. Således ser vi flere og flere myndigheder, organisationer og virksomheder bekende sig til realiseringen af verdensmålene, og på uddannelsesområdet kan det føre til et øget fokus på diversitet og inklusion. Men, som vi har set, er denne dagsorden ikke nødvendigvis kompatibel med den konkurrenceprægede og indikator-drevne evalueringsdagsorden, som i høj grad forfægtes af OECD, fordi prioriteringerne, værdierne og formålene er forskellige.

Disse globalt drevne udviklinger modsvares og udfordres samtidig af nationale politikker og prioriteringer, fx et øget fokus på national kultur i form af blandt andet en dansk litteraturkanon, trivselsmålinger og et nyt karaktersystem. Disse nationale politikker og forståelser får ligeledes betydning for realiseringen af balancer mellem elevevaluering og inklusion i folkeskolen, fordi de spiller ind på forståelser af normalitet og afvigelse samt gode og dårlige resultater.

### **Afsluttende diskussion**

Som vi har set, har den danske folkeskole en lang tradition for både at beskæftige sig med spørgsmålet om elevevalueringer og inklusion. Begge dagsordener bliver i øjeblikket forstærket af internationale uddannelsesdagsordener og de rammesætninger, som følger med. I denne artikel har vi givet et overblik over, hvilke tilgange der ligger bag OECD's og UNESCO's politikker og prioriteringer. I folkeskolens praksis er det skolens professionelle; lærere, pædagoger, skoleledere og andre, der skal navigere i paradokserne og balancere mellem elevevalueringer og inklusionshensyn.

Paradokserne opstår grundlæggende i balanceringen mellem hensyntagen til menneskelig mangfoldighed og standardisering – og den ofte medfølgende stigmatisering, som standardisering og kategoriseringer medfører (Larsen, Holloway og Hamre 2019; Norwich 2013). Skolens professionelle står dermed i et krydsfelt, hvor de ideelle tanker bag elevevalueringer og inklusion skal udføres i

praksis. Elevevalueringer er på den ene side med til at kategorisere eleverne, og samtidig skal undervisningen ikke bare tilgodese, men også se det værdifulde i elevernes forskelligheder. Med Barow og Östlund (2020) kan man derfor spørge, hvordan diversitet og kategorisering kan blive til inklusion, når især testbaserede elevevalueringer fratager eleverne muligheden for at være uens og samtidig fremstår som et værktøj med en stærk tendens til at problematisere nogle elever?

Som artiklen peger på, så rummer elevevalueringer (og i særdeleshed test) nogle standardiseringer og kategoriseringer, som kan være med til at udpege fejl og mangler hos den enkelte elev. Samtidig viser undersøgelser, at inklusionsindsatser ofte tilrettelægges ud fra disse fejl og mangler, men at der sjældent sker ændringer i de professionelle praksis (Hansen et al. 2020).

I overensstemmelse med definitionen af inklusion i FN's Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment nummer 4, artikel 24, peger forskning på, at inklusion fordrer en omlægning af normalområdet og specialområdet, hvilket kræver ændringer i indhold, undervisningsmetoder, tilgange, struktur og strategier indenfor uddannelse (Hansen et al. 2020). Det vil med andre ord sige, at beslutningstagere, ledere og lærere må have evnen og fantasien til at se indad og spørge, om der er noget i skolekonteksten, som modvirker inklusion af elevernes mangfoldighed. Det kan være alt lige fra undervisningsformerne over lærermidlernes fremstillinger af emner til skole- og klassekulturen, men i høj grad også praksisser for elevevaluering. Dette kræver blandt andet, at skolens interessenter kan skabe et miljø, hvor der er nysgerrighed overfor egen praksis, hvor det er kutyme at søge vejledning hos kollegaer, og hvor der er en bevidsthed om, at inklusion kan se meget forskellig ud på tværs af årgange og klasser: Der findes næppe nogen standardløsning på inklusionsudfordringen. Den kan kræve flere ressourcer til dels at sikre en passende forberedelsestid og eventuel involvering af hjælpelærere eller pædagoger, som kan bidrage til at realisere et mere bredtfavnende undervisningsmiljø, dels at sikre tid til at involvere skolens og barnets øvrige interessenter såsom forældre, kommunale myndigheder osv.

Samtidig er det væsentligt at påpege, at elevevaluering er en væsentlig del af enhver form for undervisning, fordi der altid vil være en legitim interesse hos både lærer og elev for at kende det faglige niveau og læringsprogressionen. Men, som vi har set i UNESCO's tilgang til inklusion, kræver en god inklusion også bedømmelsesformer, der kan rumme forskellighed, anerkende alle former for faglig progression og skabe mulighed for, at man kan støtte elevernes videre læring og udvikling. Inklusionshensyn og evalueringshensyn må nødvendigvis tænkes sammen. Disse indsigter er væsentlige at tage i betragtning, når man, som regeringen, ønsker at indføre et nyt evaluering- og bedømmelsessystem i folkeskolen.





