

Formål i folkeskolen – hvordan evaluerer man dem?

Hver gang der dannes en ny regering i Danmark, vil der på et eller andet tidspunkt komme en reform af folkeskolen. Den nuværende SMV-regering og den forrige socialdemokratiske regering har været enige om to krav til en reform af folkeskolen: relevans og udbytte. Det har manifesteret sig som ønsker om forenkling af undervisningens fagmål, et større fokus på fagenes formål samt et ønske om folkeskolens relevans i forhold til et kommende arbejdsmarked. Det vil sige et politisk ønske om en kobling af undervisningens og uddannelsens formål. Det er en svær opgave, for hvordan måler man en sådan kobling?

Vi foreslår – i overensstemmelse med folkeskolens formative evalueringstraditioner og politikernes ønsker om folkeskolens frisættelse – et gensidighedsprincip, hvor forældre og ungdomsuddannelser inddrages i en koblet evaluering af undervisningens og uddannelsens formål.

Nøgleord: Formålsevaluering, samfundsresonans, folkeskolelov

Indledning

I de sidste 20-30 år har økonomiske perspektiver fået større vægt i uddannelsespolitiske diskussioner om formålet med uddannelser på alle niveauer (UNESCO 2020). Diskussionerne er tydeligvis påvirket af et omfattende neoliberalt samfundsparadigme og en voksende økonomisering med udgifterne til de offentligt finansierede uddannelser. Det har naturligvis konsekvenser for elever, lærere og undervisningens tilrettelæggelse, men også for organiseringen af et sammenhængende uddannelsessystem. I en økonomisk sammenhæng er formålet med en uddannelse i stigende grad blevet tilegnelse af "relevante" kompetencer, der politisk hævdes at gøre individet jobparat. Formålet med at tage en uddannelse – og selv folkeskolen – fokuserer derfor på arbejdsmarkedsrelevans og økonomisk effektivitet, hvor andre lovfæstede emner (fx kultur og demokrati) rykker i baggrunden eller positioneres i en økonomisk effektivitetstænkning.

Dermed risikerer værdien af uddannelser at blive reduceret – fra en bred dannelsesproces, som stammer fra den kontinentale Bildungstradition – til en snæver og instrumentel tilegnelse af en række færdigheder, som er udvalgt på baggrund af deres anvendelighed i en aktuell politisk og økonomisk kontekst. Når økonomi, effektivitet og arbejdsmarked dominerer, er der risiko for, at kulturelle og sociale aspekter af uddannelsen fortrænges.



Samlet set vil en formålsvaluering undersøge 1) det værdifællesskab, som folkeskolen skal arbejde på at realisere, så den enkelte elev kan vokse op som del af det danske samfund. Vi ser en fornyet interesse for skolens formål ud fra forskningens og politikernes reformønsker og undersøger derfor 2) værdien for aftagerfeltet (forældre og ungdomsuddannelse) af den viden og læring, som et samarbejde med folkeskolen giver og vice versa.



Vi har derfor set det som vores opgave at bygge en "evalueringsbro" mellem effektivitetsformål i undervisningen og uddannelsens formålsbestemmelser, som er beskrevet i folkeskoleloven (2024). Det bygger på den forudsætning, at *undervisningens formål ikke kan ses isoleret fra uddannelsens formål* (Biesta 2020; Regeringen 2021), og at elever, lærere, forældre og ungdomsuddannelser er de bedste til at bedømme, hvorvidt disse formål gensidigt kan understøtte hinanden.

Konkret er vores undersøgelse formuleret således:

- Hvordan kan man evaluere et formål?
- Hvem skal (og kan) evaluere formål i skolen?
- Hvilke evalueringstraditioner kan lærerne og skoleledelsen bygge på?

Hvis Biesta har ret i, at undervisningens formål ikke kan isoleres fra uddannelsens formål, betyder det, at en formålsevaluering af folkeskolen må inddrage både formål for undervisning i fagene og uddannelsens formål. Det kan måske lyde logisk og en smule trivielt. Et metodisk problem er imidlertid, at hvor undervisningens progression forholdsvis nemt kan opdeles i forløb med klassen og eleven som sammenhængende omdrejningspunkter, så står uddannelsens formål derimod som ideelle målsætninger uden anvisninger på, hvordan de skal nås endsige bedømmes.

Alle skoler arbejder traditionelt *ex ante*. Det vil sige mod en endnu ikke erfaret tilstand. Men for at et formål kan siges at være nået eller "opfyldt", må undervisningen vænne sig til at arbejde *ex post*. Det vil sige ud fra kendte tilstande eller ud fra feedback om virkningen af tidligere gennemført undervisning. Det er endnu ikke gennemført systematisk i folkeskolen. Vi vil i det følgende først gennemgå historiske grunde til, at det ikke er sket, og forklare, hvordan evalueringskulturen i folkeskolen alligevel indeholder forudsætninger for, at en sådan systematik kan udformes og gennemføres.

Til sidst vil vi eksemplificere, hvordan formålsevalueringer, der bygger på gensidighed eller feedback fra folkeskolens aftagerfelt, kan etableres i folkeskolen.

Metodisk anvender vi dels en historisk analyse af folkeskolens formålsbestemmelse, dels en historisk dokumentanalyse af folkeskolens lovgrundlag vedrørende den såkaldte "løbende evaluering".

Vi eksemplificerer de mulighedstendenser, der er til stede for at styrke evalueringen af såvel skolens faglige som overordnede formålsbestemmelser, og vi anvender her begrebet "samfundsresonans".

