



Evalueringsontologi

- evaluering under udviklingspsykologisk lup

Mennesket, som et rationelt væsen, har et grundlæggende ønske om at vide, hvad det kan forvente af verden. Barnets intentionelle og vitale søgen imod verden, og imod den anden, skal if. Øvreide (2004) ses som dets bestræbelse og behov for at opnå en social gyldiggørelse af sin oplevelse samt dets ønske om den udvidelse af dets eksisterende informationer, som den voksne tilføjer i form af konkrete handlinger, udtryk, og senere også i symbolsk/sproglig form. Derfor: når barnet i dets hverdagsgøremål interagerer med andre, foretager det en vurdering – bevidst eller ubevidst – af det, som barnet oplever. Under denne dynamiske proces skifter barnet mellem to perspektiver: "den potentielle oplevelse/erfaring af/med mig/dig", som udgør de standarder, barnet bringer med i situationen, og "den faktuelle oplevelse/erfaring af/med mig/dig", som opstår i barnets relations øjeblik med den anden. Med andre ord består processen af det, som barnet har med og ønsker at vise, og det, som barnet faktisk viser i mødet med et andet menneske. Tilsammen udgør dette grundlaget for barnets egen forståelse af sig selv og verden. Det er gennem denne proces, at barnet "træner" sin selvbevidsthed og sine sociale færdigheder, og lærer, hvordan det kan klare andre udfordringer i livet.

Pero Mišković Larsen

Psykolog ved Rehabiliteringscenter for flygtninge (RCF), Aalborg

Uddannelse: Cand. psych.

Artiklens fokus er rettet mod commonsense- eller hverdagsvurderinger og de aspekter og processer ved denne evalueringsform, der ligger i relationen og udgør essensen i al udvikling og læring i enhver livspraksis. I kort form kan artiklen indhold beskrives som en integration af egne og andres vurderinger, der finder sted i livspraksis. Ud over det er formålet med artiklen at sætte fokus på de evalueringsområder, der ikke er tematiseret som evaluering i udviklingspsykologisk faglitteratur, dvs. relationens implicite evalueringsdimension.

Artiklens opbygning:

I første del tager artiklen afsæt i de mere generelle aspekter ved evaluering og vurdering og disses betydning for mennesket. Efterfølgende ses disse aspekter ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv med primært fokus på barnets udvikling og den betydning, de professionelle (lærere, pædagoger, etc.) har for barnets optimale udvikling. Samme udviklingsprocesser finder også sted med andre omsorgspersoner, eksempelvis forældrene.

Indledning

Da det moderne samfund ikke har nogen absolut autoritet (Miller 2007, s. 19), er alle former for sociale relationer og præstationer genstand for en eller anden form for vurdering og evaluering, og den er ikke kun forbeholdt de voksne, men i høj grad noget, som også børn skal forholde sig til. Med andre ord er vurdering og evaluering ikke noget, der kun finder sted f.eks. i skolen eller på arbejdspladsen, under organiserede og strukturerede forhold, men derimod også noget, der kan iagttages i utallige uformelle, spontane, og ligefrem ubevidste dagligdags selv- og andres vurderinger. Eksempelvis når jeg tager en gåtur ned ad byens strøg, vil jeg ofte lægge mærke til de mennesker, jeg passerer på vejen, deres iagttagelser, adfærd, handlinger etc., samt mine egne reaktioner. Men som regel analyserer jeg ikke denne oplevelse ud fra nogen klare standarder, og almindeligvis vil jeg ikke sætte mig ned og udføre en analyse af oplevelsen, medmindre informationerne skal bruges til et bestemt formål. På en måde har oplevelsen alligevel bevidst eller ubevidst haft en indvirkning på mig og mine orienteringer i fremtiden, f.eks. for sociale normer i en by, tøjpræferencer etc.

Anskuer vi evaluering ud fra et mere overordnet perspektiv, kan den også ses i forhold til den moderne stats kompleksitet, der indebærer fravær af et moralsk center, der definerer, hvad der er rigtigt og forkert, og dermed frembringer fortvivlelse, usikkerhed etc., hvor evaluering kan give os en fornemmelse af, at der trods alt hersker en vis rationalitet og entydighed i samfundet (Krogstrup, 2007, s. 55). Evalueringens legitimitet, som et rationelt og objektivi redskab, kan if. Krogstrup (2007, s. 56) bidrage til kontrol og styring gennem en entydig bedømmelse, men også som instrument til fremme af demokrati, forøgelse af medarbejderkompetencer og forbedring af den offentlige sektors træfsikkerhed gennem responsivitet over for mangfoldigheden. På denne måde er der en vis sammenhæng mellem evaluering og styring, idet begge har til hensigt at regulere, forandre eller udvikle. Overordnet set skelner man mellem tre typer styring eller måder, hvorpå staten organiserer og styrer samfundet og borgerne: den finder sted gennem lovgivning, økonomisk styring, der også omhandler omsorg, og gennem information, hvor staten sørger for at påvirke borgernes viden og holdninger gennem de informationer, staten formidler til dem. Et tillæg til disse tre former er vurderingsstyring, som staten i tiltagende grad bruger til at kontrollere samfundet og borgerne med henblik på at planlægge og implementere de nødvendige tiltag på en mere "human" måde. Den overordnede hensigt er at se, om de nye tiltag, som det offentlige system iværksætter, har den ønskede effekt (Miller et al., 2007, s. 17). Således kan man sige, at evaluering er tæt knyttet både til den offentlige styring og til individuel vurdering. Eksempelvis foretager det enkelte individ egne evalueringer af den globale opvarmning og dens konsekvenser, idet han/hun direkte eller indirekte kan iagttage forandringer i omgivelserne i form af naturkatastrofer etc. og ud fra disse foretage vurderinger af, hvordan han/hun kan bidrage til ikke at forringe livsbetingelserne for de næste generationer.