## Litteratur

- Addey, C. & Gorur, R. (2020). Translating PISA, translating the world. *Comparative Education*, Vol. 56 (4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1771873>
- Auld, E., Rappleve, J. & Morris, P. (2019). Pisa for development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, Vol. 55(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Auld, E. (2021). Mapping the OECD's shifting narrative of world order through PISA, *Globalisation, Societies and Education*. Forthcoming.
- Barow, T. & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: Comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729521>
- Bundsgaard, J. & Kreiner, S. (2019). *Undersøgelse af De Nationale Elevevalueringers måleegenskaber*. Emdrup: Aarhus Universitet, DPU.
- Engsig, T.T. & Johnstone, C.J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Hamre, B.F. (2018). Inclusion and the Management of Diversity in the Danish Welfare State. I Best, M., Corcoran, T. & Slee, R. (red.). *Who's In? Who's Out?* (pp. 33-46). Brill: Sense. [https://doi.org/10.1163/9789004391000\\_007](https://doi.org/10.1163/9789004391000_007)
- Hansen, J.H., Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hegarty, S. (2020). *Inclusion and learning assessment: policy and practice*. UNESDOC.
- Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373661>
- Kamens, D.H. (2015). A Maturing Global Testing Regime Meets the World Economy: Test Scores and Economic Growth 1960-2012. *Comparative Education Review*, 59(3), 420-446. <https://doi.org/10.1086/681989>
- Kelly, P., Andreassen, K.E., Kousholt, K., McNess, E. & Ydesen, C. (2018). Education governance and standardised eleverevalueringer in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1360518>
- Komatsu, H. & Rappleve, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, Vol. 53(2), 166-191.
- Kousholt, K. & Andreassen, K. (2015). De nationale eleverevalueringer som ny praksis i den danske folkeskole: betydninger i klassens sociale fællesskab. I Andreassen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). *Elevevalueringer og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet* (pp. 29-49). Serien om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser, 6. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Krejsler, J.B. (2017). Capturing the 'Evidence' and 'What Works' Agenda in Education: A Truth Regime and the Art of Manoeuvring Floating Signifiers. I Eryaman, M.Y. & Schneider, B. (red.). *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (pp. 21-41). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_2)
- Larsen, T.C., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626497>
- Lewis, S. (2020). *PISA, Policy and the OECD: Respatialising Global Education Governance through PISA for Schools*. Singapore: Springer.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? – Om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Niemann, D. & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267-283. <https://doi.org/10.1177/1468018118794076>
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.

- Morgan, C. (2011). *Constructing the OECD Programme for International Student Assessment*. I Pereyra, M.A., Kotthoff, H.-G. & Cowen, R. (red.), *Pisa Under Examination* (pp. 47-59). Rotterdam: SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0_4)
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: *The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates*. I Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (red.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 1-20). West Sussex: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch0>
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. <http://tinyurl.com/y9qws7nu>
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels forlag.
- Reder, T. & Ydesen, C. (2021). *Policy Borrowing and Evidence in Danish Education Policy Preparation – The Case of the Danish Public School Reform of 2013*. I Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (red.), *Evidence and Expertise in Nordic Education Policies: A Comparative Network Analysis from the Nordic Region*. London: Palgrave.
- Shaeffer, S. (2019). *Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice*. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Smith, W.C. (2018). *Quality and inclusion in the SDGs: Tension in principle and practice*. I Hamre, B., Morin, A. & Ydesen, C. (red.), *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*. London: Routledge.
- Stromquist, N.P. (2016). *Using regression analysis to predict countries' economic growth: illusion and fact in education policy*. *Real-world Economics Review*, 76(30), 65-74.
- Svendsen, A.B. (2020). *Ny aftale præsenteret: Nationale test i folkeskolen bliver først forbedret, så erstattet af noget nyt*. Liveblog. Dr.dk. København: Danmarks Radio.
- UNDP (2020). *FN's verdensmål for bæredygtig udvikling*. *Verdensmaalene.dk*. København: UNDP.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Vaccari, V. & Gardinier, M.P. (2019). *Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68-86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>
- Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). *A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030*. *Comparative Education*, 56(4), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>
- Ydesen, C. (2011). *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Ydesen, C. (2013). *Educational Testing as an Accountability Measure: Drawing on Twentieth-century Danish History of Education Experiences*. I *Paedagogica Historica*, 49.5, pp. 716-733.
- Ydesen, C. (2021). *Globalization and Localization in the Shaping of the Danish Public Education System – Discursive Struggles in Four Historical Educational Reforms*. I Zhao, W. & Tröhler, D. *Globalization and Localization: A Euro-Asia Dialogue on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*. Cham: Springer International Publishing (Forthcoming)