Folkeskolens formål

Den danske SVM-regering og andre uddannelsespolitikere ønsker et fokus på formål i folkeskolen og i mindre grad på detaljerede årgangsbestemte fagmål i undervisningen. De sidste ønskes reduceret til en form for minimumsmål i folkeskolens afsluttende klasser til gengæld for et øget fokus på uddannelsesøkonomi og et kommende arbejdsmarked for eleverne. Politikerne ved godt, at eleverne ikke længere forlader skolen som 14-årige til fordel for en læreplads i et håndværk. Det er så blevet det samlede uddannelsessystem og dermed også folkeskolens opgave at få eleverne til at orientere sig henimod et kommende jobmarked (BUVM 2023). Men hvordan ser man, om det er lykkedes?

Folkeskolens formål, som udtrykt i lovgivningen, er en normativ, politisk strømpil for den retning, som politikerne ønsker, at folkeskolen skal præge eleverne. Den indsigt, de værdier og kompetencer, som eleverne tilegner sig, bør være i overensstemmelse med den ønskede samfundsudvikling. At folkeskolen overhovedet har et overordnet formål skyldes, at en offentligt finansieret uddannelsesinstitution som folkeskolen kan orientere sig efter, hvad staten, den "betalende" part, ønsker. Det har været kutyme, siden den første samlede skolelov i Danmark så dagens lys i 1814. Relevans- og udbytteaspektet af folkeskolens virksomhed har siden været centralt for at forstå og eventuelt forandre folkeskolens virksomhed, så den er i overensstemmelse med den viden, de færdigheder og kompetencer, som det omgivende samfund og lovgiverne kræver.

Et historisk blik på folkeskolens formålsparagraffer (Andersen et al. 2019) viser, at de gennem tiderne altid har drejet sig om holdbarheden af elevens deltagelse i aktiviteter i undervisningen, især mht. elevens vidensopbygning, udvikling af sociale kompetencer samt interventions- eller handlekompetencer. I gældende lov for folkeskolen (BUVM 2024) fremhæves især *kultur og historie*,

¹ Det er ikke første gang folkeskolen skal orientere sig mod normer og værdier i det omgivende samfund. Eksempelvis blev time- og fagplaner samt ugeskemaet indført med skoleloven fra 1899. Det var kraftigt påvirket af industrisamfundets tidsopfattelse (Skovgaard-Petersen 1976; Degnbol 1993).

andre lande og kulturer, samspil med naturen, demokratisk deltagelse og ligestilling.

§ 1.

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati (BUVM 2024).

Når samfundsudviklingen forstås som en vægtning af "kultur og historie, andre lande og kulturer, samspil med naturen, demokratisk deltagelse og ligestilling," må en vurdering af, om skolen lever op til denne vægtning, undersøge, om og hvordan skolen giver eleverne viden om og færdigheder i disse forhold, samt om eleverne evner at praktisere demokrati mv. – efter skoletid. Det nye, som skolen forventes at leve op til (BUVM 2024), er "jobparathed". Det er ikke et helt så nyt og fremmed formål, som man umiddelbart kunne tro¹. Det er heller ikke noget nyt, at det omgivende samfund forventer en bestemt dannelse gennem folkeskolen.

Den har siden 1975 skullet danne eleverne til demokrati, ligestilling osv. Det nye er, at politikerne ønsker at reducere antallet af fagmål i skolen, hvor man summativt efter hvert skoleårs afslutning kan give en bedømmelse af, hvor langt den enkelte skoleklasse og den enkelte elev er kommet med at løse disse dannelsesopgaver i fagene.

Når regeringen og Folketinget nu vægter opfyldelse af et overordnet formål mere end en progredierende opfyldelse af konkrete fagmål, står skolen og lærerne over for nye udfordringer.

Det normative krav: frisættelse

I oktober 2023 kom SMV-regeringen med et udkast til en reform af folkeskolen. Udkastet er beskrevet i *Forberedt på fremtiden II – Frihed og fordybelse* (BUVM 2023), og her står bl.a.:

Folkeskolen skal have fokus på kerneopgaven. Det kræver, at alle folkeskoler over hele landet sættes fri til at skabe en skole, som passer til de lokale behov og ønsker (...)
Hvor man tidligere har sat folkeskolen fri fra enkelte krav eller inden for udvalgte temaer, foreslår regeringen nu en markant frisættelse for både læreren, eleven, skolelederen og den kommunale forvaltning. Samtidig skal skolebestyrelser rundt i landet have mere indflydelse til at sætte lokal retning for deres egen skoles udvikling.
 (op cit.: 6).

Vi ser her en regering, der ønsker en folkeskole "fri-sat" fra central styring og kontrol. Den overlades til lokale beslutninger, hvor skoleledelse, lærere, forældre og elever selv finder ud af, hvordan den lokale skole skal gennemføre en travl skoledag. Den eksterne kontrol forsvinder *tilsyneladende* – den overlades til skolen selv.

MEN DER ER DOG STADIG EN FÆLLES RAMME FOR ALLE SKOLER:

”Folkeskolen giver det fælles fundament for dannelse, der er forudsætningen for sammenhængskraft på tværs af landsdele, kulturelle baggrunde og indkomst. Her bygges bro over de sprækker, der ellers vil kunne udvikle sig til kløfter og et mere polariseret samfund.”
(op.cit.: 7).

Sammenfattende konkluderer og konkretiserer regeringen sit udspil på denne måde (op.cit.: 5): ”Den danske folkeskole skal styrkes, og det gør vi [regeringen] under fem overskrifter:

- Frihed under ansvar
- Mere praktisk undervisning og valgfrihed til de ældste elever
- Mere indflydelse til skolebestyrelserne
- Et styrket lærerværelse
- Stærkere fællesskab i klassen.