Evaluering og vurdering i livspraksis

I vores daglige omgang med andre mennesker tænker vi ikke over, at vi "konstant" foretager talrige iagttagelser og vurderinger af både andres og egne verbale og nonverbale hændelser, som ikke er defineret i oven-

nævnte eksterne styringsformer, men derimod ligger implicit i alle vores hverdagshændelser. Det er livspraksis, der udgør grundlaget for menneskets organisering af de konstituerede (biologiske, psykologiske) systemer, hvor vi mærker, hvem vi er, når omverdenen gør indtryk på os i vores forbundethed (Bertelsen, 2003 s. 196). Evnen til at se sig selv i den andens reaktion eller at vurdere sig selv i forhold til andre er psykologiske vurderingsprocesser, som if. Mead (2005 s. 201-205) har vist sig som essentielle for menneskets selvbevidsthed. Det "at spejle sig i sine omgivelser" er if. Tønnesvang (2001; 2002) udtryk for den enkeltes behov for at blive understøttet, opløftet og på anden vis vitaliseret under sin udvikling. Den anerkendelse af sin intentionelle indstilling, barnet får fra andre personer, må derfor være en afgørende årsag til, at denne tanke fremstår som virkelig for barnet (Fonagy et al., 2002, s. 66). Dette er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt, for en optimal udvikling. Barnet har også brug for at orientere sig mod den ydre verden, f.eks. i form af forbilleder, kulturelle værdier, praksisformer etc. I Tønnesvangs selvpsykologiske term betyder dette, at barnet orienterer sig mod tryghedsskabende, betydningsbærende og værdisættende livsvejledere med fordring om "Vis mig, hvem jeg/man kan blive", og den voksnes overordnede funktion kan forstås som det, at man som et godt eksempel viser barnet retning til at orientere sig og giver oplevelse af mening i tilværelsen (Tønnesvang, 2001, s. 126-129, 2002, s. 83). Ud over det har barnet også brug for at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige, at være en del af et fællesskab, hvor det kan opleve gensidigt samvær og føle sig ligeværdig og ligesindet: at være en del af vi-hed. Barnets udspil og fordring i disse relationer er "Lad mig være ligesom dig". For at kunne omsætte sine ambitioner og idealer på det konstruktive plan, dvs. aktivt kunne gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden, har barnet brug for medspillende modspillere. Barnets udspil og fordring i disse relationer er "Udfordr mig uden at knægte mig", hvor udviklingsopgaven er rettet mod udvikling af barnets logisk-analytiske, kreativt-æstetiske og narrative kompetencer, således at barnet bliver i stand til at forholde sig kritisk-refleksivt og analytisk-skabende både i forhold til sig selv, men også i forhold til de problemstillinger, det

Figur 1. 5

Slivets fire grundkonstituentter, der i og med selvets udvikling tager intentionalitetens form som en rettet mod/af struktur



møder i livsverdenen (Tønnesvang, 2001, s. 142- 157; 2002, s. 83-84). Med andre ord: der er tale om et komplekst, dynamisk og på et ideelt plan ligeværdigt forhold, hvor både barnet og den voksne (signifikante andre) stræber mod etablering og opretholdelse af fortsat gode relationer. I denne relation møder barnet de signifikante andre eller mere præcist selv-objekter med en fordring, hvor disse i deres svar til barnet i varierede former tilfører den nødvendige "psykologiske ilt" og på den måde sikrer barnets optimale udvikling (Tønnesvang, 2010, s. 7 og 12). I en pædagogisk praksis betyder dette, at eksempelvis barnets intentioner og interesse for matematik på ét plan afspejler lærernes dygtighed og engagement i undervisningen, men på et andet plan også barnets orientering mod betydningsfulde lærere med fordring om "Vis mig, hvem jeg

Udfordrende
selvobjekter

"Udfordr mig
uden at knægte mig"

MESTRINGSHENFØRENDE INTENTIO
Rettethed mod mestring & kompetenceudvikling



SELVET

Selvet, det center i ens væren,
hvorfra ens initiativer udspringer,
og hvor ens oplevelser ender
(Tønnesvang, 2001).



Betydnings-
bærende
selvobjekter

ANDEN- HENFØRENDE INTENTIO

Rettethed mod be-
tydningsbærende
anden & andre

"Vis mig, hvem
jeg/man kan blive"

FÆLLESSKABSHENFØRENDE INTENTIO

Rettethed mod samhørighed & fællesskab med ligesindede

Samhørighedsskabende
selvobjekter

"Lad mig være
ligesom dig"

kan blive". Lærernes opgave bliver at udfordre barnet gennem praktiske opgaver, der er tilpasset barnets eksisterende viden og færdigheder, således at barnet får en oplevelse af mestring af faget. Ud over det vil barnet have brug for at skabe bånd af tilknytning til andre børn, hvor det kan få en oplevelse af fællesskab og gensidigt samvær, således at det føler sig ligeværdigt og ligesindet med andre børn, der har samme eller lignende interesser for matematik, fodbold etc., uden at der fra omgivelserne er nogen præstationskrav eller forventninger til barnet.

Disse vurderingsprocesser er ud fra en selvpsykologisk optik illustreret i figur 1, hvor selvets udvikling på et idealt plan vil befinde sig i midten, og det vil naturligvis under udviklingen have fokus mod en bestemt

retning, eksempelvis under uddannelsen stræbe efter at mestre bestemte færdigheder.

Det er disse processer, der muliggør, at barnet udvikler individualitet og selvstændighed, men også muliggør forskellige former for iagttagelser og selvrefleksivitet, ikke i betydningen som det fremstår hos Parson: "people are basically 'acceptance seekers' in the sense that they seek the approval of others by conforming to shared norms" (Layder, 2005, s. 23). Man finder en mere optimistisk opfattelse af det moderne menneske/barn hos Giddens, som understreger, at et særpræg ved mennesket er dets reflektive overvågning af aktiviteter, både egne og andres: "selvet må skabes reflektivt ligesom den bredere institutionelle kontekst, det eksisterer i" (Giddens, 1996, s. 11).

Evaluering og barnet ud fra et samfundsmæssigt perspektiv

I det postmoderne samfund bliver barnets hverdag præget af vurderings- og refleksionsprocesser, både i den lille skala, f.eks. at forholde sig til og begrunde sine tøjpræferencer, men også i den store skala, f.eks. at kunne reflektere over og begrunde sine læreprocesser over for den voksne. Eksempelvis at barnet giver udtryk over for matematiklæreren om egne behov for støtte og vejledning i faget, kommunikerer i relevante termer, forklarer og begrundet den anvendte fremgangsmåde i opgaven, men også at barnet udvikler evnen til at indtage lærerens perspektiv i sine refleksive overvejelser og handlinger.