Ud fra denne ”lokaliserede beslutningsret” for den enkelte folkeskoles aktører vil regeringen skabe *et sammenhængende værdisystem fra folkeskole til det videregående uddannelsessystem* og give ”alle børn og unge et bredt kendskab til deres egne evner, deres ønsker og til de muligheder, arbejdslivet byder på” (op.cit.: 8). Her sker en præcisering af formålet med frisættelsen og en tilføjelse til folkeskolens formål, nemlig *en stærkere tilknytning til det kommende arbejdsliv*. Når hele vidensgrundlaget, dannelsen og kompetenceopbygningen hos den enkelte elev centrerer omkring arbejdslivet, må vi spørge, om andre ”målområder” i folkeskolens formålsbeskrivelse nedtones i skolens bestræbelser på en kommende tilknytning til arbejdsmarkedet.

Kan den frisatte folkeskoles mange formål evalueres?

Har regeringen så gjort sig tanker om, hvordan kommende evalueringer skal udformes? Det har en tidligere regering gjort allerede i 2021, hvor et flertal i Folketinget enedes om at reducere antallet af prøver og tests i folkeskolen betragteligt til overvejende at bestå af fagenes slutprøver i folkeskolens ældste klasser. I Aftale om det fremtidige evaluering- og bedømmelsessystem i folkeskolen (Regeringen 2021) vil et kommende evalueringssystem omfatte:

- Lineære test i matematikfærdigheder og læsning erstatter de adaptive test.
- Tidlig indsats ift. ordblindhed styrkes og påbegyndes allerede i 1. klasse gennem obligatorisk screeningstest for læsevanskeligheder og anvendelse af risikotest for ordblindhed.
- Obligatorisk redskab til brug for sprogvurderinger i børnehaveklassen.
- Styrket opsporing af højt begavede elever.
- Elevplanerne afskaffes og erstattes af et nyt dialogbaseret redskab kaldet Meddelelsesbog, der rummer få fokuspunkter og skal indgå i den løbende kontakt mellem skole og hjem. Heri vil der være særligt fokus på elever, som har enten særlige udfordringer, eller som har særligt stærke faglige forudsætninger såsom høj begavelse.
- Ændring og forenkling af uddannelsesparathedsvurderingen.

Hensigten med disse indsatser er, at et fremtidigt evaluering- og bedømmelsessystem løbende skal sikre feedback til alle elever samt sikre en tidlig identifikation af elever med faglige og øvrige læringsmæssige udfordringer.

Men ”samtidig skal systemet gøre det muligt for kommunerne og på landsplan at følge med i, hvordan eleverne klarer sig fagligt.

Skoler med kvalitetsudfordringer skal opdages hurtigt, så der kan sættes ind med relevante tiltag tidligt for at vende udviklingen” (op.cit.: 4). Den centrale styring slippes ikke, men data i systemet skal komme fra fremgangsmåder, som lærerne på den enkelte skole aftaler med skoleledelse og skolebestyrelse.

Eftersom lovgrundlaget for den danske folkeskole stadig står uforandret i lovteksten fra 2006, er der imidlertid ingen logisk sammenhæng mellem kerneopgaven vedrørende styrkelse af fagene, det altoverskyggende nye formål vedrørende elevens tilknytning til arbejdsmarkedet – og de andre formål, der ovenfor nævnes i lovteksten, fx udvikling af en demokratisk grundindstilling. Eftersom tilknytning til arbejdsmarkedet for det store flertal af eleverne næppe finder sted umiddelbart efter folkeskolens afslutning, men først efter en gennemført ungdomsuddannelse, er det spørgsmålet, hvordan en evaluering (og kvalitetssikring) af den enkelte skoles realisering af folkeskolelovens formål kan formuleres og gennemføres?

Vi har forsøgt at forestille os, hvordan en sådan formålsevaluering kan etableres ud fra de givne betingelser, som er beskrevet ovenfor.

Formålsevalueringens samfundsresonans

I takt med at stadig flere reformønsker indgår som dele og konkretiseringer af folkeskolens formål, kan folkeskolen ikke nøjes med enkle og målbare kriterier for skolens gennemslag. Den har brug for kriterier, der kan sige noget meningsfuldt om folkeskolens *samlede sociale bidrag*, dens *samfundsresonans*. Et formål er overskrifter for flere normative temaer, der politisk ønskes fremmet gennem en række nærmere udpegede aktiviteter, som kan stilles centralt og gennemføres lokalt, jf. ovenfor.

Folkeskolens lovfæstede formål kan derfor ses som en *symbolsk* betegnelse, der på en gang styrer og reducerer kompleksiteten af den enkelte skoles organisering af især undervisningen, men også af såkaldt ekstracurriculære aktiviteter som praktikordninger for eleverne, lejrskoleophold mv.

Folkeskolens formål giver derfor den enkelte skoles deltagere mulighed for at fortolke og diskutere de sociale forventninger og tilpasse dem konkret til de daglige aktiviteter på skolen. Ved hjælp af disse tilpasninger kan skolens deltagere, jf. regeringens folkeskoleudspil, løbende evaluere, om skolen lever op til såvel fagenes som uddannelsens samlede formål.