Det barn (den elev), der mestrer selv vurdering og selvrefleksivitet i forhold til den aktuelle livspraksis, f. eks. at se sig selv som en elev i klassen, vil mere eller mindre intuitivt forstå, at dets vurderinger og værditilskrivninger udgør dets egne fortolkninger og organisering af den aktuelle livspraksis, der altid i en vis udstrækning er under indflydelse af det omgivende miljø og de relationer, som barnet er en del af, som i ovennævnte eksempel. Evne til relevant selvrefleksion og en realitetssikker selv vurdering er i stigende grad en nødvendighed for det moderne barn, for at det kan realisere en vellykket selvopfattelse og individualiseringsproces. Som opdragere, lærere eller vejledere vil vi automatisk formidle vores grundlæggende opfattelser og værdier til barnet. Dette sker gennem en ureflekteret korrektions- og valideringsproces, som Hundeide (204, s. 8) kalder "den skjulte børneopdragelse" eller "intuitiv børneopdragelse". På den måde lærer barnet at kommunikere og mestre sine evaluerende processer som en selvfølgelig del af dets hverdagsliv. På den anden side opsøger barnet aktivt en social bekræftelse af sine oplevelser og drager aktivt den anden med ind i oplevelsen, ligesom jeg har beskrevet og illustreret ud fra den selvpsykologiske optik. Denne søgen har Øvreide (2004, s. 63) kaldt for barnets decentrerende refleks, fordi den voksne kan give barnet information fra et andet ståsted (decentreret) end dets eget (centreret) igennem sine medoplevelser og deres fælles fokus. Barnets intentionelle og vitale søgen imod verden, og imod den anden, skal ses som dets bestræbelse og behov

for at opnå en social gyldiggørelse af sin oplevelse samt dets ønske om udvidelse af dets eksisterende informationer, som den voksne tilføjer i form af konkrete handlinger og udtryk og senere også i symbolsk/sprogform. Bendixen (2005, s. 18) benævner disse processer commonsense- eller hverdagsevalueringer, der finder sted på et psykologisk avanceret niveau, som ikke blot er en forsimpning af voksenlivets evalueringsformer, men snarere tilegnelsen af en "social repræsentation" eller if. Øvreide (2004, s. 74) en inkorporeret social forståelse af forskellige situationer i sit selv/andre-billede; en slags forankringsmodel, som barnet selv kan aktivere, når det vil opsøge en tilsvarende støtte fra voksne, hvis det bliver usikkert og får behov for den. Med andre ord en særlig bevidsthedskonstruktion, som mange velfungerende børn udvikler i den sociale interaktion i en form og tilstand, men som adskillige børn med f.eks. adfærdsvanskeligheder eller voksne med psykiske lidelser i øvrigt ikke i samme grad er fortrolige med. Man kan sige, at det at forholde sig reflekterende og vurderende indfinder sig tidligt i børns liv, når barnet er blevet i stand til både at kommunikere relevant, at give udtryk for egne behov, meninger og indre tilstande, men også har udviklet evnen til at indtage den andens perspektiv i sine refleksive overvejelser og handlinger.

Nye krav til omgivelserne

I takt med at vores syn på barnet har ændret karakter fra at være en mere eller mindre passiv reproduktion af det eksisterende samfund til at være et mere optimistisk syn, har vi øget vores opmærksomhed på de processer, der finder sted i relation til barnet. F.eks. hævder Parson (Layder, 2005), at barnet er "fanget" gennem socialiseringen, idet forældre og signifikante andre indprenter værdier og passende adfærdsmønstre i barnet, således at barnet selv som voksen bruger disse som retningsangivere. Med andre ord: der er tale om paradigmeskift (Sommer, 1996, s. 24) med hensyn til barnets udvikling, der fordrer nye krav til voksne i deres samvær med barnet. Dette paradigmeskift er i overensstemmelse med f.eks. Goffmans (1959) beskrivelse: barnet er en aktiv medskabere af social virkelighed, der under voksnes kyndige ekspertise understøtter barnets og den unges refleksivitet og selvbedømmelse. Set i relation til pædagogisk praksis har

evalueringsformer og -modeller løbende gennemgået tilpasning både til individuelt og institutionelt behov, f.eks. blev portfolio fremhævet som en evalueringsform, der integrerede summative og formative former på en mere produktiv måde (Miller, 2007, s. 195). Ud fra individuelle perspektiver lægger evalueringen et særligt pres på institutionernes aktører, hvor enhver voksens (lærerens, pædagogens etc.) tiltag bliver genstand for barnets kyndige evaluering, der både kan finde sted implicit og eksplicit under det formelle og det uformelle samvær eller under kommunikation om undervisning. Under disse samværs- og læringsprocesser udvikler, korrigerer og konstruerer barnet if. kognitiv psykologi sin læring gennem indre refleksive reaktioner eller læringsens førsteordens evaluering, der forløber uden det ydre sprogs strukturerende og generaliserende funktion, og læringsens andenordens evaluering, hvor det sproglige univers, som barnet kan anvende til at fortælle om sine forestillinger om, hvordan det vil handle i en bestemt situation, kommer til udtryk (Bendixen, 2005, s. 25). Disse udviklingsprocesser er i overensstemmelse med Batesons beskrivelse af, hvordan barnet udvikler bevidsthed (mind). Bevidstheden konstitueres og organiseres if. Bateson i et samspil mellem hjernen, kroppen og de sociale og fysiske omgivelser (Wengel, 2005, s. 78). Kort sagt: vi bliver "genstand" for hinandens iagttagelse og vurdering på godt og ondt i alle de livspraksisser, vi er en del af.

Barnets udvikling som en socialkonstruktivistisk proces

Barnets behov for afprøvning og markering af sine individuelle forskelle og ligheder stiller dermed store krav til den professionelle voksne, der ikke kun skal identificere disse, men også udvise fleksibilitet i sin vurdering for at finde frem til en passende "variation" i sin forståelse og dermed den optimale handling ift. barnets udviklingsniveau. Det at drage distinktioner (at adskille figur fra grund) betragter Bateson (1972) som den mest centrale menneskelige handling, og den udgør if. Bateson (1972) en forudsætning for, at vi kan forstå og danne relationer med hinanden. I vores interaktion med virkeligheden trækker vi noget ud og fastholder dette (punktuationer), men det, vi trækker ud, og den måde, hvorpå vi organiserer begivenheden