Der er altid to sider af en uddannelses lovbundne formål. Skolen skal leve op til de normative forventninger, som det omgivne samfund forventer af skolen (Biesta 2022; 2018). Samtidig giver det samfundet mulighed for at kigge skolen i kortene og evaluere skolens indsats for påvirkning af omgivelserne. Den kan altid aflæses i større eller mindre omfang, og det brede aftagerfelt (stat, kommune, offentlighed² og elever) er både modtagere og kravstillere. Sammenhængen mellem undervisning, læring og dannelse er teleologisk. Undervisning er en proces, der forsøger at realisere potentialer, hvor virkeliggørelse er læring. Ordet ”forsøger” er vigtigt i denne forbindelse. Det er ikke kun materielle, formelle og tilfældige forhold, der skal tages i betragtning, når forholdet mellem undervisning og læring skal forklares, men også hvordan disse årsager er *gensidige* og derfor i stand til at forklare modsætninger, når et bestemt resultat ikke er garanteret (Biesta 2022).

² Med offentlighed menes her den offentlige mening, som den udtrykkes gennem medierne.



Det betyder, at der normativt og politisk forudsættes et gensidighedsprincip i den lokalstyrede skole: ingen udvikling og intet virke på den enkelte skole uden inddragelse af aftagerfeltets vurdering af indsatsen. Gensidighed som gennemgående princip bag de lovfæstede formålsbestemmelser gælder fra skolerne og ud i omgivelserne og vice versa – som aftagerfeltets feedback i form af krav til og påvirkning af skolens aktører.

En formålsevaluering indebærer, at gensidigheden er tilbagevendende og meningsfuld og ikke gennemføres episodisk og tilfældigt. Opfyldelsen af formålet med skolen er imidlertid ikke kriteriebelagt, opfyldelsen er eksempelvis ikke underlagt en central karakterskala. Opfyldelsen skal ifølge de nævnte krav til folkeskolen bestemmes lokalt, men vurderes centralt, uden at de lokale aktører nødvendigvis kender de centrale kvalitetskrav eller "tilstrækkelighedskrav".

Under alle omstændigheder skal fagenes formål kunne aflæses i elevernes præstationer, og netop her kan en bedømmelse ud fra en karakterskala hjælpe. Men en karakterskala evaluerer kun den ene vej. Hensigten med deltagelse i undervisningen og tilstedeværelse i en 10-årig folkeskole må forløbe som en kvalificeret relationel og gensidig kommunikation mellem uddannelse og aftagerfelt, der transformerer faglig viden og indsigt hos eleverne til en ny kvalitet, ved at eleverne og skolen modtager feedback fra aftagerfeltet på deres virke "derude." I det følgende vil vi skitsere eksempler på en evaluering af denne gensidighed, som vi med et samlet ordningsprincip kalder for evalueringens samfundsresonans (Bendixen & Jacobsen 2024).

Den interne evaluering i folkeskolen fra 1970'erne og frem

Vi vil i et historisk 30-årigt perspektiv vise, hvordan evalueringskraverne i folkeskolen i stigende grad har fokuseret på opfyldelse af fagmål baseret på lovgivning om skriftlig dokumentation og national testning af resultatopnåelse. I denne proces har især to evalueringsteoretiske begrebspaar i den danske evalueringstilgang i folkeskolen – den eksterne versus den interne evaluering og den summativ versus den formative evaluering – været centrale for den evalueringsdiskurs, der har præget

"kamppladsen" mellem uddannelsespolitiske krav og aktørfeltets forventninger til og behov for pædagogisk intenderede evalueringstilgange.

Vi peger også på, at der udfolder sig nye pædagogiske arbejdsmønstre i folkeskolen, hvor en didaktisk betonet evalueringstilgang kan gøre sig gældende, som i højere grad understøtter elevinddragelse og refleksion med vægt på narrative og æstetiske kriterier. Dette giver frem for alt nye muligheder for, hvordan og for hvem der evalueres i folkeskolen.

Evalueringsperspektiverne har forandret sig drastisk fra 1970'ernes kritiske pædagogiske visioner om en eksamensfri skole og evaluering som et internt anliggende over sluthalvfemsernes neolibérale mål- og middelstyring til en empirisk betonet test- og evalueringsoptimisme i de første årtier af det nye århundrede. I denne 30-årige periode har forskellige evalueringsforståelser og evalueringsbegrebsrammer udspillet sig på en form for "kampplads" mellem på den ene side de uddannelsespolitiske krav til folkeskolens evalueringsopgaver og på den anden side interne intentioner om evaluering som et pædagogisk anliggende. Udviklingen i og forandringen af den *formative evaluering* i den uddannelsespolitiske diskurs har haft en særlig betydning for skoleledelsens og lærernes evalueringsvilkår.

I 1986 udarbejdede Finn Rasborg fra Danmarks Pædagogiske Institut en rapport i tre bind om intern evaluering i folkeskolen (Rasborg 1986). Rapporten var den første af sin art i Danmark, og den placerede systematisk evalueringsbegrebet i en historisk kontekst og opstillede samtidigt et kritisk pædagogisk alternativ til tidens dominerende eksamens- og bedømmelseskultur. Rasborg foreslog det, han kaldte en "intern-alsidig evaluering", som skulle bruges til at planlægge og forbedre undervisningen og elevens arbejde i nærmeste fremtid (op.cit.: bind 1, s. 103).

Evalueringen skulle desuden helt og holdent være et internt anliggende mellem lærer og elev og elevens forældre. Rasborg satte to væsentlige evalueringsdimensioner i centrum: *henholdsvis* den *eksternt* definerede versus den *internt* valgte

evaluering og den *formative* versus den *summative* evaluering.

Netop disse to dimensioner har bidraget til og præget den generelle forståelse af folkeskolens evaluering. Dimensionen ekstern/ intern evaluering har baggrund i uddannelses- og lovgivningsmæssige bestemmelser om eksamen, karaktergivning og krav om nationale test og sammenlignelige elevresultater. Og som modsvar til de eksterne krav har lærerne i folkeskolen anvendt en bred vifte af – til en vis grad – selvvalgte evalueringsformer, som de har betragtet som meningsgivende i deres daglige pædagogiske arbejde.

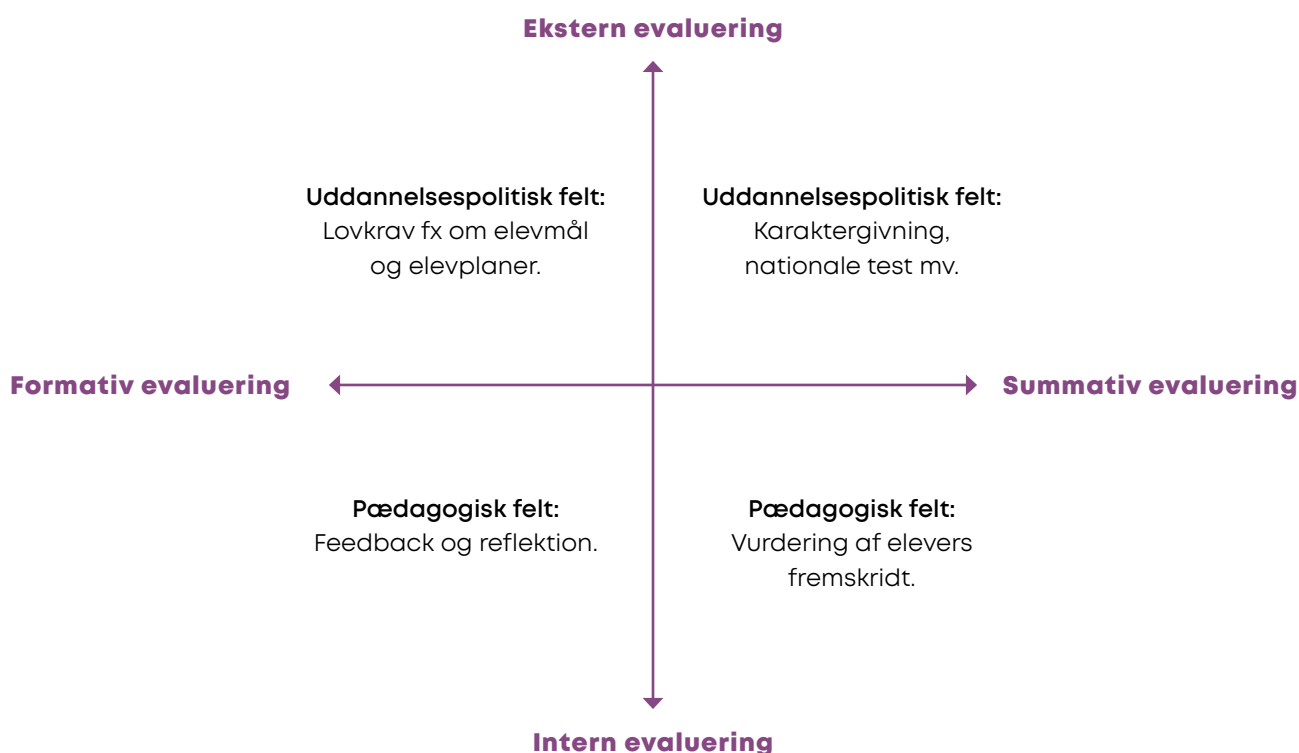
Dimensionen formativ/summativ evaluering tilhører evalueringens pædagogiske felt. Begreberne blev mere udbredte blandt danske evalueringsteoretikere fra begyndelsen af 2000, blandt andet inspireret af de engelske forskere Poul Black og Dylan Wiliam (Black & Wiliam 1998) samt Ray Pattons bonmot:

**”When the cook tastes the soup,
that’s formative; when the guests
taste the soup, that’s summative.”**

(Patton 1997: 67)

Vi skitserer *illustrativt* i denne firefeltmodel eksempler på evaluering inden for folkeskolen i perioden frem til i dag – indplaceret i Rasborgs to evalueringsdimensioner:

Begrebet ”den formative evaluering” har siden slutningen af 1990’erne været genstand for en ”kamp” om begrebets placering inden for den interne/eksterne dimension. I folkeskoleloven fra 1993 optrådte begrebet ”den løbende evaluering” for første gang:



Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning.
(BUVM 1993: § 13, stk. 2).

Den formative evaluering blev implicit en del af folkeskolens lovtekst som et synonym og/eller parallelbegreb til "den løbende evaluering", som blev udtrykt i folkeskolelovens § 13. Det særlige danske begreb er blevet bibeholdt i lovens § 13 gennem nu 31 år: Den "løbende evaluering" blev i bemærkninger til folkeskoleloven fra 2006 knyttet til forslag om dels en skriftlig elevplan, dels at de foreslåede nationale test skulle indføres "som et led i den løbende evaluering" (BUVM 2006: 30).

Endvidere fremgik det af bemærkningerne, at den løbende evaluering skal "danne grundlag for underretning af hjemmet om elevens udbytte af undervisningen" og "skal omfatte alle aspekter af undervisningen" (op.cit.: 34).

Som reaktion på de lovmæssige krav om elevplaner og kommende nationale test i bemærkningerne til folkeskoleloven fra 2006, anvendte skolens pædagogiske aktører derefter i stigende grad forskellige former for intern formativ evaluering som portfolioer, feedbackkort, evalueringsspil, mv.

Folkeskolens pædagogiske aktører har ageret i et krydspres mellem det eksterne evalueringskrav om "løbende evaluering" og selvvalgte evalueringsformer, herunder pædagogisk velafprøvede diagnostiske tests, især læse- og matematiktests. Som de engelske forskere Gipps og Murphy udtrykker det, er den pædagogiske intention med "formative evaluation" at støtte elevens udviklingsprocesser og vurdere, hvad eleven havde lært, og hvad eleven har vanskeligt ved at lære (Gipps & Murphy 1994: 260ff.).