og samspil på, er unik for hver enkelt af os (Wengel, 2005, s. 79). I en livspraksissammenhæng er det særlig vigtigt, hvordan vi forstår og beskriver os selv og de relationer, vi indgår i, dvs. hvordan vi definerer og fastholder vores "punktuationer". En vigtig iagttagelse er, at der ikke eksplicit ligger nogen bestemt form for evaluering, f.eks. summativ, formativ, portfolio etc., men derimod implicit i relationen, der udsiger noget om barnets/elevenes udviklings- eller faglige standpunkt. Set fra et udviklingspsykologisk perspektiv har vi et grundlæggende ønske om at vide, hvad man kan forvente af verden. Ved at forfølge Batesons tanker bliver den voksnes opgave i relationen at understøtte, udforske, bevidstgøre og ved nødvendighed forandre barnets punktuationer og deres virkning. En relation, som orienterer sig prospektivt, stiller barnet over for et problem, som det ikke uden videre kan løse, hvor det kyndige barn/voksne stiller den nødvendige hjælp til rådighed. If. Vygotsky konstitueres barnets zone for den nærmeste udvikling i dets måde at søge hjælp fra mere kapable og sensitive børn eller voksne, som befinder sig nogle skridt foran barnet, hvor barnet er reflektivt søgende, eksempelvis ved at stille "kyndige" spørgsmål til andre for at løse problemet (Miller, 2007, s. 50). Det er vigtigt at pointere, at intentionen om at støtte barnet er god, men den er ikke tilstrækkelig. Under en prospektiv relation må man gøre det muligt for barnet at genkende sig selv, før det kan opfatte og forstå andres holdninger og reaktioner, men også vise barnet, hvad det kan blive til i fremtiden. Det er disse relationer, der siger meget mere om, hvem barnet er, hvad barnet kan, og hvad det kan blive til, end f.eks. isolerede evalueringspræstationer gør. Dette svarer til Tønnesvangs beskrivelse af det dynamiske forhold mellem de fire konstituentter. Med andre ord: ligesom menneskets bevidsthed, behov og kunnen "produceres", skabes også menneskets identitet og personlighed af de samfundsmæssige relationer, som mennesket indgår i med sin virksomhed. Nogle af menneskets særlige egenskaber, som individ under denne proces, transformeres og forandres som en følge af personlighedens dannelse (Leontjev, 2002, s. 142). I disse relationer udgør processen og produktet en integreret enhed for lærerens kyndige vurdering af barnets kunnen/faglighed og personlighed. Han eller hun holder ikke mål og midler adskilt, men definerer

dem derimod if. Schön (2001) interaktivt, efterhånden som den problematiske situation defineres, eller barnets behov og ønske identificeres. Pointen i Schöns antagelse ligger efter min mening i lærerens/ pædagogens evne til at skelne mellem handlinger og deres udfald og til at danne repræsentationer af handlinger som middel til at opnå mål, m.a.o. lærerens evne til at vælge de forskellige handlemuligheder, der er mest velegnede til at udvirke et bestemt mål, når man tager de begrænsninger, der følger af den pågældende situation, i betragtning. Processen vil kun lykkes, når læreren er opmærksom på sine egne handlinger, og ved kyndig aflæsning af barnets reaktioner, såvel kropslige som verbale. Set i relation til artiklens indhold og model om vurdering og evaluering i livspraksis betyder det, at læreren på det intrasubjektive plan er et skridt foran barnet, men forholder sig til den faktuelle oplevelse sammen med barnet i relationens øjeblik - det intersubjektive plan.

Set i lyset af ovenstående beskrivelse kan barnets udvikling beskrives som en socialkonstruktivistisk proces, under hvilken barnet bygger sine virkelighedsbilleder og sin oplevelse af mestring på sin konkrete kommunikationserfaring. En udvikling, der if. Øvreeide (2004, s. 15) finder sted gennem dialoger, der er baseret på de selv/andre-billeder, barnet til enhver tid har i sig, og som har afgørende indflydelse på barnets virkelighedsopfattelse. Man kan sige, der ligger en relationel erfaring i enhver individuel forståelse, hvor den voksnes involvering på grænsen mellem det kendte og ukendte er særlig betydningsfuld for barnets udvikling. Tønnesvang har kaldt dette for "optimal frustration", der er den mellemvej, som må findes mellem total imødekommelse og total skuffelse. "Optimal frustration" fører til udvikling af en psyke, der kan bearbejde de ydre realiteter, og sætter dermed et menneske i stand til at stille op mod verden og komme igen, når det møder modstand (2001, s. 165), hvilket svarer til Vygotskys "nærmeste udviklingszone" (Øvreeide, 2004, s. 49).

Selv om alt socialt samspil inddrager perceptuelle, kognitive og hukommelsesmæssige hændelser, vil det for spædbarnets vedkommende if. Stern (2000, s. 116-120) hovedsageligt været forbundet med regule-

ringen af affekt og spænding. Ethvert spædbarn har et optimalt spændingsniveau, der føles behageligt. Over dette spændingsniveau bliver oplevelsen ubehagelig, under et vist niveau bliver oplevelsen uinteressant og holder op at være behagelig for barnet. Det optimale niveau er i virkeligheden et spektrum, hvor begge parter tilpasser sig hinanden ved at vurdere og regulere deres handlinger: på den ene side regulerer omsorgspersonen aktivitetsniveauet gennem ansigts- og stemmeudtryk, gestus og kropsbevægelser, og på den anden side regulerer barnet spændingsniveauet ved f.eks. at undgå blikkontakt og derved afbryde stimulering, der har oversteget det optimale niveau. Set fra barnets perspektiv er der tale om en oplevelse af at være bekræftet, betydningsfuld, interessant eller anerkendt af den voksne, der vil styrke barnets søgen mod den voksne og ikke mindst gøre det lettere at føre barnet i retning af den voksnes intentioner. En sådan vitalisering og anerkendelse fra den voksnes side udgør et essentielt grundlag for intersubjektivitet, for gensidigheden i det fælles fokus og den fælles oplevelse, som barnet kan forholde sig til og reagere på (Øvreeide, 2004, s. 72). Set i lyset af ovenstående skal en optimal udviklingsrelation forstås som hverken empatisk indfølelse eller frustration alene, men derimod et tilpas afstemt forhold herimellem. Donald A. Schön (2001) giver i bogen "Den reflekterende praktiker" sit bud på, hvordan dette mål kan opnås, hvilket beskrives i det sidste afsnit.