Børne- og Undervisningsministeriet har i nyere tekster argumenteret for, at skolens ledelse og lærere, som støtte for den *lovbestemte* løbende evaluering og opfølgning på elevernes nationale tests, skal

anvende formativ evaluering. Nu dukker begrebet (omsider) op i en dansk, retvisende oversættelse af *the formative evaluation*.

Lærerne har i øget omfang været henvist til at udvælge de allerede foreliggende metoder, som kan opfylde *de eksterne krav* til "den løbende evaluering". Der er således i 2010'erne udkommet en række metodiske bøger om feedback og formativ evaluering i folkeskolens fag (fx Christensen 2014; Henriksen 2017; Neergaard 2018). Evalueringsperspektiver, der vedrører elevernes tilegnelse af folkeskolens formålsbestemmelse om *deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter* har imidlertid ikke været en del af spørgsmålet om, hvad den løbende og/eller den formative evaluering skal forholde sig til.

Ministeriet har lovgivningsmæssigt ophævet den rasborgske skellen mellem ekstern og intern evaluering, idet ministeriet sprogligt indplacerer et eksternt krav om løbende formativ evaluering som en intern evalueringstilgang. I et governanceperspektiv vil man her tale om en hierarkisk styring, som indebærer et bevidst forsøg på at etablere et system af styringsmekanismer for skolernes operationelle praksis (Jørgensen & Vrangbæk 2005: 12).

Ifølge Justine Pors skaber ministeriets tekster en "selvvalgt" udvikling, som lærere efter eget ønske arbejder henimod (Pors 2009: 52). Når skolens pædagogiske aktører skal udarbejde samtaleark til forældresamtaler, evaluere elevens resultater i forbindelse med obligatoriske test mv., anvender de "selvvalgte" evalueringsformer. Og der opstår over tid en kollegial anerkendelse af nytteværdien af feedback og refleksion til *netop disse lovbestemte* evalueringsopgaver. Dette har på den ene side styrket lærerprofessionen, idet evalueringsanvendelse og evalueringsudsagn konstituerer den enkelte lærer som en særlig kompetent lærer (Schwandt 1999: 559).

Men den formative evaluering har på den anden side bevæget sig i en elevfokuseret og metodisk instrumentel retning. Den kommer fx til udtryk hos Christensen, der sammenfattende om den formative evaluering skriver, at "den skal gennemføres som en systematisk undersøgelse, som metodisk er sensitiv over for det valgte evalueringsmål" (Christensen 2022: 19).

Der er imidlertid aktuelt en interessant mulighed for nytænkning af den formative evaluering i retning af en udviklings- og didaktisk betonet tilgang. Folkeskolens fagpersoner udvikler i fællesskab og i åben dialog med eksterne aktører, herunder forskere og fagkolleger på professionshøjskoler og i ungdomsuddannelser, nye eksperimenterende undervisnings- og læringsrum. Der er vokset en interesse frem for fx "Playful Learning" i særlige læringsrum (Playful-learning.dk; Rosanbosch u.å.), Future Classroom Studies (Bahn 2018), teknologiske arenaer som det konceptuelle Future Classroom (Futureclassrumlab.dk) m.fl. Fælles for disse nye klasserumseksperimenter er, at evalueringselementet ikke er metodisk instrumentelt, men primært knyttet til og mere eller mindre eksplicit indskrevet i projekternes didaktiske udviklingsmuligheder.

Eksempelvis beskriver Duedahls og Iskovs forskningsprojekt *Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs – en designbaseret tilgang* (Duedahl & Iskov 2024) en "andenordensdidaktik" i danskfaget på læreruddannelsen. Her understøtter designet, at de studerende rejser didaktiske spørgsmål og får adgang til undervisernes "backstage" i en fælles didaktisk refleksion over den praksis, som de deltager i. Her kunne man åbne for en evalueringsbaseret dialog om såvel formål som faglige målsætninger, som i overensstemmelse med designet arbejder med retoriske og æstetiske kriterier, frem for en diskussion om epistemologiske kriterier (jf. Schwandts definitioner af begrebet "kriterier" i Schwandt 2001: 43).

Tendenserne i den didaktiske nytænkning peger i retning af en ny evalueringstilgang, der ikke ser den hidtidige standardiserede og centralt styrede "accountability"-kvalitetstænkning som den optimale løsning.

Det vil vi eksemplificere i det følgende. Vi har valgt temaerne inklusion og læseplaner for at vise et samarbejde om evalueringer med skolens eksterne deltagere (forældre, ungdomsuddannelser og efteruddannelser). Samarbejdet kan vise lærere og elever, hvordan skolegangen knytter an til verden uden for skolen (jf. Biesta 2022).

Eksempler fra folkeskolen på formålsevalueringens samfundsresonans

A. INKLUSION

Gennem samarbejde med PPR, kompetencecentre, vejledere og forældre.



Evalueringsfokus: Evalueringen tager udgangspunkt i, hvorvidt det er lykkedes at skræddersy et skoleforløb til klassernes elever, så deres individuelle lærings- og udviklingsbehov kan opfyldes. Evalueringen kan koncentreres om en årgang eller enkelte klasser ad gangen.

Evaluerings spørgsmål: Er lærernes samarbejde med eksterne partnere i fx efteruddannelse og i kursusforløb forløbet hensigtsmæssigt? Har forældre og elever efterfølgende tilegnet sig ny læring? Har klassens/årgangens lærere fået feedback om dette? Er inklusionen dermed lykkedes/blevet bedre/værre?