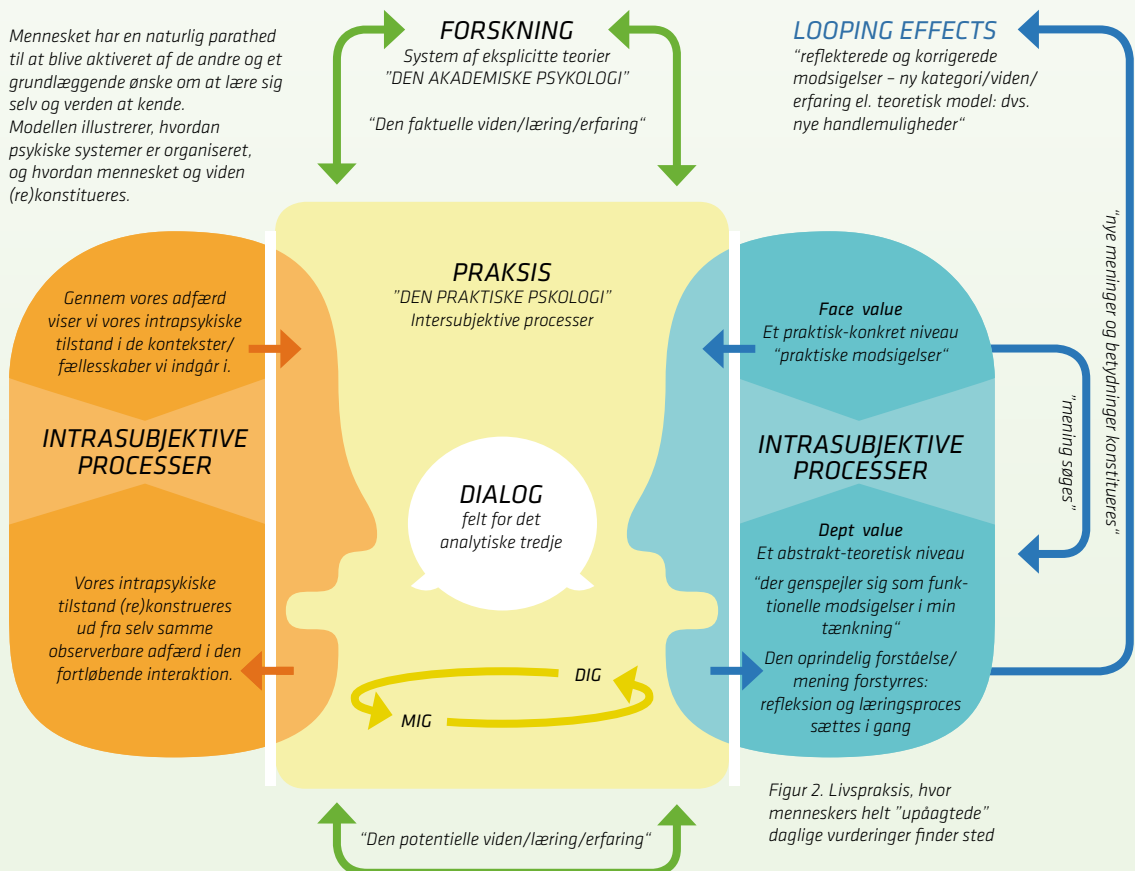
Kunsten at føre den gode samtale med barnet

Den postmoderne opfattelse af viden er, at viden er en social konstruktion, dvs. den er relativ (Gergen, 2005, s. 29), hvis ikke helt, så efter min mening delvist; med et nutidigt udtryk er vores viden bestemt af diskursive konventioner og genstand for vedvarende debat. Dette betyder: i enhver relation må enhver ytring, påstand eller handling gøres til genstand for en diskussion. Man kan sige, at mennesket har et ansvar for at finde frem til metoder, der kan forene den objektive og den subjektive opfattelse af virkeligheden. Jeg har den opfattelse, at den gode samtale tenderer mod, at man modtager ethvert argument som et godt argument til en yderligere analyse og refleksion. Hensigten med dette afsnit er at se viden og erfaring som

et interaktivt fænomen, dvs. som et fænomen, der konstitueres og organiseres under interaktion eller i samspil mellem to selvstændige aktører. Det er i lyset af ovenstående beskrivelse af relationers betydning, at evalueringens implicitte sider, der findes i relationen, kan ses som en metode til at operationalisere og legitimere virkeligheden gennem viden.

Et grundproblem i den pædagogiske filosofi er at skelne mellem at overtale og at overbevise (Løvlie, 1984, s. 31). Det første refererer til den klassiske retorik eller talekunst, mens det anden svarer til den sokratiske dialektik i Platons dialoger. Og det er det andet, jeg vil rette fokus mod i denne sammenhæng.

At overtale andre forudsætter subjekt-objekt-forhold (jeg-det-forhold). Derimod forudsætter at overbevise et subjekt-subjekt-forhold (jeg-du-forhold), hvor det ikke for enhver pris gælder om at overtale den anden. Her er tale om en ægte dialog. Skjervheim (i Løvlie, 1984, s. 32) skriver, at en ægte dialog kun kan føres, hvis deltagerne i den er klar over, at enhver samtale indeholder en mulighed for enten sand indsigt eller kun udveksling af mening. Det centrale er, at deltagerne forud for enhver samtale må forudsætte (teoretisk), at kløften mellem sandt og falsk eller rigtigt og forkert eksisterer, og at denne kløft "tvinger" os til at undersøge et sagsforhold eller en handling som mulig sand eller falsk (Løvlie, 1984, s. 45). Med andre ord: der



er en gyldighedsteoretisk kløft mellem sandt og falsk, rigtigt og forkert etc., hvor dialogen som den "gode samtale" (Løvlie, 1984, s. 33) udgør grundlaget for at efterprøve, om påstande er sande eller falske. På den måde hører dialogen til en hverdag med rutiner, vaner og ritualer, hvor man formidler informationer og følger normer og regler i en selvfølger livspraksis, hvor der er en grundlæggende enhed eller konsensus, der tages for givet, og hvor gyldigheden ikke bliver sagt. Men parterne i denne form for relation forholder sig søgende og udforskende til den andens erfaringer, overvejelser, etc. De stiller deres erfaringer og overvejelser etc. til rådighed for hinanden. Man kan sige, at dialogen fordrer, at parterne stiller forskellige i tanker, holdninger og erfaringer til rådighed for hinanden. Sammen trænger de lidt dybere ind i et emne og bliver lidt klogere og lidt mere erfarne, end de var før. Resultatet bliver, at den ene part eller begge parter opnår en indsigt, som ingen af parterne havde i forvejen (Wengel, 2005, s. 81). Anderledes forholder det sig i forhold til diskursen. Her er det ikke nogen selvfølge, at et sagsforhold er sådan eller anderledes, eller at et moralsk standpunkt er noget, alle uden videre kan stå på. Det vil sige, at det at træde ind i en diskurs er det samme som at acceptere den gyldighedsteoretiske kløft. I enhver livspraksis går vi fra dialog til diskurs, når vi i stedet for uden videre at godtage et stykke information, spørger hvilken grund der er til at tolke eller forklare det sådan eller sådan. Mens dialogen er overvejende moralsk begrundet, bygger diskursen på det kognitive indhold med specifikke krav om rationalitet eller fornuftig argumentation med basis i intersubjektive regler. Fælles for både dialog og diskurs er, at de har til mål at overbevise (Løvlie, 1984, s. 35).

Dialogens dynamik

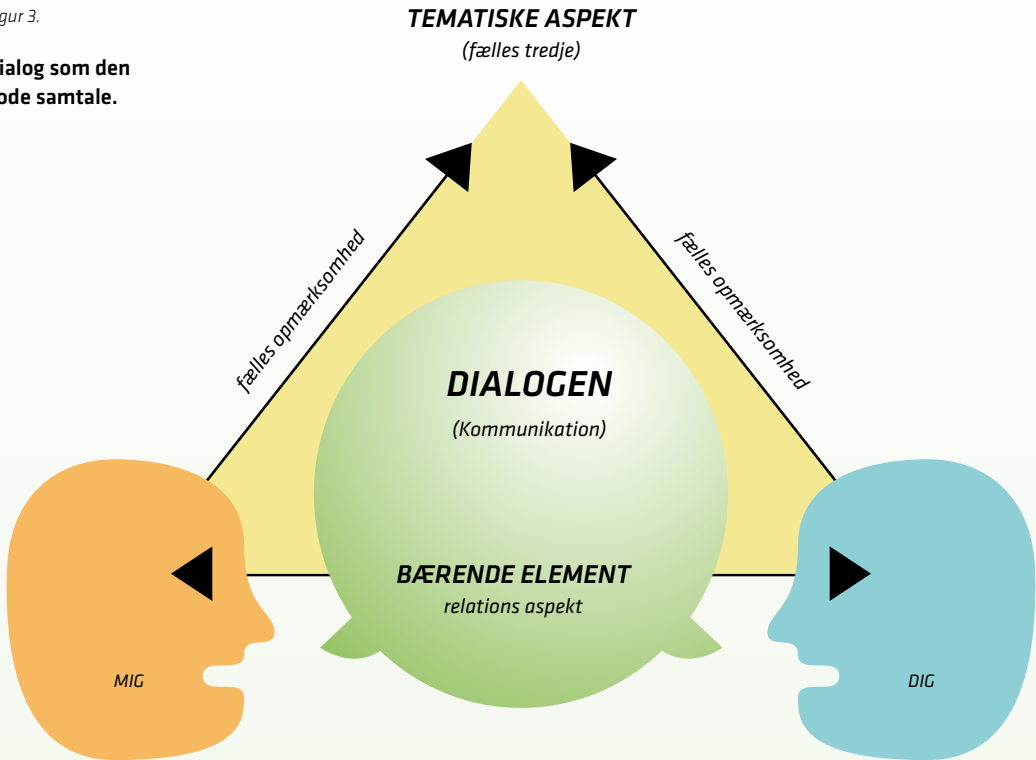
Når parterne i en dialog, som beskrevet i forrige afsnit, forholder sig søgende og udforskende til den andens erfaringer, overvejelser etc., er der tale om en relation, der både fremmer relationen og produktionen af indholdet, idet dialogen bliver til en positiv proces: når energien i kommunikationen er bundet til den indholdsmæssige side, vil det relationelle aspekt, der er blevet afklaret, udgøre et fundament for opmærksomheden om det tematiske, med andre ord det fælles tredje. I en vis forstand er der if. Øvreeide (2004,

s. 158) tale om et skiftende figur/grund-forhold eller i Batesons term (Wengel, 2005, s. 79) om distinktioner mellem det tematiske og det relationelle i dialogen, hvor det relationelle er bærende (grund) og udgør forudsætningen for, at kommunikation om tematiske forhold (figur) kan forekomme inden for det intersubjektive plan. En god samtale forudsætter, at der er en vis balance mellem disse to primære aspekter af dialogen. Øvreeide understreger, at både overdrevne, relationsfremmende handlinger og en for ofte afbrydelse i barnets fortælling kan fordreje dialogen og dermed skade det relationelle forhold. En hjælp kan være, at man har set eller er bekendt med interessante ting hos barnet, såkaldte "identitetsmarkører" (Øvreeide, 2004, s. 181), f.eks. at barnet går med et bestemt tøjmærke, eller at barnet kan godt lide at tegne etc. På den måde viser man, at man opdager, ser og har kendskab til interessante ting hos barnet, hvor en anerkendende og bekræftende markering af barnets adfærd og fremtræden er et afgørende element i den voksnes styring af barnets opmærksomhed og adfærd. Men relationens aspekter kan også påvirke dialogen i en negativ retning. I de situationer, hvor det relationelle aspekt af dialogen domineres af en overdrevent positiv opmærksomhed på barnets handlinger (ros), drager den voksne relationsniveauet så stærkt ind i dialogen, at barnet bliver usikkert på, hvad der egentlig skal sættes fokus på. Med andre ord ender dialogen, hvor den voksne roser i stærke vendinger, som regel med, at barnet bliver forvirret med hensyn til, hvilket niveau det inviteres til at gå ind på. Resultatet bliver, at barnet bliver udfordrende og krævende, og den voksne bliver irriteret eller føler sig mislykket i sit forsøg på at etablere kontakt med barnet. Relationen vil blive præget af en veksling mellem overdreven anerkendelse og nej-budskaber fra den voksnes side (Øvreeide, 2004, s. 76-78), og dialogen vil skifte fra at handle om indholdet til at handle om forholdet. Det vil sige, at relationens jeg-du-forhold vil ændre karakter og blive til et jeg-det-forhold, hvor den voksnes rolle bliver for enhver pris at overtale barnet og genvinde den tabte autoritet.

Den moderne skole

Den moderne skole/børnehave etc. kan ses som et system, hvor det ikke er tilstrækkeligt at rette fokus

Figur 3.