Fremgangsmåde: Skoleledelsen udpeger en evalueringsansvarlig blandt skolens lærere. Denne mødes med klassens eller årgangens lærere, hvor de aftaler, hvordan evalueringen kan opfylde et gensidighedsprincip i arbejdet med evalueringsspørgsmålene. Det kan fx være opmærksomhed på forældrefeedback til eleverne eller en temaaften på et klasseforældremøde.

Kriterierne for "ny læring", hvorvidt "feedback" er gennemført og forstået, og om inklusionen er "lykkedes" diskuteres. Den evalueringsansvarlige lærer nedskriver hovedpunkterne i diskussionen og evt. konklusioner.

Resultater: Når evalueringen er gennemført, diskuteres konklusionerne på et fællesmøde for lærere og skoleledelse. Fællestræk og gennemgående temaer fra klassens/klassernes evalueringer diskuteres, nedskrives og gennemføres i praksis.

Resultaterne af evalueringerne formidles efterfølgende til forældrene. På baggrund af forældrenes feedback og lærernes og ledelsens drøftelser aftaler den evalueringsansvarlige nye runder med nye fokuspunkter for evaluering med klassens/klassernes lærere.

B. LÆSEPLANER

Hvornår og hvordan kan man sige, at eleven har lært, hvad der står i læseplanen?

Læseplanen beskriver grundlaget for undervisningen i faget og fortolker forholdet mellem skolens formål, lovens centrale bestemmelser om

undervisningens tilrettelæggelse og de fagspecifikke bestemmelser i Fælles Mål. Læseplanen er bindende, når den er godkendt af kommunalbestyrelsen.

Fagformålet beskriver, hvordan faget bidrager til at opfylde folkeskolens formål, og angiver den overordnede retning for tilrettelæggelsen af undervisning i faget. I læseplanen (og undervisningsvejledningen) peges der på mulige fagelementer, som kan støtte en helhedspræget undervisning. En helhedspræget undervisning er en undervisning, der knytter an til fagformålet og folkeskolens formål. Fagformålet skal eksempelvis i faget dansk:

(...) fremme elevens oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. Endvidere skal eleven styrkes i beherskelse af sproget og fremme lysten til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre.

(BUVM 2019: 21)

Evalueringsfokus: Efter 9. og 10. klasse skal eleven prøves i en række fag og have karakterer for præstationerne. En evaluering af elevens faglige gennemslag i ungdomsuddannelserne og disse uddannelsers reaktion må indeholde 1) elevens faglige niveau ud fra prøvekaraktererne i folkeskolen; 2) elevens færdigheder i at kunne koble sin viden fra fagundervisningen i folkeskolen til undervisningen i faget i ungdomsuddannelserne; 3) en samlet feedback på elevens færdigheder fra faglærere i ungdomsuddannelsen til folkeskolens faglærere.

Evaluerings spørgsmål: Kan eleven bruge sin fagviden- og færdigheder inden for faget i prøvesituationer i ungdomsuddannelsen? Er der tale om et fagligt kontinuum fra folkeskolen til ungdoms-

uddannelsen, som faglærerne i ungdomsuddannelsen kan bygge videre på i deres undervisning? Er der dele af et fagligt kontinuum ind i ungdomsuddannelsens fag, som kan inspirere faglæreren i folkeskolen?

Fremgangsmåde: Med aftalte mellemrum mødes faglærerne fra folkeskolens 9. og 10. klasse med faglærere fra ungdomsuddannelsen, og sammen med eleverne drøfter parterne fagligt relevante og gennemførte problemstillinger, der gensidigt kan give folkeskolen og ungdomsuddannelsen feedback på de respektive fags formål. Det gælder især spørgsmål, der vedrører *omverdensværdier* (historie, miljø og demokrati).

Resultater: Når evalueringen er gennemført, diskuteres resultaterne på et studiegruppemøde med folkeskolens ledelse og faglærere. Gennemgående temaer fra mødet med faglærere fra ungdomsuddannelserne diskuteres, nedskrives og gennemføres i praksis.

Forandringer i klassernes formålsrettede praksis formidles til relevante parter i ministeriet og i de respektive opfølgende uddannelser.

Diskussion

Afklarede formål kan eliminere unødvendig konflikt i en uddannelsesorganisation, og kan produktivt kanalisere diskussioner og forandringer i organisationen. En enhed af formål og rammesætninger for forandringer i skoleorganisationen skaber forudsætninger for, at skoleledelse, lærere, forældre og ungdomsuddannelser kan arbejde sammen om formulering af et fælles sæt af forventninger.

Evalueringer i og af folkeskolens aktiviteter udgør ikke kun en kampplads mellem uddannelsespolitiske lovkrav, ministerielle formuleringer og interne pædagogiske intentioner i skolen. Også evalueringsprincipper diskuteres og udfordrer dels spørgsmålene om legitimitet og kravs relevans i forhold til skolens evalueringsopgaver, dels de altid medfølgende spørgsmål om hvad, hvorfor, hvordan, hvornår og til hvem der evalueres. Udvikling af klar fælles vision, fælles formulerede værdier og specifikke målsætninger for undervisningen er også en forudsætning for, hvordan man

udformer de grundlæggende processer for kvalitet i folkeskolen. Eksempelvis med fornyet fokus på et øget videns- og læringsniveau for alle elever.