Dialog som den gode samtale.

mod de såkaldte eksplicite standarder, dvs. organisatoriske forandringer, didaktiske småjusteringer, tværfaglig undervisning m.v. Man skal også rette fokus mod de implicite standarder, dvs. den menneskelige dimension eller aktør, der if. Mott (1992) er grundpillen i systemernes udvikling. De første relaterer til input-output-modellerne, de sidste til procesprodukt-modellerne (Hansen, 2007, s. 36), som viser, at kontekstuelle betingelser i klassen, skolen og det sociale miljø er vigtige for at forstå læringsresultaterne i forskellige situationer. Aktørorientering i udviklingssammenhæng handler om, at kultur- og systembærende mennesker oplever sig som intentionalitetens kilde og faktisk er aktive, handlende subjekter. At erkende sig som aktør i en udviklingsproces betyder if. Mott (1992, op. cit. s. XII): "samtidig med, at de involverede aktivt arbejder med at udvikle projekt og system, udvikler de også deres viden og færdigheder, udvikler sig selv som mennesker – hver især og sammen". Forudsætning for, at systemet udvikler sig som system, handler i bund og grund om: "in system development emphasis must be put on development of understanding motivation and competence of the system bearers" (ibid. VII). Med andre ord: vi

må skifte fokus fra de uheldige organisatoriske og arbejdsmæssige forstyrrende problemer, de såkaldte "hygiejnefaktorer", og anlægge et aktørperspektiv, mere specifikt hele "undersiden" af den menneskelige personlighed, forståelsen af menneskers oplevelse af motivation og forbundethed med deres handlingers intentionalitet i et personligt betydningsunivers, dvs. erkende, at etablering af en ordentlig intersubjektiv relation er grundstenen for systemets, skolens etc. opretholdelse og udvikling. Forklaringen på perspektivskiftet skal først og fremmest findes i, at motivationelle faktorer ligger på aktørsiden, og de har en længerevarende effekt på de ansattes indstilling til at arbejde med opgaven eller problemet end de såkaldte "hygiejnefaktorer".

I lyset af ovenstående har behovet mht. evalueringens karakter, former og omfang været skiftende, ligesom der er opstået nye evalueringkulturer og -perspektiver, f.eks. er der en stigende tendens til fokusering på læreprocessernes afhængighed af relationen mellem voksen og elev (Hansen, 2007). Det er i disse relationer, at den voksne gennem flere og bedre samtaler med barnet if. Øvreide (2004) kan få en dybere ind-

sigt i dets perspektiver og behov. I et videnssamfund med livslang læring som princip for dynamisk, kompleks og fleksibel kvalifikationsudvikling efterspørges en evalueringsforståelse, der fremmer selvrefleksion, selvforståelse og motivation for læring (Bendixen, 2005, s. 14), men der er også, efter min mening, behov for en evalueringskultur, der vil skærpe "det kyndige blik" iagttagelse, som er nødvendig for udvikling og læring. Det analytisk-pædagogiske redskab, som efter min mening kan fremme denne kultur, skal først og fremmest tage udgangspunkt i relationen, der er rettet mod den enkelte aktørs intentioner, ønsker etc., altså den problemstilling, aktøren står over for, og det mål, der arbejdes for. Dette uddybes i de følgende afsnit.

For at indfange hverdagsevalueringens kompleksitet vil jeg beskrive de relationsaspekter, der udgør det ontologiske grundlag for udvikling og læring.

Relation som ontologisk grundlag for aktørens udvikling og læring

Når institutionelle rammer sætter begrænsede variationsmuligheder for eksperimenterende former for undervisning og evaluering, har den professionelle mulighed for at rette fokus mod den interpersonelle kommunikation, der kan etableres og vedligeholdes ud fra de mere forhandlingsorienterede evalueringsformer, som f.eks. portfolio, der if. Miller (2007, s. 195) integrerer summative og formative evalueringsformer på en produktiv måde. Denne evalueringsmetode er forenelig med Øvreeides (2004) og Løvlies (1984) ovennævnte beskrivelse af den voksnes rolle og dialogens betydning for opnåelsen af en dybere indsigt i barnets perspektiver og behov. Når der etableres et socialt fællesskab, der primært bygger på aftale- og systemoverholdelse, begrænses børnenes gensidighed og empati if. Bendixen (2005, s. 22) til en udvendig vurdering af, hvorvidt adfærdsforventninger respekteres og overholdes, og de professionelle voksne må påtage sig rollen som systemvogtere. Når dette er tilfældet, er der tale om relationer, der vurderes (evalueres) primært udvendigt og strategisk-instrumentelt. På den anden side stiller institutionens egne moderniserings- og forandringstiltag højere krav om dokumentation. Disse eksternt definerede

forandringskrav indebærer f.eks. en systematisk og gentagen læsetestning af eleverne i indskolingsforløbet, som lærer, pædagog etc. også skal forholde sig til. En organisering af skolen primært ud fra styring og kontrol tenderer mod en "mekanisk" form for relation, hvor eleven ikke entusiastisk engagerer sig i læringsprocessen, og hvor lærerens rolle primært vil rette fokus mod at administrere elevens engagement og kontrol, men i mindre grad mod de bagvedliggende processer, der ligger til grund for f.eks. elevens manglende engagement og dermed læring. Emil Durkheim skelner mellem en "mekanisk og organisk inklusion", hvor den første ikke tilbyder en fleksibel og differentieret inklusion, mens den sidste bygger på, at den ene part er afhængig af den anden (Hansen, 2007, s. 13), og som tidligere beskrevet udgør grundlaget for hinandens udvikling og læring. Med andre ord: mere fokus på relationer vil fremme en udvikling af evalueringskultur og -sprog, der indgår som en del af institutionernes hverdag, hvor en gensidig udfordring mellem aktørerne lader deres læreprocesser udfolde sig i en selvreflekterende procedure under en hverdags-selvevalueringsmetode, dvs. den enkelte aktør (barn/voksen) skal lære at se sig selv som én, der udgør en forskel. Som Mogens Pahuus skriver i bogen "Den enkelte og de andre": om at være sig selv uden at være sig selv nok (1993), så er vi mennesker først og fremmest til i kraft af livet med hinanden, dvs. i kraft af involverethed og vekselvirkning (Tønnesvang, 1999).

Den professionelle rolle og mulighed for at optimere relationen

If. Schön ved omverdenen godt, at professionel praksis ikke kan forhåndsplanlægges og styres teknisk-videnskabeligt i alle detaljer; set i forhold til artiklens formål betyder det: ved anvendelse af forskellige evalueringsformer og evalueringsmetoder. Det særlige ved professionel kompetence er if. Schön ikke evnen til at kunne planlægge, forudse og kontrollere, men derimod evnen til forstå, fortolke og anvende den feedback, man får fra det, man arbejder med (Laursen, 2007, s. 65-67). Mere specifikt taler Schön om "refleksion-i-praksis", således at man bliver forsker i en praksissammenhæng, hvor man ikke længere er afhængig af den etablerede teori og tekniske kategorier, men konstruerer en ny teori, der ligger til grund

for beherskelsen af unikke og uklare situationer. Den reflekterende praktiker er opmærksom på det særlige ved den foreliggende situation, fænomener eller barnet og gør sig sin intuitive forståelse af dem bevidst. Således er hans eksperimenteren på en og samme tid udforskende, handlingsafprøvende og hypoteseafprøvende (Schön, 2006, s. 131). Med andre ord bliver vedkommende forsker i en praksissammenhæng, hvor han/hun har en reflekterende dialog med situationen eller barnet, som han behandler som unik, og gennem sin transaktion med situationen former han/hun den og gør sig selv til en del af den. Lige så præcist som Green (1998, s. 88) udtrykker det: vi må møde børnene uden krav om, at deres opførsel og vidensniveau skal tjene som bekræftelse på, at vi duer. Hvis vi gør det, har vi taget første skridt på den vej, som skal lede barnet til oplevelsen af dets værdi og erkendelsen af, at det er unikt. Det handler om at kunne markere forskel i relationen, der if. sociologen Gouldner, har denne funktion:

"By stressing difference from others through tension and conflict, an individual's identity becomes more distinct and clearly defined. [...] A more appropriate view would stress that people are also confrontational and need to define their own individuality by marking their differences from others" (Layder, 2005, s. 23).

Set i lyset af ovenstående er det at kunne markere en forskel og behovet for at kunne præstere de essentielle vilkår for menneskets udvikling. Et vilkår, som kan være positivt, udviklende og stimulerende, vel at mærke hvis ikke præstationen omgående skal vurderes og vedhæftes en karakter. Essensen må være at se barnet og bekræfte det for den, det er; i Tønnesvangs term "Se mig som den, jeg er" (2002, s. 82), som er barnets udspil og fordring til spejlende selvobjekter, og vi giver ikke blot bekræftelsen med ord, men et blik, et smil, et kærligt klap er også bekræftelse. Den bedste måde, hvorpå man viser børnene, at de har en værdi i sig selv, er gennem handlinger. Det vil være passende at afslutte med Giddens (1991), der mener, at det til enhver tid er muligt for mennesket at ændre sin livssituation, idet man aldrig kan siges at være helt uden resurser. Hvor meget livssituationen kan

ændres, afhænger af, i hvor høj grad man er underlagt magt, og af andres støtte og udfordringer.

Afslutning

Artiklen har rettet fokus på livspraksis, hvor en væsentlig del af de vurderende og regulerende psykologiske processer foregår "mellem linjerne" i menneskers helt upågtede daglige måder at omgås hinanden på fra morgen til aften (Andersen & Kaspersen, 2005, s. 199-200). Evnen til relevant selvrefleksion og en vellykket individualiseringsproces finder sted i relationen under barnets "kyndige" vurdering og evaluering både af sine egne intentioner, handlinger etc. og af andres respons på disse. Den voksnes rolle er at understøtte, opløfte og på anden vis vitalisere og anerkende barnet i dets intentioner, handlinger etc., således at barnet får mulighed for at genkende sig selv, men også at vise barnet, hvad det kan blive til i fremtiden. Det er disse vurderings- og evalueringsprocesser, der er essentielle for menneskets udvikling af selvbevidsthed.

Litteratur

- Andersen, H.; Kaspersen, L. B. (2005): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bendixen, C. (2005): *Evaluering og læring*. Kroghs Forlag.
- Bertelsen, P. (2003): *Antropologisk psykologi*. Frydenlund.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. 2nd edition. Routledge.
- Fonagy, P. et al. (2007): *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels forlag.
- Goffman, E. (2004): *Social samhandling og mikrosociologi - en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Gren, J. (1998): *Etik i pædagogisk arbejde*. Munksgaard.
- Hansen, O. (2007): *Skolen og læringsmiljø*. Dafolo Forlag.
- Herzberg, F. (1999): "Motivation through job enrichment". I: Clark; Chandler & Barry: *Organisation and identities*. Int. Thomson Business Press.
- Hundeide, K. (2004): *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag.
- Krogstrup, H.K. (2007): *Evalueringsmodeller*. Forfatteren og Academica.
- Krogstrup, H.K. (2002): "Når socialt arbejde bliver standardvare". *Nordisk Socialt Arbejde* vol. 22. nr. 3. s. 122-130.
- Kvale, S. (1992): *Psychology and Postmodernism*. Sage.
- Layder, D. (2005): *Understanding social theory*. Sage.
- Laursen, P. F. et al. (2007): *Professionalisering - en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, P. M. (2009): *Evaluering som 'link' mellem forskning, teori og praksis*. (Under udarbejdelse).
- Leontjev, A. N. (2002): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Løvlie, L. (1984): *Det pædagogiske argument*. Capelsens Forlag.
- Mead, G. H. (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk Forlag.
- Miller, T. (2007): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Kroghs Forlag.
- Mott, L. (1992): *Systemudvikling*. Handelshøjskolen i København.
- Sommer, S. (1996): *Barnomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Klim.
- Tønnesvang, J. (2010): *Identity, motivation, and vitalizing milieus for learning: A self-psychological perspective*. Department of Psychology. Aarhus University. (Under preparation).
- Tønnesvang, J. (2002): *Selvet i pædagogikken*. Aarhus.
- Tønnesvang, J. (2001): *Selvet som rettedhed*. Aarhus.
- Tønnesvang, J. (1999): "Identitet og Integritet". I Billesø og Belizer: *Ungdomsliv og læreprocesser*.
- Øvreeide, H. (2004): *At tale med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Wengel, H. (2005): *Supervision i grupper*. Dansk Psykologisk Forlag.



Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer. Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 350,- ved bestilling af tre numre. Henvendelse om cepra-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 72 69 03 35

cepra-triben