Politikere og forældre forventer, at skolens parter samarbejder om evalueringerne, og hvordan resultaterne af disse kan omformes til konkrete forandringer i skolens og klassernes hverdag. Det første skridt er at opnå enighed om forandringernes gennemførelse, og hvordan man sikrer klare, præcise og relevante handlinger. Enigheden kan beskrives i en ønsket handleplan for en fremtidig tilstand, mens lærerne hver for sig skal gøre sig klart, hvordan de vil arbejde for forandringer i fagene. Er der eksempelvis elever, som ikke er blevet hørt tilstrækkeligt? Skal projekter i et fag have kortere eller længere forløb? Og for danskfagets vedkommende: Hvordan får jeg som faglærer indarbejdet flere historiske dimensioner i undervisningen? Og hvordan finder jeg aldersrelevante tekster, der viser, at demokratiske beslutninger på lang sigt gør borgere mere ansvarsbevidste, inkluderende og vidende? Materialet, der skal evalueres, må gerne fremvise stor diversitet, da skellet mellem abstrakte formål og den konkrete virkelighed i klasserne kan være stort. Materialet kan være interviews, eksempler fra undervisningen, elevprodukter, lærertilfredshed, samarbejde mellem lærer og elever samt synspunkter på en faglig udvikling.

Som faglærer leder man efter svarmønstre, tendenser og mangel på informationer og indsigt, der kan hjælpe én med at forstå, hvorvidt formålet er opfyldt eller i syne. Lærerne deler deres resultater og anbefalinger med elever, kolleger, forældre og andre relevante parter. Der skal anvendes forskellige kommunikationsformater og kanaler til at kommunikere med aftagerfeltet, fx rapporter, præsentationer, nyhedsbreve, sociale medier eller arrangementer.

Konklusion

Vi har påpeget, at de seneste 30 års udvikling i overvejende grad har skabt en elevcentreret, datastyret og instrumentel evaluering, og vi har efterlyst en bredere formålsbaseret tilgang. Det vil give mening at omkalfatre evalueringstænkningen og lade enighed om kriterier for god undervisning og gode læringsresultater være en del af læreres og elevers samarbejde med aftagerfeltet, som vi har givet nogle eksempler på. Det vil også sige, at evalueringskriterier for, hvad der er lykkedes, og hvad der ikke er lykkedes, vil afspejle parternes *reflekterede enighed* om, hvordan skolen og klasserne har arbejdet og skal arbejde for at opfylde folkeskolens formål.

Ungdomsuddannelserne er de vigtigste aftagere af elever fra folkeskolen. Den evalueringssystematik, som vi foreslår, vil koble ungdomsuddannelser og folkeskole i et tættere sammenhængende læringsnetværk, hvor parterne får lejlighed til at diskutere og korrigere undervisningsforløb begge steder.

Det vil sikre en læringsprogression og gøre denne del af uddannelsessystemet mere gennemskueligt. En systematisk, tilbagevendende dialog mellem uddannelserne vil desuden koble et eksternt evalueringsperspektiv med formative og summative evalueringsformer. Det vil i høj grad kunne "frisætte" lærere og skoler til selv at etablere evalueringspartnerskaber mellem ungdomsuddannelser i lokalområdet.



Litteratur

- Andersen, P. Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, L.H. & Jacobsen, J.C. (2019). *Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme. En replik. CEPRAsriben*, 5, 58-63.
- Bahn, J. (2018). *Inquiry Based Mathematics Education and Lesson Study. Ph.d.-afhandling*. København: Københavns Universitet.
- Bendixen, C. & Jacobsen, J.C. (2024). *Kvalitetssikring af læreruddannelsens Third Mission – i samarbejde med omverden. Studier i Læreruddannelse og Profession* 9(1), 198-215.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2020). *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. Educ Theory*, (70), 89-104.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (1993). *Lov om folkeskolen. LOV nr 509 af 30/06/1993*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2006). *Folkeskoleloven. Sammenstilling, bemærkninger og gennemførelsesbestemmelser m.v. Vejle: Kroghs Forlag*.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Faghæftet for dansk*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne og Undervisningsministeriet) (2023). *Forberedt på fremtiden II. Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2024). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 989 af 27/08/2024*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Christensen, V. (red.) (2014). *Feedback i danskfaget*. Frederiksværk: Dafolo.
- Degnbol, L. (1993). *Det skiftende skoleår. Regler om skoleårets begyndelse. Uddannelseshistorie.dk. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*.
- Duedal, T.V. & Iskov, T. (2024). *Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs – en designbaseret tilgang. Studier i læreruddannelse og -profession*, 9(2), 95-117. [Futureclassroomlab.dk](https://futureclassroomlab.dk)
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A Fair Test – Assessment, Achievement and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Henriksen, R.G. (red.) (2017). *Feedback i matematik*. Frederiksværk: Dafolo.
- Jørgensen, T.B. & Vrangbæk, K. (2005). *Det offentlige styringsunivers. Fra government til governance?* Aarhus: Aarhus Universitet, Magtudredningen.
- Neergaard, M. (2018). *Fælles om Læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- [Playful-learning.dk](https://playful-learning.dk)
- Pors, J.G. (2009). *Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur. Samfundslitteratur: Frederiksberg*.
- Rasborg, F. (1986). *Intern evaluering. Bind 1-3*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Regeringen (2021). *Aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen*. København: Regeringen, økonomiudvalget.
- Rosanbosch (u.å.). *Studio. Rosanbosch.com*. København: Rosan Bosch Studio.
- Schwandt, T.A. (1999). *How Should We Think about Evaluation? Roskilde: Papers and Perspectives of the 1st International Summer School of The Graduate School in Lifelong Learning*.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976). *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almen skoler 24. april 1903*. København: Gyldendal.
- UNESCO (International Commission on the Futures of Education) (2020). *Protecting and Transforming Education or Shared Futures and Common Humanity*. Paris: UNESCO.